

nowis

NAUKI O WYCHOWANIU.

STUDIA
INTERDYSCYPLINARNE

tom 21
numer 2/2025

WOKÓŁ KONCEPCJI CAŁOŻYCIOWEGO UCZENIA SIĘ
ON THE CONCEPT OF LIFELONG LEARNING



**STUDIA
INTERDYSCYPLINARNE**

tom 21
numer 2/2025

WOKÓŁ KONCEPCJI CAŁOŻYCIOWEGO UCZENIA SIĘ

ON THE CONCEPT OF LIFELONG LEARNING

**NAUKI O WYCHOWANIU.
STUDIA INTERDYSCYPLINARNE (NOWIS)
PÓŁROCZNIK**

ADRES REDAKCJI: Uniwersytet Łódzki
Wydział Nauk o Wychowaniu
ul. Pomorska 46/48
91-408 Łódź
www.wnow.uni.lodz.pl
www.czasopismo.naukiowychowaniu.uni.lodz.pl
e-mail: czasopismo.naukiowychowaniu@uni.lodz.pl

REDAKTOR NACZELNY: Ewa Marynowicz-Hetka

REDAKTOR NUMERU: Marcin Muszyński

ZESPÓŁ REDAKCYJNY: Ewa Marynowicz-Hetka – Redaktor Naczelny
Elżbieta Kowalska-Dubas – Zastępca Redaktora Naczelnego
Piotr Soszyński – Sekretarz Redakcji
Eleonora Bielawska-Batorowicz, Gabriela Dobińska, Katarzyna Gajek,
Mariusz Granosik, Marcin Kafar, Renata Szczepanik, Krzysztof Szmidt

RADA NAUKOWA: Jean-Marie Barbier (Professeur émérite du Conservatoire National des Arts et Métiers,
Paris, France)
Oldřich Chytil (Ostravská univerzita v Ostravě, Czech Rep.)
Marek Czyżewski (Uniwersytet Łódzki)
Dariusz Doliński (SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny, Wrocław)
Günther Graßhoff (Universität Hildesheim, Germany)
Iwona Janicka (Uniwersytet Łódzki)
Tomasz Jarmużek (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu)
Dariusz Kubinowski (Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk)
Françoise F. Laot (Université de Paris 8, Vincennes-Saint-Denis, Paris, France)
Philippe Maubant (Université de Sherbrooke, Montréal, Canada)
Maria Mendel (Uniwersytet Gdański)
Grzegorz Michalski (Uniwersytet Łódzki)
Anna Rurka (Université Paris Nanterre, Paris, France)
Sabina Siebert (University of Glasgow, UK)
Tomasz Szkudlarek (Uniwersytet Gdański)
Bogusław Śliwowski (Uniwersytet Łódzki)
Danuta Urbaniak-Zajac (Uniwersytet Łódzki)
Max Urchs (EBS Universität für Wirtschaft und Recht, Germany)
Antonin Wagner (Emeritus Professor of Management at the New School for Public
Engagement, New York)
Michael Winkler (Friedrich-Schiller-Universität Jena, Germany)
Lech Witkowski (Uniwersytet Pomorski w Słupsku)
Alina Wróbel (Uniwersytet Łódzki)

Publikacja finansowana przez:
Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego
Teksty wszystkich materiałów dostępne są na licencji:



Uznanie autorstwa 4.0

ISSN 2450-4491

Nakład: pierwotna wersja elektroniczna
<http://czasopismo.naukiowychowaniu.uni.lodz.pl>

OPRACOWANIE REDAKCYJNE:

Katarzyna Soszyńska

SKŁAD I ŁAMANIE:

Piotr Soszyński

PROJEKT OKŁADKI:

Martyna Jastrzębek
Piotr Soszyński

TŁUMACZENIE ANGIELSKIE:

Jędrzej Burszta
Magdalena Bazylewicz

REDAKCJA TEKSTÓW W JĘZYKU ANGIELSKIM:

Jędrzej Burszta

TŁUMACZENIE I REDAKCJA TEKSTÓW W JĘZYKU FRANCUSKIM:

Grażyna Karbowska

Spis treści

Marcin Muszyński <i>Wprowadzenie. Wokół koncepcji całościowego uczenia się</i> <i>/ Introduction. On the Concept of Lifelong Learning</i>	8
---	---

Studia i rozprawy

Alicja Kargulowa <i>Educational Aspects of Counselling</i> [Edukacyjne aspekty poradownictwa]	15
--	----

Marisa Musaio <i>Pedagogical Counseling and Theory of Helping Relationship to Face the Vulnerability of Our Present Times: Perspectives and Practices</i> [Poradnictwo pedagogiczne i teoria relacji pomocowej wobec kruchości współczesnej epoki: perspektywy i praktyki]	29
---	----

Agata Chabior <i>Education and Learning in the Lives of Old People – A Strategy for Development and Adaptation to Old Age</i> [Edukacja i uczenie się w życiu ludzi starych – strategia rozwoju i adaptacji do starości]	43
---	----

Anna Przygoda <i>Pamięć narzędziem uczenia się osób starszych</i>	57
--	----

Prace z warsztatu

Aneta Krzewińska, Małgorzata Dzimińska, Izabela Warwas <i>How Understanding the Nature of Science Supports Lifelong Learning</i> [Jak zrozumienie natury nauki wspiera uczenie się przez całe życie]	71
--	----

Emilia Mazurek, Renata Martinec, Brigita Vilč <i>Confused Learner. Online Health Information Seeking by Breast Cancer Patients</i> [Zdezorientowana osoba ucząca się. Poszukiwanie informacji dotyczących zdrowia w internecie przez pacjentki z rakiem piersi]	88
---	----

Katarzyna Nosek-Kozłowska <i>Motywacje dorosłych do uczenia się, rozwoju i zdobywania nowych kwalifikacji</i>	106
--	-----

Zofia Szarota <i>The Potential of Gerontological Counseling</i> [Potencjał poradnictwa gerontologicznego]	123
--	-----

Tiago Ribeiro Santos
Distances et évitements : enseignants à l'épreuve de leur visibilité sur internet
[Rytuały unikania i dystansu w aktywności internetowej nauczycieli] 142

Robin Lohmann, Marcin Muszyński, Artur Fabiś, Polonca Serrano, Irena Zemaitaityte,
Gražina Čiuladienė, Agata Katkonienė, Violeta Jegeleviciene, Krystyna Reiter,
Christian Gleser
Learning from European Lives: An Introduction to the LEuLiv Project
[Uczenie się z doświadczeń życiowych mieszkańców Europy. Wprowadzenie do
projektu LEuLiv] 158

Dyskusje / polemiki / recenzje

Marcin Muszyński
O cieniach całonocnego uczenia się w edukacji dorosłych 170

Barbara Klasińska, Aleksandra Klasińska
Magister, cura te ipsum 192

Artur Fabiś
*Recenzja: Marcin Muszyński, Uczenie się stawania się osobą starą, Wydawnictwo
Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2024, ss. 560* 205

Aktualia

Marcin Muszyński
*Sprawozdanie z IV Łódzkiej Konferencji Gerontologicznej z cyklu: „Refleksje nad starością”,
pt. „Zmieniająca się starość – oblicza starości wczoraj, dziś i jutro”* 209

Table of Contents

Marcin Muszyński <i>Introduction. On the Concept of Lifelong Learning</i>	10
Studies and Dissertations	
Alicja Kargulowa <i>Educational Aspects of Counsellogy</i>	15
Marisa Musaio <i>Pedagogical Counseling and Theory of Helping Relationship to Face the Vulnerability of Our Present Times: Perspectives and Practices</i>	29
Agata Chabior <i>Education and Learning in the Lives of Old People – A Strategy for Development and Adaptation to Old Age</i>	43
Anna Przygoda <i>Memory As a Learning Tool For Older Adults</i>	57
Research Report	
Aneta Krzewińska, Małgorzata Dzimińska, Izabela Warwas <i>How Understanding the Nature of Science Supports Lifelong Learning</i>	71
Emilia Mazurek, Renata Martinec, Brigita Vilč <i>Confused Learner. Online Health Information Seeking by Breast Cancer Patients</i>	88
Katarzyna Nosek-Kozłowska <i>The Motivations of Adults for Engaging in Learning, Personal Development, and Acquiring New Qualifications</i>	106
Zofia Szarota <i>The Potential of Gerontological Counseling</i>	123

Tiago Ribeiro Santos	
<i>Distances and Avoidance: Teachers Confronted with Their Visibility on the Internet</i>	142
Robin Lohmann, Marcin Muszyński, Artur Fabiś, Polonca Serrano, Irena Zemaitaitė, Gražina Čiuladienė, Agata Katkonienė, Violeta Jėgeleviciėne, Krystyna Reiter, Christian Gleser	
<i>Learning from European Lives: An Introduction to the LEuLiv Project</i>	158

Discussions / Polemics / Reviews

Marcin Muszyński	
<i>Lifelong Learning and Its Shadows in Adult Education</i>	170
Barbara Kłasińska, Aleksandra Kłasińska	
<i>Magister, cura te ipsum</i>	192
Artur Fabiś	
<i>Review: Marcin Muszyński, Uczenie się stawania się osobą starą, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2024, pp. 560</i>	205

Updates

Marcin Muszyński	
<i>Report on the 4th Łódź Gerontological Conference from the Series "Reflections on Old Age", entitled "Changing Old Age – The Faces of Ageing Yesterday, Today, and Tomorrow"</i>	209



Marcin Muszyński* 

Wprowadzenie. Wokół koncepcji całożyciowego uczenia się

Abstrakt

Całożyciowe uczenie się, którego historia sięga wiele wieków wstecz, w swojej nowoczesnej odsłonie jawi się jako stosunkowo niedawno powstała koncepcja. Jej znaczenie w dyskursie edukacyjnym wzrosło wraz z ogłoszeniem w 2000 roku Strategii Lizbońskiej. Artykuł wprowadza w debatę nad całożyciowym uczeniem się, która toczy się na łamach 21. tomu „Nauk o Wychowaniu. Studiów Interdyscyplinarnych (NOWIS)”. W tekście podkreślona została złożoność i wielowymiarowość omawianego zjawiska, które z jednej strony nastrocza problemów definicyjnych, a z drugiej daje asumpt do ożywczej dyskusji na temat edukacji i uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego we współczesnym świecie.

Słowa kluczowe: całożyciowe uczenie się, dyskurs poradoznawczy, dyskurs gerontologiczny, dyskurs epistemiczny, dyskurs andragogiczny, dyskurs pedeutologiczny.

Wzrost zainteresowania badaczy koncepcją całożyciowego uczenia się przy jednoczesnym spadku zainteresowania edukacją pojawił się wraz z ogłoszeniem w 2000 roku Strategii Lizbońskiej (Commission of the European Communities 2000). Jednakże grunt pod tę paradygmatyczną zmianę przygotowany został w latach 70. ubiegłego wieku i wiąże się z koncepcją społeczeństwa wiedzy oraz ekonomią wiedzy zaproponowanej w pracach szwedzkiego badacza Torstena Husena (1974). Wraz z modernizacją społeczeństw pojawiła się zaawansowana i specjalistyczna wiedza, będąca głównym czynnikiem ekonomicznego wzrostu (Castells 2010). Stąd potrzebni byli wysoko wykwalifikowani pracownicy, którzy w społeczeństwie wiedzy odgrywają znaczącą rolę (Kasworm 2011). Okazało się, że tradycyjny model edukacji

Artykuł otrzymano: 31.08.2025; akceptacja: 1.09.2025.

* Uniwersytet Łódzki.

jest systemem przestarzałym, niewydolnym, mało efektywnym, a do tego niezwykle kosztownym. Dlatego też zaistniała potrzeba przeprowadzenia gruntownych zmian edukacyjnych i nowego podejścia do uczenia się. Idea edukacji permanentnej zastąpiona została koncepcją *lifelong learning* (Barros 2012; Kargul 2005; Malewski 2010), której korzeni upatruje się w pracach Szymona Marycjusza z Pilzna (*O szkołach, czyli akademiach, ksiąg dwoje* z 1551 roku) oraz Jana Amosa Komeńskiego (*Pampedia* – 1648 r.) (Stopińska-Pająk 2009; Szarota 2015).

Mimo iż minęło wiele lat od pojawienia się omawianej koncepcji, to nadal daleko jej do uzyskania dojrzałej postaci. Dzieje się tak wskutek tego, że zjawisko to jest wszechobecne, przez co trudno uchwytne i kłopotliwe w operacjonalizacji (Field 2006; Kargul 2001). Można je rozpatrywać w wielu wymiarach – politycznym, instytucjonalnym i indywidualnym (Muszyński 2023). Jest również postrzegane w kontekście utowarowienia edukacji, jako czynnika zmian społecznych, a także jako istotnego komponentu ułatwiającego proces globalizacji. Stanowi też nośnik specyficznych wartości związanych z wybraną ideologią. Ponadto w specjalistycznym piśmiennictwie całościowe uczenie się łączy się z koncepcją biograficzności (Alheit 2011; Dubas 2015; Solarczyk-Szwec 2015), poradnictwem (Kargulowa 2017; Kławsuń-Zduńczyk 2016), inkluzją społeczną (Pluskota, Staszewicz 2014), z rozwijaniem kapitału społecznego i emocjonalnego (Górska 2016), z instytucjonalnym dorobkiem polskiej edukacji dorosłych, gdzie rozwijano omawianą ideę (Stopińska-Pająk 2015), a także z edukacją zawodową, doradztwem zawodowym (Kargulowa 2016; Solarczyk-Ambrozik 2016) i wieloma jeszcze innymi niewymienionymi tutaj wątkami.

Niezwykle bogactwo przedstawionych tu zagadnień dotyczących całościowego uczenia się przetaczają się w różnych debatach, również i tej, która podjęta została na łamach 21. tomu „Nauk o Wychowaniu. Studiów Interdyscyplinarnych (NOWIS)”. Tematyka, jaka omawiana jest przez naukowców reprezentujących różne ośrodki badawcze w kraju i za granicą, ogniskuje się wokół następujących dyskursów: poradniczego, gerontologicznego, epistemicznego, andragogicznego i pedeutologicznego.

W ten pierwszy – poradniczy – wpisują się trzy teksty. Poruszają tematykę relacji pomocowej opartej na empatii i autentycznym towarzyszeniu osobom w kryzysie (Marisa Musiało), wzajemnego uczenia się w relacji doradca – radzący się, która stwarza przestrzeń do refleksji i autorefleksji (Alicja Kargulowa), a także potrzeb pojawiających się u osób starszych w odniesieniu do tego rodzaju wsparcia. Zaproponowany został również model poradnictwa gerontologicznego (Zofia Szarota). Ten ostatni tekst, usytuowany na styku dwóch dyskursów, wprowadza czytelnika w świat starości i starzenia się, czyli w dyskurs gerontologiczny. Czytelnik zapozna się tutaj z zagadnieniami związanymi z aktywnością edukacyjną emerytowanych nauczycieli, prowadzącą do pomyślnego starzenia się (Agata Chabior), oraz z przeglądem badań nad pamięcią w starości, umożliwiającej uczenie się (Anna Przygoda), a także z zagadnieniami biograficznego uczenia się w wymiarze osobistym, interpersonalnym, społecznym i międzykulturowym (Robin Lohmann wraz z zespołem).

Kolejny dyskurs – epistemiczny – podkreślający naturę wiedzy oraz dążenie do uzyskania wiarygodnych informacji, wybrzmiewa w dwóch tekstach, obu mających charakter badań empirycznych. W pierwszym omówiono kwestie rozumienia przekazów naukowych przez osoby dorosłe (Aneta Krzewińska, Małgorzata Dzimińska, Izabela Warwas). W drugim natomiast zrekonstruowano sposoby poszukiwania w internecie informacji o zdrowiu (Emilia Mazurek, Renata Martinec, Brigita Vilč).

Dwa kolejne artykuły wpisują się w dyskurs andragogiczny, koncentrujący się na specyfice uczenia się dorosłych w wymiarze zarówno teoretycznym, jak i praktycznym. W tekście Katarzyny Nosek-Kozłowskiej przedstawiono wyniki badań nad motywacją osób dorosłych do uczestnictwa w szeroko rozumianej edukacji. Z kolei tekst Marcina Muszyńskiego stanowi krytyczny namysł nad całościowym uczeniem się w edukacji dorosłych.

Ostatni z przywoływanych tu dyskursów – pedeutologiczny, którego echa po-brzmiewały już we wcześniejszych omawianych pracach, ujawnia się w artykule Barbary Kłasińskiej i Aleksandry Kłasińskiej oraz w tekście Tiago Ribeiro Santosa. W pierwszym artykule autorki podejmują problematykę profesjonalizmu nauczycielskiego, natomiast drugi koncentruje się na zjawisku widoczności nauczycieli w internecie, która zmienia granice między sferą prywatną a zawodową i na nowo definiuje relację nauczyciel–uczeń.

W numerze czasopisma znajdują się także teksty o charakterze recenzji książki (Artur Fabiś) oraz sprawozdania z konferencji (Marcin Muszyński).

Jako redaktor 21. tomu czasopisma „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne (NOWIS)” pragnę serdecznie podziękować wszystkim osobom, które w znaczący sposób przyczyniły się do powstania bieżącego numeru.

Introduction. On the Concept of Lifelong Learning

Abstract

Lifelong learning, whose roots reach back many centuries, emerges as a relatively recent concept in its modern form. Its importance in the educational discourse increased significantly following the announcement of the Lisbon Strategy in 2000. The article contributes to the debate on lifelong learning presented in Volume 21 of “Educational Sciences. Interdisciplinary Studies (NOWIS)”. It emphasizes the complexity and multidimensionality of the phenomenon, which, on the one hand, poses definitional challenges, while on the other, provides an impetus for a stimulating discussion on education and formal, non-formal, and informal learning in the contemporary world.

Keywords: lifelong learning, counseling discourse, gerontological discourse, epistemic discourse, andragogical discourse, teacher-education discourse.

The growing interest of researchers in the concept of lifelong learning, accompanied by a simultaneous decline in interest in education as such, emerged with the proclamation of the Lisbon Strategy in 2000 (Commission of the European Communities 2000). However, the groundwork for this paradigmatic shift had already been laid in the 1970s and is associated with the notion of the knowledge society and the knowledge economy, as proposed in the works of the Swedish scholar Torsten Husén (1974). With the modernization of societies, advanced and specialized knowledge emerged as the principal driver of economic growth (Castells 2010). Consequently, a demand arose for highly qualified workers, who play a key role in the knowledge society (Kasworm 2011). The traditional model of education proved to be outdated, inefficient, ineffective, and exceedingly costly. Hence, the need for comprehensive educational reform and a new approach to learning became evident. The idea of permanent education was replaced by the concept of lifelong learning (Barros 2012; Kargul 2005; Malewski 2010), whose roots may be traced back to the works of Szymon Marycjusz of Pilzno (*O szkołach, czyli akademiach, ksiąg dwoje, 1551*) and Jan Amos Comenius (*Pampedia, 1648*) (Stopińska-Pajak 2009; Szarota 2015).

Although many years have passed since the emergence of the discussed concept, it is still far from having reached a mature formulation. This is due to its omnipresent nature, which makes it both difficult to grasp and problematic to operationalize (Field 2006; Kargul 2001). It can be examined from multiple perspectives – political, institutional, and individual (Muszyński 2023). It is also perceived in the context of the commodification of education, as a driver of social change, and as an essential component in the process of globalization. Moreover, it serves as a carrier of specific values tied to particular ideologies. In addition, in the specialized literature, lifelong learning is linked to the concept of biographization (Alheit 2011; Dubas 2015; Solarczyk-Szwec 2015), guidance and counseling (Kargulowa 2017; Kławsiuć-Zduńczyk 2016), social inclusion (Pluskota & Staszewicz 2014), the development of social and emotional capital (Górska 2016), the institutional achievements of Polish adult education in which this idea has been cultivated (Stopińska-Pajak 2015), as well as vocational education, career counseling (Kargulowa 2016; Solarczyk-Ambrozik 2016), and many other themes not mentioned here.

The remarkable wealth of themes related to lifelong learning resonates across various debates, including the one undertaken in volume 21 of “Educational Sciences. Interdisciplinary Studies (NOWIS)”. The issues addressed by scholars representing diverse research centers in Poland and abroad are concentrated around the following discourses: guidance and counseling, gerontological, epistemic, andragogical, and pedeutological.

The first discourse – the counseling discourse – includes three contributions. They address the helping relationship based on empathy and authentic accompanying of individuals in crisis (Marisa Musaio), mutual learning within the advisor–advisee relationship, which creates space for reflection and self-reflection (Alicja Kargulowa), as well as the needs of older persons with regard to this type of support. A model of gerontological counseling is also proposed (Zofia Szarota). The lat-

ter text, situated at the intersection of two discourses, introduces the reader to the world of old age and ageing – that is, the gerontological discourse. Here, the reader encounters issues related to the educational activity of retired teachers leading to successful ageing (Agata Chabior), a review of research on memory in old age as enabling learning (Anna Przygoda), as well as topics concerning biographical learning in personal, interpersonal, social, and intercultural dimensions (Robin Lohmann and colleagues).

The next discourse – the epistemic discourse – emphasizes the nature of knowledge and the pursuit of reliable information. It is reflected in two essays based on empirical studies. The first discusses how adults understand scientific communication (Aneta Krzewińska, Małgorzata Dzimińska, Izabela Warwas). The second reconstructs the ways in which people search for health-related information on the Internet (Emilia Mazurek, Renata Martinec, Brigita Vilč).

The following two articles fall within the andragogical discourse, which focuses on the specificity of adult learning in both theoretical and practical dimensions. Katarzyna Nosek-Kozłowska presents the results of a research study on adults' motivation to participate in broadly understood education. In turn, Marcin Muszyński's article offers a critical reflection on lifelong learning in adults education.

The final discourse referenced here – the pedeutological discourse, echoes of which were already present in the previously discussed contributions – emerges in the article written by Barbara Klasińska and Aleksandra Klasińska as well as in the text by Tiago Ribeiro Santos. In the former, the authors address the issue of teacher professionalism. In contrast, the latter focuses on the phenomenon of teachers' online visibility, which reshapes the boundaries between the private and professional spheres and redefines the teacher–student relationship.

The volume also includes a book review (Artur Fabiś) and a conference report (Marcin Muszyński).

As the editor of volume 21 of "Educational Sciences. Interdisciplinary Studies (NOWIS)", I would like to express my sincere gratitude to all those who have made a significant contribution to the publication of this issue.

Bibliography:

- Alheit P. (2011) *Podejście biograficzne do całożyciowego uczenia się*, tłum. P. Poniatowska, "Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja", no. 3(55), pp. 7–21.
- Barros R. (2012) *From Lifelong Education to Lifelong Learning. Discussion of Some Effects of Today's Neoliberal Policies*, "European Journal for Research on the Education and Learning of Adults", no. 3(2), pp. 119–134, <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela0071>.
- Castells M. (2010) *The Rise of the Network Society*, 2nd ed., West Sussex, Wiley-Blackwell.
- Dubas E. (2015) *Biograficzność w kontekście całożyciowego uczenia się* in: *Biografia i badanie biografii: Biografia i uczenie się*, E. Dubas, J. Stelmaszczyk (eds.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, pp. 11–29, <https://doi.org/10.18778/7969-451-8.02>.

- Field J. (2006) *Lifelong Learning and the New Educational Order*, Stoke-on-Trent, UK & Sterling, USA, Trentham Books.
- Górska R. (2016) *Kapitał emocjonalny w perspektywie całościowego uczenia się – ujęcie adaptacyjne versus krytyczne*, "Rocznik Andragogiczny", no. 23, pp. 83–102, <https://doi.org/10.12775/RA.2016.004>.
- Husen T. (1974) *The Learning Society*, London, Methuen.
- Kargul J. (2001) *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Kargul J. (2005) *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Kargulowa A. (2016) *Doradztwo zawodowe w całościowym uczeniu się* in: *Doradztwo zawodowe w perspektywie całościowego uczenia się*, E. Solarczyk-Ambrozik (ed.), Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, pp. 13–30.
- Kargulowa A. (2017) *Pacjent, klient, homo consultants – perspektywa andragogiczna*, "Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja", no. 20(3), pp. 7–20.
- Kasworm C. (2011) *The Influence of the Knowledge Society. Trends in Adult Higher Education*, "Journal of Continuing Higher Education", no. 59(2), pp. 104–107, <https://doi.org/10.1080/07377363.2011.568830>.
- Kławiś Zduńczyk A. (2016) *Poradnictwo całościowe w kontekście realizacji koncepcji uczenia się przez całe życie* in: *Doradztwo zawodowe w perspektywie całościowego uczenia się*, E. Solarczyk-Ambrozik (ed.), Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, pp. 87–96.
- Malewski M. (2010) *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Muszyński M. (2023) *Trzy wymiary całościowego uczenia się – na przykładzie gerontologii edukacyjnej*, "Edukacja Ustawiczna Dorosłych", no. 122(3), pp. 221–231.
- Pluskota A., Staszewicz M. (2014) *Całościowe uczenie się drogą do inkluzji społecznej. Nieco rozważań krytycznych*, "Interdisciplinary Studies in Education & Society", no. 17(2), pp. 39–53.
- Solarczyk-Ambrozik E. (2016) *Zmiany we wzorach przebiegu karier a całościowe uczenie się* in: *Doradztwo zawodowe w perspektywie całościowego uczenia się*, E. Solarczyk-Ambrozik (ed.), Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, pp. 31–48.
- Solarczyk-Szwec H. (2015) *Cztery ćwiartki biograficznego uczenia się*, "Rocznik Andragogiczny", no. 22, pp. 119–134, <https://doi.org/10.12775/RA.2015.006>.
- Stopińska-Pająk A. (2009) *"Szkoła starości" – być, aby się uczyć*, "Chowanna", no. 2, pp. 11–23, <https://doi.org/10.31261/CHOWANNA.2009.33.02>.
- Stopińska-Pająk A. (2015) *Polskie tradycje instytucji edukacji dorosłych w kontekście uczenia się całościowego*, "Rocznik Andragogiczny", no. 22, pp. 289–300, <https://doi.org/10.12775/RA.2015.017>.
- Szarota Z. (2015) *Uczenie się starości*, "Edukacja Dorosłych", no. 72(1), pp. 23–36.

Online resources

- Commission of the European Communities (2000) *A Memorandum on Lifelong Learning*, SEC(2000) 1832, Brussels, https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf (accessed: 2.09.2025).

O Autorze

Marcin Muszyński – doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Łódzkiego. Od 2004 roku zatrudniony w Katedrze Andragogiki i Gerontologii Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego. Obecnie pracuje na stanowisku profesora uczelni. W latach 2010–2012 pełnił rolę zarówno kierownika, jak i uczestnika w międzynarodowych projektach poświęconych gerontologii edukacyjnej. Jest członkiem Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, członkiem założycielem Stowarzyszenia Gerontologów Społecznych oraz Polskiego Towarzystwa Gerontologicznego. Autor opracowań z dziedziny andragogiki i gerontologii społecznej. Jego zainteresowania badawcze koncentrują się wokół teoretyczno-metodologicznych podstaw gerontologii społecznej oraz teorii uczenia się osób dorosłych. Zastępca Redaktora naczelnego czasopisma „Exlibris Biblioteka Gerontologii Społecznej” oraz „Narrative Works”. Posiada wieloletnie doświadczenie w zakresie prowadzenia indywidualnych sesji coachingowych, a także wspierania par i małżeństw w radzeniu sobie z konfliktami i przezwyciężaniu problemów. Ukończył studia z zakresu coachingu profesjonalnego oraz kursy terapii metodą Gottmana. Swoją wiedzę i umiejętności na co dzień wykorzystuje w pracy z klientami w Akademickim Centrum Wsparcia Uniwersytetu Łódzkiego.

Marcin Muszyński – habilitated doctor, professor at the University of Lodz. Since 2004 he has been working at the Department of Andragogy and Social Gerontology at the University of Lodz. He is currently employed as a university professor. Between 2010 and 2012, he served both as a coordinator and a participant in international projects dedicated to educational gerontology. He is a member of the Academic Society for Andragogy, a founding member of the Association of Social Gerontologists, and a member of the Polish Gerontological Society. He is the author of numerous works in the fields of andragogy and social gerontology. His research interests focus on the theoretical and methodological foundations of social gerontology as well as theories of adult learning. He is a deputy editor-in-chief of the journals “Exlibris Social Gerontology Journal” and “Narrative Works”. He has many years of experience conducting one-on-one coaching sessions and supporting (married) couples in dealing with conflicts and incidents. He completed studies in professional coaching and Gottman therapy courses. He uses his knowledge and skills daily in his work with clients at the Academic Support Center of the University of Lodz.



Alicja Kargulowa* 

Educational Aspects of Counsellogy

Abstract

Counsellogy is a young subdiscipline of the social sciences and humanities. It is dedicated to the study of counseling and guidance. The paper argues that this scholarly field stands in a twofold relation to education. The very object of research is one of these links. The other is provided by the interdisciplinarity of knowledge, which is produced, accumulated and generalized by various humanities scholars, as well as researchers from other disciplines. Crucially, both the use of counseling interventions and engagement in shared interdisciplinary scholarship-generating research on counseling are intrinsically educational.

Keywords: education, counsellogy, counseling.

Edukacyjne aspekty poradownictwa

Abstrakt

Poradownictwo jest młodą subdyscypliną nauk społecznych i humanistycznych, której przedmiotem badań jest poradnictwo. W artykule pokazano, że z edukacją wiąże się ono dwojako. Po pierwsze poprzez przedmiot swoich badań. Po drugie ze względu na interdyscyplinarność tworzonej wiedzy, gromadzonej i uogólnianej przez przedstawicieli nie tylko nauk humanistycznych, ale i innych. Zarówno korzystanie z poradnictwa, jak i podejmowanie wspólnej interdyscyplinarnej pracy naukotwórczej na jego temat ma charakter edukacyjny.

Słowa kluczowe: edukacja, poradownictwo, poradnictwo.

Article received: 15.01.2025; accepted: 16.04.2025.

* Counsellogical Association [Naukowe Towarzystwo Poradownawcze].

Introduction

It may not be obvious,¹ but counsellogy seems to be related to adult education in two ways. One of these links lies in the nature of counseling, which is the research object of counsellogy. Specifically, counseling is a social practice aimed at solving the problems of counselees, in which the counselor and the counselee establish a relationship and both learn in and through it. Education is often attributed to counselees who, when finding themselves in a difficult, new, or uncertain situation, turn to those whom they believe to be more competent and capable of providing guidance or knowledge and encouraging reflection or self-analysis. However, the education of counselors – “helpers” (Holt 1981) – is less frequently addressed in this context, and if it is, the discussion tends to focus on the enhancement of their methodological expertise rather than on their personal development or their increasing existential knowledge. Also, counselors’ education is rarely explored in broader studies and will be omitted in this article as well, although it deserves attention. However, the other link between education and counsellogy, namely, the learning of counseling researchers – or counsellogists – will be discussed.

Thus the article will include an analysis of the education of counselees and the education of researchers, or – to put it in highbrow terms – the learning process of scholars whose works are studied, examined, and critically evaluated by other scholars and assessed in terms of their contribution to existing knowledge, which is generated in the process of constructing counsellogy as a new, multidisciplinary, interdisciplinary, and transdisciplinary (Muszyński 2020; Kargulowa 2023) subdiscipline of the humanities and social sciences.

About counsellogy

Counseling studies, or counsellogy, is not a widely known subdiscipline, as it has only been founded recently and is practiced by a small group of researchers (Aszkiełowicz, Ładyżyński 2020; Bilon 2010; Dębska 2020; Kargulowa 1986, 2023; Siarkiewicz, Słowik, Bilon-Piórko 2021; Wojtasik 1993; Zielińska-Pękał 2019). Still a very young science building on adult education, sociology, and psychology, counsellogy is a generalized knowledge of counseling, which can be understood in various ways, including as an interpersonal responsive relationship, an institutional action, a service, a process of social life, or a separate social practice. This practice has probably been with people since the beginning of humankind – in the form of coping, advice-seeking, and/or advice-giving. However, its distinctiveness is not always noticed, because it concerns processes and experiences that are specific but quite diverse. At the

¹ The connection of counsellogy and adult education is not obvious because the former researches counseling, that is, helping people to solve problems or cope with problems, which does not necessarily entail education in the full sense of the word. This is how counsellogy differs from other disciplines, such as adult education and education sciences, which focus on the education of, respectively, adults or children and adolescents, as their main object of research.

same time, it is dispersed and sometimes also appears in other social practices (Dra-bik-Podgórna 2013).

The researchers involved in counselology seek to identify counseling processes and activities in other social processes, make them visible, and describe them so that the knowledge of counseling becomes coherent, is based on the methodological assumptions of the humanities and social sciences, and contributes new content to their existing knowledge. The idea is for the findings of analyses and interpretations of counseling processes to foster new discoveries. Then, it will be possible to compare counselology to a kaleidoscope or glasses through which one looks at the surrounding world, as methodologists suggest, in search of relationships between variables and values (Babbie 2008: 33), and treats it as a kind of “inference license” or as a tool for predicting and testing hypotheses (Grobler 2006: 260) on the meaning and significance of counseling.

The researchers committed to the project of counselology believe that the knowledge that constitutes it should indicate the relationships of those involved (including researchers) with the social world, in this case mainly with the realm of counseling practice. This practice is analyzed and interpreted from the disciplinary perspectives of individual scholars, who use their semantic resources, endorse certain values, and are guided by specific assumptions. The knowledge obtained in this way, being “a co-operation, a dialogic [...] process of creating common universes of meaning” (Lash 1994: 210) of researchers and practitioners, becomes a multi-threaded discourse that not only studies how the practice is carried out, but also aims to develop an abstract generalized construct, such as a theory or a separate science. This knowledge should take into account the results of observations, self-observations, and analyses of multiple aspects of counseling practice, and meet the requirements set for the social sciences and humanities.

In the process of creating counselology, a common “toolbox” is successively being built; it consists of the general humanistic and social knowledge of the properties of the human mind and the ways individuals function in the world of culture, politics, economy, etc.; the conceptual apparatus and specialist knowledge concerning the ways people experience and deal with new, difficult, and uncertain situations that cause helplessness, and presenting efforts and procedures for overcoming it on one’s own or with support from others, especially counselors; and methodological knowledge on the organization of counseling practice. Thus, becoming a separate branch of knowledge, counselology may to some extent enrich fields such as educational sciences, psychology, sociology, and adult education, all of which study individual and interpersonal behaviors, actions, and relations involved in the processes of learning and teaching.

Researchers devoted to constructing counselological knowledge try to bear in mind that, like in other new sciences, its generation is informed by the principle of the intergenerational community of scholars and the acknowledgment of the relationships established within national and international scholarship. Therefore, they must recognize and use the previous achievements of the humanities and social-scientific

disciplines, as well as domestic and foreign research, and follow the developments in counseling research as carried out within and from the perspective of technical, economic, natural, political, and other sciences. The consolidation of such a diverse knowledge on the meaning, role, and significance of the “semio-techniques” (Foucault 1998: 100) of counseling practice becomes the main task of counseling researchers.

Educational aspect of counseling practice

Regarding its educational aspect, counseling is credited with the transfer of general knowledge and practical knowledge (directive counseling and guidance), or it is alternately treated as assisting counselees’ self-reflection and their attempts to make specific mental and spiritual changes, related to their personal, internal, and often intimate biographical experiences (existential counseling). Thus, it is recognized that a portion of broadly understood education appears in the space of social life, where it not only takes the form of “experiential learning” from everyday life (Breton 2020; Pineau 2021) or institutionally organized and deliberately targeted obligatory schooling, course-based instruction, or further training, but is also “present” in a responsive counseling relationship, which is established outside these structures. In this relationship, education is sometimes effected through participation in dialogue, in “a real conversation” (Buber 1992: 135), in a “unifying speech” that is far from teaching, persuasion, or dispute (Habermas 1999: 33), through in-depth reflection, self-reflection, and consultation of ideas. At other times, education happens through guidance, which is preceded by diagnosis and consists of persuasion and the reception/provision of advice, instructions, and recommendations. To some extent, some of these processes may also occur as part of coaching, tutoring, and mentoring (Drabik-Podgórná 2013; Dragon 2018; Podgórný, Drabik-Podgórná 2015). Elements of counseling appears in these social practices, and sometimes counseling entails them or is even identified with them.

However, this identification seems unfounded for at least two reasons. One reason is that the purpose of counseling is to help to solve problems or to cope with them (Szumigraj 2009), and this seems to be made possible by discovering the meaning of the difficulties one experiences, expanding one’s awareness, and realizing what personal resources one possesses. The other reason is that both seeking counseling assistance and using, or passing on, “guidance” are entirely voluntary. (Sometimes the very act of engaging in a counseling relationship or, to use Pierre Bourdieu’s language, finding oneself in the “counseling *field*” [Mielczarek 2017] can be “guidance” in and of itself.) As a contrast, support practices such as coaching or tutoring are intangible social services focused on the transfer of practical knowledge and the training of skills, and they are often used as a result of external pressures. In general, they concern certain clearly delineated areas of life, for example, work, family life, remote education, etc. They are also characterized by rather precisely defined methods of operation.

For its part, counseling is, to use Hartmut Rosa's (2020) terminology, a kind of meeting, a responsive relationship between the counselor and the counselee that should produce a psychological change in the counselee as a result of a joint in-depth reflection on their issue and its meaning in the biographical perspective. By principle devoid of moral and cultural distance, this meeting has a hidden educational potential. It should enable partners to enter each other's "lifeworlds" and to confront their understandings of the meaning of the issue at stake, as a result motivating the counselee to take new actions. In such interactions, the counselor's strategy consists in

[...] promoting awareness of the frameworks within which counselees interpret and understand their situation and identify and name the prior learning, which they often have without realising it. (Breton 2020: 301)

This helps counselees to grasp their situation in life (Kulczycki 1998) and appreciate their personal and cultural resources.

At the current stage of the development of counselology, it can be assumed that thus-conceived counseling practice, while embedded in everyday life, stands out from it because of its goal of helping people to overcome difficulties through the relationship of social resonance the parties establish. Whether a face-to-face meeting of two people or a media message (Zielińska-Pękał 2019), an institutional action or an incidental event (Siarkiewicz 2010), counseling can be considered helpful if it fosters the sense of "being touched" (Rosa 2020) and triggers an invigorating experience in the individual, producing the above-mentioned effects – when it induces "a subjective experience, a quantum of internal biography" (Stawiszyński 2021: 72), conducive to the acquisition of existential knowledge. Existential knowledge was defined by Robert Kwaśnica (2019: 88) as:

a knowledge of our conscious, interpretive experience of the self and of our position in the world, a knowledge that is a constant effort to grasp the truth of being that has been entrusted to us and calls on us through various articulations of meaning, a knowledge that appeals to search for the truth of what happens to us and what calls on us as a message.

This knowledge may seem impractical and sterile, but its value lies in the fact that it inspires the counselee to re-examine themselves and their situation in life, to better understand themselves and the world, and to grasp the meaning of the difficulties they encounter; in this way, it moderates the counselee's behavior towards themselves, others, and the environment.

Because the counseling relationship opens up abundant opportunities for existential learning about oneself from biographical experiences, its educational relevance becomes the object of a broader discourse. In this context, education is not understood as teaching or upbringing through transmission and molding, but primarily as help in opening up to differences and novelty through the development of critical thinking skills, aesthetic and ethical sensitivity, receptivity to the Other, creative at-

titudes, and pro-social behaviors (Zamojski 2014). Because seeking advice is one of the ways of searching for novelty, various experiences and behaviors accompanying such education arise. The need for change the individual feels at such moments triggers their self-analysis and makes them look for new information, knowledge, experiences, relationships, and connections. As a result, the horizon of their perception of the self, others, and the environment deepens and expands. The educational nature of counseling places the counselor in the position not so much of a teacher-expert as an initiator and a catalyst of change; as such, the counselor cannot treat the counselee as an object, but must see them as an emotional and intellectual partner who co-constructs their own biographical knowledge and participates in the generation of counsellological knowledge.

It is believed that ways of coping with problematic situations include introducing an order into everyday experiences, confirming the correctness of the counselee's decisions, enhancing their sense of agency (Vehviläinen 2021), or increasing their independence (Trębińska-Szumigraj 2012); consequently, counseling also has therapeutic characteristics attributed to it. In this respect, counseling is close to Viktor Frankl's logotherapy, which is based on the belief that "man is originally characterized by his 'search for meaning rather than his 'search for himself'" (Frankl 1975: 79), that humans have a unique "ability to perceive or find meaning not merely in what is, but in what can be" (Frankl 1975: 114). Counseling enables them to increase their spiritual, social, mental, and emotional resources, and this entails personality changes.

From the adult-education point of view, counselees can modify their perception of reality, expand their awareness, deepen their knowledge, and, as noted by Kazimierz Sośnicki (1973: 163), obtain an opportunity to transform their thoughts, feelings, wills, and deeds. They can draw on their own resources, open a new page in their "book of life" (Eco 2008), and gain the motivation to construct themselves anew.² Regardless of who provides help and with whom they construct "guidance" in a responsive relationship, the counselee analyzes their experiences, impregnates their consciousness with illusions, which they treat as axioms or the basis of their own action (Zamojski 2014: 18), and thus realizes that:

- life is too complicated to deal with everything on one's own;
- there are some people, institutions, and forms of communication that can suggest, explain, and advise something;
- by using their help, the counselee learns about them and expands their general knowledge of the world around them and the problem they are trying to solve;
- they also learn about themselves, that is, about their shortcomings, and also about their potential, their creative abilities, and the meaning of their life.

On the whole, using counseling entails learning (Czerniawska 1996).

² A good example can be found in the career-counseling intervention using the narrative tool of discursive validation as described by Marcelo Alfonso Ribeiro (Ribeiro 2023).

Educational aspects of constructing counsellogy

There is more to my argument in this article than the observations above because it deals not only with the educational aspect of counseling, but also with education that takes place in the process of constructing the science of counseling, that is, counsellogy. The name itself seems to foreshadow this, since, like any concept, it involves capturing certain characteristics, connections, and relationships. It can be said that in this name, "the suffix 'logy' also means a practical approach or [...] slightly differently – an [...] application- or service-focused approach" (Majdański 2011: 11–36). In the term "counsellogy," this suffix means the process and the outcome of learning, meaning the generalized effect of reflection on counseling. As such, it indicates the possession or acquisition of specific knowledge by counseling researchers, their achievement of "a complete and proficient knowledge of a specific field" (Kamiński 1970: 28; Kotarbiński 1984).

Besides its scholarly facet ("–logy": study and expertise), counsellogy, as a branch of knowledge, can also have an educational and social aspect. This involves a better understanding of social processes and counselees' lifeworlds, fathoming how and why they establish and maintain relationships with themselves, others, and the environment, and applying optimal methods of counseling help-provision. This stems from the fact that no scientific endeavors undertaken to develop theories in which the epistemic perspectives and synergy of counselees, counselors, and researchers are of fundamental importance are implemented in isolation from reality, from the facts, phenomena and processes which they concern, in this case from counseling, counseling centers, counseling practice, counselees, or counselors. Counsellogy focuses on, explores, and critically reflects on counseling as a social practice, viewed in a social, cultural, political, or economic context, and as such it provides an opportunity to create a space for discourse, not only for its various users, but also for its founders. The educational aspect of counseling studies is revealed not so much in the discipline itself as a specific theory or science, but in the process of its foundation and development, in the multidisciplinary discourse of the researchers of counseling practice.

However, counseling researchers can only learn on condition that they view every counseling session as only a seemingly "normal" and common situation with nothing out of the ordinary about it, that they do not reduce it to the provision/reception of simple recommendations, but see it as engaging in a highly complex interpersonal relationship. An in-depth analysis of this situation in an interdisciplinary team may reveal that the ostensibly ordinary everyday event of establishing a relationship with a counselor (whether a personal, medical, legal, consumer, vocational, or any other one) involves not only deeply felt psychological processes, but also the entire complexity of the reality in which they take place and in which we live (Czerkawska 2013; Drabik-Podgórną 2007), that they are part of a larger therapeutic and educational practice, which is entangled politically, economically, socially, and culturally (Jacyno 2007). Interdisciplinary studies of counseling

take into account the role of the context in which actions are taken and the above-mentioned experiences unfold. The context is treated as a “sensitive” background to counseling, which interacts with it and makes it necessary to take into account various changes that occur both in the participants of the counseling relationship and in the context itself (Bilon 2016; Giddens 2003). The context changes counseling techniques, from directive, expert interventions to laissez-faire license that lets one “be one’s own counselor” (Minta 2012; Szumigraj 2011; Wojtasik 2011).

These issues are not addressed daily because everyday life moves so quickly and provides so many impressions that thinking about the non-practical relevance of counseling does not seem important. However, critical reflection on the meaning and significance of the problem experienced by the counselee and on the ways of helping them can play an important educational role for all counseling researchers and make natural and technical scientists realize that counseling practice is not just the counselee’s “cry for help” and the counselor’s efforts in organizing the help situation, but a highly complex, strongly embodied, and integrally contextualized psycho-socio-material whole, with the counselor’s action only being one of its elements.

The educational nature of counselology is also evident in the way it was founded and developed. It is not a science of a specific invention or a one-off discovery, but the fruit of encounters of practitioners of various disciplines (medicine, law, politics, sociology, education, psychology, marketing, etc.), who possess their distinctive knowledge resources. Once constructed, as Stefan Nowak (1970: 19) put it, “under the banners of other sciences,” counselology, which is now, in Clifford Geertz’s terminology, the result of “licensed scientific poaching” (qtd. in Maliszewski 2016: 16), is used to describe, explain, and interpret various types of counseling. Counseling researchers attend to various institutions and authorities, not all of which fit into the traditionally understood system of counseling, education, or therapy. Therefore, counseling researchers learn as they share their knowledge of the operations of these social entities and their specialist disciplinary knowledge, which is used in their own counseling practice. Thanks to this, counselology, which is practiced by people who combine activism and research, is an engaged science with substantive value and a potential to further important social interests. This is facilitated not only by the research curiosity of the constructors of counselology and the reflexivity of counseling practitioners, but also by several circumstances related to the general changes taking place in the modern world and in counseling itself.

Firstly, globalization and technological advancement promote the development of international contacts, experience-sharing, the flow of scientific thought, and learning about the findings of researchers with different cultural resources that are applied in solving the problems of people from different countries and continents (Bilon 2016; Bilon, Kargul 2012; Słowik 2016). Secondly, increased mobility and the ubiquity of migrations make ever more people dependent on various forms of intercultural, multicultural, and transcontinental counseling (Bańka 2006; Siarkiewicz, Słowik, Bilon-Piórko 2021). Thirdly, as new technologies emerge, they are incorpo-

rated into counseling, which is notably exemplified by the tools based on artificial intelligence (e.g., Mejssner 2024).

In addition, there has been a development of counseling in various areas of life, ranging from personal, vocational, family, civic, consumer, medical, legal, and other segments to expert guidance and counseling provided by multidisciplinary advisory teams appointed at the national, regional, and global levels. In reflecting on counseling practice, counsellological knowledge is used on (real and/or virtual) platforms that create opportunities for practitioners of various disciplines, often from distant continents and diverse cultures, to present and compare their discoveries in the field of counseling work. This information and knowledge go far beyond findings concerning counseling itself. Specialists who do research into various types of counseling practice recognize its varieties by drawing on the resources of their own fields and guided by their personal understanding of the world. They often develop new strategies for action and expand the common "toolbox."

As researchers of different types of counseling share their specialized knowledge through descriptions, explanations, and interpretations of counseling practice, an excellent opportunity for mutual learning arises. In-depth analyses reveal hidden processes, such as social resonance, empathetic support, compassion, constructing illusions of a better life, human kindness, and solidarity. These are processes and experiences that engage the mind, emotions, and will of the participants in the relationship. They are primarily noted by humanities scholars and to a lesser extent by researchers from other sciences and specialties who are also interested in counseling and can recognize its previously unnoticed attributes in their multidisciplinary discourse.

In addition, counsellological knowledge is often based on various views on the nature of human beings and their place and role in the universe. This is important because these views largely channel the way that counseling is practiced. In the anthropocentric approach, which assumes that humans, being the center of life, constitute the existence of the universe and are the goal of the world, the counselee will be treated differently than in the physiocentric approach, which recognizes human responsibility for nature; differently than in the biocentric approach, according to which humans and all living beings construct unique images of the universe in their personal lives; and differently than in the pathocentric approach, where not causing suffering to others is the guiding principle (Marczak 2015: 171). A behavioral counselor will treat a client differently than a psychoanalyst or a proponent of the cognitive or humanistic concept of the human being does (Kargulowa 1986; Wojtasik 1993).

These views are not always explicitly expressed by counselors; indeed, they are often pushed into the subconscious, but they are reflected in their work. They influence the understanding of counselees' problems and the way that dialogue is conducted, questions are asked, statements are paraphrased, and recaps are made. Researchers of counseling practice can recognize these views, and they can also become aware of their own preferences in this regard. By reflecting on their own views and

those of others, they can expand both their self-knowledge and their knowledge of philosophy, culture, politics, ecology, and economy. By developing this knowledge, they can shed new light on some of the research findings of adult educators, educators, and psychologists who deal with learning processes, as well as of specialists from other humanities, social sciences, and even natural, technical, economic, and political sciences who study counseling. The multi-paradigmatic and multidisciplinary knowledge gained in this way not only broadens the horizons from which counseling is perceived, but also – in a shared discourse – shapes up into coherent interdisciplinary knowledge, which bolsters the underpinnings of our understanding of counseling. Marcin Muszyński (2020: 20) explains that “[t]his is evident in the adoption of [...] common premises, common concepts/theories/models, a common conceptual grid, and a common method of analysis and interpretation.” As Krzysztof Maliszewski (2016: 17) argues:

The interdisciplinary approach is a consequence of shifting attention from the social plane of research design and power that legitimizes the effects of knowledge to the cultural area of the (re)construction of the object of research. [...]. [Especially because] the indispensable, exciting, and serious interdisciplinarity of cultural analysis requires conceptual thinking in which various perspectives clash and expose the disputes we encounter, along with their possibly fullest argumentation.

The second type of knowledge, which can be called instrumental or methodological knowledge, is developed by counseling researchers because they engage in a collective discourse that examines in-depth certain methods of working with counselees and ways of communicating the preferred values or ideas (responsibility, solidarity, cooperation, empathy, and kindness), constitutive in counseling practice. Thus, the generated practical knowledge on the modes of counseling interventions is verified in the accounts of the actions of guidance-providers and guidance-seekers. Because the interdisciplinary construction of counselology relies on observations of real-world actions and behaviors, it creates opportunities for mutual discoveries not only of what the meaning of counseling is, but also of how counseling should be practiced and used as a context-embedded and highly complex interpersonal communication (Badowska et al. 2020: 27).

Counselology ponders the ways of implementing knowledge on how guidance is provided, why people seek advice, what they experience when they do, etc. As a result, counselology educates its own founders, at the same time becoming a science of educating, learning, and teaching in different settings from those produced in educational institutions. It also evolves into an integrated and agreed knowledge of “gentle therapy,” that is, a treatment of the “soul,” and a theory that is used by applied sciences such as psychiatry, logotherapy, geriatrics, as well as in the theory of interpersonal relations, the theory of mediation, negotiation, etc. This knowledge explains and interprets the behavior of people who are reflective, healthy, and rational, but who nevertheless experience confusion, uncertainty, doubt and helplessness, and seek help from the Other.

Conclusion

All scientific work seems to have an educational dimension for its practitioners. Counselology is unique in this respect because education refers both to the research object of this subdiscipline (i.e., counseling) and to the learning of its proponents. The education that takes place in counseling is not the main goal of the counseling relationship, which is established to help to solve the counselee's problem; however, as if unintentionally, it does happen as part of counselees' and counselors' existential, biographical learning. The education of counseling researchers, who represent various disciplines, occurs as they participate in multidisciplinary discourse and share their findings and views on counseling. This is primarily facilitated by the development of diverse counseling practices, from personal counseling to multispecialist counseling and transnational counseling. The experiences of people involved in a variety of counseling interventions, support practices, and the context in which they develop are of interest to researchers from many fields. Counselology seeks to bring together the findings of humanities scholars, social scientists, and researchers from other fields of knowledge who also analyze various types of counseling. However, since counselology is still a young science, it is easier to note certain threads than to clearly identify and capture each of them and arrange them into a regular system of knowledge, as is characteristic of mature theories. The theoretical resources of counselology are still too "personal" and scattered to be rigorously categorized the way such a strategy of science-building would impose. The most general methodological directive for the construction of both theoretical and practical counselological knowledge requires that the essence of human experience be understood and that the active and intensive relationship of counseling with its social, cultural, economic, and political context be taken into account. As counseling researchers heed this principle and engage in an interdisciplinary scholarship-generating discourse, they are likely to miss the unplanned outcome of this process – their own education. In general, when tracing its educational aspects, they discover the theoretical, methodological, or applied layer of the discipline. These are now very modest. The output of counselology consists of accounts of counseling practice and its applications, proposals of methodological approaches, values that it seeks to implement, definitions of concepts and terms, patterns and hypotheses, research questions and answers about the foundations of practical solutions, ways of applying knowledge, and the relationship between counseling and its context.

However, regardless of research pursuits, counseling practice attracts a lot of public interest, so developing a science of counseling must not be given up. Currently, this effort is continued in the work of individual researchers, at conferences and meetings attended by scholars from different countries, and through discussions in problem-focused teams. The dynamic development and differentiation of counseling practice and the increasing interest of researchers from different fields of knowledge in its unique features can expand this interparadigmatic and interdisciplinary narrative, at the same time creating conditions for learning (from each other and from others) for counselees, counseling-practitioners, and counseling researchers from different disciplines.

Bibliography

- Aszkiełowicz A., Ładyżyński A. (2020) *Od poradnictwa do poradownictwa. Dorobek teoretyczny i obszary badawcze subdyscypliny*, "Studia z Teorii Wychowania", vol. XI, no. 2(31), pp. 121–141, <https://doi.org/10.5604/01.3001.0014.3652>.
- Babbie E. (2008) *Podstawy badań społecznych*, trans. W. Betkiewicz et al., Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Badowska M., Ciechanowska D., Cyboran B. et al. (2020) *Glosariusz EPALE. Pojęcia i terminy z zakresu edukacji dorosłych*, Warszawa, EPALE Polska, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne.
- Bańka A. (2006) *Poradnictwo transnarodowe. Cele i metody międzykulturowego doradztwa karier*, Warszawa, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej.
- Bilon A. (2010) *Poradownictwo wobec ogólnej refleksji nad poradnictwem*, "Edukacja Dorosłych", no. 1(62), pp. 55–75.
- Bilon A. (2016) *Strukturalizacja poradnictwa kariery w Holandii. Między specyfiką kulturową a neoliberalną zmianą*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Bilon A., Kargul J. (2012) *Społeczno-kulturowe konteksty definiowania roli doradcy*, "Studia Poradownicze/Journal of Counselling", no. 1, pp. 85–109.
- Breton H. (2020) *Counselling and Guidance for Adults: A Narrative Paradigm*, "Studia Poradownicze/Journal of Counselling", no. 9, pp. 293–303, <https://doi.org/10.34862/sp.2020.1>.
- Buber M. (1992) *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, trans. J. Doktor, Kraków, Instytut Wydawniczy PAX.
- Czerkawska A. (2013) *Poradnictwo egzystencjalne. Założenia – inspiracje – rozwiązania praktyczne*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Czerniawska O. (1996) *Nieprofesjonalne poradnictwo dla ludzi starszych* in: *Dramaturgia poradnictwa*, A. Kargulowa (ed.), Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, pp. 59–63.
- Dębska E. (2020) *Profil refleksyjności i typy karier. Perspektywa poradownicza*, Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, <https://doi.org/10.31338/uw.9788323546092>.
- Dragon A. (2018) *Transformacja doświadczeń życiowych uczestników mediacji*, Kraków, Oficyna Wydawnicza "Impuls".
- Drabik-Podgórną V. (ed.) (2007) *Poradnictwo między etyką a techniką*, Kraków, Oficyna Wydawnicza "Impuls".
- Drabik-Podgórną V. (2013) *Myśleć jak poradownica*, "Studia Poradownicze/Journal of Counselling", no. 2, pp. 11–14.
- Eco U. (2008) *Dzieło otwarte. Forma i nieokreśloność w poetykach współczesnych*, trans. A. Kreisberg, K. Żaboklicki, J. Gałuszka, L. Eustachiewicz, Warszawa, Wydawnictwo W.A.B.
- Foucault M. (1998) *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, trans. T. Komendant, Warszawa, Fundacja Aletheia.
- Frankl V. E. (1975) *The Unconscious God. Psychotherapy and Theology*, New York, Simon and Schuster.
- Giddens A. (2003) *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturalizacji*, trans. S. Amsterdamski, Poznań, Wydawnictwo Zys i S-ka.
- Grobler A. (2006) *Metodologia nauk*, Kraków, Wydawnictwo Aureus – Wydawnictwo Znak.
- Habermas J. (1999) *Teoria działania komunikacyjnego*, vol. 1, *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, trans. A. M. Kaniowski, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Holt J. (1981) *O „pomocy” i specjalistach od pomagania* in: *Psychologia w działaniu*, K. Jankowski (ed.), trans. A. Jakubowicz, Warszawa, Wydawnictwo Czytelnik, pp. 296–303.
- Jacyno M. (2007) *Kultura indywidualizmu*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kamiński S. (1970) *Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Lublin, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Kargulowa A. (1986) *Poradnictwo jako wiedza i system działań. Wstęp do poradoznawstwa*, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kargulowa A. (2023) *Cztery podejścia w budowaniu poradoznawstwa. Wkład polskich badań w tworzenie nowej dziedziny wiedzy*, „Studia Poradoznawcze/Journal of Counsellogy”, no. 12, pp. 11–37.
- Kotarbiński T. (1984) *Hasło dobrej roboty*, Warszawa, Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- Kulczycki M. (1998) *Rozważania wokół zagadnień psychologicznego poradnictwa życiowego*, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kwaśnica R. (2019) *Język – wzorce krytyczności – przedrozumienie*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Lash S. (1994) *Expert Systems or Situated Interpretation? Culture and Institutions in Disorganized Capitalism* in: *Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*, U. Beck, A. Giddens, S. Lash, Stanford, Stanford University Press, pp. 110–173.
- Majdański S. (2011) *Od metodologii nauk do naukoznawstwa, czyli o naukoznawstwie jako zespole nauk o nauce, ufundowanym teoretycznie i zorientowanym praktycznie* in: *Podstawy naukoznawstwa*, vol. 1, P. Kawalec, P. Lipski, R. Wodzis (eds.), Lublin, Wydawnictwo KUL, pp. 11–36.
- Maliszewski K. (2016) *Pedagogika filozoficzna jako ruch transdyscyplinarny*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, no. 1(2), pp. 14–28.
- Marczak Ł. (2015) *Problem wieloznaczności pojęcia „zrównoważony rozwój”*, „Studia Gdańskie”, no. 36, pp. 167–180.
- Mejssner B. (2024) *Jak technologia zmienia krajobraz doradztwa*, „Rzeczpospolita”, no. 12992, 03.10.2024, p. 20.
- Mielczarek M. (2017) *Czym jest poradnicze pole i jak je badać?*, „Studia Poradoznawcze/Journal of Counsellogy”, no. 6, pp. 58–72.
- Minta J. (2012) *Od aktora do autora. Wspieranie młodzieży w konstruowaniu własnej kariery*, Warszawa, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
- Muszyński M. (2020) *Od dyscyplinarności do transdyscyplinarności – wybrane implikacje wytwarzania wiedzy o starości i starzeniu się*, „Edukacja Dorosłych”, no. 1, pp. 13–30, <https://doi.org/10.12775/ED.2020.002>.
- Nowak S. (1970) *Metodologia badań socjologicznych*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Pineau G. (2021) *Paradygmatyczne przejścia w tworzeniu koncepcji „doświadczeniowe uczenie się” z poradnictwem w tle*, trans. by the editors, „Studia Poradoznawcze/Journal of Counsellogy”, no. 10, pp. 83–100.
- Podgórný M., Drabik-Podgórná V. (2015) *Jak rozpoznać coaching? Przyczynek do dyskusji nad coachingiem w refleksji andragogicznej i poradoznawczej*, „Studia Poradoznawcze/Journal of Counsellogy”, no. 4, pp. 30–51.
- Ribeiro M. A. (2023) *Walidacja Dyskursywna: narzędzie narracyjne w doradztwie zawodowym dla „wrażliwych” młodych dorosłych*, trans. by the editors, „Studia Poradoznawcze/Journal of Counsellogy”, no. 12, pp. 69–92.
- Rosa H. (2020) *Przyspieszenie, wyobcowanie, rezonans. Projekt krytycznej teorii późnonowoczesnej czasowości*, trans. J. Duraj, J. Kołtan, Gdańsk, Europejskie Centrum Solidarności.

- Siarkiewicz E. (2010) *Przesłonięte obszary poradnictwa. Realia – iluzje – ambiwalencje*, Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Siarkiewicz E., Słowik A., Bilon-Piórko A. (2021) *Poradnictwo w międzynarodowym środowisku zróżnicowanym kulturowo na łamach "Studiów Poradotwawczych/Journal of Counsellology", "Studia Poradotwawcze/Journal of Counsellology"*, no. 10, pp. 101–115.
- Słowik A. (2016) *Transnarodowe sieci poradotwawcze polskich emigrantów*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, <https://doi.org/10.12775/RA.2016.008>.
- Sośnicki K. (1973) *Teoria środków wychowania*. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Stawiszyński T. (2021) *Ucieczka od bezradności*, Kraków, Wydawnictwo Znak.
- Szumigraj M. (2009) *O problemie w poradotwawstwie* in: *Poradotwawstwo – kontynuacja dyskursu*, A. Kargulowa (ed.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, pp. 173–198.
- Szumigraj M. (2011) *Poradotwawstwo kariery. Systemy i sieci*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Trębińska-Szumigraj E. (2012) *(Nie)samodzielność i (nie)zaradność we współzależnieniu. Przesłanki poszerzania refleksji poradotwawczej*, "Studia Poradotwawcze/Journal of Counsellology", no. 1, pp. 69–82.
- Vehviläinen S. (2021) *Kierunki i dylematy poradotwawstwa. Próba syntezy*, trans. by editors, "Studia Poradotwawcze/Journal of Counsellology", no. 10, pp. 63–80.
- Wojtasik B. (1993) *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradotwawstwa*. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Wojtasik B. (2011) *Podstawy poradotwawstwa kariery. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
- Zamojski P. (2014) *Od demaskacji ku budowaniu. Po-krytyczna perspektywa badań pedagogicznych*, "Terazniejszość – Człowiek – Edukacja", no. 67(3), pp. 7–21.
- Zielińska-Pękał D. (2019) *Poradotwawstwo telewizyjne w perspektywie poradotwawczej*, Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.

About the author

Prof. Alicja Kargulowa – she was associated with the University of Gdańsk (M.A. and Ph.D.), the University of Wrocław, the University of Zielona Góra, and the University of Lower Silesia in Wrocław. She is the initiator of research on counseling in Poland. Author, editor, and co-editor of about 200 publications in the field of counsellology. In her latest book, *Poradotwawstwo od nowa. Emergencja i relacja rezonansu społecznego w dyskursie poradotwawczym* [Counselling anew: Emergence and the relationship of social resonance in the discourse of counsellology] (Warsaw, 2023), she offers an account of the results of her research interests, which focus on the possibilities of integrating counsellological knowledge.

Alicja Kargulowa – profesor zwyczajny, związana z Uniwersytetem Gdańskim (magisterium i doktorat), Uniwersytetem Wrocławskim, Uniwersytetem Zielonogórskim i Dolnośląską Szkołą Wyższą we Wrocławiu. Inicjatorka badań nad poradotwawstwem w Polsce. Autorka, redaktorka i współredaktorka około 200 publikacji z zakresu poradotwawstwa. W najnowszej książce *Poradotwawstwo od nowa. Emergencja i relacja rezonansu społecznego w dyskursie poradotwawczym* (Warszawa, 2023) podsumowuje wyniki swoich zainteresowań naukowych, które koncentrują się na możliwościach integrowania wiedzy poradotwawczej.



Marisa Musaio* 

Pedagogical Counseling and Theory of Helping Relationship to Face the Vulnerability of Our Present Times: Perspectives and Practices

Abstract

Educational counseling, with its focus on relational and educational dimensions, is one of the most significant practices for promoting the well-being of individuals and communities. The paradigm upon which educational counseling draws is the theory of helping relationship as a dynamic process of personal accompaniment and regeneration of vulnerable people. The article develops a theoretical and practical reflection on educational counseling as a response to the actual existential vulnerability and widespread distress, as well as opportunities for educational development. Particular attention is paid to the role of educational counselor as a human professional and to the relational and pedagogical posture activated in dynamics of help.

Keywords: vulnerability, helping relationship, education, pedagogical counseling, pedagogist.

Poradnictwo pedagogiczne i teoria relacji pomocowej wobec kruchości współczesnej epoki: perspektywy i praktyki

Abstrakt

Poradnictwo edukacyjne, koncentrujące się na wymiarze relacyjnym i edukacyjnym, stanowi jedną z najważniejszych praktyk wspierających dobrostan jednostek i wspólnot. Paradygmat, na którym opiera się poradnictwo edukacyjne, to teoria relacji pomocowej rozumianej jako dynamiczny proces towarzyszenia osobie i regeneracji ludzi znajdujących się w sytuacji kruchości. Artykuł rozwija refleksję teoretyczną i praktyczną nad poradnictwem edukacyjnym jako odpowiedzią na współczesną egzystencjalną

Article received: 16.08.2025; accepted: 29.09.2025.

* Catholic University of Sacred Heart of Milan (Italy).

kruchosc i powszechne poczucie cierpienia, a takze jako przestrzen dla rozwoju edukacyjnego. Szczegolna uwage poswiecono roli doradcy edukacyjnego jako profesjonalisty-humanisty oraz jego postawie relacyjnej i pedagogicznej, ujawniajacej sie w dynamice procesu pomocy.

Słowa kluczowe: kruchosc, relacja pomocowa, edukacja, poradnictwo pedagogiczne, pedagog.

Vulnerability at the heart of the contemporary era

The bronze sculpture *Freedom*, created in Philadelphia by Zenos Frudakis, an American artist of Greek origin, depicts the vulnerable condition of contemporary man. The artist expresses this by depicting the naked human being in four different poses: in the first, he is entirely incorporated into a wall; in the second, he begins to wriggle and stand out; in the third, he wriggles further, leaning forward; in the final pose, the man distances himself from the wall, walking forward with his arms outstretched in a liberating gesture, finally exposing himself in all his vulnerability. The image of this artwork offers a metaphor for the human condition of exposure to vulnerability (Dada 2022; Brown 2016) understood as the recognition of a condition of living that encounters limits, blocks, shortcomings, experiences that can compromise our life balance, sustenance, beliefs, emotional and mental states, sense of self-esteem, and even our position within the system of the "lifeworld" (Habermas 2022).

At the same time, vulnerability involves processes of transition in order to free oneself, to rework difficulties and limitations into possibilities for deeper self-knowledge, into new capacities to reorganize the structures of one's personality to respond to the needs of changing life situations (Cyrulnik 2000: 10). Vulnerability, as an awareness of one's imperfection, is recognized as offering a series of potentials for achieving personal autonomy. The concept of "vulnerability" is today a recurring theme in social and educational policies, with a strong impact on professions that work with individuals considered "vulnerable" (Brown 2015). Social workers, teachers, and those who provide daily care, increasingly encounter the need to master an anthropology of vulnerability through which to understand the multiple conditions of crisis, existential struggle, and personal and family transition, which require recognition, protection, and valorization of individuals' residual resources.

Particular attention must be paid to the relationship between individuals and the context in which technology and forms of "neo-bureaucracy" (Han 2018) induce to surrender to the influence of a digital society that creates a system of forced transparency, where everything is dominated by algorithms and Generative Artificial Intelligence. It runs the risk of reducing identity to constant external incursions, depriving individuals of the ability to perform intentional actions and foster relationships. Consequently, the growth in data and information collection corresponds to a reduction of self-experience and relationships with others. Furthermore, in efforts to recalibrate welfare and social justice processes, attention to people's experienc-

es of vulnerability has become a key benchmark for both public decision-makers and helping professionals, who are called to reflect on the increase in vulnerability among the most disadvantaged citizens and to foster the skills needed to address poverty and hardship (European Economic and Social Committee 2024).

The anthropological condition of vulnerability is also closely related to its implications on education, teaching, and learning, as it highlights not only the problematic dimension but also generative potential of vulnerability as a resource for developing a deeper understanding of students and young people, but also for encouraging educators to question themselves and learn to build empathy and collaboration within the educational community (Loveless et al. 2016), to transform conditions of material vulnerability and poverty into conditions for generative recovery of life (Fondazione Emanuela Zancan 2015), to think and reflect on vulnerability in order to be able to draw from it the conditions for building educational relationships and value between generations (McMullin 2018; Crotti 2013). One of the most significant theoretical axes in contemporary pedagogical counseling is therefore represented by reading and interpreting vulnerability. Far from being conceived as a deficit or lack, it emerges as a key concept for understanding humanity and as a transformative possibility. According to Ricardo Peter, “imperfection contains a healing power” (Peter 1996: 7–18) because it restores humanity to its ontological reality, which is intrinsically composed of limitations, errors, blind spots, and struggles. Consideration of this fallible humanity leads to a rethinking of the modern myth of efficiency and perfection, which has obscured authentic awareness, making it difficult to embrace fragility and pain. Educational counseling, on the contrary, is based on the acceptance of limitations and the ability to inhabit the wound – not by denying it, but by transforming it into a generative space.

Educational counseling as a response to vulnerabilities

Given the different categories of people exposed to discomfort, disabilities, and fragilities, educational counseling emerges as a set of responses to problems and conditions that cause a sense of estrangement both on a personal and community level (Han 2015: 2). Educational counseling also intervenes whenever conditions of widespread social emergency arise (Giordano 2020), as occurred during the COVID-19 pandemic, which was followed by a sharp deterioration in living conditions caused by social distancing (Musaio 2021): consider the importance of monitoring and intervening to help with depression in adolescents (Vicari 2022), emotional difficulties encountered in children with respect to school commitments (Riva 2022; Farmer et al. 2020; Dejaeghere, Murphy-Graham 2022), or intervening for more complex problems such as drug abuse (Deuchar, McLean, Holligan 2022; Giacolini, Leonardi 2016), eating disorders, and self-harm (Mendolicchio 2018).

Regardless of the emergencies arising from the pandemic, educational counseling is a professional field geared toward helping not only adolescents and young

people, but people of all ages, adults and the elderly (Mariani, Musaio 2019; Williams 2017), when they experience psychological and mental distress, whether it is visible or unspoken suffering, as often happens with young people who try to push away suffering by shifting the deep pain they cannot decipher into an exasperated focus on their bodies. In all cases, educational counseling intervenes to address the condition of exposure (Martinez 2002) that affects everyone, but even more so for those who are facing physical and psychological limitations, trauma, wounds, discrimination, disability, and other hardships, as occurs with the sick, disabled, elderly, and those who are not self-sufficient.

When people are exposed due to their fragility and marginalization, they need to be supported by interventions that bridge the experienced or existential distance (Musaio 2020). Although distance is a fundamental dimension of every relationship, when it creates barriers, it can cause difficulties: for example, when the teacher or educator fails to gain the student's attention, when they fail to engage in communication, when they maintain a physical and psychological posture of distance that prevents them from entering into the empathetic closeness necessary for the developing person to express their free and authentic personality (Guardini 1987).

Special attention is required for conditions of psychological and psychiatric distance, such as those resulting from psychosis and schizophrenia, in which the original distance between the self and the rest of the world disappears. The individual loses the distinction between inside and outside, with evident transformations that lead to depersonalization, delirium, and obsessive behaviors. But beyond the pathological manifestations that may be encountered, educational counseling does not rely on categories that discriminate against a person's condition. A significant step forward has been achieved in Italian educational scholarship by an attempt to overcome discrimination against the use of words such as "disabled," "mad," "crazy," etc., which are no longer considered worthy of respecting the dignity (Cormos 2019: 474–486; Bianchini 2009) of each person affected by specific syndromes. Focusing on overcoming stigmatizing words means trying to interpret from within the fragility we all experience without distinction, a fragility that unites all human beings, and which we must become familiar with to develop the skills that help us become "antifragile" (Taleb 2012: 182). This means practicing looking within ourselves at the problem or fragility that displaces us internally, such as pain, detachment, or distance.

Whenever vulnerability strikes us, we experience a distance, as in the case of those affected by psychological or social distress, addictions, exclusion, poverty, or the experience of error and failure. In all these cases, we need to open our eyes, to see differently, to remove veils, to look into the depths of our own fears, to discover that we all share fragile lives.

Educational counseling helps people to find the skills within themselves to achieve fulfillment, to build and be part of a community more attentive to common frailties. It implements interventions and promotes educational professionals who can support people, listen to them, observe them, and be there for them. The work of the educational counselor addresses the dramatic wounds of the fragile and precari-

ous human condition, riddled with the risk of being lost, of ending up in poverty – not only material, but also existential and educational.

The reflection of an educational counselor or pedagogue sometimes seems to stall, surrendering to signs of weakness; at other times, it manages to rise above them and reaffirm the high value of personal development and education. But learning to hear and see involves recognizing that educational work involves listening (Mancini 1995), adapting to each other, finding joy despite everything, learning to pause and recognize that there is beauty to be found even in one's wounds. Suffering and beauty are the terms of a difficult but inseparable pairing that helps us to seek the intimate connection between a person's wound and what holds the potential to heal it. There is a correspondence between the forms of physical, psychological, and existential discomfort and the need to rediscover the lost part of ourselves, as well as aspiration, despite everything, to something beautiful for ourselves. Wound and beauty are the terms of a search that leads us to invest in both self-care and relationships with others, looking not in extraordinary solutions or realities, but in the smallest things: in details, between the lines, where we often can no longer see what is right before our eyes.

Pedagogy and the theory of a helping relationship

Moving beyond rhetoric about human fragility, stigma, and exclusion of individuals experiencing hardship, the educational sciences explore the merits of a vulnerability paradigm to formulate a theory of the helping relationship (Schein 2009; Brammer, MacDonald 1999).

The purpose of the theory is to educate people about the practice of care, assistance, and the promotion of each person's potential (Flaherty 2022), regardless of their vulnerability. In the Italian context, from nursery schools to high schools, from support communities for minors, to centers and services for people with disabilities, to youth centers, and even shelters for those experiencing hardship, educational work has always suffered from the lack of legislation recognizing and protecting educational and pedagogical professions (Orefici, Corbi 2017). However, following the approval of Law 55 of April 15, 2024, after a long process of awareness-raising and commitment in the political and legislative spheres, the specificity of the different professional profiles in the field of educational counseling was finally recognized (Iori 2018). The regulation of the pedagogical and educational professions, which also establishes professional registers for both roles and the relevant professional association, has allowed greater visibility of the role of the pedagogue or educational consultant (Bleza 2021; Bleza 2020; Mariani, Musai 2019), understood as a specialist in the educational processes, who operates with scientific autonomy and ethical responsibility, and coordinates, consults, and pedagogically supervises functions in various social and educational fields. As a specialist, the educational counseling establishes a supportive relationship with individuals' various frailties and current emergency conditions. He or she works to promote inclusive and sustain-

able education (Lecce, Aiello 2021: 289–302) in response to the many conditions of vulnerability. This can become an opportunity for personal and social development, activating the needs-response dynamic when necessary, with a view to broaden our perspective on the daily lives of people experiencing some kind of difficulty; on the right of people with disabilities to be recognized, included, and fulfilled; and on the possibility for those experiencing exclusion, such as prisoners or those in poverty, to overcome the indifference and loneliness of life (Benasayag, Del Rey 2008).

Without claiming omnipotence, much less a definitive solution, the educational consultant focuses on vulnerabilities, recognizing each person's quest for well-being and happiness, to help them navigate paths of autonomy and self-awareness.

Future consultants are trained through the Master's Degree in Educational Consultancy for Disability and Marginality, to acquire knowledge, skills, and practices with the aim of developing the expertise needed to understand people's stories, overcome prejudices and discriminatory categories, and help them function in everyday life. The educational consultant's interventions are structured in relation to both the individual and the family, the educational environment of the school, the network of counseling services for students and teachers, and the entire local area.

The Helping Relationship Theory (Musaio 2020; Mariani, Musaio 2019; Bobbio 2012; Canevaro, Chierigatti 2003) offers a broad testing ground for professionals working in the educational and social fields from the perspective of reflective, theoretical, and practical training. Helping relationship pedagogy is based on an epistemological and operational paradigm that intertwines theory and practice, recognizing the individual as a subject in relation, a bearer of needs, desires, vulnerabilities, and potential. From this perspective, pedagogical counseling is configured as an intentional and reflexive action (Schön 1993), aimed at supporting processes of self-development, re-signification of the self, and "personal flourishing" (Camfield 2025; Zucchini 2022). Indeed, the educational helping relationship is not limited to responding to emerging issues, but is part of broader processes of human, social, and ethical formation and regeneration. It is configured as a transformative device (Massa 1997) through which the educational consultant acts not only for the other, but "with the other", from a perspective of co-construction of meaning and active accompaniment.

The relationship's primary focus is on human experiences—critical issues, crises, traumas, and the difficulties faced—but also on regaining a balance between self-care and care for others, between solitude and sharing, between the ability to delve into ourselves and building relationships and bonds with others. One of the main challenges facing the theory of helping relationships is the spread of externalizing lifestyles and behaviors to which we tend to become accustomed, partly as a result of what philosopher Han calls "infocracy" (Han 2023), the control and intrusion of digital systems into people's lives which deprives them of access to their inner selves. Our time prioritizes everything but interiority. We can see this in lifestyles oriented toward externality, in the tendency to abolish all personal boundaries, to renounce internal space, in the tendency to prioritize success, performance, and results rather

than the pursuit of one's inner life, even abolishing that sense of modesty that underpins self-respect and our own uniqueness, as the driving forces behind an authentic exercise of freedom.

The findings regarding externalization lead us to rediscover the call to interiority: through attention to communication, the words used, and by listening to others (Nancy 2001).

For these reasons, practicing the art of listening is one of the essential requirements of educational counseling, called to practice listening "the most appropriate sense for embracing the complexity of what life is" (Mendoça 2019: 24), to train in the art of listening as a synthesis of at least three dimensions: the ability to decipher the other even when they are not speaking; listening to ourselves; listening through the practice of silence, to be able to see not only the things that are clear to us, but also those that shine through the darkness of existence: "The pain of our thirst is the pain of extreme vulnerability, when limits crush us" (Mendoça 2019: 32), therefore listening also implies knowing how to decipher the mystery of life, that which appears inexplicable, because "[t]he great human experiences are on the side of the ineffable, the untranslatable, the nameless, the silence" (Mendoça 2019: 9).

The areas of practice of the educational counselor as a professional

The professional role of the educational counselor is closely related to the role of the counselor, which originated in the 1930 in America and arrived in Europe via Great Britain, quickly establishing itself in Italy as well. This was influenced by Carl Rogers's perspective, which recognized that "clients" have the potentialities to solve their own problems after gaining full awareness of them (Rogers 1970; Bruzzone 2007). The attention, previously focused on the practitioner/expert, is now shifted to the client/person. Help is a tool for freedom. Technical and procedural skills are equally important, but only if they are possessed by an individual endowed with human qualities (sensitive, genuine, accepting and non-judgmental, flexible, creative, profound, patient, available, autonomous). Otherwise, technical skills can constitute a defensive entrenchment, which would aggravate the practitioner's internal shortcomings, resulting in the inadequacy of their intervention.

The purpose of counseling is to encourage people so they can help themselves by leveraging an intervention that is effective thanks to empathy (Stein 1986; Boella 2006), the ability to congruence, and positive and unconditional acceptance in communication. These requirements are considered not only necessary but also self-sufficient. The emphasis is on the helping relationship which can be directed at an individual or a group, and which is supported by the ability to create a human relationship in a conscious, controlled, and intentional way, rationally mastering skills that are integral to who one is (Borgna 2000).

The work of educational counseling, unlike that of a psychologist, focuses not on the pathology but on the health of the person. Their intervention is not aimed at re-adapting or restructuring the personality, but rather at resolving relational difficulties in the personal, familial, workplace, or other spheres, linked to life's ups and downs, such as bereavement, separation, but also changes in the professional life, home, city, etc. The goal is to activate the person's intrinsic resources, helping them to uncover and draw upon them.

In the context of educational counseling, the helping relationship is structured as an intersubjective encounter, which requires complex professional skills: hermeneutic ability, empathy, pedagogical reflexivity, and planning. The helping professional listens to the other person to address their questions, without imposing themselves but guiding them toward new possibilities for meaning (Bruzzzone 2007). The ultimate goal of a helping relationship is human flourishing, understood as the ability to live one's life authentically, freely, and consciously, despite, or even thanks to, the opportunities that can be found in one's vulnerabilities. Educational counseling thus takes on a maieutic meaning and role, as it is not an adjustment activity but rather one that accompanies the individual in the challenging art of becoming oneself (Musaio 2016).

The role of pedagogues today is increasingly central in educational, clinical, social, and organizational contexts. They are called upon to be "human professionals", capable of reading the signs of distress and responding with personalized, sensitive, contextualized, and culturally relevant interventions aimed at promoting the intangible heritage of relationships.

This is not a neutral or merely methodological role, but an ethical stance, capable of navigating the complexity of educational situations with sensitivity, compassion, and responsibility. In an age marked by multiple crises (health, social, existential, geopolitical), a pedagogical counselor preserves the meaning of education as care for others, as a generative presence, and as a testimony of trust in the evolutionary resources of each person. For these reasons, educational counseling today is developing in a variety of fields, addressing a variety of stakeholders, and responding to multiple needs.

Summarizing we can list some of the main macro-areas:

- educational and scholastic sphere, including counseling interventions for students, teachers, parents, and school educators, to support academic difficulties, orientation, dropout prevention, and support during critical moments in the growth and maturation of children, adolescents, and teenagers;
- personal and relational sphere, including family, couples, parenting, and emotional counseling, with the aim of supporting relational balance, conflict resolution, and the building of meaningful bonds;
- emergency sphere, providing support in crisis or trauma situations, with special attention to the emergency responders and workers involved, to promote timely and competent intervention in managing the psychological suffering and pain caused by trauma and unexpected events;

- socio-work and organizational sphere for career guidance and retraining, stress management, motivation, organizational well-being, and work-life balance: in this case, the pedagogue contributes to the creation of humanizing and inclusive work environments;
- health promotion sphere, such as social-health counseling, hospital counseling, support for issues related to addiction and substance abuse, or support for people with disabilities and various types of fragility (Lizzola 2005), in which the helping relationship is intertwined with care, hope, resilience, and the ethics of caring (Barcellona 2012);
- intercultural and social sphere for support in migration contexts, reception centers, situations of marginalization and educational poverty, because in this case, pedagogical counseling promotes processes of inclusion and active citizenship;
- existential and spiritual sphere for support in spiritual and religious crises, such as pastoral counseling; support for motivation and personal growth, and the search for meaning.

In all these cases, educational counseling emerges as a hub for the synthesis of principles and practices for the humanization of individuals in educational and social contexts (Mounier 2004). It requires specific skills, both methodological and personal, as well as appropriate psychological and ethical approaches to assistance, deep listening, and the ability to understand and interpret individuals and their reality. The ultimate goal of pedagogical counseling is not problem resolution, but personal flourishing—that is, helping others to be reborn (Carckhuff 1989), to reinterpret their experiences as opportunities to embark on a free and conscious journey, even through their own wounds. In this sense, the helping relationship emerges as a radical pedagogical act, intertwining care, responsibility, transformation, and hope.

Towards what perspectives?

If we pay attention to the assumption that the human dimension begins not with the pursuit of perfection, but with the encounter with one's own impotence and imperfection (Peter 1996: 40–46), we have to agree that experiences of limitation, lack, and fragility have become central to the practices of educational and social work. These considerations also allow for a revision of many assumptions surrounding anthropocentric visions that tend to emphasize human capabilities rather than the limits within which humankind exists in full freedom. Recovering the most authentic meaning of humanism in practice requires us to confront not our ideal of perfection, but our imperfection. Moreover, the most recent emergency scenarios of our time urge us to consider that education, care, and relationships should transcend uniformity and be developed in relation to a multiplicity of existential conditions. This set of conditions can become an opportunity to begin developing approaches to the major themes of education and sociality, no longer dominated solely by needs-response dynamics, however necessary, but seen as opportunities to broaden our perspective

on crucial areas: attention to the daily lives of people in difficulty; the right of people with disabilities to fulfill themselves and to love; the opportunity for those living on the streets and in the outskirts of our cities and in conditions of extreme poverty to overcome general indifference and condition of life loneliness as the only possible destiny. In this direction, the presuppositions of pedagogy come into play as a reflection on humanity and the educability of the people (Musaio 2010), as a potentially educable being, endowed with a set of dispositions, aptitudes, and abilities, all of which are affected by limitations. This is because the individual and their existence unfold through the meanders of fragility. This occurs not only for those experiencing visible fragility, such as physical fragility, but also for those experiencing invisible wounds such as mental illness, depression, and existential distress (Galanti 2007).

To summarize this reflection on the significance of pedagogical counseling, we must emphasize that fragility, as a dimension structurally innate to human existence, plays a central role in recalling that every human being is characterized by limitations, by finiteness, simply by the fact of being and having a body that identifies and qualifies them as living beings exposed to wounds, physical and psychological ills, mental distress, and madness. Furthermore, we encounter the unexpected, the dimension of shadow, of madness, which raises questions about the encounter with a humanity steeped in diversity and imperfection. "Nothing is fixed once and for all: every present is new, full of the unexpected" (Gualtieri 2022: 10).

As we pursue a model of perfection that does not exist, we cling to prejudices that refuse to acknowledge and respect the suffering of others. The person is also exposed by being simultaneously exposed to the other – to dialogue, to encounter, to irruption of the other into our existence. As Lévinas argues, we encounter the face of the other, of a sensitive presence, of the desire invisible within us, which urges us to understand that the relationship is a profound immersion in the destiny of the other, in the involvement and acceptance of a responsibility that urges me to emerge from myself and recognize the other's otherness (Lévinas 2003). The other cannot be reduced to my expectations, because in the relationship, beyond listening and speaking, understanding and embracing the other's diversity, an ethical commandment is realized that bursts forth and arises from the face of the other, reaching me from the outside, imposing itself like a force of the law that must be respected because the experience of the relationship is one in which I find myself personally involved. The relationship is characterized by my direct, immediate, spontaneous, delicate involvement, which implies care, because without the right care we deprive ourselves of a fundamental experience that resides and is located at the root of our condition as human beings (Mortari 2019).

Relationships are also experiences of delicacy and sensitivity, which involve recognizing the "threshold" dimension, from the Latin *limen*, between an experience and the leap beyond it (Musaio 2025). In education, we approach experiences that are not controlled only by rational or cognitive components, but are nourished by a reason capable of feeling. What we encounter and investigate in education is so delicate, because these are experiences that exist on the threshold between

the real world and in environments we inhabit anyway, even if they are intangible and we struggle to recognize them, even as they leave wounds and scars. In many cases, these are not phenomena we can investigate experimentally or by following the criteria of verification or validation: how can we prove, for example, that the long-awaited “inner transformation” has occurred in a drug addict or a prisoner who has made a mistake? How can we demonstrate that the relationship we have established with a person with a disability can actually resonate empathically with the other beyond all limits? Consequently, fragility prompts us to be more resonant, to experience resonance both within ourselves and in others (Rosa 2024). This means considering that despite being in a relationship, we live an experience that involves our body, our sensitivity, the attempt to be within the words we speak and hear. A relationship is an intimacy of listening between “I and Thou” (Buber 2005) that implies a posture of immersion within existences, but in order to achieve this, we need to pay attention not only to our bodily posture, but also to our attitude toward existence, including fundamental questions.

Educational counseling converges and is nourished by a profound hermeneutics of an individual, which involves focusing on the set of processes and paths they can undertake to seek their identity and uniqueness on their own. As the poet Mariangela Gualtieri wrote, we experience “psychic and interior malnutrition” (Gualtieri 2022: XIII). This observation calls us, even more so as educators, professionals in helping relationships, and pedagogists, to approach in-depth research: because “only those who delve deeply can breathe well on the surface”. Problematic experiences: mental distress, wounds, pain, the shadows we must recognize within ourselves, while recalling life in its complexity, lead us to understand who we truly are, because who we are is within us, not in external masks, but within ourselves alone, as we recognize the underlying meanings of the person and listen to their emotions (Riva 2019).

Bibliography

- Barcellona P. (2012) *La speranza contro la paura*, Genova, Marietti.
- Benasayag M., Del Rey A. (2008) *Elogio del conflitto*, Milano, Feltrinelli.
- Bianchini L. (2009) *La persona disabile: dignità e promozione integrale*, Roma, Nuove Frontiere.
- Blezza F. (2020) *Il pedagogista: un professionista sociale e il suo esercizio*, Pisa, Edizioni ETS.
- Blezza F. (2021) *Who Is the Professional Pedagogist and How He Practices in: Decisions and Trends in Social Systems*, D. Soitu, Š. Hošková-Mayerová, F. Maturo (eds.), series: *Lecture Notes in Networks and Systems*, vol. 189, Springer, Cham, pp. 297–311, https://doi.org/10.1007/978-3-030-69094-6_24.
- Bobbio, A. (2012). (ed.). *Pedagogia del dialogo e relazione d'aiuto. Teorie, azioni, esperienze*, Roma, Armando.
- Boella L. (2006) *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*, Milano, Raffaello Cortina.
- Borgna E. (2000) *Noi siamo un colloquio*, Milano, Feltrinelli.
- Brammer L. M., MacDonald G. (1999) *The Helping Relationship: Process and Skills*, Boston, Allyn and Bacon.

- Brown K. (2015) *Vulnerability and Young people. Care and Social Control in Policy and Practice*, Bristol, Bristol University Press – Chicago, Chicago University Press.
- Brown B. (2016) *La forza della fragilità. Il coraggio di sbagliare e rinascere più forti di prima*, Milano, Vallardi.
- Bruzzone D. (2007) *Carl Rogers: la relazione efficace nella psicoterapia e nel lavoro educativo*, Roma, Carocci.
- Buber M. (2005) *L'io e il tu*, trans. L. Anzini, Pavia, Istituto ricerca sessualità e fecondità.
- Camfield E. K. (2025). *Joy-centered Pedagogy in Higher Education. Uplifting Teaching and Learning for All*, New York, Routledge, <https://doi.org/10.4324/9781003532224>.
- Canevaro A., Chieregatti A. (2003). *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Roma, Carocci.
- Carckhuff R. (1989) *L'arte di aiutare. Guida per genitori, volontari ed operatori socio-sanitari*, Trento, Erickson.
- Cormos V. C. (2019) *Helping Relationship in Social Assistance and the Respect of Human Dignity*, "Journal for Freedom for Conscience", no. 7(2), pp. 474–486.
- Crotti M. (2013) *Riconoscersi sulla soglia: pensare la vulnerabilità per costruire la relazione educativa*, Milano, Franco Angeli.
- Cyrułnik B. (2000) *Il dolore meraviglioso*, trans. E. Nortey, Milano, Frassinelli.
- Dadà S. (2022) *Etica della vulnerabilità*, Morcelliana, Brescia.
- Dejaeghere J., Murphy-Graham E. (2022) *Life Skills Education for Youth. Critical Perspectives*, Cham (CH), Springer, <https://doi.org/10.1007/978-3-030-85214-6>.
- Deuchar R., McLean R., Holligan C. (2022) *Gangs, Drugs, and Youth Adversity, Continuity and Change*, Bristol, Bristol University Press, <https://doi.org/10.1332/policy-press/9781529210569.001.0001>.
- Farmer T. W., Conroy M. A., Farmer E. M. Z., Sutherland K. S. (2020) (eds.) *Handbook of Research of Emotional and Behavioral Disorders: Interdisciplinary Developmental Perspective on Children and Youth*, New York, Routledge, Taylor & Francis Group, <https://doi.org/10.4324/9780429453106>.
- Flaherty J. (2022) *Coaching: Evoking Excellence in Others*, London – New York, Routledge, Taylor & Francis Group, <https://doi.org/10.4324/9781003206422>.
- Fondazione Emanuela Zancan (2015). *Cittadinanza generativa: la lotta alla povertà*, Bologna, il Mulino.
- Galanti M. A. (2007) *Sofferenza psichica e pedagogia: educare all'ansia, alla fragilità e alla solitudine*, Roma, Carocci.
- Giacolini T., Leonardi C. (2016). *Adolescenza e dipendenze*, Roma, Giovanni Fioriti Editore.
- Giordano P. (2020) *Nel contagio*, Torino, Einaudi.
- Gualtieri M. (2022) *L'incanto fonico. L'arte di dire la poesia*, Torino, Einaudi.
- Guardini R. (1987) *Persona e libertà: saggi di fondazione della teoria pedagogica*, trans. C. Fedeli, Brescia, La Scuola.
- Habermas J. (2022). *Teoria dell'agire comunicativo*, Rusconi G. (ed.), trans. P. Rinaudo, Bologna, Società editrice il Mulino.
- Han B. C. (2015) *Nello sciame. Visioni del digitale*, Milano, Nottetempo.
- Han B. C. (2018) *La società della trasparenza*, Milano, Nottetempo.
- Han B. C. (2023) *Infocrazia. Le nostre vite manipolate dalla rete*, Torino, Einaudi.

- Iori V. (ed.) (2018) *Educatori e pedagogisti: senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Trento, Erickson.
- Iori V. (2006) *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza: orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura*, Milano, Guerini.
- Lecce A., Aiello P. (2021) *For Inclusive and Sustainable Education: The Profile of the Educator and Pedagogist in Italy*, "Athens Journal of Mediterranean Studies", no. 7(4), pp. 289–302, <https://doi.org/10.30958/ajms.7-4-4>.
- Lévinas E. (2003) *Altrimenti che essere: o al di là dell'essenza*, trans. S. Petrosino, M. T. Aiello, Milano, Jaca Book.
- Lizzola I. (2005) *Persone e legami nella vulnerabilità: iniziativa educativa e attivazioni sociali a partire dalla fragilità*, Milano, Unicopli.
- Loveless, D., Beverly C. L., Bodle A., Dredger K. S., Foucar-Szocki D., Harris T., Kang S. J., Thall J., Wishon P. (2016) *The Vulnerability of Teaching and Learning in a Selfie Society*, Rotterdam, Sense Publishers, <https://doi.org/10.1007/978-94-6300-812-9>.
- Mancini R. (1995) *L'ascolto come radice: teoria dialogica della verità*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane.
- Mariani V., Musaio M. (eds.) (2019) *Pedagogia, relazione d'aiuto e persona anziana. L'accompagnamento personalizzato nelle residenze*, Roma, Studium.
- Martinez L. (ed.) (2002) *L'émergence de la personne: éduquer, accompagner*, Paris, L'Harmattan.
- Massa R. (ed.) (1997) *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Milano, Franco Angeli.
- McMullin C. (2018) *Building Relationships with Young People: A Model for Practice*, "Relational Social Work", no. 2(2), pp. 50–60.
- Mendoça, J. T. (2019) *Una grammatica semplice dell'umano*, Milano, Vita e Pensiero.
- Mendolicchio L. (2018) *Prima di aprire bocca: il corpo nel disagio contemporaneo, tra disturbi alimentari, autolesionismo e dipendenze*, Milano, Guerini studio.
- Mortari L. (2019) *Aver cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Mounier E. (2004) *Il personalismo*, trans. G. Campanini, M. Pesenti, Roma, Editrice AVE.
- Musaio, M. (2010) *Pedagogia della persona educabile. L'educazione tra interiorità e relazione*, Milano, Vita e Pensiero.
- Musaio M. (2016) *Realizzo me stesso. Educare i giovani alla ricerca delle possibilità*, Milano–Udine, Mimesis.
- Musaio M. (2020) *Dalla distanza alla relazione. Pedagogia dell'emergenza e relazione d'aiuto*, Milano–Udine, Mimesis.
- Musaio, M. (ed.) (2021) *Persona anziana e cura: Riflessioni pedagogiche e narrazioni nel tempo della pandemia*, Roma, Studium.
- Musaio M. (2025) *Pedagogia liminale. Per un'educazione alla risonanza sensibile*, Milano, Vita e Pensiero.
- Nancy J. L. (2001) *All'ascolto*, trans. E. Lisciani Petrini, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Orefici P., Corbi E. (eds.) (2017) *Le professioni di educatore, pedagogista e pedagogista ricercatore nel quadro europeo: indagine nazionale sulla messa a sistema della filiera dell'educazione non formale*, Pisa, Edizioni ETS.
- Peter R. (1996) *Una terapia per la persona umana. Aspetti teorici della Terapia dell'Imperfezione*, Assisi, Cittadella Editrice.

- Riva M. G. (2019) *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Milano, FrancoAngeli.
- Riva M. G. (2022) *La consulenza pedagogica: una pratica sapiente tra specifico pedagogico e connessione dei saperi*, Milano, FrancoAngeli.
- Rogers C. (1970) *La terapia centrata sul cliente*, trans. F. Carugati, M. Magistretti, T. Montecvecchi, A. Palmonari, P. E. Ricci Bitti, Firenze, Martinelli.
- Rosa H. (2024) *Indisponibilità: all'origine della risonanza*, trans. E. Zocchi, Brescia, Queriniana.
- Schein E. H. (2009) *Helping: How to Offer, Give, and Receive Help*, San Francisco, Berrett-Koehler Pub.
- Schön D. (1993) *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo.
- Stein E. (1986) *L'Empatia*, trans. M. Nicoletti, Milano, FrancoAngeli.
- Taleb N. N. (2012) *Antifragile. Prosperare nel disordine*, Milano, Il Saggiatore.
- Vicari S. (2022) *Gli adolescenti e la pandemia: salute mentale al tempo del Covid-19*, Milano, Edizioni LSWR.
- Williams A. M. (2017) *Helping relationship with older adults: from theory to practice*, Los Angeles, SAGE, <https://doi.org/10.4135/9781071801239>.
- Zucchini L. (2022) *Il Coraggio di far fiorire le tue risorse*, Cornaredo, Red.

Online sources

- European Economic and Social Committee (2024) *How to eradicate skills poverty among the most vulnerable*, https://www.eesc.europa.eu/sites/default/files/2024-06/qe-05-24-383-en-n_0.pdf (access: 13.10.2025).

About the Author

Marisa Musaio – Professor in General and Social Pedagogy, PhD in Pedagogy at the Catholic University of the Sacred Heart of Milan. Member executive committee CARE – Centro Studi Contesti, Affetti e Relazioni Educative and Master in Helping relations in development contexts and national and international cooperation at Catholic University of the Sacred Heart. Main research interests: Theory of Helping Relationship, General Pedagogy and Educational Communication, Life Cycle Pedagogy. E-mail: marisa.musaio@unicatt.it.

Marisa Musaio – profesor pedagogiki ogólnej i społecznej, doktor nauk pedagogicznych na Katolickim Uniwersytecie Najświętszego Serca w Mediolanie. Członkini komitetu wykonawczego CARE – Centrum Badań nad Kontekstami, Uczuciami i Relacjami Wychowawczymi a także studiów magisterskich z zakresu Relacji pomocowych w kontekstach rozwojowych oraz współpracy krajowej i międzynarodowej na Katolickim Uniwersytecie Najświętszego Serca. Główne zainteresowania badawcze: teoria relacji pomocowej, pedagogika ogólna i komunikacja edukacyjna, pedagogika cyklu życia. E-mail: marisa.musaio@unicatt.it.



Agata Chabior* 

Education and Learning in the Lives of Old People – A Strategy for Development and Adaptation to Old Age

Abstract

The article aims to present the educational activity of seniors not in terms of its outcomes but as a process that enables older adults to use it as a tool. This life strategy allows them to manage their potential. In doing so, they can familiarize themselves with reality and everyday life and acquire skills and competencies, not so much to adapt to changes but to be ready for them and respond appropriately. The article is theoretical; it concerns adult education, educational activity, and lifelong learning of older adults. In addition to explaining the theoretical framework determined by permanent education and lifelong learning theories, the background of social changes and civilizational development, treated as the socio-cultural context of the educational activity of contemporary seniors, will be indicated.

Keywords: old age and aging, educational activity, theories of permanent education, and lifelong learning.

Edukacja i uczenie się w życiu ludzi starych – strategia rozwoju i adaptacji do starości

Abstrakt

Artykuł ma na celu pokazanie aktywności edukacyjnej emerytowanych nauczycieli, zarówno w sferze skutków, czyli funkcji, jak i w aspekcie sposobu oraz strategii działania, które wyposażają w nowe kompetencje i umiejętności pozwalające na zarządzanie własnym życiem w starości tak aby przebiegało pomyślnie. Artykuł ma charakter teo-

Artykuł otrzymano: 3.03.2025; akceptacja: 30.05.2025.

* Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach.

retyczny, dotyczy edukacji dorosłych, aktywności edukacyjnej i całościowego uczenia osób starszych. Poza wyjaśnieniem ram teoretycznych wyznaczanych teoriami edukacji ustawicznej i całościowego uczenia się, wskazane zostanie tło przemian społecznych i rozwoju cywilizacyjnego, traktowanych jako kontekst społeczno-kulturowy aktywności edukacyjnej współczesnych seniorów.

Słowa kluczowe: starość i starzenie się, aktywność edukacyjna, teorie edukacji ustawicznej i całościowego uczenia się.

Introduction

The new culture of old age necessitates a new perspective on the senior population and their readiness to fulfill social roles and actively participate in family, social, public, and educational life. It is also an expression of their openness and readiness for change, as well as for taking actions that support them in meeting new challenges. This should be seen as a response to society's expectations of this age group. Of course, this situation does not take everyone into account, because when it comes to the senior population, we must consider the individual differences in their social, health, and family situations, as well as the fact that

Humans have always been and continue to be individuals who shape their own destiny, regardless of the historical period and conditions in which they live. [...] As a person, a human being can define themselves through action, rather than simply adapting to external conditions. They can create their own life situations, rather than simply adapting to their social environment (Czerniawska 1996: 37, 38).

Educational theory focusing on the needs and educational activities of older people is known as educational gerontology, also referred to as geragogy. It is a practical discipline that provides tools for educational work with older people. It refers to both learning processes and the management of educational activities aimed at this group. It can be defined as teaching and learning for older people that promotes their self-fulfillment, social relationships, well-being, and talent development, which in turn leads to successful aging.

Geragogy can also be understood as an educational strategy aimed at stimulating individual development. With regard to the classic division of old age into early, late, and advanced old age, it is noted that in early old age, the goal of learning is to maintain activity, emancipation, and further development. In late and advanced old age, on the other hand, education serves to support the resolution of everyday problems, primarily related to limited mobility and dependence on others (Fabiś, Tomczyk 2016: 187). The priorities that guide these activities are: independence, agency, autonomy, subjectivity, and dignity until the end, regardless of the circumstances of aging (Chabior 2017: 64).

Representatives of critical geragogy reject the belief in the oppressive conditions of old age and the view of adult learners as dependent, treating education as a tool for the emancipation of aging and elderly people. Critical geragogy emphasizes the fact that learning in old age is a tool for social change and the empowerment of older people.

Critical geragogy recognizes the diversity of senior learners and emphasizes that later life can be a period of profound creativity, reflection on one's own biography, solving personal problems, and developing a sense of agency (Greech, Hallam 2015). In this view, education promotes autonomy and combats social exclusion and marginalization. This process enables seniors to keep up with economic, social, and cultural changes, resulting in independent thinking, interpretive maturity, critical thinking, and courage in forming judgments (Szarota 2019).

Representatives of critical geragogy advocate moving away from traditional, transmission-based models of education in favor of approaches that are activating, participatory, and based on the biographical experiences of learners. The educational process should be dialogical and partnership-based, taking into account the subjectivity and existential resources of seniors (Formosa 2018: 13–17). Contemporary educational practices, implemented both individually by older people and as part of social initiatives, confirm the effectiveness and relevance of this approach. Contemporary educational practice aimed at seniors, both in the institutional dimension (e.g., universities of the third age) and in grassroots social initiatives, confirms the effectiveness of an approach based on dialogue, activation, and biographical reflection. The growing interest in education in late adulthood reflects not only a growing awareness of the importance of lifelong learning, but also cultural changes that are leading to a redefinition of old age as an active and creative stage of life (Jarvis 2004).

Aging and old age – the humanistic model

Aging and old age are complex, multidimensional processes that are difficult to define unequivocally. They have become an interdisciplinary subject of research in many fields and disciplines of science: anthropology, psychology, sociology, economics, social gerontology, and philosophy. Each of these sciences places a human being at the center, but from different perspectives – biological, social, cultural, or existential.

Therefore, a model of old age based on humanistic values should take into account the individuality of the person, their freedom, dignity, and need for self-fulfillment until the end of their life.

Old age gives rise to a kind of oppression, which stems not only from the fact that old age is the last stage in a person's life, ending in death, but also from the changes in values that take place in the biographies of seniors, in social life, and in the pace of change, which are of strategic importance for the individual and social functioning of older people, and above all, for building and maintaining their identity. Older people are expected not only to adapt to a new and different stage of life, namely, old

age. They are expected to be ready for change, to take an active approach to it, and to be prepared to make decisions and take action in new and unfamiliar situations. They are expected to be ready for change and development that will enhance their ability to perceive, understand, and solve emerging problems. A sense of agency and causality¹ in terms of actions and activities undertaken, readiness for socio-cultural participation, accepting support and care in coping with everyday life, coping with everyday life and one's own life in old age. Learning to be an old person also in the context of existential concerns and anxieties, such as thanatic anxiety, loneliness, suffering, mourning, and death (Fabiś 2018). Developing inner life, spiritual development that helps in coping with life in old age, maintaining dignity, and striving to achieve full humanity (Dubas 2024), learning to become an old person (Muszyński 2024). Therefore, people who have reached middle and late adulthood must overcome significant difficulties in terms of orientation and adaptation to this phase of life, which is often further complicated by rapid technological transformations and changes in values taking place in the lives of older people. Older people are expected to be active to "tame" reality, and educational activity and its basic component, learning, are commonly recognized as such.

The complexity of old age and the dominance of its individual dimension mean that, from prehistoric times to the present day, it remains difficult to fully understand. The experience of old age, viewed from the perspective of the individual, still eludes attempts at comprehensive understanding and complete objectification. Nowadays, however, humanistic and holistic approaches are becoming increasingly prominent in the discourse on old age, allowing us to describe the lives of older people in a multidimensional way, focusing primarily on what is most important for living this stage of life with dignity.

The humanistic perspective on old age is at once universal, fundamental, and applicable to every human being. The term "humanistic" also carries the meaning of "holistic" – signifying the pursuit of a comprehensive understanding of human life in old age. It is in the humanistic view of old age that we find the most accurate way to describe, understand, and interpret it. The key attribute of this vision of old age is dignity—an inalienable value that is fundamental to both the elderly person and their social environment, as well as to humanity as a whole.

A dignified old age is also a value: for the elderly person themselves, for their social environment, and for humanity. It encompasses an important aspect of holistically understood humanity, in which old age is also present. However, it is a value that must be discovered and nurtured (Dubas 2024: 23).

The humanistic approach to old age does not introduce rigid divisions between its dimensions – internal and external, subjective and objective. On the contrary, they

¹ In Polish, the word *agency* is translated as causality, causative action, subjectivity, or subjective action. One can speak of the causality of a subject, institutional causality, or collective causality. Most often, agency means the action of an individual within a socio-cultural context (Muszyński 2024).

are presented as intertwined spheres, which, only when viewed holistically, can contribute to a deeper understanding of the multidimensionality of life in old age. However, such an approach requires that they be taken into account in the individual development process and given appropriate significance.

Attempts to explain old age reveal its various models, including the deficit model of old age, the conservative model, the developmental model, and the humanistic model.

Leaving aside the first two, we will refer only to the humanistic model of old age as the one that most comprehensively captures human life and the activities that fill it.

In the humanistic paradigm, the aging process is understood not as the decline of life, but as its natural and integral phase, constituting a form of existential maturation. Old age appears here not as a deficit, but as a value in itself – a full-fledged stage of human existence, with its own meaning and significance.

This model assumes a holistic, comprehensive approach to the human being in the aging process, as opposed to reductionist and technocratic approaches, which treat old age in a fragmentary manner. In the humanistic approach, old age is not isolated from earlier stages of life, but remains in constant dialogue with them, as their consequence, complement, and continuation.

In the humanistic model, aging is viewed holistically as maturation:

- from the perspective of the full life cycle, where old age is treated as an inalienable component of existence, it is “in life” rather than ‘outside’ it, it is linked to a person’s earlier experiences, it is the stage that “closes” the cycle of human life;
- from the perspective of the three dimensions of human nature, which include the physical (soma), mental (psyche), and spiritual (spirit) aspects of a person;
- from the perspective of the connections between the internal and the external, it is the social, cultural, and civilizational context of aging;
- from the perspective of time, connecting the present with the past and the future, also referring to the cosmic dimension – eternity;
- from the perspective of a comprehensive approach to developmental processes, i.e., in the biological, psychological, social, cultural, and spiritual spheres (Dubas 2024: 132).

The humanistic model is considered to be the most adequate way of describing, understanding, and comprehending human old age, whose inalienable attribute and one of its aspects is human dignity, together with its determinants: subjectivity, autonomy, self-determination, activity, responsibility, self-awareness, “accompanying on the journey” (in the sense of social roles with the Other/Others/physical, spiritual), development, learning, and striving for fulfillment. The second aspect of the humanistic view of old age is the holism of experiencing life with its various dimensions, such as: the trinity (body, mind, spirit), the world of life (external, internal), the dimensions of old age (objective, subjective), time of life (past, present, future, eternity), values of life (transcendentals, universals), existential concerns (illness and disability, suffering, loneliness as isolation, passing and death), dynamics of life (body, modern technologies, fashions, lifestyles, religion, family, place of residence), dynamics of the

person (objectively being older, old) and subjectively becoming a person (older/old), aging (factors of aging: biological, psychological, socio-demographic, cultural-civilizational, historical, political, spiritual, and others). The humanistic model of old age presents an image of a person with inalienable dignity, immersed in life and experiencing it in a multidimensional way. And life is an extremely complex, multifaceted space in which a person experiences their unique existence (Dubas 2024: 154–159).

The humanistic model of old age presents a picture of a human being immersed in the multidimensional reality of life, experiencing their own unique existence. This perspective seems particularly relevant in the context of lifelong development, including education in old age – understood not only as activation, but as a profound process of self-discovery, reflection, and searching for/finding meaning in life.

It can be assumed that the humanistic approach is a valuable proposition not only for gerontological theory, but also for social and educational practice – especially in an era of aging societies and civilizational changes that raise questions about the meaning, quality, and subjectivity of life in old age.

Adult education and lifelong learning theory – theoretical references

Adult education is often associated with institutional coercion and measurable results expected on the labor market. However, when talking about the education of adults and older people, it is important to consider the learning process as the central element of this area. In the context of adult education, it is important to understand the specific educational needs and development opportunities of people from different age cohorts, which leads to the conclusion that education is an activity assigned to every human being throughout their life, from birth to death.

Adult education has a strong theoretical basis, mainly in andragogy and educational gerontology. Contemporary concepts of adult education are based on two paradigms: continuing education and lifelong learning. Both paradigms emphasize the importance of lifelong educational activity, but differ in their approach to the implementation of education.

Since the 1970s, adult education has been shaped by the concept of lifelong learning, whose development has been supported by international conferences under the auspices of UNESCO and the work of many authors, including Robert J. Kidd, who proposes a comprehensive approach to lifelong learning, pointing to its vertical, horizontal, and in-depth dimensions (Aleksander, Barwińska 2007: 109). Vertical education covers all levels of formal education, from kindergarten to doctoral studies. Horizontal education is implemented in extracurricular forms of education, enabling the exploration of various areas of life outside formal education. In-depth education, on the other hand, refers to the individual's own activity, expressed through the process of self-education and self-development.

The last two processes point to the independent organization of learning and development. In this approach, educational activity, especially among older people, takes on particular significance, as it is treated not only as a strategy/method of development, but also as a natural tendency of the individual to learn (Pólturzycki 2003: 39–59).

Organizations such as UNESCO, the European Commission, the World Bank, and the OECD have made significant contributions to the development of the concept of lifelong learning, especially in practical terms. Mieczysław Malewski notes that the concept of lifelong learning is the result of a discourse between these organizations, each of which emphasizes different aspects of education: UNESCO on humanistic values, the World Bank on economic aspects, and the European Commission on European integration.

UNESCO, which considers itself the guardian of European humanistic tradition, emphasizes the developmental and moral values associated with education, the World Bank emphasizes the economic and market aspects of education, and the European Commission and the Council of Europe seek to bring to the fore those dimensions of education that serve to strengthen European integration and build a sense of European identity among the citizens of the EU member states (Malewski 2013: 15).

In the 1990s, a distinction was made between education and adult learning. Education was reserved for formal, planned activities, while adult learning began to be seen as a cognitive process that takes place in learners in both organized and incidental situations. The focus shifted from the basic organizers of formal education to the learners themselves. The basic element of the organization of education is still the school or other institutions where learning is organized, but it is also the learner, with their potential and readiness to learn from all the sources they encounter in their lives. In this context, lifelong learning has become an integral part of an individual's daily life, regardless of age.

The idea of lifelong learning is based on three pillars: it lasts throughout life, takes place in various contexts, and focuses on learning rather than formal education (Muszyński 2024: 54). Marcin Muszyński emphasizes that lifelong learning should be considered on three levels: macrosocial, mesosocial, and microsocial (Muszyński 2024: 57–60).

At the macro-social level, lifelong learning is transnational in nature and is linked to education policy and strategies implemented at the national level. In this context, lifelong learning is defined as an opportunity created by social institutions, enabling individuals to acquire the knowledge and skills necessary in a globalized world (Muszyński 2024: 55; Jarvis 2009).

At the mesosocial level, lifelong learning takes place in institutions and organizations that conduct planned educational activities, both formal and informal. It is characterized by a diversity of educational offerings and a multitude of places where education takes place (Muszyński 2024: 58).

At the micro-social level, lifelong learning has an individual and existential dimension. It is a process in which an individual experiences reality, transforms it co-

gnitively, emotionally, or practically, and integrates these experiences into their own biography. In this view, learning is a process of becoming and being in the world, and its center is the identity of the learner. Muszyński writes:

Applying this dimension of lifelong learning to the final phase of life, which is old age, it can be said that it is primarily existential in nature, which means that learning is a process of becoming and being in the world. Therefore, this phenomenon cannot be defined by the effects of this process (learning outcomes – the amount of knowledge acquired, the number of skills acquired), but by who the learner has become. It is therefore not important what an individual knows and can do, but what kind of person they have become. At the center of this process is the learner's identity, which is formed as a result of interaction with others and through the very fact of existence. In conclusion, it can be said that the process of lifelong learning is fundamental to understanding humanity and refers to the way of being and becoming of the world in the individual (Muszyński 2024: 59).

The idea of lifelong learning emphasizes a different understanding of the learning process, highlighting its subjective nature, especially in relation to adults and older people. Within this framework, people are seen as autonomous individuals, and learning becomes an experience rooted in everyday life, both resulting from it and undertaken for its sake, as well as serving as a means of reflection on one's own biography, the world, and one's place in it.

This model distances itself from traditional, normative approaches to education, in which the development of the individual is often shaped and controlled externally. On the contrary, the learning process is embedded in individual existential experience, including the process of aging. Knowledge and development are no longer identified exclusively with institutional education, but function as the result of active, conscious human participation in a dynamically changing reality.

What is more, education itself is being redefined. It is no longer understood as an obligation imposed from outside, but becomes a space of free choice, tailored to the individual needs and abilities of the learner. This approach broadens the scope of education to various spheres of life, transcending the framework of institutions and making the learning process universal and individualized.

In this context, older people gain real opportunities to participate in both formal and non-formal forms of education, as well as in self-education. The process of acquiring knowledge and skills can take place independently, which not only promotes the development of competencies but also deepens reflection on one's own life through conscious experience of everyday life.

The social, political, economic, and, above all, technological context, which constitutes a common frame of reference for all dimensions of lifelong learning, is also significant. These changes generate the need to build a so-called knowledge society, in which the educational process becomes the foundation for the adaptation of individuals to changing conditions of existence.

Social and civilizational development of societies as a context for the activities, including educational activities, of senior citizens

The historical period in which a person lives fundamentally determines their opportunities for development and self-fulfillment in various dimensions. It is not only an important predictor of activities undertaken, and thus a significant determinant of successful aging and the assessment of the quality of life of aging and elderly people, but also—and perhaps above all—a widely available method of development and acquisition of competencies for functioning in the present day. The end of the 20th century brought rapid changes to the surrounding reality. These changes transformed the modern world and set new standards in almost all areas of life, encompassing not only the physical space of human life but also fundamentally becoming part of social life and culture. What is more, they are not a closed process, but continue to be and will continue to be dynamic in nature.

These transformations lead to changes in the approach to many different social, economic, and cultural issues. In the attitude towards life of a person living in new political and economic conditions, characteristics related mainly to the economic aspect of life, such as entrepreneurship, creativity, independence, and individualism, have gained importance. A particular feature of the present day is the lack of stability and the emergence of new security threats. The importance of this phenomenon was emphasized by Ulrich Beck, who described contemporary society as a “risk society” (Beck 2004). Some of these threats have already materialized, while others may still occur. These include wars, economic crises, pandemics, terrorism, and environmental threats. They are global in nature and affect people regardless of their social or material status, which means that they impact all areas of everyday life. Zygmunt Bauman described the present day as “liquid modernity,” emphasizing the blurring, fragmentation, and impermanence of the modern world (Bauman 2007). In his view, fluidity permeates all spheres of human existence, causing uncertainty and instability in the foundations of existence. Liquid modernity requires individuals to be ready for change and able to accept and cope with it.

Descriptions of contemporary society also point to other processes, such as globalization, consumerism, and cultural homogenization. These are what make it difficult for seniors to maintain their own identity, causing shifts in their value system.

Globalization leads to the disappearance of borders and the permeation of external models. As Jolanta Wiśniewska writes:

The political transformation enabled this process and became part of its character, which means not only changes in the economic sphere, but also permeation through various areas of human existence, causing transformations in many aspects of social and personal life. The trend of globalization has a significant impact on the sphere of contemporary human existence.

Currently, they can no longer count on the support of the state, as its structures are helpless in the face of a number of phenomena caused by globalization and its impact on the lives of individuals. Globalization leads to the disappearance of borders and the permeation of external models. This means that state organizations no longer provide sufficient support in many matters concerning human existence: social, welfare, professional, health, and personal. This situation leaves people completely alone in the face of various life situations (Wiśniewska 2018: 42).

The phenomena of globalization are inextricably linked to consumerism and cultural homogenization – processes that significantly complicate both the construction and maintenance of individual and collective identity. Consumerism appears to be the dominant paradigm of contemporary societies, devaluing traditional norms and ethical principles, replacing them with market logic and the logic of instant gratification. The expansion of this phenomenon is expressed, among other things, in the commodification of almost all aspects of human life – from education, through interpersonal relationships and spiritual values, to family, and even social pathologies or personal dramas (Krajewski 1997). Everything that has market potential becomes the subject of transactions, which significantly undermines the axiological foundations that are particularly close to older generations, for whom intangible and spiritual values play a key role.

Parallel to consumerism, there is a process of cultural homogenization, which causes the unification of value systems and their detachment from local cultural and national contexts. Shifts in the axiological layer, resulting in the redefinition of social norms and patterns in areas such as family life, aspirations, and social relations, lead to numerous tensions and dilemmas, especially among older people. These people, raised in a different cultural model, often do not identify with the new patterns, which can result in difficulties in adaptation and a sense of cultural exclusion (Wiśniewska 2018).

Contemporary reality, which promotes individualism, efficiency, and material success, may be perceived by older people as an alien and exclusionary space. Integration into dominant social structures is generally possible for those individuals who have the appropriate social, cultural, and economic capital, including education, material resources, good health, and high educational activity. It is education, understood broadly as both a formal and informal process, that is the key factor enabling older people to adapt to dynamic civilizational changes and to participate actively and consciously in a reality dominated by the logic of late modernity.

Functions of educational activity in old age

The educational activity of older people is most often analyzed in the context of its functional effects, with particular emphasis on its impact on quality of life and the concept of successful aging. Education in late adulthood is sometimes seen as one of

the fundamental factors supporting the preservation of an individual's identity and their development in changing everyday conditions. In this context, the learning process is not limited to institutional forms of education, but is understood as a lifestyle and a method of active participation in social reality.

One of the key dimensions of educational activity among older people is its emancipatory function, understood as enabling individuals to keep pace with dynamic socio-cultural, economic, and technological changes. This type of education leads to cognitive autonomy, independence of judgment, critical thinking skills, and deeper reflection, which in turn strengthens the individual's subjectivity and sense of freedom (Chabior 2023: 259).

Other important functions of education in old age include:

- an adaptive function, facilitating adaptation to new social and family realities;
- an integrative function, promoting the creation of bonds within peer groups;
- a compensatory function, enabling compensation for losses resulting from the loss of social or professional roles;
- the educational function, supporting personal and intellectual development;
- recreational and mental health functions, related to stress reduction and strengthening mental well-being;
- a prestige function, consisting of strengthening self-esteem and building a positive image of older people in society, thus counteracting stereotypes associated with old age (Chabior 2023: 267).

Elżbieta Dubas proposes a more extensive typology of educational functions in old age, distinguishing, among others, the following functions: instrumental, socio-cultural-civilizational, revitalizing, auxological, axiological, emancipatory, existential, felicity-related, aestheticizing, and biographical. Their common denominator is the pursuit of improving the quality of life in old age. Particular importance is attached to the existential functions of education, which respond to the fundamental need to understand and work through one's own existence in old age (Dubas 2016: 241).

Education, understood as a permanent process closely linked to a reflective approach to life, enables older people to better understand themselves, their own history, and the essence of humanity. Learning understood in this way becomes not only an adaptive tool, but also a way to regain the meaning of existence in the context of the inevitable changes and experiences associated with old age.

In this context, the category of personal dignity takes on particular significance, which, as gerontological practice shows, is not limited to positive self-esteem. It is a complex construct based on a deep sense of self-worth, recognition of the importance of one's own life, and treating it as meaningful and full of content. Strengthening this kind of attitude through education may be one of the most important goals of contemporary pedagogy of old age.

Conclusion

Undertaking educational activities in late adulthood stems not only from a conscious recognition of one's own needs but also from an internal motivation to fulfill them. This process stimulates personal development, promotes an attitude of openness to the environment, and initiates activities aimed at both personal development and co-operation with others. As a result, it contributes to strengthening the sense of agency, self-fulfillment, and successful aging, understood as the harmonious integration of the individual with the changing world.

Learning in old age, both formal and informal, provides a space for reflection on oneself and reality, enabling critical analysis of the surrounding world. An individual equipped with cognitive tools and social skills gains the opportunity to actively participate in social life, build relationships, and make decisions that promote well-being. Educational activity develops not only practical skills but also interpersonal skills that facilitate peaceful conflict resolution, empathy, and involvement in community activities.

In this context, education becomes a tool that enables older people to realize their full potential by supporting their personal, adaptive, and existential development. Activity, understood as the conscious acquisition and development of skills, requires effort but also brings satisfaction and a sense of purpose and social belonging.

Ultimately, it is worth emphasizing that learning is an integral component of human life, present at every stage. For older people, it is not only a form of self-improvement, but also a way of confirming their subjectivity and dignity. In this sense, education does not end with the onset of old age – on the contrary, it becomes a key element of quality of life and self-fulfillment in its later stages.

Bibliografia

- Aleksander T., Barwińska D. (eds.) (2007) *Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych*, Kraków–Radom, Uniwersytet Jagielloński, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy.
- Bauman Z. (2007) *Płynne życie*, Kraków, Wydawnictwo Literackie.
- Beck U. (2004) *Spółeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, trans. S. Cieřła, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Chabior A. (2017) *Proces wspomagania pomyřlanego starzenia się u ludzi starych. Między powinnością a profesjonalizmem*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Chabior A. (2023) *Aktywność edukacyjna w okresie starości – wybrane konteksty* in: *Uczyć się przez całe życie – potrzeba czy konieczność*, A. Chabior, B. Kłasińska, J. Miko-Giedyk (eds.), Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, pp. 257–271.
- Czerniawska O. (1996) *Edukacja osób „Trzeciego Wieku”* in: *Wprowadzenie do andragogiki*, T. Wujek (ed.), Radom, Instytut Technologii Eksploatacji, pp. 213–236.

- Dubas E. (2016) *Starość – darem, zadaniem i wyzwaniem. Rola aktywności w edukacji (wybrane wątki)* in: *Obiektywny i subiektywny wymiar starości. Refleksje nad starością*, vol. 1, E. Dubas, M. Muszyński (eds.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, pp. 233–246, <https://doi.org/10.18778/8088-010-8.18>.
- Dubas E. (2024) *Humanistyczny obraz starości. Przesłanki dla gerontologii humanistycznej*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, <https://doi.org/10.18778/8331-387-0>.
- Fabiś A., Tomczyk Ł. (2016) *Geragogika w ujęciu autorów niemieckojęzycznych*, „Edukacja Dorosłych”, no. 1, pp. 181–189.
- Fabiś A. (2018) *Troski egzystencjonalne w starości. Ujęcie geragogiczne*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Fabiś A., Wawrzyniak J. K., Chabior A. (2015) *Ludzka starość. Wybrane zagadnienia gerontologii społecznej*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Formosa M. (2018) *The Promise of Geragogy: Ensuring Quality Standards for Older Adult Learning* in: *AIUTA International Conference: Standards of Education among U3as and the Intergenerational Formation*, Barcelona, pp. 13–17.
- Greech A., Hallam S. (2015) *Critical geragogy: A Framework for Facilitating Older Learners in Community Music*, „London Review of Education”, no. 13(1), pp. 43–57, <https://doi.org/10.18546/LRE.13.1.05>.
- Jarvis P. (2004) *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*, London, Routledge, <https://doi.org/10.4324/9780203561560>.
- Jarvis P. (2009) *Lifelong Learning. A Social Ambiguity* in: *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*, P. Jarvis (ed.), New York, Routledge, pp. 9–30, <https://doi.org/10.4324/9780203870549>.
- Krajewski M. (1997) *Konsumpcja i współczesność. O pewnej perspektywie rozumienia świata współczesnego*, „Kultura i Społeczeństwo”, no. 3, pp. 3–24.
- Malewski M. (2013) *O „polityczności” andragogiki*, „Edukacja Dorosłych”, no. 1(68), pp. 9–23.
- Muszyński M. (2024) *Uczenie się stawania się osobą starą*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, <https://doi.org/10.18778/8331-419-8>.
- Półturzycki J. (2003) *Kształcenie ustawiczne i jego konsekwencje dla edukacji* in: *Kształcenie ustawiczne. Idee i doświadczenia*, Z. P. Kruszewski, J. Półturzycki, E. A. Wesołowska (eds.), Płock, Wydawnictwo Naukowe Novum, pp. 39–59.
- Szarota Z. (2019) *Priorytety i funkcje społeczne edukacji w dorosłości – perspektywa Celów Zrównoważonego Rozwoju UNESCO 2030*, „e-mentor”, no. 1(78), pp. 46–53, <https://doi.org/10.15219/em78.1399>.
- Wiśniewska J. I. (2018) *Aktywność edukacyjna osób starszych jako predyktor pomyślnego starzenia się*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, no. 22, pp. 31–50, <https://doi.org/10.14746/ikps.2018.22.03>.

About the Author

Agata Chabior – habilitated doctor in the field of social sciences, discipline of pedagogy, professor at the Jan Kochanowski University in Kielce. Her research interests focus on the issues of social gerontology, geragogy, andragogy, social pedagogy, as well as social assistance and social work. Author and co-author of 10 monographs, over 60 articles published in prestigious Polish and foreign journals. For many years, she has been an active member of the Polish Society of Gerontology, Świętokrzyski Branch, and the Academic Andragogical Society.

Agata Chabior – doktor habilitowana w dziedzinie nauk społecznych, dyscyplinie pedagogika, profesor UJK (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach). Zainteresowania badawcze koncentruje wokół zagadnień gerontologii społecznej, geragogiki, andragogiki, pedagogiki społecznej, także pomocy społecznej i pracy socjalnej. Autorka i współautorka 10 monografii, ponad 60 artykułów publikowanych w prestiżowych czasopismach polskich i zagranicznych. Od wielu lat aktywny członek Polskiego Towarzystwa Gerontologicznego (Oddział Świętokrzyski) oraz Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego.

Anna Przygoda* 

Pamięć narzędziem uczenia się osób starszych

Abstrakt

Artykuł stanowi przegląd literatury, który ma na celu uchwycenie istoty pamięci jako narzędzia umożliwiającego uczenie się. Szczególnie interesująca jest kwestia pamięci – a co za tym idzie możliwości uczenia się – osób starszych. Współczesna neurologia dysponuje narzędziami, które wykorzystuje do badania możliwości ludzkiego mózgu także w starości. Przegląd badań w obszarze pamięci osób starszych wskazuje na fakt, iż u osób tych pamięć niedeklaratywna, odpowiedzialna za nabywanie umiejętności czy kodowanie i przechowywanie informacji sensorycznych, zachowana jest względnie dobrze w późnej dorosłości. Pamięć semantyczna, czyli system pojęć i ogólna wiedza o świecie, również zostaje dobrze zachowana (zasoby słownikowe wręcz wzrastają z wiekiem), w przeciwieństwie do pamięci zdarzeń, czyli pamięci epizodycznej, która z wiekiem znacząco się pogarsza. Istotnemu osłabieniu podlega pamięć robocza, odpowiedzialna za krótkotrwałe przechowywanie i manipulowanie informacjami. Te dane, z punktu widzenia uczenia się w okresie późnej dorosłości, powinny cieszyć zwłaszcza gerontologów, oznaczają bowiem, że zdrowy człowiek starszy zachowuje potencjał edukacyjny przez długie lata.

Słowa kluczowe: pamięć, pamięć w starości, pamięć jako narzędzie uczenia się.

Memory As a Learning Tool For Older Adults

Abstract

The article is a literature review aiming to capture memory's essence as a learning process. Particularly interesting is the issue of memory, and therefore the ability to learn, in older adults. Modern neuroscience uses tools to study the human brain's capabilities in old age. A review of research concerning the memory of older people indicates that non-declarative memory is responsible for acquiring skills or encod-

Artykuł otrzymano: 1.03.2025; akceptacja: 30.10.2025.

* Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach.

ing and storing sensory information, which is relatively well preserved in late adulthood. Semantic memory, i.e., the system of concepts and general knowledge about the world, is well preserved (vocabulary resources increase with age), unlike event memory, i.e., episodic memory, which deteriorates significantly. Working memory, responsible for short-term storage and manipulation of information, is significantly weakened. From the point of view of learning in late adulthood, these data should make gerontologists happy because they indicate that a healthy older adult retains educational potential.

Keywords: memory, memory in old age, memory as a learning tool.

Wprowadzenie

Jedna z najczęściej cytowanych definicji uczenia się brzmi:

Uczenie się to proces, w którego toku na podstawie doświadczenia, poznania i ćwiczenia powstają nowe formy zachowania się i działania lub ulegają zmianom formy wcześniej nabyte. Uczenie się jest jedną z podstawowych form działalności człowieka – obok pracy, zabawy i działalności społeczno-kulturalnej (Kolber 2009: 138, Okoń 2004: 433; Mietzel 2000: 144).

Do tego zaś **żeby** mogło dojść do owego „uczenia się” potrzebna jest pamięć.

Na temat pamięci w nauce pisze się od kilkadziesiąt lat. W słowniku **z** lat siedemdziesiątych czytamy, że:

w świecie zarówno ludzi jak i zwierząt pamięć odgrywa kluczową rolę (także w procesie uczenia się) – z jednej strony filogenetyczna, z drugiej strony osobnicza, ontogenetyczna. Pamięć filogenetyczna to wytworzone i utrwalone w długim rozwoju podstawowe związki organizmu ze środowiskiem, trwale dziedziczone związki między bodźcami a reakcjami, poczynając od tak prostych, jak odruch zamykania powiek na nagły ruch przedmiotu w kierunku oczu, kończąc na tak złożonych, jak instynkt budowania gniazda, czy lot orientacyjno-żerowy. Pamięci ontogenetycznej, czyli utrwalaniu się nowych związków ze światem otaczającym, zawdzięcza osobnik zdobywanie doświadczenia w ciągu życia indywidualnego, doświadczenia, na które składa się poznanie świata otaczającego i samego siebie jako części tego świata oraz najprostsze i najbardziej złożone nawyki i umiejętności (Szewczuk 1972: 11).

Tak rozumianej właśnie pamięci osobnik zawdzięcza przystosowanie się do różnorodnych, zmiennych warunków życia, ona też stanowi podstawę tworzenia i daje możliwość budowania tego, co nowe, przekształcania licznych elementów środowiska życia, w tym także wychowania i uczenia się (Szewczuk 1972: 11).

Pamięć – podstawowe informacje

Termin „pamięć” jest wieloznaczny, używany do określania różnorodnych właściwości i procesów. Jak pisze Kinga Majchrzak-Ptak:

naturalnemu, wszechobecnemu, a przez to marginalizowanemu w codziennym życiu fenomenowi pamięci i pamiętania świat nauki poświęcił wiele uwagi. Zagadnieniami pamięci zajmuje się zarówno filozofia, jak i psychologia, socjologia, historia czy pedagogika. (Majchrzak-Krzak 2020: 15).

Ta sama autorka pisze dalej, że:

[badacze] pojmują pamięć jako zróżnicowany i niestety niestały fenomen społeczny, który jest zorganizowany i zlokalizowany w i poprzez prawa regulaminy i regulacje, standardowe procedury i dokumentacje (książki, pamiętniki, pomniki) (Majchrzak-Krzak 2020: 15-16).

Ponadto:

[pamięć] w ujęciu biologiczno-psychologicznym, będąca jednym z pięciu procesów poznawczych (jej fizjologiczno-anatomicznym podłożem jest mózg), jest właściwością organizmu, dokładniej, jego układu nerwowego, polegającą na utrwalaniu zdobywanego w toku najróżnorodniejszych działań poznania rzeczywistości i samych tych działań oraz utrwalaniu związków organizmu z otaczającym światem (Szewczuk 1972: 11).

Przedstawiciele psychologii poznawczej definiują „pamięć jako system, który koduje, przechowuje i wydobywa informacje” (Zimbardo, Johnson, McCann 2010: 187). Taka definicja

znajduje także zastosowanie wobec dowolnego organizmu, ale również komputera. Jednak w odróżnieniu od pamięci komputera ludzie posiadają poznawczy system pamięci, który pobiera informacje ze zmysłów i wybiórczo przekształca je w znaczące wzorce, które mogą zostać zmagazynowane i wykorzystane w późniejszym okresie, kiedy zajdzie taka potrzeba. Zatem te wzorce pamięciowe tworzą surowy materiał dla myślenia i zachowania. To one pozwalają nam rozpoznać twarz przyjaciela, jeździć na rowerze, przypomnieć sobie wycieczkę do Disneylandu i przywołać pojęcia naukowe potrzebne w trakcie zdawania egzaminu (Zimbardo, Johnson, McCann 2010: 187).

W szerokim rozumieniu termin „pamięć” bywa traktowany jako równoznaczny z terminem „uczenie się”. Używa się go na określenie

procesu prowadzącego do zmian w zachowaniu osobnika. Dlatego niekiedy terminy te stosuje się zamiennie. Jeśli nie uznaje się całkowitej ich jednoznaczności, to raczej ze względu na tradycję i nawyki językowe niż przesłanki merytoryczne. Nierzadko, opisując te same zależności, autorzy czasem posługują się terminem „pamięć”, a czasem – „uczenie się”. Zda-

rza się także, iż co niektórzy, przyporządkowując owym terminom odmiennie treści, stwierdzają, że można by nie czynić takiego rozgraniczania (Włodarski 1998: 33).

Edward Nęcka pisze:

słowo „pamięć” jest używane w różnych dziedzinach i kontekstach w związku z tym podejmowane są próby porównania umysłu ludzkiego do zapisów elektronicznych, przechowywanych na nośnikach pamięci. Wcześniej porównywano pamięć ludzką do zapisu magnetofonowego lub wideo. Tymczasem wyniki badań psychologicznych nakazują pozbyć się złudzenia, że pamięć to coś w rodzaju zbioru plików audio i wideo, przechowywanych w jakimś magazynie i od czasu do czasu czytywanych w razie potrzeby. Dwie cechy szczególnie mocno odróżniają pamięć ludzką od zapisów elektronicznych – jej kontekstualność (zależność przebiegu procesów pamięciowych od warunków otoczenia) oraz produktywność (polega na zdolności pamięci ludzkiej do tworzenia nowych reprezentacji poznawczych) (Nęcka 2024: 235).

Badania neuropsychologiczne mocno wspierają analizy pamięci we współczesnej psychologii poznawczej. Wspólne obu dziedzinom jest założenie o złożoności procesów, które się na pamięć składają – znacznie wykraczających poza przechowywanie rezultatów percepcji i myślenia, nawet gdyby uwzględnić przechowywanie w formie umożliwiającej składanie różnych aspektów doświadczenia w całość i różnicowanie między takimi kombinacjami. Jakość przypominania zależy w bardzo podstawowym stopniu od tego, co jest przechowane w umyśle. Dodatkowe, niezbędne funkcje obejmują skuteczne strategie docierania do informacji i wnioskowania o tym, co wynika z tego, co udaje się wydobyć (Niedźwieńska 2011: 276).

Jak przekonuje Tomasz Maruszewski (2006), pamięć może być rozumiana bądź jako proces składający się z wielu faz, bądź jako właściwość jednostki. Analizując pamięć jako proces, zwracamy uwagę na jej uniwersalne cechy, natomiast gdy traktujemy ją jako właściwość jednostki, wówczas większą wagę przypisujemy cechom lub różnicom indywidualnym. Zwykle przyjmuje się, że pamięć jest zarejestrowana w mózgu jej nosiciela, choć obok pamięci jednostkowej istnieje także pamięć zbiorowa, rejestrowana i przechowywana w odmienny sposób. Doświadczenie może być przechowywane w naszej pamięci przez dłuższy lub krótszy czas, może być łatwiej lub trudniej dostępne, może wreszcie przyjmować bardzo zróżnicowane formy (Maruszewski 2006: 137).

Jak pisze Agnieszka Sokół-Stanisławska:

[badania nad pamięcią] dotyczą w dużej mierze powiązań pomiędzy pamięcią a mózgiem. Mówi się nawet o nowej interdyscyplinarnej dziedzinie neurobiologii poznawczej lub neuronauce poznawczej. Postęp technologiczny w znacznym stopniu wsparł wysiłki zmierzające do poznania istoty pamięci. Dzięki nowoczesnym technikom obrazowania można przyglądać się aktywności mózgu człowieka. Lokalizacja pamięci w mózgu jest ogrom-

nie skomplikowana, ponieważ na samą pamięć składają się skomplikowane procesy, a dodatkowo wpływ na nią ma również sposób pracy mózgu (obecnie uważa się, że lokalizacja pamięci w mózgu jest w nim rozproszona, ale poszczególne obszary magazynują różne aspekty wspomnienia) (Sokół-Stanisławska 2018: 31).

Większość psychologów poznawczych zgadza się co do tego, że:

ludzka pamięć wiąże się z trzema grupami procesów. Najpierw informacja musi być odebrana ze świata zewnętrznego za pośrednictwem zmysłów. Ten proces będziemy nazywać kodowaniem (można też spotkać się z określeniem rejestrowanie). Jest to proces zasadniczo biologiczny (na przykład padanie obrazu na siatkówkę oka, wyczuwanie smaku przez podniebienie), choć może zależeć od procesów psychicznych, takich jak koncentrowanie uwagi na bodźcu. Żeby można było odzyskać i ponownie wykorzystać informacje, konieczne jest zapisanie ich w pamięci, i to w bardziej trwały sposób. Ten proces nazywa się zatrzymywaniem lub (jak podaje wiele podręczników) przechowywaniem. Przechowywanie powinno być efektywne: niektóre informacje będą prawdopodobnie częściej potrzebne niż inne. Dzięki temu bardziej efektywny będzie również trzeci etap pamiętania – odtwarzanie (Henderson 2005: 22).

Innymi słowy: kodowanie, przechowywanie i wydobywanie to trzy podstawowe zadania pamięci. Kodowanie polega na takim zmodyfikowaniu informacji, aby pasowała do preferowanego systemu pamięci. Przechowywanie – drugie podstawowe zadanie pamięci – polega na magazynowaniu zakodowanego materiału przez jakiś czas. Z kolei wydobywanie polega na lokalizowaniu i odzyskiwaniu informacji z pamięci (Zimbardo, Johnson, McCann 2010: 190–191). Pamięć człowieka starszego nie może funkcjonować dokładnie tak, jak tego w młodszym wieku, ponieważ starzeją się zmysły, jednakże współczesne możliwości protezowania (okulary, aparaty słuchowe itp.) mogą poprawiać jakość życia osób starszych i stwarzać większe możliwości – także w obszarze zapamiętywania i pamiętania (również dzięki pełniejszemu wykorzystaniu wspieranych technologią zmysłów) (Zimbardo, Johnson, McCann 2010: 190–191).

Typy pamięci

Uwzględniając inne kryteria, wyodrębnia się rodzaje pamięci (Chlewiński 1997: 120):

- ze względu na czas, mechanizmy przetwarzania i kodowania oraz trwałość przechowywania informacji wyróżnia się:
 - pamięć ultrakrótkotrwałą (wstępny magazyn pamięci, przechowuje informacje przez bardzo krótki czas, związana jest z procesami spostrzegania),
 - pamięć krótkotrwałą (do niej trafiają informacje po wyjściu z pamięci ultrakrótkiej; przechowuje niewielkie ilości danych – od 5 do 9 – przez około 30 sekund),

- pamięć długotrwałą (przechowuje ogromne i zróżnicowane ilości danych przez długi czas, od kilku godzin do wielu lat);
- ze względu na przedmiot (treść):
 - pamięć obrazową (odnosi się przede wszystkim do obrazów, ale również do przechowywania informacji pochodzących ze wszystkich pięciu zmysłów; jej pojemność i długość przechowywania informacji zależy od różnic indywidualnych w odniesieniu do tego, ile zmysłów jest wykorzystywanych podczas zapamiętywania),
 - pamięć słowną (zdolność do tymczasowego przechowywania i przetwarzania niewielkiej ilości informacji słownych, takich jak słowa, liczby czy zdania, przez krótki czas – zwykle kilkanaście sekund; jest kluczowa dla wykonywania zadań związanych z językiem, np. podczas rozmowy czy czytania tekstu),
 - pamięć uczuć (dzięki niej osoba łatwo zapamiętuje i odtwarza zdarzenia o szczególnie silnym zabarwieniu emocjonalnym; pomaga ona w kształtowaniu określonego stosunku jednostki do świata zewnętrznego i siebie samego oraz wpływa na motywację do działania);
- ze względu na rozumienie:
 - pamięć mechaniczną (polega na wielokrotnym i dosłownym powtarzaniu jakiegoś materiału, by w efekcie móc go bezbłędnie odtworzyć),
 - pamięć logiczną (polega na tym, że podczas uczenia się osoba jest nastawiona przede wszystkim na zrozumienie tekstu i uchwycenie jego sensu; innymi słowy to zapamiętywanie i odtwarzanie myśli, materiał nie musi być „wkuwany” i możemy go odtworzyć innymi słowami, zdaniami);
- ze względu na udział woli:
 - pamięć dowolną (dochodzi ona do głosu wówczas, gdy zamierzamy coś zapamiętać, stawiamy sobie taki cel, nastawiamy się na zapamiętanie czegoś; jest ona konieczna dla właściwego przebiegu nauki szkolnej, rozwija się wraz z pójściem do szkoły, doskonalą w następnych latach życia dziecka),
 - pamięć mimowolną (polega na tym, że człowiek zapamiętuje coś, mimo że nie postawił sobie celu zapamiętania i w związku z tym nic nie robił w tym kierunku);
- ze względu na rodzaj przypominania:
 - pamięć rozpoznawczą,
 - pamięć odtwórczą.

Za najogólniejszą klasyfikację rodzajów pamięci ze względu na kryteria przebiegu trzech faz pamięciowych można podział wprowadzony przez Larry'ego Squire'a (za: Nęcka, Orzechowski, Szymura, Wichary 2020). Ma charakter głównie porządkujący: autor, odwołując się do znanych wcześniej podziałów, dokonał ich klasyfikacji, uwzględniając relacje, które zachodzą między różnymi rodzajami pamięci. Squire czyni rozróżnienie na pamięć deklaratywną (pamięć faktów, łatwa do werbalizacji; obejmuje wiedzę deklaratywną) oraz niedeklaratywną (wszelkie rodzaje pamięci, które nie mają formy deklaratywnej; pamięć proceduralna, pamięć efektów

warunkowania, pamięć ujawniająca się w wyniku poprzedzania, habituacja i sensytyzacja reakcji) (Nęcka et al. 2020: 302).

Dalej Larry Squiere rozróżnia dwa typy wiedzy deklaratywnej, odnoszące się do faktów i wydarzeń. Odpowiadają one pamięci semantycznej i epizodycznej. Pamięć semantyczna obejmuje specyficzną, stosunkowo łatwą do werbalizacji wiedzę ogólną, oderwaną od kontekstu. Jest rodzajem umysłowego teaurusu, zorganizowanej wiedzy, jaką jednostka ma o słowach i innych symbolach werbalnych, ich znaczeniach i referencjach, relacjach między nimi oraz o regułach, formułach i algorytmach manipulacji tymi symbolami, pojęciami i relacjami. Z kolei pamięć epizodyczna dotyczy informacji o czasowo umiejscowionych epizodach i wydarzeniach oraz czasowo-przestrzennych relacjach między nimi. Możliwość ich werbalizacji zależy od sprawności posługiwania się językiem i od poziomu szczegółowości zapisu (Nęcka et al. 2020: 303).

Pamięć a pamiętanie

Przystępując do analizy pamięci miejsc, przedmiotów, ludzi i zdarzeń, warto jeszcze uchwycić różnicę między pamięcią a pamiętaniem. Jak przekonują Waldemar Czachur i Marta Wójcicka, „pamięć to system reguł społecznych, który warunkuje i modeluje proces pamiętania, tak jak język modeluje proces mówienia. Pamiętanie zaś traktujemy jako zespół działań, praktyk komunikacyjnych mających na celu zapamiętywanie, przypominanie, upamiętnianie, ale także zapominanie i wypieranie z pamięci. Praktyki te aktywują, stabilizują i modyfikują określone obrazy przeszłości i stają się tym samym zarówno warunkiem, jak i medium procesu pamiętania. [...] Pamiętanie (indywidualne czy zbiorowe) postrzegamy zatem jako dynamiczny proces, uwarunkowany czynnikami kulturowymi i językowymi, którego celem jest przywołanie doświadczeń i przeżyć indywidualnych lub relacjonowanie pamięci swojej lub obcej” (Czachur 2021: 212, 222).

Pamięć – a raczej pamiętanie – miejsc, przedmiotów, ludzi i wydarzeń tworzy tkankę naszego życia, nadając mu sens i kontekst. Stare domy rodzinne przypominają o dzieciństwie, a każde pomieszczenie wypełniają wspomnienia codziennych rytuałów i bliskich chwil. Przedmioty, takie jak książki, fotografie czy pamiątki, przenoszą nas do chwil minionych, przywołując zapachy i emocje. Ludzie, którzy odeszli, pozostawiają w nas ślady w postaci słów, gestów i wspólnych doświadczeń. Wydarzenia z przeszłości kształtują naszą tożsamość, ucząc nas o sile przeżyć, sukcesów i porażek. Miejsca, do których wracamy, wydają się niezmiennie, choć my sami się zmieniliśmy, co podkreśla upływ czasu. Każdy przedmiot czy osoba ma swój unikalny wkład w nasze życie, mimo że czasem nie zdajemy sobie z tego sprawy na co dzień. Pamięć jest jak nić łącząca przeszłość z teraźniejszością, pozwalając nam budować przyszłość, ale nie zapominając o tym, co było (Nordangen 2018: 77).

Jeśli chodzi o pamięć przedmiotów i ludzi, to wiadomo, że już kilkunastu no-worodki rozpoznają widziane wcześniej przedmioty. Podręczniki psychologii roz-

wojowej (Schaffner 2008: 281) podają różne przejawy pamięci przedmiotów i ludzi u niemowląt. Wiadomo na przykład, że dzieci 4-miesięczne odróżniają twarze znane od obcych, o czym świadczą różnice w reakcjach. Inny przykład to rozpoznawanie przez 6-miesięczne niemowlęta butelki, w której podawano im mleko. Przedmioty i ludzie są też bardzo istotnym elementem wczesnych wspomnień dotyczących zdarzeń, w których dziecko uczestniczyło. Już dla dzieci w drugim roku życia widok przedmiotu lub osoby związanej ze zdarzeniem jest skuteczną wskazówką w przypominaniu. Pamięć przedmiotów i ludzi wysuwa się na pierwszy plan w obserwacjach dotyczących dzieci w pierwszym i drugim roku życia. Obserwacje zawarte w dziennikach świadczą, że starsze niemowlęta pamiętają różne cechy percepcyjne oraz funkcjonalne przedmiotów i ludzi, reagują na niewielkie zmiany w ich wyglądzie, bawią się w odpowiedni sposób zabawką, oczekują określonego zachowania od dorosłego. Pamięć przedmiotów i ludzi jest składnikiem orientacji w otoczeniu i pierwszych doświadczeń społecznych (Jagodźńska 2003: 78).

Pamięć osób starszych

Problemy z pamięcią to czuły wskaźnik ogólnego pogarszania się pamięci. W niektórych wypadkach zapominanie o tym, co się chciało zrobić, prowokuje ludzi do myślenia, że to pierwsza oznaka demencji. Na szczęście zdarza się to stosunkowo rzadko – demencja może wprawdzie manifestować się problemami z pamięcią prospektywną, lecz o wiele częściej problemy te oznaczają zapominalstwo, które w miarę starzenia się przybiera nieco na sile (Draaisma 2010: 33). Osłabienie pamięci jest typowym objawem choroby otępiennej – najwcześniej pogarsza się pamięć świeża, na przykład chory zapomina, gdzie odłożył przedmiot, co się zdarzyło wczoraj (Marwick, Birrel 2024: 122) – i innych chorób degeneracyjnych, niemniej wcale nie musi sygnalizować ich rozpoczęcia.

Częstym problemem związanym z pamięcią, który zgłaszają osoby starsze, jest niemożność znalezienia słów. W rozmowie zaczynają się pojawiać takie określenia jak „no to”, „ta rzecz” albo szczegółowe opisy, jak to wygląda, gdzie zawsze stoi lub co można z tym zrobić. Jeszcze bardziej dokuczliwa niż niemożność przypomnienia sobie słów jest jednak niemożność przypomnienia sobie imion. W starszym wieku przy nieoczekiwanym spotkaniu zawodzi umiejętność dopasowania imienia do znajomej twarzy – a przynajmniej uczynienia tego w czasie, który można uznać za mieszczący się w granicach uprzejmości. Wiele osób uważa tę konsekwencję pogorszenia pamięci za uciążliwą, gdyż nieumiejętność przypomnienia sobie czyjegoś imienia kojarzymy zazwyczaj z obojętnością. Co istotne, przypadki niemożności przypomnienia sobie imienia lub nazwiska są subiektywnie o wiele bardziej widoczne niż trudności z przypomnieniem sobie zwykłych słów (Draaisma 2010: 35).

Liczne eksperymenty poświadczają, że starsi ludzie (przede wszystkim po sześćdziesiątym roku życia) mają poważniejsze niż studenci trudności z zapamiętywaniem informacji, o której nauczanie się byli proszeni przez eksperymentatora. Co

więcej, nawet jeśli po upływie kilku minut starsi będą pamiętać listę słów lub inny materiał eksperymentalny równie dobrze jak młodsza grupa, ich pamięć pogorszy się gwałtownie po kilku dniach lub tygodniach. Deficyty pamięciowe są widoczne zwłaszcza wtedy, gdy osoby starsze są prośzone o przypomnienie sobie szczegółów danego doświadczenia, takich jak kiedy i gdzie dokładnie zostało ono przeprowadzone. Ludziom starszym umykają pewne specyficzne szczegóły i mają oni – silniejszą niż młodzi – tendencję do polegania na ogólnym przekonaniu, że coś się wydarzyło. Kiedy człowiek osiąga siedemdziesiąty rok życia, nietrwałość pamięci staje się bardziej wyrazista i konsekwentna. Ale nawet wśród tych grup badanych słabe przypominanie nie jest nieuchronną konsekwencją starzenia się: osoby starsze znacząco różnią się pomiędzy sobą pod względem nietrwałości pamięci (Schacter 2003: 39).

Jak konstatuje Agnieszka Niedźwieńska, zmiany związane z wiekiem dotyczą różne systemy pamięciowe bardzo nierównomiernie. Pamięć niedeklaratywna odpowiedzialna za nabywanie umiejętności (pamięć proceduralna) czy kodowanie i przechowywanie informacji sensorycznych (system reprezentacji sensorycznych) zachowana jest względnie dobrze w późnej dorosłości. Pamięć semantyczna, czyli system pojęć i ogólna wiedza o świecie, również zostaje dobrze zachowana (zasoby słownikowe wręcz wzrastają z wiekiem), w przeciwieństwie do pamięci zdarzeń, czyli pamięci epizodycznej, która znacząco z wiekiem się pogarsza. Istotnemu osłabieniu podlega również pamięć robocza, odpowiedzialna za krótkotrwałe przechowywanie i manipulowanie informacjami, co przez wielu autorów uważane jest za zmianę kluczową dla poznawczego funkcjonowania w późnej dorosłości (Niedźwieńska 2013: 93).

Z badań Agnieszki Niedźwieńskiej wynika także, że:

stopień osłabienia pamięci nawet w obrębie jednego systemu pamięciowego zależy od tego, jakich procesów i mechanizmów wymagają testowane zadania pamięciowe. Bardzo dobrym przykładem jest pamięć epizodyczna, gdzie występują charakterystyczne i wielokrotnie replikowane w badaniach dysocjacje. Na przykład, związane z wiekiem osłabienie jest większe, gdy format testu nie dostarcza osobie wskazówek i fragmentów oryginalnych treści, wymuszając poleganie na samodzielnych strategiach wydobywania informacji. Osłabienie związane z wiekiem jest większe w pamięci kontekstu, w jakim występowała informacja niż pamięci samej informacji. Podobnie bardziej upośledzona jest pamięć związków między elementami niż samych tych elementów. Z kolei w pamięci semantycznej, ogólnie dobrze zachowanej w odniesieniu do faktów i treści powtarzanych, intensyfikują się trudności związane z wydobywaniem treści specyficznych i rzadko odtwarzanych (Niedźwieńska 2013: 93).

Ponieważ wiek

wpływa na działanie pamięci latentnej, pozostawia także ślad na dwóch podstawowych, związanych z jej funkcjonowaniem procesach: magazynowaniu i przywoływaniu danych. Wyniki badań pozwalają przypuszczać, że zakłócenia w przebiegu obu tych procesów są odpowiedzialne za pogorszenie

pamięci. W miarę upływu lat przede wszystkim wydobywanie informacji zaczyna szwankować, chociaż nie wszystkie etapy zarówno przywoływania, jak i magazynowania danych podlegają negatywnym skutkom upływu czasu. Na przykład osoby starsze o wiele trudniej tworzą skojarzenia między dwoma słowami ułatwiające potem przypomnienie jednego z nich, ale jeżeli raz taki związek skojarzeniowy zostanie utworzony, wiek nie ma wpływu na jego trwałość. Co więcej, wiek nie odgrywa roli przy posługiwaniu się ogólnymi strategiami wydobywania informacji z pamięci, a nabiera znaczenia dopiero przy stosowaniu strategii specjalistycznych (Bryant, Colman 1997: 116).

Dane empiryczne potwierdzają współwystępowanie dwóch procesów: pogarszania niektórych funkcji pamięci oraz procesów nastawionych na radzenie sobie z tymi trudnościami. Ludzie w wieku podeszłym wolniej kodują informacje i niekiedy miewają trudności z szybkim ich przywoływaniem. Wiele badań wskazuje na to, że w tym wieku mamy do czynienia z ogólnym zmniejszeniem szybkości przetwarzania informacji. U ludzi starszych występują również deficyty procesu hamowania, w wyniku czego nie potrafią oni skupić uwagi na bodźcach, które warto byłoby zapisać w pamięci. Z drugiej strony osoby takie szukają inteligentnych sposobów umożliwiających przezwyciężenie tych ograniczeń. Po pierwsze są to sposoby związane z wykorzystywaniem pamięci zewnętrznej (notatki, organizery, „przypomina-cze” w telefonach komórkowych itd.), po drugie zaś – sposoby bardziej efektywnego przeszukiwania pamięci. Duże doświadczenie w posługiwaniu się pamięcią może podpowiadać ludziom różne sposoby aktywizowania ścieżek dostępu do zapisanych w niej informacji. Można przypuszczać, że ludzie starsi odznaczają się intuicyjną znajomością zasady specyficzności kodowania Tulvinga i Thomsona. Zasada ta głosi, że im większe podobieństwo między sytuacją kodowania informacji a sytuacją odtwarzania, tym łatwiejsze jest odtwarzanie. Kiedy ludzie nie potrafią sobie przypomnieć pewnej informacji, wtedy mogą mentalnie zatopić się w sytuację, w której po raz pierwszy się z tą informacją zetknęli. Zabieg taki pozwala dotrzeć do owej informacji, choć na pierwszy rzut oka mogła się ona wydawać utracona. Zapewne ludzie starsi stosują jeszcze inne techniki wspomagania pamięci i niektóre osoby przez długi czas zachowują jej sprawność, a co za tym idzie – skutecznie uczą się, nabywają doświadczenia, nowe umiejętności (Maruszewski 2005: 205).

Pamiętanie a uczenie się osób starszych

Ucząc się na każdym etapie życia, człowiek przygotowuje się do stojących przed nim zmian i wyzwań (Fabiś, Chabior, Wawrzyniak 2019: 171–174). Osoby w trzecim wieku życia również mają zadania, plany do zrealizowania, wchodzi w nowe dla siebie role, których pełnienia (czasami od podstaw) muszą się nauczyć i robią to z powodzeniem. Osoby starsze uczą się w sposób zorganizowany (formalny), jeśli istnieje taka potrzeba, ale również w sposób nieformalny i pozaformalny (Adamczyk 2016: 49).

Przykładem tego, w jaki sposób edukacja może ułatwiać zmiany na każdym etapie życia, jest obszar technologii cyfrowych, których muszą i chcą uczyć się seniorzy – i taką możliwość stwarzają im liczne instytucje edukacyjne (szkoły, uniwersytety), uniwersytety trzeciego wieku, organizacje seniorskie, często w ramach rozmaitych projektów finansowanych z zewnętrznych środków (najczęściej środków UE)¹. Temu zagadnieniu poświęcony jest raport z Programu Operacyjnego Polska Cyfrowa na lata 2014–2020 (Ledzion et al. b.d.).

Uczenie się w okresie starości zdaniem Moniki Adamczyk

będzie jednak w swoich formach i treściach odmienne od uczenia się na wcześniejszych etapach życia. Dlatego myśląc o edukacji osób starszych, należy odejść od potocznego znaczenia słowa „nauka”. W edukacji seniorów nie chodzi bowiem o „sadzenie ich w szkolnych ławach”, ale o wspieranie ich umiejętności i poszerzanie wiedzy pozwalającej na pełniejsze uczestnictwo w życiu społeczno-politycznym (Adamczyk 2022: 70).

W kontekście uczenia się seniorów nie sposób nie wspomnieć o uczeniu się międzypokoleniowym (Muszyński 2014) oraz o uczeniu się z własnej i cudzych biografii (Dubas, Świtalski 2011; Dubas, Wąsiński, Słowik 2021), czyli uczeniu się biograficznym. Zwłaszcza uczenie się biograficzne ma ogromne znaczenie dla dalszego rozwoju człowieka starszego, który po zakończeniu pracy zawodowej musi dokonać transformacji swojego życia, poukładać je od nowa, określić cele, nadać znaczenia wszystkiemu, co przeszłe, odszukać sens w tym, co dotychczas wydarzyło się w jego życiu.

We wszystkich opisanych powyżej przypadkach uczeniu się towarzyszy zgoła inny cel niż w sytuacjach uczenia się osób młodszych. Seniorzy nie uczą się bowiem dla tytułów, zaszczytów, awansów zawodowych czy „kariery”, ale po to, żeby rozumieć, nadawać sensy i znaczenia, wyjaśniać i nadal czynnie uczestniczyć w życiu społecznym. Każdej formie zdobywania nowych umiejętności towarzyszy potrzeba – a raczej konieczność – pamiętania. W zależności od tego, jaka jest jednostkowa pamięć – i to zarówno w rozumieniu biologiczno-psychologicznym, czyli co (ile) człowiek jest w stanie zapamiętać, jak dużo faktów zgromadzić, jak i w rozumieniu biograficznym, czyli jakie nadaje znaczenia zdarzeniom – możliwości uczenia się będą różne u różnych osób. Ale z powyższych analiz wynika, że uczenie się osób starszych, mimo pewnych deficytów, nadal jest możliwe, wymaga tylko odpowiednich działań.

Zakończenie

Przywołane powyżej treści, w tym wyniki badań z lat zarówno odległych, jak i ostatnich, zadają kłam funkcjonującym w przestrzeni społecznej i publicznej stereotypom dotyczącym niewielkich możliwości uczenia się osób starszych. Jak dowiedziono, pamięć niedeklaratywna, odpowiedzialna za nabywanie umiejętności (pamięć

¹ O rozmaitych inicjatywach podejmowanych na rzecz seniorów i przez seniorów można przeczytać w: Przygoda (2021).

proceduralna) czy kodowanie i przechowywanie informacji sensorycznych (system reprezentacji sensorycznych), zachowana jest względnie dobrze w późnej dorosłości. Podobnie pamięć semantyczna, czyli system pojęć i ogólna wiedza o świecie (zasoby słownikowe wręcz wzrastają z wiekiem), w przeciwieństwie do pamięci zdarzeń, czyli pamięci epizodycznej, która z wiekiem znacząco się pogarsza. Istotnemu osłabieniu podlega też pamięć robocza, odpowiedzialna za krótkotrwałe przechowywanie i manipulowanie informacjami, co przez wielu autorów uważane jest za zmianę fundamentalną dla poznawczego funkcjonowania w późnej dorosłości. Nie wyklucza to jednak możliwości dalszego uczenia się (zakładając, że proces uczenia się nigdy nie został przerwany, zaniechany) osób starzejących się czy starych, ale oczywiście mowa jest tu o uczeniu się w sytuacji zachowania zdrowia, tzn. braku oznak chorób degeneracyjnych w obrębie mózgu i układu nerwowego.

Bibliografia

- Adamczyk M. D. (red.) (2016) *Starość. Między tradycją a współczesnością*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Adamczyk M. D. (2022) *Uczenie się przez całe życie jako element uczestnictwa społecznego osób starszych i ich aktywnego starzenia się*, „Zeszyty Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II”, nr 65/3, s. 67–86, <https://doi.org/10.31743/znkul.14471>.
- Bryant P. E., Colman A. M. (red.) (1997) *Psychologia rozwojowa*, tłum. A. Bezwińska-Walerjan, Poznań, Zys i S-ka.
- Chlewiński Z. (1997) *Pamięć w: Psychologia pamięci*, Z. Chlewiński, A. Hankała, M. Jagodzińska, B. Mazurek (red.), Warszawa, Wiedza Powszechna, s. 120.
- Czachur W., Wójcicka M. (2021) *Pamięć i pamiętanie w przestrzeni języka z perspektywy badań lingwistycznych w: Język(i) w czasie i przestrzeni*, P. Stalmaszczyk (red.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 211–235, <https://doi.org/10.18778/8220-544-2.10>.
- Draaisma D. (2010) *Fabryka nostalgii. O fenomenie pamięci wieku dojrzałego*, tłum. E. Jusewicz-Kalter, Wołowiec, Wydawnictwo Czarne.
- Dubas E., Świtalski W. (red.) (2011) *Uczenie się z biografii Innych*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dubas E., Wąsiński A., Słowik A. (red.) (2021) *Biografie rodzinne i uczenie się*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Fabiś A., Chabior A., Wawrzyniak J. (2019) *Ludzka starość, Wybrane zagadnienia z gerontologii społecznej*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Henderson J. (2005) *Pamięć i zapominanie*, tłum. E. Wojtych, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Jagodzińska M. (2003) *Rozwój pamięci w dzieciństwie*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kolber M. (2009) *Uczymy się, jak się uczyć – kilka uwag o umiejętności uczenia się*, „Forum Dydaktyczne”, nr 5–6, s. 138–144.
- Majchrzak-Krzak K. (2020) *Przywracając pamięć miejscom. O badaniu i uczeniu się w działaniu w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu*, Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

- Maruszewski T. (2005) *Pamięć autobiograficzna*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Maruszewski T. (2006) *Pamięć jako podstawowy mechanizm przechowywania doświadczenia w: Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, Strelau J. (red.), Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 137–164.
- Marwick K., Birrel S. (2024) *Psychiatria*, red. wyd. polskiego S. K. Sidorowicz, Wrocław, Elsevier Urban & Partner.
- Mietzel G. (2002) *Wprowadzenie do psychologii*, tłum. E. Pankiewicz, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Muszyński M. (red.) (2014) *Międzypokoleniowe uczenie się*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, <https://doi.org/10.18778/7969-303-0.01>.
- Nęcka E. (2024) *Psychologia. Wprowadzenie*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B., Wichary Sz. (2020) *Psychologia poznawcza*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Niedźwieńska A. (2011) *Trafność pamięci z perspektywy neuropsychologicznej w: Pamięć. Osobowość. Osoba. Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Annie Gałdowej*, A. Tokarz (red.), Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 267–280.
- Niedźwieńska A. (2013) *Pamięć prospektywna*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie SEDNO.
- Nordengen K. (2018) *Mózg rządzi*, tłum. M. Skoczko-Nakielska, Warszawa, Wydawnictwo Marginesy.
- Okoń W. (2004) *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Przygoda A. (2021) *Aktywizacja społeczna seniorów – założenia teoretyczne i przykłady dobrych praktyk w: Wyzwania, dylematy i perspektywy edukacyjne. Konteksty zmian*, J. Szempruch, J. Smyła, J. Miko-Giedyk (red.), Kielce, Kieleckie Towarzystwo Naukowe, s. 177–186.
- Schacter D. L. (2003) *Siedem grzechów pamięci*, tłum. K. Ślusarczyk, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Schaffer H. R. (2008) *Psychologia dziecka*, tłum. A. Wojciechowski, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sokół-Stanisławska A. (2018) *Trening pamięci i koncentracji dla seniorów*, Warszawa, Wydawnictwo Difin.
- Szewczuk W. (1972) *Psychologia zapamiętywania*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Włodarski Z. (1998) *Psychologia uczenia się*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zimbardo P., Johnson R. L., McCann V. (2010) *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, tłum. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Źródła internetowe

- Ledzion B., Miller A., Kwinta J., Krygowska N., Świącicki I. (b.d.) *Ewaluacja ex post realizacji celów Programu Operacyjnego Polska Cyfrowa na lata 2014–2020. Raport końcowy*, https://www.polskacyfrowa.gov.pl/media/156082/POPC_Raport_koncowy_expost_14082025.pdf (dostęp: 20.06.2024).

O Autorce

Anna Przygoda – doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika. Od roku 2019 adiunkt w Zakładzie Edukacji Dorosłych, wcześniej asystent w Zakładzie Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Swoje zainteresowania koncentruje wokół rodziny jako środowiska wychowawczego oraz relacji między pokoleniami w rodzinie. Prowadzi zajęcia z teorii wychowania, systemów pedagogicznych i metodologii badań. Opublikowała m.in.: *The City of Starachowice as a Place Favoring the Establishment of Institutions Activating Seniors – a Look at over Fifteen Years of Activity of the Starachowice UTW* („Humanitas Pedagogika i Psychologia” 2(28)/2023), *The Picture of the Relationship in the Dyad Grandparents* (w: *Care Relationship and Well-being for Elderly Person: Pedagogical Reflections and Good Practices*, M. Musaio, S. Chrost, C. Urpi (red.), Educatt, Mediolan 2023).

Anna Przygoda – doctor of social sciences in the discipline of pedagogy. Since 2019, an assistant professor at the Department of Adult Education, previously an assistant at the Department of General Pedagogy and Research Methodology, Jan Kochanowski University in Kielce. Her interests focus on the family as an educational environment and the relationship between generations in the family. She conducts classes on educational theory, pedagogical systems and research methodology. She has published, among others, *The City of Starachowice as a Place Favoring the Establishment of Institutions Activating Seniors – a Look at over Fifteen Years of Activity of the Starachowice UTW* (“Humanitas Pedagogika i Psychologia” 2(28)/2023), *The Picture of the Relationship in the Dyad Grandparents* (in: *Care Relationship and Well-being for Elderly Person: Pedagogical Reflections and Good Practices*, M. Musaio, S. Chrost, C. Urpi (ed.), Educatt, Mediolan 2023).

Aneta Krzewińska* 
Małgorzata Dzimińska* 
Izabela Warwas* 

How Understanding the Nature of Science Supports Lifelong Learning

Abstract

This study examines Polish citizens' understanding of the Nature of Science (NoS) (McComas 2020) through public consultations on science communication in four areas: climate change, GMOs, vaccinations, and alternative medicine. Qualitative analysis of group discussions revealed that while all NoS elements were addressed, tools, processes, and products of science were most frequently referenced, with human elements and limitations mentioned less often. NoS principles were most evident among participants with higher education. The authors suggest using these insights as a litmus test for Polish citizens' scientific literacy and advocate for professional science communication that goes beyond reporting findings to include explanations of scientific processes. This approach, they argue, can effectively support citizens' lifelong learning.

Keywords: nature of science, scientific literacy, science communication, public consultations, lifelong learning.

Jak zrozumienie natury nauki wspiera uczenie się przez całe życie

Abstrakt

Niniejsze badanie analizuje rozumienie przez polskich obywateli natury nauki (NoS) (McComas 2020) poprzez konsultacje społeczne dotyczące komunikacji naukowej w czterech obszarach: zmian klimatu, GMO, szczepień i medycyny alter-

Artykuł otrzymano: 5.02.2025; akceptacja: 17.07.2025.

* University of Lodz.

natywnej. Jakościowa analiza dyskusji grupowych wykazała, że chociaż poruszono wszystkie elementy NoS, najczęściej wspominano o narzędziach, procesach i produktach nauki, a rzadziej o elementach ludzkich i ograniczeniach. Zasady NoS były najbardziej widoczne wśród uczestników z wyższym wykształceniem. Autorzy sugerują wykorzystanie tych spostrzeżeń jako papierka lakmusowego dla umiejętności naukowych Polaków i opowiadają się za profesjonalną komunikacją naukową, która wykracza poza raportowanie wyników i obejmuje wyjaśnienia procesów naukowych. Argumentują, że takie podejście może skutecznie wspierać uczenie się obywateli przez całe życie.

Słowa kluczowe: natura nauki, kompetencje naukowe, komunikacja naukowa, konsultacje społeczne, uczenie się przez całe życie.

Introduction

In this qualitative study, the understanding of a hundred ordinary Polish citizens, gathered during a public consultation on science communication in four areas – climate change, genetically modified organisms (GMO), vaccinations, and alternative medicine (Krzewińska et al. 2021) – were explored to determine if and how their views reflect their understanding of the Nature of Science (NoS). McComas et al. (2002a: 4) define NoS as “a rich description of what science is, how it works, how scientists operate as a social group, and how society itself both directs and reacts to scientific endeavors.” In this study, the authors examine citizens’ views through the lens of NoS’s three key categories: tools, processes, and products of science; human elements of science; and the limitations of science (McComas 2020). The goal is to determine how well participants understand and value science as a dynamic and evolving process (McComas et al. 2002b).

Why is this topic important? Numerous studies demonstrate that an understanding of NoS is closely linked to people’s everyday behaviors and attitudes. For example, Weisberg et al. (2021) confirmed that enhancing people’s knowledge of how science works can help reduce resistance to scientific claims, regardless of identity factors such as political or religious beliefs. Similarly, Lombrozo et al. (2008) and Nelson et al. (2019) highlighted the importance of understanding NoS principles for better acceptance and comprehension of evolution. McPhetres et al. (2019) found that increased scientific knowledge leads to more positive attitudes toward genetically modified foods, while Ranney and Clark (2016) demonstrated that scientific information can significantly shift people’s attitudes toward climate change.

However, researchers also point out that there is often a disconnect between possessing theoretical knowledge and the ability to apply it effectively to real-world challenges (Day and Goldstone 2012). This observation highlights the concept of scientific literacy (SL), which encompasses the ability to use scientific knowledge and

principles to understand one's environment and test hypotheses (World Economic Forum 2015). This dimension of SL builds on the three components defined by Miller (1992): a vocabulary of scientific terms and concepts, an understanding of the process of science, and an awareness of the impact of science and technology on individuals and society.

In this context, the concept of lifelong learning (LLL) also emerges as a critical factor in bridging the gap between possessing knowledge and applying it in real-life situations (OECD 2021). LLL is a multidimensional phenomenon with socio-cultural, economic, and – above all – political implications (Malewski 2013). It can be analyzed from three perspectives: micro, meso, and macro. The micro perspective focuses on individual learning and development. The meso perspective examines institutional strategies and frameworks, while the macro perspective considers international, national, political, and legal contexts (Muszyński 2023). For the purpose of contextualizing the understanding of NoS – the focus of this paper – the LLL concept is viewed from the micro perspective. It is defined as a continuous process of acquiring knowledge, skills, and competencies throughout one's life to adapt to the evolving demands of globalization, digitalization, and increasing longevity. This process encompasses formal education, which refers to structured programs such as degrees or certifications; non-formal education, which includes skill-focused courses outside traditional academic settings; and informal learning, which involves experiential knowledge gained through daily activities, work, or community engagement. Individuals who consistently seek, evaluate, and integrate new information into their understanding are better equipped to make informed decisions in complex, real-world scenarios, remain competitive in the workforce, foster personal and social growth, and contribute actively to society (Laal, Salamati 2012). Lifelong learning not only updates existing knowledge or develops new skills but also fosters a critical and informed perception of reality. Moreover, it brings the joy of better understanding life through the lens of one's own experiences (Adamczyk 2022).

The results of this study provide insights into Polish citizens' understanding of NoS and serve as a basis for forming hypotheses about their scientific literacy skills. The analysis of discussions on science communication across four socially significant topics highlights its potential to enhance scientific literacy and support lifelong learning. This can be achieved not only by sharing research findings but also by illustrating the process of scientific inquiry. Effective science communication creates opportunities to foster scientific literacy and critical thinking, both through formal education and through informal and non-formal learning pathways integral to lifelong learning.

Existing literature on NoS often explores how it is perceived by scientists (Schwartz, Lederman 2008), teachers (Dorsah 2020), or students (Gyllenpalm et al. 2022). In this study, we aim to complement these perspectives by investigating how citizens operationalize the concept of NoS during discussions on science communication. Their revealed understanding of NoS forms the basis for discussions

and recommendations related to promoting science communication and developing citizens' scientific literacy as tools for supporting lifelong learning and societal engagement.

Theoretical background

The theoretical perspective that was chosen for interpreting the collected material was McComas' approach (McComas 2020), because it clearly organizes key elements of the nature of science relevant to our study. McComas elaborated on key elements of NoS and grouped them into three domains: tools and processes of science, human elements of science, and science limitations.

Under the *Tools, processes and products of science* domain McComas (2020) outlined key principles: evidence is vital in science; laws and theories are distinct but related, and shared methods include induction, deduction, inference, inquiry and argumentation, etc., but no universal stepwise method exists. Science relies on empirical evidence, which, while crucial for knowledge generation, requires careful analysis for valid conclusions. McComas (2020) explains that communicating not only research findings, but also scientific methodology offers significant benefits. Understanding how science operates helps the public evaluate conflicting scientific claims, recognize its inherent uncertainties, and appreciate the evolving nature of knowledge (Yearley 1994). Moreover, McComas highlights that the "knowledge of the nature of science assists students in learning science content" (McComas 2002b: 11).

Additionally, public awareness of scientific processes fosters discernment in distinguishing legitimate scientific discussions and prevents disillusionment with changing conclusions. Finally, speaking about the results without explaining the path to arriving at them is incomplete. Similarly, informing only about research procedures without discussing the results sounds abstract. Therefore, a skillfully prepared and curated information encompassing both aforementioned aspects is perceived as necessary in the process of science communication, thus helping also to enhance people's understanding of NoS and building their scientific literacy. Shapin (1992) stresses the importance of explaining not just what scientists know, but how they arrive at their conclusions:

Another aspect of public education tends to be neglected [...] a commitment to tell the public how, with what confidence, and on what bases scientists come to know what they do. This can be achieved by telling people what science is like in the making (Shapin 1992: 28).

Under the *Human elements of science* domain McComas (2020) identifies the following key principles: creativity is integral to science; subjectivity and bias are inevitable; and science and society influence each other. These highlight science as a human endeavor, with both strengths and limitations. Creativity differ-

entiate scientists who make breakthroughs from those who do not. It drives bold hypotheses, innovative research, and the exploration of new frontiers. However, complete objectivity is unattainable (Kuhn 1996), as scientists' beliefs, training, and experiences shape how they interpret data (Lederman, Abd-El-Khalick 1998). Science is inherently collective, relying on trust and collaboration, where competent scientists may still reach differing conclusions (Shapin 1992). Modern science is also a team effort, with researchers collaborating to tackle complex problems beyond individual intellectual, financial, or organizational capacities (McComas et al. 2002a). Moreover, science is deeply embedded in and shaped by society and culture – just as it, in turn, influences them (Matthews 2002; Sullenger, Turner 2002).

Under the domain of *science and its limitations* McComas (2020) outlines three key principles: science is distinct from engineering and technology; science is tentative, durable, and self-correcting; science has limits. He stresses a common misconception that science, engineering, and technology are interchangeable and explains that unlike engineering and technology, which are inherently utilitarian, science seeks knowledge for its own sake. Applied science, in contrast, translates discoveries into practical applications (McComas et al. 2002a). Science is also dynamic, adapting to new discoveries rather than adhering to fixed dogma. It aligns with Shapin's (1992) view that scientific judgment is contingent and revisable, meaning today's truths may be reconsidered tomorrow. Recognizing science's limitations is equally important. Since no omniscient entity confirms absolute truth, science strives to approximate reality but never reaches a final, unquestionable answer (McComas et al. 2002a). McComas (2020) advocates presenting science holistically, acknowledging both its strengths and limitations.

Methodology

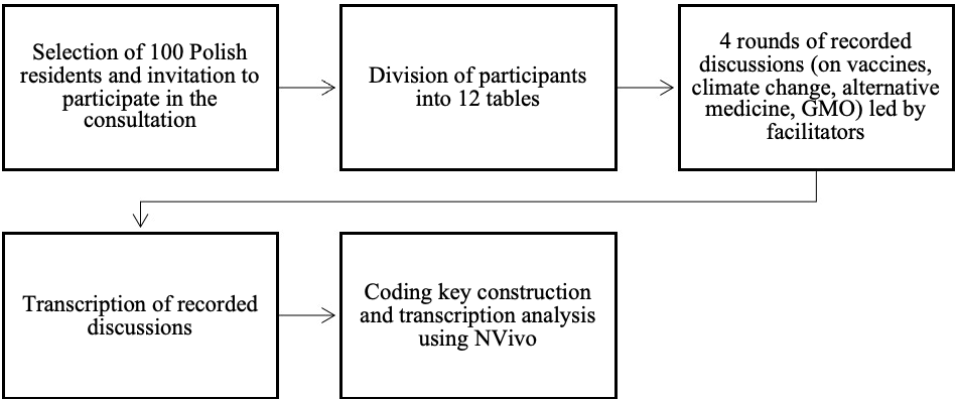
This study is guided by the following research questions:

- RQ1: What is the Polish citizens' understanding of NoS key elements as expressed in discussions on science communication?
- RQ2: What approach can be recommended to enhance science communication based on the insights gained from this qualitative study?

Research material collected within the framework of the CONCISE project was used to address the inquiries. CONCISE (2018–2021) was a EU-funded project under Horizon 2020 that focused on Europeans' perceptions of science. Data was collected during custom-designed public consultations on science communication in five countries: Poland, Spain, Italy, Portugal and Slovakia. This article only presents materials from Poland. The decision to focus on Poland is motivated by the desire to explore the perception of NoS in a country that, despite

being part of the European Research Area, exhibits significantly lower levels of science communication activity than Germany, Italy, Spain, or Portugal. The project used the World Wide Views (WWV) method as its core methodological approach, adapted to the unique characteristics of research on science communication (Llorente et al. 2022). The WWV method was used for the first time by the Danish Technology Council in 2009 to debate global warming (see: WWV on Global Warming nd.). The aim of the WWV method is to give voice to marginalized people and ordinary citizens, as the opinions of decision-makers, government representatives, major companies, and influential groups tend to receive more attention. The WWV method has also been used for many other debates (e.g. Blue, Medlock 2014; Rask, Worthington 2017; Raney, Clark 2016). A hundred citizens are selected to mirror the region’s diversity. Participants are invited to the venue for discussion. At the start of the program, the participants are given a summary of the key issues. Then, they are put into smaller groups for discussion. These discussions are conducted in rounds, lasting 90 minutes maximum. At the end, participants are invited to respond to questions in survey questionnaires, the results of which are published for interested individuals. The use of WWV in multiple locations enables the unification of the entire procedure and facilitates the comparison of results. This allows for the examination of both quantitative and qualitative data in a comparative context. This paper focuses on data collected on September 21, 2019 during Polish public consultations in Lodz. Figure 1 illustrates the subsequent steps in the organization of the consultations.

Figure 1. The steps in organizing public consultations in Poland



Source: own elaboration.

In the context of the CONCISE project, the participants were selected to represent the key socio-demographic characteristics of the population sample. This approach aimed to foster inclusivity. A concerted effort was made to invite a wide variety of participants, and the distribution of their characteristics is presented in Table 1.

Table 1. Distribution of characteristics of the participants (N=100)

Parameter	Range	Value
Gender	Female	63
	Male	37
Age	18–34	30
	35–49	25
	50–64	26
	65+	19
Education	Primary	8
	Secondary	44
	University	48
Place of residence	Country	20
	City	80
Disability		2
Minority status		2

Source: own elaboration.

The participants were divided into 12 groups, with consideration given to ensuring that each group included participants of a similar age and educational level. This was intended to promote group discussion and shared experiences. The meeting was structured into four discussion rounds on different topics: vaccines, climate change, alternative medicine and genetically modified foods. Each round was conducted by experienced facilitators. Participants initiated the session by listing the sources they used to gain scientific knowledge on specific subjects, followed by self-assessing the reliability of these sources. The final part of each round was a presentation of optimal ways to share subject matter with a general audience. All group discussions were documented with the consent of the participants. The recordings lasted 96 hours and were transcribed. The material was then analyzed using NVivo 12 software.

The results

Tools, processes, and products of science

The study participants strongly emphasized that scientific research is conducted in a rigorous manner and that there are certain rules of conduct that scientists have to follow which determine the scope of methodology used in a given study. The most frequently indicated scientific method was an experiment, because according to participants its procedure enables the formulation of truly scientific conclusions, e.g.:

science also stems from experiments, that’s what it’s all about, it’s an important source of science, yes, but scientific experiments conducted in a rigorous manner

[...] scientific research, among other things, is based on the fact that there is a methodology adopted for it, on the basis of which [...] we can draw certain conclusions [F, 35–44, U]¹.

The participants noted that scientific research follows a specific procedure, has its own methodology, requires a scheme of conduct. It is of the utmost importance to exercise control over the individual elements of the research procedure when conducting such an experiment. It can therefore be posited that participants equated the terms 'experiment' and 'scientific procedure.' This is also reflected in the statements referring to specific examples in which participants presented a research procedure, for example, in medical research related to drug testing. Therefore, study participants provided a number of examples to prove their understanding of the importance of research methodology, tools and procedures. With reference to the laboratory tests during clinical trials, they stressed that substance testing is a very long and arduous procedure that results in only a few substances being able to become medicines, e.g.

statistically, twenty per cent of the drugs tested only make it to the end. ...we test about a hundred percent of different substances of which only twenty will realistically be drugs [F, 25–34, U].

The participants argue that these strict rules determine all or most of the activities performed by researchers in the course of their research work. More precisely, the participants referred to the rules related to the use of tools or performing technical activities as well as to the ones governing the conduct of researchers towards research subjects, e.g.: "...all it takes is the procedure, the rules, taking care of people" [F, 25–34, U], which may link to the ethical dimension of scientific literacy. This is a crucial contribution to the field, as it demonstrates that those engaged in the consultation were cognizant of the constraints inherent to scientific experimentation. Indeed, they emphasized the necessity of providing appropriate care for those engaged in scientific research. According to the participants, following scientific rules in a strict manner enables one to control the whole process of the study and thus to obtain reliable results, recalling the practical dimension of scientific literacy e.g.: "immediately the person found out that: and yet this drug is controlled. Laboratory tests carried out [...] this medicine is suitable" [F, 65+, P].

In the statements of the participants, we can encounter terms that directly refer to research methodology. For example, the participants referred to "scientific experiments," "research procedures," "scientific methods," "experiments, laboratory tests." It should be noted that most often some general terms referring to the conduct of research are cited rather than specific research methods. The participants identified the need to verify research findings using a control group: "this scientific research confirms that the control group and the research group worked, [the results – note] [...] it is accepted then" [M, 25–34, U], as part of the research procedure. What can be

¹ The following abbreviations have been used: F=female, M=male, P=primary school, S=secondary education, U=university degree and 18–24, 25–34, 35–44, 45–54, 55–64, 65+ to indicate the age range of a participant.

observed here is an awareness of the process of scientific inquiry and the significance of evidence as well as the ability to correctly apply specialized terminology.

The participants also argue that the use of scientific procedures enables one to distinguish between science and pseudoscience. This distinction is based on the presence or absence of rigorous research procedures, which are considered a defining feature of the former and lacking in the latter. For example, the absence of proper methodology – whether in conducting research or in drawing conclusions from it – is what ultimately renders the views of anti-vaccinationists unscientific, as illustrated by the following:

I will not waste my life and so many hours on anti-vaccinationists who give arguments that are: either unreliable, or have a bad methodology, or when you read it, there is a different conclusion than they draw [F, 25–34, U].

Human elements of science

According to the participants, the need for a control of the research process pertains not only to basic research, but it extends to the entire science-making process, including checking the so-called “entrenchment”, i.e., the rooting of a given phenomenon in the literature, the relevance of other studies, e.g.:

You look at who has published what, how many articles there are in general that are supported by the position of the university or research center, that have been replicated by someone else [F, 35–44, S].

This illustrates the necessity for continuity in scientific work and a certain tradition in the conduct of research. The participants note the continuity of the process of scientific development and in this context also the need for researchers to be capable of admitting a mistake or going down a blind alley. This stems from an awareness that a researcher cannot achieve complete objectivity.

At the same time, the publication of research results in journals with an international reach makes it possible to exchange knowledge relatively quickly and there are no obstacles in following the latest research reports and research results from countries on other continents. It is believed that institutional support, equipment and tools necessary for research, including funding for access to databases, library resources or researchers’ mobility, are very useful in this process. It is only through awareness of current scientific developments, including the latest discoveries and ongoing research, that researchers can actively engage in scientific discourse.

Conducting public disputes and discussions on research findings, constructive criticism, raising doubts or even objections made by scientists is a natural process, according to the participants: “the researcher or scientist [...] gives his opinion [...] makes his objections” [M, 65+, P] and it is inherent in scientific progress. This happens in a process Durant (1994) describes as collaborative, but also competitive. It shows not only that science is a creative endeavor, but that subjectivity and bias are present in science. It is not simply collaboration between researchers that

facilitates new discoveries; competition between groups of researchers also plays a role in this process.

The consultation's participants underscored the significance of critical thinking for the advancement of scientific knowledge. Furthermore, it was highlighted that this critical thinking is not only crucial during the creation stage, but also during the reception of scientific content. Finally, the participants recognize that it would be desirable that the knowledge of science-making be conveyed as early as in schools rather than only at a further stage of education, that is, at universities. This applies among others to teaching critical thinking: "it would be useful for children to be taught the scientific method of critical thinking at school, I think it would also be extremely important" [M, 25–34, U].

Scientific inquiry was seen as a core aspect of a researcher's role in society, as reflected in statements such as: „they can do research, they can test, they can refute, they can confirm, they cannot deny, they have to publish, this is what scientists can do" [M, 18–24, S].

Participants acknowledged that researchers must not only confirm or falsify hypotheses but also actively publish their findings. They expected scientists to engage in both academic communication (through specialized journals) and public outreach (via popular science articles). Moreover, respondents believed researchers should take an active stance in defending scientific knowledge rather than waiting to be consulted, emphasizing their role in shaping discourse: „Definitely, reaction should follow when the current knowledge is challenged" [M, 25–34, U].

At the same time, scientists were seen as key figures in making complex issues accessible to the public: „And here is the role of scientists – to explain in an easy-to-understand way what the opportunities and threats are" [M, 45–54, U].

Science limitations

Interesting arguments supporting the validity of distinguishing engineering and technology from science were made during the discussion on observable and not directly observable phenomena. The participants mentioned certain natural phenomena (e.g., the lack of water) that they can observe themselves and for which there is no need to refer to scientific reports. They contrasted these with natural phenomena that happen at the microscopic level, where they have to rely on detailed and sound knowledge and evidence provided by scientists, e.g.:

There is a lack of water in the Sulejów Reservoir, it is actually lacking. Nobody has to confirm this to me experimentally. However, when it comes to various chemical reactions, [...] I have to believe the scientists that this has actually been proven in some way [M, 25–34, U].

The participants also spoke about a certain temporal character of scientific knowledge, that is, they stated that knowledge based on scientific procedures is true at a given moment in time only. On the other hand, subsequent research and scientific discoveries may partially modify it or completely discard it, e.g.:

I think that conventional medicine, however, always at every stage says what it says in the best faith. That is, it tells it like it is [...], what it really knows best at any given moment. That is, it tells us the truth about what it has investigated at the moment [F, 35–44, U].

It demonstrates the understanding of the temporal character of some of the scientific findings. It was observed during the consultation that scientific content can change over time due to the influence of new discoveries and the work of other research groups. This demonstrates that participants recognize the necessity for continuous scientific endeavor yet simultaneously necessitates the provision of perpetual educational resources to the audience.

During the discussions participants emphasized also that it is not the personal views of scientists – such as being against vaccination – that matter, but rather the body of research on the topic and the scientific evidence that contribute to the general level of trust in science.

Well, that is the thing with science as a whole and scientists, that it doesn't matter what they think [...] That's not important. Only the research results matter. The results of studies, preferably such meta-analyses, of course [F, 25–34, U].

This is yet another example of how the current state of knowledge can be altered as a result of new research, discoveries and scientific publications. It is imperative that the influence of personal views, political, economic, worldview considerations and pressures from influence groups be excluded from the formation of knowledge.

Discussion

The statements that there is no scientific research without appropriate methods and tools, science is a human endeavor, and it is uncertain and has its limitations, may sound overly self-evident to professionals, researchers, and scientists. However, verifying whether ordinary citizens, who are not engaged in scientific research on a daily basis, embrace NoS principles in their everyday discussions presents an intriguing area of analysis.

Our findings revealed that Polish participants referred to all the aspects Shapin (1992) identified as key elements that should be communicated to the public regarding the scientific process. These include the collective basis of science, highlighting that no single scientist possesses all the knowledge within their field; the indispensable role of trust in scientific work and the vulnerability of good science to unethical practices; the contingency and revisability of scientific judgments, emphasizing that what is considered true today may be reassessed tomorrow without fault; and the interpretative flexibility of scientific evidence, acknowledging that competent and well-intentioned practitioners can arrive at differing conclusions from the same data.

Drawing from Bybee, Powell, and Trowbridge's (2008) classification of scientific literacy levels, Polish citizens' statements exhibited various dimensions of scientific literacy. These include functional scientific literacy, reflected in the correct use of scientific terminology; conceptual and procedural scientific literacy, demonstrated through an understanding of scientific processes; and multidimensional scientific literacy, where citizens contextualized science as a social phenomenon, linked it to trust, and recognized its dependence on funding sources.

This aligns with Shapin's (1992) assertion that it is essential not only to present research findings but also to explain the intricacies of the scientific process. He emphasized the need to communicate not just *what* scientists know, but also *how* they know it, the level of confidence they have in their findings, and the reasoning behind their conclusions. Conveying both research findings and methodologies offers several benefits. It helps the public assess scientific debates (Yearley 1994), distinguish genuine science, and understand the uncertainties inherent in research. Without methodological context, findings lack depth, while methods alone may seem abstract. Integrating both enhances scientific literacy and fosters lifelong learning.

An integrated approach to communicating both research methods and findings can foster greater public trust in science by increasing awareness of the complexities of scientific work. A strategically implemented science communication strategy that incorporates NoS elements has the potential to enhance citizens' scientific literacy and equip them to better identify and resist pseudoscience and misinformation. Therefore, prioritizing science communication and strengthening the public's understanding of NoS can become a cornerstone of lifelong learning, empowering citizens to make informed decisions in an increasingly complex world.

Conclusion

In this study, we explored Polish citizens' perceptions of science-making, with a particular emphasis on the constitutive elements of NoS. The analysis revealed that participants were able to identify all key elements of NoS. Polish citizens most frequently recognized aspects related to the processes, tools, and products of science. To a lesser extent, they addressed the human elements of science and science limitations, although these were also explicitly articulated during discussions.

The participants' understanding of NoS was reflected in how they acknowledged key elements of research methodology, including identifying research aims, selecting appropriate methods, adhering to research procedures, drawing conclusions, and interpreting and communicating findings. They described the scientific procedure as rigorous, systematic, controlled, transparent, and replicable. Additionally, they characterized it as a long, multistage, and arduous process, emphasizing that it requires significant time, effort, and focus.

Participants demonstrated awareness of the global interconnectedness of scientific knowledge, noting that findings can now be quickly verified internationally.

However, they also recognized that this verification primarily applies to research communicated in English, limiting the accessibility and verification of findings published in other languages. Participants highlighted the crucial role of researcher and institution prestige, along with funding transparency, in building trust in scientific work.

Participants recognized that some scientific findings are only temporarily valid, highlighting the limitations of science and the elusive nature of absolute truth. They emphasized the significance of publication venues and independent verification, acknowledging that replication may yield differing results. Concerns were raised about the risks of misinterpretation, underscoring the value of collaboration in mitigating these issues through discussion and knowledge exchange.

References to NoS principles were most pronounced among participants with higher education, who used scientific terminology effectively. This suggests that those without higher education may have a less nuanced understanding of NoS, though this conclusion is limited by their underrepresentation in the study, warranting further research.

Additionally, selection bias may have influenced the study, as participants were inherently interested in science communication, limiting the generalizability of findings. However, the sample included individuals from various educational backgrounds and age groups, suggesting that active engagement with scientific information and lifelong learning enhance one's ability to critically assess research.

Bibliography

- Adamczyk M. D. (2022) *Uczenie się przez całe życie jako element uczestnictwa społecznego osób starszych i ich aktywnego starzenia się*, "Zeszyty Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II", no. 65(3), pp. 67–86, <https://doi.org/10.31743/znkul.14471>.
- Blue G., Medlock J. (2014) *Public Engagement with Climate Change as Scientific Citizenship: A Case Study of World Wide Views on Global Warming*, "Science as Culture", no. 23(4), pp. 560–579, <https://doi.org/10.1080/09505431.2014.917620>.
- Bybee R. W., Powell J. C., Trowbridge L. W. (2008) *Teaching Secondary School Science. Strategies for Developing Scientific Literacy*, 9th ed., Upper Saddle River, NJ, Pearson Merrill Prentice Hall.
- Day S. B., Goldstone R. L. (2012) *The Import of Knowledge Export: Connecting Findings and Theories of Transfer of Learning*, "Educational Psychologist", no. 47(3), pp. 153–176, <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.696438>.
- Dorsah P. (2020) *Pre-Service Teachers' View of Nature of Science (NoS)*, "European Journal of Education Studies", no. 7(6), pp. 124–146.
- Durant J. (1994) *What is Scientific Literacy?*, "European Review", no. 2, pp. 83–89, <https://doi.org/10.1017/S1062798700000922>.
- Gyllenpalm J., Rundgren C. J., Lederman J., Lederman N. (2022) *Views About Scientific Inquiry: A Study of Students' Understanding of Scientific Inquiry in Grade 7 and 12 in Sweden*, "Scandinavian Journal of Educational Research", no. 66(2), pp. 336–354, <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869080>.

- Krzewińska A., Dzimińska M., Warwas I., Wiktorowicz J. (2021) *Komunikacja naukowa w Polsce. Szczepionki, medycyna alternatywna, zmiany klimatyczne, GMO pod lupą*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, <https://doi.org/10.18778/8220-553-4>.
- Kuhn T. (1996) *The Structure of Scientific Revolution*, Chicago, IL, The University of Chicago Press.
- Laal M., Salamati P. (2012) *Lifelong Learning; Why Do We Need It?*, "Procedia – Social and Behavioral Sciences", no. 31, pp. 399–403, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.073>.
- Lederman N. G., Abd-El-Khalick F. (1998) *Avoiding De-Natured Science: Activities That Promote Understandings of the Nature of Science* in: *The Nature of Science in Science Education, Rationales and Strategies*, W. F. McComas (ed.), Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, pp. 83–126, https://doi.org/10.1007/0-306-47215-5_5.
- Llorente C., Revuelta G., Dzimińska M., Warwas I., Krzewińska A., Moreno C. (2022) *A Standard for Public Consultation on Science Communication: The CONCISE Project Experience*, "Journal of Science Communication", no. 21(3), pp. 1–25, <https://doi.org/10.22323/2.21030802>.
- Lombrozo T., Thanukos A., Weisberg M. (2008) *The Importance of Understanding the Nature of Science for Accepting Evolution*, "Evolution: Education and Outreach", no. 1(3), pp. 290–298, <https://doi.org/10.1007/s12052-008-0061-8>.
- Malewski M. (2013) *Studia nad kondycją edukacji dorosłych*, "Edukacja Dorosłych", no. 1(68), pp. 9–23.
- Matthews M. (2002) *Foreword and Introduction* in: *The Nature of Science in Science Education, Rationales and Strategies*, W. F. McComas (ed.), Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, pp. xi–xxi.
- McComas W. F., Clough M. P., Almazroa H. (2002a) *The Principal Elements of the Nature of Science: Dispelling the Myths* in: *The Nature of Science in Science Education, Rationales and Strategies*, W. F. McComas (ed.), Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, pp. 53–70, https://doi.org/10.1007/0-306-47215-5_3.
- McComas W. F., Clough M. P., Almazroa H. (2002b) *The Role and Character of the Nature of Science in Science Education* in: *The Nature of Science in Science Education, Rationales and Strategies*, W. F. McComas (ed.), Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, pp. 3–39, https://doi.org/10.1007/0-306-47215-5_1.
- McComas W. F. (2020) *Principal Elements of Nature of Science: Informing Science Teaching while Dispelling the Myths* in: *Nature of Science in Science Instruction*, McComas W. F. (ed.), Cham, Springer, pp. 35–65, https://doi.org/10.1007/978-3-030-57239-6_3.
- McPhetres J., Rutjens B. T., Weinstein N., Brisson J. A. (2019) *Modifying Attitudes About Modified Foods: Increased Knowledge Leads to More Positive Attitudes*, "Journal of Environmental Psychology", no. 64(February), pp. 21–29, <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2019.04.012>.
- Miller J. D. (1992) *Toward a Scientific Understanding of the Public Understanding of Science and Technology*, "Public Understanding of Science", no. 1(1), pp. 23–26, <https://doi.org/10.1088/0963-6625/1/1/005>.
- Muszyński M. (2023) *Trzy wymiary całościowego uczenia się – na przykładzie gerontologii edukacyjnej*, "Edukacja Ustawiczna Dorosłych", no. 3(122), pp. 221–231.
- Nelson C. E., Scharmann L. C., Beard J., Flammer L. I. (2019) *The Nature of Science as a Foundation for Fostering a Better Understanding of Evolution*, "Evolution: Education and Outreach", no. 12, article 6, <https://doi.org/10.1186/s12052-019-0100-7>.
- OECD (2021) *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*, OECD Publishing, Paris.

- Ranney M. A., Clark D. (2016) *Climate Change Conceptual Change: Scientific Information Can Transform Attitudes*, "Topics in Cognitive Science", no. 8(1), pp. 49–75, <https://doi.org/10.1111/tops.12187>.
- Rask M., Worthington R. (eds.) (2017) *Governing Biodiversity through Democratic Deliberation*. *Governing Biodiversity through Democratic Deliberation*, London, Routledge.
- Schwartz R., Lederman N. (2008) *What Scientists Say: Scientists' Views of Nature of Science and Relation to Science Context*, "International Journal of Science Education", no. 30(6), pp. 727–771, <https://doi.org/10.1080/09500690701225801>.
- Shapin S. (1992) *Why the Public Ought to Understand Science-in-the-making*, "Public Understanding of Science", no. 1(1), pp. 27–30, <https://doi.org/10.1088/0963-6625/1/1/006>.
- Sullenger K., Turner S. (2002) *Nature of Science: Implications for Education an Undergraduate Course for Prospective Teachers in: The Nature of Science in Science Education, Rationales and Strategies*, W. F. McComas (ed.), Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, pp. 53–70.
- Weisberg D. S., Landrum A. R., Hamilton J., Weisberg M. (2021) *Knowledge About the Nature of Science Increases Public Acceptance of Science Regardless of Identity Factors*, "Public Understanding of Science", no. 30(2), pp. 120–138, <https://doi.org/10.1177/0963662520977700>.
- Yearley S. (1994) *Understanding Science from the Perspective of the Sociology of Scientific Knowledge: An Overview*, "Public Understanding of Science", no. 3(3), pp. 245–258, <https://doi.org/10.1088/0963-6625/3/3/001>.

Online resources

- WWV on Global Warming (nd.), <https://globalwarming.wwviews.org/node/259.html> (accessed: 25.01.2025).
- World Economic Forum (2015) *New Vision for Education – Unlocking the Potential of Technology*. *World Economic Forum, BCG*, Geneva. https://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf (accessed: 25.01.2025).

About the Authors

Aneta Krzewińska – Associate Professor, PhD in the humanities in the field of sociology, head of the Department of Methods and Techniques of Social Research (Faculty of Economics and Sociology at the University of Lodz, Poland). She is an author of numerous methodological publications. She implemented 30+ qualitative and quantitative research studies. Her scientific interests include: deliberative techniques, social consultations, social research methodology. She is actively searching for new tools to collect citizens' opinions and learn about the mechanisms of the research tools' acculturation. She carries out methodological tests on the techniques of group decision making and consensus reaching. She worked on implementing the participatory budgeting in the city of Lodz and designed public consultations using deliberative techniques in such areas as space planning, revitalization, culture, science. Following that she assessed the methodological value of the different techniques. These experiences resulted in authoring the book *Deliberation. Idea-Methodology – Practice* (Krzewińska, 2016), e-mail: aneta.krzewinska@uni.lodz.pl.

Małgorzata Dżimińska – PhD, Assistant Professor at the University of Lodz in Poland. Her main research interests revolve around higher education where she focuses on the topics of quality assurance, knowledge management, data use for educational improvement, science communication and community-based participatory research. She teaches using active learning pedagogies, presents at conferences and publishes in international journals. She is a member of Society for Research in Higher Education (SRHE) and the European Higher Education Society (EAIR), e-mail: malgorzata.dziminska@uni.lodz.pl.

Izabela Warwas – professor at the Faculty of Economics and Sociology at the University of Lodz. Head of department of labor and social policy. Her scientific interests focus on the issues related to science communication, human resources management, age and diversity management. Author and co-author of 140 publications. She participated, as a principal investigator, coordinator, specialist on evaluation and expert, in over 40 European projects. Moreover, she participated in several national projects ordered by the Ministry of Science and Higher Education, Ministry of Regional Development, marshal offices. Fellow at the University of Glasgow (2015) and participant STSM in The German Centre of Gerontology in Berlin (2017). She was awarded the Polish Academy of Sciences prize (2016, 2017). *The Cross-Cutting Activity (CCA) on science communication*, European Cooperation in Science and Technology (COST) and *The Sloan Research Network on Aging & Work* (Boston College) participant, e-mail: izabela.warwas@uni.lodz.pl.

Aneta Krzewińska – profesor uczelni, doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie socjologii, kierownik Katedry Metod i Technik Badań Społecznych (Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny Uniwersytetu Łódzkiego). Autorka licznych publikacji metodologicznych. Zrealizowała kilkadziesiąt badań jakościowych i ilościowych. Jej zainteresowania naukowe obejmują: techniki deliberacyjne, konsultacje społeczne, metodologię badań społecznych. Aktywnie poszukuje nowych narzędzi zbierania opinii obywateli i poznaje mechanizmy akulturacji narzędzi badawczych. Prowadzi badania metodologiczne nad technikami grupowego podejmowania decyzji i dochodzenia do konsensusu. Pracowała nad wdrożeniem budżetu partycypacyjnego w Łodzi oraz projektowała konsultacje społeczne z wykorzystaniem technik deliberatywnych w takich obszarach, jak planowanie przestrzeni, rewitalizacja, kultura, nauka. Następnie oceniała wartość metodologiczną poszczególnych technik. Doświadczenia te zaowocowały napisaniem książki *Deliberacja. Idea – Metodologia – Praktyka* (Krzewińska, 2016), e-mail: aneta.krzewinska@uni.lodz.pl.

Małgorzata Dżimińska – dr, adiunkt na Uniwersytecie Łódzkim. Jej główne zainteresowania badawcze koncentrują się wokół szkolnictwa wyższego, skupiając się na tematach zapewniania jakości, zarządzania wiedzą, wykorzystania danych do poprawy edukacji, komunikacji naukowej i badań partycypacyjnych opartych na społeczności. Prowadzi zajęcia z wykorzystaniem metod aktywnego uczenia się, uczestniczy w konferencjach i publikuje w międzynarodowych czasopismach. Jest członkiem Society for Research in Higher Education (SRHE) i European Higher Education Society (EAIR), e-mail: malgorzata.dziminska@uni.lodz.pl.

Izabela Warwas – profesor uczelni na Wydziale Ekonomiczno-Socjologicznym Uniwersytetu Łódzkiego. Kierownik Katedry Pracy i Polityki Społecznej. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół zagadnień związanych z komunikacją naukową, zarządzaniem zasobami ludzkimi, zarządzaniem wiekiem i różnorodnością. Autorka i współautorka 140 publikacji. Uczestniczyła jako główny badacz, koordynator, specjalista ds. ewaluacji i ekspert w ponad 40 projektach europejskich. Ponadto uczestniczyła w kilku projektach krajowych zamawianych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, urzędy marszałkowskie. Stypendystka Uniwersytetu w Glasgow (2015) oraz uczestniczka STSM w Niemieckim Centrum Gerontologii w Berlinie (2017). Wyróżniona nagrodami Polskiej Akademii Nauk (2016, 2017). Uczestniczka Cross-Cutting Activity (CCA) w zakresie komunikacji naukowej, European Cooperation in Science and Technology (COST) oraz The Sloan Research Network on Aging & Work (Boston College), e-mail: izabela.warwas@uni.lodz.pl.



Emilia Mazurek* 
Renata Martinec** 
Brigita Vilč** 

Confused Learner. Online Health Information Seeking by Breast Cancer Patients

Abstract

The aim of this study was to reconstruct online health information seeking behaviors during oncological treatment. The qualitative research, in the interpretive paradigm, was conducted in Poland and Croatia. Purposive sampling was used. The participants were breast cancer patients after the oncological diagnosis obtained no more than 5 years before the study. A total of 24 participants aged 34 to 76 were enrolled in the study. In-depth interviews were conducted. Reflexive thematic analysis was used. Five strategies of involvement or non-involvement in online information-seeking required by health crisis used by research participants were identified: overly active/obsessive online information-seeking, active online information-seeking, withdrawing from online information-seeking, avoidance, non-involvement. The strategies are also ways of coping with illness and learning during a health crisis. They are associated with many burdens. That is why some cancer patients become confused learners.

Keywords: health, online information-seeking, internet, adult learning, confusion.

Zdezorientowana osoba ucząca się. Poszukiwanie informacji dotyczących zdrowia w internecie przez pacjentki z rakiem piersi

Abstrakt

Celem badania było zrekonstruowanie strategii poszukiwania w internecie informacji dotyczących zdrowia podczas udziału w leczeniu onkologicznym. Badania jakościowe, w paradygmacie interpretatywnym, zostały przeprowadzone w Polsce i Chorwacji. Za-

Artykuł otrzymano: 1.03.2025; akceptacja: 16.06.2025.

* University of Lodz.

** University of Zagreb.

stosowano celowy dobór próby. W badaniu wzięły udział 24 kobiety w wieku od 34 do 76 lat, u których zdiagnozowano raka piersi. Przeprowadzono wywiady pogłębione. Dokonano refleksyjnej analizy tematycznej transkrypcji wywiadów. Zidentyfikowano pięć strategii (nie)angażowania się w poszukiwanie informacji i/lub wiedzy w internecie podczas trajektorii choroby stosowanych przez uczestniczki badania: nadmierne/obsesyjne wyszukiwanie, aktywne wyszukiwanie, wycofanie się z wyszukiwania, unikanie, nieangażowanie się. Są one sposobami radzenia sobie z chorobą i uczenia się w sytuacji utraty zdrowia. Jednocześnie wiążą się z licznymi trudnościami i obciążeniami. Dlatego niektóre chorujące kobiety stają się zdeorientowanymi uczącymi się.

Słowa kluczowe: zdrowie, wyszukiwanie informacji online, internet, uczenie się dorosłych, dezorientacja.

Introduction

Over time, there have been changes in the understanding of the doctor-patient relationship in healthcare, with a few approaches to the relationship presented in the literature. In our considerations, we focus only on some of them. The first is the paternalistic model, also known as the parental or priestly model (Emanuel, Emanuel 1992). In this model, the dominant role is played by the doctor, who is seen as an expert with the appropriate knowledge and experience to correctly diagnose the disease, and implement treatment (Łuków 2005). The doctor figures as a parent who cares about the well-being of their child. However, the doctor understands well-being in their own way, without paying attention to the patient's perspective. Power resides solely with the physician. The paternalistic model is based on an authoritarian approach to the patient and the unquestionable authority of the doctor, whom the patient trusts implicitly. This assumption dates back to Hippocrates who believed that the doctor should apply remedies and independently make decisions regarding the patient's life and health in accordance with their knowledge. This approach is related to the biomedical model of health (Woynarowska 2017). The physician is responsible for determining the causes of disruptions and undertaking the interventions necessary to eliminate them and restore the functionality of the disturbed mechanisms.

However, the paternalistic model is not suitable for most contemporary patient-doctor relationships. The causes for the end of the hegemony of paternalism are notoriously difficult to pin-point (Shutzberg 2021). Currently, it is admissible only in a few, exceptional situations (Williams, Weinmen, Dale 1998; Wroński et al. 2008; Wroński et al. 2009). It has been replaced by a partnership model. It is associated with a holistic approach to health (Woynarowska 2017), the progress of civilization, the development of new technologies, universal access to knowledge, and the increasing awareness of people in the field of health and their readiness to decide about themselves. The partnership model is based on the assumption of the relative indifference to power structures outside of the doctor-patient relation-

ship (Shutzberg 2021). This relationship is characterized by authenticity, empathy, mutual respect, tolerance, avoidance of judgment (Łuków 2005). The goal is the patient's participation in self-determination about their health and life. The literature also presents the consumer model in which the doctor's role is more passive, and the doctor-patient relationship is more asymmetrical than in the partnership model. However, it can be categorized as a realist offshoot of the partnership model (Shutzberg 2021).

In the partnership model the doctor is an advisor whose task is to present possible treatment methods and potential risks, and then help in choosing the best solution. The patient makes autonomous decisions. Therefore, the patient becomes co-responsible for the effects of treatment. Patient autonomy is understood as the right to accept or reject the diagnostic and/or therapeutic procedure proposed by the doctor (Wroński et al. 2009). In order for the patient to make a decision, he/she should be able to assess the potential benefits and losses resulting from the proposed medical procedure. In addition, the patient should be ready to take responsibility for their own decisions (Wroński et al. 2009). It requires receiving and understanding information from the doctor. The doctor has a legal obligation to provide the patient with comprehensive information about the disease, diagnosis and treatment (Wroński et al. 2008, Wroński et al. 2009). In the partnership model, communication is patient-centered (Zembala 2015; Chandra, Mohammadnezhad, Ward 2018; Adekunle et al. 2023). It is important, considering the research results which show that good quality of communication leads to patient's satisfaction (Chandra, Mohammadnezhad, Ward 2018), builds trust in the doctor (Krot 2019; Bontempo, 2023), and better compliance with medication (Adekunle et al. 2023).

The transition from the paternalistic model to the partnership model has contributed to changes in the patient's activity and involvement in medical treatment. This requires the patient to have more knowledge about health than before. At the same time, health information and knowledge are freely available. Patients increasingly use various sources of information to better meet their health needs, including online resources. It has become a global trend (Ghahramani, Wang, 2020; Jia, Pang, Liu 2021). Online health information seeking includes "anything regarding the symptoms, diagnoses and treatments of different diseases or simply general information about weight loss, healthy diets or wellness tips" (Ghahramani, Wang 2020: 1277). Thus, online health information consumers can be patients, their friends and families, as well as people who pursue good health or lifestyle (Jia, Pang, Liu 2021). According to Eurostat (2025), the share of people seeking health information online for private purposes has increased, and is varied across EU member states. In 2024, the highest share was recorded in the Netherlands, where 82,28% of people aged 16–74 searched online for health-related topics in the last three months prior to the survey. In contrast, the lowest shares were observed in Romania (31,53%). For Poland this indicator was 52.90%, and for Croatia 55.55%, with the average for the EU countries being 58.16%. Thus, an increasing group of traditional patients are becoming e-patients, i.e. consumers who actively

take care of their own health and use health services using communication and information technologies. E-patients highly value their time, anonymity, and quality (Czerwińska 2015; Soboń 2021). The internet provides them 24/7 access to health information, the ability to register for medical visits, access to medical test results, access to information and advice on embarrassing ailments, opinions about doctors written by other e-patients, etc. The internet has become a new form of social control over medical professionals and healthcare institutions (Soboń 2021). Furthermore, the concept of the e-patient is constantly evolving towards m-patient and smart patient, who use mobile applications in the process of taking care of their own health (Czerwińska 2015). At the same time, with the development of the interactive version of the internet, Web 2.0, there has been a transformation in the role of internet users. Both patients and healthy people stopped being just consumers of information about health and illness, and became producers of it. They can share information, knowledge, experience, and advocacy through websites, blogs, chat rooms, listservs, electronic support groups, and social media. As a result, the private experience of illness has become a public experience (Conrad, Bandini, Vasquez 2016). New ways of sharing information, knowledge, and personal experience on the internet blur the boundaries between patient and expert (Conrad, Stults 2010).

Thus, patients become learners. They look for knowledge which allows them to make autonomous decisions regarding care and health recovery, and improve the outcomes. They recognize its causes, symptoms, prognosis, treatment options. They also seek advice on how to strengthen the body, what lifestyle to lead in the face of illness, how to emotionally cope with a health crisis, etc. They use many sources of knowledge, including the internet. Searching websites, scientific publications available online, as well as joining social groups aimed at patients and their families, using internet forums, reading blogs, are becoming more and more common. Some patients get involved in patient groups and/or support groups, take part in health education conducted by professionals or other active patients who share their experience. They reach for scientific textbooks, but also for pathographies and guides. The sources of knowledge and the offer of health education seem to be extremely rich, sometimes even exceeding the capabilities and competences of the learners. The specialized, scientific medical knowledge is mixed with everyday knowledge, also derived from the experiences of other patients. People may find knowledge that they either do not understand, or understand incorrectly. The acquired knowledge may also be unreliable, outdated, contradictory. At the same time, many patients are looking not for knowledge itself, but only for information that is sufficient or more accessible to them (see: Malewski 2023). They also seek out memories that reconstruct the experiences of coping with the disease by patients and their families. Those who share their experience become mentors and guides for others. It is worth emphasizing that sometimes there is even excessive involvement in online health information searching or creating such content, which may result in internet addiction or cyberchondria (i.e., excessive worry about one's

health caused by searching for information online, often leading to heightened anxiety and a feeling of being unwell despite a lack of medical confirmation). On the other hand, for some patients, learning during the treatment may be impossible or difficult. Multiple factors may affect the learning process during coping with chronic illness, such as health literacy, culture, language, educational needs, social and digital exclusion, mental states, physical and cognitive conditions (Muijsenberg et al. 2023). Barriers to learning in a health crisis are experienced primarily by selected social groups, such as the elderly, the less educated, people with disabilities, those with special educational needs, the digitally excluded, people experiencing a homelessness crisis, those living far from places that provide health education and social support. There are also patients who do not want to know and do not make an effort to learn.

Knowledge about the disease supports patients in its management and decision making. The previous research confirms that knowledge about the disease is a factor in the initial decision to seek medical care and continue it, attitudes towards medical care, cure orientedness and other attitudes increasing propensities to seek professional help (Tagliacozzo, Ima 1970; Groen et al. 2015; Muijsenberg et al. 2023), compliance with medication, and following medical advice (Chandra, Mohammadnezhad, Ward 2018). Oncology patients, including those with breast cancer, are a special group of patients who proactively seek information about the disease (Melhem, Nabhani-Gebara, Kayyali 2024). They predominantly rely on healthcare providers for crucial cancer-related knowledge (Melhem, Nabhani-Gebara, Kayyali 2024). However, due to the rapid increase in the number of sick people and insufficient health education of patients, as well as easy access to information and knowledge, patients are increasingly searching online resources for answers to their questions (Melhem, Nabhani-Gebara, Kayyali 2023). At the same time, they face several challenges that may affect their learning, as well as experience difficulty in understanding knowledge or assessing its credibility, a multitude of information available, dissatisfaction with the information they receive, and frustration (Arora et al. 2002). The problem of patients' attitudes towards information and knowledge about their disease seems to be extremely complex and, at the same time, cognitively promising. Within this context, the purpose of this study was to reconstruct the online health information seeking behaviors during oncological treatment. The following research questions were asked:

- Do breast cancer patients seek health-related information after oncological diagnosis?
- If yes, how do they involve in online health information seeking?
- What are the causes and consequences of the involvement or non-involvement in health information seeking using the internet?

Methods and Procedures

This paper is part of a larger qualitative study entitled *'Memorable messages' as part of communication in formal and informal caregiving for women with breast cancer*, which was conducted in Poland and Croatia (see Mazurek, Martinec, Vilč 2025a; Mazurek et al. 2025b). The study was approved by both the Research Ethics Committee of the University of Lodz¹, and the Ethics Committee of Sestre Milosrdnice University Hospital Center in Zagreb². All study participants were aware of their rights before expressing their informed and voluntary consent to participate in the study. All prospective participants who were willing to participate in the study signed the informed consent form.

Biographical research, in the interpretive paradigm, was conducted from May to October 2024. This qualitative study used in-depth interviews and lifelines. Each interview began with an encouragement to talk about coping with breast cancer from the moment when disturbing symptoms were noticed. The rest of the interview was adapted to the participant's story in order to reconstruct the trajectory of illness in details. The research participant also was asked to mark events that she considered as key in dealing with illness on the lifeline. After completing the storytelling phase, the researcher asked additional detailed questions.

In Poland the interviews were conducted based on the research participants' preferences related to the location, time, and form of communication. Most of them were conducted face-to-face at participant's home or in cafes, while others were conducted on-line using a camera. All interviews were conducted by EM in Polish. On the other hand, in Croatia all interviews were conducted by BV with assistance of EM at the university hospital. The interviews were conducted in a secluded place ensuring a sense of intimacy for the interviewee, and enabling compliance with the principle of confidentiality. The participants were interviewed in Croatian or, at the request of the interviewee, in English. All interviews were recorded on a voice recorder and transcribed.

Purposeful sampling was used. The following criteria were adopted for the selection of study participants: female gender and diagnosis of breast cancer obtained no more than 5 years before the study. Women with breast cancer were selected for the study for three reasons. In both countries breast cancer is the most commonly diagnosed cancer in women. According to the Global Cancer Observatory (2022), in 2022 in Poland it accounts for 24.5% of all malignant tumors in women, and in Croatia 23.5%. Additionally, the consequences of breast cancer and its treatment are not limited only to physical health, but also concern mental health (including the sense of femininity) and are strongly related to cultural conditions (i.e., breast cancer as a socially constructed problem, the cult of the body, the cult of beauty, patterns of femininity) (see: Mazurek 2018). In both countries there are breast cancer support groups that raise awareness and reduce the stigma of breast cancer through educa-

¹ Reference number: 11/V/2023-2024 of 26.04.2024.

² Reference number: 003-06/24-03/031, Reg. No.: 251-29-11/3-24-03.

tion and provide support to patients. The procedures for recruiting study participants were different in each country. This difference was a consequence of the attitudes of the management staff of the hospital departments where the study was planned to be conducted. The research team obtained permission to conduct the study at the University Hospital for Tumors in Zagreb. The members of the research team are both employees of this hospital and researchers who have been cooperating with the hospital for several years. As a result, in Croatia the researchers personally invited the hospital patients to participate in the study in cooperation with medical staff. In Poland, despite submitting an application for consent to conduct the study in one of the hospitals, this intention was abandoned due to the terms of cooperation proposed by the hospital authorities. For this reason, the invitation to participate in the study was sent to patient associations of women with breast cancer and published on patient groups in social media, with a clear description of the aims of the study, planned procedures, and publication of results in scientific papers. Finally, 24 women (10 in Poland, 14 in Croatia) took part in the research. Participants ranged in age from 34 to 76 years. The vast majority of study participants declared higher education (N=18), while the rest declared middle education. The largest number of participants were professionally active (N=14). The other were unemployed (N=3), retired (N=6), and both professionally active and retired (N=1). All of them were diagnosed with breast cancer. The study group was very diverse in terms of oncological treatment and preventive surgical procedures experiences. Three participants were battling breast cancer for the second time. However, this was neither a recurrence nor a metastasis, but the second disease.

The transcripts were analyzed through reflexive thematic analysis (Braun, Clarke 2022). Inductive coding was used. The first stage consisted of analysis of the transcriptions in the language in which the interviews were conducted. Therefore, EM worked individually, and RM and BV worked as a team. Five stages of reflexive thematic analysis (i.e., familiarization with data, initial code generation, searching for themes, reviewing themes, and defining themes) were followed. As a result of inductive coding, themes were identified. These themes correspond to the strategies of involvement or non-involvement in online health information seeking required by cancer diagnosis. The next stage of data analysis was made after translating the transcripts into English (except for those conducted in English). Thus each interview transcript was analyzed twice. Then, there were several meetings of research team to discuss the results of previous work and reach consensus.

Results

Five strategies of involvement or non-involvement in online information-seeking required by health crisis used by research participants were identified: overly active/obsessive online health information-seeking, active online health information-seeking, withdrawing from online health information-seeking, avoidance, non-involve-

ment (Table 1). One study participant used one or more of the strategies during the course of illness.

Table 1. Strategies of online health information seeking used by study participants

Strategy	Poland (N=10)	Croatia (N=14)
overly active/obsessive online health information-seeking	1	2
active online health information-seeking	9	11
withdrawing from online health information-seeking	1	1
avoidance	1	1
non-involvement	0	2

Source: own elaboration.

Overly active/obsessive online health information-seeking involves increased and uncontrollable searching for information or knowledge, especially repeated Google searching. This activity does not replace contacts with medical professionals to obtain explanations on health issues. Study participants who used this strategy had obsessive thoughts about their health, severe anxiety due to illness, numerous doubts regarding test results and treatment procedures. One of them said that she checked the test results or some minor parameters, and was looking for answers to health questions many times a day. She said:

I was able to interrupt a meal that I was having with my husband, and leave the table to read something, check some small parameter of the result. [...] It started to resemble an obsession that I couldn't control [PL_10].

Overly active online information-seeking appears suddenly, and is difficult to control. Lack of knowledge increases fear not only of the disease, but also of the unknown (e.g., planned medical procedures). The patient searches for newer, more detailed information and falls into a trap, which is described in the following statement:

For me, the biggest fear is the fear of the unknown. That's why I like to research. Everything that was happening, I was researching a lot. And then I read so much, and I didn't know what I read anymore [CR_1].

Engaging in the search for information gives a sense of peace for a moment until further questions, doubts and concerns appear. This kind of activity may reflect cyberchondriac behavior. One of the study participants noticed that her behavior was worrying and she sought help from a psychologist. However, she did not receive the expected support, and the solutions proposed by the psychologist were completely inaccurate. She announced that she would continue to seek help for herself. The

other participant repeatedly emphasized the need for emotional and informational support for patients from the stage of tests preceding the diagnosis.

Active online health information-seeking involves looking for information/knowledge from many online resources, including websites with accessible content (explanations, statistics and prognoses, advice), scientific articles, stories about coping with breast cancer, blogs, forums, social networking. Online information-seeking is seen as an obvious consequence of experiencing a crisis situation in the era of universal access to the internet. The patient wants to have/regain control over her health and life. She wants to cope with the disease and its consequences as best as she can. The study participants were looking for information/knowledge on the types of breast cancer, the methods and procedures used for treatment, the effectiveness of treatment, prognosis, medical centers and specialists, the possibilities of taking care of one's body (i.e. lifestyle, diet, additional supplementation, alternative support for the body), the possibilities of limiting the negative effects of treatment (i.e. weakening the body, controlling body weight, wasting the body, changes in appearance, minimizing the side effects of the therapies used, sleep problems, premature menopause), coping with emotions and mental crisis, communication with doctors, family members and other people, patient rights, financial support for the patient from the state, stories of other patients. The above-mentioned list is broad, yet not exhaustive. Information seeking was perceived as learning by the study participants.

The primary source of knowledge and information for the study participants are doctors. The study participants mentioned numerous examples of conversations with medical personnel during which they received the desired knowledge, explanations, answers to their questions, recommendations, advice and justification. At the same time, they indicated insufficient health education provided by healthcare institutions in both Poland and Croatia. Un-met information needs, insufficient patient education, and dissatisfaction with cancer knowledge from doctors were the causes of online information-seeking, indicated alongside the need for independent learning and using internet as an obvious activity nowadays. The study participants understand the burden on doctors, and lack of time stating: "there are too many of us and too few of them" [CR_9]. At the same time, they appeal to doctors to devote more attention and time to them, because they are not dealing with a trivial disease, but are fighting for their lives. These are just selected examples of such appeals:

No one explained it to me. I think that doctors focus on the disease because that's their job. And the human is being behind. But we want to know [PL_3];

No one told me this before. Not even the doctor [...] I didn't find out about it from the staff, who administer chemo but from outsiders. They should have told me [PL_2];

Tell me why. Tell me more [CR_1];

We would all like you to talk to us more and explain things, especially when people are truly seriously ill [CR_9];

Maybe more information is not a bad idea? [CR_11].

Additionally, one of the study participants indicated that she searched for information in response to an unpleasant experience in one of the hospitals, where the doctors refused to treat her and did not advise her on which hospital provides it. She explained:

They said that I had to find another hospital because they wouldn't do the surgery. They didn't even explain it to me properly. [...] I've cried for two days, and then I got myself together. Finally I sat down at the computer and started searching. [...] My husband and I searched. A lot of things... we found out a lot of things ourselves [PL_6].

It was the beginning of self-directed learning how to cope with cancer.

The study participants identified difficulties and burdens they faced as a result of using multiple sources of information/knowledge, including the internet. Among them, they mentioned a lack of desired information and insufficient knowledge, an excess of knowledge and sources, the difficulty in self-positioning toward them:

There is so much written about cancer as if everyone knew everything about cancer [PL_9];

So I think there's also more confusion sometimes. When you speak to more people, you lose sight of, I don't know what to do now. So many people are doing different things, but what is the best thing for me? [CR_1],

a discrepancy between knowledge acquired independently and that provided by a doctor:

I told my sister that I read on the internet that with triple-negative HER cancer, it's more likely to be a mastectomy and chemotherapy. She [doctor] says that it's partial [PL_2],

learning from other people or from another source instead of medical professionals:

Now I'm texting people, what do I do with this? Who do I do with that? But it's all non-doctors. It's all patients that are sharing information. It's not really coming from, I feel like it's not coming from the people that I should get the information from [CR_1],

easy access to information and, at the same time, difficult to assess its quality:

I don't like to google too much because the internet is full of all kinds of information [CR_2],

insufficient competence to understand the content:

Sometimes it is supposedly explained, but in such a way that I do not understand it. So I give up or keep looking [PL_9],

lack of anonymity and confidentiality in social media, limiting the possibility of learning from others:

When I once wrote something on a forum, my dad immediately called me, because it is visible to everyone that you have written something. And with some question... I had some doubts... He must have seen it, [...] So now I am keeping quiet [PL_3],

dispersion of responsibility in terms of distributing knowledge:

I went to the seaside. And that doctor, whom we have already mentioned, looked at me and said: "Didn't anyone tell you that you can't sunbathe a year after radiotherapy?" "No, I don't think so..." [PL_3].

Patients who actively search information are also confronted with the assessment of their attitude by their doctors. Doctors sometimes appreciate the patient's proactive attitude ("you are well-organized" [PL_2]). On the other hand, they are skeptical or even ironic ("You know what, I have had a few such ambitious patients" [PL_2]). There are also those who encourage not reading, not searching ("it is best not to search, not to read, to leave it alone" [PL_9]), or those who do not like when the patient wants to know too much:

And it just seems like the more you want to know, sometimes you get the feeling that the more buggy you are, and then they kind of don't really want to talk to you, because you ask too many questions [CR_1].

At the same time, study participants declared that their doctors occasionally suggested which websites are worth using for information about breast cancer.

Misinformation, disinformation, knowledge deficit, and knowledge overload make patients feel confused. Information sometimes appears "out of nowhere," uninvited, imposed by others, and also by the search engine (i.e. search suggestions). Study participants often do not feel competent enough to respond to knowledge and use it in their decision making process. Better orientation in the scope of the disease contributes to patient's empowerment. On the other hand, the variety of sources of knowledge provided often overwhelms them. They characterized the information found on the internet as useful and useless, helpful and harmful, reliable and unreliable, sufficient and incomplete. These dichotomies illustrate the numerous dilemmas and conflicts faced by cancer patients.

Withdrawing from online health information-seeking involves ceasing to actively search for information in online resources or limiting the type of resources that the patient used in the past. The study participants indicated three reasons for their decision, including disappointment with unreliable information, excessive worrying about the gained information/knowledge, and the uselessness of the knowledge gained due to the overly complicated situation of oncology patients requiring personalized treatment. One of the study participants admitted that she had withdrawn from information searching because she found that "in some cases you have to let go a little and trust the doctor" [PL_8]. The other woman limited the scope of her activity to searching only for scientific knowledge about breast cancer:

I've googled too much, of course. I wanted to know more, even though the doctor explained everything to me. [...] I even went to a Facebook group for women with cancer, but I stopped reading because it was only pulling me down. I think if I need to read something, I'd rather read studies, proper medical research, than random things... That would be better [CR_2].

The study participants who use this strategy are satisfied with knowledge and information obtained from doctors. They occasionally seek it out on their own, only in exceptional situations, using reliable sources.

Avoidance involves intentional limitation or abandonment of information-seeking outside of contact with a doctor. This strategy was used by two study

participants who, right after their oncological diagnosis, decided to not search or read, and instead rely on the doctor's experience. They said:

I approached it quite sensibly, in that I decided that I would not read. I did not open the internet, I didn't visit any internet forums, I did not read on the internet. I assumed that this is what I had a doctor for. If I had any questions or doubts, I wrote them down and asked the doctor during my visit. Because there is so much information from all sides... [...] I don't use the experience of others [PL_4];

Everyone started reading a lot about it on the internet, but I wasn't interested in doing that. I told them to read whatever they wanted, but not to burden me with it — other people's diagnoses, how they handled it, or dietary advice [CR_14].

Both study participants used internet resources, but to a very limited extent or in specific situation when the sought knowledge went beyond the competence of the doctor and was related to the need to obtain information resulting from the experience of other patients.

The study participants who used this strategy declared that they trusted their doctors. In their opinion the doctor's role is to inform and educate patients ("that's what a doctor is for, to answer me" [PL_4]). At the same time, they expressed limited trust in information available on the internet. They ask their doctors many questions and are met with goodwill on their part. One of them was praised by the oncologist for her attitude:

She [doctor] said that it was good, that it was great that I was doing this because when she remembered the patients who she treated 20 years ago, for example, they went through the treatment much more calmly. [...] now they read, swallow something, drink hectoliters of strange drinks, or switch to some fermented diets that destroy the stomach and worsen their condition [PL_4].

Non-involvement in online health information-seeking is a consequence of insufficient digital skills, as well as trust in doctors and satisfaction with information obtained from them. This strategy was used by the oldest study participants (71 and 76 years old), and is present only in the empirical material collected in Croatia. These were patients who had just recently been diagnosed with breast cancer, so it may have been too early for them to seek information about cancer on their own. At the same time, the participants indicated the need to adapt doctor-patient communication and health education to the age and cognitive abilities of the patient. They recalled situations when they did not hear what the doctor said to them or did not remember much from the entire conversation. This is a particularly important complaint, considering the threat to the patient's ability to self-determine due to the lack of sufficient knowledge. In the event of a failure to receive reliable and understandable information from the doctor, and failure to use the information available online, the patient loses the opportunity to use two basic sources of knowledge about the disease. These women worry if they know everything that they need to know.

Conclusion

Chronic disease often leaves patients with an intensified need for information and knowledge about health. The results of the presented study mirror previous findings showing that cancer patients commonly become proactive information seekers even before their treatment (Mayer et al. 2007; Krot 2019; Melhem, Nabhani-Gebara, Kayyali 2024). Patients usually prefer receiving information from healthcare providers (Mayer et al. 2007; Krot 2019; Melhem, Nabhani-Gebara, Kayyali 2024). At the same time, some of them look for information from a variety of other sources, including the internet (Mayer et al. 2007; Krot 2019; Melhem, Nabhani-Gebara, Kayyali 2024). Turning to the internet for health information, and even treating online resources as a substitute for seeing a doctor, has contributed to the popularization of the term Doctor Google (Szpunar 2014). Some patients also look on the internet for more or less professional advice and tips, which is a manifestation of the emergence of “advice boom” (Kargulowa 2017: 9). The partnership model of the doctor-patient relationship and e-health require the patient to take a proactive attitude. Having knowledge is one of the key attributes of patient empowerment (Groen et al. 2015; Krot 2019). However, it is worth to emphasize that some patients do not actively look for cancer information outside of contact with the doctor (Mayer et al. 2007). This explains why health education for chronically ill people is an important task for healthcare providers and other entities (e.g., associations). Patient education should be patient-centered and learner-centered (Muijsenberg et al. 2023). Health education supports independently and self-directed patients’ learning. Patients expect that physicians should support them in self-learning, and recommend them appropriate sources of knowledge on the web (Diaz et al. 2005).

Breast cancer patients who participated in the presented study used five strategies of involvement or non-involvement in online health information-seeking in the face of health crisis, i.e. overly active/obsessive online information-seeking, active online searching, withdrawing from online information-seeking, avoidance, and non-involvement. Involvement in online health information seeking is the result of unmet information needs, dissatisfaction with information received from doctors, insufficient health education, as well as easy access to online resources, convenience of using them, quick access to information provided in various forms, and sufficient digital competences. On the other hand, the reasons of withdrawing from online health information-seeking, avoidance, and non-involvement are more diverse. Withdrawing is a consequence of disappointment with unreliable and useless information and knowledge available on the internet. Patients do not feel competent enough to evaluate online health resources. They deliberately refrain from using them. In turn, avoiding independent internet searches results from a trust in doctors and a lack of desire to burden oneself with an excess of (questionable) information. A lack of engagement is the result of a lack of appropriate digital competences and digital exclusion. Each of these five identified strategies is associated with certain burdens that patients face (i.e., misinformation, disinformation, information chaos, knowledge overload, diffi-

culties in assessing the quality of information and knowledge, fear of being discredited when actively engaging in social media groups, insufficient digital competences and fear of information exclusion, risk of cyberchondria). This in turn leads to confusion, uncertainty, a sense of chaos, frustration and growing fear. Knowledge and information do not always provide the expected peace of mind. On the other hand, lack of knowledge or insufficient knowledge also does not bring it. A breast cancer patient who engages in online information seeking in the face of a health crisis or who does not do it often becomes a confused learner. Furthermore, although health education provided by doctors is appreciated by patients, it is sometimes perceived by them as a burden (see: Mazurek et al. 2025).

Bibliography

- Adekunle T. A., Knowles J. M., Hantzmon S. V., DasGupta M. N., Pollak K. I., Gaither S. E. (2023) *A Qualitative Analysis of Trust and Distrust within Patient-Clinician Interactions*, "PEC Innovation", no. 3: 100187, <https://doi.org/10.1016/j.pecinn.2023.100187>.
- Arora N. K., Johnson P., Gustafson D. H., McTavish F., Hawkins R. P., Pingree S. (2002) *Barriers to Information Access, Perceived Health Competence, and Psychosocial Health Outcomes: Test of a Mediation Model in a Breast Cancer Sample*, "Patient Education and Counseling", no. 7(1), pp. 37–46, [https://doi.org/10.1016/S0738-3991\(01\)00170-7](https://doi.org/10.1016/S0738-3991(01)00170-7).
- Bontempo A. C. (2023) *Patient Attitudes Toward Clinicians' Communication of Diagnostic Uncertainty and its Impact on Patient Trust*, "Qualitative Research in Health", no. 3: 100214, <https://doi.org/10.1016/j.ssmqr.2022.100214>.
- Braun V., Clarke V. (2022) *Thematic Analysis. A Practical Guide*, London, Sage Publications, <https://doi.org/10.53841/bpsqmip.2022.1.33.46>.
- Chandra S., Mohammadnezhad M., Ward P. (2018) *Trust and Communication in a Doctor-Patient Relationship: A Literature Review*, "Journal of Healthcare Communications", no. 3(3:36), <https://doi.org/10.4172/2472-1654.100146>.
- Conrad P., Bandini J., Vasquez A. (2016) *Illness and the Internet: From Private to Public Experience*, "Health", no. 20(1), pp. 22–32, <https://doi.org/10.1177/1363459315611941>.
- Conrad P., Stults C. (2010) *The Internet and the Experience of Illness in: Handbook of Medical Sociology*, 6th ed., C. E. Bird, P. Conrad, A. M. Fremont, S. Timmermans (eds.), Nashville, TN, Vanderbilt University Press, pp. 179–191, <https://doi.org/10.2307/j.ctv16h2n9s.14>.
- Czerwińska M. (2015) *Specyfika zachowań e-pacjentów w Internecie*, "Roczniki Kolegium Analiz Ekonomicznych", no. 38, pp. 343–351.
- Diaz J. A., Sciamanna C. N., Evangelou E., Stamp M. J., Ferguson T. (2005) *Brief Report: What Types of Internet Guidance do Patients Want from their Physicians?*, "Journal of General Internal Medicine", no. 20, pp. 683–685, <https://doi.org/10.1111/j.1525-1497.2005.0115.x>.
- Emanuel E. J., Emanuel L. L. (1992) *Four Models of the Physician-Patient Relationship*, "JAMA – Journal of the American Medical Association", no. 267(16), pp. 1–9, <https://doi.org/10.1001/jama.1992.03480160079038>.
- Ghahramani F., Wang J. (2020) *Impact of Smartphones on Quality of Life: A Health Information Behavior Perspective*, "Information Systems Frontiers", no. 22, pp. 1275–1290, <https://doi.org/10.1007/s10796-019-09931-z>.

- Groen W. G., Kuijpers W., Oldenburg H. S., Wouters M. W., Aaronson N. K., van Harten W. H. (2015) *Empowerment of Cancer Survivors Through Information Technology: An Integrative Review*, "Journal of Medical Internet Research", no. 17(11): e270, <https://doi.org/10.2196/jmir.4818>.
- Jia X., Pang Y., Liu L. S. (2021) *Online Health Information Seeking Behavior: A Systematic Review*, "Healthcare", no. 9(12): 1740, <https://doi.org/10.3390/healthcare9121740>.
- Kargulowa A. (2017) *Pacjent, klient, homo consultans – perspektywa andragogiczna*, "Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", no. 20/3(79), pp. 7–20.
- Krot K. (2019) *Zaufanie w relacji lekarz-pacjent. Implikacje dla zarządzania zakładem opieki zdrowotnej*, Warszawa, Wydawnictwo CeDeWu.
- Łuków P. (2005) *Granice zgody. Autonomia zasad i dobro pacjenta*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Malewski M. (2023) *Społeczeństwo wiedzy – nieobecna kategoria andragogiki*, "Edukacja Dorosłych", no. 87(2), pp. 11–22, <https://doi.org/10.12775/ED.2022.011>.
- Mayer D. K., Terrin N. C., Kreps G. L., Menon U., McCance K., Parsons S. K., Mooney K. H. (2007) *Cancer Survivors Information Seeking Behaviors: A Comparison of Survivors who Do and Do Not Seek Information about Cancer*, "Patient Education and Counseling", no. 65(3), pp. 342–350, <https://doi.org/10.1016/j.pec.2006.08.015>.
- Mazurek E. (2018) *Wstydlivy brak? Negocjowanie znaczeń raka piersi*, "Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych", no. 4, pp. 77–90 <https://doi.org/10.31261/PERISON.2018.27.05>.
- Mazurek E., Martinec R., Vilč B. (2025a) *It's Normal. Untrustworthy Memorable Messages in Formal Caregiving for Breast Cancer Patients*, "Psycho-Oncology", no. 34(10): e70279, <https://doi.org/10.1002/pon.70279>.
- Mazurek E., Martinec R., Vilč B., Mayer L., Kirac I., Herman I. (2025b) *We will Get Through This Together. Trustworthy Memorable Messages in Formal Caregiving for Breast Cancer Patients*, "Patient Education and Counseling", no. 139: 109257, <https://doi.org/10.1016/j.pec.2025.109257>.
- Melhem S. J., Nabhani-Gebara S., Kayyali R. (2023) *Digital Trends, Digital Literacy, and E-Health Engagement Predictors of Breast and Colorectal Cancer Survivors: A Population-Based Cross-Sectional Survey*, "International Journal of Environmental Research and Public Health", no. 20(2): 1472, <https://doi.org/10.3390/ijerph20021472>.
- Melhem S. J., Nabhani-Gebara S., Kayyali R. (2024) *Evaluating Online Health Information Utilization and its Psychosocial Implications Among Breast Cancer Survivors: Qualitative Explorations*, "Health Promotion Perspectives", no. 14(1), pp. 61–69, <https://doi.org/10.34172/hpp.42682>.
- Muijsenberg A. J., Houben-Wilke S., Zeng Y., Spruit M. A., Janssen D. J. (2023) *Methods to Assess Adults' Learning Styles and Factors Affecting Learning in Health Education: A Scoping Review*, "Patient Education and Counseling", no. 107: 107588, <https://doi.org/10.1016/j.pec.2022.107588>.
- Shutzberg M. (2021) *The Doctor as Parent, Partner, Provider... or Comrade? Distribution of Power in Past and Present Models of the Doctor-Patient Relationship*, "Health Care Analysis. Journal of Health Philosophy and Policy", no. 29(3), pp. 231–248, <https://doi.org/10.1007/s10728-021-00432-2>.
- Soboń M. (2021) *Relacja lekarz-pacjent w warunkach dostępu do internetowej informacji o zdrowiu*, Szczecin, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, <https://doi.org/10.18276/978-83-7972-748-3>.

- Szpunar M. (2014) *Doktor Google. Internet jako źródło informacji o zdrowiu* in: *Komunikowanie w ochronie zdrowia – interpersonalne, organizacyjne i medialne*, Goban-Klas T. (red.), Warszawa, ABC Wolters Kluwer Business.
- Tagliacozzo D. M., Ima K. (1970) *Knowledge of Illness as a Predictor of Patient Behavior*, "Journal of Chronic Diseases", no. 22, pp. 765–775, [https://doi.org/10.1016/0021-9681\(70\)90052-4](https://doi.org/10.1016/0021-9681(70)90052-4).
- Williams S., Weinmen J., Dale J. (1998) *Doctor-Patient Communication and Patient Satisfaction: A Review*, "Family Practice", no. 15(5), pp. 480–492, <https://doi.org/10.1093/fampra/15.5.480>.
- Wojnarowska B. (2017) *Modele zdrowia* in: *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne, metodyka, praktyka*, B. Wojnarowska (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, pp. 21–26.
- Wroński K., Cywiński J., Bocian R., Dzik A. (2008) *Paternalizm w medycynie / Paternalism in Medicine*, "Kardiochirurgia i Torakochirurgia Polska", no. 5(3), pp. 349–352.
- Wroński K., Bocian R., Depta A., Cywiński J., Dzik A. (2009) *Opinie pacjentów na temat modelu paternalistycznego w relacji lekarz–pacjent. Prawne aspekty autonomii pacjenta w opiece zdrowotnej*, "Nowotwory. Journal of Oncology", no. 59(4), pp. 266–273.
- Zembala A. (2015) *Modele komunikacyjne w relacjach lekarz–pacjent*, "Zeszyty Naukowe Towarzystwa Doktorantów UJ Nauki Ścisłe", no. 2(11), pp. 35–50.

Online resources

- Eurostat (2025) *Individuals Using the Internet for Seeking Health-Related Information*, <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tin00101/default/table?lang=en> (accessed: 27.02.2025).
- Global Cancer Observatory (2022) *International Agency for Research on Cancer, Cancer Today, Croatia*, <https://gco.iarc.who.int/media/globocan/factsheets/populations/191-croatia-fact-sheet.pdf> (accessed: 6.06.2025).

About the Authors

Emilia Mazurek, Ph.D., is an assistant professor in the Department of Educational Studies, at the Faculty of Educational Sciences, University of Lodz. Her research interests are focused on psychosocial and educational consequences of cancer, formal and informal caregiving for cancer patients, illness narratives and family narratives. She is the author of the book *Educational Biographies of Women Affected by Breast Cancer* (Wroclaw 2013) and the other numerous scientific publications. In 2020, she was awarded the Medal of the National Education Commission for special services for education and upbringing by the Minister of National Education in Poland. She is also the winner of the competition "Short-term mobilities of researchers to UNIC partner universities" (edition 2023) as part of the Excellence Initiative - Research University program at the University of Lodz. As a result of this competition, she completed a research internship at the Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, University of Zagreb, Croatia.

Renata Martinec, Ph.D., is a full professor at the University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, Head of the Department of Motor Disorders, Chronic Diseases and Art Therapies. Her specific scientific and professional interests are focused on motor disorders, chronic diseases, psychosocial oncology, complementary therapies and expressive art-therapies. She has participated in the realisation of numerous scientific and professional projects, both domestic and international. She has also participated in various training courses and is a certified dance movement therapist (according to the standards of the European Dance Movement Therapy Association – EADMT). She is one of the leaders of the advanced training courses “Expressive Arts-therapies in Education and Rehabilitation – Module I and II”. She is a member of the Psychotherapy Unit at the Teaching and Clinical Centre. She is the initiator of the establishment and head of the Laboratory of Arts and Science at the Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, since 2024.

Brigita Vilč is a teaching assistant at the University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, in the Department of Motor Disorders, Chronic Diseases and Art Therapies. She holds a Master’s degree in Educational Rehabilitation (2017), for which she received the Dean’s Award as the top graduate student, as well as a Master’s degree in piano instrumental studies (2015). In 2018, she began her PhD in Neuroscience at the University of Zagreb School of Medicine, focusing her research on the impact of music listening on the emotional and psychological well-being of oncology patients. She is also a Senior Artistic Associate at the University of Zagreb Academy of Music, where she teaches the course “Students with Difficulties in the Music Education Process” and serves as a collaborative pianist. In 2014, she performed as a soloist in Maurice Ravel’s *Piano Concerto for the Left Hand* with the Zagreb Philharmonic Orchestra at the Vatroslav Lisinski Concert Hall, earning the prestigious Rector’s Award. Also, she is engaged in music therapy education. She has been leading music workshops for children with Down syndrome for years. She also coordinates the “Music in(to) the Clinics” concert series at the Center for Arts and Medicine, University Hospital for Tumors, Sestre Milosrdnice University Hospital Center Zagreb, Croatia, bringing live classical music performances to oncology patients and medical staff. This initiative was honored with a special Dean’s Award in 2025.

O Autorkach

Emilia Mazurek – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Katedrze Badań Edukacyjnych na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Jej zainteresowania naukowe dotyczą psychospołecznych i edukacyjnych konsekwencji choroby nowotworowej, formalnej i nieformalnej opieki nad pacjentami onkologicznymi, narracji choroby oraz narracji rodzinnych. Jest autorką książki pt. *Biografie edukacyjne kobiet dotkniętych rakiem piersi* (Wrocław 2013) oraz wielu innych publikacji naukowych. W 2020 roku została nagrodzona przez Ministra Edukacji Narodowej Medalem Komisji Edukacji Narodowej za szczególne zasługi dla oświaty i wychowania. Jest laureatką konkursu „Krótkoterminowe wyjazdy naukowców do uczelni partnerskich zrzeszonych w sieci UNIC” (edycja 2023) w ramach programu Inicjatywa Doskonałości – Uczelnia Badawcza (IDUB) w Uniwersytecie Łódzkim. W ramach otrzymanego grantu odbyła staż naukowy na Wydziale Nauk o Edukacji i Rehabilitacji Uniwersytetu w Zagrzebiu (Chorwacja).

Renata Martinec – profesor zwyczajny na Wydziale Nauk o Edukacji i Rehabilitacji Uniwersytetu w Zagrzebiu, kierowniczka Katedry Zaburzeń Motorycznych, Chorób Przewlekłych i Arteterapii. Jej zainteresowania naukowe i zawodowe koncentrują się wokół zaburzeń motorycznych, chorób przewlekłych, psychospołecznych aspektów onkologii, terapii komplementarnych oraz arteterapii. Uczestniczyła w realizacji krajowych i międzynarodowych projektów naukowych i wdrożeniowych. Ponadto uczestniczyła w licznych szkoleniach i jest certyfikowaną terapeutką tańcem i ruchem (zgodnie ze standardami Europejskiego Stowarzyszenia Terapii Tańcem i Ruchem – EADMT). Jest jedną z prowadzących zaawansowane kursy szkoleniowe „Ekspresyjne arteterapie w edukacji i rehabilitacji – moduł I i II”, członkinią Zakładu Psychoterapii w Centrum Dydaktyczno-Klinicznym, a także inicjatorką i kierowniczką (od 2024 roku) Pracowni Sztuki i Nauki na Wydziale Nauk o Edukacji i Rehabilitacji Uniwersytetu w Zagrzebiu.

Brigita Vilč – asystent na Wydziale Nauk o Edukacji i Rehabilitacji Uniwersytetu w Zagrzebiu, w Katedrze Zaburzeń Motorycznych, Chorób Przewlekłych i Arteterapii. Ukończyła studia magisterskie z zakresu edukacji i rehabilitacji (2017), otrzymując Nagrodę Dziekana dla najlepszej absolwentki studiów magisterskich, a także studia magisterskie z instrumentalistyki fortepianowej (2015). W 2018 roku rozpoczęła studia doktoranckie w Szkole Medycznej Uniwersytetu w Zagrzebiu, koncentrując się na badaniach nad wpływem słuchania muzyki na samopoczucie emocjonalne pacjentów onkologicznych. Jest również starszym wykładowcą w Akademii Muzycznej Uniwersytetu w Zagrzebiu, gdzie prowadzi zajęcia „Studenci ze szczególnymi potrzebami w edukacji muzycznej” i pracuje jako akompaniator. W 2014 roku, w Sali Koncertowej im. Vatroslava Lisinskiego, wykonała *Koncert fortepianowy na lewą rękę* Maurice’a Ravela z towarzyszeniem Orkiestry Filharmonii w Zagrzebiu, zdobywając prestiżową Nagrodę Rektora. Zajmuje się także nauczaniem muzykoterapii. Od lat prowadzi warsztaty muzyczne dla dzieci z zespołem Downa. Koordynuje również serię koncertów „Music in(to) the Clinics” w Centrum Sztuki i Medycyny Uniwersyteckiego Szpitala Onkologicznego, Uniwersyteckiego Centrum Szpitalnego Sióstr Miłosierdzia w Zagrzebiu, organizując dla pacjentów onkologicznych i personelu medycznego koncerty muzyki klasycznej na żywo. Inicjatywa ta została uhonorowana Specjalną Nagrodą Dziekana w 2025 roku.

Katarzyna Nosek-Kozłowska* 

Motywacje dorosłych do uczenia się, rozwoju i zdobywania nowych kwalifikacji

Abstrakt

Celem niniejszego tekstu jest ukazanie motywacji dorosłych do podejmowania studiów podyplomowych, kształcenia się na nowych kierunkach, uczestnictwa w szkoleniach, kursach oraz identyfikacja czynników, które wpływają na ich zaangażowanie i sukces w procesie edukacyjnym. Teoretyczny namysł obejmuje charakterystykę uczenia się dorosłych, ukazuje główne motywacje i potrzeby dorosłych w kontekście tego procesu. W części empirycznej tekstu skupiono się na refleksyjnej analizie doświadczeń dorosłych związanych z procesem uczenia się i samorozwoju. Do zgromadzenia materiału empirycznego wykorzystano metodę wywiadu narracyjnego skoncentrowanego na problemie. Wyniki przeprowadzonego badania wskazują, że motywacje osób dorosłych do podejmowania nauki są zróżnicowane, jednak najczęściej wiążą się z czynnikami zawodowymi, osobistymi i społecznymi. Motywacja dorosłych do uczestnictwa w szkoleniach i innych formach kształcenia to kluczowy element ich rozwoju osobistego i zawodowego.

Słowa kluczowe: uczenie się, rozwój, nauka, motywacja, dorośli.

The Motivations of Adults for Engaging in Learning, Personal Development, and Acquiring New Qualifications

Abstract

The aim of this text is to explore the motivations of adults for pursuing postgraduate studies, retraining in new fields, and participating in other training programs and courses, as well as to identify the factors that influence their engagement and success in the educational process. The theoretical section discusses the characteristics of adult learning and highlights the main motivations and needs of adults in this con-

Artykuł otrzymano: 31.03.2025; akceptacja: 20.05.2025.

* Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie.

text. The empirical part focuses on a reflective analysis of adults' experiences related to learning and self-development. The research was conducted using problem-centered narrative interviews. The results indicate that adult learners are driven by a variety of motivations, most commonly linked to professional, personal, and social factors. Motivation to participate in training plays a crucial role in adults' personal and professional development.

Keywords: learning, development, education, motivation, adults.

Wprowadzenie

Współczesne społeczeństwo zмага się z dynamicznymi zmianami technologicznymi, gospodarczymi i społecznymi, które zmuszają jednostki do ciągłego dostosowywania się do nowych warunków. Zjawisko całościowego uczenia się stało się nie tylko potrzebą, ale wręcz koniecznością dla osób dorosłych chcących utrzymać swoją konkurencyjność na rynku pracy lub rozwijać się w sferze osobistej (Biesta et al. 2010: 5). Jednym z kluczowych elementów tego procesu są oferowane dorosłym różnorodne kursy, szkolenia, studia podyplomowe, które pozwalają na zdobycie nowych kwalifikacji i umiejętności. Andragogika scharakteryzowała podejście do uczenia się osób dorosłych, w którym akcent pada nie na jednorazowy akt, ale na proces o charakterze całościowym, w którym człowiek ciągle ustosunkowuje się do wydarzeń ze swojego życia (Biesta et al. 2010: 6).

Wiele osób dorosłych nieustannie rozwija swoje kompetencje. Rozpatrujemy ten proces między innymi w perspektywie uczenia się przez całe życie, która wskazuje, że może on przybierać różne formy i odbywać się w różnych warunkach, nie tylko w instytucjach edukacyjnych, ale także w domu, podczas spotkań w gronie znajomych czy w miejscu pracy (Biesta et al. 2010: 10). Uczenie się nie może obejmować tylko wczesnej fazy życia i polegać na dostarczaniu młodemu człowiekowi zestawów wiadomości, do których będzie on sięgać przez resztę życia. Każda jednostka powinna być wyposażona przede wszystkim w zdolność do wykorzystywania możliwości uczenia się na wszystkich etapach życia, aby zarówno poszerzać swoją wiedzę, umiejętności i kształtować postawy, jak i dostosowywać się do zmieniającego się i kompleksowego świata (Delors 1998). Edukacja powinna więc obejmować cztery rodzaje uczenia się, które w toku życia jednostki stają się czterema filarami wiedzy, a mianowicie (Delors 1998: 42):

- Uczyć się, aby wiedzieć, czyli zdobywać narzędzia umożliwiające zrozumienie, a także móc wykorzystać możliwości edukacyjne, jakie pojawiają się w trakcie całego życia.
- Uczyć się, aby działać, czyli kreatywnie funkcjonować w swoim środowisku, uzyskać kompetencje pozwalające radzić sobie w różnych sytuacjach i pracować w zespole.

- Uczyć się, aby żyć wspólnie, czyli uczestniczyć i współpracować z innymi we wszelkich dziedzinach aktywności w duchu poszanowania dla wartości pluralizmu i wzajemnego zrozumienia.
- Uczyć się, aby być, czyli wszechstronnie się rozwijać przez całe swoje życie.

Koncepcja uczenia się przez całe życie zakłada, że każdy jest zdolny do uczenia się, każdy też powinien być motywowany i zachęcany do uczenia się na każdym etapie życia i w każdych okolicznościach. Nie ogranicza też procesu uczenia się do zaplanowanej i ustrukturyzowanej aktywności (Worek 2019: 31). We współczesnym podejściu do koncepcji uczenia się przez całe życie więcej uwagi poświęca się nieformalnym sposobom uczenia się w różnych okolicznościach (Worek 2019: 31). Współczesny świat oferuje coraz większe możliwości w zakresie elastycznego dopasowania sposobów zdobywania wiedzy i doskonalenia umiejętności do indywidualnych możliwości, potrzeb i oczekiwań dorosłego człowieka. Dążąca do rozwoju jednostka może wybierać najbardziej dla niej odpowiednią ofertę edukacyjną i decydować o czasie, formie i miejscu uczenia się (Lee, Fleming 2012). Uczenie się przez całe życie łączy się także z rozwojem zawodowym, który stanowi jedną z wielu kategorii rozwoju człowieka i jest powiązany ze wszystkimi jego aspektami. Zmiany zachodzą u człowieka pod wpływem społeczno-kulturowych podniet oraz własnej świadomej aktywności ogólnorozwojowej i ukierunkowanej (Paprotna 2009: 143). Edukacja człowieka służy jego rozwojowi ogólnemu, ale w efekcie prowadzi do uzyskania kwalifikacji zawodowych. Rozwój zawodowy, choć może kojarzyć się głównie z etapem dorosłości człowieka, obejmuje całe życie. Jest stymulowany na każdym kroku i szczeblu edukacji, prowadzi też do osiągnięcia określonych wyników, którymi są zmiany jakościowe, a mianowicie dojrzałość społeczno-zawodowa, osiągnięte sukcesy i rozwijająca się osobowość. Ogromną rolę w tym procesie odgrywa aktywność własna człowieka, przede wszystkim aktywność edukacyjna (Paprotna 2009: 144).

Celem niniejszego artykułu jest analiza motywacji dorosłych do podejmowania studiów podyplomowych, kształcenia się na nowych kierunkach, uczestnictwa w szkoleniach, kursach oraz identyfikacja czynników, które wpływają na ich zaangażowanie i sukces w procesie edukacyjnym. Przedstawione zostaną zarówno motywacje wewnętrzne, jak i zewnętrzne, a także bariery utrudniające dostęp do edukacji oraz rozwiązania wspierające motywację osób dorosłych do aktywnego uczestnictwa w procesie kształcenia.

Różnorodność form kształcenia a potrzeby dorosłych

W ostatnich latach kładzie się większy nacisk na indywidualny proces uczenia się. Pojawiły się możliwości łatwego i szybkiego dostępu do różnych źródeł wiedzy. Rozwój nowoczesnych technologii, a zwłaszcza internetu radykalnie zmienił sytuację osób uczących się, stwarzając im nieograniczone możliwości w zakresie dostępu do informacji i możliwości komunikacji. Zmienia się sposób zdobywania wiedzy

i okoliczności, w jakich się tę wiedzę uzyskuje (Worek 2019: 33). Uczenie się nie wymaga uczestnictwa w sformalizowanych zajęciach, które odbywają się w określonym miejscu i o określonej godzinie, ale może odbywać się w komfortowych dla uczącego się warunkach i w odpowiednim dla niego czasie (OECD 2016).

Uczenie się należy do fundamentalnych kategorii pedagogicznych i należyne sobie miejsce znajduje także w andragogice, jako subdyscyplinie pedagogiki (Chmielecka 2020: 13). Obecnie pojęcie „uczenie się dorosłych” wykracza znacznie poza rozpoznanie warunków świadomej, zorganizowanej edukacji dorosłych. Zaobserwowano bowiem, że uczenie się człowieka dorosłego zachodzi nie tylko w formalnej edukacji, ale również w pracy, w rodzinie, w codziennych sytuacjach (Świtalski 2019: 92). Współcześnie w nauce docenia się kategorie uczenia się nieformalnego i incydentalnego dorosłych (Świtalski 2019: 95). Dorota Barwińska (2009: 249) omawia trzy kategorie, składające się na proces całościowego uczenia się: formalne, nieformalne i incydentalne. Uczenie się formalne odbywa się w różnego rodzaju instytucjach kształcenia. Proces uczenia się nieformalnego oznacza uczenie się, które zwykle nie prowadzi do nabycia formalnego dyplomu, ponieważ odbywa się poza systemem oświatowym. Uczenie się incydentalne z kolei to uczenie się trwające przez całe życie, nieustrukturyzowane i niezorganizowane, odbywa się ono przypadkowo (Barwińska 2009: 249). Uczenie się człowieka dorosłego stanowi ciągłą transformację struktur doświadczenia, wiedzy i działania w kontekście wszystkich aspektów życia (Alheit 2002: 64). Uczenie się ma charakter biograficzny, jest procesem nieskończonym w życiu człowieka, wpisującym się w jego ogólne „stawanie się” człowiekiem (Chmielecka 2020: 13). Elżbieta Dubas (2005: 26) podobnie zaznacza kluczową rolę uczenia się w życiu człowieka dorosłego, wskazując, że: „Uczenie się jest więc ważne dla samego bycia, a raczej stawania się człowiekiem. Wartość człowieka jest określona w takim ujęciu przez uczenie się. Parafrazując znaną myśl, można by rzec: Uczę się, więc jestem” (Dubas 2005: 26).

Szkolenia dla dorosłych obejmują szeroki wachlarz tematów i form, dostosowanych do potrzeb wynikających z różnych etapów życia i kariery zawodowej. Poza szeregiem zróżnicowanych ofert szkoleń i kursów online, dorośli korzystają także z bogatej oferty studiów (licencjackich, magisterskich, podyplomowych), prezentowanych przez uczelnie wyższe, które stają się aktywnym integratorem działań sprzyjających upowszechnieniu edukacji całościowej (Maniak 2015: 135). Motywacje dorosłych do kontynuowania kształcenia na poziomie wyższym są zróżnicowane. Część z nich chce zdobyć wyższe wykształcenie, inni – zaspokajać swoje potrzeby samorozwoju, a jeszcze inni poszukują nowych możliwości zatrudnienia na rynku pracy (Knowles, Holton, Swanson 2009: 180). Wiąże się to z rozwojem refleksyjnej postawy wobec życia i pracy zawodowej. Taka postawa pozwala człowiekowi traktować informacje sprzeczne z dotychczasowym doświadczeniem jak problemy, które należy rozwiązywać, a nie jak przeszkody, wobec których trzeba uruchamiać mechanizmy obronne. Człowiek dorosły dostrzega, że należy prowadzić do modyfikacji swoich działań i ich udoskonalania (Kargul 2001: 109).

Motywacje dorosłych do uczestnictwa w różnorodnych formach kształcenia

Dorośli podejmują aktywność edukacyjną wówczas, gdy sami dostrzegają sens i potrzebę uczenia się lub też ktoś inny do tego uczenia ich nakłania. Uczenie się może przynieść im także liczne korzyści: zawodowe, finansowe, osobiste (Worek 2019: 39). Uczestnictwo osób dorosłych w edukacji opiera się często na korzyściach ekonomicznych, jak i pozaekonomicznych, związanych z kapitałem ludzkim. Jednym z najważniejszych powodów jest chęć podniesienia kwalifikacji zawodowych. W dobie globalizacji i automatyzacji wiele osób odczuwa potrzebę dostosowania się do zmieniających się wymagań rynku pracy. Dzięki rozwojowi swoich kompetencji i zdobywaniu nowych kwalifikacji osoby dorosłe mogą zdobyć lepszą pracę, uzyskać awans na wyższe stanowisko, wzrost wynagrodzenia lub poprawić warunki swojej dotychczasowej pracy (Worek 2019: 42). Kluczowym elementem współczesnego stylu życia jest doskonalenie się i rozwój nie tylko w sferze zawodowej, lecz także prywatnej. Uczenie się nowych rzeczy, samorozwój i samorealizacja stają się normą kulturową (Łaciak 2010). Dorośli coraz częściej uczestniczą w zróżnicowanych formach kształcenia w celu samorealizacji i rozwoju osobistego. Zaspokajają w ten sposób potrzebę uczenia się, rozwijają pasje i zainteresowania, a także utrzymują aktywność intelektualną, zwłaszcza w starszym wieku. Przy podejmowaniu aktywności edukacyjnej ważne jest także pozytywne nastawienie do uczenia się, uznawanie tego uczenia za istotny element życia, wiara we własne możliwości i pozytywna ocena własnych doświadczeń edukacyjnych (Keller 1987).

Motywacje edukacyjne dorosłych często wynikają z wewnętrznej potrzeby rozwoju i zmiany, chęci podnoszenia poczucia własnej wartości, pragnienia zmiany zawodowej, a więc są to przede wszystkim motywacje zewnętrzne. Zdaniem Malcolma Shepherd Knowlesa motywacja dorosłych do uczenia się zależy od czterech czynników (Knowles, Holton III, Swanson 2009: 182): sukcesu, woli, wartości i przyjemności. Dorośli chcą uczestniczyć w procesie kształcenia, na który mają realny wpływ. Chcą z przyjemnością uczyć się wartościowych treści i przede wszystkim odnosić w trakcie tego procesu sukces (Knowles, Holton III, Swanson 2009: 182). Na gotowość osób dorosłych do uczenia się wpływa także oferta edukacyjna. Jej rodzaj, zakres tematyczny, forma usług edukacyjnych skierowanych do osób dorosłych mają duże znaczenie. Osoby uczące się muszą pokrywać koszty szkoleń i rozwoju, dopasowywać się do wymagań uczestnictwa oraz dysponować odpowiednim kapitałem kulturowym i społecznym, niezbędnym do pomyślnego ukończenia procesu kształcenia (Boeren et al. 2010: 50). Osoby dorosłe mają inne podejście do uczenia się i rozwoju kompetencji niż standardowi uczniowie. Dorośli wiążą z tym procesem różne cele i preferują inne formy uczenia się, cenią powiązanie między zdobywanymi umiejętnościami a doświadczeniem zawodowym czy osobistym, preferują naukę przy pracy oraz indywidualne podejście (Bohlinger, Loo 2010). W myśl modelu pozytywnego klimatu uczenia się (*positive learning climate*) zwraca się uwagę na to, że na

aktywność edukacyjną oddziałuje wiele wzajemnie powiązanych ze sobą kategorii czynników – odnoszą się one do jednostek, instytucji edukacyjnych i ich szerszego kontekstu społecznego (Baert, De Rick, Van Valckenborgh 2006). U podstaw procesu podejmowania decyzji o uczeniu się znajduje się jednak potrzeba zmiany lub poprawy doświadczeń jednostki w jednym lub w wielu wymiarach jej życia. Potrzeba ta może zostać przekształcona w konkretną potrzebę edukacyjną, w wyniku czego jednostka podejmuje zamiar uczestnictwa w edukacji, aby ją zaspokoić (Baert, De Rick, Van Valckenborgh 2006). Dla młodzieży doświadczenie jest czymś, co się przydarza. Natomiast dorośli określają siebie w kategoriach zdobytych, niepowtarzalnych doświadczeń (Karawajczyk 2009: 99). Nauka przez doświadczenie staje się więc podstawową formą kształcenia dorosłych. Anthony Blunt i Benedict Yang (2002) zaznaczają, że motywacją do uczenia się dla dorosłych jest także

osobiste przywiązanie wagi do rozwoju jako ważnego elementu życia, znaczenie, jakie społeczeństwo przywiązuje do uczenia się dorosłych, które moglibyśmy określić jako swoiste normy kulturowe wiążące rozwój ze wszystkimi fazami życia oraz doświadczenie uczenia się dla przyjemności i jako przyjemności (Blunt, Yang 2002).

Efektem uczenia się osób dorosłych powinny być coraz lepiej rozwinięte kompetencje, zarówno te uniwersalne, jak i zawodowe, które można zdobywać i rozwijać na różne sposoby (Worek 2019: 69).

Metodologiczne podstawy badań

Badanie miało charakter jakościowy i zostało przeprowadzone z wykorzystaniem metody studium przypadku (Stake 2010) oraz techniki wywiadu. Był to wywiad narracyjny skoncentrowany na problemie (Chase 2009). Metoda ta pozwala na pogłębione zrozumienie doświadczeń, motywacji i preferencji osób dorosłych w kontekście procesu uczenia się. Zastosowanie podejścia jakościowego umożliwiło uchwycenie subiektywnych perspektyw badanych, ich refleksji oraz indywidualnych strategii i barier edukacyjnych. Celem badania było poznanie doświadczeń osób dorosłych w zakresie uczenia się – ich motywacji, napotykanym trudności, preferowanych form szkoleń oraz sposobów przyswajania nowej wiedzy. Badania dotyczące motywacji osób dorosłych do uczenia się i doświadczeń edukacyjnych prowadzono w okresie od stycznia do marca 2025 roku wśród osób dorosłych pochodzących z województwa warmińsko-mazurskiego. Problematyka badawcza została ujęta w postaci następujących pytań: Jakie są motywacje dorosłych do podejmowania nauki? Jakie metody i techniki nauczania są dla dorosłych najbardziej efektywne? Jakie udogodnienia i przeszkody spotykają dorośli w procesie edukacji? Punktem wyjścia do podjętych analiz były wyniki badań empirycznych dotyczące wskazanego problemu. W badaniu wzięły udział osoby dorosłe (powyżej 25. roku życia), które aktualnie uczestniczą w procesie edukacyjnym lub niedawno brały udział w szkoleniach, kursach czy

innych formach kształcenia. Dobór uczestników miał charakter celowy – kryterium była aktywność edukacyjna w dorosłości. Grupa była zróżnicowana pod względem wieku, doświadczenia zawodowego i formy podejmowanej edukacji, obejmowała 11 kobiet i 4 mężczyzn. Wyniki są prezentowane na łamach artykułu w sposób wybiórczy i stanowią zwartą narrację, tym samym autor próbuje odtworzyć interpretację rzeczywistości osób badanych na podstawie ich wypowiedzi, które zostały pogrupowane tematycznie, a następnie poddane interpretacji w celu identyfikacji głównych wzorców, tendencji i zależności. Analiza miała charakter indukcyjny – kategorie analityczne wyłaniały się z danych, a nie były narzucone z góry. Przytaczane w części empirycznej wypowiedzi badanych zostały zakodowane, przypisano im kody od K1 do K11 oraz od M1 do M4 (kobieta 1, mężczyzna 1 etc.).

W wywiadach jakościowych uzyskiwana wiedza dotyczy ludzkich doświadczeń i interpretacji faktów. Można zatem dowiedzieć się wiele na temat sposobu odbierania i rozumienia rzeczywistości przez ludzi. Jest to niezwykle wartościowe, ponieważ daje wgląd w punkt widzenia uczestników badania i pozwala na lepsze odzwierciedlenie w badaniach ich perspektywy (Gudkova 2016: 116). Doświadczenia edukacyjne dorosłych poddanych badaniu rozpatrywano w ujęciu jednej z trzech koncepcji ujmowania i opisu doświadczenia edukacyjnego zaproponowanych przez Alicję Jurgiel-Aleksander (2013: 15–55) we współczesnym dyskursie andrologicznym, a mianowicie doświadczenie edukacyjne rozumiano jako naturalnie wpisane w sposób bycia człowieka w świecie od dzieciństwa do starości. Każde doświadczenie ma szansę stać się edukacyjnym przez sam fakt uczestnictwa człowieka w różnych praktykach społecznych. Doświadczenie uczenia się stanowi przede wszystkim potwierdzenie aktywności edukacyjnej człowieka, której dokonuje on celowo albo poddany jest jej oddziaływaniu (Worek 2019: 19).

Motywacje dorosłych do uczenia się i rozwoju – analiza wyników badań empirycznych

Proces uczenia się dorosłych różni się od nauki dzieci i młodzieży, ponieważ opiera się na specyficznych mechanizmach i uwarunkowaniach. Kluczową rolę odgrywa przede wszystkim motywacja wewnętrzna – dorośli uczą się najlepiej, gdy widzą praktyczne korzyści z przyswajanej wiedzy. Może to być potrzeba rozwoju zawodowego, rozwiązanie konkretnego problemu lub chęć poprawy jakości życia. Motywacje do podjęcia nauki mogą wynikać również z potrzeby samorealizacji. Proces edukacji osób dorosłych jest złożony i wielowymiarowy. Przeanalizowane wypowiedzi badanych wskazują na kilka dominujących powodów, dla których zdecydowali się kontynuować edukację, podejmując studia wyższe oraz odbywając różnorodne szkolenia podnoszące kwalifikacje. Najczęściej wskazywanym motywem była chęć zdobycia wykształcenia wyższego oraz otwarcia sobie nowych możliwości zawodowych. Edukacja postrzegana jest przez dorosłych jako ścieżka prowadząca do lep-

szych perspektyw zawodowych, wyższych zarobków oraz stabilności zatrudnienia. Jeden z badanych zauważył:

Było to dla mnie ważne, by zdobyć wykształcenie wyższe i podjąć dalsze kroki prowadzące do wymarzonej pracy zawodowej (K1).

Inni badani podkreślali aspekt samorozwoju i rozwijania własnych pasji. Dla nich nauka nie jest jedynie narzędziem do osiągnięcia zawodowego sukcesu, ale również formą osobistej realizacji:

Bardzo chciałam dalej rozwijać swoją wiedzę w kierunku, który szczególnie mnie interesuje i pozwoli na podjęcie w przyszłości pracy, która nie będzie dla mnie uciążliwa, a stanie się okazją do robienia tego, co lubię (K4).

Nie bez znaczenia są też czynniki społeczne i emocjonalne – presja rodzinna, potrzeba spełnienia oczekiwań innych, ale też doświadczenie wspólnoty i chęć poznawania ludzi o podobnych zainteresowaniach. Niektóre wypowiedzi są ambiwalentne – z jednej strony pojawia się brak jasnego celu, z drugiej potrzeba „czegoś więcej”. Wypowiedzi badanych ujawniają zróżnicowane, ale dające się uporządkować motywacje do podjęcia nauki na poziomie wyższym lub w formie doskonalenia zawodowego. Refleksyjna analiza pokazuje, że dominują trzy główne wątki: pragmatyzm, potrzeba samorealizacji i wpływ otoczenia. Wiele osób wskazuje na naukę jako środek do osiągnięcia konkretnego celu zawodowego. Zdobycie kwalifikacji, poprawa perspektyw na rynku pracy, uzyskanie tytułu naukowego – to wszystko są elementy racjonalnego planowania kariery. Dla tych osób edukacja wyższa nie jest celem samym w sobie, lecz narzędziem do budowania stabilnej przyszłości. Często towarzyszy temu świadomość, że wymagania rynku pracy są wysokie, a wykształcenie może przesądzić o możliwości zatrudnienia w wymarzonej dziedzinie. Druga grupa motywacji opiera się na wewnętrznej potrzebie rozwoju. U niektórych edukacja jest sposobem na nadanie sensu codzienności, na rozwój siebie nie tylko jako pracownika, ale jako osoby. Z tej perspektywy nauka staje się aktem autonomii – inwestycją w siebie, nie tylko w CV.

Koncepcja transformacyjnego uczenia się Jacka Mezirowa (2003) zakłada, że uczenie się dorosłych nie ogranicza się do zdobywania informacji, lecz może prowadzić do głębokiej zmiany w sposobie postrzegania siebie i świata. Kluczowym elementem tego procesu jest refleksyjna reinterpretacja dotychczasowych przekonań, doświadczeń i założeń, co umożliwia jednostce przekształcenie swojej perspektywy. Uczenie się staje się wówczas formą osobistej transformacji, która wykracza poza cele instrumentalne i dotyka poziomu tożsamości, wartości i sensu życia. Wypowiedzi niektórych badanych wyraźnie odzwierciedlają ten głębszy wymiar edukacji. Nie traktują oni nauki jedynie jako narzędzia służącego do zdobycia pracy czy poprawy sytuacji zawodowej, lecz jako sposób na nadanie kierunku życiu, rozwój osobisty oraz zdefiniowanie własnego „ja” na nowo. Wskazywali, że edukacja daje im poczucie wpływu, autonomii i wewnętrznej satysfakcji, a sam proces uczenia się jest często okazją do zakwestionowania dotychczasowych ograniczeń i otwarcia się na nowe możliwości. Mezirow (2003) podkreślał, że warunkiem transformacyjnego uczenia

się jest gotowość do krytycznej refleksji nad własnymi założeniami. Badani dorośli podejmują taką refleksję zarówno w odniesieniu do siebie, jak i do otaczającego świata – uczą się nie tylko „czegoś”, ale także „o sobie”.

Motywacje badanych są złożone i wielowymiarowe. Często pragmatyzm przeplata się z potrzebą rozwoju osobistego, a decyzje edukacyjne są efektem nie tylko kalkulacji, ale też emocji, wartości i relacji społecznych. To pokazuje, że wybór drogi edukacyjnej nie jest jednowymiarowy – jest częścią większego procesu tożsamościowego, w którym jednostka próbuje odnaleźć swoje miejsce w świecie.

Stosunek do nauki, preferowane metody pracy oraz doświadczane trudności badanych dorosłych

Wypowiedzi dorosłych badanych pokazują, że ich podejście do nauki jest świadome, zindywidualizowane i zorientowane na cel. Proces uczenia się nie sprowadza się dla nich jedynie do zdobywania informacji – to doświadczenie, które ma być skuteczne, sensowne i osadzone w realnym życiu. Najczęściej pojawiający się wątek to znaczenie wiedzy praktycznej i użytecznej. Uczenie się dla dorosłych nie ma charakteru abstrakcyjnego – chodzi o zdobycie umiejętności, które można wykorzystać w pracy lub życiu codziennym. Istotnym czynnikiem w procesie edukacji dorosłych jest także doświadczenie życiowe i zawodowe, które wpływa na sposób przyswajania nowych informacji. Dorośli nie uczą się w oderwaniu od wcześniejszych doświadczeń, lecz konfrontują nowe treści z już posiadanymi. Z tego powodu często preferują samodzielność i kontrolę nad procesem edukacyjnym – chcą decydować o metodach, tempie i zakresie nauki. Badani zwrócili uwagę na kluczowe elementy wpływające na efektywność nauki. Wskazywano na znaczenie połączenia teorii z praktyką, co pozwala na lepsze przyswajanie materiału.

Zdobywanie wiedzy teoretycznej połączonej z ćwiczeniami praktycznymi jest wartościowe (M2).

Podobała mi się najbardziej forma warsztatowa. Zaznajomienie się najpierw z teorią, a później przećwiczenie tego w formie praktycznej najszybciej pozwala mi zapamiętać dane treści (K6).

Dorośli podkreślali także rolę odpowiedniej atmosfery nauki, jasności komunikacji oraz metod dydaktycznych dostosowanych do indywidualnych potrzeb.

W procesie nauki zdecydowanie sprzyja jasność komunikacji i przekazywanych treści, brak presji i własna chęć do nauki nowych rzeczy. Ważne jest także własne przygotowanie materiałów, odpoczynek i regeneracja (M1).

Dorośli doceniają, gdy wiedza jest przekazywana klarownie, przystępnie i kreatywnie. To nie tylko kwestia stylu prowadzenia zajęć – to szacunek do ich czasu i możliwości. Chcą wiedzieć, po co uczą się danej rzeczy i jak mogą ją wykorzystać.

Prosty, zrozumiały oraz kreatywny sposób przekazywania wiedzy (K7).

Interesującym aspektem jest także wpływ technologii na efektywność nauki. Niektórzy badani preferują metody angażujące, wykorzystujące nowoczesne narzędzia edukacyjne. Można wnioskować, że wysoki poziom kompetencji cyfrowych zwiększa szansę na uczenie się wśród osób dorosłych.

Bardzo lubię, kiedy w metodach uczenia pojawiają się nowe technologie, które angażują mnie do pracy (M3).

Praktyczne zastosowanie wiedzy jest dla nich kluczowe, dlatego lepiej przyswajają informacje poprzez działanie niż bierne słuchanie wykładów/prelekcji. Aktywne metody, takie jak warsztaty, studia przypadków czy symulacje, są bardziej efektywne niż tradycyjne nauczanie. Istotne jest również osadzenie wiedzy w konkretnym kontekście, najlepiej związanym z ich życiem zawodowym lub prywatnym, co zwiększa zaangażowanie i skuteczność nauki, pozwala także na odwołanie się do własnych doświadczeń. Dorośli cenią także odpowiednio zorganizowany i prowadzony przez wykładowcę/trenera/szkoleniowca proces nauczania, szacunek w relacjach pomiędzy uczącym się a nauczającym oraz odpowiednie warunki do przyswajania wiedzy. Wśród badanych występowały różne podejścia do sposobu nauki. Część preferowała naukę w grupie, ale zdecydowana większość wskazywała na pracę indywidualną jako najbardziej skuteczną. Można wówczas dostosować tempo przyswajania informacji do własnych potrzeb i możliwości. Dorosłych praca w grupie często dekoncentruje. Zgodnie z założeniami Malcolma Knowlesa (1972) dorośli uczą się skuteczniej, gdy mogą wpływać na przebieg swojego kształcenia – wybierać metody, tempo oraz treści. Wypowiedzi badanych potwierdzają to założenie, gdyż często wskazywano potrzebę indywidualizacji nauki i preferencję pracy samodzielnej.

Zdecydowanie wolę pracę indywidualną. W grupie marnuję czas i wszyscy mnie rozprasza (K1).

Lubię pracę indywidualną, ponieważ mogę się uczyć w godzinach wyznaczonych przez siebie (K8).

Indywidualnie jestem w stanie bardziej się skupić (M4).

Preferuję naukę indywidualną, ponieważ wtedy szybciej się uczę łatwiej mi się pracuje (K11).

Osoby, które wskazały jako preferowaną formę pracy grupowej, zaznaczały, że praca w grupie motywuje je do podjęcia aktywności w określonym miejscu i czasie, pozwala poznać opinie i poglądy innych uczestników, a także zrealizować złożone projekty. Wielu badanych wskazywało także na znaczenie metod aktywizujących i interaktywnych oraz potrzebę ich wykorzystania w edukacji dorosłych.

Najbardziej cenię sobie warsztatowe szkolenia i kursy, które angażują do czegoś więcej, a nie tylko siedzenia i patrzenia na ekran (K10).

Lubię się uczyć poprzez aktywne formy nauki (K6).

Osoby badane przypisały istotne znaczenie w procesie własnego rozwoju edukacji pozaformalnej, ponieważ wiele osób zdobywa nową wiedzę za pośrednictwem filmów, podcastów lub źródeł internetowych. Dorośli często oczekują, że zdobyta wie-

dza będzie miała natychmiastowe zastosowanie i uda się ją wykorzystać praktycznie w życiu prywatnym lub zawodowym. Uczenie się w dorosłości jest procesem świadomym, ale niepozbawionym trudności. Zgodnie z teorią uczenia się przez doświadczanie Davida Kolba (2023) cały proces nabywania wiedzy opiera się na czterech etapach: konkretnym doświadczeniu, refleksyjnej obserwacji, tworzeniu pojęć oraz aktywnym eksperymentowaniu. Wiedza nie jest tu efektem pasywnego przyswajania treści, lecz dynamicznego uczestnictwa w działaniu, analizowaniu i modyfikowaniu podejścia do problemu. Ten model świetnie koresponduje z wypowiedziami badanych dorosłych, którzy wielokrotnie wskazywali na potrzebę praktycznego uczenia się – poprzez warsztaty, symulacje i ćwiczenia osadzone w realnych kontekstach. Dla wielu z nich kluczowe znaczenie miało połączenie teorii z działaniem, co umożliwiało nie tylko lepsze zrozumienie treści, ale też ich zapamiętanie i wykorzystanie w praktyce. Uczenie się miało dla nich sens dopiero wtedy, gdy mogli samodzielnie przetestować zdobywaną wiedzę, odnieść ją do własnych doświadczeń i wyciągnąć wnioski. Taka postawa wpisuje się w koncepcję Kolba, zgodnie z którą efektywna edukacja dorosłych wymaga aktywności, refleksji i zdolności do modyfikowania schematów działania w oparciu o doświadczenie – a nie jedynie biernego zapamiętywania treści wykładowych. Osoby dorosłe nierzadko funkcjonują w warunkach, które znacząco różnią się od typowego środowiska edukacyjnego – łączą naukę z obowiązkami zawodowymi, rodzinnymi i społecznymi. Uczestnicy badania otwarcie mówią o trudnościach z mobilizacją do rozpoczęcia nauki oraz podtrzymaniem koncentracji. Brak motywacji, prokrastynacja, a także rozproszenie przez inne obowiązki lub atrakcyjniejsze formy spędzania czasu – to wszystko sprawia, że nawet przy dobrych chęciach uczenie się często schodzi na dalszy plan.

Problemy z chęcią do nauki (K4).

Moje lenistwo (K9).

Cieężko mi zacząć sam proces i utrzymać koncentrację (K8).

Analiza wypowiedzi badanych pozwala wyróżnić kilka powtarzających się barier, które utrudniają efektywne zdobywanie wiedzy, wśród których uwidacznia się brak czasu, obowiązki rodzinne i zawodowe, zmęczenie, brak motywacji, wysokie koszty studiów, kursów i szkoleń czy ograniczony dostęp do zasobów edukacyjnych. Co ciekawe, na ograniczenia związane z obciążeniem obowiązkami domowymi i zawodowymi, zmniejszające szanse na rozwój, zwracały uwagę przede wszystkim badane kobiety. Wiele z nich boryka się z trudnością w połączeniu nauki z życiem zawodowym i prywatnym.

Brak czasu, ciężko jest połączyć życie zawodowe z nauką (K10).

Dorośli uczący się funkcjonują w trybie permanentnej wielozadaniowości, co negatywnie wpływa na ich zdolność do koncentracji i systematyczności.

Brak czasu przez pracę oraz zmęczenie (M3).

Trudność pogodzenia obowiązków zawodowych (K5).

Dorośli uczący się napotykają wiele złożonych barier, które nie wynikają z braku zdolności czy chęci, lecz z warunków życia dorosłego człowieka. Kluczowe przeszkody to brak czasu, zmęczenie, problemy z motywacją, zakłócenia środowiskowe oraz bariery finansowe. Zidentyfikowanie tych przeszkód jest niezbędne do projektowania efektywnych form kształcenia dorosłych – takich, które uwzględniają ich realia życiowe, możliwości i potrzeby. Dlatego tak ważne są elastyczne formy nauki, np. kursy online czy zajęcia wieczorowe. Nie bez znaczenia pozostaje także interakcja i współpraca z innymi. Dorośli często uczą się poprzez wymianę doświadczeń, dyskusje i pracę zespołową. Współpraca, mentoring czy grupowe rozwiązywanie problemów sprawiają, że proces uczenia się staje się bardziej efektywny i angażujący. Dorośli uczą się skuteczniej, gdy mogą dostosować metody do siebie. Ich doświadczenie życiowe sprawia, że nie oczekują sztywnego schematu – chcą mieć wpływ na to, jak wygląda ich nauka. Wypowiedzi badanych wskazują także na wartość interakcji społecznych w procesie uczenia się. Dorośli chętnie zdobywają wiedzę w czasie dyskusji, wymiany poglądów i doświadczeń z innymi osobami. Cenią nieformalny klimat, poczucie swobody i możliwość uczenia się w relacjach, które wzmacniają zaangażowanie i refleksję.

Lubię naukę w grupie, dyskusję, wymianę poglądów i perspektyw (K7).

Chłonę wiedzę, gdy jest przemycana w swobodnej rozmowie, przeplatanej humorem (K5).

Podsumowując, nauka dorosłych to proces, który wymaga odpowiedniego podejścia – dostosowanego do ich potrzeb, doświadczeń i realiów życia codziennego. Tylko wtedy może być skuteczna i przynieść oczekiwane rezultaty. Analiza wypowiedzi osób dorosłych uczących się wskazuje, że ich motywacje do nauki są zróżnicowane i wielowymiarowe. Przeważają czynniki zawodowe i aspiracje edukacyjne, ale nie brakuje także aspektów emocjonalnych i społecznych. Dla dorosłych najważniejsze w procesie uczenia się jest dopasowanie go do ich potrzeb, sensowność, użyteczność i autonomia. Cenią jakość przekazu, dobrą atmosferę i praktyczne rezultaty. Nie uczą się „bo trzeba” – uczą się, by coś osiągnąć, coś zmienić, zrozumieć i wykorzystać. Ich nauka to świadomy wybór i inwestycja, nie tylko obowiązek. Wnioski te mogą być pomocne w projektowaniu bardziej efektywnych form kształcenia dorosłych, uwzględniających zarówno potrzeby rynku pracy, jak i osobiste aspiracje uczestników procesu edukacyjnego.

Jak zwiększać motywację dorosłych do uczenia się i rozwoju?

Implikacje dla praktyki edukacyjnej

Zwiększenie motywacji dorosłych do uczestnictwa w zróżnicowanych formach kształcenia i rozwoju zawodowego stanowi istotne wyzwanie w kontekście wspólnego rynku pracy i dynamicznych zmian technologicznych. W celu skuteczne-

go zachęcenia tej grupy do podejmowania działań edukacyjnych konieczne jest uwzględnienie szeregu czynników psychologicznych, społecznych oraz organizacyjnych. Na pierwszy plan wysuwa się dostosowanie treści szkoleń do realnych potrzeb uczestników. Uczenie się dorosłych ma swoje charakterystyczne cechy – osoby te są świadomymi uczestnikami procesu edukacyjnego, posiadają ugruntowaną motywację oraz określone oczekiwania wobec form i treści kształcenia. Analiza wypowiedzi badanych ujawnia wyraźne preferencje dotyczące rodzaju szkoleń, które są przez nich uznawane za wartościowe, skuteczne i angażujące. Kluczowy wniosek płynący z tych wypowiedzi zawiera się w ustaleniu, że dorośli preferują edukację praktyczną, interaktywną i osadzoną w realnym działaniu. Kolejnym czynnikiem mającym wpływ na motywację dorosłych do nauki jest wzmacnianie ich wewnętrznej motywacji. Chociaż zewnętrzne bodźce, takie jak certyfikaty czy podwyżki, mogą zachęcać do uczestnictwa w szkoleniach, to długoterminowe zaangażowanie wynika przede wszystkim z potrzeby samorealizacji i satysfakcji płynącej z rozwoju osobistego. Wspieranie tych aspektów poprzez inspirowanie przykładami sukcesu innych osób, a także podkreślanie wartości kształcenia w kontekście osobistego i zawodowego wzrostu może przyczynić się do zwiększenia zainteresowania edukacją. Ważnym elementem wspierającym ten proces jest także zapewnienie odpowiedniego wsparcia społecznego. Możliwość wymiany doświadczeń z innymi uczestnikami szkoleń, budowanie sieci kontaktów oraz tworzenie grup wsparcia przyczyniają się do wzrostu motywacji oraz ułatwiają proces uczenia się. Dorośli uczący się wskazują na efektywność szkoleń, które angażują różne kanały percepcji – wizualny, słuchowy i kinestetyczny. Pozytywnie oceniane są materiały pomocnicze, takie jak karty pracy, prezentacje multimedialne czy ćwiczenia praktyczne w parach i grupach. Uczestnicy cenią różnorodność, która pomaga lepiej przyswajać wiedzę. Działania te mogą znacząco wpłynąć na wzrost zainteresowania edukacją wśród dorosłych. Również indywidualizacja ścieżek rozwoju, uwzględniająca preferencje, cele i możliwości uczestników, może przyczynić się do zwiększenia ich motywacji. Oferowanie różnorodnych ścieżek edukacyjnych oraz możliwość personalizacji treści nauczania pozwala na dostosowanie procesu kształcenia do indywidualnych potrzeb, co czyni go bardziej angażującym i efektywnym.

Wzrost motywacji do nauki u dorosłych można również osiągnąć poprzez wyznaczanie mierzalnych celów i systematyczne monitorowanie postępów. Stosowanie metod pozwalających na śledzenie własnych osiągnięć oraz celebrowanie nawet drobnych sukcesów może stanowić istotny czynnik podtrzymujący zaangażowanie w procesie kształcenia. Zastosowanie wszystkich wymienionych strategii w sposób kompleksowy pozwala na zwiększenie motywacji dorosłych do uczestnictwa w szkoleniach i inwestowania w rozwój własnych kompetencji. W efekcie sprzyja to nie tylko indywidualnemu rozwojowi jednostek, ale również pozytywnie wpływa na konkurencyjność rynku pracy i rozwój społeczeństwa opartego na wiedzy.

Zakończenie

Motywacja dorosłych do uczestnictwa w szkoleniach to kluczowy element ich rozwoju osobistego i zawodowego. W dobie dynamicznych zmian na rynku pracy oraz rosnących wymagań kompetencyjnych ciągle kształcenie staje się nie tylko szansą, ale wręcz koniecznością. Czynniki takie jak potrzeba samorealizacji, rozwój kariery, wzrost pewności siebie czy adaptacja do nowych technologii odgrywają kluczową rolę w podejmowaniu decyzji o dalszym kształceniu. Warto pamiętać, że skuteczny system szkoleń powinien nie tylko dostosowywać się do oczekiwań uczestników, ale także stymulować ich wewnętrzną motywację. Tworzenie inspirujących programów edukacyjnych, budowanie atmosfery wsparcia oraz dostosowanie metod nauczania do indywidualnych potrzeb dorosłych może znacząco zwiększyć efektywność procesu uczenia się.

Przeprowadzone badania potwierdzają ustalenia znane z literatury przedmiotu – m.in. że motywacja dorosłych opiera się na użyteczności, potrzebie samorealizacji i wpływach społecznych (Knowles, Holton, Swanson 2009; Illeris 2006). Tak jak wskazuje teoria andragogiczna, badani preferują autonomię, konkretność przekazu i praktyczne zastosowanie wiedzy. Wyniki badań potwierdzają również znaczenie doświadczenia i refleksji w procesie uczenia się, co pozostaje zgodne z ujęciem Kolba (2023) oraz Mezirowa (2003), który akcentował transformacyjny potencjał edukacji dorosłych. Nowością, która wyróżnia przedstawione wyniki na tle dotychczasowych badań, jest silne podkreślenie napięcia między potrzebą rozwoju a realnymi barierami egzystencjalnymi, takimi jak wielozadaniowość, zmęczenie, obowiązki rodzinne i zawodowe. Choć literatura wspomina o tych trudnościach, w analizowanych wypowiedziach widać ich wyjątkową intensywność oraz wpływ na decyzje edukacyjne, szczególnie wśród kobiet. Co istotne, dane empiryczne wskazują na znaczenie edukacji pozaformalnej i samodzielnie inicjowanych form uczenia się – co stanowi rozwinięcie i aktualizację klasycznych teorii, z uwagi na rosnącą rolę technologii i mikronauki w życiu dorosłych.

Wyniki badań wpisują się w szeroki nurt badań nad uczeniem się dorosłych, a jednocześnie uzupełniają go o konkretne, współczesne głosy osób uczących się, funkcjonujących w świecie wysokich oczekiwań, ograniczonych zasobów i wielowymiarowych tożsamości. Pokazują, że skuteczna edukacja dorosłych wymaga nie tylko trafnych programów nauczania, ale także empatii, elastyczności i zrozumienia realiów życia, w jakich funkcjonują jej uczestnicy. Inwestowanie w edukację to inwestowanie w siebie. Każde szkolenie, każda nowa umiejętność to krok naprzód – ku większym możliwościom, satysfakcji zawodowej i lepszej przyszłości. Niezależnie od etapu kariery czy obranego kierunku, rozwój osobisty pozostaje fundamentem sukcesu.

Bibliografia

- Alheit P. (2002) „Podwójne oblicze” całonocnego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichej rewolucji”, tłum. A. Zembrzuska, „Teraźniejszość – Człowiek-Edukacja”, t. 5, nr 2(18), s. 55–78.
- Baert H., De Rick K., Van Valckenborgh K. (2006) *Towards the Conceptualization of „Learning Climate” w: Adult Education: New Routes in a New Landscape*, R. V. De Castro, A. V. Sancho, P. Guimaraes (red.), Braga, University of Minho Press, s. 87–111.
- Barwińska D. (2009) *Uczenie formalne i incydentalne w procesie całonocnego uczenia się dorosłych w: Edukacja ustawiczna dorosłych w Europejskiej przestrzeni kształcenia z perspektywy polskich doświadczeń*, M. Pakuła, A. Dudak (red.), Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej, s. 248–258.
- Biesta G. J. J., Field J., Hodkinson P., Macelod F. J., Goodson I. F. (2010) *Improving Learning though the Lifecourse, Learning Lives, Improving Learning Series*, London – New York, Routledge, <https://doi.org/10.4324/9780203828649>.
- Blunt A., Yang B. (2002) *Factor Structure of the Adult Attitudes Toward Adult and Continuing Education Scale and Its Capacity to Predict Participation Behaviour: Evidence for Adoption of a Revised Scale*, „Adult Education Quarterly”, nr 52(4), s. 299–314, <https://doi.org/10.1177/074171302400448627>.
- Boeren E., Nicaise I., Baert H. (2010) *Theoretical Models of Participation in Adult Education: The Need for an Integrated Model*, „International Journal of Lifelong Education”, nr 29(1), s. 45–61, <https://doi.org/10.1080/02601370903471270>.
- Bohlinger S., Loo J. van (2010) *Lifelong Learning for Ageing Workers to Sustain Employability and Develop Personality w: Working and Ageing. Emerging Theories and Empirical Perspectives*, CEDEFOP, Luxemburg, Publications Office of the European Union, s. 28–57.
- Chase S. E. (2009) *Wywiad narracyjny. Wielość perspektyw, podejść, głosów w: Metody badań jakościowych*, t. 2, N. K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), tłum. F. Schmidt, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 15–56,
- Chmielecka M. (2020) *Transformacja w coachingu. Doświadczenia uczenia się dorosłych*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, <https://doi.org/10.18778/8142-713-5>.
- Delors J. (1998) *Edukacja: jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, tłum. W. Rabczuk, Warszawa, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.
- Dubas E. (2005) *Dorosłość w edukacyjnym paradygmacie, czyli dorosłość jako edukacyjny okres życia człowieka w: Człowiek na edukacyjnej fali. Współczesne konteksty edukacji dorosłych*, M. Podgórný (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 25–38.
- Gudkova S. (2016) *Wywiad w badaniach jakościowych w: Badania jakościowe. Metody i narzędzia*, t. 2, D. Jemielniak (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 111–130.
- Illeris K. (2006) *Trzy wymiary uczenia się: poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, tłum. A. Jurgiel, E. Kurantowicz, M. Malewski, A. Nizińska, T. Zarębski Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Jurriel-Aleksander A. (2013) *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne*, Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

- Karawajczyk W. (2009) *Kształcenie dorosłych w ujęciu andragogicznym*, „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych”, nr 1, s. 95–108.
- Kargul J. (2001) *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych: przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Wrocław, Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji.
- Keller J. M. (1987) *Strategies for Stimulating the Motivation to Learn*, „Performance and Instruction”, nr 26(8), s. 1–7, <https://doi.org/10.1002/pfi.4160260802>.
- Knowles M. (1972) *Modern Practice of Adult Education. Andragogy versus Pedagogy*, New York, Assosiated Press.
- Knowles M. S., Holton III E. F., Swanson R. A. (2009) *Edukacja dorosłych: podręcznik akademicki*, tłum. M. Habura, R. Ligus, A. Nizińska, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kolb D., Kolb A. (2023) *Uczenie na podstawie doświadczenia. Podręcznik dla edukatorów, trenerów, coachów*, tłum. M. Bregiel-Pant, Poznań, Wydawnictwo Dialogi i Zmysły
- Lee W. O., Fleming J. (2012) *The Institutionalization of Lifelong Learning in Australia, Hong Kong and the United States: A Bridge to the Community or a Competitor to the University?* w: *Second International Hand-book of Lifelong Learning*, D. N. Aspin, J. Chapman, K. Evans, R. Bagnall (red.), London, Springer, s. 349–374, https://doi.org/10.1007/978-94-007-2360-3_23.
- Łaciak B. (2010) *Skąd się biorą nasze style życia i jakie mają znaczenie dla rozwoju Polski oraz polityki publicznej? w: Polskie style życia. Między miastem a wsią – V Kongres Obywatelski*, B. Łaciak (red.), Gdańsk, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, s. 5–12.
- Maniak G. (2015) *Kształcenie przez całe życie – idea i realizacja. Polska na tle Unii Europejskiej*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach”, nr 214, s.128–139.
- Mezirow J. (2003) *Transformative Learning as Discourse*, „Journal of Transformative Education”, nr 1, s. 58–63, <https://doi.org/10.1177/1541344603252172>.
- OECD (2016) *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adults Skills. OECD Skills Studies*, Paris, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/9789264258051-en>.
- Paprotna G. (2009) *Aktywność edukacyjna nauczyciela jako czynnik warunkujący rozwój zawodowy w: Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych. Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa dorosłych*, A. Fabiś, S. Kędziora (red.), Mysłowice–Zakopane, Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach, s. 142–150.
- Stake R. E. (2010) *Jakościowe studium przypadku w: Metody badań jakościowych*, t. 1, N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), tłum. M. Sałkowska, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 623–650.
- Świtalski W. (2019) *Uczenie się dorosłych w zabawie*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Worek B. (2019) *Uczące się społeczeństwo. O aktywności edukacyjnej dorosłych Polaków*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

O Autorce

Katarzyna Nosek-Kozłowska – pedagożka, nauczycielka akademicka. Od 2019 roku doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika. Jej praca badawcza koncentruje się na funkcjonowaniu rodziny, analizie przemian zachodzących w strukturze rodziny oraz wyzwań związanych z rodzinami transnarodowymi. Zajmuje się również tematyką funkcjonowania i terapii dzieci i młodzieży pochodzących z różnych środowisk wychowawczych. W 2024 roku ukończyła studia podyplomowe z socjoterapii na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie, a także szkolenie z terapii skoncentrowanej na rozwiązaniach, co pozwala jej na wykorzystanie nowoczesnych podejść terapeutycznych w pracy z dziećmi i młodzieżą. Trenerka umiejętności społecznych, która poprzez swoje doświadczenie i zaangażowanie wspiera rozwój młodych osób, pomagając im w budowaniu zdrowych relacji społecznych i radzeniu sobie z wyzwaniami codzienności.

Katarzyna Nosek-Kozłowska is an educator and university lecturer. Since 2019, she has held a PhD in social sciences in the field of pedagogy. Her research focuses on the functioning of the family, analyzing changes in family structures, and challenges related to transnational families. She also explores the functioning and therapy of children and adolescents from various educational backgrounds. In 2024, she completed postgraduate studies in sociotherapy at the University of Warmia and Mazury in Olsztyn, as well as training in solution-focused therapy, which enables her to apply modern therapeutic approaches in her work with children and the youth. She is also a social skills trainer who, through her experience and dedication, supports the development of young people by helping them build healthy social relationships and learn how to cope with everyday challenges.

Zofia Szarota* 

The Potential of Gerontological Counseling

Abstract

The rapid aging of the Polish population creates new challenges and needs, including the development of counseling services for older adults. The analysis aimed to identify the needs and expectations of older people in relation to counseling, diagnose the current state of gerontological counseling, and propose a model of gerontological counseling that takes into account the current social context. In the study, which used an interpretative paradigm, I reviewed the literature and conducted expert and informal interviews. The diagnosis points to the lack of a coherent, interdisciplinary system to support older people. The results of the study provide a basis for practical measures to develop a counseling system and educate gerontological counselors. In the proposed model, I assume the integration of counseling with senior policy. In the study, I raise the postulate of professionalizing gerontological counselors and propose a preliminary description of the profile of an academic graduate.

Keywords: ageing population, problems and needs of older adults, model of gerontological counseling.

Potencjał poradnictwa gerontologicznego

Abstrakt

Dynamiczne starzenie się Polaków implikuje nowe problemy i konieczności, w tym rozwój poradnictwa senioralnego. Celem podjętych analiz była identyfikacja potrzeb i oczekiwań osób starszych w odniesieniu do poradnictwa, diagnoza stanu poradnictwa senioralnego oraz zaproponowanie modelu poradnictwa gerontologicznego, uwzględniającego aktualne konteksty społeczne. W badaniu realizowanym w paradygmacie interpretatywnym wykorzystałam przegląd literatury oraz przeprowadziłam wywiady eksperckie i swobodne. Diagnoza wskazuje na brak spójnego, interdyscyplinarnego systemu, wspierającego osoby starsze. Wyniki badań dostarczają

Article received: 7.02.2025; accepted: 7.05.2025.

* WBS University in Dąbrowa Górnicza [Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej].

podstaw do aplikacyjnych działań w kierunku budowy systemu poradnictwa oraz edukacji doradców geragogicznych. W zaproponowanym modelu zakładam integrację poradnictwa z polityką senioralną. W opracowaniu podnoszę postulat profesjonalizacji doradców gerontologicznych i proponuję wstępny opis sylwetki absolwenta studiów akademickich.

Słowa kluczowe: starzenie się populacji, problemy i potrzeby starszych dorosłych, model poradnictwa gerontologicznego.

Take kindly the counsel of the years, gracefully
surrendering the things of youth.(...)
You are a child of the universe no less than the trees and
the stars; you have a right to be here.

Max Ehrmann, *Desiderata*, 1927

Introduction

When navigating life's challenges, we usually turn to people, friends, and acquaintances we respect and trust. This advice is informal, reinforced by the advisers' life experiences. We also search for answers to our questions online, in guides, and in magazines. When the quality of the advice we receive depends on our own judgment, we seek specialized advice from qualified individuals employed by certified institutions.

This article aims to propose a model of counseling for seniors in its general outline and current social context by identifying the needs and expectations of older adults and recognizing the meanings they assign to counseling processes.

I formulated the following research questions:

- Who provides counseling to older adults, where, and to what extent?
- What forms does gerontological counseling take?
- What should characterize geragogical (educational) counseling?

I applied an interpretive paradigm in my research, triangulating knowledge sources. The analysis was based on a literature review using the Consensus.app system and the SciSpace platform. The selection criteria for publications included the research phrase "what characterizes counseling for older adults?", keywords from the articles, and their abstracts. I analyzed textbooks, peer-reviewed scientific articles, and reference works containing knowledge on senior counseling.

I obtained research material through focused interviews with two older adults (65 and 63 years old) who were caregivers for their parents (aged 80+). I conducted expert interviews with academic teachers and leaders of associations, federations,

and foundations serving seniors, which enriched the research perspective. Their participation in the study stemmed from their expert knowledge and involvement in nationwide activities. Some of the interviewees held prominent social roles. All participants had higher education, and the academic staff held academic degrees. Personal data can be found in Table 1.

Table 1. Experts and interviewees

L.p.	Interviewee code	Function	Experience working with seniors	Institution	Location
1.	K DE50+	Academic teacher	-	university	capital city
2.	K PA50+	Educator	10 years	NGO: foundation	county town
3.	K ŁM40+	Academic teacher	-	university	county town
4.	M IR40+	Academic teacher, social worker	8 years	university; OPS	regional capital
5.	K BW70+	President	17 years	NGO: federation, U3A; National Senior Policy Council	county town
6.	K SB80	Chairwoman, activist	20 years	NGO: association, municipal seniors' council	regional capital
7.	K DA40+	Director	7 years	U3A at the university	county town
8.	K MZ60+	Academic teacher, educator	15 years	Regional Council for Senior Policy	regional capital
9.	K AB60+	Informal caregiver	6 years	-	county town
10.	M SA60+	Informal caregiver	5 years	-	village

Source: own research

I conducted interviews from early November 2024 to the end of January 2025. Individual interviews lasted between 33 minutes and just over an hour and were recorded. All data was anonymized. Codes indicate: F and M – gender, initials, age. In no case was there any ethical conflict or conflict of interest. All participants consented

to participate in the study. The following acronyms were used in the descriptions: OPS – Social Welfare Center, PCPR – County Centre for Family Support, CAS – Senior Activity Center, CUS – Social Services Center, DPS – Social Welfare Home, U3A – University of the Third Age, UL – People’s University, LOWE – Local Knowledge and Education Center.

Concepts of gerontological counseling

Contemporary counseling draws from positive psychology, which encourages professionals to focus not only on problem-solving but primarily on discovering clients’ strengths, strengthening their resilience, and supporting well-being and a fulfilling life despite the difficulties they encounter (Stead et al. 2017). It supports the development of reflexivity, critical thinking, and emancipatory behaviours, helping clients redefine their identities and build relationships conducive to social integration (Kargulowa, 2016, p. 145).

It is a practice carried out within an interpersonal and dual-subject relationship, a social action and a form of assistance, as well as a relationship and practice of coping, seeking advice, and advising others (Kargulowa, 2023, p. 14). In this conception, counseling becomes an opportunity for learning — especially self-learning; it facilitates self-understanding and the construction of identity by creating a space for reflective analysis of one’s own biography (Dębska, 2020). This view is consistent with the standpoint of educational gerontology / geragogy, understood within the constructivist perspective (Muszyński 2024).

Assessment by K DE50+, counseling studies expert:

Counseling is available through the assistance and support of various counselors, both specialists and non-specialists, who aim to help resolve problems or difficulties experienced. Counseling concepts draw on key psychological concepts: behavioral, psychoanalytic, cognitive, and humanistic. Each of these approaches represents a different type of counseling and a different model of action by the counselor (F DE50+).

Counseling, therefore, focuses on supporting clients in developing coping skills, self-discovery, and self-development.

My text presents a gerontological perspective on counseling. The starting point is the needs and problems of older adults, as the aging process is associated with a subtle, yet noticeable, decline in the ability to cope with the demands of their environment. Difficulties that were previously resolved casually, without much effort, now become increasingly challenging. As the number of seniors grows, so does the need for specialized counseling services. Counseling for older adults can become an important element in efforts to improve the quality of life of seniors and their social integration. It has the potential to become a fundamental form of support, addressing the psychological and social needs of older adults.

Gerontology creates a comprehensive framework that, in practice, serves as a guide to helping older adults maintain their well-being. Its subdisciplines offer po-

tential for advising older adults. Social gerontology examines, among other things, the social position and roles of seniors, their forms of activity, and age-related prejudices against older adults. Gerontology of care addresses social and care issues related to social support and assistance. Educational gerontology (geragogy), on the other hand, explores issues of senior development through the analysis of learning processes, participation in culture, recreation, and other related aspects (Szarota 2015).

The literature on the subject offers analyses of specific approaches to counseling for older adults, encompassing both the forms and methods of working with older adults and the specificity of various interventions. Individual and group interventions, psychodynamic approaches, interpersonal therapy, cognitive-behavioral models, as well as reminiscence techniques, structured life review, and guided autobiographical approaches are discussed (Blando 2011). These studies rightly emphasize the need to consider cultural differences and family scripts in the counseling process.

Texts dating back to the 1980s were intended to help counselors develop the interpersonal skills necessary to assist older adults requiring psychological services. They addressed systemic and methodological solutions in this area. The table of contents of *Counseling the Older Adult: A Training Manual in Clinical Gerontology* (McDonald, Haney 1988) identifies the most important issues addressed in the counseling process. These included: "Affective Disorders; Depression: Alternative Interventions; [...] The Problem of Addiction; Alcoholism: A Family Disease; Jung and Clinical Gerontology; [...] Providing Mental Health Services in the Community" (McDonald, Haney 1988).

In subsequent years, new paradigms shaped the content of textbooks, the theories and concepts of counseling they proposed, and the methods employed. An example of this approach is John Blando's (2011) proposal, which integrates basic counseling skills with theories of the aging process. The author addresses issues related to mental health, career development, rehabilitation, and family counseling, among others. Blando emphasizes that counseling for older adults is not the same as counseling provided to the general population. He points out that effective work with seniors requires specialized skills, gerontological knowledge, and a particular sensitivity to the context of an older person's life – including issues of race, cultural differences, and social situation.

Eleonora O'Leary and Nicola Barry (2013: 371) analyze counseling for older adults and selected therapeutic approaches, such as cognitive behavioral therapy, family therapy, humanistic therapy, and reminiscence therapy. Each of these approaches addresses specific issues faced by seniors. Among the most important, they cite the experience of loss, including the loss of loved ones, marginalization of family, professional, and social roles, decreased physical fitness, and diminished financial resources. They also highlight loneliness, depression, somatic illnesses, psychosexual difficulties, sleep disorders, anticipation of death, and cognitive decline.

Olga Czerniawska should be considered a Polish pioneer of counseling for older adults. In a 1985 conference presentation, she innovatively defined its essence, and in subsequent years identified original areas, including peer counseling

and non-professional counseling (Czerniawska 1988, 1995, 1996, as cited in Kargulowa 2015: 51–55).

Thirty years later, Małgorzata Malec-Rawiński and Agnieszka Piasecka-Robak (2017) described gerontological counseling, drawing on Alicja Kargulowa's (2005) classification – which encompasses directive, liberal, and dialogic models – and Bożena Wojtasik's (1993) continuum of career counselor roles: expert, informant, consultant, reliable caregiver, laissez-faire practitioner, and consultant. These approaches, while organized, fail to capture the specificity of working with older adults and contradict John Blando's (2011) position, which emphasizes the need to address their unique needs. The authors equate counseling with adaptive activities and education for old age, which aligns with the directive approach, limiting seniors' agency.

Contemporary counselology discourse advocates a model in which the person seeking advice is perceived as an agent and one in need of this agency. What we see here is „a shift from counseling understood as a process of adaptation to a difficult situation to counseling understood as emancipation from experiences that weaken or immobilize agency” (Siarkiewicz 2023: 51). The constructionist paradigm, as Muszyński (2024) notes, enhances the older person's activeness. Counselors' work styles evolve: from mentoring, through tutoring, to coaching (Piasecka-Robak 2018).

End-of-life counseling addresses the deprivation of emotional needs, helping seniors find peace and (relative) mental well-being. Piasecka-Robak emphasizes the humanistic aspects of helping older people develop: “Counseling and social support for seniors should focus on building faith in the possibility of improving their quality of life” (Piasecka-Robak 2018: 272). Spiritual concerns (Fabiś 2018: 39–46) are just as burdensome as existential problems. They are an inherent part of old age, especially late, advanced old age. For those overwhelmed by the burden of existence, a better alternative is advisors, i.e., people who provide the freedom to seek advice. The advisor can be a daughter/son, a friend, a caregiver, or a neighbor. A formal advisor, i.e., an expert or specialist identified with an institution, will remain a stranger to the older person, arousing distrust and even irritation.

Geriatric counseling (medical and nursing), as well as dietary, hygiene, physiotherapy, and preventive services, focuses on somatic and mental health needs. From a geragogical perspective, it forms part of social health education, and only this context is considered in this text.

Common problems of older adults

The worries of older people affect their well-being. These include illness, the hardships of existence, and mobility difficulties. Loneliness, bereavement, (self-)isolation, the emptiness of a barren day, loss of autonomy and previous categories, social and digital exclusion, ageism, emotional problems, the need to be needed, and relationships with adult children and caregivers.

The interviewees shared two perspectives on the concerns of seniors: medical and social. The first category includes the inaccessibility of healthcare and limited access to functional services:

The “descent” into old age begins after turning seventy-five. That’s when Calvary begins. The prospect of waiting for a specialist is devastating. In old age, there is no time to wait anymore! I sold the plot of land after my mother to pay for specialists, because I have to pay for my own treatment, rehabilitation — everything on my own. This is a sick system! (F SB80)

Health, health, health! My friend’s mother is 80 years old and regularly attends spinal exercises. I see elderly people coming from nearby villages for rehabilitation, for those paltry ten treatments. They’re so happy because they want to improve their health, but how much effort it takes! Waiting in line, then arranging transportation both ways, for two weeks (F AB60+).

The second, we can call it the “social” category, involves loneliness, which, according to both the literature and our interviewees, is the biggest problem of old age. It can even have a destructive impact on the experience of one’s own old age:

Thinking about my own old age, I fear loneliness, widowhood, and being rejected by my children when I’m in need (F MZ60+).

The problem is loneliness, but only the person concerned can solve this particular concern. You can go to a club, the gym, or the swimming pool, but you return to your loneliness (F AB60+).

A lack of any activity is unfortunately characteristic of Polish aging: “There are 10 million older people in Poland, and only 1.5 million are active. How can we activate the rest? What can we do to get them to reach out to others?” wonders F BW70+. The interviewee emphasizes the importance of prevention, properly prepared publications, websites, courses, workshops, and tutorials. Another interviewee shares a similar opinion:

They ask how to get a place in a nursing home because they no longer want to live under the same roof with their child, and they ask how to defend themselves against their husband’s violence. Some don’t know they have rights, and they don’t realize they can work beyond retirement age (women MZ60+).

The phenomenon of double aging means that caregivers for older adults are often people over 60:

My mother is 87 years old, and I’ve been helping her for six years, including bathing. Her mind is sharp, but her body is helpless. She can’t leave the house or use the stairs on her own. Access to support and help is limited. We don’t live together (F AB60+).

My mother, 84 years old, suffers from heart problems and dementia. I have to help her in many areas: managing medications, helping with household chores, paying bills, and making minor repairs. I do the shopping, laundry, vacuum, and cook. We need to spend time together, talk, offer advice, go for walks, and encourage her to be active. I provide support during her appointments with specialists. A caregiver isn’t eligible for social assistance, and we live separately (M SA60+).

Given this accumulation of responsibilities, it is reasonable to call for support programs for family caregivers: “Respite leave is desperately needed” (F MZ60+);

"Family caregivers come to us [at the U3A] for a 'breathing space' so they don't lose themselves in the caregiving" (F PA50+).

Decreased mobility, neophobia, and decision-making difficulties limit seniors' independence. Poverty – financial and social – is both a cause and a consequence of exclusion. Equally burdensome are health problems, cognitive decline, depression, anxiety disorders, and communication and architectural barriers: "Those on the fourth floor can't go anywhere, they can't because there are no elevators!" (F SB80).

Seniors experience health problems, loneliness, social and digital exclusion, as well as emotional and relationship difficulties. The phenomenon of "double aging," where caregivers are also seniors, is a cause for concern. Support for family caregivers, education for seniors, and the promotion of social engagement are highlighted.

Counseling for older adults

Malec-Rawiński and Piasecka-Robak (2017) see a place for directive counseling (elements of psychoanalysis, behaviorism), liberal counseling (humanistic psychology), and dialogical counseling (cognitive psychology) in formal settings. According to the authors, informal acts of counseling are characterized by chance experiences, participation in so-called best practices, seeking advice from significant others, and utilizing the services of educational or social institutions. Volunteer gerontological counseling is based on the social capital of the local community and provides advice from the perspective of acquired practice, wisdom, and life experience. It should be added that children, and sometimes even adult grandchildren, often advise an older person. Community-based civic counseling and legal aid centers are also being developed, providing voluntary advice.

Commercial counseling services for seniors in Poland provide support tailored to the individual needs of seniors and their families. Paid services address issues related to coping with everyday challenges, bereavement, illness of oneself or a loved one, and social and professional exclusion. They also provide support for individuals experiencing anxiety, depression, or violence. Services include health, psychological, and family counseling, addressing issues related to family care and social services.

I asked each interviewee if there was a system for providing advice to seniors in Poland. The answers were clear:

If I had a problem, I wouldn't know where to go (M SA60+).

There's no such thing in this country, and there's a great need, especially for attentive, one-on-one listening. The new age brings new problems (F DA40+).

Absolutely not! Each successive government clearly lacks understanding of the concerns of seniors. The government needs to wake up to meet the needs of seniors (F AB60+).

There's no strategy for the development of Polish senior policy. There's not even

a website. There's no efficient flow of information. There are regulations, but there's no implementation (F BW70+).

There is a social welfare system and care advice, but these are limited to selected issues. There are no preventative measures for all of us (F ŁM40+).

Data analysis indicates that Poland lacks a counseling system for older adults, and counseling services are fragmented. Commercial psychogerontology services offer the most consistent services in terms of organization and content. Advice on community support and social assistance is provided by social welfare organizations. Local communities and support groups – for example, at universities of the third age – organize civic counseling and legal assistance centers. Social organizations run senior groups and patient clubs. Informal support based on family ties should also be mentioned.

The interviewees have their own vision of senior counseling. They envision it as providing interdisciplinary assistance in overcoming everyday concerns and being located close to the individuals involved, in the municipality or district:

A facility combining counseling with healthcare, social services, family, neighbors, and senior groups, close enough for people to come and learn, rather than having to run from one office to another (M SA60+).

This should be accessible from the street, without any referral. A clinic, of course, wouldn't be cheap initially. A separate facility combining medicine and physiotherapy, with several rooms and various specialists. Psychologists would be needed, but there are more physical health issues. This unfortunate social assistance system might be able to handle it (F AB60+).

There should be a community counselor, a social service within the local social policy system. I would create counseling for all ages. Public, private, and non-governmental organizations encompassing at least the triad of education, health, and sports. It's important that in demographically "old" municipalities, this type of social service be located within the Social Welfare Center (OPS) and the Social Insurance Center (CUS), and in "young" municipalities, within the County Centre for Family Support (PCPR) (F ŁM 40+).

The municipality should have a senior center or point with social and care counseling, as well as family support centers and, in the case of small municipalities, a County Centre for Family Support (PCPR). It should be organized according to the triad: counseling, guidance, and advocacy, with a defined catalog of services, targeted at individuals and in the interests of specific categories of people (M IR40+).

If you need a clinic, it should be at a Social Welfare Center (OPS) or a Senior Activity Center (CAS). People in need are already reaching out to them. But that's not enough! (F SB80).

Some NGOs are already working in an innovative format:

We have created a Mobile Gerontology Clinic, where we work through supportive conversations and group methods. This is a group approach, a relationship-based approach focused on personal change, rebuilding self-esteem, and learning to care for one another. Our "family" includes grassroots support groups, peer consultations based on regular volunteer shifts, and a colleague available at regular times for those in need of a supportive conversation (W PA50+).

Another narrator emphasizes the importance of grassroots initiatives:

The U3A students, 500 of them, are organizing themselves; this is their need, a grassroots movement. We help them by encouraging participation, active involvement in designing the program offerings, and by leading individual activities themselves. We have programs for people with disabilities, a Patient Club with health stands and lectures. We offer sports activities. The pandemic launched volunteer counseling, and human kindness did this; students were on duty on specific days and times, providing attention, consultations, and peer counseling (K PA50+).

Counseling, as part of senior policy, should be a constant presence in long-term national strategies:

We need to establish a proper ministry for senior policy, collaborating with districts and municipalities – I'm referring to the CUS and CAS, but also rural OPS (Open Social Welfare Centers), senior clubs, and the Association of Retirees, Pensioners, and People with Disabilities. In rural municipalities, we could invite rural housewives' associations, LOWE, and UL. There's a minister for seniors, but little comes of it, only the senior voucher (F MZ60+).

The advisor should have extensive contacts with active senior centers, seniors' councils, non-governmental organizations, healthcare facilities, and parishes – a multidisciplinary stream of counseling (F SB80).

Such a counseling center should work with leaders, animators, community activists, and board members of the U3A. This will allow knowledge about counseling to reach the people (F BW70+).

Senior leaders and animators are not waiting for government and local governments to act; they're organizing themselves. Specialists are popularizing the topic in the media, which should play an active role in informing seniors about available support options:

The media are failing to fulfill their mission. Editors are often unprepared for the conversation, infantilizing the issue, reducing it to Grandparents' Day, looking for sensationalism or easy-to-read content, and lacking serious analysis. The media have great power, but it's not being utilized (F MZ60+).

Public television should have an hour-long program on a public channel, an informational and advisory program, always at the same time. Such a culture of counseling services needs to be built from the ground up (F SB80).

The responses revealed expectations regarding the forms and areas of support for older adults. Among these, counseling is particularly important, as it helps in coping with the difficulties of everyday life, bereavement, illness, social and professional exclusion, as well as experiences of anxiety, depression, and violence. Counseling for families of seniors is also expected, covering issues related to home care, access to social services, and education on the rights of older adults. A need emerged for support programs for family caregivers, particularly those providing psychological support and respite leave. Among the desired initiatives were courses, workshops, and brochures supporting seniors' active living.

Gerontological counseling services should integrate various areas of support – health, social, psychological, and educational. Interdisciplinary institutions, collaborating with experts, could provide comprehensive assistance tailored to the daily needs and health status of seniors. Counseling should be a component of public policy, built on cooperation between relevant ministries and institutions, the local community, and families. It could be available at local support centers, as well as social welfare centers (Table 2).

Table 2. Entities and scope of counseling

Group	Counseling Setting	Scope	Interviewee comments
Government institutions	OPS, CAS, LOWE	Senior policy, multi-annual programs	Need for an integrated counseling system; current activities insufficient in scope; call for a community counselor role
Local institutions		Local institutions social assistance, social services, health education	
Non-governmental organizations	Associations, U3A, UL, counseling centers	Social activity, education, and peer counseling	Grassroots initiatives positively assessed, but lack of continuous funding and support
Informal counseling	Family, neighbors, local communities	Emotional support, daily assistance	Crucial role of family and neighborhood ties; importance of volunteering
Commercial services	Private counseling practices	Therapy, support in coping with grief, illness, and everyday difficulties	High cost is the main barrier to accessibility
Media	Public television, internet	Information about services, support options, and senior education	Lack of media presence in building a counseling culture, proposals to create information and counseling programs

Source: Own study.

Within local social policy, it would be worthwhile to introduce community counselors tasked with providing advice on health education, prevention, and physical activity. The effectiveness of gerontological counseling could be increased by entrusting NGOs and universities of the third age with these tasks. The media should also actively participate in informing seniors about available support options. Such diverse initiatives would foster the development of a coherent network of services, increase their availability, and better address the real needs of older adults. Furthermore, literature and interviewees emphasize the value of grassroots initiatives in building support and counseling networks.

Gerontological counseling exists within formal structures (OPS, CAS, NGOs) and informal ones (family and neighborhood counseling). Commercial (private counseling services) and volunteer (peer support groups) also exist. The scope of counseling includes psychological, social, health, activation, and educational support.

The geragogical counselor – A call for professionalization

Contemporary gerontological discourse emphasizes the growing need for competent practitioners (Jamshidi, Hashemi 2024), including specialists experienced in life coaching. In this field, gerontologists serve as “life coaches,” helping seniors discover their developmental potential and adapt to change, focusing on opportunities and solutions (Rizza, Langer 2009).

Counseling for older adults draws on the achievements of social, educational and care gerontology, and fits within the broader field of lifelong counseling. It can be integrated with counselor training programs. As Rizza and Langer emphasize:

Whether the older client is seeking psychological counseling or personal evolution and ways to live a more fulfilling life, the gerontologist is the professional best equipped to address their concerns. To meet the growing expectations of the baby boom generation, academic programs must prepare practitioners to serve both as counselors and coaches. Clients will decide which specialist best meets their current needs (Rizza, Langer 2009: 46).

Hans Mieskes (1971) recognized that geragogy is a system of “practical, pedagogical prevention and care, which must come down [...] to counseling and therapy” (quoted in: Halicki 2007: 22). It supports the self-development of older people, helps them overcome difficulties and adapt to new living conditions, using educational tools (Szarota 2010).

In practice, geragogical counseling is provided by mentors, coaches, and facilitators who support seniors in personal development, intergenerational learning, and empowerment. The counselor diagnoses the needs of an older adults and supports them in health, lifestyle, emotions, and social relationships. They also serve as an educator, guide, and partner for mental well-being. The effectiveness of this form of support requires its integration with senior policy and the professionalization of the geragogical counseling profession.

The primary areas of a geragog’s community-based role should include organizing and coordinating social education. The proposed content is presented below (see Table 3).

Table 3. Scope and content of geragogical advice

Scope	Content
Social activation	promotion and encouragement of participation in social life, implementation of a participatory model of social involvement;
Professional activity	encouraging participation in the labor market and career counseling;
Cultural promotion	demonstrating the importance and forms of participation in a broadly defined culture for personality development;
Education, learning, and skills development	encouraging participation in education, helping to acquire skills and maintain mental fitness, as well as acquiring and improving digital competencies;
Social Inclusion	eliminating barriers that lead to the isolation of older people, creating spaces for participation in culture, sports, recreation, and education, and initiating programs promoting participation in social life;
Support and care	orientation within the healthcare, assistance, and care system, assistance in accessing social services, and social and rehabilitation support programs;
Preventive Healthcare	health care, awareness of the importance of exercise and physical activity, proper diet, pharmacology, supplementation, sleep, etc.;
Creating inclusive and empathetic communities	promoting senior policy in public policies, creating a culture of old age and aging in the local community; intergenerational programs that support people of all ages through learning about aging and through aging;
Emotional support	assistance in coping with emotions, anxiety, and feelings of isolation;
Advocacy	protecting the rights and dignity of older people, working to eliminate discrimination and unfair treatment, especially in the context of social, economic, and health exclusion;

Source: own study.

Postmodern counseling is focused on the individual and their life projects (Kargulowa 2023). A. Piasecka-Robak (2018) presented model roles for counselors working with older adults with disabilities: a mentor restores the senior's activity, stimulating the search for opportunities, and strengthening their sense of agency. A tutor supports personal development through dialogue and consultation, building the older adult's independence. A coach encourages the reconstruction of one's own reality by posing reflective questions, which can lead to a redefinition of the senior's goals, values, and lifestyle.

Contemporary concepts of aging are moving away from the stereotypical perception of age as the primary determinant of an individual's activity and agency. The term "perennial", introduced by Gina Pell (2015), is gaining popularity, denoting people "without age" who, regardless of their age, remain socially, professionally, and culturally active, open to new experiences, and participate in public life. This concept aligns with geragogical discourse, which emphasizes agency, continuity of development, and the ability to transcend age limits. In this approach, age becomes less of a determinant and more of a context, and older people can be perceived not as beneficiaries of assistance but as full participants in social life. From this perspective, the goal will be to stimulate the client's active construction of their life:

A coach who asks questions in a safe space, a companion in the change process, a facilitator, a mediator, a trainer. These roles are rooted in constructivism and utilize dialogue. On this trip, we offer workshops in the forest and laughter therapy; all our tools are focused on "health" (F PA50+).

Above all, a companion who supports, not imposes, because each person is an expert on their own life. Everyone is unique, so a counselor should follow the individual's lead. Where therapies aren't necessary, and even a higher education isn't necessary, I would include this profession in the group of assistant professions. To provide care, comfort, and support – a kind of soft crisis intervention (F ŁM40+).

Baby boomers demand more respect; this topic is forward-looking and very important (F AB60+).

F DE50+ emphasizes the need to use different methods when working with clients aged 60 and 80. The expert believes that the counseling format has changed: "you can go to a counselor to talk about life, and they themselves adopt a more liberal, not directive, style" (F DE50+).

Another expert emphasizes the importance of informal counseling:

These are ordinary people, grassroots. They do great work for local communities. They are undervalued, even patronized. Reliable knowledge and a variety of community consultations are needed. And a counselor should be someone with experience and competence (F BW70+).

M SA60+ shares a similar view. According to him, a counselor should be "competent, communicative, friendly, eager to help, insightful, and helpful." They should be "a practitioner with extensive connections in institutions and among people" (M SA60+). Additionally, the interviewee, as an informal caregiver, expects information, consultation, and appropriate support from the counselor to "gain knowledge about the disease [dementia], its progression, and methods of coping with its effects" (M SA60+).

F MZ60+ takes a more caring stance, outlining the following characteristics of a counselor:

Competent, a good listener, sensitive, patient, stimulating, willing to help solve problems. Seeing potential in an older person, or the need to care for someone who can no longer cope with the challenges of life (F MZ60+).

The facilitator supports the individual in defining their goals, deepening their reflection on their own needs and motivations, and accepting feedback. They work

flexibly, adapting to the older person's situation and needs, helping them understand their current life situation and adopt the appropriate perspective (Dębska 2010).

Geragogy (that is, educational gerontology) in practice (that is, gerontological education) involves guiding people towards old age (Szarota 2004) and accompanying older adults in the later stages of life (Dubas 2005). It focuses on optimizing the living conditions of older adults, fostering their social and personal activity, and supporting adaptation to ageing. Research in this field integrates seniors' educational processes with knowledge about ageing and with educational practice within institutions that provide gerontological education. It constitutes an integral part of the theory and practice of lifelong learning (Szarota 2015).

Gerontological education prepares professionals to work with older adults and their families, including gerontological social workers (Mois, Fortuna 2020), who provide socio-psychological counseling and support older people in coping with the challenges of ageing (Lifanova et al. 2024). These specialists are employed in fields such as social support, social work, healthcare, residential care, counseling, occupational therapy, as well as health and social education.

Experts recognize the need to train senior educators and invite leaders of organizations and activists for seniors to collaborate: "We need to start educating specialists now. These are the challenges of the near future" (F DE50+).

It's essential to prepare senior educators for their work. They play the role of facilitator, assistant, and sometimes expert. At folk high schools, we offer a "Senior Course," which prepares individuals for working with older adults (tools, methods, training) (F PA50+).

Marcin Szumigraj (2013) formulated recommendations for counselor education. However, they lack a gerontological dimension. Thomas Boll (2022) proposed methodologically structured content on learning and teaching gerontopsychology. This proposal also fails to capture the essence of counseling for older adults.

Gerontological education is present in Poland in some pedagogical specializations (Chabior, Leszczyńska-Rejchert, Szarota 2021), in the field of social work, in second-cycle professional specializations in social work, and in postgraduate studies (Szarota, Perek-Białas 2017). Gerontological counseling is rarely included in the curriculum.

A model of gerontological counseling

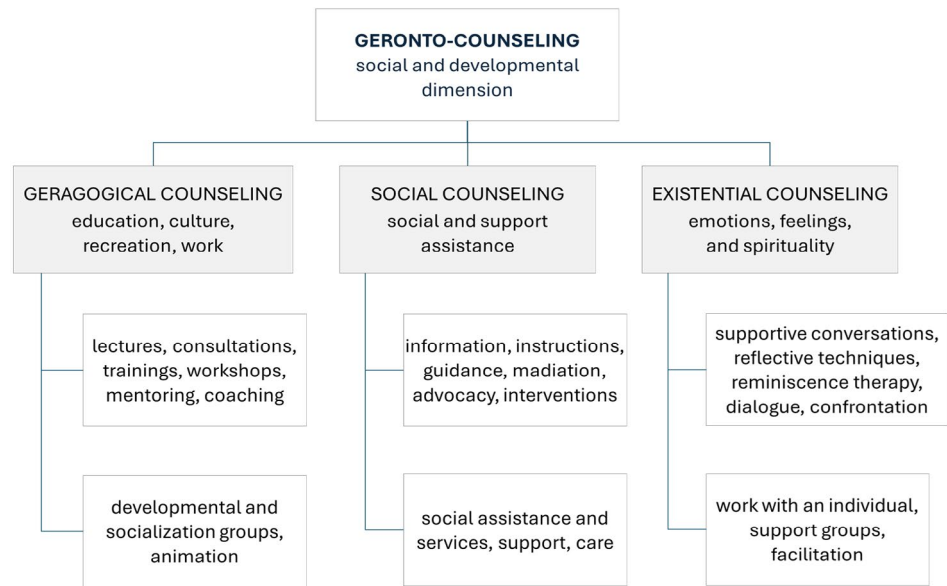
Counseling should be integrated with social policy and requires the professionalization of the geragogical counseling profession. Low social and political awareness of demographic changes hinders the development of a formal job description and required qualifications, as experts advocate.

An integrated approach, combining counseling with education and developing the skills necessary for active aging, while taking into account various social, cultural, and organizational aspects, enables comprehensive assistance in challenging life

situations, such as adapting to retirement, coping with loneliness, or grieving the loss of loved ones. The primary goal is to improve the quality of life of seniors and ensure their full participation in society.

In this article, I presented various aspects of gerontological counseling as a tool for supporting older adults in the context of contemporary social challenges. My reflections are summarized in the proposal presented in Figure 1.

Fig. 1. Gerontological counseling in the social and developmental dimension



Source: own study.

Geragogical counseling combines education and learning with preventive and therapeutic functions. It is social in nature – focusing not only on the individual needs of seniors but also on their role in society and building supportive communities. In my approach, the principles of social science, particularly geragogical theses, were crucial.

The involvement of older people in municipal senior councils, advisory bodies, and volunteer programs, as well as support from the state and local governments in the form of funds, senior centers, and clubs, contributes to the gradual development of support networks. This gives older people a space to connect with others, share experiences, and benefit from the advice of peers, caregivers, and assistants.

I am convinced of the need to incorporate gerontological counseling into long-term senior policy.

Bibliography

- Blando J. (2011) *Counseling Older Adults*, New York – London, Routledge, Taylor and Francis Groupe.
- Boll T. (2022) *Learning and Teaching Geropsychology* in: *International Handbook of Psychology Learning and Teaching*, series: *Springer International Handbooks of Education*, J. Zumbach, D. Bernstein, S. Narciss, G. Marsico (eds.), Cham, Springer, pp. 1041–1076, https://doi.org/10.1007/978-3-030-28745-0_50.
- Chabior A., Leszczyńska-Rejchert A., Szarota Z. (2021) *Uniwersyteckie kształcenie gerontologiczne na kierunku pedagogika*, „Exlibris Biblioteka Gerontologii Społecznej”, no. 20(1), pp. 9–24, <https://doi.org/10.24917/27199045.201.1>.
- Czerniawska O. (1988) *Poradnictwo dla osób starszych* in: *Perspektywy rozwoju teorii i praktyki poradnictwa*, M. Jędrzejczak, A. Kargulowa (eds.), Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, pp. 13–27.
- Czerniawska O. (1995) *Poradnictwo dla osób starszych* in: *Poradnictwo w okresie transformacji kulturowej*, A. Kargulowa (ed.), Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, pp. 193–197.
- Czerniawska O. (1996) *Nieformalne doradztwo dla ludzi starszych* in: *Dramaturgia poradnictwa*, A. Kargulowa (ed.), Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, pp. 59–63.
- Dębska E. (2010) *Mentor, coach, facylitator – trzy role doradcy zawodu*, „Edukacja Dorosłych”, no. 1(62), pp. 78–89.
- Dębska E. (2020) *Profile refleksyjności i typy karier. Perspektywa poradnicza*, Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, <https://doi.org/10.31338/uw.9788323546092>.
- Dubas E. (2005) *Geragogika – dyscyplina pedagogiczna o edukacji w starości i do starości* in: *Seniorzy w rodzinie, instytucji i społeczeństwie*, A. Fabiś (ed.), Sosnowiec, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Marketingu, pp. 133–142.
- Fabiś A. (2018) *Troski egzystencjalne w starości. Podejście geragogiczne*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Halicki J. (2007) *Starzenie się społeczeństwa jako wyzwanie dla andragogiki*, „Gerontologia Społeczna”, no 1(2), pp. 17–24.
- Jamshidi S., Hashemi S. (2024) *The Scientific Landscape of the Aging-in-Place Literature: A Bibliometric Analysis*, „Journal Ageing Longevity”, no. 4, pp. 417–432, <https://doi.org/10.3390/jal4040030>.
- Kargulowa A. (2005) *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradniczego dyskursu*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kargulowa A. (2015) *Profesor Olgi Czerniawskiej wizja poradnictwa andragogicznego i gerontologicznego* in: *Oświata dorosłych. Inspiracje i wyzwania*, E. Woźnicka (ed.), series Biblioteka Edukacji Dorosłych, vol. 46, Warszawa – Łódź, Wydawnictwo AHE w Łodzi, pp. 47–60.
- Kargulowa A. (2016) *Kilka uwag o poradnictwie*, „Edukacja Dorosłych”, no. 1(74), pp. 135–150.
- Kargulowa A. (2023) *Cztery podejścia w budowaniu poradnictwa. Wkład polskich badaczy w tworzenie nowej dziedziny wiedzy*, „Studia Poradnicze/Journal of Counsellology”, no. 12, pp. 11–37.
- Lifanova T. E., Stakanova M. V., Golenkova O. V., Kyshtymova A. A. (2024) *Obrazovatel'nyj aspekt social'no-psichologicheskogo konsul'tirovaniya v rabote s pozhilymi ljud'mi* [Educational Aspect of Socio-Psychological Counseling in Working with the Elderly], „Upravlenije obrazo-

- wanijem: teoria i praktyka / *Education Management Review*", no. 14(1–1), pp. 147–156, <https://doi.org/10.25726/g1940-7567-8909-c>.
- Malec-Rawiński M., Piasecka-Robak A. (2017) *Poradnictwo gerontologiczne w: Encyklopedia starości, starzenia się i niepełnosprawności*, vol. 3., A. A. Zych. (ed.), Katowice, Stowarzyszenie Thesaurus Silesiae – Skarb Śląski, pp. 73–77.
- McDonald P. A., Haney M. (1988) *Counseling the Older Adult: A Training Manual in Clinical Gerontology*, San Francisco, CA, Jossey-Bass Publishers.
- Mieskes H. (1971) *Geragogik – ihr Begriff und ihre Aufgaben innerhalb der Gerontologie*, "Aktuelle Gerontologie", vol. 1, no. 5, pp. 279–283.
- Mois G., Fortuna K. (2020) *Visioning the Future of Gerontological Digital Social Work*, "Journal of Gerontological Social Work", no. 63, pp. 412–427, <https://doi.org/10.1080/01634372.2020.1772436>.
- Muszyński M. (2024) *Uczenie się stawania się osobą starą*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, <https://doi.org/10.18778/8331-419-8>.
- O'Leary E., Barry N. (2013) *Poradnictwo dla osób starszych in: Psychoterapia i poradnictwo. Problemy pacjentów. Modele terapeutyczne. Rodzaje interwencji*, vol. 2, C. Feltham, I. Horton (eds.), trans. E. Zaremba, Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Piasecka-Robak A. (2018) *Wsparcie społeczne i poradnictwo dla seniorów*, "Niepełnosprawność", no. 30, pp. 268–280, <https://doi.org/10.4467/25439561.NP.18.030.9868>.
- Rizza F. T., Langer N. (2009) *The Gerontologist: Counselor and Coach*, "Educational Gerontology", no. 36(1), pp. 46–51, <https://doi.org/10.1080/03601270902917836>.
- Siarkiewicz E. (2023) *Imersja. Wgląd w poradnictwo na łamach Studiów Poradniczych/ Journal of Counsellogy 2012–2022*, "Studia Poradnicze/Journal of Counsellogy", no. 12, pp. 38–53, <https://doi.org/10.34862/sp.2023.2>.
- Stead A., Flahive M., Fitzgerald C., Frost M. (2017) *Generational Considerations for Counseling Older Adults*, "Perspectives of the ASHA Special Interest Groups", no. 2(15), pp. 42–52, <https://doi.org/10.1044/persp2.SIG15.42>.
- Szarota Z. (2004) *Gerontologia społeczna i oświatowa. Zarys problematyki*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Szarota Z. (2010) *Starzenie się i starość w wymiarze instytucjonalnego wsparcia*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Szarota Z. (2015) *Uczenie się starości*, "Edukacja Dorosłych", no. 1(72), pp. 23–36.
- Szarota Z., Perek-Białas J. (2017) *Four Types of Gerontological Education in Poland: the Current Situation and Needs for Future*, "Studia Edukacyjne", no. 46, pp. 207–223, <https://doi.org/10.14746/se.2017.46.13>.
- Szumigraj M. (2013) *O potrzebie zmiany w kształceniu przyszłych doradców*, "Dyskursy Młodych Andragogów", no. 14, pp. 215–227, <https://doi.org/10.34768/dma.vi14.193>.
- Wojtasik B. (1993) *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradnictwa*, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Online resources

- Ehrmann M. (1927) *Dezyderata*, <https://www.fuw.edu.pl/~jziel/dezyderata.html>; <https://www.desiderata.com> (accessed: 7.01.2025).
- Pell G. (2015) *Meet the Perennials*, <https://www.thewhatlist.com/daily/meet-the-perennials> (accessed: 10.01.2025).

About the Author

Zofia Szarota – a researcher in social gerontology, inclusive social education, and life-long learning in adulthood. Author of numerous scientific publications and Vice-Chair of the Gerontology Section of the Committee of Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences. She is also a member of senior policy expert bodies and a popularizer of knowledge.

Zofia Szarota – badaczka w dziedzinie gerontologii społecznej, integracyjnej edukacji społecznej i uczenia się przez całe życie w wieku dorosłym. Autorka licznych publikacji naukowych i wiceprzewodnicząca Sekcji Gerontologii Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Jest również członkinią gremiów ekspertów ds. polityki senioralnej oraz aktywną popularyzatorką wiedzy gerontologicznej.



Tiago Ribeiro Santos* 

Distances et évitements : enseignants à l'épreuve de leur visibilité sur internet

Abstrait

L'article présente, tout d'abord, un bref repérage de la notion de distance, notamment dans la sociologie de l'éducation d'Émile Durkheim, Pierre Bourdieu et François Dubet. La notion de distance est donc problématisée, permettant une analyse des stratégies des enseignants qui, en ayant des profils virtuels sur les réseaux sociaux, protègent leur vie personnelle et leur visibilité hors de l'établissement scolaire. L'article utilise un forum en ligne pour procéder à la récolte des matériaux empiriques, en identifiant particulièrement des enseignants qui acceptent, d'une part, d'anciens élèves sur leurs pages personnelles et, d'autre part, ceux qui acceptent les élèves actuels de manière paramétrée, dans une condition restreinte d'interaction. Ces modes individuels de résolution offrent quelques preuves des normes morales qui pèsent sur les enseignants, s'impliquant sur ces espaces privés sous une forme négative, par des rites d'évitement, en essayant d'assurer une image idéalisée de leur rôle professionnel.

Mots-clés : enseignants; visibilité; réseaux sociaux virtuels; usages personnels du numérique; relation pédagogique; distance.

Distances and Avoidance: Teachers Confronted with Their Visibility on the Internet

Abstract

The article begins by exploring the concept of distance, particularly within the sociology of education as discussed by Émile Durkheim, Pierre Bourdieu, and François Dubet. The notion of distance is thus problematized, enabling an analysis of the strategies employed by teachers who, by having virtual profiles on social networks, protect their personal lives and visibility outside of the school environment. The article uses an on-

Article soumis le 7 juillet 2025; accepté pour publication le 23 septembre 2025.

* Université de Lorraine, France.

line forum to gather empirical data, specifically identifying teachers who accept former students on their personal pages and those who accept current students in a restricted manner, allowing limited interaction. These individual approaches provide some evidence of the moral norms that weigh on teachers, who engage in these private spaces in a negative manner, through avoidance rituals, to maintain an idealized image of their professional role.

Keywords: teachers, visibility; virtual social networks; personal uses of digital technology; pedagogical relationship, distance.

Rytuały unikania i dystansu w aktywności internetowej nauczycieli

Abstrakt

W artykule przedstawiono w pierwszym rzędzie krótkie omówienie pojęcia „dystans”, zwłaszcza w rozumieniu socjologii wychowania Émile’a Durkheima, Pierre’a Bourdieu i François Dubeta. Problematyzacja tego pojęcia umożliwiła następnie analizę strategii podejmowanych przez posiadających wirtualne profile w sieciach społecznościowych nauczycieli w celu ochrony ich życia osobistego i aktywności pozaszkolnej. Do zebrania materiałów empirycznych wykorzystano forum internetowe, w szczególności dotyczących nauczycieli, którzy z jednej strony akceptują byłych uczniów na swoich prywatnych profilach, a z drugiej strony tych, którzy akceptują obecnych uczniów na z góry ustalonych i ograniczonych warunkach interakcji. Te indywidualne sposoby rozwiązywania problemów dostarczają pewnych dowodów na istnienie norm moralnych, które ciążyą na nauczycielach aktywnych na forach społecznościowych i starających się poprzez rytuały unikania zapewnić wyidealizowany obraz swojej roli zawodowej.

Słowa kluczowe: nauczyciele, rozpoznawalność, wirtualne sieci społecznościowe, aktywność internetowa na użytek osobisty, relacja wychowawcza, dystans.

Introduction

La perte d'auréole, poème en prose de Charles Baudelaire (2006), peut être lu comme une allégorie contemporaine des réseaux sociaux en ligne. Ce poème, déjà célèbre, essaie de capter l'étrangeté du quotidien à partir d'une mésaventure : un homme qui, fréquentant un lieu malfamé parisien, finit par être reconnu par un ami, étonné par cet incident. Cet homme se trouve enfin comme n'importe qui, en vivant de manière incompatible avec ses éminents titres anoblissants ; il a été découvert, décidément, comme quelqu'un d'autre. Baudelaire, au sein des transformations urbaines et de l'anonymat social rendu possible par l'avènement des grandes métropoles, semble appréhender la modernité comme une grande expérience de rencontres, voire de chocs, aussi bien inattendus que révélateurs.

Cette modernité, pourquoi serait-elle privée de la présence des enseignants qui, comme l'homme baudelairien, au milieu d'un trafic intense d'images et de visages, entretiennent des profils virtuels sur les réseaux sociaux ? La réponse à cette question suppose l'exploration d'un contexte d'interactions enseignant-élèves marqué par une impression collective de distances raccourcies par la force de la technologie. À quels enjeux alors se voient confrontés les enseignants qui reçoivent des demandes d'ajout, des sollicitations d'amitié en ligne de la part des élèves, sur les réseaux sociaux ? À quoi bon tenir à une « auréole » en tant que symbole d'autorité et de supériorité, lorsqu'une culture de l'égalité (Renaut 2004) rassemble aussi bien des jeunes que des adultes sur des espaces communs de sociabilité ?

Les travaux récemment publiés aident à préciser la pertinence de ces questions, surtout lorsqu'il s'agit d'aborder « les réseaux socio-numériques de type Facebook dont le principal intérêt réside dans le prolongement de la relation enseignants-enseignés en dehors des lieux et temporalités classiques » (Le Deuff 2011: 67). Ce « prolongement » peut aussi être considéré comme un déplacement, dans la mesure où des réseaux comme Facebook créent des occasions d'échanges situées en dehors du contrôle des autorités scolaires.

La fréquente mise à l'index de *Facebook* par les administrateurs des établissements scolaires témoigne d'une attitude qui est plutôt celle de la défiance à l'égard d'une plateforme jugée essentiellement anti-scolaire. *Facebook* est donc assimilé à la sphère des loisirs et aux conversations phatiques *a priori* peu constructives. (Le Deuff 2011 : 68).

Facebook, le réseau social qui a servi de terrain de recherche à cet article, il faut le souligner, est aussi un espace déserté par certains enseignants, par exemple lorsqu'ils « rendent visibles des parts intimes d'eux-mêmes et que ce réseau social n'offre pas la possibilité de les faire valider » (Damani, 2019, p. 73). Pour ceux qui restent sur de tels réseaux, Christa S. C. Asterhan et Hananel Rosenberg (2015) ont repéré au moins trois dilemmes majeurs : la tension entre visibilité et privacité (que montrer en ligne ?), entre autorité et amitié (quel type de relation instaurer ?) et entre disponibilité professionnelle et responsabilité parentale (comment répartir les rôles ?). Ces dilemmes ont en commun de brouiller des statuts qui, en temps normal, contribuent à stabiliser à la fois la vie personnelle et la vie professionnelle des enseignants. Ce qui rend, au moins, très peu probable l'usage sans hésitation de l'outil par les enseignants, comme l'a montré aussi l'étude de Alison Willis et al. (2023), en indiquant que le sentiment de menace de l'authenticité de l'image professionnel implique une surveillance régulière sur la manière d'utiliser les réseaux. Ce qui est aussi confirmé par les recherches de Sarmurzin et al. (2025), concernant les risques réputationnels du statut des enseignants Kazakhstaniens, qui trouvent des solutions palliatives pour éviter toute sorte de discrédit personnel, en utilisant de faux profils pour protéger leur vie privée et exprimer leurs points de vue.

Ces recherches contribuent ainsi à éclairer un aspect problématique des réseaux sociaux dans des contextes socio-éducatifs, tout en suggérant que l'arrivée de nou-

velles formes de proximité technologiquement médiatisées pousse certains enseignants à instaurer de nouvelles formes de distance, voire d'inaccessibilité, face à l'accessibilité des différents canaux de communication en ligne (messageries, forums, profils). Afin de pouvoir contribuer à ce problème, qui se situe à mi-chemin entre la distance professionnelle et la proximité relationnelle, il convient tout d'abord de revenir à trois classiques de la sociologie de l'éducation, dans l'objectif de considérer la « distance » entre enseignant et élève comme une notion à la fois large mais, surtout, fondamentale dans la définition du rapport éducatif. L'usage des classiques en tant que « matière à penser » (Stinchcombe 2022: 343) servira ici de moyen pour identifier des régularités sociales qui, bien qu'issues d'époques et de contextes différents, permettent d'aborder le sujet de manière à la fois préliminaire et générale, avant de pouvoir avancer vers un traitement empirique des données.

La distance comme source d'imagination sociologique

La condition moderne, selon Danilo Martuccelli (1999: 370), suppose que « la distance originaire de l'homme avec le monde constitue un horizon indépassable » ; ce qui permet d'accepter que rien n'y est donné d'avance en matière d'organisation sociale et, donc, d'éducation. Ce principe semble traduire un des enjeux majeurs de la socialisation scolaire des jeunes et des enfants, qui sont censés intégrer une société, souvent complexe, à partir de normes et valeurs relativement étrangères à eux-mêmes. Émile Durkheim (2012: 132), par exemple, rappelait à plusieurs reprises que cette distance était indissociable du défi d'éduquer :

On voit quelle distance il y a entre le point d'où part l'enfant et le point où il faut l'amener : d'une part, une conscience perpétuellement mouvante, [...] des mouvements passionnels qui vont droit devant eux jusqu'à épuisement ; de l'autre, le goût d'une activité régulière et mesurée. Cette énorme distance, que l'humanité a mis des siècles à parcourir, l'éducation doit la faire franchir à l'enfant en quelques années (Durkheim 2012 : 132).

À partir de Durkheim et au-delà, l'on pourrait donc repérer, au moins, trois modalités de distance associées au rapport éducatif au sein de la pensée sociologique française. Durkheim, encore une fois, accordait une force morale à l'instituteur qui était censé agir sous une forme laïque d'éducation. La raison et le progrès étaient alors des principes de l'organisation scolaire, d'où l'autorité de l'enseignant sur l'élève découlait de la supériorité naturelle de l'adulte sur l'enfant. Cette marque fondatrice du rapport maître-élève peut être illustrée à partir de la complexité de la punition scolaire, qui convie l'adulte à la modération :

Quand on est perpétuellement en rapports avec des sujets auxquels on est moralement et intellectuellement supérieur, comment ne pas prendre de soi un sentiment exagéré, qui se traduit par le geste, par l'attitude, par le langage. Or, un tel sentiment est prompt aux manifestations violentes ; car

tout acte qui l'offense fait aisément l'effet d'un sacrilège. La patience est bien plus difficile, réclame un bien plus grand effort sur soi, vis-à-vis d'inférieurs qu'entre égaux (Durkheim 2012: 181).

Cette distance, en faisant appel à la retenue des supérieurs sur ceux qui sont inférieurs, fait aussi de Durkheim un sociologue toujours sensible au fait que l'institution scolaire n'est pas à l'origine de l'éducation. L'éducation était, pour lui, avant tout, l'effet de la force formatrice exercée par une génération sur une autre ; ce que l'on apprend souvent sans cesse dans les premières années de formation en sociologie de l'éducation. L'école moderne, chez Durkheim, ne devient ainsi qu'un chapitre de la sociohistoire de l'éducation, surtout lorsque l'observation de l'organisation des peuples primitifs offrait au sociologue les preuves du fait que des rites, sous la forme d'apprentissage de la chasse, du chant, de la danse, etc., ont pu faire office d'une éducation à part entière dans certaines sociétés. La génération qui précède la suivante est bien celle qui organise ces rites, transmettant aussi bien aux jeunes qu'aux enfants des codes censés promouvoir l'intégration sociale. La distance est ainsi, chez Durkheim, une affaire de génération, d'un âge précédent, à partir duquel la transmission culturelle s'effectue.

Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964, 1970), un demi-siècle plus tard, expliquaient que cette distance moralement soutenue coïncidait avec une domination de classe au sein d'une société marquée par la reproduction des inégalités sociales. L'enseignant, chez Bourdieu et Passeron, subit alors une critique assez sévère lorsqu'il reste une sorte d'héritier des groupes culturellement privilégiés. L'éducation scolaire et universitaire menée par ce type d'enseignant tend ainsi à reproduire des codes à la fois arbitraires et orientés vers la conservation des hiérarchies sociales par le biais des jugements professoraux. La distance devient ici une affaire culturelle qui s'impose à l'élève et à l'étudiant comme l'écart explicitement sensible entre eux et le maître.

Entre toutes les techniques de distanciation dont l'institution dote ses agents, le langage magistral est la plus efficace et la plus subtile : par opposition aux distances inscrites dans l'espace ou garanties par le règlement, la distance que créent les mots semble ne rien devoir à l'institution. Le verbe magistral [...] peut apparaître comme qualité propre de la personne alors qu'il ne fait que détourner au profit du fonctionnaire un avantage de fonction (Bourdieu, Passeron 1970: 136).

L'éducation tout court n'a donc lieu, encore une fois, ni à l'école ni à l'université, vu qu'elle reste plutôt un signe d'un milieu familial et culturel privilégié. Bourdieu et Passeron accordent ainsi aux dispositions enseignantes des propriétés fortement attachées à l'aisance des styles de vie des classes supérieures, en rendant très douteuses les promesses démocratiques associées aux institutions publiques. Cette conception négative de l'école expliquerait le fait que « quelqu'un de scolaire » soit souvent quelqu'un recevant une appréciation dévalorisante de soi-même, parce qu'il est jugé assez en-dessous des modalités idéalisées de rapport à la culture.

L'évènement de la massification de l'accès aux collèges et aux lycées ayant eu lieu dans la deuxième moitié du XX^e siècle a toutefois changé les statuts du rapport pédagogique. Ce changement était déjà repérable dans le célèbre article *Les exclus de l'intérieur* (Bourdieu, Champagne 1992), en pointant une école au crépuscule du 20^{ème} siècle où l'autorité pédagogique peinait à exercer la même force éducative que celle des décennies précédentes. Ce pouvoir affaibli de l'institution scolaire serait ainsi perceptible :

dans la multiplication des signes de défi à l'intention des enseignants, comme le walkman que l'on écoute parfois jusque dans la salle de classe ou l'habillement, ostentatoirement relâché, et souvent recouvert de noms de groupes de rock à la mode, inscrits au stylo à bille ou au feutre, qui veulent rappeler, au sein même de l'Ecole, que la vraie vie est ailleurs (Bourdieu, Champagne 1992: 74).

Cette nouvelle condition scolaire serait alors l'objet de recherches de François Dubet (2002, 2008), qui a produit un diagnostic différent des expériences des élèves et des enseignants : elles deviennent des épreuves individuelles vécues parfois sous le sentiment de l'injustice, voire du mépris. La massification de l'accès à l'école et à l'université, selon lui, a produit des institutions de plus en plus définies par l'hétérogénéité d'un public qu'elles doivent accueillir et qui, mis en concurrence sous l'effet d'une « distillation continue » (Dubet 2022: 116), subissent encore aujourd'hui un processus de sélection tout au long du parcours formatif. L'enseignant issu de classes populaires, rapidement recruté pour pallier les urgences du système d'enseignement, devient ainsi une figure beaucoup moins représentative de la culture de classe définie chez Bourdieu et Passeron ; il devient enfin un individu commun, et la résistance des collégiens et lycéens à aimer ce qu'il enseigne devient une forme particulière de contestation juvénile contre le métier même d'enseignant.

Les enseignants veulent que l'administration les protège, alors que les élèves veulent que l'école leur offre une vie juvénile indépendante de leur vie scolaire. Bien que les uns et les autres se reprochent mutuellement beaucoup de choses, notamment de s'ignorer et de mépriser, ils s'accordent généralement pour que rien ne vienne déstabiliser ce fragile équilibre (Dubet 2017: 62).

La distance culturelle entre l'enseignant et les élèves chez Bourdieu et Passeron devient la distance de l'expérience chez Dubet (1991), qui pointait déjà le fait que la majorité des collégiens et des lycéens aiment leur établissement lorsqu'il reste un lieu de liens juvéniles en matière de copains, d'amours, d'amis. L'institution scolaire n'est ainsi pas identifiée uniquement aux études, à la réussite et à la promotion sociale ; elle cohabite avec un ensemble d'expériences individuelles plus ou moins combinées avec le rôle d'élève. Cela impose aux enseignants de nouvelles exigences en matière d'implication personnelle, lorsque le rôle classique d'enseignant, de transmetteur d'un savoir, ne semble plus suffisant à l'établissement d'un rapport pédagogique stable au sein de la classe.

Cette brève incursion sur la distance au sein de trois perspectives sociologiques en éducation indique la persistance d'un fait simple, mais éclairant en principe : la présence des lignes générationnelles, culturelles et expérientielles définissant à la fois la consistance du lien éducatif et l'écart entre élèves et enseignants. Cet écart, comme une « loi de différenciation tendancielle » (Lahire 2023: 75), devrait pouvoir être observable dans d'autres contextes éducatifs ; c'est pourquoi il convient maintenant d'aborder le problème de la distance à partir d'un espace où tout porte à croire que la proximité enseignant-élève est enfin possible.

Récolte des matériaux empiriques

Cette recherche interroge les modalités de gestion de la distance et de la proximité dans la relation pédagogique. Cette relation, considérée comme un objet transversal, ne se limite pas à une catégorie institutionnelle ou à un niveau d'enseignement particulier. Le choix d'exploiter, pour cela, un échantillonnage ouvert, incluant des enseignants sans a priori sur leur niveau d'exercice, s'inscrit dans une perspective exploratoire qui vise à permettre l'émergence de régularités ou de différenciations liées à l'expérience professionnelle et à la posture relationnelle. Ce positionnement s'inscrit ainsi dans une tradition de recherche qui envisage la posture enseignante comme une compétence transversale (Bucheton, Soulé 2009 ; Barrère 2002).

Les forums sur internet sont, en ce sens, des sources de recherche où l'on peut trouver des enseignants tenant des interactions verbales sur leur métier en général. Le site Neoprofs.org (2012), particulièrement, depuis 2001 en France, est en ce sens un forum destiné aux personnels de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur, où l'on peut repérer des discussions sur des sujets parfois difficiles à trancher : l'emploi pédagogique des dissections d'animaux en cours de SVT, des tableaux artistiques contenant de la nudité humaine et, bien sûr, des réseaux sociaux dans le rapport enseignant-élève. Les enseignants qui interagissent sur Neoprofs.org n'ont jamais un nom de famille accompagné d'une photo du visage ; ils ont presque toujours un surnom, peu déchiffrable, à la place d'un prénom. Cela permet aux participants des discussions en ligne la liberté de s'impliquer sur des thématiques délicates, sans jamais subir de contraintes directes et éventuellement moralisatrices, propres aux milieux de coprésence face à face.

Tableau 1. Trois discussions sur le site Neoprofs.org et dédiées au thème « tenir contact avec les élèves sur les réseaux sociaux » où des enseignants en collège et en lycée se sont volontairement manifestés

Année	Titre	Participants	Publications
2009	Discussion 1	39	51
2016	Discussion 2	43	67
2024	Discussion 3	30	49

Source : recherches propres.

Lecture du tableau : Le nombre de publications reste toujours supérieur au nombre de participants, puisqu'un même participant peut publier une quantité illimitée de commentaires et réponses sur chaque discussion. Le nombre de publications divisé par le nombre de participants revient à 1,4 comme résultat moyen ; ce qui correspond approximativement à 1 participant sur 3 s'impliquant plus d'une fois à partir d'une nouvelle publication sur la même discussion. Les participants qui créent un sujet à débat sur le forum, c'est-à-dire, qui inaugurent une discussion, ne sont pas forcément ceux qui interagissent le plus sur la même discussion, en dépit du fait qu'on pourrait supposer qu'ils seraient les plus enclins à faire un nombre important de commentaires, au moins sous la forme de retours ou de remerciements. Ceux qui proposent le débat ne sont donc pas ceux qui débattent le plus ; et c'est pour cela que nous avons fondu le nombre de publications de ces participants avec celui des autres qui interagissent à la suite.

Tableau 2. Participants les plus assidus sur les trois discussions divisées par année

Pseudonyme	Publications			Total
	2009	2016	2024	
A	4	-	5	9
B	4	1	-	5
C	-	4	1	5
D	2	2	-	4
E	1	-	2	3
F	-	1	1	2
G	-	1	1	2
H	1	-	1	2

Source : recherches propres.

Lecture du tableau : Ce tableau traduit plutôt le nombre de publications parmi ceux qui sont revenus au fil des années sur l'interface à propos du sujet des réseaux sociaux. La pérennité de ce thème de discussion est observable par le fait qu'il est débattu depuis 2009, avec quelques années d'écart entre les discussions. L'assiduité des participants engagés dans les discussions est, à son tour, observable à partir de ceux qui reviennent sur le même sujet quelques années après, sous la forme de commentaires. Cette mesure quantitative de participation sur l'axe temporel n'ignore pas l'implication d'autres participants qui, en publiant une seule fois, ont produit de longs commentaires, dépassant les 1 600 caractères (espaces compris).

Les pseudonymes des enseignants (occultés sur le tableau ci-dessus) indiquent une dimension impersonnelle associée à l'identité en ligne. Cette impersonnalité, pourtant, n'empêche pas de faire surgir entre eux des formes de soutien et de camaraderie professionnelle, lorsqu'un commentaire suit l'antécédent sous la forme empathique d'avis et de conseils orientés à porter de l'aide les uns aux autres vis-à-vis des incidents du quotidien scolaire. Ces petites formes de solidarité supposent des individus engagés dans le rôle qu'ils sont en train de jouer, en faisant aussi preuve

de sincérité lorsqu'ils « croient en l'impression produite par leur propre représentation » (Goffman 1973: 25).

Les échanges entre enseignants contiennent aussi des désaccords de sorte qu'ils laissent deviner des individus mobilisant diverses formes de jugement de réalité ; c'est pourquoi il convient de définir sur quoi exactement ils s'appuient, s'y accrochent et s'y engagent verbalement. Les interactions sur un forum en ligne risquent, en plus, de se disperser pour diverses raisons. Celles-ci incluent l'hétérogénéité des nouveaux entrants qui, en introduisant d'autres points, peuvent réorienter des discussions s'éloignant progressivement du sujet initialement proposé, ainsi que le manque de fondements contemporains en psychologie du développement pour justifier les limites d'âge fixées dans la régulation de l'usage des réseaux sociaux par les jeunes, comme le soulignent Sonia Livingstone et Kim Sylwander (2025). La notion de « prises » chez Nathalie Heinich (2017: 226), pour cela, permettra de repérer les « propriétés factuelles » de ce qui est souvent retenu au premier abord chez ces enseignants qui assument différentes positions vis-à-vis de l'utilisation des réseaux sociaux. Ces prises seront souvent des éléments concrets qui produisent des effets considérés réels sur les rapports entretenus avec les élèves et qui, ainsi, sont pris en compte dans l'orientation des jugements enseignants.

L'échantillon, composé exclusivement d'enseignants ayant réussi à rester sur Facebook malgré les demandes d'ajout éventuelles d'élèves, permet de repérer des stratégies protectrices mises en place par les enseignants eux-mêmes afin d'adapter l'image de soi aux attentes professionnelles. Les environnements comme Facebook, constitués d'« affordances » (Simonian 2022), comportent en eux-mêmes des possibilités — souvent non souhaitables — que l'ensemble des enseignants s'efforce plus ou moins de maîtriser. Cela conduit finalement à mettre en évidence une palette de modes d'orientation professorale qui semblent contribuer à la stabilisation du partage des espaces en ligne face à la présence des élèves. Le recours à la notion de « rites d'interaction » chez Erving Goffman (1974) constitue, dans ce cadre, une manière d'organiser ces pratiques de comportement auto-géré des enseignants en ligne.

Rites d'évitement

Les réseaux sociaux rendent souvent problématique la présentation de soi. L'internet, écrit Danah Boyd (2016: 124), « n'a rien d'une zone idyllique qui libérerait les individus des contraintes du monde physique », lorsque, par exemple, des images personnelles peuvent toujours être jugées hors du contexte d'origine, ce qui peut occasionner des malentendus. L'aspect délicat et parfois gênant qu'ils dégagent sera repéré ci-dessous à partir de ce qu'on pourrait appeler des « rites d'évitement » social (Goffman 1974: 65). Ces rites, négatifs comme le disait également Durkheim (2013), ont la particularité d'être orientés à tenir intentionnellement à distance des facteurs perturbateurs de la réalité idéalisée au sein d'un rapport. Ces rites, sous la forme de mises en place d'esquives quotidiennes, de profils virtuels

supplémentaires et de paramétrages destinés à protéger la vie privée de l'enseignant, ont aussi la fonction de rendre repérable ce qui ne doit pas être profané, c'est-à-dire, la personnalité individuelle, « ce que chacun de nous a de propre et de caractéristique, ce qui le distingue des autres » (Durkheim 2013: 99). Il ne s'agit donc pas d'éviter les réseaux sociaux, mais bien d'y rester, à condition de pouvoir définir la méthode d'évitement du public scolaire.

L'autre

L'image d'un enseignant sur internet peut être, tout d'abord, victime d'un ensemble de manipulations, sous la forme d'une « représentation frauduleuse » (Goffman 1973: 61), lors de l'usage des comptes piratés par certains élèves, qui se font passer pour leurs propres enseignants sur les réseaux sociaux. Ces incivilités juvéniles perturbent l'enseignant par l'intermédiaire de la création d'un « profil homonyme » servant à la diffusion de messages et d'images incendiaires telles que

nike la France sur fond de drapeaux palestiniens, vidéos de rodéo sur le périph et tout le starter pack tierquar ! (Personne 1).

Tout cela se fait au nom d'un professeur visé, qui découvre tôt ou tard qu'il n'est certainement pas lui-même sur internet. Ce genre d'atteinte contre l'identité personnelle dissocie l'enseignant, d'une part, de la sphère morale, composée de valeurs telles que l'exemplarité, et d'autre part, de l'espace de la salle de classe et des formes routinières de voir l'enseignant.

Ces vols d'identité ne sont pas inévitables. Cela n'empêche pas la mise en place de certaines solutions techniques pour contrer quelques vulnérabilités des enseignants sur internet. Le contact avec leurs élèves peut, par exemple, faire l'objet d'une politique personnelle, lorsqu'il s'agit de créer un compte à part dédié exclusivement aux élèves. L'enseignant jongle ainsi entre deux profils différents sur une même plateforme numérique. Ce qui requiert une nouvelle adresse électronique – parfois créée exprès pour cela – ainsi qu'un visionnage toujours intercalé des contenus, vu l'impossibilité habituelle de rester connecté sur deux profils en même temps. L'enseignant a ainsi devant lui un autre de soi-même qu'il est censé gérer.

Actuellement enseignante stagiaire (mon année de stage s'est terminée aujourd'hui même) mes élèves et moi-même souhaitons garder contact car notre année s'est très bien passée. Est-il possible de le faire via [un réseau social] Faut-il éviter? (Personne 2).

Personnellement, tu devrais avoir deux comptes [...] l'un c'est pour ton usage personnel et l'autre pour garder le contact avec les élèves (Personne 3).

L'image tenue sur internet – autre que celle « pour garder le contact avec les élèves » – pourrait être une représentation toujours différente grâce aux flux hétérogènes des interactions quotidiennes où cet enseignant serait impliqué. L'opposition entre réalité et virtualité, ainsi, peut être surmontée grâce à un échantillonnage

permettant de constater sa propre limite logique. Le virtuel n'est certainement pas une opposition du réel, mais la possibilité d'une autre réalité dont les enseignants doivent tenir compte lorsqu'il s'agit de décider de la place des réseaux sociaux vis-à-vis du regard des élèves. Le virtuel, en ce sens, est principalement un espace de formes de pouvoir, de possibilités, de conditions, exprimé plus clairement dans l'attribut « ancien élève » constamment rappelé.

J'ai un compte [...] créé uniquement pour garder contact avec les anciens élèves. Ça me permet d'échanger de temps en temps par la messagerie. Je n'ai pas d'autre compte [...], ça ne m'intéresse pas, j'explique toujours que je n'accepte les élèves [...] qu'à partir du moment où je ne suis plus susceptible de les avoir comme élèves, donc lorsqu'ils quittent l'établissement (Personne 4).

L'attribut « ancien élève » permet d'établir les conditions jugées idéales pour maintenir les rapports. La décision de les accepter est donc le résultat d'une définition qui, tenant compte des élèves n'étant plus physiquement présents à l'école, leur accorde le droit d'exister dans la virtualité des réseaux. La distance reste ainsi un signe décisif du rapport pédagogique face à la possibilité d'une proximité inconvenante ; et l'enseignant peut enfin devenir « autre » lorsqu'il n'est plus dans une situation scolaire d'enseignement.

L'esquive

La proximité peut toutefois avoir des degrés de distance ; et pour comprendre ses nuances, il ne suffirait pas d'observer les enseignants qui se réservent le droit d'interagir avec leurs élèves à partir de leur « autre » sur internet. Le maintien de la distance prend aussi d'autres formes. L'esquive est bien cette manière plus ou moins discrète de mettre à l'écart des rapprochements indésirés. Ce qui suppose, en contrepartie, l'absence d'une négociation, d'une convention, d'un accord relativement explicite sur le statut des réseaux sociaux au sein du rapport enseignant-élève :

Je laisse les demandes d'ajout en attente, sans rien y répondre, ni oui ni non, ni acceptées ni refusées, et je n'en parle absolument pas à mes élèves. Sauf s'ils viennent me demander des nouvelles de leur demande, ce qu'ils ne font généralement que rarement (Personne 5).

J'ai régulièrement des demandes, je me contente de les ignorer. [...] Sans réponse, ils comprendront bien (Personne 6).

Ces formes solitaires d'arrangement auraient tendance à laisser plutôt du côté des élèves au moins quelques doutes sur la réciprocité des rapports hors de l'école. L'absence de réponses des enseignants, de retours formels, sur des ajouts jugés inappropriés, ne pourrait-elle être vécue par les élèves comme un petit refus contre leurs propres bonnes intentions ? Cette mauvaise impression, si considérée possible, pourrait être encore évitée lorsque l'esquive enseignante prend sous la forme des pseudonymes une manière encore différente d'empêcher toute sorte de contact :

Je ne suis pas sous mon vrai nom sur les [réseaux sociaux]. Ça simplifie les choses (Personne 7).

J'ai des pseudos sur tous mes réseaux, justement pour ne pas être ennuyée par les élèves (Personne 8).

Ces deux solutions intermédiaires auraient l'avantage d'éviter des explications réparatrices des enseignants sur l'indifférence même qu'ils manifestent à l'égard des ajouts en ligne. Les enseignants deviennent ici très improbablement communicatifs en ligne, d'une part, sous une forme de discrétion qui ignore et, d'autre part, sous forme d'une précaution allonyme qui évite l'ajout. Ces deux manières de maintenir la distance semblent avoir encore l'avantage supplémentaire de démontrer la clémence enseignante, qui se réserve le droit de désapprouver, mais sans jamais traiter, l'existence de ce qui serait jugé comme une petite faute relationnelle issue des plus jeunes.

Le paramètre

L'image de soi peut aussi être assurée grâce à une mise en scène techniquement habile et paramétrée. Cela permet aux enseignants de contrôler un répertoire vaste d'expressions sur eux-mêmes et de se voir ainsi capables de maîtriser les impressions qu'ils peuvent produire sur leurs élèves. Le contrôle de l'expression de soi devient donc le contrôle d'accès d'autrui, qui est mené à avoir une visibilité restreinte des contenus personnels de l'enseignant (photos, opinions politiques, textes).

Pour le paramétrage, je ne sais pas sur [ce tel réseau], que je n'ai pas, mais sur [un autre] c'est plutôt simple à faire, et on peut également vérifier les publications des amis qui vous taguent avant d'en autoriser la publication pour son propre cercle d'amis. C'est en tous cas bien plus simple que de gérer deux comptes (Personne 9).

Ce qui est en cause, lors des témoignages ci-dessus, concerne la construction d'un espace privé de l'enseignant, ou plutôt privé d'impressions que lui-même considérerait comme inadéquates. La vie privée peut ainsi être définie en termes situationnels, comme la vie privée à l'intérieur d'une maison qui n'est préservée qu'en privant les autres d'y entrer.

La confidentialité en ligne, à son tour, étant plus ou moins soumise aux marges de manœuvre techniques qu'elle-même concentre, peut être construite par les utilisateurs à travers des paramètres établis. Les connaissances formelles, qui peuvent être déduites du type de diplôme, du temps consacré aux études, en supposant que les connaissances soient acquises, ne permettent pourtant pas de prédire directement le volume de connaissances techniques d'un individu par rapport aux réseaux sociaux. Les connaissances techniques, autrement dit, ont tendance à rester dispersées, non institutionnalisées et peuvent généralement être accumulées en fonction du degré d'implication individuelle dans le réseau en ligne ; ce qui rend dépendant le succès de certaines interactions aux capacités individuelles de maîtrise de la technologie :

J'accepte les demandes d'anciens élèves, que je classe dans la liste des connaissances. Ils n'ont accès qu'à quelques informations de mon profil, l'essentiel était paramétré pour n'être accessible qu'aux vrais amis. Je paramètre également de manière à ne pas voir leurs postes dans mon fil d'actualités et comme il n'y a pas d'interaction, ils disparaissent peu à peu (Personne 9).

Ces différentes formes, plus ou moins discrètes, de mise à l'écart du public d'élèves en ligne ne contribueraient-elles pas à la conservation d'une image un peu stricte de la vie personnelle enseignante ? La réponse à cette question sera abordée dans le dernier point ci-dessous.

Rite de présentation

Les rites de présentation indiquent ce qui doit être fait en vue de stabiliser le rapport social (Goffman 1974) ; ils prévoient donc des prescriptions à la place des proscriptions que l'on a pu repérer lors des rites d'évitement. Ces rites ont la fonction de faire coopérer celui même qui, tout à l'heure, était dans la position d'adversaire : l'élève, souvent perçu comme une présence en ligne importune, voire intrusive. Les rites de présentation essaient ainsi de promouvoir une action à la fois réactive et corrective, où la hiérarchie scolaire est appelée elle-même à restituer l'ordre des interactions.

La réparation

La complexité des évitements que l'on vient d'aborder peut être reconnue par le fait que, vis-à-vis des demandes d'ajout ressenties déjà comme gênantes par certains enseignants, une « convocation » ou un signalement « à la hiérarchie » pourrait avoir lieu. Cela indique que l'envoi même d'une sollicitation d'amitié pourrait déjà être considéré comme une faute, et encore plus difficile pour les élèves d'y remédier, vu que toute sollicitation, une fois envoyée, reste techniquement irréversible :

J'ai refusé leurs demandes, car je pense qu'il est important de maintenir une frontière entre la vie privée des enseignants et des élèves. [...], j'aimerais les convoquer et leur faire comprendre cette limite [...]. Est-ce également nécessaire de signaler cette situation à la hiérarchie pour les informer [...] ? (Personne 10).

L'enjeu ci-dessus semblerait faire peser sur l'élève l'exigence d'une éventuelle excuse (à la place de l'enseignant qui pourrait aussi s'excuser pour n'avoir pu répondre à la sollicitation d'amitié). Les rites ont aussi la fonction de faire voir, finalement, deux groupes d'individus : d'une part, ceux qui sont dans la défense et, d'autre part, ceux qui sont dans l'offense des normes. Cette petite réparation demandée, qui aurait l'intention de faire comprendre aux élèves l'exigence des limites relationnelles, est toutefois considérée comme démesurée par certains, qui auraient préféré une brève discussion à part en fin de cours, ou même dans les couloirs de l'établissement :

Je trouve que convoquer les élèves est excessif (Personne 5).

[...] convoquer et signaler à la hiérarchie me paraissent des termes excessifs. Tu expliques aux élèves que tu as bien vu leur demande mais que tu as refusé puisque tu penses que tes réseaux sociaux ne font pas partie du lien enseignant-élève (Personne 11).

La réparation ici continue finalement à être un vecteur de la verticalité du pouvoir au sein du rapport éducatif, notamment lors des rappels d'erreur qui vont de l'enseignant vers l'élève. Cette erreur, toutefois, s'inscrit beaucoup plus dans l'ordre du comportement que de la connaissance, beaucoup plus dans la discipline de l'esprit que du corps. Ce qui accorde aux réseaux sociaux une extension du domaine des perturbations collégiennes et lycéennes au regard des enseignants, faisant de la gestion de la proximité et de la distance une modalité suffisamment diffuse de savoir-faire et de savoir-vivre, cette fois hors de l'école.

Conclusion

L'ensemble de nuances résolutives ici exploitées, et orientées au maintien du rapport éducatif, ne fera certainement pas disparaître le problème de la juste distance en tant qu'expérience tendanciellement généralisable à l'ère de la massification des réseaux sociaux. Cette pérennité du problème semble se traduire dans les débats qui se renouvellent sous la forme, par exemple, de la place des contacts téléphoniques entre enseignants et parents d'élèves (Beauregard et Grenier 2017 ; Rosenberg et Asterhan 2018), surtout chez ceux qui ont des enfants en difficulté scolaire, et donc des enfants plus dépendants de suivis, de rapports de proximité. Cela confère à la thèse du déclin du programme institutionnel (Dubet 2002) au moins un point fort manifeste aussi tout au long de cet article : l'implication de plus en plus personnelle des individus vis-à-vis des attentes sociales du rôle d'enseignant.

Les différentes formes de distances abordées ont eu aussi des fonctions auto-protectrices de la personne derrière le rôle d'enseignant. Les rites d'évitement, pour cela, pourraient être pris comme des manières formelles de faire valoir une sorte de droit à la séparation, à l'écart, à l'intervalle spatial et temporel jugé nécessaire entre l'enseignant et le public scolaire. Le respect, mot qui n'a pas été explicitement énoncé, resterait peut-être une valeur majeure dans l'intention de revendiquer un espace libre, privé, appartenant à ceux qui éprouvent une vie professionnelle qui mériterait aussi du repos. Cette vulnérabilité qui touche l'ensemble des enseignants abordés semble rester, toutefois, une affaire de métier, vu que des images où l'on voit parfois « une mise en forme de l'intimité » des hommes et femmes publics (Errera 2006: 97), ayant une vie à la fois personnelle et commune, indiquent bel et bien non seulement des déontologies distinctes, mais surtout une visibilité de soi socialement plus permise à d'autres qu'à certains.

Bibliographie

- Asterhan C. S., Rosenberg H. (2015) *The Promise, Reality and Dilemmas of Secondary School Teacher-Student Interactions in Facebook : The Teacher Perspective*, « Computers & Education », n° 85, pp. 134–148, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.02.003>.
- Barrère A. (2002) *Les enseignants au travail. Une sociologie des métiers de l'école*, Paris, PUF.
- Baudelaire C. (2006) *Le spleen de Paris : petits poèmes en prose*, Paris, Gallimard.
- Beauregard F., Grenier N. (2017) *Pratiques de communication de parents immigrants et d'enseignantes titulaires au primaire*, « Revue Internationale de l'Éducation Familiale », n° 41(1), pp. 127–154.
- Bourdieu P., Champagne P. (1992) *Les exclus de l'intérieur*, „Actes de la Recherche en Sciences Sociales”, n° 91–92, pp. 71–75.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1964) *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1970) *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Boyd D. (2016) *C'est compliqué : les vies numériques des adolescents*, Caen, C&F Éditions.
- Bucheton D., Soulé Y. (2009) *Les gestes professionnels dans la classe : une approche par les didactiques*, Paris, ESF.
- Damani K. (2019) *Pourquoi certains enseignants désertent-ils Facebook ?*, « Cliopsy », n° 22(2), pp. 57–76, <https://doi.org/10.3917/cliop.022.0057>.
- Dubet F. (1991) *Les lycéens*, Paris, Éditions du Seuil.
- Dubet F. (2002) *Le déclin de l'institution*, Paris, Éditions du Seuil.
- Dubet F. (2008) *Faits d'école*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Dubet F. (2017) *L'expérience sociologique*, Paris, La Découverte.
- Dubet F. (2022) *Tous inégaux, tous singuliers : repenser la solidarité*, Paris, Le Seuil.
- Durkheim É. (2012) *L'éducation morale*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Durkheim É. (2013) *De la division du travail social*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Errera C. (2006) *La vie privée des politiques, un tabou de la presse française*, « Communication et langages », n° 148, pp. 81–102.
- Goffman E. (1973) *La mise en scène de la vie quotidienne : la présentation de soi*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Goffman E. (1974) *Les rites d'interaction*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Heinich N. (2017) *Des valeurs : une approche sociologique*, Paris, Gallimard.
- Lahire B. (2023) *Les structures fondamentales des sociétés humaines*, Paris, La Découverte.
- Le Deuff O. (2011) *Éducation et réseaux socionumériques : des environnements qui nécessitent une formation*, « Hermès, La Revue », n° 59(1), pp. 67–73, <https://doi.org/10.3917/herm.059.0067>.
- Livingstone S., Sylwander K. R. (2025) *Conceptualizing Age-Appropriate Social Media to Support Children's Digital Futures*, « British Journal of Developmental Psychology », n° 00, pp. 1–13, <https://doi.org/10.1111/bjdp.70006>
- Martuccelli D. (1999) *Sociologies de la modernité : l'itinéraire du XXe siècle*, Paris, Gallimard.
- Renaut A. (2004) *La fin de l'autorité*, Paris, Flammarion.

- Rosenberg H., Asterhan C. S. C. (2018) "WhatsApp, Teacher?" – Student Perspectives on Teacher-Student WhatsApp Interactions in Secondary Schools, « Journal of Information Technology Education Research », n° 17, pp. 205–226, <https://doi.org/10.28945/4081>.
- Sarmurzin Y., Baktybayev Z., Kenzhebayeva K., Amanova A., Tulepbergenova A. (2025) "Teachers Are Not Imams": The Impact of Social Media on the Status of Teachers in Kazakhstan, « International Journal of Educational Development », n° 113 : 103220, <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2025.103220>.
- Simonian S. (2022) Affordance in : *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, A. Jorro (ed.), Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, pp. 37–40, <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2022.01.0037>.
- Stinchcombe A.-L. (2022) Faut-il tuer pères et mères en sociologie ?, « Zilsel », n° 10, pp. 333–353.
- Willis A., Grainger P., Thiele C., Simon S., Menzies S., Dwyer R. (2023) The Benefits and Pitfalls of Social Media for Teachers' Agency and Wellbeing, « Technology, Pedagogy and Education », n° 32(5), pp. 621–637, <https://doi.org/10.1080/1475939X.2023.2210585>.

Sources d'Internet

Neoprofs.org (2012): [John], *Charte du Forum Neoprofs.org*, <https://www.neoprofs.org/t41977-lire-la-charte-neoprofs> (consulté : 15.09.2025).

À propos de l'Auteur

Tiago Ribeiro Santos – enseignant-chercheur contractuel (ATER) à l'Université de Lorraine, menant des recherches sur la socialisation scolaire et sur les phénomènes liés aux enjeux de la proximité relationnelle et de la distance professionnelle. Faculté des sciences du sport de Nancy. Laboratoire Archives Henri-Poincaré (UMR 7117); tiago.ribeiro-santos@univ-lorraine.fr

Tiago Ribeiro Santos – contract lecturer-researcher (ATER) at the University of Lorraine, conducting research on school socialization and on phenomena related to relational closeness and professional distance. Faculty of Sports Sciences in Nancy. Department of the Henri-Poincaré Archives (UMR 7117); tiago.ribeiro-santos@univ-lorraine.fr

Tiago Ribeiro Santos – asystent naukowo-badawczy zatrudniony na podstawie umowy (ATER) na Uniwersytecie Lotaryngii, prowadzi badania dotyczące socjalizacji w kontekście szkolnym oraz zjawisk związanych z bliskością relacyjną i dystansem zawodowym. Wydział Nauk o Sporcie w Nancy. Departament Archiwów Henri-Poincaré (UMR 7117); tiago.ribeiro-santos@univ-lorraine.fr



Robin Lohmann*  Marcin Muszyński** 
 Artur Fabiś***  Polonca Serrano**** 
 Irena Zemaitaityte*****  Gražina Čiuladienė***** 
 Agata Katkonienė*****  Violeta Jegeleviciene***** 
 Krystyna Reiter*  Christian Gleser* 

Learning from European Lives: An Introduction to the LEuLiv Project

Abstract

The purpose of this article is to introduce the Erasmus+ project Learning from European Lives (LEuLiv). This project is unique in its partnerships (Germany, Poland, Slovenia and Lithuania), the combination of diversity and synergy in the project's concept and the fact that it encompasses four dimensions of biographical learning: the personal, inter-personal, social/societal and transcultural. Students from a variety of different academic and professional backgrounds in the partnership countries will learn the theoretical basis of biographical exploration with a focus on autobiographical memories as a resource in the present and conduct an interview with an older person (aged 60 or older). Project results include the creation of teaching manuals and innovative learning programs as well as a multi-lingual, multicultural biographical databank with 80 plus interviews to be used by the participating partners for future research and course development.

Keywords: biographical learning, autobiographical memories, transformational learning, LEuLiv project.

Article received: 28.08.2025; accepted: 23.10.2025.

* University of Education, Karlsruhe Germany.

** University of Lodz, Poland.

*** WSB University, Dąbrowa Górnicza, Poland.

**** Alma Mater Europaea University, Maribor, Slovenia.

***** Mykolas Romeris University, Vilnius, Lithuania.

Uczenie się z doświadczeń życiowych mieszkańców Europy. Wprowadzenie do projektu LEuLiv

Abstrakt

Celem artykułu jest przedstawienie projektu Erasmus+ „Learning from European Lives” (LEuLiv). Projekt ten jest wyjątkowy ze względu na partnerstwo obejmujące Niemcy, Polskę, Słowenię i Litwę, a także na połączenie różnych wymiarów uczenia się biograficznego: osobistego, interpersonalnego, społecznego oraz transkulturowego. Studenci z krajów partnerskich, reprezentujący zróżnicowane środowiska akademickie i doświadczenia zawodowe, w ramach projektu poznają teoretyczne podstawy badań biograficznych, ze szczególnym uwzględnieniem pamięci autobiograficznej jako zasobu wykorzystywanego w teraźniejszości. Przeprowadzą także wywiady z osobami starszymi (w wieku 60 lat i więcej). Rezultaty projektu obejmują opracowanie podręczników dydaktycznych i innowacyjnych programów kształcenia, a także stworzenie wielojęzycznej, wielokulturowej bazy danych biografii zawierającej ponad 80 wywiadów, która będzie wykorzystywana przez instytucje partnerskie w przyszłych badaniach oraz przy projektowaniu programów nauczania.

Słowa kluczowe: uczenie biograficzne, pamięć autobiograficzna, uczenie transformacyjne, projekt LEuLiv.

Introduction – Learning from European Lives

Learning from European Lives (LEuLiv) is an EU program Erasmus+ funded project under the direction of the University of Education in Karlsruhe Germany in which four additional European universities are participating: University of Lodz, Poland; WSB University, Dabrowa Gornicza, Poland; Alma Mater Europaea University, Maribor, Slovenia and Mykolas Romeris University, Vilnius, Lithuania. The main goal of the project is the promotion of biographical learning within Europe through the creation and implementation of innovative learning programs to train a broad range of students and professionals. Participating students in all four project countries will learn the theoretical basis of biographical exploration, conduct a narrative biographical interview with an older person aged 60 or older, be guided in the actual interview process and given the opportunity to reflect on their learning process. Project results include detailed learning manuals from each partner as well as a bilingual (original language and English) biographical data bank with 80+ interviews to be accessed by the participating partners for further research and course development.

The project supports the general objectives of the Erasmus+ program, to “support, through lifelong learning, the educational, professional and personal development of people in education, training youth and sport in Europe and beyond thereby contributing to sustainable growth, quality jobs and social cohesion, to driving innovation, and to strengthening European identity and active citizenship” (European Commission 2024: 6). The project is unique in its partnerships and learning potential.

It directly addresses the needs of an ageing Europe and could provide valuable information for program development in relation to the different contexts and target groups of all partners.

The project began in November 2024, and will run for three years. The implementation will be divided into four phases:

- Phase 1: Coordinated design of country and context specific approaches.

In the first phase of the project partners developed their own approaches based on the needs of their learners and target groups and presented their ideas at the group meeting near the end of this phase. The project's mixed methodology not only allows for a more precise focus on specific target learners, but also allows to reflect on cultural diversity, relationality and the location-dependence (or independence) of science (Engel et.al. 2021, Ivanova, Aytakin, Epp 2021). Phase duration: November 1, 2024 – March 31, 2025.

- Phase 2: Implementation of learning programs, guiding interviews, interview transcription and initial analysis.

This phase is the longest of the project and includes several tasks: 1. Teaching students the theoretical basis of biographical exploration and guiding them in the actual interview process. Planned are at least 20 interviews per partner country (80 plus in total). 2. Monitoring learning – based on their preparation, what do students expect to learn by doing the interviews? How did they experience the actual interview process? What did they learn about the role of memories and the needs of their interview partners? 3. Transcription and initial analysis of interviews based on country and context specific design and goals. Although specific analytical approaches will be based on the country concepts developed in phase 1, analysis in general will relate to how autobiographical memories can be used as a resource in the present: for older people themselves as well as educators and professionals responsible for developing programs and interventions. The analysis will further aim to educate society in general, helping to raise awareness about the needs of older people. 4. Preparation and implementation of student exchange: a selection of students from the four countries will meet with team leaders, present their results, and share their learning process and experience. Phase duration: April 1, 2025 – October 31, 2026.

- Phase 3: Preparing the project results.

The specific objectives of this phase include: 1. Creation of four learning manuals on the designed teaching units including precise didactic instructions and accompanying materials. 2. A dissemination plan to make the project results accessible to scientists, professionals and the interested public. 3. Final team meeting in September 2027 in which the project partners present their results and make plans for further projects to ensure the sustainability of the results. Phase duration: November 1, 2026 – October 31, 2027.

- Phase 4: Creating the data bank.

The main objective of this phase is the creation of a bilingual (original language and English translation) digital, biographical data bank of all interviews for continued research and educational purposes. Phase duration: July 1, 2026 – September 30, 2027.

A more detailed description of the participating partners and their programs will be presented after the following brief introduction to the theoretical foundation of the project.

The four dimensions of biographical learning

Without biography, there is no learning;
without learning, there is no biography.
(Alheit, von Heiden 2009: 9)

All learning comes from human life experience, either one's own or those of others. This fact is often overlooked today as non-human sources are increasingly viewed as definitive sources of knowledge. However, machines will never be able to replace the nuances of knowledge and meaning to be found in actual human experience. Biographical research is becoming increasingly important in both a connected and complex world as human lives no longer follow standardized trajectories and converge or merge in unexpected ways. Within this, there is enormous potential for learning about ourselves and others which can prove to be beneficial on many levels. For instance, potential for biographical learning can be found in four dimensions: the personal, the interpersonal, the social/societal and the transcultural. Although these learning potentials apply to the life experiences of people of all ages, they are perhaps particularly prominent in relation to the lives of older people who simply have more experience to reflect on and to share.

The personal benefit connected with reflecting on one's own life experience in later life has a long scientific history beginning with the seminal article published by Robert Butler in 1963. Since then, numerous studies have confirmed the wide-ranging personal benefits of autobiographical reflection including its role in increasing life satisfaction, stabilizing and expanding identity, finding meaning in life, supporting resilience and empowerment, enhancing coping (particularly during life transitions), and providing guidance for the future (Bubolz-Lutz et al. 2022; Haight 1991; Kirschner, Forstmeier, Strauß 2022; Lohmann 2013; Zhong, Chen, Chen 2023). Even painful life experiences can have important benefits in retrospect (Smith, Bryant 2019). Reviewing one's personal life experience can provide enormous support for older people as they come to terms with the challenges and benefits of growing older.

On an interpersonal level, the very act of sharing life experience with others can be beneficial for both the person sharing their experiences and the listener (Bubolz-Lutz et al. 2022; Fabiś, Wąsiński, Tomczyk 2017). This form of interpersonal communication opens our awareness to the experiences of others, helping us to understand people with experiences different from our own. Interpersonal biographical learning can also enhance intergenerational understanding as younger students learn about the current life situation and key biographical experiences of their older interview partners.

The interpersonal dimension naturally expands into the larger social realm as communication of life experience enhances understanding among people within a society. Older people often say they feel invisible in a society focused on the concerns of younger people. Biographical learning opens awareness to the unseen challenges and pleasures of later life, thus helping to integrate older people into the social fabric of society.

On a transcultural level, biographical accounts provide a human lens through which history, politics and cultural diversity can be viewed and better understood (Bubolz-Lutz et al. 2022, Goodson, Gill 2011). Listening to the life experiences of people who have lived through significant events makes history and politics more accessible – they are no longer an abstraction, but a living experience.

Biographical learning has been described as holistic as it includes both formal and informal learning that connects emotional, existential and cognitive aspects uniting preconscious and conscious realms (Hallqvist 2014: 499). Three of the four dimensions of biographical learning involve communication between individuals or among groups of people within or across societies that can not only support understanding of one another but also be a catalyst for positive social change. Biographical exploration provides a human view on life, focusing on very personal aspects of experience which can support learning for a world in need.

The biographical information communicated in a narrative interview is a selection of life experience found meaningful to the interviewee at the time of the interview. Interestingly, the meaning of life experience is often discovered years after the actual experience – as all biography is memory.

Autobiographical memories: the foundation of biography and a resource for the present and future

Life is not what one lived, but what one remembers
and how one remembers it in order to recount it.
(Gabriel García Márquez 2014: 6)

Life experiences live on in the form of autobiographical memories. The science of memory tells us that an autobiographical memory is not a photographic replica

of past experiences, but rather a current reconstruction created when the past is viewed in the light of the present (Casey 2000, Kandel 2006, Rosenthal 1995, Schacter 1996). In other words, it is not possible to know how things were, but rather, how they are viewed today. Edmund Sherman (1991: 137) uses the metaphor of a river to represent this process. The movement on the surface represents the here and now. Everything we do, see, learn or experience sinks to the bottom over time and settles there as “life sediment”. The experiences and impressions that the “life sediment” contains come from the past. Nevertheless, it is the forces on the surface that loosen the sediment and bring it back to light in the form of memories. These “forces on the surface” which bring previous experience back into consciousness are manifold as memories can be triggered (and created) through a sensory impression, a thought, an emotion or a similar experience in the present. Most significantly, the memory is in some way meaningful to the person remembering it in the present. Understanding the meaning relationships existing between autobiographical memory and current experience is fundamental to all biographical research. An important question remains to be addressed: how can biographical experience in the form of autobiographical memories influence positive change in the present and future in relation to the four dimensions of biographical learning?

Biographical Learning – Transformative Learning

Jack Mezirow, a pioneer in the field of adult education, presented the concept of transformational learning almost 50 years ago (Mezirow 1978). Since then, the theory has inspired hundreds of scientific papers and dozens of professional conferences dedicated to the development and practical application of transformative learning.

Transformative learning is defined as a process by which we transform problematic frames of reference (mindsets, habits of mind, meaning perspectives – sets of assumptions and expectation – to make them more inclusive, discriminating, open, reflective and emotionally able to change. Such frames are better because they are more likely to generate beliefs and opinions that will prove more true or justified to guide action (Mezirow 2006: 26).

More specifically, Mezirow defines four types of learning that reflect this process of transformation: elaborating existing forms of reference, learning new frames of reference, transforming habits of mind and transforming points of view (Mezirow 2000).

Biographical learning has great potential for learning transformation in all four dimensions. On a personal level, engaging with our own life experiences in memory can transform our present and help create the future, changing perceptions of ourselves, our relationships and what gives meaning to our lives (Lohmann 2013). Sharing life experiences through biographical narration can change our attitudes towards one

another, opening new views of understanding for both the person sharing their experiences and the listener (Fabiś, Wąsiński, Tomczyk 2017). On a societal level, biographical learning can raise awareness of the life experiences of those groups previously marginalized or unseen, promoting intergroup dialogue and action for the creation of a sane society. And finally, biographical learning can transform cross-cultural differences into transcultural understanding supporting democratic world citizenship (Horsdal 2012: 163–178).

The LEuLiv project addresses all four dimensions of biographical learning and taps into the multiple resources and potentials for transformational learning embedded in biographical experience as relived in autobiographical memory.

The LEuLiv Partners and Programs

The LEuLiv project is unique in both its partnerships and in the variety of participating students. The research collaboration among Western and Eastern European educators and experts will provide valuable new knowledge to promote biographical learning within Europe, while the enormous range of disciplines addressed will educate students from a broad range of professions to apply biographical exploration within their areas of expertise. All participating partners are contributing to the project's aims through the development and implementation of their designed learning programs. The following is a brief introduction to the project concepts and target groups of the participating partners.

The University of Education Karlsruhe, Germany

Study participants at the University of Education in Karlsruhe are Master level students enrolled in a certificate of advanced science (CAS) program called *Learning and Biography*, a one semester course comprised of three seminars: *Intergenerational Learning*, *Life-long Learning*, and *Biographical Learning*. This course is also offered as an elective module in the master's program in adult education. The seminar *Biographical Learning* can also be taken separately as a micro credential and was designed specifically for the LEuLiv project. Course content includes critical reflection on the definition of a biography, theoretical background on autobiographical memories as a resource in the present, and also includes the basics of how to conduct a narrative biographical interview. The course further allows participants to experiment with a wide variety of methodological approaches to biographical exploration. Participating students are largely practicing professionals from a variety of different fields including education, nursing, social work, administration, development departments in companies etc. Some of the students have prior knowledge of gerontology and some do not, but all are interested in applying biographical methods in their areas of expertise.

The University of Lodz and WSB University Dąbrowa Górnicza, Poland

The Polish research team developed an e-learning course entitled *Biographical Research with Older Adults* for doctoral students. The course's primary aim is to introduce participants to the methodology of qualitative research, with particular attention to the context of biographical learning. Emphasis was also placed on designing, conducting, and analyzing biographical interviews. The course consists of four modules, progressing from general content to more specific issues. The first module focuses on selected topics related to old age and aging. The knowledge provided in this module aims to help participants identify factors influencing the research interaction, as well as the interpretation of empirical data collected from older individuals. The second module is designed to support doctoral students in understanding the specificity of qualitative research. It covers, among other aspects, research ethics, quality criteria, and various modes of reasoning – deductive, inductive, and abductive. The third module is dedicated to developing selected competencies and practical skills for conducting biographical research or working with biographical material. This module has a hands-on, workshop character and was intended to equip participants with practical skills needed in collecting and analyzing biographical empirical data. Therefore, the project invited expert researchers who have conducted long-term biographical research using a variety of approaches, methods, and techniques. This module held workshops with experts on grounded theory methodology, the biographical method, objective hermeneutics, the documentary method, and computer-assisted qualitative data analysis software. Only after acquiring this theoretical and practical foundation were participants prepared to proceed to the final module, which focused on developing a research project.

Alma Mater Europaea University

The Slovenian project partners have developed a course called *Biographical Work with Older Adults* which will be offered as an elective module to second-year Bachelor students in Social Gerontology. Course content includes: theoretical foundations of the biographical approach, the difference between life story, life path and biography, the role of storytelling in shaping and maintaining identity in old age, memory, selectivity and reconstruction of the past, ethics in relationship to biographical work, uses of biographies in social pedagogical work, biographical work in social settings (e.g. nursing homes), multicultural aspects of biographical work and practical work and reflection.

Mykolas Romeris University

The Lithuania project partners have developed a course called *Exploring Lives – The Biographical Method in Practice with Adults and Older Adults*. This interdisciplinary course will be embedded in several formal study subjects as well as being offered as a stand-alone micro credential for a broader range of learners. The overall aim is to introduce

students and external participants to the theoretical foundations and practical applications of the biographical method, with a specific focus on working with adults and older adults. Learners include students of social gerontology and adult education at the Bachelor and Master level, as well as Doctoral students in Educational Science. At the Bachelor level, it is part of the Social Work Methodology curriculum, focusing on how life stories can be used to better understand and support adult and older clients. In the Quantitative and Qualitative Research subject, students are introduced to biographical interviewing as part of the broader spectrum of qualitative research methodologies, with a focus on ethical data collection, narrative analysis, and reflective interpretation. In the Doctoral Programme in Education Sciences, it is included as an elective module on Biographical Research, allowing doctoral students to apply the method in their independent research. This structure allows the biographical method to reach both future professionals in social work and education as well as adult learners engaged in continuing education.

The project supports both new and current initiatives of all participating partners through the creation of new seminars and the development of practical approaches and interventions. The co-operation itself will further knowledge for all partners as different target groups are addressed and each partner can benefit from the outcomes of the others. And finally, the project creates direct synergies between the fields of education and training, as it combines theoretical knowledge and practical applications in different contexts.

Conclusion and future directions

The LEuLiv project promotes learning across borders and generations and supports the development of innovative context-specific biographically based learning programs in four countries. The project not only supports the further development of biographical learning in Eastern Europe and Germany but will provide ample data for empirical investigation both within and beyond the designated project period. A shared focus of all partners is to investigate how the project results support transformational learning on the personal, interpersonal, intergenerational, societal and transcultural levels and how innovative educational programs can be developed to this aim. More specific potential future research questions include:

- What are the greatest challenges and joys of our older interview partners? Are there cultural similarities and differences?
- What roles do life memories play in coping, resilience and moving into the future – particularly during periods of personal transition?
- How can we help students learn to conduct biographical interviews to help older people tap into the resources embedded in their life memories?
- What can younger people learn about marriage relationships from older people?
- How do adults and older adults make meaning of their experiences through narrative?
- What role does storytelling play in building empathy and understanding across generations

- How can biographical methods support professional development in social work and education?
- What ethical challenges arise in the use of personal narratives for learning and research?
- How does biographical reflection influence learners' personal and professional identities?

The implementation of the designed learning programs and the biographical interviews are currently underway. First results and an initial analysis of the interviews themselves can be expected in mid-2026.

Bibliography

- Alheit P., von Heiden F. (2009) *Einführung. Was hat lebenslanges Lernen mit Biographieforschung zu tun?* in: *Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung in europäischen Diskurs*, P. Alheit, F. von Heiden (eds.), Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 9–17, https://doi.org/10.1007/978-3-531-91520-3_1.
- Bubolz-Lutz E., Engler S., Kricheldorf C., Schramek R. (eds.) (2022) *Geragogik: Bildung und Lernen im Prozess des Alterns: Das Lehrbuch* (2nd ed.), Stuttgart, Kohlhammer Verlag, <https://doi.org/10.17433/978-3-17-040693-3>.
- Butler R. N. (1963) *The Life Review: An Interpretation of Reminiscence in the Aged*, "Psychiatry", no. 26(1), pp. 65–76, <https://doi.org/10.1080/00332747.1963.11023339>.
- Casey E. S. (2000) *Remembering: A phenomenological study*, Bloomington and Indianapolis, Indiana University Press.
- Engel J., Epp A., Lipkina J., Schinkel S., Terhart H., Wischmann A. (2021) *Gesellschaftlicher Wandel und die Entwicklung qualitativer Forschung im Feld der Bildung: Methodologische Wagnisse, diskursive Verschiebungen und Repräsentationskritiken*, "Zeitschrift für Qualitative Forschung", no. 22(1), pp. 139–158, <https://doi.org/10.3224/zqf.v22i1.01>.
- Fabiś A., Wasiński A., Tomczyk L. (2017) *Existential Perspective of Biography-Related Reflection in the Intergenerational Narrative Messages*, "Journal of Family History", no. 4(3), pp. 326–340, <https://doi.org/10.1177/0363199017711213>.
- Goodson I. F., Gill S. R. (2011) *Narrative Pedagogy: Life History and Learning*, New York, Peter Lang.
- Haight B. K. (1991) *Reminiscing: The State of the Art as a Basis for Practice*, "International Journal of Aging and Human Development", no. 33(1), 1–32, <https://doi.org/10.2190/F8YP-D4X5-MV9M-CGMH>.
- Hallqvist A. (2014) *Biographical Learning: Two Decades of Research and Distinction*, "Educational Review", no. 66(4), 497–513, <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.816265>.
- Horsdal M. (2012) *Leben erzählen – Leben verstehen. Dimensionen der Biografieforschung und narrativer Interviews für die Erwachsenenbildung*, Bielefeld, Bertelsmann, <https://doi.org/10.3278/14/1119w>.
- Ivanova M., Aytakin V., Epp A. (2021) *Zugriff auf natio-ethno-kulturelle Differenz(-konstruktionen) im Rahmen pädagogischer Forschung und Praxis in: Soziale Differenz und Reifizierung. Theoretische Zugänge und forschungspraktische Bearbeitung*, S. Gabriel, K. Kotzyba, P. Leinhos, D. Matthes, K. Meyer, M. Völcker (eds.), pp. 77–100, Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden, https://doi.org/10.1007/978-3-658-31066-0_4.

- Kandel E. R. (2006) *Auf der Suche nach dem Gedächtnis: Die Entstehung einer neuen Wissenschaft des Geistes*, München, Siedler Verlag.
- Kirschner H., Forstmeier S., Strauß B. (2022) *Das Lebensrückblickgespräch: Hintergründe, Wirkungsweise und praktische Anleitung*, Gießen, Psychosozial-Verlag, <https://doi.org/10.30820/9783837978698>.
- Lohmann R. (2013) *Was gestern war, hilft mir für morgen – Lebenskompetenz durch Erinnerung*, München, Kösel Verlag.
- Márquez G. G. (2014) *Living to Tell the Tale*, London, Penguin UK.
- Mezirow J. (1978) *Perspective Transformation*, "Adult Education", no. 2, pp. 100–110, <https://doi.org/10.1177/074171367802800202>.
- Mezirow J. (2000) *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Mezirow J. (2006) *An Overview of Transformative Learning in: Lifelong learning: Concepts and contexts*, P. Sutherland, J. Crowther (eds.), London–New York, Routledge, pp. 24–38.
- Rosenthal G. (1995) *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte: Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibung*, Frankfurt am Main, Campus Verlag.
- Schacter D. L. (1996) *Searching for Memory: The Brain, the Mind, and the Past*, New York, Basic Books.
- Sherman E. (1991) *Reminiscence and the Self in Old Age*, New York, Springer.
- Smith J. L., Bryant F. B. (2019) *Enhancing Positive Perceptions of Aging by Savoring Life Lessons*, "Aging & Mental Health", no. 6, pp. 762–770, <https://doi.org/10.1080/13607863.2018.1450840>.
- Zhong Q., Chen C., Chen S. (2023) *Effectiveness on Quality of Life and Life Satisfaction for Older Adults: A Systematic Review and Meta-Analysis of Life Review and Reminiscence Therapy Across Settings*, "Behavioral Sciences", no. 13(10), p. 830, <https://doi.org/10.3390/bs13100830>.

Online sources

European Commission (2024) *Erasmus+ Programme Guide*, version 28-11-2023, https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2023-11/2024-Erasmus+Programme-Guide_EN.pdf (accessed: 20.10.2025).

About the Authors

Robin Lohmann – cultural anthropologist and educator, expert in personal memories and biographical research. She works at the PH Karlsruhe, Germany.

Marcin Muszyński – Associate Professor in the Department of Andragogy and Social Gerontology, University of Lodz, Poland

Artur Fabiś – Associate Professor and the Director of the Social Research Center at WSB University in Dąbrowa Górnicza, Poland.

Polonca Serrano – Assistant Professor and Head of the Center for Pedagogical & Didactic Development at Alma Mater Europaea University, Maribor, Slovenia.

Irena Zemaitaityte – Professor at the Institute of Education Science and Social Work, leader of Lifelong Learning laboratory at Mykolas Romeris University, Vilnius, Lithuania.

Grazina Ciuladiene – Professor at the Institute of Communication, Faculty of Human and Social Studies at Mykolas Romeris University, Vilnius, Lithuania.

Agata Katkonienė – Lecturer at the Institute of Education Science and Social Work, head of Research Quality and Analysis Unit at Mykolas Romeris University, Vilnius, Lithuania.

Violeta Jegeleviciene – Professor at the Institute of Education and Social Work, Faculty of Human and Social Studies at Mykolas Romeris University, Vilnius, Lithuania.

Krystyna Reiter – Research associate, lecturer, coordinator of the master's programs in "Geragogy" and "Adult Education" at the PH Karlsruhe, Germany.

Christian Gleser – Professor at the University of Education Karlsruhe, director of the MA Geragogik program and coordinator of the Erasmus+ Project LEuLIV.

O Autorach

Robin Lohmann – antropolog kulturowy i pedagog, ekspert w zakresie pamięci oraz badań biograficznych. Pracuje w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Karlsruhe w Niemczech.

Marcin Muszyński – profesor uczelni w Katedrze Andragogiki i Gerontologii Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego w Polsce.

Artur Fabiś – profesor uczelni oraz dyrektor Centrum Badań Społecznych w Akademii WSB w Dąbrowie Górniczej w Polsce.

Polonca Serrano – adiunkt i kierownik Centrum Rozwoju Pedagogicznego i Dydaktycznego na Uniwersytecie Alma Mater Europaea w Mariborze w Słowenii.

Irena Zemaitaitė – profesor w Instytucie Nauk o Edukacji i Pracy Socjalnej, lider Laboratorium Uczenia się przez Całe Życie na Uniwersytecie Michała Römera w Wilnie na Litwie.

Grazina Ciuladiene – profesor w Instytucie Komunikacji na Wydziale Nauk Humanistycznych i Społecznych Uniwersytetu Michała Römera w Wilnie na Litwie.

Agata Katkonienė – wykładowca w Instytucie Nauk o Edukacji i Pracy Socjalnej, kierownik Jednostki ds. Jakości i Analizy Badań na Uniwersytecie Michała Römera w Wilnie na Litwie.

Violeta Jegeleviciene – profesor w Instytucie Edukacji i Pracy Socjalnej na Wydziale Nauk Humanistycznych i Społecznych Uniwersytetu Michała Römera w Wilnie na Litwie.

Krystyna Reiter – pracownik naukowy, wykładowca, koordynator programów magisterskich „Geragogika” i „Edukacja Dorosłych” w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Karlsruhe.

Christian Gleser – profesor na Uniwersytecie Pedagogicznym w Karlsruhe, kierownik programu magisterskiego Geragogika oraz koordynator projektu Erasmus+ LEuLIV.

Funded by the European Union. However, the views and opinions expressed are solely those of the author(s) and do not necessarily reflect those of the European Union or the National Agency at the DAAD. Neither the European Union nor the National Agency at the DAAD can be held responsible for them.



**Funded by
the European Union**



© by the author; licensee University of Lodz – Lodz University Press, Lodz, Poland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license CC BY 4.0

Marcin Muszyński* 

O cieniach całożyciowego uczenia się w edukacji dorosłych

Abstrakt

Celem artykułu jest ukazanie takich wymiarów całożyciowego uczenia się, które rzucają cień na analizowaną koncepcję. Według jej twórców *lifelong learning* miał przyczyniać się do pogłębiania refleksyjności, rozwijania krytycznego myślenia oraz wspierać jednostkę w budowaniu własnego światopoglądu porządkującego otaczającą ją rzeczywistość. Tymczasem człowiek żyje dziś w świecie, który zmusza go do nadawania nowych znaczeń starym pojęciom, unikania indoktrynacji, lawirowania wśród fake newsów, autocenzurowania się, nawigowania pomiędzy wrażliwościami jednostek, posługiwania się językiem inkluzywnym, kształtowania odporności psychicznej w obawie przed unieważnieniem (*cancel culture*), rozwijania umiejętności strategicznego milczenia, a także publicznego przekształcania swojej tożsamości, która ma charakter sytuacyjny. W artykule opisano również czynniki sprzyjające rozwojowi koncepcji całożyciowego uczenia się, a całość wieńczy podsumowanie, w którym przedstawiono propozycję uczenia się, roboczo nazwanego antysystemowym, epistemicznie nieposłusznym, akcentującym opór wobec szerzonej nieprawdy.

Słowa kluczowe: całożyciowe uczenie się, postmodernizm, kultura unieważnienia, autocenzura, epistemiczne nieposłuszeństwo.

Lifelong Learning and Its Shadows in Adult Education

Abstract

This article examines the dimensions of lifelong learning that cast a shadow over the concept itself. According to its originators, lifelong learning is intended to enhance reflective and critical thinking and to assist individuals in constructing a personal worldview that helps them make sense of the world around them. However, contemporary realities compel individuals to engage in learning that goes beyond these ideals: to

Artykuł otrzymano: 31.08.2025; akceptacja: 9.10.2025.

* Uniwersytet Łódzki.

reinterpret established concepts, resist indoctrination, cope with fake news, practice self-censorship, balance the sensitivities of others, employ inclusive language, cultivate psychological resilience in the fear of cancel culture, develop the skill of strategic silence, and publicly negotiate a situationally contingent identity. The article also explores factors that have facilitated the development and dissemination of lifelong learning. It concludes with a proposal for a form of learning provisionally termed anti-systemic, epistemically disobedient, emphasizing resistance to the spread of untruth.

Keywords: lifelong learning, postmodernism, cancel culture, self-censorship, epistemic disobedience.

Charakterystyka całożyciowego uczenia się

Pojęcia można podzielić na te, które posiadają wysoki lub niski stopień nasycenia empirycznego. To pierwsze nazywa się pojęciami skończonymi (*definitive concepts*), gdzie precyzyjnie określone są desygnaty odnoszące się do danej nazwy. Ostre zakreślenie granic znaczeniowych nie pozostawia wątpliwości, jakie cechy wchodzą w skład definiensu. Takim terminem może być np. nauczanie. Z kolei te drugie nazywa się pojęciami uwrażliwiającymi (*sensitizing concepts*), gdzie zakres desygnatów nie jest już tak jednoznacznie określony i istnieją wątpliwości, które z cech przynależą do danego terminu (Blumer 1986). Granice semantyczne takich pojęć są rozmyte. Mają funkcję heurystyczną, uruchamiającą namysł nad istotą rozpatrywanego zjawiska. Terminy takie w efekcie prowadzonych badań, zbierania danych, ich rafinacji i interpretacji zostają dopracowane (Charmaz 2006; Padgett 2004). Może to prowadzić to do powstania nowych ujęć starych pojęć lub nowych terminów z nowymi granicami semantycznymi. Za przykład może posłużyć pojęcie „całożyciowe uczenie się”, które zostanie tu omówione.

W specjalistycznym piśmiennictwie istnieje wiele opracowań wskazujących na to, czym jest całożyciowe uczenie się. Jedni badacze podkreślają jego historyczny wymiar, odwołując się do pracy Szymona Marycjusza z Pilzna (*O szkołach, czyli akademiach, ksiąg dwoje* z 1551 roku) oraz Jana Amosa Komeńskiego (*Pampedia* – 1648 r.) (Stopińska-Pajak 2009; Szarota 2015), inni łączą je z koncepcją biograficzności (Alheit 2011; Dubas 2015; Solarczyk-Szwec 2015), niektórzy podnoszą kwestie związane ze zmianami paradygmatycznymi (Kargul 2005; Malewski 2010), jeszcze inni doszukują się powiązań z koncepcjami poradnictwa dotyczącymi konstruowania własnego życia (Kargulowa 2017; Kławsiuć-Zduńczyk 2016), pojawiają się także wątki związane z inkluzją społeczną (Pluskota, Staszewicz 2014), z rozwijaniem kapitału społecznego i emocjonalnego (Górska 2016), z trzema wymiarami – makrospołecznym, mezospołecznym i mikrospołecznym, w którym wyraża się ta koncepcja (Muszyński 2023), z instytucjonalnym dorobkiem polskiej edukacji dorosłych, gdzie rozwijano omawianą ideę (Stopińska-Pajak 2015), a także z edukacją zawodową, doradztwem zawodowym (Kargulowa 2016; Solarczyk-Ambrozik 2016) i wieloma jeszcze innymi, niewymienionymi tutaj wątkami.

Dla przejrzystości wyводу poniżej przedstawiona zostanie koncepcja całościowego uczenia się w jej dwóch podstawowych wymiarach – indywidualnym oraz tym związanym z tworzeniem odpowiednio skomponowanej polityki społecznej i oświatowej (Field 2006). Autor przyjmuje tu perspektywę charakterystyczną dla ujęć obecnych w literaturze przedmiotu, traktując niniejszy opis jako próbę rekonstrukcji dominujących stanowisk, a nie prezentację własnego poglądu.

W tej pierwszej odsłonie *lifelong learning*, bo o nim tu mowa, uwypukla aspekt działaniowy i w zwykłej codziennej obserwacji jawi się jako wykonywanie różnych czynności, nie do końca uświadomionych. Całościowe uczenie się zachodzi wtedy, kiedy poznajemy środowisko, w którym żyjemy, kiedy dowiadujemy się różnych informacji o świecie, kiedy stykamy się z nowymi pomysłami, ideami, kiedy radzimy sobie w różnych sytuacjach, czytamy książki, przezwyciężamy nasze ograniczenia, wyrażamy siebie na wiele różnych sposobów, spotykamy się z rodziną, przyjaciółmi, współpracownikami i nowymi ludźmi, kiedy oglądamy telewizję, surfujemy po internecie, kiedy reagujemy emocjami i staramy się je ukierunkować, kiedy próbujemy nowych rzeczy itp. (Muszyński 2023).

Ta powyższa krótka charakterystyka, pochodząca ze zdroworozsądkowej obserwacji, wskazuje na potencjalne problemy związane z eksplikacją, czym jest całościowe uczenie się – a to za sprawą, że zjawisko to jest częścią aktywności życiowej człowieka (por. Kargul 2005: 8), przez co staje się wszechobecne, trudne do wyekskaźnikowania i wymykające się prostym definicjom. Jak się okazuje, człowiek, obok bycia istotą biopsychospołeczną (Sheridan, Redmacher 2008), jest także istotą uczącą się (Ormanty 2004; Stopińska-Pajak 2009), która nieustannie samoaktualizuje się (Czerniawska 2003). Można powiedzieć, że taki sposób rozumienia całościowego uczenia się ma przede wszystkim wymiar humanistyczny (Dubas 2024; Field 2006) i indywidualny, a przez to biograficzny (Alheit 2011), w którym człowiek uczy się z własnej biografii oraz biografii innych osób (Dubas 2015, 2017). Zatem uczenie się w tej odsłonie ma charakter indywidualny, egzystencjalny i można by je zdefiniować za Peterem Jarvisem:

jako zespół procesów zachodzących przez całe życie, dzięki którym osoba – ciało (aspekt genetyczny, fizyczny i biologiczny) i umysł (wiedza, umiejętności, postawy, wartości, emocje, wierzenia i sensory) – doświadcza społecznych sytuacji, postrzega treści, które przekształca kognitywnie, emocjonalnie lub praktycznie (bądź też jako kombinacja tych trzech czynników) i integruje je w obrębie własnej biografii czego rezultatem jest zmieniona, (bądź bardziej doświadczona) osoba (Jarvis 2006: 13; 2009a: 25; 2009b: 10).

Takie odczytanie koncepcji *lifelong learningu* szczególnie uwidacznia się w pracach pedagogów i andragogów – sprowadzających najczęściej tę koncepcję do wymiaru jednostkowego i powiązania jej z indywidualnym rozwojem (Muszyński 2023) i emancypacją jednostki.

Z kolei w wymiarze makrospołecznym, czyli politycznym, całościowe uczenie się najczęściej utożsamiane jest z edukacją permanentną i sprowadzane zostaje do edukacji zawodowej, mającej przyczynić się do zwiększenia wydajności jednostki.

Stąd pojawia się wielość aktów prawnych i strategii o wymiarze ponadnarodowym. Do najważniejszych raportów stanowiących podwaliny pod *lifelong learning* zaliczyć należy raport Organizacji Narodów Zjednoczonych do spraw Edukacji, Nauki i Kultury (UNESCO) – *Uczyć się, aby być. Świat edukacji dziś i jutro* oraz *Uczenie się – jest w nim ukryty skarb*, raport Klubu Rzymskiego – *Uczenie się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”*, raport Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) – *Całozyciowe uczenie się dla wszystkich*, raport Komisji Europejskiej – *Memorandum na temat całozyciowego uczenia się* oraz raport Banku Światowego – *Całozyciowe uczenie się w globalnej gospodarce wiedzy. Wyzwania dla krajów rozwijających się* (Muszyński 2023).

Uczenie się przez całe życie może być w tej odśłonie definiowane jako szansa stworzona przez instytucje społeczne oraz przez takie procesy, dzięki którym jednostka może zdobyć wiedzę, umiejętności, a także rozwinąć w sobie takie postawy, wartości i przekonania, które są nieodzowne w zglobalizowanym świecie (por. Jarvis 2009b).

Czynniki sprzyjające popularności całozyciowego uczenia się

Podłożem dla wprowadzenia całozyciowego uczenia się, jako przemyślanej strategii stworzonej na poziomie ponadnarodowym (World Bank 2003; Botkin et al. 1979; Commission of the European Communities 2000; Delors 1996; Faure 1972; OECD 1996) i implementowanej na poziomie krajowym (Jędrzejczak et al. 2020; Kraśniewski 2015; Rada Ministrów 2013), są zmiany technologiczne, społeczne i kulturowe, jakie zaszły na przestrzeni ostatnich kilku dekad. W wymiarze technologicznym mowa tu o wynalezieniu w latach 40. XX wieku tranzystora, który otworzył drogę do powstania układów scalonych, mikroprocesorów i współczesnych komputerów oraz internetu. Nastąpiła cyfryzacja i automatyzacja pracy. Pojawiły się nowe środki transportu i komunikacji (lotnictwo pasażerskie, szybkie koleje, masowa motoryzacja, telefony komórkowe, smartfony). Nie do przecenienia w tym kontekście był także rozwój medycyny, a w tym biotechnologii, transplantologii, diagnostyki obrazowej, leków nowej generacji czy odkrycie DNA. Pojawiła się energia jądrowa, a także programy misji kosmicznych, pozwalających między innymi na umieszczanie satelitów na orbicie okołoziemskiej (Castells 2010).

Jednym z ważniejszych czynników technologicznych, na które warto zwrócić uwagę, a które przyczyniły się do popularności całozyciowego uczenia się, jest szybkość, z jaką wiedza wprowadzana jest w praktykę. Odbywa się to w powiązaniu z technologiami informatycznymi, które wymuszają zmiany w każdym obszarze edukacji dorosłych. Świetny przykład stanowi sztuczna inteligencja, najbardziej znana poprzez ChatGPT-5, który wymusił na uczelniach rozpoczęcie debaty nad sensownością utrzymania tradycyjnej formy pisania prac licencjackich i magisterskich (Sądeczanin.info 2024).

Rewolucja informatyczno-informacyjna doprowadziła do tego, że każdy może być zarówno konsumentem wytwarzanych informacji, jak i ich producentem. To

powoduje natłok informacyjny (Babik 2017), a człowiek żyje w przeciążeniu informacyjnym (Zieliński 2024), prowadzącym do sytuacji, w której jednostka nie jest w stanie przetworzyć ilości dostępnych informacji (Orrin 1982). Mówi się wtedy o jej przebudźcowaniu, wywołującym dezorientację i zmęczenie (Khalid i et al. 2016). Co gorsza, trudno jej oddzielić wiedzę pewną, wartościową i rzetelną od tej, która jest niewiarygodna i wątpliwa. Zatem zadaniem szkoły nie jest już przekazywanie wiedzy w tradycyjnym sensie, ale kształcenie kompetencji dotyczących umiejętności samodzielnego uczenia się, selekcjonowania informacji oraz ich wartościowania (Husen 1974), gdyż źródłem informacji o świecie stał się internet. Rzeczywistość okazała się nazbyt skomplikowana, aby móc polegać jedynie na wąsko wyselekcjonowanej elitarnej grupie osób, która byłaby dobrze opłacana. Obecnie istnieje silna presja na to, aby całe społeczeństwa miały odpowiednie wykształcenie i kwalifikacje. Potrzebne jest to do realizacji zadań wynikających z funkcjonowania nowoczesnych gospodarek. Stąd idea całościowego uczenia się tak bardzo zyskała na popularności.

Kolejnym ważnym czynnikiem sprzyjającym popularności omawianej idei są zmiany społeczne, które obejmują m.in. ruchy emancypacyjne w postaci walk o prawa obywatelskie, prawa kobiet, prawa mniejszości etnicznych, a ostatnio – ruch społeczny lesbijek, gejów, osób biseksualnych i transpłciowych, popularnie nazywanych ruchem LGBT+. Po II wojnie światowej widoczny był proces silnej urbanizacji w postaci migracji ludności wiejskiej do miast w obrębie danego kraju. Ostatnimi laty nasiliły się na Zachodzie migracje z krajów słabo do wysoko rozwiniętych. Pojawiły się nowe modele pracy, jak np. *gig economy*, czyli ekonomia współdzielenia (*labor-sharing market system*), rozumiana jako praca tymczasowa, w której pracownicy angażują się w krótkoterminowe projekty lub pracę na zlecenie, często wykonywaną zdalnie. Forma ta szczególnie popularna stała się w trakcie trwania pandemii Covid-19 (Allon et al. 2023; Umar et al. 2021). Zmiany nie ominęły również rodzin, w których odnotowano spadek dzietności (Rotella et al. 2021), późniejsze zawieranie małżeństw oraz odraczanie posiadania dzieci (Przybył 2022). Pojawiły się związki homoseksualne i niemonogamiczne. Nastąpił też znaczny wzrost znaczenia edukacji, a szkolnictwo wyższe stało się obecnie bardziej dostępne niż miało to miejsce w przeszłości.

Zmiany społeczne najlepiej widać w kontekście zanegowania linearnego i do niedawna obowiązującego modelu życia społecznego, w którym jednostka najpierw przygotowywała się do życia w dorosłości, pobierając nauki, następnie na przedprożu dorosłości podejmowała pierwszą pracę, dalej – opuszczała dom rodzinny, zdobywała stałe zatrudnienie, zakładała własną rodzinę, zajmowała się wychowaniem potomstwa, a kiedy wchodziła w późną dorosłość, przechodziła na emeryturę. Za egzemplifikację tego modelu można uznać klasyczne periodyzacje życia człowieka, w których autorzy tych koncepcji wskazują na typowe zadania rozwojowe przypadające na każdą fazę życia (Erikson 1997; Havighurst 1997; Levinson 1986). Obecnie mamy do czynienia z niedopasowaniem (desynchronizacją) zegara biologicznego i społecznego, co skutkuje asynchronią terminów realizacji zadań rozwojowych względem następujących po sobie faz rozwoju. Tak jest w przypadku odraczania wej-

ścia na rynek pracy, zakończenia edukacji, niechęci do rozpoczęcia życia na własny rachunek czy związania się ze stałym parterem oraz braku woli posiadania dziecka (Mikhaylova 2025; Skirbekk et al. 2025). W środowisku andragogów zjawiska te określane są mianem odraczania dorosłości (Arnett 2000; Kargul 2017; Marianowska 2013, 2017). Tak więc zamiast dostępnych kilku ról społecznych – tak jak to miało miejsce w modernizmie – do których jednostka miała się dopasować, pojawiła się cała masa alternatywnych sposobów tworzenia i wyrażania własnej tożsamości w dorosłości. To wszystko odbywa się w powiązaniu ze zwiększoną wydajnością pracy i jej automatyzacją, upowszechnieniem technik informatycznych, które z jednej strony spowodowały na przestrzeni ostatnich dekad drastyczne zmniejszenie liczby godzin pracy przy jednoczesnym wzroście zasobów czasu wolnego (Budnikowski 2015), a z drugiej przyczyniły się do lęku przed nowymi technologiami (Włoch et al. 2025). Praca przestała być jedną z trzech najważniejszych wartości życiowych człowieka, a tym samym – centralnym punktem jego egzystencji (CBOS 2004; Roguska 2025). Jesteśmy świadkami zmian autoidentyfikacji jednostki, która jeszcze do niedawna określała siebie poprzez pryzmat pracy i zgromadzonych zasobów, a jeszcze wcześniej – poprzez klasę społeczną, kraj czy grupę interesu. Dzisiaj tożsamość człowieka jest złożona, często sytuacyjna, a przez to płynna. Ta autoidentyfikacja obecnie polega na podtrzymywaniu i nieustannym aktualizowaniu spójnej biograficznej narracji o sobie (Giddens 1991: 5). Stanowi to odzwierciedlenie rzeczywistości skomplikowanej i niepewnej (Bauman 2006). Procesy zachodzące w świecie społecznym są dynamiczne, złożone i wewnętrznie sprzeczne, a człowiek narażony jest na różnego rodzaju ryzyka – klimatyczne, zdrowotne, migracyjne, związane z nierównościami społecznymi, niestabilnością zatrudnienia, nieprzewidywalnością uwarunkowań geopolitycznych (Beck 2002, 2012). To wszystko powoduje, że człowiek nieustannie potrzebuje dostosowywać się do zmieniającej się rzeczywistości społecznej, a to wymaga całościowego uczenia się, tak aby poradzić sobie z pojawiającymi się nowymi wyzwaniami.

Z kolei zmiany kulturowe najlepiej uwidaczniają się w powstaniu popkultury, która rozwinęła się dzięki przemysłowi filmowemu oraz medialnemu. Rewolucja lat 60. XX wieku, wraz z którą przyszedł postmodernizm, przyczyniła się do powstania tysiąca sprzecznych ze sobą idei i ideałów, gdzie epoka produkcji, w której dominowała ciężka praca, zastąpiona została epoką konsumpcji, wiążącą się z przyjemnością (Melosik, Szkudlarek 1998: 9). Te przemiany doprowadziły do pluralizmu światopoglądowego, deprecjacji tradycyjnych ruchów religijnych i pojawiania się w to miejsce nowej duchowości. Wszystkie te zjawiska łączy proces globalizacji kultury, który świetnie przejawia się w makdonaldyzacji społeczeństwa (Ritzer 2005), gdzie efektywnie, szybko i w przewidywalny sposób można zaspokajać swoje potrzeby. Pojawiła się typizacja, czyli ujednolicenie gustów i potrzeb konsumenckich, co pozwala na produkowanie w milionach egzemplarzy takich samych produktów i bardzo podobnych do siebie usług. W ten sposób następuje habituacja, czyli przyzwyczajanie i uczenie się nowych wzorców, które mają zostać zinternalizowane. Jest to proces, w którym państwa narodowe mają odgrywać coraz mniejszą rolę, a obywatele poszczególnych

krajów mają stać się obywatelami świata. To z kolei stanowi kosmopolityczną wizję, która w Europie realizowana jest poprzez agendę Unii Europejskiej, dążącej do stopniowego ujednolicenia polityki gospodarczej, oświatowej, prawnej, zagranicznej oraz obronnej, a także do konsolidacji instrumentów fiskalnych i monetarnych. Choć formalnie nie doszło do przyjęcia Konstytucji Europejskiej, proces ten przybiera charakter funkcjonalnej federalizacji, wyrażającej się w nadrzędności prawa unijnego, wzroście kompetencji instytucji wspólnotowych oraz tworzeniu wspólnych mechanizmów zarządzania kryzysowego i budżetowego¹.

W wymiarze edukacyjnym ślady globalizacji najlepiej uwidaczniają się w różnego rodzaju projektach, jak chociażby projekt Grundvig, będący częścią unijnego programu „Uczenie się przez całe życie” dedykowanego edukacji dorosłych, gdzie efektem tych projektów było tworzenie tzw. uniwersalnych dobrych praktyk (*one size fits all*), które z czasem zaczęły być krytykowane za brak ich ukontekstowania. Obserwowany swobodny przepływ ludzi (emigracji i imigracji) wraz z zyskującymi na znaczeniu ponadnarodowymi instytucjami i korporacjami, a także z postępującym ograniczaniem znaczenia tradycyjnych, scentralizowanych modeli demokratyzacji (Malewski 2010: 69), prowadzą do wzrostu znaczenia idei całożyciowego uczenia się. Uczenie się przez całe życie staje się nie tylko odpowiedzią na dynamiczne przemiany społeczne i kulturowe, lecz także koniecznością, wymuszającą nabycie kompetencji językowych, najczęściej języka angielskiego jako globalnego *lingua franca*, umiejętności interpersonalnych oraz kompetencji kulturowych przygotowujących do życia w wieloetnicznych społecznościach (Wilterdink 1993). Narzędziem tych zmian jest edukacja międzykulturowa.

Cienie całożyciowego uczenia się w edukacji dorosłych

Na wstępie warto zaznaczyć, że przedstawione tu wyniki rozważań nie mają charakteru badań empirycznych, ale wynikają z prowadzonej od wielu lat przez autora tego tekstu uważnej obserwacji rzeczywistości społecznej w połączeniu z poszerzonymi studiami specjalistycznej literatury przedmiotu. Zatem należy zdać sobie sprawę z tego, że tekst ma charakter polemiczny w odniesieniu do całożyciowego uczenia się, a konkretnie do kompetencji, jakie muszą nabyć uczący się dorośli w ponowoczesności.

¹ Por. art. 1 Traktatu o Unii Europejskiej i zapis o „coraz ściślejszym związku między narodami Europy” (Traktat o Unii Europejskiej 1992, art. 1), w którym między innymi konstytucja nie jest najwyższym prawem Rzeczypospolitej Polskiej. Można to powiązać z zasadą pierwszeństwa prawa Unii Europejskiej (UE) przed prawem krajowym, por. orzecznictwo *Costa przeciwko ENEL* i *Van Gend en Loos*; (Urząd Publikacji Unii Europejskiej 2021); nadaniem UE osobowości prawnej i wzmocnieniem instytucji wykonawczych w Traktacie z Lizbony (2009); rozwojem federacji fiskalnej poprzez instrumenty zadłużeniowe (NextGenerationEU) (Komisja Europejska b.d. c), koordynację budżetową (Europejski Semestr) (Komisja Europejska b.d. b); i politykę monetarną (EBC) (Europejski Bank Centralny, 2025); pogłębianiem integracji w zakresie wspólnej polityki zagranicznej i bezpieczeństwa (Komisja Europejska b.d. a); oraz prawno-aksjologiczną unifikacją poprzez Kartę praw podstawowych UE (Unia Europejska 2016). Proces ten, choć pozbawiony formalnej konstytucji, realizuje logikę federalizacyjną w sensie funkcjonalnym i prawnoustrojowym.

Kompetencje te, określane zbiorczo mianem refleksyjności (Malewski 2010: 71), oznaczają zdolność do krytycznego odnoszenia się do otaczającej rzeczywistości oraz dokonywania samodzielnych wyborów w zakresie symbolicznych elementów kultury, które stają się podstawą budowania własnego światopoglądu. Refleksyjność postrzegana jest jako idea pożądana, lecz nie w pełni zrealizowana w praktyce edukacji dorosłych (co zostanie przedstawione w dalszej części tekstu). Ma charakter postulatywny i funkcjonuje głównie w sferze niezrealizowanych obietnic.

Na tym etapie analizy warto więc podjąć próbę krytycznej refleksji nad tym, jakie czynniki i cechy współczesnej edukacji dorosłych w rzeczywistości utrudniają rozwój refleksyjności. W literaturze przedmiotu dostrzegalna jest wyraźna koncentracja na pozytywnym programie uczenia się dorosłych², natomiast przemilczane są te aspekty, które umownie określone zostały tu mianem „cieni całościowego uczenia się”. Wydobyć ich na światło dzienne wydaje się niezwykle ważne, ponieważ pozytywny program stanowi odzwierciedlenie określonej, społecznie akceptowalnej wizji rzeczywistości. Wszystko to, co nie jest społecznie akceptowalne, zostaje wyłączone poza nawias tego, co poznawalne³. W tym kontekście uznanie, że niektóre czynniki i cechy współczesnej edukacji dorosłych mogą prowadzić do ujawnienia się „ciemnej strony” całościowego uczenia się, pozwala zachować niezbędną poznawczą i aksjologiczną równowagę oraz realistycznie spojrzeć na współczesne procesy uczenia się dorosłych.

Pierwszym i głównym czynnikiem rzucającym cień na całościowe uczenie się jest paradygmatyczne przesunięcie w edukacji dorosłych w kierunku ponowoczesności. W specjalistycznym piśmiennictwie wskazuje się, że choć postmodernizm nie daje gotowych rozwiązań związanych z edukacją i uczeniem się, to uznaje się jego znaczenie dla współczesnej pedagogiki i andragogiki, zwłaszcza w kontekście pluralizmu poznawczego, wielości perspektyw interpretacyjnych oraz odejścia od totalizujących i uniwersalistycznych modeli wiedzy. Traktowany jest jako inspiracja do rewizji dotychczasowych paradygmatów (Nowosad, Śliwerski 2025: 264–268), raz jako narzędzie do krytycznej analizy otaczającej rzeczywistości (Malewski 2010: 71).

Z perspektywy prowadzonych tu analiz jest wręcz odwrotnie. Rzeczywistość stała się skrajnie subiektywna, co wyraża się między innymi tym, że definiuje się ją w odniesieniu do jednostkowych, wewnętrznych przekonań, odczuć, upodobań, pragnień czy uprzedzeń. Zanegowana została obiektywna prawda, a wszystko dookoła uzależniono od indywidualnej i subiektywnej perspektywy jednostki. Taki radykalny subiektywizm, będący efektem postmodernistycznego paradygmatu poznawczego, utrudnia rozwój refleksyjności rozumianej jako kompetencja krytycznego myślenia.

² Mam tu na myśli takie kategorie, jak: uczenie się biograficzne (Dubas 2017; Golonka-Legut 2015), uczenie się w przyjaźni (Gutowska 2013), uczenie się radzenia w trudnej sytuacji (Mazurek 2013), a także cały nurt uczenia się związany z nabywaniem nowej tożsamości, które w literaturze przedmiotu nazywane jest stawaniem się: poetą (Ślęzak 2009), nauczycielem akademickim (Marciniak 2008), ratownikiem górskim (Miller 2010), osobą starą (Muszyński 2024) itp.

³ Tak było w przypadku badań nad starością, gdzie teoria aktywności uwzględniała tylko takie działania, które były społecznie użyteczne. Takie zjawiska jak alkoholizm, hazard, uprawianie seksu itp. bardzo rzadko są przedmiotem badań gerontologicznych. W ten sposób powstaje wygładzona wizja starości, w której odnaleźć można jedynie preferowanie zachowania społeczne (por. Muszyński 2024: 210).

W rezultacie mamy do czynienia nie z krytycznym dystansem wobec rzeczywistości, lecz z relatywizmem poznawczym, w którym człowiek staje się miarą wszechrzeczy. Proces ten nie ominął także Akademii⁴, gdzie coraz częściej zauważa się niechęć wobec prezentowania odmiennych poglądów. Podnoszone w dyskusji bardziej zobiektywizowane wskaźniki czy formułowanie odrębnych twierdzeń, innych niż te powszechnie uznane, wywołują w rozmówcach nie tylko dyskomfort, ale także ich ranią. Często wywołują agresję. Osoby takie nie są odporne na argumenty przedstawiane przez drugą stronę. Przypuszczają atak, oskarżając swoich przeciwników o domniemaną transfobię, rasizm, faszyzm, ksenofobię, nazizm, a często antysemityzm. Ten zbiorowy ostracyzm i bojkotowanie pojedynczych osób lub instytucji za ich wypowiedzi, postawy i zachowania odbywa się najczęściej za pomocą mediów społecznościowych, co prowadzi do zjawisk takich jak *cancel culture*. Kultura unieważniania, przejawiająca się w społecznych praktykach ostracyzmu i medialnego piętnowania, ogranicza swobodę wypowiedzi i podważa możliwość kształcenia rzeczywiście krytycznych kompetencji poznawczych⁵.

⁴ Za jaskrawy przykład może posłużyć sposób definiowania płci przedstawiony w filmie dokumentalnym pt. *Kim jest kobieta?* w reżyserii Matta Walsha z 2022 roku. Autor dokumentu przepytuje różne osoby, jak np. Marci L. Bowers – transpłciową ginekolog i chirurg, profesor Michelle Forcier – pediatrę z Uniwersytetu Browna w US oraz dr. Patricka Grzankę – profesora studiów genderowych z Uniwersytetu w Michigan. Podkreślają oni prymat odczuć jednostki w określaniu płci nad obiektywnymi wskaźnikami biologicznymi. Stąd na tytułowe pytanie filmu – kim jest kobieta – profesor Grzanka udziela odpowiedzi, że jest nią każda osoba, która identyfikuje się jako kobieta. Podważanie tak rozumianej identyfikacji traktuje jako transfobiczne, a drażnienie tematu jest odebrane przez pana profesora jako protekcyjne i niegrzeczne. Definicja ta, często używana przez aktywistów, w żaden sposób nie przybliżyła do odpowiedzi na pytanie o to, kim jest kobieta, ponieważ zawiera błąd logiczny „to samo przez to samo” (łac. *idem per idem*). W Polsce, podobnie jak za granicą, osoby z tytułami profesora także przedstawiają podobne tezy (np. wypowiedź prof. Moniki Płatek z Uniwersytetu Warszawskiego, „że w związkach jedнопłciowych rodzi się tyle samo dzieci, a często więcej, niż w związkach różnopłciowych” („Monika Płatek” 2024), prof. Magdalena Środa także z UW – „że nie mamy ani jednej cechy genetycznej, fizjologicznej czy medycznej, która by jednoznacznie decydowała, kto jest kobietą, a kto mężczyzną” (Sakowski 2024).

⁵ Ciekawy jest przypadek dr Lisy Littman z Uniwersytetu Browna w Stanach Zjednoczonych, która w 2018 roku opublikowała w czasopiśmie „PLOS One” wyniki swoich badań na temat obserwacji i doświadczeń rodziców dotyczących ich dzieci w okresie dojrzewania oraz osób we wczesnej dorosłości, u których wystąpiły objawy nagłego lub gwałtownego pojawienia się dysforii płciowej (Littman 2018). Badaczka zebrała 256 szczegółowych relacji rodziców. Referując jedynie w skrócie kryteria dysforii płciowej według APA (2013), czyli klasyfikacji zaburzeń psychicznych Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego, należy wskazać, że dysforia płciowa najczęściej pojawia się między 2. a 4. rokiem życia, a nasilenie objawów występuje w okresie dojrzewania. Jest to zaburzenie, które częściej dotyczy chłopców, a dla postawienia prawidłowej diagnozy objawy muszą utrzymywać się przez co najmniej sześć miesięcy (American Psychiatric Association 2013: 451–459). Doktor Littman zainteresowała pojawiające się doniesienia dotyczące gwałtownego wzrostu liczby przypadków dysforii płciowej wśród dziewcząt, które odkrywały swoją tożsamość płciową w sposób nagły i nieprzewidywalny. Okazało się również, że odsetek osób deklaruujących tożsamość transpłciową w wybranych kręgach rówieśniczych dziewcząt był wielokrotnie wyższy od wartości szacunkowych podawanych w literaturze. Informacje te odbiegały od kryteriów przedstawionych w DSM-5, co stało się podstawą do pogłębienia tej problematyki badawczej. Wyniki badań dr Littman wskazują na możliwość istnienia nowej podkategorii dysforii płciowej, tzw. rapid-onset gender dysphoria (ROGD), niepotwierdzonej klinicznie, za którą najprawdopodobniej stoi mechanizm rozprzestrzeniania się zachowań i postaw poprzez naśladownictwo oraz presję grupową. To wystarczyło, aby wokół badaczki rozpętała się burza, zapoczątkowana przez aktywistów, do których, najprawdopodobniej pod presją, dołączyło wiele

Zastraszanie, poniżanie, publiczne zawstydzanie prowadzi do tego, że wielu twórców internetowych autocezuruje swoje wypowiedzi, unika niepoprawnych politycznie wyrażen, a także broni się przed zapraszaniem wyrazistych osobowości do własnych programów w obawie przed zgłoszeniem ich do jakiegoś ośrodka czuwającego nad poprawnością wypowiedzi, zdemonetyzowania ich kanału na YouTube lub całkowicie przejścia wytworzonych przez nich materiałów⁶. Okazuje się, że w obecnych czasach trudno być wolnomyslicielem, osobą, która ma odmienny punkt widze-

innych osób i instytucji. Artykułowi zarzucono brak wartości naukowej, stroniczość ideologiczną, brak rzetelności badawczej, uprawianie „śmieciowej nauki”, działanie w złej wierze oraz uprawianie pseudonauki. Zdecydowana większość wypowiedzi miała charakter emocjonalny, a niekiedy nawet ad personam. Według Altmetric (narzędzia mierzącego zasięg i wpływ artykułów naukowych, uwzględniającego m.in. dyskusje, wzmianki o badaniach w mediach społecznościowych, blogach itp.) artykuł Littman znalazł się w 2018 roku w gronie 100 najbardziej dyskutowanych publikacji naukowych (Altmetric 2018). Uniwersytet Browna usunął ze swojej strony internetowej informację promującą badanie. Ówczesny redaktor naczelny „PLOS One” wystosował oficjalne przeprosiny wobec społeczności transpłciowej. Główne amerykańskie stowarzyszenia psychologów i psychiatrów podpisały oświadczenie o niewłączaniu koncepcji ROGD do praktyki klinicznej. W encyklopedii *The SAGE Encyclopedia of Trans Studies* ROGD opisane jest jako teoria antytranspłciowa, naruszająca zasady metodologii badań poprzez użycie patologizującego języka i ram interpretacyjnych. Krytyka badań sięga dalej, wadliwość analiz Littman porównywana była do działalności Ku Klux Klanu (Erwin 2019), a jej badaniom przypisywano rzekome podważanie wiarygodności młodych osób transpłciowych. Badaczka była oskarżana o transfobię i sianie moralnej paniki. W wywiadzie, którego udzieliła, wskazała, że reakcja różnych środowisk miała charakter „mrożący” wobec podejmowania określonych problemów badawczych przez innych naukowców. Co więcej, podkreślała, że wielu badaczy obawiało się publicznie ją wspierać (Kay 2019). Syntetyczne podsumowanie tej debaty poświęcono w całości osobnemu hasłu w Wikipedii („Rapid-onset gender dysphoria controversy” 2025). Przywołany tu w skrócie przypadek dr Lisy Littman jest symptomatyczny dla pewnego modus operandi wykształconego w warunkach ponowoczesności, który w niniejszym artykule określany jest mianem „cieni całozyciowego uczenia się”. Nie jest to zjawisko odosobnione. Wystarczy odwołać się do okresu pandemii COVID-19, kiedy to pojawiło się wiele publikacji naukowych oraz wypowiedzi badaczy kwestionujących dominującą narrację. Autorom tych stanowisk zarzucano, w najlepszym razie, bagatelizowanie zagrożenia bądź nadmierny optymizm, a w najgorszym utrudniano im prowadzenie działalności naukowej, pozbawiono afiliacji akademickiej, a także publicznie potępiono przy wsparciu takich instytucji jak WHO. Dotyczyło to między innymi takich badaczy jak John P.A. Ioannidis (Uniwersytet Stanforda) (Kernagis & Ford 2023), Jay Bhattacharya (Uniwersytet Stanforda) (Allen 2025), Martin Kulldorff (były profesor Uniwersytetu Harvarda) (Walker 2024) czy Sunetra Gupta (Uniwersytet Oksfordzki) (Skidelsky 2023). Przytoczone przykłady wskazują, że w debacie naukowej nie zawsze rozstrzygające okazują się kryteria merytoryczne, jakość warsztatu badawczego czy dążenie do prawdy. Często decydującym kryterium staje się to, iż określona grupa społeczna poczuła się dotknięta lub zraniona, a wyniki badań nie mieszczą się w obowiązującej narracji. Sytuację tę można opisać, posługując się przypisywaną Hegłowi maksymą, zgodnie z którą jeżeli fakty nie zgadzają się z teorią, to tym gorzej dla faktów. Należy przy tym podkreślić, że krytyka kierowana wobec poszczególnych naukowców wiąże się również z tym, że same instytucje akademickie, w których są oni zatrudnieni, nierzadko opowiadają się za określonymi ruchami i ideami, niemającymi bezpośredniego związku z działalnością naukowo-badawczą. Prowadzi to do sytuacji, w której prawda naukowa może stać się zakładnikiem interesów grup wspieranych instytucjonalnie. W konsekwencji naruszana jest zasada wolności akademickiej, gdzie badania nie są oceniane w pierwszej kolejności w kategoriach metodologicznych i empirycznych, lecz przez pryzmat reakcji emocjonalnych i presji społecznej. Może to zniechęcać badaczy do podejmowania tematów kontrowersyjnych lub politycznie wrażliwych, co działa na niekorzyść rozwoju wiedzy. Uleganie przez uczelnie zewnętrznym presjom można również interpretować jako kapitulację wobec opinii publicznej oraz przejaw braku wsparcia dla własnej kadry naukowej.

⁶ Tak było między innymi w przypadku kanału the DoveTv, którego 22 marca 2021 roku wszystkie materiały tej stacji zostały usunięte z YT. Jako powód podano naruszenie polityki dezinformacji w sprawie COVID-19 oraz wyborów prezydenckich w USA (Mouser 2021).

nia, nawet jeżeli błędny, od tego prezentowanego w głównym nurcie. To *mainstream* nadaje ton i wskazuje, co jest poprawne, a co już jest za myślozbrodnią. Przykładowo w Wielkiej Brytanii za stwierdzenie faktów o płci biologicznej można zostać zwolnionym z pracy, przesłuchanym przez policję i pociągniętym do odpowiedzialności dyscyplinarnej (Murray, Blackburn, Mackenzie 2021), a przyjęta w Szkocji w 2024 roku ustawa o zwalczaniu nienawiści wprowadza „realne ryzyko karania opartego na subiektywnym poczuciu krzywdy czy obrazy jednostki, a nie na obiektywnie ocenianym naruszaniu określonych dóbr prawnych czy zasadzie winy” (Grzyb 2024: 35).

Podsumowując, opisane procesy stanowią konsekwencję utrwalenia się postmodernistycznego paradygmatu, który poprzez relatywizację prawdy, dekonstrukcję znaczeń i afirmację subiektywizmu doprowadził do erozji refleksyjności i krytycznego myślenia. W efekcie dorosły uczący się nie tyle buduje spójny światopogląd, ile dryfuje pomiędzy konkurencyjnymi narracjami.

Do kolejnych czynników rzucających cień na całościowe uczenie się można zaliczyć zespół cech, jakimi legitymować się powinna edukacja dorosłych⁷ w ponowoczesnym świecie. Opisuje je w wymiarze pozytywnym Richard Bagnall (za: Malewski 2010: 72–73), który tworząc swoją analizę w końcu XX wieku, nie mógł dostrzec tego, jak wypaczona zostanie jego koncepcja.

Pierwsza cecha edukacji postmodernistycznej to kontekstualna refleksyjność, która ma polegać na umiejętności stworzenia przez jednostkę wiedzy społecznie i kulturowo ukontekstowanej. Jednakże zamiast tej postulowanej kompetencji pojawia się upraszczanie przekazów przy jednoczesnym zabawianiu uczących się dorosłych, tak aby nie stracili oni zainteresowania, a ich uwaga skoncentrowała się na produkcie, który jest na sprzedaż⁸. Wyraża się to w procesach mikrolearningu⁹ i edutainingu¹⁰, którego skrajną formą są shortsy¹¹ na YouTube. Nie ma tu miejsca na długie ciągi przyczynowo-skutkowe, pozwalające na zrozumienie kontekstu, w którym zachodzi dane zjawisko. W tym między innymi objawia się kultura natychmiastowości (*instant culture*).

Kolejną cechą edukacji postmodernistycznej jest fenomenalizm. Oznacza on regulację procesów poznawczych poprzez wartości zinternalizowane przez osoby dorosłe, a nie poprzez narzucane z zewnątrz wymagania społeczne. Jednakże fakty zdają się temu przeczyć. Wystarczy spojrzeć na wszechobecny rynek mediów, stanowiący czwartą władzę, aby przekonać się, że nadal mamy do czynienia z indoktrynacją polityczną i światopoglądową. Przejawia się to między innymi w podawaniu interpretacji zamiast faktów. Prawda zastąpiona została opowie-

⁷ W edukacji dorosłych doszło do paradygmatycznej zmiany określanej mianem od nauczania do uczenia się (por. Malewski 2010), gdzie pojęcie edukacja zmieniało swoje znaczenie. Kiedyś naczelną jej ideą była edukacja dorosłych, potem kształcenie ustawiczne, a obecnie całościowe uczenie się. Stąd, w myśl tych wyjaśnień, mówiąc współcześnie o edukacji dorosłych, jednocześnie mówi się o całościowym uczeniu się.

⁸ Chodzi tu zarówno o zapłatę pieniędzmi, jak i własnym czasem.

⁹ Krótkie formy przekazu treści kształcenia do kilku minut.

¹⁰ Jest to przede wszystkim zabawianie uczących się dorosłych przy jednoczesnym przekazywaniu treści kształcenia.

¹¹ Bardzo krótkie materiały wideo, z których coraz częściej młodzi ludzie czerpią wiedzę o świecie.

ściami, narracjami. To, jak ma jednostka myśleć, uwidacznia się także w narzucaniu sposobu używania języka¹², dyscyplinowaniu myślących inaczej¹³ oraz tworzeniu jednostronnych narracji medialnych albo dyskredytujących przeciwników politycznych, lub gloryfikujących własne zaplecze intelektualne. To wszystko prowadzi do tego, że zastraszony i/lub zdeorientowany człowiek poddaje się silnej presji zewnętrznej.

Inną istotną właściwością postmodernistycznej edukacji dorosłych jest jej ekspresywność. Polegać ma ona na spontanicznych i szczerych postawach wobec interesów, preferencji i emocjonalności wszystkich uczestników edukacyjnego dyskursu, podczas gdy w rzeczywistości człowiek dorosły musi nauczyć się nawigowania pomiędzy wrażliwościami jednostek, przyswoić sobie inkluzywny język, nauczyć się odporności psychicznej przed obawą, aby nie zostać unieważnionym, i rozwinąć w sobie umiejętność strategicznego milczenia.

Do ważnych cech omawianej edukacji należy także jej postulowana otwartość, która odnosi się do kontekstualnych przeformułowań wiedzy, negocjacji znaczeń, a także możliwości dokonywania takich wyborów poznawczych, które są tłumione lub marginalizowane. Jednakże mając na uwadze to, co się dzieje w dyskursie publicznym, coraz wyraźniej widać jednak, że przestrzeń deklaratywnej otwartości nierzadko ulega zawężeniu przez mechanizmy kontroli języka i opinii. Zjawiska takie jak presja politycznej poprawności, rosnąca liczba tematów tabu czy sankcjonowanie określonych stanowisk światopoglądowych prowadzą do sytuacji, w której zamiast rzeczywistego dialogu pojawia się lęk przed wypowiedzią i konformizacja postaw. W efekcie uczestnicy debat uczą się uników i adaptacji do zastanej sytuacji, a nie krytycznego myślenia. Przykłady z życia akademickiego¹⁴ czy kulturowego¹⁵, w których sprzeciw wobec dominującej narracji skutkuje wykluczeniem, stygmaty-

¹² Np. ustawa o mowie nienawiści, polityczna poprawność.

¹³ Świetnym przykładem omawianego zjawiska jest książka pt. *Homoseksualizm* (Wieczorek 2017), której autor lub autorka zmuszony(a) jest do ukrywania własnej tożsamości pod fikcyjnym imieniem i nazwiskiem, w celu uniknięcia potencjalnej stygmatyzacji oraz możliwego wykluczenia ze środowiska akademickiego. Publikacja ta stanowi przegląd istniejących badań dotyczących zjawiska homoseksualizmu, prezentując jednocześnie alternatywne hipotezy badawcze, które pozostają w opozycji wobec obecnie dominujących i instytucjonalnie legitymizowanych ujęć teoretycznych. Pomimo braku formalnej recenzji naukowej, a także licznych zarzutów formułowanych w przestrzeni internetowej, w tym zarzutów dotyczących selektywnego doboru źródeł, tendencyjnych interpretacji oraz odwoływania się do literatury o wątpliwej wiarygodności, symptomatyczne pozostaje to, iż publikacja ta nie została podpisana prawdziwym imieniem i nazwiskiem autora/autorki.

¹⁴ Tutaj za przykład może posłużyć postać Jordana Petersona, kanadyjskiego psychologa klinicznego, którego wystąpienia na uczelniach były niejednokrotnie oprotestowane, przerywane i zakłócane. W 2019 roku Uniwersytet Cambridge pod naciskiem opinii publicznej wycofał zaproszenie uczonemu na stypendium gościnne (Marsh, 2019), a w związku z działalnością Petersona Kolegium Psychologów w Ontario nałożyło na niego obowiązek poddania się reedukacji pod groźbą utraty licencji zawodowej (Fray 2023). Proces ten dobrze ilustruje, jak presja zewnętrzna – zarówno społeczna, jak i instytucjonalna – może wpływać na status zawodowy naukowca oraz dostęp do przestrzeni akademickiej.

¹⁵ Zob. przypadek ocenzonego we wrześniu 2025 roku muralu Banksy'ego na gmachu londyńskiego sądu, przedstawiającego sędziego uderzającego młotkiem w protestującego, powstałego dwa dni po zatrzymaniu ponad 890 uczestników demonstracji wspierających zdelegalizowaną propalestyńską organizację *Palestine Action*. Dzieło, będące artystycznym komentarzem wobec ograniczania wolności zgromadzeń i ekspresji, zostało szybko zamalowane przez władze miejskie (Al Jazeera 2025).

zacja, represjami¹⁶, a w skrajnych przypadkach nawet śmiercią¹⁷, pokazują, że postulowana otwartość coraz częściej staje się jedynie deklaracją, a edukacja, zamiast rozwijać zdolność negocjowania znaczeń, reprodukuje mechanizmy dyscyplinujące.

W przypadku kolejnej cechy, zwanej heterodoksją, edukacja ma być tematycznie zróżnicowana pod kątem treści i wartości. Odnosi się ona do postulatu tworzenia pluralistycznego pola znaczeń, z którego świadoma jednostka mogłaby intencjonalnie korzystać. W praktyce jednak sytuacja ta przypomina ucznia znajdującego się na początkowym etapie nauki języka obcego, który z rozsypanki wyrazowej, pozbawionej dla niego jasnych odniesień semantycznych, ma stworzyć poprawne gramatycznie zdanie. Podobnie osoba dorosła, funkcjonująca w złożonym dyskursie współczesności, często nie dysponuje wystarczającymi kryteriami oceny jakości, użyteczności, efektywności czy prawdziwości przekazywanych treści, jeśli nie posiada zewnętrznego systemu odniesień umożliwiającego ich wartościowanie. Jednakże postmodernizm wszystkim nurtom, podejściom, teoriom i wartościom przyznaje równy status epistemiczny. W efekcie jednostka konfrontuje się z nadmiarem danych i perspektyw poznawczych, z których nie potrafi stworzyć spójnego przekazu czy obrazu świata.

Są też takie cechy edukacji dorosłych, które jednoznacznie należy ocenić negatywnie. Chodzi tu o krytycyzm, rozumiany nie jako zdolność do rozsądnej, refleksyjnej i pozbawionej emocji oceny otaczających zjawisk, ludzi oraz własnego postępowania (Słownik Języka Polskiego PWN b.d.), lecz jako proces dekonstrukcji wiedzy, reinterpretacji znaczeń i modernizacji sensów. Tak pojmowany krytycyzm prowadzi do przesunięć semantycznych, polegających na podmienianiu dotychczasowych treści i redefinicji pojęć w sposób, który sprawia, że współczesne terminy oznaczają często coś zupełnie innego niż jeszcze kilka dekad temu. Mamy tu do czynienia z nominalizmem pojęciowym, przejawiającym się w możliwości dowolnego przypisywania treści do istniejących nazw. W konsekwencji zacierają się granice znaczeniowe i pojawiają się niejednoznaczności np. tego, kim jest kobieta, kim jest mężczyzna czy czym jest rodzina¹⁸. Uczący się dorośli funkcjonują w równoległych światach interpretacyjnych, które nie tylko nie sprzyjają budowaniu spójnego porządku aksjologicznego, lecz także utrudniają wzajemne porozumienie i komunikację.

Niektóre z omawianych tu cech całowyciowego uczenia się mogą stanowić szansę dla uczącego się dorosłego, choć z drugiej mogą też nieść zagrożenia. Do nich z pewnością zaliczyć można takie jak uczestnictwo w strumieniu edukacji, w której treści i jej przebieg zależy wyłącznie od osób dorosłych. Szansą jest tu możliwość swobodnego wyboru interesującej tematyki, a także współtworzenia kontentu edu-

¹⁶ Przypadek odmowy wjazdu do Wielkiej Brytanii polskiemu publicyście Rafałowi Ziembkiewiczowi w 2021 roku ze względu na jego poglądy (Reuters 2021).

¹⁷ Chodzi tutaj o zamordowanie 10.09.2025 roku Charliego Kirka, amerykańskiego działacza politycznego, który zginął od postrzału w szyję podczas spotkania ze studentami na uniwersytecie w Utah. Działalność Charliego Kirka i jego organizacji Turning Point USA (TPUSA), założonej w 2012 roku koncentrowała się wokół konserwatywnych wartości, wolności słowa oraz sprzeciwu wobec dominacji ideologii progresywnej na kampusach akademickich. W swoich rozmowach w formule jeden na jeden, a także debatach Kirk promował otwartość edukacji.

¹⁸ Chodzi tutaj o zastępowanie podziału świata na męski i żeński kategorią niebinarności, a stąd rodziny jako związku kobiety i mężczyzny innymi alternatywnymi układami.

kacyjnego. Jednakże może to prowadzić do przyswajania przypadkowych treści, które nie pozwalają jednostce na stworzenie spójnego obrazu świata. Stąd może rodzić się poczucie chaosu, zagubienia, a także problem z wartościowaniem wyuczonych treści. Inną cechą, która posiada w sobie tę dwoistość, jest indeterminizm, wyrażający się w decentracji tradycyjnych autorytetów. I tak może to z jednej strony pomóc w rozpowszechnianiu się nowych i wartościowych idei, choć z drugiej może prowadzić uczących się do niepewności epistemicznej.

Przytoczone cechy całożyciowego uczenia się w ich postmodernistycznej odsłonie stały się w latach 20. XXI wieku ich karykaturą, a jednocześnie niemal ucieleśnieniem rzeczywistości dystopijnej. W modernistycznym porządku edukacja przygotowywała do pełnienia wyznaczonych odgórnie ról i zajmowania odpowiednich pozycji społecznych, a jej egzemplifikacją były instytucje, programy, nauczyciele, nadzór pedagogiczny i dyplomy (Malewski 2013). Jednostka była centralnie zarządzana i obrabiana. Natomiast w postmodernizmie, który utożsamiany jest z ideą całożyciowego uczenia się, także istnieją wzorce, z tym że szybko zmieniające się i z tą różnicą, że nie są już one centralnie dystrybuowane, a rozproszone i niezwykle inwazyjne, ze względu na wszechobecność środków masowego przekazu, które stanowią nie tylko kanał komunikacyjny, ale też i kształtujący opinię, wytwarzający różne narracje oraz kontrolujący władzę i społeczeństwo. Przy czym twórcą tych treści oraz osobą kontrolującą (sygnalistą) może być obecnie każdy. Stąd uczenie się całożyciowe ma charakter samosterowny, gdzie człowiek sam siebie kształtuje, doskonali i modyfikuje swoje kompetencje, sam siebie kontroluje i sam dokumentuje w internecie własne dokonania. Najlepiej uwidacznia się to na portalu LinkedIn, a także w mediach społecznościowych, gdzie jednostka zarządza swoim wizerunkiem. Jeżeli tego typu autoedukacja prowadzi do poszerzenia granic wolności człowieka, jego sprawczości i upodmiotowienia oraz lepszego rozumienia rzeczywistości, to należałoby jej przyklasnąć. Niestety jednak zdaje się, że wprowadza więcej zamętu, przyczynia się do celowego szerzenia fake newsów i wprowadzania w błąd, kneblowania myślących inaczej, ograniczania swobodnego i kulturalnego debatowania, uznawania za prawdziwe tylko takich wypowiedzi, które są poprawnie polityczne i nieraniące innych osób, a także piętnujących tych, którzy są dociekliwi i zadają pytania podważające dominujące narracje lub obowiązujące społecznie interpretacje rzeczywistości.

Podsumowanie

Przedstawione cechy postmodernistycznej edukacji dorosłych, w jej dwóch wymiarach: postulatywnym (pozytywny program) i realnym (empirycznym), nazwanym tutaj cieniami całożyciowego uczenia się, wskazuje na uwikłanie człowieka dorosłego w konkurujące i wzajemnie zwalczające się dyskursy. Jak się okazało, postmodernizm, pragnąc zerwać z totalizującym i uniwersalistycznym sposobem wytwarzania wiedzy, sam stał się młotem na alternatywne i niezgodne z jego ideologią wizje świata. Przeprowadzona analiza wskazuje, że zarówno studia teoretyczne, empiryczne, a także refleksja

nad edukacją dorosłych powinna podlegać nieustannym aktualizacjom, ponieważ pozwala ujawnić obszary, które pozostają niedostatecznie rozpoznane lub przemilczane, a zwłaszcza te, które rzucają cień na całościowe uczenie się i jego społeczne skutki.

W podjęciu takich systematycznych badań nieodzowne staje się wykorzystanie kategorii refleksyjności wskazującej na światopoglądowe umiejscowienie badaczy. Przełom antypozytywistyczny wyjawiał, że budowanie nieewaluatywnej nauki, pozwalającej na gromadzenie faktów neutralnych wobec wartości jest niemożliwe (Gouldner 1984). W przypadku andragogiki można zaryzykować stwierdzenie, że jest ona uwikłana w nurt krytyczno-emancypacyjny¹⁹. Jednakże badacze najczęściej nie wskazują na światopoglądowe umiejscowienie swoich analiz, a przecież poprzez swoje teksty reprodukuja pewną wizję świata, maskowaną jako neutralną. Te ideologiczne założenia wpływają na sposób definiowania celów i funkcji edukacji dorosłych. W ten sposób aprobowany jest jeden zbiór poglądów (postmodernizm, teoria krytyczna, uniwersalizm, kosmopolityzm, zrównoważony rozwój itp.) przy jednoczesnym dezawuowaniu konkurencyjnych perspektyw (konserwatyzm, państwo narodowe, rodzina, tradycja, nacjonalizm).

W tej sytuacji umiejętność krytycznego odczytania tekstów (również naukowych) uwikłanych w określone ideologie, paradygmaty poznawcze i wizje świata, staje się niezbędnym elementem dojrzałej postawy uczącego się dorosłego. W związku z tym wydaje się, że rozwiązaniem może być wdrożenie takiego uczenia się, które roboczo można by nazwać antysystemowym lub epistemicznie nieposłusznym. Chodzi tutaj o świadome i systematyczne odrzucanie wiedzy pochodzącej jedynie z głównego nurtu (mainstream), przy jednoczesnym poszukiwaniu alternatywnych źródeł informacji. Jest to związane z przekonaniem, że wiedza jest usytuowana (*situated knowledge*), inaczej – ukontekstowana, czyli połączona z miejscem, czasem, specyficznym doświadczeniem oraz ludźmi, którzy ją tworzą i wykorzystują w określony sposób. Tak więc wiedza jest konstruowana, a osoby ją dystrybuujące ukrywają jej umiejscowienie, starając się przekonać pozostałych o jej uniwersalności, a tym samym obiektywności. Walter D. Mignolo (2009) wskazuje, że jest to wszechobecna iluzja, która trawi nauki społeczne, humanistyczne i przyrodnicze. W związku z tym postuluje epistemicznie nieposłuszeństwo, które polega na zerwaniu z przywołaną

¹⁹ Teza ta w żadnej mierze nie jest zarzutem, ale stwierdzeniem wynikającym z treści artykułów ukazujących się na łamach czasopism *Rocznik Andragogiczny*, *Edukacja Dorosłych*, *E-mentor* itp., w których andragodzy poruszają wątki związane z orientacją kosmopolityczno-universalistyczną oraz krytyczno-emancypacyjną, do czego każdy badacz ma prawo. Tematykę tam poruszaną można przyporządkować do klasycznych zagadnień lewicowych, takich jak egalitaryzm, dążenie do sprawiedliwości społecznej (por. Malewski 2013), zrównoważony rozwój, inkluzja społeczna (Szarota 2019), troska o zmiany klimatyczne (Stopińska-Pajak 2024), obawy o nasilenie się tendencji nacjonalistycznych przy jednoczesnej trosce o wielokulturowość (Przybylska 2018), poszanowania dla demokracji i obywatelskości (Gierszewski 2017), odniesień do kategorii pedagogii publicznej rozwijanej przez środowisko badaczy feministycznych (Malewski 2016), wprowadzania dyskursu genderowego, w którym poruszane są między innymi wątki dotyczące zacierania różnic płciowych (Arcimowicz 2019), a także sięgania bezpośrednio do teorii krytycznej rozwijanej przez Szkołę Frankfurcką, tworzącą podwaliny pod ideologiczny paradygmat Nowej Lewicy (Kruszelnicki 2015). Warto na koniec podkreślić, że chodzi tu o uwikłanie andragogiki w opisywane konteksty, a nie autorów, którzy wobec badanych zjawisk mogą przyjmować różne postawy.

tu iluzją. Aby tak się stało, należy jeszcze odwołać się do uznanej koncepcji andragogicznej, a mianowicie do samokierowanego uczenia się (*self-directed learning*) (Ciechanowska 2009), które polega na autonomii uczącego się w podejmowaniu decyzji o tym, czego chce się nauczyć, kiedy i w jakich warunkach.

Te antysystemowe, samokierowane, epistemicznie nieposłuszeństwo uczenia się akcentuje opór wobec dominujących narracji i nastawione jest na poszukiwanie alternatyw, które – miejmy nadzieję – odsłonią interesy różnych grup tworzących daną wiedzę, a z drugiej strony przybliżą do prawdy w jej wydaniu bardziej obiektywnym.

Bibliografia

- Alheit P. (2011) *Podejście biograficzne do całościowego uczenia się*, tłum. P. Poniatowska, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3(55), s. 7–21.
- Allon G., Cohen M. C., Sinchaisri W. P. (2023) *The Impact of Behavioral and Economic Drivers on Gig Economy Workers*, „Manufacturing & Service Operations Management”, nr 25(4), s. 1376–1393, <https://doi.org/10.1287/msom.2023.1191>.
- American Psychiatric Association (2013) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, wyd. 5., Arlington, VA, American Psychiatric Association, <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>.
- Arcimowicz K. (2019) *Gender and Body. Establishing and Blurring Gender Differences in Culture – on the Example of Advertising*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, nr 20, s. 399–410, <https://doi.org/10.34768/dma.vi20.34>.
- Arnett J. J. (2000) *Emerging Adulthood. A Theory of Development from the Late Teens through the Twenties*, „American Psychologist”, nr 55(5), s. 469–480, <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>.
- Babik W. (2017) *O natłoku informacji i związanym z nim przeciążeniu informacyjnym w: Człowiek, media, edukacja*, J. Morbitzer, D. Morańska, E. Musiał (red.), Dąbrowa Górnicza, Wyższa Szkoła Biznesu, s. 21–27.
- Bauman Z. (2006) *Płynna nowoczesność*, tłum. T. Kunz, Kraków, Wydawnictwo Literackie.
- Beck U. (2002) *Spółeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, tłum. S. Cieśla, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Beck U. (2012) *Spółeczeństwo światowego ryzyka. W poszukiwaniu utraconego bezpieczeństwa*, tłum. B. Baran, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Blumer H. (1986) *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*, Berkeley, University of California Press.
- Botkin J. W., Elmandjra M., Malitza M. (1979) *No Limits to Learning. Bridging the Human Gap*, Oxford, Pergamon Press.
- Budnikowski T. (2015) *Tendencje w wykorzystaniu czasu pracy w państwach wysoko rozwiniętych na początku XXI wieku*, Poznań, Instytut Zachodni.
- Castells M. (2010) *The Rise of the Network Society*, wyd. 2., West Sussex, Wiley-Blackwell.
- CBOS (2004) *Praca jako wartość*, Warszawa, CBOS.
- Charmaz K. (2006) *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- Ciechanowska D. (2009) *Self-directed learning. Próba konceptualizacji pojęcia na gruncie edukacji dorosłych*, „Rocznik Andragogiczny”, s. 150–160.

- Commission of the European Communities (2000) *A Memorandum on Lifelong Learning*, Brussels, Commission of the European Communities.
- Czerniawska O. (2003) *Wokół edukacji osób starszych*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Paedagogica”, nr 5, s. 155–163.
- Delors J. (1996) *Learning – The Treasure Within*, Paris, UNESCO.
- Dubas E. (2015) *Biograficzność w kontekście całościowego uczenia się w: Biografia i badanie biografii, Biografia i uczenie się*, E. Dubas, J. Stelmaszczyk (red.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 11–29, <https://doi.org/10.18778/7969-451-8.02>.
- Dubas E. (2017) *Uczenie się z własnej biografii jako egzemplifikacja biograficznego uczenia się*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 4(1), s. 63–87, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.04.05>.
- Dubas E. (2024) *Humanistyczny obraz starości. Przesłanie dla gerontologii humanistycznej*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, <https://doi.org/10.18778/8331-387-0>.
- Erikson E. H. (1997) *Dzieciństwo i społeczeństwo*, tłum. P. Hejmej, Poznań, Rebis.
- Faure E. (1972) *Learning to Be. The World of Education Today and Tomorrow*, Paris, UNESCO.
- Field J. (2006) *Lifelong Learning and the New Educational Order*, Stoke-on-Trent–Sterling, Trentham Books.
- Giddens A. (1991) *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*, Cambridge, Polity.
- Gierszewski D. (2017) *Edukacja obywatelska w przestrzeni lokalnej*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Golonka-Legut J. (2015) *Uczenie się w perspektywie biograficzności. Perspektywa andragogiczna*, „Rocznik Andragogiczny”, nr 22, s. 101–118, <https://doi.org/10.12775/RA.2015.005>.
- Górska R. (2016) *Kapitał emocjonalny w perspektywie całościowego uczenia się – ujęcie adaptacyjne versus krytyczne*, „Rocznik Andragogiczny”, nr 23, s. 83–102, <https://doi.org/10.12775/RA.2016.004>.
- Gouldner A. W. (1984) *Anty-minotaur, czyli mit socjologii wolnej od wartości w: Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*, E. Mokrzycki (red.), Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, s. 13–43.
- Grzyb M. (2024) *Wieżenie za zaimki? Kontrowersje wokół kryminalizacji mowy nienawiści w Szkocji*, „Forum Polityki Kryminalnej”, nr 1(5), s. 1–42, <https://doi.org/10.31261/FPK.2023.05.03>.
- Gutowska A. (2013) *Uczenie się w sytuacji przyjaźni w perspektywie andragogicznej*, „Rocznik Andragogiczny”, nr 20, s. 367–386, <https://doi.org/10.12775/RA.2013.024>.
- Havighurst R. J. (1997) *Zadania rozwojowe kolejnych okresów życia i warunki wypełniania w: Encyklopedia Pedagogiczna*, W. Pomykało (red.), Warszawa, Fundacja Innowacja, s. 952–953.
- Husen T. (1974) *The Learning Society*, London, Methuen.
- Jarvis P. (2006) *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*, London–New York, Routledge.
- Jarvis P. (2009a) *Learning to Be a Person in Society. Learning to Be Me w: Contemporary Theories of Learning*, K. Illeris (red.), Abingdon – New York, Routledge, s. 21–34.
- Jarvis P. (2009b) *Lifelong Learning. A Social Ambiguity w: The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*, P. Jarvis (red.), New York, Routledge, s. 9–18, <https://doi.org/10.4324/9780203870549>.
- Jędrzejczak H. A., Gola W., Michalik S. (2020) *Uczenie się przez całe życie w szkołach wyższych. Potwierdzanie efektów uczenia się uzyskanych w drodze edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego jako przykład realizacji idei lifelong learning*, Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.

- Kargul J. (2005) *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Kargul J. (2017) „Piotruś Pan” i „wieczna dziewczynka” – w kalejdoskopie odraczania dorosłości, „Edukacja Dorosłych”, nr 1, s. 17–32.
- Kargulowa A. (2016) *Doradztwo zawodowe w całościowym uczeniu się w: Doradztwo zawodowe w perspektywie całościowego uczenia się*, E. Solarczyk-Ambrozik (red.), Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 13–30.
- Kargulowa A. (2017) *Pacjent, klient, homo consultans – perspektywa andragogiczna*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 20(3), s. 7–20.
- Khalid S., Saeed M., Syed S. (2016) *Impact of Information Overload on Students' Learning. An Empirical Approach*, „FWU Journal of Social Sciences”, nr 10(1), s. 58–66.
- Kławsuń-Zduńczyk A. (2016) *Poradnictwo całościowe w kontekście realizacji koncepcji uczenia się przez całe życie w: Doradztwo zawodowe w perspektywie całościowego uczenia się*, E. Solarczyk-Ambrozik (red.), Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 87–96.
- Kraśniewski A. (2015) *Raport referencyjny – aktualizacja. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji do Europejskiej Ramy Kwalifikacji*, Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kruszelnicki W. (2015) *Znaczenie teorii krytycznej dla uczenia się i nauczania dorosłych*, „Edukacja Dorosłych”, nr 73(2), s. 9–22.
- Levinson D. J. (1986) *A Conception of Adult Development*, „American Psychologist”, nr 41(1), s. 3–13, <https://doi.org/10.1037//0003-066X.41.1.3>.
- Littman L. (2018) *Parent Reports of Adolescents and Young Adults Perceived to Show Signs of a Rapid Onset of Gender Dysphoria*, „PLoS One”, nr 13(8): e0202330, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0202330>.
- Malewski M. (2010) *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Malewski M. (2013) *O „polityczności” andragogiki*, „Edukacja Dorosłych”, nr 68(1), s. 9–23.
- Malewski M. (2016) *O granicach andragogiki i granicach w andragogice*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 19(3[75]), s. 9–39.
- Marciniak Ł. (2008) *Stawanie się nauczycielem akademickim. Analiza symboliczno-interakcjonistyczna*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, nr 4(2), s. 1–141, <https://doi.org/10.18778/1733-8069.4.2.02>.
- Marianowska A. (2013) *Pomiędzy adolescencją a dorosłością – koncepcja emerging adulthood* Jeffreya J. Arnetta, „Edukacja Dorosłych”, nr 68(1), s. 91–104.
- Marianowska A. (2017) *Transmisja młodości w dorosłość*, „Edukacja Dorosłych”, nr 76(1), s. 101–111.
- Mazurek E. (2013) *Choroba w rodzinie. Zastosowanie metodologii teorii ugruntowanej do analizy funkcjonowania rodziny w sytuacji choroby*, „Family Forum”, nr 3, s. 25–39.
- Melosik Z., Szkudlarek T. (1998) *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mignolo W. D. (2009) *Epistemic Disobedience, Independent Thought and Decolonial Freedom*, „Theory, Culture & Society”, nr 26(7–8), s. 159–181, <https://doi.org/10.1177/0263276409349275>.
- Mikhaylova O. (2025) *Emerging Adulthood. Prediction by Markers of Adulthood and Associations with Health in a Russian Sample*, „Frontiers in Public Health”, nr 13: 1542170, <https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1542170>.

- Miller P. (2010) *Konstruowanie tożsamości ratownika górskiego. Analiza symboliczno-interakcjonistyczna*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, nr 6(1), s. 1–121, <https://doi.org/10.18778/1733-8069.6.1.02>.
- Muszyński M. (2023) *Trzy wymiary całościowego uczenia się – na przykładzie gerontologii edukacyjnej*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 122(3), s. 221–231.
- Muszyński M. (2024) *Uczenie się „stawiania się” osobą starą*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, <https://doi.org/10.18778/8331-419-8>.
- Nowosad I., Śliwerski B. (2025) *Strategie, przepływy i bariery reform szkolnych*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- OECD (1996) *Lifelong Learning for All*, Paris, OECD.
- Ormanty S. (2004) *Człowiek jako istota osobowa w świetle antropologii biblijnej*, „Ruch Biblijny i Liturgiczny”, nr 57(1), s. 35–44, <https://doi.org/10.21906/rbl.479>.
- Orrin K. (1982) *Meaning Lag in the Information Society*, „Journal of Communication”, nr 32(2), s. 56–66, <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1982.tb00495.x>.
- Padgett D. K. (2004) *Coming of Age. Theoretical Thinking, Social Responsibility, and a Global Perspective in Qualitative Research* w: *The Qualitative Research Experience*, D. K. Padgett (red.), Belmont, CA, Wadsworth, s. 297–315.
- Pluskota A., Staszewicz M. (2014) *Całociągowe uczenie się drogą do inkluzji społecznej. Nieco rozważań krytycznych*, „Interdisciplinary Studies in Education & Society”, nr 17(2), s. 39–53.
- Przybył I. (2022) *Proces doboru matrymonialnego a decyzje prokreacyjne w perspektywie socjologicznej* w: *Rodzina – wyzwania na XXI wiek*, M. A. Michalski (red.), Warszawa, Zakład Wydawnictw Statystycznych, s. 101–117.
- Przybylska E. (2018) *Uniwersalizm w kalejdoskopie kultur. W sprawie edukacji globalnej dorosłych*, „Rocznik Andragogiczny”, nr 25, s. 67–80, <https://doi.org/10.12775/RA.2018.04>.
- Ritzer G. (2005) *Makdonaldyzacja społeczeństwa*, tłum. L. Stawowy, Warszawa, Wydawnictwo Literackie Muza SA.
- Roguska B. (2025) *Deklarowane wartości i cele życiowe młodych Polaków*, Warszawa, CBOS.
- Rotella A., Varnum M. E. W., Sng O., Grossmann I. (2021) *Increasing Population Densities Predict Decreasing Fertility Rates over Time. A 174-nation Investigation*, „American Psychologist”, nr 76(6), s. 933–946, <https://doi.org/10.1037/amp0000862>.
- Sheridan C., Redmacher R. (2008) *Psychologia zdrowia. Wyzwanie dla biomedycznego modelu zdrowia*, tłum. A. Dodziuk, Warszawa, Instytut Psychologii Zdrowia.
- Skirbekk V., Tamnes C. K., Júlíusson P. B., Jugessur A., von Soest T. (2025) *Diverging Trends in the Age of Social and Biological Transitions to Adulthood*, „Advances in Life Course Research”, nr 65: 100690, <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2025.100690>.
- Solarczyk-Ambrozik E. (2016) *Zmiany we wzorach przebiegu karier a całościowe uczenie się w: Doradztwo zawodowe w perspektywie całościowego uczenia się*, E. Solarczyk-Ambrozik (red.), Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 31–48.
- Solarczyk-Szwec H. (2015) *Cztery ćwiartki biograficznego uczenia się*, „Rocznik Andragogiczny”, nr 22, s. 119–134, <https://doi.org/10.12775/RA.2015.006>.
- Stopińska-Pająk A. (2009) *„Szkoła starości” – być, aby się uczyć*, „Chowanna”, nr 2, s. 11–23, <https://doi.org/10.31261/CHOWANNA.2009.33.02>.
- Stopińska-Pająk A. (2015) *Polskie tradycje instytucji edukacji dorosłych w kontekście uczenia się całościowego*, „Rocznik Andragogiczny”, nr 22, s. 289–300, <https://doi.org/10.12775/RA.2015.017>.

- Stopińska-Pająk A. (2024) *Edukacja dorosłych w drodze ku zrównoważonemu rozwojowi w kontekście wyzwań antropocenu*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, nr 25, s. 387–400, <https://doi.org/10.61824/dma.vi25.740>.
- Szarota Z. (2015) *Uczenie się starości*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1(72), s. 23–36.
- Szarota Z. (2019) *Priorytety i funkcje społeczne edukacji w starości – perspektywa Celów Zrównoważonego Rozwoju UNESCO 2030*, „E-mentor”, nr 78(1), s. 46–53, <https://doi.org/10.15219/em78.1399>.
- Ślęzak I. (2009) *Stawianie się poetą. Analiza interakcjonistyczno-symboliczna*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, nr 5(1), s. 1–20, <https://doi.org/10.18778/1733-8069.5.1.02>.
- Umar M., Xu Y., Mirza S. S. (2021) *The Impact of Covid-19 on Gig Economy*, „Economic Research – Ekonomska Istraživanja”, nr 34(1), s. 2284–2296, <https://doi.org/10.1080/1331677X.2020.1862688>.
- Wieczorek B. (2017) *Homoseksualizm*, Warszawa, FrondaPL.
- Wilterdink N. (1993) *The European Ideal. An Examination of European and National Identity*, „European Journal of Sociology”, nr 34(1), s. 119–136, <https://doi.org/10.1017/S0003975600006585>.
- Włoch R., Śledziewska K., Rożynek S. (2025) *Who's Afraid of Automation? Examining Determinants of Fear of Automation in Six European Countries*, „Technology in Society”, nr 81: 102782, <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2024.102782>.
- World Bank (2003) *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy. Challenges for Developing Countries – A World Bank Report*, Washington DC, The World Bank.
- Zieliński J. (2024) *Przeciążenie informacyjne we współczesnym procesie edukacyjnym człowieka*, „Kultura – Przemiany – Edukacja”, nr XIV–XV, s. 114–128, <https://doi.org/10.15584/kpe.2024.7>.

Źródła internetowe

- Al Jazeera (2025) *Banksy Mural Shows Judge Beating Protester Amid Palestine Action Crackdown*, <https://www.aljazeera.com/news/2025/9/8/banksy-mural-shows-judge-beating-protester-amid-palestine-action-crackdown> (dostęp: 27.09.2025).
- Allen A. (2025) *The COVID “Contrarians” Are in Power. We Still Haven’t Hashed out Whether They Were Right*, KFF Health News, <https://kffhealthnews.org/news/article/covid-contrarians-jay-bhattacharya-nih-stanford-pandemic-inquiry/> (dostęp: 27.09.2025).
- Altmetric (2018) *2018 Altmetric Top 100 – Dataset*, (zbiór danych), Figshare, https://altmetric.figshare.com/articles/dataset/2018_Altmetric_Top_100_-_dataset/7441304 (dostęp: 27.09.2025).
- Europejski Bank Centralny (2025) *Podstawy: Dbamy o stabilność cen i bezpieczeństwo Waszych pieniędzy*, Europejski Bank Centralny, <https://www.ecb.europa.eu/ecb/html/index.pl.html> (dostęp: 27.09.2025).
- Erwin W. K. (2019) *The Fallacy of Rapid Onset Gender Dysphoria and the Importance of Calling out Sloppy Science*, NeuroClastic, <https://neuroclastic.com/rogd-rapid-onset-gender-dysphoria/> (dostęp: 27.09.2025).
- Fray K. (2023) *College of Psychologists of Ontario to Jordan Peterson: Undergo Reeducation or Lose Your License*, <https://www.thefire.org/news/college-psychologists-ontario-jordan-peterson-undergo-reeducation-or-lose-your-license> (dostęp: 27.09.2025).
- Kay J. (2019) *An Interview with Lisa Littman, who Coined the Term “Rapid Onset Gender Dysphoria”*, Quillette, <https://quillette.com/2019/03/19/an-interview-with-lisa-littman-who-coined-the-term-rapid-onset-gender-dysphoria/> (dostęp: 27.09.2025).

- Kernagis D., Ford K. (2023) *Episode 151: John Ioannidis Talks about the Bungled Response to COVID-19*, (Audio podcast episode) w: *STEM-Talk*, Institute for Human & Machine Cognition (IHMC), <https://www.ihmc.us/stemtalk/episode-151/> (dostęp: 27.09.2025).
- Komisja Europejska, Dyrekcja Generalna ds. Komunikacji Społecznej (b.d. a) *Common Foreign and Security Policy*, Komisja Europejska, https://commission.europa.eu/funding-tenders/find-funding/eu-funding-programmes/common-foreign-and-security-policy_en (dostęp: 27.09.2025).
- Komisja Europejska, Dyrekcja Generalna ds. Komunikacji Społecznej (b.d. b) *Europejski semestr*, Komisja Europejska, https://commission.europa.eu/business-economy-euro/european-semester_pl (dostęp: 27.09.2025).
- Komisja Europejska, Dyrekcja Generalna ds. Komunikacji Społecznej (b.d. c) *NextGenerationEU: silniejsza i bardziej odporna Europa*, Komisja Europejska, https://next-generation-eu.europa.eu/index_pl (dostęp: 27.09.2025).
- Marsh S. (2019) *Cambridge University Rescinds Jordan Peterson Invitation*, „The Guardian”, <https://www.theguardian.com/education/2019/mar/20/cambridge-university-rescinds-jordan-peterson-invitation> (dostęp: 27.09.2025).
- „Monika Płatek” (2024) *Wikycytaty/Wikiquote*, https://pl.wikiquote.org/wiki/Monika_Płatek (dostęp: 27.09.2025).
- Mouser J. (2021) *UPDATE: Televangelist's Media Network Fined Again for the Same COVID Conspiracy Violations / Christian Media Network Banned from YouTube*, ChurchLeaders, <https://churchleaders.com/news/393699-youtube-christian-media-network.html> (dostęp: 27.09.2025).
- Murray K., Blackburn L. H., Mackenzie L. (2021) *Hate Crime and Public Order Bill: Stage 2 Briefing. The Need for Tailored Freedom of Expression Protection for Transgender Identity* (briefing paper), <https://murrayblackburnmackenzie.org/wp-content/uploads/2021/01/mbm-stage-2-briefing-on-hate-crime-bill-31-january-2021-1.pdf> (dostęp: 27.09.2025).
- Rada Ministrów (2013) *Uchwała nr 160/2013. Perspektywa uczenia się przez całe życie*, Warszawa, https://kwalifikacje.gov.pl/download/Uczenie_sie_przez_cale_zycie/Perspektywa_uczenia_sie_przez_cale_zycie.pdf (dostęp: 27.09.2025).
- Reuters (2021) *Poland Summons UK Ambassador after Right-Wing Writer Refused Entry*, Reuters, <https://www.reuters.com/world/europe/poland-summons-uk-ambassador-after-right-wing-writer-refused-entry-2021-10-04/> (dostęp: 27.09.2025).
- Sakowski Ł. (2024) *Magdalena Środa nominowana do Biologicznej Bzdury Roku 2023*, To Tylko Teoria, <https://www.totylkoteoria.pl/magdalena-sroda-biologiczna-bzdura-2023/> (dostęp: 27.09.2025).
- Sądcezanin.info (2024) *Zlikwiduj prace licencjackie? Wszystko przez sztuczną inteligencję*, <https://sadczezanin.info/rozmaitosci/zlikwiduja-prace-licencjackie%3Fwszystko-przez-sztuczna-inteligencje> (dostęp: 27.09.2025).
- Skidelsky E. (2023) *Covid Scientist Sunetra Gupta Talks to Us about Campaign to Smear Her*, Committee for Academic Freedom, <https://afcomm.org.uk/2023/11/17/covid-scientist-sunetra-gupta-talks-to-us-about-campaign-to-smear-her/> (dostęp: 27.09.2025).
- Słownik Języka Polskiego PWN (b.d.) *Krytycyzm*, <https://sjp.pwn.pl/sjp/krytycyzm;2565061.html> (dostęp: 27.09.2025).
- Traktat o Unii Europejskiej (1992) *Art. 1. Maastricht*, Dziennik Urzędowy Wspólnot Europejskich, <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/traktat-o-unii-europejskiej-maastricht-1992-02-07-17099465/art-1> (dostęp: 27.09.2025).

- Unia Europejska (2016) *Karta praw podstawowych Unii Europejskiej (2016/C 202/02)*. *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej*, C 202, 7.6.2016, s. 389–405, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:12016P/TXT> (dostęp: 27.09.2025).
- Urząd Publikacji Unii Europejskiej (2021) *Pierwszeństwo prawa europejskiego*, EUR-Lex, <https://eur-lex.europa.eu/PL/legal-content/summary/precedence-of-european-law.html> (dostęp: 27.09.2025).
- Walker J. (2024) *Former Harvard Professor Blasts University over COVID, Claims "Truth Can Get You Fired"*, The National Desk / ABC3340, <https://abc3340.com/news/nation-world/former-harvard-professor-blasts-university-over-covid-claims-truth-can-get-you-fired-martin-kulldorff-great-barrington-declaration-coronaviruspandemic-vaccines-vax-standford-boston-cambridge-public-health-freedom> (dostęp: 27.09.2025).
- Wikipedia (2025) [hasło:] *Rapid-onset Gender Dysphoria Controversy*, https://en.wikipedia.org/wiki/Rapid-onset_gender_dysphoria_controversy (dostęp: 27.09.2025).

O Autorze

Marcin Muszyński – doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Łódzkiego. Od 2004 roku zatrudniony w Katedrze Andragogiki i Gerontologii Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego. Obecnie pracuje na stanowisku profesora uczelni. W latach 2010–2012 pełnił rolę zarówno kierownika, jak i uczestnika w międzynarodowych projektach poświęconych gerontologii edukacyjnej. Jest członkiem Akademickiego Towarzystwa Andragogiczne, członkiem założycielem Stowarzyszenia Gerontologów Społecznych oraz Polskiego Towarzystwa Gerontologicznego. Autor opracowań z dziedziny andragogiki i gerontologii społecznej. Jego zainteresowania badawcze koncentrują się wokół teoretyczno-metodologicznych podstaw gerontologii społecznej oraz teorii uczenia się osób dorosłych. Zastępca Redaktora naczelnego czasopisma „Exlibris Biblioteka Gerontologii Społecznej” oraz „Narrative Works”. Posiada wieloletnie doświadczenie w zakresie prowadzenia indywidualnych sesji coachingowych, a także wspierania par i małżeństw w radzeniu sobie z konfliktami i przezwyciężaniu problemów. Ukończył studia z zakresu coachingu profesjonalnego oraz kursy terapii metodą Gottmana. Swoją wiedzę i umiejętności na co dzień wykorzystuje w pracy z klientami w Akademickim Centrum Wsparcia Uniwersytetu Łódzkiego.

Marcin Muszyński – habilitated doctor, professor at the University of Lodz. Since 2004 he has been working at the Department of Andragogy and Social Gerontology at the University of Lodz. He is currently employed as a university professor. Between 2010 and 2012, he served both as a coordinator and a participant in international projects dedicated to educational gerontology. He is a member of the Academic Society for Andragogy, a founding member of the Association of Social Gerontologists, and a member of the Polish Gerontological Society. He is the author of numerous works in the fields of andragogy and social gerontology. His research interests focus on the theoretical and methodological foundations of social gerontology as well as theories of adult learning. He is a deputy editor-in-chief of the journals “Exlibris Social Gerontology Journal” and “Narrative Works”. He has many years of experience conducting one-on-one coaching sessions and supporting (married) couples in dealing with conflicts and incidents. He completed studies in professional coaching and Gottman therapy courses. He uses his knowledge and skills daily in his work with clients at the Academic Support Center of the University of Lodz.



Barbara Klasieńska* 
Aleksandra Klasieńska**

Magister, cura te ipsum

Abstrakt

W niniejszym artykule wyłuskana została teza, iż profesjonalizm jest czymś, co nieustannie się kształtuje, co „jest zawsze przed nami, a więc każde samozadowolenie trzeba uznać za przedwczesne” (Witkowski 2018: 135). Wymaga on zatem ustawicznego samorozwoju zawodowego i osobistego oraz „stawania się” nauczycielem, co wzmagają dziś nie tylko liczne, ale i coraz częściej traumatyczne przemiany świata. Nauczyciel musi być otwarty i czuły na nie, przejawiać umiejętności radzenia sobie z niepewnością, dwoistością, ambiwalencją zjawisk i problemów życia. Ma uczyć, jak żyć, jak być, kim być, ku czemu zmierzać. Jakość i skuteczność działań w tym zakresie zapewnić mu może biegłość samokształcenia.

Słowa kluczowe: nauczyciel, profesjonalizm pedagogiczny, samokształcenie.

Magister, cura te ipsum

Abstract

This article chisels out the thesis that professionalism is something that is constantly being shaped, something that “is always ahead of us, so any complacency must be considered premature” (Witkowski 2018: 135). The question, therefore, of continuous professional and personal self-development and of ‘becoming’ a teacher is dictated today not only by the numerous and increasingly traumatic transformations of the world. The contemporary teacher has to be open and sensitive to them, and manifest the ability to deal with uncertainty, duality, ambivalence of the phenomena and problems of life. He or she has to teach how to live, how to be, who to be, and what to aim for. The quality and effectiveness of these activities can be ensured by a proficiency in self-education.

Keywords: teacher, pedagogical professionalism, self-education.

Artykuł otrzymano: 30.01.2025; akceptacja: 20.07.2025.

* Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach.

** Studentka Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Wstęp

Problematyka profesjonalizmu nauczycielskiego wyróżnia się wieloma wątkami i opracowaniami zarówno w literaturze polskiej (Dróżka 2008; Gołębniak 1998; Kwiatkowska 2008; Madalińska-Michalak 2021; Mizerek 1999; Potulicka 2016; Szempruch 2013), jak i zagranicznej (Combs et al. 1978; Elliot 1991; Fish 1988, 1989; Giroux 1988; Hoyle 1974; Schön 1983; Tripp 1996). W niniejszym artykule rozważana jest teza, iż profesjonalizm jest czymś, co nieustannie się kształtuje, co „jest zawsze przed nami, a więc każde samozadowolenie trzeba uznać za przedwczesne” (Witkowski 2018: 135). Wymaga on zatem ciągłego samokształcenia i ustawicznego „stawania się” nauczycielem, co potęgują dziś nie tylko liczne, ale i coraz częściej traumatyczne przemiany świata. Nauczyciel współczesny musi być otwarty i czuły na nie, przejawiać umiejętności radzenia sobie z niepewnością, dwoistością, ambiwalencją zjawisk i problemów życia. Ma uczyć jak żyć, jak być, kim być, ku czemu zmierzać. Jakość i skuteczność działań w tym zakresie zapewnić mu może właśnie biegłość samokształcenia. Do odpowiedzi na problem główny, w czym przejawia się istota samokształcenia nauczyciela, przedstawionej w ostatniej części opracowania – poza wątkiem paremiologicznym – prowadzą następujące konteksty/zagadnienia szczegółowe: kim jest nauczyciel XXI wieku oraz do czego sprowadza się jego profesjonalizm.

(Neo)paremia wprowadzeniem do rozważań nad profesjonalizmem nauczycielskim

Aktualnie paremie wychodzą z użycia, co warunkowane jest zmianą podłoża kulturowego i społecznego, które było ich bazą. Ich odbiorcą staje się jednostka coraz słabiej osadzona w kulturze, historii i tradycji (Szpila 2003: 7–11). Mimo to dosyć znana jest łacińska sentencja *Medice, cura te ipsum*, w tłumaczeniu na język polski brzmiąca „Lekarzu, lecz się sam” albo też „Lekarzu, ulecz samego siebie”. Została ona rozślawiona przez Ewangelię św. Łukasza i jest traktowana jako przesłanie dla lekarzy, które podkreśla, że przed leczeniem innych należy zadbać o własne zdrowie, moralność i kompetencje. To przypomnienie o konieczności samorozwoju i samorozumienia dla lekarza, aby móc skutecznie pomagać innym i zapewnić najwyższą jakość opieki medycznej.

Paremię tę celowo sparafrazowano – *Magister, cura te ipsum* – z uwagi na to, że samokształcenie i całościowe uczenie się nauczyciela stanowi jeden z kluczowych składników profesjonalizmu pedagogicznego. Zdecydowano się na taki zabieg, ponieważ przysłowia stanowią vademecum różnego rodzaju zasad, porad, mądrości i wskazówek. Specyficzna dla nich generalizacja wiedzy niemalże o wszystkich obszarach życia i funkcjonowania człowieka, powszechność użycia i zrozumienie umożliwia orientację w świecie i stanowi swoistą busolę wyznaczającą drogę postępowania. Są

pospolitym środkiem nawiązywania interakcji, perswazji, racjonalizacji oraz uwalniania się od problemów (Wyżykiewicz-Maksimow 2012: 249). Poza tym każde stanowi całość zamkniętą, wyrazistą i łatwą do zapamiętania, ma stabilną formę i zrozumiałą leksykę (Krzyżanowski 1969: XII–XIII). Cechuje je predykatywność, obrazowość, metaforyczność, zwięzłość, dydaktyzm, atemporalność, uniwersalność, anonimowość, trwałość i powszechność (Wyżykiewicz-Maksimow 2012: 29).

Przysłowia to materia wciąż żywa i ruchoma, niezamknięta i nieskończona, nabierające sensu w określonych sytuacjach społecznych. Opierają się na doświadczeniach wielu osób, jednak są sumą indywidualnych doświadczeń, które dopiero w pewnym momencie stały się doświadczeniem ogólnym. Zawierają wnioski wyciągnięte z obserwacji wybranych sytuacji przez daną społeczność na przestrzeni wielu lat, nie są więc zawieszane w próżni (Szpila 2003: 101).

W prowerbiach znajdujemy zatem też te, które dotyczą nauczyciela, dla przykładu:

- *Te magistrum esse scio* („Wiem, że jesteś nauczycielem”),
- *Medicus non est, magister est* („Nie jest lekarzem, lecz nauczycielem”),
- *Esne magister? Magister sum* („Jesteś nauczycielem? Tak, jestem”),
- Uczący drugich sam się uczy,
- Nawet mistrzowi nie zaszkodzi nauka.

Współcześnie obserwujemy zjawisko kurczenia się paremii oraz powstawanie nowych, tzw. neoprzysłów lub antyprzysłów (Eder 2008: 40), których nie można zrozumieć bez znajomości wcześniejszych. W ramach kultury piśmiennej nie tracą one swych dawnych funkcji, lecz trudno bez nich pojąć kulturę późniejszą. Sensu nabierają w określonych, często właśnie nowych sytuacjach społecznych (por. łacińskie *Google magister meus est* i polskie: „Niedaleko jedynka od dziennika pada”; „Czego się Jaś nie nauczy, z tego go w szkole przepytają”) (por. Kłosińska 2004: 23; Koziół-Chrzanowska 2014: 28; Wyżykiewicz-Maksimow 2012: 331). Neoprzysłowia ujawniają tendencję do nowego lub odświeżonego spojrzenia na człowieka i jego cechy, zazwyczaj ze sporą dozą humoru, a nawet prowokacji, wykorzystują przy tym z natury przypisaną im definicyjną obrazowość, skrótowość, metaforykę, zaskakują trafną puentą (Sikora 2016: 44).

Zaprezentowane powyżej przykłady paremii o nauczycielu prowokują właśnie do rozważania profesjonalizmu nauczycielskiego, określanego dziś przydomkiem nowy, otwarty, płynny, niedomknięty, który cechuje „po-myślenie na nowo”, w optyce którego nauczyciele powinni być (autonomicznymi) uczącymi się, jak i (reprezentującymi szeroki wachlarz umiejętności) praktykami:

Nie chodzi już o „robienie czegoś” ponad konkretne wymagania sytuacji, w której realizowane jest profesjonalne działanie (np. studiowanie literatury wpisane w analizowanie tzw. przypadków, porównywanie własnych metod pracy z metodami stosowanymi przez innych [...]), ale o takie przedefiniowanie swego bycia w stale zmieniającym się świecie edukacji, aby prowadzona wspólnie z innymi eksploracja tego, co i jak się staje, wzbogacała rozumienie i przynosiła adekwatne do danych warunków, choć tymczasowe, rozwiązania (Gołębniak, Zamorska 2014: 30–31).

Myślenie o nauczycielu XXI wieku

Konstruowanie wzoru/modelu osobowego nauczyciela należy raczej do przeszłości, aktualnie częściej tworzone są modele empiryczne niż postulatywne i życzeniowe (Mizerek 1999: 44), a na myślenie o nauczycielu, o jego pracy i zawodzie nieustannie wpływa ogromna dynamika rozwoju współczesnego świata. Nauczycielom przyszło pracować w rzeczywistości dotąd nieznanej – pełnej wyzwań, niepokoju, niepewności, nieprzewidywalności, niejasności, niejednoznaczności, ryzyka i traumatycznych przemian. W takiej to rzeczywistości człowiekowi coraz częściej brakuje stałych punktów odniesienia, nieraz nie ma on szans skorzystania z trwałych norm postępowania. Nauczycielowi przypada więc szczególna rola – ma on być przygotowany do działań wspierających indywidualną odpowiedzialność, emancypowania z ograniczeń, stymulowania autonomiczności i innowacyjności jednostek i grup. Oczekuje się, że nauczy dorastające pokolenie życia, poszukiwania odpowiedzi na pytania egzystencjalne, przygotuje na zjawiska, które bombardują wizję uporządkowanego świata, na niespodziewaną spontaniczność i dynamiczność, co w świecie nowych mediów, manipulacji, dezinformacji i infodemii nie jest łatwe (Madalińska-Michalak 2021: 22, Szempruch 2013: 62–63, 293). Toteż kwalifikacje, a zwłaszcza kompetencje nauczyciela nie mają dziś postaci finalnej, natomiast powinny być bardzo rozległe, przede wszystkim zaś zmienne i stale rozszerzające się. Nauczyciel ma nie tylko przekazywać wiedzę, ale nadto uczyć samodzielnego jej odkrywania, tworzenia, stosowania i weryfikowania. Przy czym niepomniernie rośnie znaczenie funkcji egzystencjalnej nauczyciela – ma on uczyć, jak żyć, jak być, kim być, ku czemu zmierzać (Kwiatkowska 2008: 26).

Od nauczyciela profesjonalisty, wielostronnie przygotowanego do pracy w toku edukacji akademickiej – merytorycznie, pedagogicznie, psychologicznie oraz metodycznie – oczekuje się zatem umiejętności dostosowania czy też zmiany stylu działania w odniesieniu do coraz częściej niepowtarzalnych zdarzeń i sytuacji edukacyjnych, jak również dystansu do doświadczanego świata, niezbędnego do sprawnego funkcjonowania, warunkującego rozumienie współczesnej kultury, nieraz skutecznie oddzielającej jednostkę od świata rzeczywistego. Wskazane umiejętności mają spowodować, że praca nauczyciela nie zawiśnie w próżni, a stanie się odpowiedzią na wyzwania współczesności oraz uchroni go wraz z uczniami przed wieloma problemami, np. ideologią konsumpcji czy siłą nowych mediów. Nauczyciel powinien umiejętnie wyjaśniać i tłumaczyć skomplikowaną teraźniejszość, działając w imię prawdy, dobra i piękna, wspierać w zdobywaniu wiedzy, mądrości i dokonywania właściwych wyborów. Równocześnie powinien ukazywać wielość scenariuszy działania, dostrzegać i interpretować zarówno możliwości, jak i zagrożenia oraz ambiwalencje życiowe, proponować umiejętności radzenia sobie z nimi (Szempruch 2013: 62). Stąd rodzi się u niego potrzeba biegłości różnego rodzaju – np. znajomości tajników współczesnego obiegu informacji, świata nowych mediów, zasad funkcjonowania współczesnego społeczeństwa, specyfiki rynku pracy, jak i przemian kultury. Bez wątpienia powinien dobrze znać młode pokolenie, jego sposób odbioru świata oraz

funkcjonowania w nim, o czym niegdyś pisał już Trentowski: „Obowiązkiem ich jest spoglądać w siebie samych ustawicznie, aby porywcznością swą lub niesłusznnością nie popełnili błędu; spoglądać w wychowańca, aby poznali jego naturę i umieli go prowadzić” (Trentowski 1970; za: Andrukowicz 2014: 174). Potrzeba redefinicji roli i funkcji nauczyciela jest ustawicznie odczuwana (Kwiatkowska 2008: 24).

Od nauczyciela oczekuje się sprawstwa dobrej zmiany, głębokiej refleksji, troski o własne postępowanie i warsztat pracy oraz dystansu w spojrzeniu na podejmowane przez siebie działania wraz z ich właściwą oceną. Otwarty umysł powinien mu pozwolić zweryfikować funkcjonujące rozwiązania i wykazać się umiejętnością dokonywania krytycznej analizy i interpretacji rzeczywistości edukacyjnej w jej złożonym kontekście społeczno-kulturowym. Wewnętrzsterowny, twórczy, innowacyjny, odpowiedzialny, szczery w analizie i ocenie celów oraz konsekwencji własnych działań – to kolejne cechy nauczyciela na dziś i jutro (Nowak-Dziemianowicz 2001: 63).

Nauczyciel to ktoś, kto nie tylko przekazuje wiadomości, lecz także naucza, jak żyć. Funkcja ta nabiera dziś coraz większego, wyjątkowego znaczenia, kiedy szkoła przestała być głównym, a przede wszystkim atrakcyjnym miejscem zdobywania wiedzy, gdy rozszerzyły się pozaszkolne źródła wiedzy, co też równocześnie znacznie skomplikowało życie młodych ludzi. Okazuje się, że lepiej radzą sobie w świecie wiedzy, jednak o wiele gorzej w świecie praktyki życia (Kwiatkowska 2008: 27).

Niemal zawsze przypisywano nauczycielowi przewodnictwo w świecie wiedzy, wartości, w życiu społecznym. Obecnie, w realiach naznaczonych pluralizmem wartości, trudno być i doradcą, i przewodnikiem. Im szybciej dokonują się przemiany kulturowe, tym trudniej o stałe punkty odniesienia. Dlatego współczesny nauczyciel powinien stać się tłumaczem, hermeneutą objaśniającym świat. Przewodnik zakłada plastyczność istoty ludzkiej, jej podatność na formowanie, urabianie według wzoru. Tłumacz z kolei szanuje autonomię jednostki, jej indywidualność i niepowtarzalność. Objaśnia i interpretuje rzeczywistość, ułatwia jej rozumienie, uczy samodzielności i zaradności potrzebnej do życia w świecie zmian, ryzyka i niepewności. Przewodnik wskazuje drogę, która jest pewna i dobra, tłumacz proponuje różne drogi, ale wybór jednej z nich należy do jednostki (Kwiatkowska 2008: 27–28; Nowak-Dziemianowicz 2001: 14–15). Nauczyciel to przede wszystkim życzliwy i oddany ludziom człowiek, niepowtarzalna charyzmatyczna osobowość, ktoś dla ucznia ważny, wyjątkowy i nie-standardowy (Kwiatkowska 2008: 36).

Istota profesjonalizmu nauczycielskiego

Traktowanie nauczyciela jako źródła informacji czy osoby oceniającej rezultaty uczenia się nie jest adekwatne do warunków i okoliczności, w których dziś człowiek może się uczyć, zdobywać wiedzę oraz doskonalić kompetencje, a także korzystać z nowych informacji. Toteż niezbędne jest wyzwolenie się z tradycyjnego postrzegania zjawisk i sytuacji edukacyjnych poprzez przeszukiwanie własnych spostrzeżeń w kontekście wiedzy akademickiej, a następnie refleksyjne stawianie pytań i próby interpretacji,

po samodzielne projektowanie interakcji edukacyjnych i ich pogłębioną krytykę (Czerepaniak-Walczak 2012: 19). Są to rysy nowego profesjonalizmu w pedagogice, którego cechą jest również integracja intelektualnego i emocjonalnego zaangażowania w wykonywanie zadań wymagających specjalistycznego przygotowania, przy czym proces ten stanowi „nigdy-nie-kończącą-się-historię”, kształtowaną w doświadczeniu (Czerepaniak-Walczak 2012: 13–19).

Specyfiką nowego profesjonalizmu jest otwarty scenariusz działania oraz scenografia „okrągłego stołu”, w których nie ma przyzwolenia na wykorzystywanie zewnętrznych atrybutów władzy oraz na zmuszanie do jakiegoś punktu widzenia. Chodzi o różne punkty widzenia, ale nie absolutnie dowolne, lecz zawsze skupione na dwóch biegunach – tego, „co obiektywne realnie i idealnie oraz subiektywne realnie i idealnie” (Andrukowicz 2014: 165). Strukturalna złożoność (dwoistość jedności i różnicy, a nie dualizm zasady „albo-albo”) wymaga od profesjonalisty nie tyle umiejętności linearnego poruszania się w określonym dyskursie, jednoznacznej treści czy jednego dobrego sposobu ich realizacji; wymaga nadto umiejętności oscylowania między przeciwstawnymi sobie biegunami, czasami wręcz po manowcach, decentrycznie, to znaczy w różnych – w tym względnie przeciwstawnych – kierunkach myślenia i sposobach działania, nie absolutnie dowolnych, lecz właśnie pulsujących komplementarnie (w całości dynamicznej) sieci przeciwstawnych dyskursów. Wymaga więc posługiwania się bardziej mapą niż jakimś modelem rzeczywistości (Andrukowicz 2014: 165–169; por.: Witkowski 2010: 32–36).

Cechę nowego profesjonalizmu stanowi zatem umiejętność funkcjonowania i skutecznego działania w sytuacjach nietypowych, niepowtarzalnych i często nieprzewidywalnych. Otóż nie jest to jedynie wiedza, jak należy postąpić. Chodzi o podjęcie odpowiednich działań w konkretnych okolicznościach. Charakteryzuje go wysoki poziom wypełniania zadań zawodowych oraz wysoki stopień zaangażowania w pracę, jak również przestrzeganie standardów etycznych. Istotny komponent profesjonalizmu stanowi ponadto wymiar pasji (Jakimiuk 2019: 99).

Nauczycielski profesjonalizm obejmuje nie tylko świat myśli i sprawstwa (nabywanie wiedzy i umiejętności), ale także świat wartości i uczuć, co pozwala mu nadać znamieny sens. Sens poznawczy, wyrażający się w tym, ile wiedzy nauczyciel przekazał, co zostało zrozumiane i utrwalone, czym zainteresował uczniów. I sens egzystencjalny, określający, czy i na ile nauczyciel przyczynił się do ukształtowania pozytywnego stosunku do siebie, innych i świata, poczucia wartości ucznia, poczucia sensu życia (Kwiatkowska 2008: 170). Wobec tego profesjonalistę można przedstawić dwojako. Po pierwsze jest to naukowy ekspert, po drugie zaś osoba posiadająca kompetencje rozumienia i działania, które stosuje w konkretnych przypadkach. W ten sposób w trakcie działania oscyluje między wiedzą a niewiedzą, operuje równocześnie tak wiedzą teoretyczną, jak i rozumieniem konkretnego, indywidualnego i niepowtarzalnego przypadku. Niemalże stale znajduje się w krytycznej refleksji, ciągle rozważa proces interakcji z podmiotem potrzebującym wsparcia, pomocy i opieki, próbuje zachować równowagę między bliskością a dystansem wobec niego (Dewe et al. 2001: 37–38).

W zarysowanym kontekście profesjonalizm nauczyciela wymaga ciągłego rozwoju tak zawodowego, jak i osobowego, tzn. stawania się coraz lepszym, mądrzejszym i interesującym człowiekiem. Nauczyciel bowiem zawsze wpływa na uczniów – swoim przykładem, mówieniem, działaniem, doświadczeniem, osobowością, autentycznością. Musi mieć swój własny świat emocji, wiedzy oraz pragnienie dzielenia go z innymi. Poza tym nie może być przeciętny, powtarzalny i nudny, ale wyjątkowy i szczególny. Ma odślawiać nowe, różnorodne perspektywy myślenia i działania. Profesjonalizm jest zatem czymś, co nieustannie się kształtuje, co „jest zawsze przed nami, a więc każde samozadowolenie trzeba uznać za przedwczesne” (Witkowski 2018: 135; za: Jakimiuk 2016: 121). Wiąże się nierozzerwalnie z ustawiczną troską, pokonywaniem trudności, wysiłkiem, ciężką pracą, samokształceniem, głęboką refleksją i ciągłą oceną swoich działań. Rozwija się na gruncie wiedzy i umiejętności, rozumienia i interpretacji zdarzeń, refleksji i analizy własnego działania (Jakimiuk 2019: 121).

W literaturze przedmiotu wyróżnia się kilka koncepcji nowego nauczycielskiego profesjonalizmu – oświeconego przez hermeneutykę (Dewe et al. 2001), nauczyciela badacza (Elliott 1991), mądrego nauczania (Feldman 1997), profesjonalnego artysty (Fish 1988), transformatywnego intelektualisty (Giroux 1988), profesjonalizmu rozszerzonego (Hoyle 1974), postpozytywistycznej praktyki (Kincheloe 1993), refleksyjnej praktyki (Schön 1983), profesjonalnego osądu (Tripp 1996). Koncepcje te łączy rozumienie profesjonalizmu jako rozwoju i ciągłego dążenia do doskonałości budowanej na wysokich standardach poznawczych, działaniowych i etycznych (Szempruch 2013: 64–65). Podlegają one próbom dalszych rozwinięć, ponadto wyłaniają się nowe podejścia, wykraczające poza zastaną opozycję (por. Gołębiak, Zamorska 2014: 34–40), jak i czynione są próby uniwersalizowania dyskursu profesjonalizmu. W tym zakresie znaczącą rolę przypisuje się koncepcji Erica Hoyl’a, która zasadza się na tym, że oparta na techniczno-racjonalnym podejściu praktyka profesjonalna nie musi mieć charakteru redukcjonistycznego, a osobiste aspekty profesjonalizmu można sytuować na kontinuum, którego skrajne punkty wyznaczają odpowiednio „ograniczony” (*restricted*) i „poszerzony” (*extended*) profesjonalizm (Hoyle 1975; za: Gołębiak, Zamorska 2014: 31).

Profesjonalizm ograniczony wyrasta z nauczycielskiego doświadczenia, zredukowany jest do widzenia zawodu poprzez podmiotowe doświadczenie i pojedynczą biografię. Wyznaczony jest indywidualną praktyką nauczyciela, ulepszaną w rezultacie udziału w kursach doskonalących umiejętności praktyczne oraz poprzez niezbyt częste studiowanie piśmiennictwa fachowego. Charakteryzuje się ponadto płaskim angażowaniem w działalność, która nie jest bezpośrednio wymagana. Z kolei profesjonalizm rozszerzony to aktywność, która wyróżnia się ustawicznym aktualizowaniem, uzupełnianiem i przekształcaniem kwalifikacji i kompetencji zawodowych. Wyzwala ją nie tylko motywacja nauczyciela do działania, lecz także niepowtarzalna dynamika zdarzeń klasy szkolnej oraz zmienny i dynamiczny kulturowo-społeczny kontekst pracy szkoły. Umiejętności są zapośredniczane przez wiedzę formalną, stanowią wynik mediacji między doświadczeniem a teorią. W ten sposób nauczyciel jest otwarty zarówno na mikroświat szkoły, jak i przemiany dokonujące się w szerokim środowisku społecznym oraz w sferze publicznej. Poszukuje więc takiej wie-

dzy, która pozwoli mu wyjaśnić nie tylko zdarzenia w klasie szkolnej, ale i szerszy, głębszy kontekst funkcjonowania szkoły. Dużo i systematycznie czyta literaturę specjalistyczną, bo to daje mu szansę zrozumienia wielu trudnych problemów współczesnej młodzieży i edukacji. Nie ramuje nauczania do stereotypowego zachowania w klasie szkolnej. Postrzega je jako sprawstwo ciągle niedokończone, procesualne, stające się, wobec czego nauczanie utożsamiane jest ze sztuką (Gołębniak, Zamorska 2014: 29–31; Kwiatkowska 2008: 181).

Dies diem docet. Samokształcenie, nieustanne poszukiwanie i rozwój jako podstawa profesjonalizmu nauczycielskiego

Esencję profesjonalizmu stanowi umiejętność funkcjonowania i skutecznego działania w warunkach nietypowych. Nie jest to wyłącznie wiedza, jak należy postąpić, lecz także dostosowanie działań do konkretnych okoliczności. Jego cechami są zainteresowanie i zaangażowanie na rzecz drugiego człowieka, dostrzeganie i wydobywanie z niego zdolności, talentów, możliwości (Jakimiuk 2019: 120–121), jak również empatia, takt, refleksja w działaniu i nad działaniem, oscylowanie między bliskością a dystansem, między pewnością a niepewnością, między wiedzą naukową a życiową, między teorią a praktyką (Kaliszewska, Kłasińska 2018: 78). Z tymi elementami nieodrodnie pozostaje w stosunku wzajemnie zwrotnym jeszcze jeden, równie istotny – konieczność nieustannego poszukiwania, uczenia się, samokształcenia, doskonalenia i rozwoju, a także przekraczania schematów. Czynniki te intensyfikuje i optymalizuje dynamika przemian cywilizacyjnych, zmian społeczno-kulturowych oraz niepowtarzalność sytuacji edukacyjnych. Toteż przygotowanie do pracy w zawodzie nauczyciela aktualnie traktowane jest jako niezakończony, wymagający tzw. „stawania się” nauczycielem poprzez ciągłe poszerzanie i pogłębianie wiedzy, umiejętności i kompetencji, rozwijanie zainteresowań, nabywanie postaw i wartości (Szempruch 2013: 54). Wykształcenie zdobyte bowiem w trakcie akademickiej edukacji nauczycielskiej nie jeden raz okazuje się nieadekwatne do współczesnej rzeczywistości. Nauczyciel musi więc uczyć się stale, aby poradzić sobie z płynnością i zmiennością świata, musi poddawać refleksji codzienną rzeczywistość i szukać nowych rozwiązań, by wchodzić w to, co z jednej strony codzienne, powszednie i zwykłe, a z drugiej – jeszcze nieznanne (Szkolak-Stępień, Ir 2024: 14).

W profesji nauczycielskiej nie wystarczy dużo wiedzieć i robić użytek z tej wiedzy. Niedobre są sytuacje stabilizacji, które w działaniu o tak dużej dynamice świadczą nie tylko o braku rozwoju, lecz stagnacji. Mogą one oznaczać brak zapotrzebowania na nową wiedzę, a ponadto sprawiać, że myślenie wydaje się zbędne. Myślenie bowiem, zwłaszcza twórcze, nie tyle „żywi się” posiadaną i oswojoną już wiedzą i wynikającą z niej pewnością, ile rodzi się z uzmysławiania niewiedzy, z odkrycia nowych skojarzeń i związanej z tym niepewności, wątplenia. Chodzi tu o niepewność wtórną, wynikającą z uświadomienia sobie złożoności zjawisk, które składają się na działanie pedago-

giczne. Wątpienie jest funkcją poznania, a w odniesieniu do osoby nauczyciela funkcją poznawczego rozwoju (Kwiatkowska 2008: 206).

Współczesność zobowiązuje oraz wyzwala troskę o lepsze rozumienie rzeczywistości, w której szczególnym wyzwaniem staje się kreowanie i wspieranie człowieka rozumnego i rozumiejącego, skłonnego do wprowadzania zmian, które nie tylko będą korzystne, ale przede wszystkim mądre i etyczne (Hejnicka-Bezwińska 2015: 162). U progu XXI wieku samokształcenie nabiera zatem szczególnego znaczenia – jest ono czynnikiem rozwoju i ważnym elementem jakości życia, wyznacza fundament rozumienia i działania. Jest podjęciem wyzwania stawianego przez współczesną cywilizację, wykorzystaniem szansy pełni rozwoju swoich ludzkich możliwości i budowania w ten sposób wysokiej jakości własnej egzystencji (życia). Samokształcenie to doświadczanie siebie samego, czyli usiłowanie pokierowania swoim rozwojem w granicach pożądanых własnych możliwości i istniejących zewnętrznych okoliczności (Wróblewska 2002: 258). W warunkach zmian, ryzyka, niezliczonych szans oraz zagrożeń stanowi klucz oraz przepustkę do udanego (prze)życia, (prze)budzenia myślenia, spostrzegania świata, ludzi i siebie samego oraz (do)prowadzenia do wewnętrznej przemiany – metanoi. Pozwala odkryć prawdę, dobro i piękno, odnaleźć drogę do siebie, do swojego wnętrza i powołania, odpowiedzieć na fundamentalne dla człowieka pytania: kim jestem?, kim powinienem być?, dokąd zmierzam?, a ponadto jeszcze równoważyć relacje ze światem zewnętrznym i z innymi ludźmi (por.: Jaworska, Witkowski 2007).

Samokształcenie można zatem ująć jako ustawiczny akt rozciągający się na całe życie człowieka, nieodłączny element pracy i egzystencji nie tylko nauczyciela, ale i ucznia oraz studenta. Zachodzący obok procesu kształcenia kierowanego i jednocześnie go uzupełniający. Wiąże się z sukcesywnie postępującym przekazywaniem i przejściem odpowiedzialności za uczenie się, kiedy to uczeń/student staje się nauczycielem samego siebie. Uczyc się można zawsze i wszędzie, niezależnie od wieku, w związku z różnymi uwarunkowaniami – wewnętrznymi oraz zewnętrznymi.

Samokształcenie to jeden z najlepszych sposobów i najbardziej twórczych rodzajów kształcenia całożyciowego, może służyć zarówno adaptacji, jak i specjalizacji nauczycieli. Bez podejmowania się urozmaiconych działań zmierzających do poznania świata i własnej osoby, poszerzania swojej wiedzy, umiejętności i kompetencji, nie jest możliwe stawianie się profesjonalnym nauczycielem. Samokształcenie jest traktowane jako wszechstronne ćwiczenie zdolności i sprawności oraz jako uzupełnianie braków. Stanowi działalność, której cele, treści, warunki i środki ustala sam nauczyciel (Szempruch 2013: 164). Może przebiegać drogą własnej pracy z literaturą fachową, poprzez jej czytanie i studiowanie, ponadto przez uczestniczenie w konferencjach, kursach, seminariach czy warsztatach, organizowanych przez ośrodki metodyczne i naukowe. Z uwagi na powszechny dostęp do wiedzy i informacji za pośrednictwem internetu i nowych mediów nie powinno sprawiać trudności. Nie spotykana dotąd wielość i różnorodność możliwości uczenia się powoduje, że chyba nigdy dotąd nie było ono łatwiejsze. Dzięki niemu nauczyciel ma szansę stać się nie tylko przewodnikiem po świecie wiedzy i informacji, ekspertem, ale i hermeneutą tłumaczącym i objaśniającym świat, ludzi i ich zachowania – nauczycielem życia.

W tym kontekście profesjonalne samokształcenie nauczyciela poza powyżej wskazanymi, typowymi czynnościami, wymaga ćwiczenia nowszych sprawności – umiejętności czułej narracji i tkliwej obserwacji (por.: Kłasińska 2023), studiowania własnej praktyki i umiejętności badań w działaniu (*action research*) (Dróżka 2002: 63).

Czytać trzeba nie tylko literaturę, wpierw starannie wyselekcjonowaną, ale i równolegle poprzez nią lub na podstawie własnej wiedzy i doświadczeń czytać (poznawać) człowieka (ucznia) oraz świat i samego siebie. Czytanie daje więc mnóstwo korzyści – pod warunkiem, że nie jest to właśnie tylko lektura, analiza i interpretacja przekazów zapisanych w tradycyjnej, papierowej postaci, ale także czytanie kultury i jej znaków oraz symboli, czytanie stron internetowych, jak i wizualnych śladów wszelkiej obecności organizacji w mediach społecznościowych, filmach, programach telewizyjnych itp. (Batko 2015: 111). Ponadto ważna jest umiejętność nie tyle czytania, co lektury, która uczy ujmowania świata w sensy. Za lekturę uważa się więc afektywno-intelektualną aktywność czytającej jednostki, kulturową praktykę zawierającą się w czytaniu, ale z nim nietożsamą; zapisany tekst jako obiekt, który istnieje niezależnie od jego odbioru; wreszcie wykaz tekstów, których znajomości wymaga instytucja edukacyjna, grupa społeczna, zawodowa lub środowiskowa. Lektura jako pozorny synonim czytania łączy więc jego antagonistyczne warianty – instytucję i doświadczenie, przymus i przyjemność, konsumpcję i kontemplację, pochłanianie i krytykę (Koziołek 2020: 105).

Zakończenie

Niniejszy tekst przedstawia autorską reinterpretację problematyki samokształcenia nauczycieli, której podstawą stała się różnorodność ról pełnionych aktualnie przez nauczyciela i wiąże się z profesjonalizmem nauczycielskim. Wnioski nasuwają się następujące: wielość sposobów nauczycielskiego samokształcenia nie zwalnia z uwagi, jak bardzo istotna jest jego świadomość i intencjonalność, choć oczywiście równolegle odbywa się ono także w sposób incydentalny. Różne role i zadania, jakie pełni nauczyciel, począwszy od przewodnika, doradcy, poprzez eksperta, są nadal ważne i aktualne, jednak z racji tego, iż szczególna staje się dziś funkcja egzystencjalna, pojawia się potrzeba nauczyciela tłumacza, hermeneuty, czułego narratora i tkliwego obserwatora, uczącego się stale i z książek (literatury), i z obserwacji oraz z własnej praktyki. Neoparemia *Magister, cura te ipsum* jest zatem na czasie – oddaje potrzebę i konieczność samokształcenia nauczycieli. Oczywiście zamiast koncentrować wysiłki na zbliżaniu się do czegoś, co pozostaje w sferze ideału (Whitty 2008), interesujące byłyby dalsze eksploracje – codzienności samokształcenia nauczycieli, na podstawie których można by podjąć próbę wyznaczenia cech charakteryzujących dobrą praktykę samokształceniową. Znane są bowiem ekspertyzy, które ujawniają nieadekwatność idealistycznie pojmowanego profesjonalizmu do tego, z czym spotykamy się w rzeczywistości (por.: Evans 2014), zatem i tego ingredientu – samokształcenia nauczycieli.

Bibliografia

- Andrukowicz W. (2014) *Dynamiczny profesjonalizm nauczycieli akademickich w: Perspektywy zmian w praktyce kształcenia akademickiego*, D. Ciechanowska (red.), Szczecin, Wydawnictwo Oddziału Regionalnego Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie „Pedagogium”, s. 157–176.
- Batko R. (2015) *Czytanie tekstów w: Metody badawcze w zarządzaniu humanistycznym*, M. Koster (red.), Warszawa, Wydawnictwo Akademickie SEDNO, s. 109–117.
- Combs A.W., Blume R., Newman A.J., Wass H.L. (1978) *The Professional Education of Teachers. A Humanistic Approach to Teacher Preparation*, Boston, Allyn and Bacon.
- Czerepaniak-Walczak M. (2012) *Ile techné, ile praxis? W poszukiwaniu koncepcji praktyki jako elementu kształcenia nauczycielskiego profesjonalizmu*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3 (59), s. 7–22.
- Dewe B., Ferchhoff W., Scherr A., Stüwe G. (2001) *Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis*, Weinheim, Juventa.
- Dróżka W. (2002) *Odmiany profesjonalizmu nauczyciela a jego kompetencje pedagogiczne w: Nabywanie kompetencji nauczycielskich w toku studiów wyższych*, T. Gumuła (red.), Kielce, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, s. 61–65.
- Dróżka W. (2008) *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*, Kielce, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego.
- Eder M. (2008) *U źródeł aforystyki polskiej. Studium o „Przysłowiach...” Andrzeja Maksymiliana Fredry*, Wrocław, Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Elliot J. (1991) *Action Research for Educational Change. Developing Teachers and Teaching*, Philadelphia, Open University Press.
- Evans L. (2014) *Professionalism, Professionality and the Development of Education Professional*, „British Journal of Educational Studies”, nr 56(1), s. 20–38, <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00392.x>.
- Feldman A. (1997) *Varieties of Wisdom in Practice of Teachers*, „Teaching and Teacher Education”, nr 13 (7), s. 757–773, [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)00021-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00021-8).
- Fish D. (1988) *Turning Teaching into Learning. TRIST and the Development of Professional Practice*, London, West London Press.
- Fish D. (1989) *Learning Through Practice in Initial Teacher Training. A Challenge for the Partners*, London, Kogan Page.
- Giroux H. (1988) *Teachers as Intellectuals. Towards a Critical Pedagogy of Learning*, Westport, CT, Bergin & Garvey.
- Gołębniak B. D. (1998) *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Toruń–Poznań, Wydawnictwo EDYTOR.
- Gołębniak B. D., Zamorska B. (2014) *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2015) *Pedagogika. Podręcznik dla pierwszego stopnia kształcenia na poziomie wyższym*, Warszawa, Wydawnictwo Difin.
- Hoyle E. (1974) *Professionalism, Professionalism and the Control of Teaching*, „London Educational Review”, nr 3 (2), s. 13–19.

- Hoyle E. (1975) *Professionalism, Professionalism and Control in Teaching w: Management of Organizations and Individuals*, V. Houghton, R. McHugh, C. Morgan (red.), London, Ward Lock Educational in association with Open University Press.
- Jakimiuk B. (2019) *Sukcesy zawodowe i profesjonalizm w doświadczeniach nauczycieli*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia”, nr 32(4), s. 117–131, <https://doi.org/10.17951/j.2019.32.4.117-131>.
- Jaworska M., Witkowski L. (2007) *Przeżycie – przebudzenie – przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencji ludzkiej w prozie Hermanna Hessego (tropy i kategorie pedagogiczne)*, Bydgoszcz–Kraków–Szczecin, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.
- Kaliszewska M., Kłasińska B. (2018) *Kompetencje hermeneutyczne w teorii i praktyce akademickiej*, Kielce, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach.
- Kincheloe J. (1993) *Towards a Critical Politics of Teacher Thinking. Mapping the Postmodern*, Westport, CT, Bergin & Garvey.
- Kłasińska B. (2023) *Nauczyciel – czuły narrator i tkliwy obserwator. Rozważania snute na kanwie mocnego profesjonalizmu w pedagogice w: Edukacja wczoraj, dziś, jutro*, M. Adamowicz, E. Pasterniak-Kobyłecka, A. Famuła-Jurczak (red.), Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 154–169.
- Kłosińska K. (2004) *Słownik przysłów, czyli przysłownik. Pochodzenie, znaczenie, zastosowanie*, Warszawa, Wydawnictwo Świat Książki.
- Kozioł-Chrzanowska E. (2014) *Antyprzysłowia, memy, antyslogany. Kontrmówienie jako strategia komunikacji*, „Socjolingwistyka”, nr 28, s. 49–66.
- Koziołek K. (2020) *Nadmiar czytania, niedobór lektury*, „Filoteknos”, nr 1, s. 103–107.
- Kwiatkowska H. (2008) *Pedeutologia*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Krzyżanowski J. (red.) (1969) *Nowa księga przysłów i wyrażen przysłowiowych*, t. 1, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Madalińska-Michalak J. (2021) *Pedeutologia. Prawno-etyczne podstawy zawodu nauczyciela*, Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, <https://doi.org/10.31338/uw.9788323550105>.
- Mizerek H. (1999) *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*, Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2001) *Oblicza nauczyciela, oblicza szkoły*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Potulicka E. (2016) *Zmiana koncepcji kształcenia nauczycieli jako podstawa reform edukacji*, „Studia Edukacyjne”, nr 38, s. 215–226.
- Schön D. A. (1983) *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, New York, NY, Basic Books.
- Sikora K. (2016) *„Komu Pan Bóg rozum odbiera” – czyli kilka uwag na temat pragmatyki przysłów w: Słowińska frazeologia gwarowa*, M. Rak, K. Sikora (red.), seria Biblioteka Lingwistów, t. 23, s. 43–52, Kraków, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka.
- Szempruch J. (2013) *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szokolak-Stępień A., Ir E. (2024) *Edukacja całościowa nauczycieli. Trwałość a zmiana*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.
- Szpila G. (2003) *Krótko o przysłowiu*, Kraków, Wydawnictwo Collegium Columbinum.

- Trentowski B. F. (1970) *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*, t. 2, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Tripp D. (1996) *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, tłum. K. Kruszewski, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Whitty G. (2008) *Changing Modes of Teacher Professionalism. Traditional, Managerial, Collaborative and Democratic w: Exploring Professionalism*, B. Cunningham (red.), London, Institute of Education, University of London, s. 28–49, <https://researchspace.bathspa.ac.uk/id/eprint/4850> (dostęp: 17.01.2025).
- Witkowski L. (2010) *O dwoistościach autorytetu pracownika socjalnego (w kształceniu profesjonalnym i jako wyzwania praktycznego w: Praca socjalna. Kształcenie – działanie – konteksty*, A. Kanios, M. Czechowska-Bieluga (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 21–44.
- Witkowski L. (2018) *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls” i Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej.
- Wróblewska W. (2002) *Samokształcenie wyzwaniem cywilizacji XXI wieku w: Kreatorzy edukacyjnego dialogu. Prace ofiarowane Profesorowi Jerzemu Niemcowi – Mistrzowi edukacyjnego dialogu z okazji Jego Jubileuszu*, A. Karpińska, (red.), Białystok, Wydawnictwo Trans Human, s. 247–258.
- Wyżykiewicz-Maksimow R. (2012) *Językowy obraz człowieka – charakter i osobowość w paromiologii polskiej, serbskiej i chorwackiej*, Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

O Autorkach

Barbara Kłasińska – adiunkt w Zakładzie Edukacji Dorosłych Instytutu Pedagogiki UJK w Kielcach, interesuje się dydaktyką szkolną i akademicką, przedmiotem badań czyni także kwestie samokształcenia i samodoskonalenia oraz zainteresowań w całościowym rozwoju człowieka. Autorka kilku monografii, w tym *Warsztatu pracy oraz nauki studentów pedagogiki* (Kielce 2017), współredaktorka książki *Uczyć się przez całe życie. Potrzeba czy konieczność* (Toruń 2023).

Aleksandra Kłasińska – studentka 2. roku studiów I. stopnia na Wydziale Zarządzania i Komunikacji Społecznej, Uniwersytet Jagielloński.

Barbara Kłasińska – Assistant Professor at the Department of Adult Education of the Institute of Pedagogy UJK in Kielce, specializes in school and academic didactics, as well as on the issues of self-education, self-improvement, and people's interest in lifelong development. She is the author of several monographs, including *Warsztat pracy oraz nauki studentów pedagogiki* (Kielce 2017), and co-editor of the book *Uczyć się przez całe życie. Need or necessity* (Toruń 2023).

Aleksandra Kłasińska – second-year undergraduate student at the Faculty of Management and Social Communication, Jagiellonian University.



Artur Fabiś* 

Recenzja: Marcin Muszyński, *Uczenie się stawania się osobą starą*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2024, ss. 560

Abstrakt

Książka awansowa Marcina Muszyńskiego *Uczenie się stawania się osobą starą* to ważna monografia w obszarze nauk zajmujących się procesem starzenia człowieka. Najważniejszą częścią, bo wieńczącą proces badania i wskazującą na przyczynek Autora do rozwoju teorii, jest autorska koncepcja modelu uczenia się stawania się osobą starą, w której kluczową rolę odgrywa sprawczość starzejącej się osoby. Na szczególne uznanie zasługuje bardzo obszerna część metodologiczna monografii z naturalną historią badania i bogate odniesienia do aktualnej światowej i polskiej literatury.

Słowa kluczowe: recenzja książki.

Review: Marcin Muszyński, *Uczenie się stawania się osobą starą*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2024, pp. 560

Abstract

Marcin Muszynski's habilitation monograph *Uczenie się stawania się osobą starą* [*Learning to Become an Old Person*], is an important monograph in the area of sciences dealing with the human aging process. The most crucial part, because it crowns the research process and indicates the author's contribution to the development of theory, is the author's conception of the learning model of becoming an old person, in which the key role is played by the proficiency of the aging person. Special recognition is due to the extensive methodological section of the monograph, which includes a natural history of the study and rich references to current international and Polish literature.

Keywords: book review.

Artykuł otrzymano: 9.07.2025; akceptacja: 11.07.2025.

* Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej.

Książka awansowa Marcina Muszyńskiego *Uczenie się stawania się osobą starą* to bardzo obszerna monografia, w której Autor przedstawia swoją koncepcję stawania się osobą dorosłą w procesie uczenia się.

Pierwszy rozdział poświęcony został wyjaśnieniu kluczowych pojęć, takich jak starość i określenie jej progu, wychowanie oraz edukacja i uczenie się, co sytuuje pracę w obszarze zainteresowań geragogiki. Jednakże uczenie się rozumiane jest dużo szerzej, przekraczając granicę uczenia się jedynie o charakterze edukacyjnym. Autor więc postuluje o szersze postrzeganie tego zjawiska, włączając w proces uczenia się działania niezaplanowane, nieuświadomione przez jednostkę. Wychodząc poza edukacyjne cechy uczenia się zorientowanego na starość, proponowane pole badawcze staje się multidyscyplinarne.

Drugi rozdział otwierają założenia paradygmatyczne, skoncentrowane na konstrukcjonizmie społecznym. Z kolei teoretyczna orientacja sytuuje się wokół interakcjonizmu symbolicznego, perspektywy biograficznej i biograficznego uczenia się w starości. I zanim przedstawiona zostanie skrótkowo teoretyzacja badanego zjawiska, warto poświęcić więcej uwagi samemu projektowi badawczemu i jego podstawom metodologicznym, opisanych w trzecim rozdziale. Niewątpliwie mocne osadzenie metodologiczne, bardzo gęste opisy samej procedury, uzasadnienia podejmowanych działań badawczych i koncepcyjnych czynią projekt badawczy niezwykle wartościowym.

Dodatkowo na szczególną uwagę zasługuje wykorzystanie wielu metod/technik badawczych w projekcie – jako jednej z form triangulacji, co przyczynia się do zapewnienia – obok innych kryteriów, jak wiarygodność czy transferowalność – wysokiej jakości badania. Należy także podkreślić niebagatelną cechę projektu badawczego, jaką jest oryginalność. I choć uczenie się w starości / do starości jest może zjawiskiem powtarzalnym w badaniach andragogów/gerontologów, to jednak uczynienie procesu uczenia się do stawania się osobą starą w kontekście sprawczości i z perspektywy społeczno-humanistycznej jest już optyką oryginalną. Można by nawet wyrazić zdziwienie, że tak oczywista relacja pomiędzy tymi zjawiskami nie została jeszcze w dostateczny sposób empirycznie zeksplorowana. Oryginalności upatrywać można jeszcze w wykorzystaniu – poza tradycyjnym wywiadem narracyjnym i częściowo ustrukturyzowanym – obserwacji, a przede wszystkim mało popularnej techniki fotospaceru. Co jednak najbardziej istotne, wykorzystanie tych wszystkich metod i technik pozostaje spójne i uwiarygadnia osiągnięcie zamierzonego celu, którym jest „zrozumienie, jak badani doświadczają swojej starości, jakie znaczenia jej nadają i jak się jej uczą” (Muszyński 2024: 99).

Czwarty rozdział to bardzo obszerna analiza zebranego materiału badawczego, skoncentrowana na kategorii pokolenia, a jest nim generacja przedwojenna, której wypowiedzi są podstawą dalszej, zasadniczej analizy procesu stawania się osobą starą.

Piąty rozdział jest zasadniczą częścią analizy zebranych danych. Rdzeniem procesu stawania się osobą starą uczyniono sprawczość, którą w wyniku analizy indukcyjnej złożonego autorskiego projektu badawczego wyłoniono jako kategorię osiową. Wyodrębniono cztery obszary sprawczości w starości, które opisane zostały za pomocą metafory domu z działką i mieszkającym tam człowiekiem. Pierwszy z nich jest polem przekształcanym i poszerzanym, osoba starsza jest aktywna, dba o siebie, odnajduje nowe obszary zaangażowania, wprowadza konieczne zmiany, buduje nowe relacje. Drugi obszar – podtrzymywania pola sprawczości – koncentruje się na utrzymaniu *status quo*, ważne są relacje długotrwałe i dbałość o utrzymanie aktywności bez wchodzenia w nowe sfery. Kurczące się pole sprawczości to ograniczanie swojej aktywności, również relacje z innymi ulegają redukcji. Pojawia się potrzeba działań naprawczych. Ostatnie pole – przywracanie i przejmowanie sprawczości – to sytuacja, w której człowiek potrzebuje wsparcia, gdyż sam sobie nie radzi; tylko czasami udaje się przywrócić część autonomii, często człowiek jest tylko obserwatorem, wycofanym z działania i relacji z innymi.

Dokładne opisy czterech obszarów sprawczości na kontinuum od autonomii do zależności zostały zawarte w obszernym piątym rozdziale, który kończy część poświęconą teoretycznym ramom odniesienia do wymienionych pól sprawczości. Autor osadza je w wielu teoriach, koncepcjach, dyskursach autorstwa zagranicznych i polskich badaczy zjawiska.

Należy podkreślić, że warsztat badawczy Autora jest bezdyskusyjnie znakomity, lektura części metodologicznej oraz analizy danych może być przydatnym przewodnikiem po procedurze badawczej, z którego można się wiele nauczyć.

Szósty rozdział ujawnia dwa wymiary się starości. Pierwszy z nich ma charakter wewnętrzny, jednostkowy, indywidualny, wyłaniający się z subiektywnych odczuć, indywidualnych doświadczeń. Drugi – zewnętrzny – jest percepcją obiektywnych zdarzeń, częściowo niezależnych od jednostki, a w które uwikłani są inni.

Zwieńczeniem pracy Badacza jest stworzenie autorskiego, oryginalnego modelu uczenia się stawania się osobą starą. To przemyślana, choć dość skomplikowana konstrukcja. Dwa autorskie ujęcia: statyczne i dynamiczne domykają całość refleksji Autora. W pierwszym opisane zostały cztery alternatywne obrazy starości w kontekście sprawczości osób starych, drugie z kolei przedstawia możliwą dynamikę przechodzenia z jednego pola sprawczości w kolejne.

Książka to kompletne dzieło, niewątpliwie znaczące dla rozwoju teorii i inspirowane do dalszych eksploracji badawczych w obszarze nauk społecznych, uwrażliwiające na szeroki kontekst sprawczości w starości.

Bibliografia

Muszyński M. (2024) *Uczenie się stawania się osobą starą*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, <https://doi.org/10.18778/8331-419-8>.

O Autorze

Artur Fabiś – doktor habilitowany nauk społecznych, doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Andragog, gerontolog. Lider lub członek zespołów badawczych kilku międzynarodowych projektów badawczych dotyczących uczenia się w dorosłości i starości. Obecnie profesor i Dyrektor Centrum Badań Społecznych w Akademii WSB w Dąbrowie Górniczej. Współzałożyciel i wiceprezes Stowarzyszenia Gerontologów Społecznych, założyciel i redaktor naczelny czasopisma „Exlibris Biblioteka Gerontologii Społecznej”. Współredaktor czasopisma „Narrative Works”. Autor i współautor 5 monografii, redaktor kilku monografii wieloautorских, autor i współautor ponad 50 artykułów w czasopismach naukowych z zakresu edukacji dorosłych i gerontologii.

Artur Fabiś – Doctor of Humanities in Education. Andragogist, gerontologist habilitated in social sciences. Leader or member of research teams in several international research projects on learning in adulthood and old age. He is currently employed as Professor and Director of the Social Research Center at the WSB University in Dąbrowa Górnicza. Co-founder and vice-president of the Association of Social Gerontologists, founder and editor-in-chief of the journal “Exlibris Biblioteka Gerontologii Społecznej.” Co-editor of the journal “Narrative Works.” Author and co-author of five monographs, editor of several edited collections, author and co-author of over 50 articles in scientific journals in the field of adult education and gerontology.

Marcin Muszyński* 

Sprawozdanie z IV Łódzkiej Konferencji Gerontologicznej z cyklu: „Refleksje nad starością”, pt. „Zmieniająca się starość – oblicza starości wczoraj, dziś i jutro”

Abstrakt

W artykule przedstawiono sprawozdanie z IV Łódzkiej Konferencji Gerontologicznej z cyklu „Refleksje nad starością” pod hasłem „Zmieniająca się starość – oblicza starości wczoraj, dziś i jutro”. Wydarzenie to, zorganizowane w 2025 roku przez Katedrę Andragogiki i Gerontologii Społecznej, Sekcję Gerontologii Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk oraz Stowarzyszenie Gerontologów Społecznych, stało się przestrzenią naukowej debaty nad szeroko pojmowanym zjawiskiem starości w perspektywie temporalnej.

Słowa kluczowe: konferencja, refleksje nad starością, Katedra Andragogiki i Gerontologii Społecznej, publikacje naukowe.

Report on the 4th Łódź Gerontological Conference from the Series “Reflections on Old Age”, entitled “Changing Old Age – The Faces of Ageing Yesterday, Today, and Tomorrow”

Abstract

The article presents a report on the 4th Łódź Gerontological Conference from the series “Reflections on Old Age” – “Changing Old Age – The Faces of Ageing Yesterday, Today, and Tomorrow”, organized in 2025 by the Department of Andragogy and Social Gerontology, the Gerontology Section of the Committee on Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences, and the Association of Social Gerontologists. The conference pro-

Artykuł otrzymano: 19.08.2025; akceptacja: 29.08.2025.

* Uniwersytet Łódzki.

vided an opportunity for scholarly debate on the broadly understood phenomenon of old age within a temporal perspective.

Keywords: conference, reflections on old age, Department of Andragogy and Social Gerontology, scientific publications.

W dniach 25–26 lutego 2025 roku pracownicy Katedry Andragogiki i Gerontologii Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego wraz z Sekcją Gerontologii Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk oraz Stowarzyszeniem Gerontologów Społecznych zorganizowały w Łodzi IV Łódzką Konferencję Gerontologiczną z cyklu „Refleksje nad starością” pt. „Zmieniająca się starość – oblicza starości wczoraj, dziś i jutro”. Wcześniejsze edycje tej konferencji odbyły się w następujących latach: pierwsza w 2014 roku pt. „Obiektywny i subiektywny wymiar starości”, druga w 2016 roku pt. „Starość w nurcie życia” i trzecia w 2018 roku pt. „Być i stawać się w starości” (KAIiGS 2025). Rezultatem tych spotkań naukowych było powołanie do życia serii wydawniczej „Refleksje nad starością” (Muszyński 2020). Do tej pory ukazały się trzy tomy nakładem Uniwersytetu Łódzkiego. Pierwsze dwa zredagowane zostały przez Elżbietę Dubas i Marcina Muszyńskiego – *Obiektywny i subiektywny wymiar starości* (2016) oraz *Starość w nurcie życia* (2019). Ostatni tom, autorstwa Elżbiety Dubas, został wydany w 2024 roku pt. *Humanistyczny obraz starości. Przesłanki dla gerontologii humanistycznej*.

W konferencji, której dotyczy sprawozdanie, wzięło udział ponad 55 przedstawicieli ze świata nauki oraz praktyków afiliowanych przy niemal 30 różnych ośrodkach z całej Polski. Wśród uczestników byli także reprezentanci fundacji, przychodni rehabilitacyjnych, zakładów karnych oraz czasopism dedykowanych seniorom. Problematyka konferencji koncentrowała się wokół zagadnień związanych ze starzeniem się i doświadczaniem starości w jego różnych wymiarach – jednostkowym, społecznym, kulturowym i historycznym. Poruszano zagadnienia związane z miejscem i pracą, postawami i rolami, pomocą, opieką i wsparciem, zadaniami rozwojowymi, płciowością i decyzywnością, przygotowaniem do starości i aktywizacją oraz wyzwaniami w starości.

Podczas konferencji można było nabyć publikacje Wydawnictwa WiR dotyczące ćwiczeń i materiałów do rehabilitacji umysłowej osób dorosłych, przydatne w terapii afazji, choroby Alzheimer’a, zespołów otępiennych, demencji, udaru mózgu czy innych chorób neurodegeneracyjnych.

Obrady otworzyła przewodnicząca Komitetu Naukowo-Organizacyjnego Konferencji prof. dr hab. Elżbieta Dubas (Uniwersytet Łódzki), która powitała przybyłych gości – przedstawicieli władz dziekańskich Wydziału Nauk o Wychowaniu UŁ i poszczególnych uczelni, reprezentantów otoczenia społecznego, doktorantów oraz studentów UŁ – a następnie wprowadziła w problematykę obrad. Z ramienia Stowarzyszenia Gerontologów Społecznych głos zabrał dr hab. Artur Fabiś, prof. Akademii

WSB, który pełni także funkcję redaktora naczelnego czasopisma „Exlibris Biblioteka Gerontologii Społecznej”. W części powitalnej wystąpiła także Dziekan Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, dr hab. Alina Wróbel, prof. UŁ, która uroczystie otworzyła konferencję i życzyła zebranych owocnych obrad.

W ramach pierwszej sesji plenarnej, poprowadzonej pod przewodnictwem dr. hab. Małgorzaty Halickiej, prof. UwB, oraz prof. dr hab. Elżbiety Dubas, wygłoszone zostały cztery referaty. Wystąpienie inauguracyjne konferencję wygłosiła dr hab. Małgorzata Halicka, prof. Uniwersytetu w Białymstoku, która w referacie pt. *Polscy seniorzy o starości i jej doświadczaniu w badaniach PolSenior2* skoncentrowała się na omówieniu ogólnopolskich badań PolSenior2 przeprowadzonych na reprezentatywnej próbie badawczej osób w wieku od 60 do 106 lat. Badania obejmowały swoim zasięgiem trzy obszary – stan zdrowia starszych Polaków, ich sytuację społeczno-ekonomiczną oraz jakość życia. Prelegentka skupiła uwagę słuchaczy na zagadnieniach związanych z przemocą w stosunku do osób starszych. To właśnie za tę problematykę odpowiedzialna była w omawianym projekcie Autorka wraz ze swoimi współpracownikami.

W nieco odmiennym tonie głos zabrał dr hab. Marek Niezabitowski, prof. PŚ, który w swoim referacie pt. *Odrębność społeczna ludzi starszych – wybrane przejawy i konteksty w ujęciu socjologicznym* przedstawił socjologiczne teorie dotyczące odrębności społecznej i kulturowej osób starych. Omówiona została teoria subkultury starości Arnolda M. Rose’a, jej badawcza ilustracja autorstwa Arlie R. Hochschild, a także koncepcja dystansu międzypokoleniowego Margaret Mead. Prelegent ukazał też czynniki powstawania subkultury seniorów kształtujące poczucie odrębności osób starych na tle innych grup wiekowych.

Kolejny głos zabrała dwójka uczonych z Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach – prof. dr hab. Sławomir Chrost oraz dr hab. Agata Chabior, prof. UJK. Celem ich wystąpienia, zatytułowanego *Pasje w życiu przedstawicieli pokolenia „bb”, „x” i „z”*, było przedstawienie rodzajów pasji realizowanych przez przedstawicieli wybranych przez nich pokoleń, określenia motywów ich podjęcia, jak i wyodrębnienia różnic międzypokoleniowych w odniesieniu do realizowanych pasji.

Jako ostatnia w pierwszej sesji plenarnej wystąpiła prof. dr hab. Elżbieta Dubas, która w referacie pt. *Starość wczoraj, dziś i jutro – ponadczasowe aspekty gerontologii humanistycznej* zaprezentowała główne zakresy gerontologii humanistycznej z odniesieniem do aspektów, które mają lub mogą mieć ponadczasowy charakter. Przewodnim wątkiem swojej refleksji autorka uczyniła kategorię starości, która jej zdaniem jest zmienna i zarazem uniwersalna.

Obrady popołudniowe odbyły się w pięciu trwających równolegle sekcjach tematycznych. W pierwszej, dotyczącej miejsca i pracy w starości, wystąpiło czterech prelegentów. I tak Marcin Muszyński (Uniwersytet Łódzki) poruszył kwestie teoretyczno-metodologiczne związane z sytuowaniem się badacza w polu badań nad starością i starzeniem się. Katarzyna Ziomek-Michalak (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie) nawiązała do koncepcji wielopokoleniowych form zamieszkania w przestrzeni miejskiej. Anna Przygoda (Uniwersytet

Jana Kochanowskiego w Kielcach) zaprezentowała rezultaty badań pilotażowych nad stylami życia seniorów, a Hanna Kądziołka-Sabanty (Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi) omówiła ideę zarządzania wiekiem oraz rozwój zawodowy osób powyżej 50. roku życia.

Druga sekcja poświęcona została rolom w starości i postawom wobec niej. Jako pierwsi wystąpili Jacek Łukasiewicz oraz Wiesław Kowalski (Lubelska Akademia WSEI). Przedstawili oni wyniki badań dotyczących postaw wobec polskich i białoruskich seniorów. W podobnym tonie głos zabrała Joanna Gregorczyk-Proszicka (Uniwersytet w Białymstoku), która opowiedziała o rolach dziadków i jakości ich relacji z wnukami. Z nieco innej perspektywy, bo z perspektywy fotografii, o rolach osób starszych zaznajomiła uczestników konferencji Kornelia Kordiak (Uniwersytet Wrocławski). Jako ostatni swoje wystąpienie wygłosił Krzysztof Czykier (Uniwersytet w Białymstoku), który przedstawił wyniki międzynarodowych badań porównawczych dotyczących postrzegania pokolenia dziadków jako osób znaczących.

Kolejna sekcja tematyczna dedykowana była opiece, pomocy i wsparciu w starości. Prelegenci skupili się na takich zagadnieniach, jak: bon senioralny wraz z instrumentami polityki społecznej związanej z obszarem zabezpieczania potrzeb opiekuńczych realizowanych na rzecz niesamodzielnych osób starszych (Rafał Iwański – Uniwersytet Szczeciński), życie w długowieczności i stopień zadowolenia z długiego życia, a także pojawiające się w związku z tym problemy (Anna Janowicz – Uniwersytet WSB Merito w Gdańsku), badania, w których młodzi dorosli podejmują się opieki nad swoimi dziadkami (Martyna Karwińska – Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie) oraz doświadczania przez nieformalnych opiekunów niesamodzielnych osób starszych przemocy domowej ze strony swoich podopiecznych (Anna Szafranek – Uniwersytet w Białymstoku).

Zadania rozwojowe w starości to hasło wywoławcze czwartej sekcji tematycznej, w której poruszone zostały kwestie związane z dobrostanem ludzi starych, rozpatrywane z punktu widzenia geragogiki jako subdyscypliny pedagogicznej (Anna Leszczyńska-Rejchert – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie), sposobami przezwyciężenia kryzysu ostatniej fazy życia i skierowania się ku integracji (Jadwiga Kwiek – „Gazeta Senior”), poszukiwaniem uwarunkowań realizacji zadań rozwojowych seniorów (Marlena Duda – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej) oraz wskazywaniem na możliwości wykorzystania ciekawości jako silnego czynnika motywującego w zajęciach aktywizacyjnych seniorów (Marlena Kilian – Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie).

Ostatnia w tym dniu sekcja tematyczna, zamykająca obrady, poświęcona została psychologicznemu wymiarowi starości. Anna Gutowska (Uniwersytet Łódzki) omówiła zjawisko wielochorobowości w podeszłym wieku, w tym współwystępowania zaburzeń depresyjnych z innymi chorobami/zaburzeniami. Lidia Szyszkowska-Bublewicz (Akademia WSB Dąbrowa Górnicza) w swoim wystąpieniu wskazywała na źródła, objawy lęków u seniorów i sposoby radzenia sobie z nimi. Natomiast

Małgorzata Paplińska (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie) poruszyła zagadnienie niepełnosprawności sensorycznej wśród osób starszych oraz omówiła potrzeby i oczekiwania w zakresie poprawy funkcjonowania wzrokowego seniorów.

Pierwszy dzień konferencji zakończył się uroczystą kolacją, podczas której uczestnicy mieli okazję do integracji i kontynuowania rozpoczętych dyskusji w mniej formalnej atmosferze.

Kolejny dzień rozpoczął się warsztatem poprowadzonym przez Aleksandrę Załustowicz (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), który w całości poświęcony został wykorzystaniu nowoczesnych technologii w pracy z osobami w wieku senioralnym z deficytami neurologicznymi. W ramach warsztatu uczestnicy mieli okazję zapoznać się z szeregiem urządzeń, oprogramowaniem, a także aplikacjami na urządzenia mobilne wspierającymi proces terapii osób z zaburzeniami o typie afazji.

W sesji przedpołudniowej zaplanowane zostały trzy równoległe sekcje tematyczne. Pierwsza poświęcona była płciowości i decyzyjności w starości. I tak Arkadiusz Wąsiński wraz z Jakubem Fabisiem (Uniwersytet Łódzki) wygłosili referat poświęcony decyzyjności w perspektywie autokreacji. Sławomir Szczurek ze Szkoły Doktorskiej (Uniwersytet Śląski) zwrócił uwagę na miejsce i pozycję starszych kobiet w codziennym życiu społecznym. Alicja Przepiórska-Ułaszewska (Fundacja Via Salutis) poruszyła zagadnienie kobiecości w wieku senioralnym. Z kolei Karolina Karpińska (Akademia WSB Dąbrowa Górnicza) mówiła o wynikach badań własnych nad troskami samotnych starszych kobiet posiadających zwierzęta domowe.

W drugiej sekcji tematycznej koncentrowano się wokół tematu związanego z przygotowaniem do starości i aktywizacją osób starych. Wśród poruszanych wątków znalazły się takie, które dotyczyły zjawiska „srebrnych influencerów”, sposobów budowania przez nich społeczności online oraz korzyści płynących z cyfrowej aktywności w późnej dorosłości (Justyna Sztobryn-Bochomska – Uniwersytet Łódzki). Przedstawiono zalety tworzenia programów wspomagających aktywność seniorów na przykładzie działalności Centrum Inicjatyw Senioralnych (Renata Konieczna-Woźniak – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu). Zaprezentowano wstępne wyniki z badań dotyczących postrzegania starości i przygotowania się do tego etapu życia (Natalia Głódź – Uniwersytet w Białymstoku).

W ostatniej sekcji pojawiły się tematy związane z szeroko rozumianymi wyzwaniami (w) starości. I tak ukazano, jak sztuka filmowa może przyczynić się do pogłębiania refleksji nad starością i przygotować do różnorodnych doświadczeń trzeciego i czwartego wieku (Joanna Golonka-Legut – Uniwersytet Wrocławski), zwrócono uwagę na zjawisko pominiętego pokolenia (Joanna Borowik – Uniwersytet w Białymstoku) i rosnący odsetek osób w wieku senioralnym w populacji więziennej (Agata Szwech – Akademia Kujawsko-Pomorska), omówiono współczesne osiągnięcia nauki spowalniające proces starzenia się oraz ich wpływ na jakość życia seniorów (Elżbieta Woźnicka – Akademia Nauk Stosowanych Stefana Batorego).

Drugiej sesji plenarnej przewodniczyli prof. dr hab. Krzysztof Szmidt oraz dr hab. Artur Fabiś, prof. WSB. Tutaj podobnie jak podczas pierwszej sesji plenarnej wygłoszone zostały cztery referaty. Jako pierwszy głos zabrał dr hab. Piotr Szulkalski, prof. UŁ, który przedstawił długookresowe obserwowane i prognozowane zmiany liczby osób w wieku 90 lat i powyżej w Polsce. Wyjaśnione zostały przyczyny tych zmian z perspektywy demograficznej. W dalszej kolejności uczestnicy konferencji mogli wysłuchać wystąpienia prof. dr hab. Krzysztofa Szmidta, poświęconego dylematowi związanemu z wielowiekowym mitem głoszącym związek pomiędzy mądrością a starością. Poddany w wątpliwość został gerontologiczny kanon wskazujący na mądrość jako funkcję wieku. Z kolei dr hab. Ewa Małgorzata Szepietowska, prof. UMCS, omówiła wyniki badań własnych nad determinantami wybranych aspektów kondycji poznawczej osób w wieku powyżej 60. roku życia. Przedstawiła wpływ edukacji, a także liczbę przepracowanych lat oraz aktywności na sprawność poznawczą badanych osób. Całość konferencji zwieńczona została wystąpieniem dr hab. Artura Fabisia, prof. WSB, poświęconym badaniom epistolarnym opartym na analizie korespondencji, głównie listów z przesłaniem seniorów do młodszych generacji.

Kolejna konferencja z cyklu „Refleksje nad starością” dobiegła końca. Zamknięcia i podsumowania dokonała prof. Elżbieta Dubas, która podziękowała wszystkim uczestnikom za przybycie i czynny udział w spotkaniu. Niepowtarzalna atmosfera dialogu, życzliwości, otwarcia i merytorycznej rzetelności sprawia, że konferencja gerontologiczna zorganizowana przez środowisko łódzkich gerontologów na długo pozostanie w pamięci jej uczestników.

Bibliografia

- Dubas E. (2024) *Humanistyczny obraz starości. Przesłanie dla gerontologii humanistycznej*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, <https://doi.org/10.18778/8331-387-0>.
- Dubas E., Muszyński M. (red.) (2016) *Obiektywny i subiektywny wymiar starości*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dubas E., Muszyński M. (red.) (2019) *Starość w nurcie życia*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Muszyński M. (2020) *Konferencje gerontologiczne z cyklu „Refleksje nad starością”*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne (NOWIS)”, nr 10(1), s. 254–256, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.10.18>.

Źródła internetowe

- KAiGS (2025) *Konferencje naukowe (Gerontologiczne)*, <https://www.uni.lodz.pl/kaigs> (dostęp: 18.08.2025).

O Autorze

Marcin Muszyński – doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Łódzkiego. Od 2004 roku zatrudniony w Katedrze Andragogiki i Gerontologii Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego. Obecnie pracuje na stanowisku profesora uczelni. W latach 2010–2012 pełnił rolę zarówno kierownika, jak i uczestnika w międzynarodowych projektach poświęconych gerontologii edukacyjnej. Jest członkiem Akademickiego Towarzystwa Andragogiczne, członkiem założycielem Stowarzyszenia Gerontologów Społecznych oraz Polskiego Towarzystwa Gerontologicznego. Autor opracowań z dziedziny andragogiki i gerontologii społecznej. Jego zainteresowania badawcze koncentrują się wokół teoretyczno-metodologicznych podstaw gerontologii społecznej oraz teorii uczenia się osób dorosłych. Zastępca Redaktora naczelnego czasopisma „Exlibris Biblioteka Gerontologii Społecznej” oraz „Narrative Works”. Posiada wieloletnie doświadczenie w zakresie prowadzenia indywidualnych sesji coachingowych, a także wspierania par i małżeństw w radzeniu sobie z konfliktami i przezwyciężaniu problemów. Ukończył studia z zakresu coachingu profesjonalnego oraz kursy terapii metodą Gottmana. Swoją wiedzę i umiejętności na co dzień wykorzystuje w pracy z klientami w Akademickim Centrum Wsparcia Uniwersytetu Łódzkiego.

Marcin Muszyński – habilitated doctor, professor at the University of Lodz. Since 2004 he has been working at the Department of Andragogy and Social Gerontology at the University of Lodz. He is currently employed as a university professor. Between 2010 and 2012, he served both as a coordinator and a participant in international projects dedicated to educational gerontology. He is a member of the Academic Society for Andragogy, a founding member of the Association of Social Gerontologists, and a member of the Polish Gerontological Society. He is the author of numerous works in the fields of andragogy and social gerontology. His research interests focus on the theoretical and methodological foundations of social gerontology as well as theories of adult learning. He is a deputy editor-in-chief of the journals “Exlibris Social Gerontology Journal” and “Narrative Works”. He has many years of experience conducting one-on-one coaching sessions and supporting (married) couples in dealing with conflicts and incidents. He completed studies in professional coaching and Gottman therapy courses. He uses his knowledge and skills daily in his work with clients at the Academic Support Center of the University of Lodz.