

## Codziennosc i refleksja. W poszukiwaniu źródeł uczenia się osób dorosłych

### Konteksty uczenia się dorosłych

Interesująca jest obecna debata nad nieformalnym wymiarem uczenia się dorosłych, który zyskuje coraz bardziej na znaczeniu i zaczyna być doceniany na równi z uczeniem się w środowisku formalnym i pozaformalnym. Skąd to nagłe zainteresowanie nieformalnymi aspektami uczenia się? Zjawisko to wyjaśnia cała grupa czynników zarówno społecznych, politycznych, ekonomicznych, jak i – przede wszystkim – pedagogicznych.

W Polsce, w czasie gdy panował reżim komunistyczny, zajmowano się głównie edukacją (oświatą), zaś proces uczenia się był zawsze podporządkowany nauczaniu, ściśle z nim powiązany i uregulowany ramami instytucjonalnymi. Teresa Hejnicka-Bezwińska zaznacza, że przełom lat 60. i 70. XX wieku był w Polsce związany z ugruntowaniem się, wprowadzonej na bazie manipulacji i przymusu, naukowej pedagogiki socjalistycznej, w której chodziło o

ideał i cele wychowania socjalistycznego wyprowadzone z postępowej ideologii społecznej marksistowsko-leninowskiej oraz odpowiadającą temu «teorię» wychowania socjalistycznego, która łącznie z dydaktyką wypełniała odtąd (w moim przekonaniu zawłaszczając) cały obszar pedagogiki, tworząc podstawy dla różnego rodzaju metodyk<sup>1</sup>.

Autorka określa jednak taką pedagogikę mianem pedagogii, w sensie określonej doktryny, która regulowała nie tylko sposób uprawiania praktyki edukacyjnej, lecz także sposób myślenia o edukacji oraz prowadzenia badań edukacyjnych. Badania z kolei musiały być oparte na konkretnych dyrektywach metodologicznych, a ich wyniki – akceptowane, o ile potwierdzały wytyczne dotyczące

---

<sup>1</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, *Praktyka edukacyjna w warunkach zmiany kulturowej*, Warszawa 2015, s. 258.

wychowania socjalistycznego i jego ideologiczne podstawy<sup>2</sup>. Stwierdzenie, że prowadzone były wówczas wyłącznie badania realizowane w paradygmacie pozytywistycznym byłoby nadużyciem wobec licznych przykładów pedagogów prowadzących badania jakościowe, jak na przykład Wanda Szuman<sup>3</sup> czy Aleksander Kamiński<sup>4</sup>.

W związku z tym, że przyjęta wówczas naukowa pedagogika socjalistyczna dążyła do wykazania konkretnych efektów działań pedagogicznych oraz wskazywania twardych mierników procesów edukacyjnych, to co nieformalne i znajdujące się poza instytucjami edukacyjnymi, nie miało znaczenia. Zainteresowanie badaczy-andragogów skupiło się na procesach mających miejsce w instytucjach edukacyjnych, a to, co znajdowało się poza nimi, zyskało miano edukacji równoległej. Jedynym procesem, któremu poświęcono sporą liczbę opracowań teoretycznych i badawczych, a który nie był ściśle powiązany z instytucjonalnym środowiskiem edukacyjnym, było samokształcenie.

Mieczysław Malewski podaje przyczyny zmian w zakresie badań nad edukacją dorosłych po 1989 roku oraz poszerzenia pola zainteresowań andragogów:

Oświata dorosłych było to, co wedle kryteriów ideologicznych zostało proklamowane jako oświata dorosłych. Nauczycielem dorosłych był ten, komu taka rola wraz z konstytuującymi ją zadaniami, została przez system formalnie potwierdzona. Oto dlaczego w dotychczasowych badaniach uwaga andragogów była skoncentrowana wyłącznie na instytucjonalnym wymiarze edukacji dorosłych<sup>5</sup>.

Taki sposób podejścia do przedmiotu badań andragogicznych i uprawiania refleksji teoretycznej oraz do praktyki edukacyjnej był uwarunkowany obowiązującą doktryną socjalistycznej nauki przybliżoną przez Hejnicką-Bezwińską.

Po roku 1989, w związku z przemianami społeczno-politycznymi, ogromną różnicę odnotowano w sposobie uprawiania edukacji i badań nad edukacją, w tym również edukacją dorosłych.

Oświata dorosłych przestaje być domeną państwa, zorganizowaną z uwagi na potrzeby makrosystemu społecznego, a staje się terenem aktywności jednostek i grup społecznych urzeczywistniających swoje potrzeby poznawcze i aspiracje życiowe. Pluralizacja oświaty dorosłych powoduje poszerzenie jej zakresu<sup>6</sup>.

Procesy decentralizacji i demokratyzacji edukacji (ten drugi jest dość dyskusyjny) spowodowały również przerzucenie większej odpowiedzialności na samych uczestników edukacji. Z jednej strony zaowocowało to rozluźnieniem

---

<sup>2</sup> Tamże, s. 340.

<sup>3</sup> Zob. Wanda Szuman *pedagog i andragog specjalny. Szkice do portretu*, red. B. Borowska-Beszta, Radom 2008.

<sup>4</sup> Zob. J. Półturzycki, *Aleksander Kamiński*, Radom 2006.

<sup>5</sup> M. Malewski, *Metodologiczne problemy badań nad oświatą dorosłych i nauczaniem dorosłych*, [w:] *Nauczyciele edukacji dorosłych*, red. E. A. Wesołowska, Toruń 1996, s. 124.

<sup>6</sup> Tamże, s. 125.



gorsetu metodologicznego w badaniach nad procesami edukacyjnymi w dorosłości, z drugiej miało też konsekwencje negatywne. Józef Kargul stwierdza, że w dziedzinie edukacji dorosłych znacząca zmiana, jaka zaszła po roku 1989, to fakt, że państwo przestało się interesować kształceniem dorosłych i przerzuciło odpowiedzialność na samych dorosłych, którzy mają w tej sprawie podejmować własne decyzje, ponosząc też koszty swojej edukacji<sup>7</sup>. Dokładna analiza negatywnych skutków przemian po transformacji ustrojowej przekracza ramy tego artykułu, zostały one zresztą dość dobrze pokazane przez przywoływaną już Hejnicką-Bezwińską<sup>8</sup> czy Bogusława Śliwerskiego<sup>9</sup>.

Przemiany, jakie zaszły w pojmowaniu i uprawianiu edukacji po roku 1989, stanowią jeden z głównych czynników prowadzących andragogów w stronę nieformalnych procesów edukacyjnych. Drugim z pewnością był napływ analiz zagranicznych, w szczególności anglosaskich, w których pojawiać się zaczęło określenie „edukacja nieformalna”. W okresie przed transformacją ustrojową w literaturze andragogicznej pojawiały się przede wszystkim opracowania poświęcone instytucjonalnej (formalnej) edukacji dorosłych oraz edukacji nieszkolnej (równoległej), zaczerpniętej z koncepcji francuskich, wraz z samokształceniem, któremu – jak twierdzi Grażyna Koptas<sup>10</sup> – w radzieckiej myśli pedagogicznej przypisywano duże znaczenie. Z kolei zwrot ku opracowaniom anglosaskim i odwoływanie się w szczególności do autorów brytyjskich spowodowało wprowadzenie do słownika andragogiki określenia *edukacja nieformalna/kształcenie nieformalne*, które zostało wyraźnie wyodrębnione i postawione w opozycji do edukacji formalnej, a często omawiane jest w duecie z edukacją pozaformalną. Koptas odwołuje się do koncepcji edukacji nieformalnej podanych przez Phillipa H. Coombsa, Wolfganga Mittera i Jana Maarschalka<sup>11</sup>. Spopularyzowania koncepcji Coombsa dokonał w polskiej literaturze andragogicznej lat 90. XX wieku Mieczysław Malewski.

Trzecim elementem, który doprowadził do innego ujmowania procesu edukacyjnego dorosłych, był z pewnością nurt postmodernistyczny głoszący upadek wielkich narracji. To postmodernizm dopuścił do głosu grupy dotychczas wykluczane z głównego dyskursu, skupiając się na marginesach, różnicach, odmienności, obszarach niszowych czy wręcz uznawanych za niewarte uwagi. Upadek wielkich narracji wiązał się z nadaniem innego kierunku

<sup>7</sup> J. Kargul, *O zmianach w kształceniu dorosłych*, [w:] *Dorosły w procesie kształcenia*, red. A. Fabiś, B. Cyboran, Bielsko-Biała-Zakopane 2009, s. 21.

<sup>8</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008.

<sup>9</sup> B. Śliwerski, *Diagnoza społecznictwa publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Kraków 2013; tenże, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Kraków 2015.

<sup>10</sup> G. Koptas, *Edukacja ustawiczna. Koncepcje i rozwój. Komunikat z badań*, Warszawa-Łódź 1990.

<sup>11</sup> Tamże, s. 19–21.



dotychczasowym sposobom myslenia o swiecie, w tym o edukacji. Powodowal proby wyjscia poza funkcjonujace do tej pory koncepcje oraz wysilki rozbijania dotychczasowych struktur. Zmiana perspektywy zaowocowala przeniesieniem uwagi na to, co pozainstytucjonalne i majace cechy nieformalnosci.

Wreszcie czwartą wartą uwzględnienia przyczyną są unijne dokumenty poświęcone edukacji, w których rozwijana była polityka wobec edukacji całozyciowej. Kwestia edukacji nieformalnej pojawila się w Memorandum dotyczącym uczenia się przez całe życie<sup>12</sup> i wytycznych dotyczących kolejnych etapów realizacji procesu bolońskiego. W odniesieniu do tych aktów polska znowelizowana Ustawa o szkolnictwie wyższym z 11 lipca 2014 roku<sup>13</sup> zawiera pojęcie efektów uczenia się oraz zapisy regulujące podstawę uznawania wiedzy i umiejętności zdobytych poza środowiskiem akademickim, głównie w postaci zgromadzonego doświadczenia zawodowego. Należy zaznaczyć, że w krajach anglosaskich już od wielu lat działają procedury umożliwiające uznanie posiadanego doświadczenia za podstawę zaliczenia niektórych przedmiotów realizowanych w trakcie studiów na danym kierunku. Analizując oddziaływanie czwartego czynnika, warto zastanowić się nad przyczyną tego zwiększonego zainteresowania nieformalnym wymiarem edukacji dorosłych. Gdyby odnieść się do znanego trójpodziału na edukację formalną, pozaformalną i nieformalną, to już w 1966 roku Robert Kidd<sup>14</sup> przedstawił koncepcję trzech wymiarów edukacji ustawicznej: kształcenia w poziomie, w pionie i w głąb, które ujęte łącznie obrazują całość koncepcji, a działania realizowane na poszczególnych poziomach kształtują dopiero pełnię procesu trwającego rzeczywiście całe życie. W tym przypadku trzeci wymiar – kształcenie w głąb, rozumiane jako samodzielna aktywność edukacyjna, ale i najwyższa jakość edukacji, odnosi się do nieformalnego uczenia się dorosłych. Współczesne ujęcia tych procesów mogą prowadzić do zintensyfikowania zjawiska określonego przez Kargula mianem zrzucania odpowiedzialności za edukację przez państwo na uczących się dorosłych. Zatem podkreślanie wagi tego, co nieformalne w edukacji dorosłych wcale nie jest spowodowane nagłym dostrzeżeniem potencjału takich działań i ich znaczenia. Czynności gremiów europejskich – kreowane neoliberalną ideologią – skupione są raczej na osiągnięciu w edukacji ekonomicznej efektywności. Uznanie zatem tego, co nieformalne, na równi z tym, co formalne, prowadzić ma do korekty wydatków ze strony państwa, a jednocześnie dodawać kolejne koszty na przeprowadzenie weryfikacji efektów uczenia się ze strony dorosłego, który się o takie uznanie ubiega.

<sup>12</sup> *A Memorandum on Lifelong Learning*, Brussels 30.10.2000, [http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum\\_on\\_Lifelong\\_Learning.pdf](http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf), dostęp 19.11.2015.

<sup>13</sup> Ustawa z dnia 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. z 2014 r., poz. 1198.

<sup>14</sup> R. Kidd, *The Implications of Continuous Learning*, Toronto 1966.



Nie bez znaczenie pozostaje rozwój nauk społecznych i humanistycznych, które stanowią istotny kontekst dla koncepcji i badań w obszarze andragogiki. W tym miejscu warto odwołać do konceptu codzienności, a właściwie świata przeżywanego.

Uważa się, że jednym z największych osiągnięć E[dmunda] Husserla jest odkrycie świata przeżywanego. Wprowadzając koncepcję świata przeżywanego, wyznaczył on nową drogę rozwoju fenomenologii i dostarczył ważnych inspiracji dla badań społecznych<sup>15</sup>.

Wyszczególnione wyżej czynniki i powiązane z nimi procesy doprowadziły do sytuacji, w której nieformalne uczenie się dorosłych przesunęło się bardziej w kierunku centrum zainteresowań andragogicznych. Nie należy jednak zrównywać go z uczeniem się z codzienności. Co prawda te pojęcia są blisko ze sobą związane, jednak nie tożsame. Uczenie się z codzienności jest częścią uczenia się nieformalnego, do którego również zaliczyć można część procesów samokształceniowych (niewspomaganych instytucjonalnie), realizowanie własnego hobby, korzystanie z mediów, czytanie dla przyjemności, ale i dla potrzeb zawodowych i tym podobne.

## Wokół codzienności

Codziennosc i obecne w niej procesy, przesuwają się coraz bardziej w stronę centrum zainteresowania badaczy różnych dyscyplin naukowych – antropologii, historii, socjologii oraz pedagogiki. Czym jednak jest codzienność?

Oczywistość wydaje się być prymarną cechą codzienności w ogóle. Jako taka doświadczana jest przez egzystujące jednostki, będąc ich «naturalnym» otoczeniem. Przeżywana jest jako świat własny, niemal całkowicie prywatny. Z rzadka poddaje się ją jakiejś refleksji. Dlatego też dyrektywy, którymi się rządzi, pozostają zwykle dla jednostki niejawne, choć dla sposobu, w jaki żyje, konstytutywne<sup>16</sup>.

Codziennosc przywodzi skojarzenia z czymś powszednim, ze sferą profanum, z naszymi nawykami, zwykłym rozkładem dnia. Oparta jest na podobieństwie zdarzeń, których doświadczamy o określonych porach doby. Oczywiście występują odstępstwa od tych rytuałów, kiedy coś niespodziewanego, w sensie pozytywnym lub negatywnym, wdziera się w nasze życie, lub też kiedy zdarza się coś wyjątkowego – zaplanowanego bądź nie – ważnego i niezwykłego, czego

<sup>15</sup> S. Słowińska, *Koncepcja małych światów przeżywanym. Fenomenologiczne inspiracje dla andragogiki*, „Edukacja Dorosłych” 2014, nr 2, s. 92.

<sup>16</sup> K. Gurczyńska-Sady, *Wittgenstein jako socjolog codzienności*, „Analiza i Egzystencja” 2014, nr 27, s. 66.



na co dzien nie zaznajemy. Zycie w codzienności w duzej mierze mozliwe jest dzieki pewnym rutynowym zachowaniom i podejmowanym dzialaniom wpisujacym sie w szersze konwencje kulturowe. „Codziennosc jest obszarem oswojonej zwyczajosci danego czasu i miejsca, okreslonej czasoprzestrzeni spolecznej oraz kulturowej”<sup>17</sup>. Wlasnie ow kulturowy aspekt jest istotny w rozważaniach nad codziennością, inaczej bowiem to, co zwyczajne, potoczne, rutynowe, moze byc odczytywane w kulturach poszczegolnych spoleczenstw. Kazde spoleczenstwo zna obszar sacrum i profanum jednak co innego bedzie przydzielalo do jednej badz drugiej sfery.

W duzej mierze pogardzana przez badaczy osadzonych w paradygmacie pozytywistycznym, codzienność zyskala na znaczeniu po przełomie, dzieki ktorému rozwinęły się badania jakościowe. Jarosław Gara zauważyl, że:

Wyeksponowanie znaczenia «świata życia codziennego» na gruncie pedagogiki ściśle związane jest ze stanowiskami pedagogicznymi o profilu fenomenologicznym i badaniami pedagogiczno-antropologicznymi<sup>18</sup>.

Okazalo się bowiem, że w świecie życia codziennego obecna jest wiedza, taka prywatna, stosowana tylko na nasz własny użytek, rzadko kiedy mająca walor uniwersalności, a jednak niezwykle istotna.

Nurt fenomenologiczny, którego spuścizna myślowa związana jest głównie z nazwiskami Maxa Schelera, Paula Ricoeura, Martina Heideggera, Edyty Stein, Emmanuela Lévinasa, Maurice Merleau-Ponty’ego, Alferda Schütza, a w Polsce Romana Ingardena, w interesującym nas ujęciu codzienności związany jest z osobą Edmunda Husserla.

Wyeksponowanie poznawczej rangi kategorii «świata życia codziennego» związane jest z późnym okresem twórczości Edmunda Husserla. Rozwijając problem «świata życia codziennego» (Lebenswelt) czy «uniwersalnego horyzontu świata», pytał tym samym o rolę i znaczenie doświadczenia przednaukowego dla poznania, które pretenduje do miana naukowego<sup>19</sup>.

Nie zawsze bowiem ludzie zastanawiają się nad swoim życiem codziennym i wydarzeniami, które mają w nim miejsce. Odstępstwem od tej reguły są momenty, które noszą znamiona wyjątkowości, i które niejednokrotnie stanowią dla zaskoczenie. Wówczas pojawiają się warunki służące lepszemu zapamiętaniu takich sytuacji, wsparte na silnym czynniku emocjonalnym. Rzadko kiedy natomiast rozmyśla się nad drobnymi szczegółami codzienności, które bardziej wpisują się w rutynowe działania. Nie sprzyjają one refleksyjności, dlatego nie poświęca się

<sup>17</sup> W. Kędzierzawski, *Codziennosc jako kategoria antropologiczna w perspektywie historii kultury*, Opole 2009, s. 8.

<sup>18</sup> J. Gara, *Świat życia codziennego jako źródło wiedzy pedagogicznej*, „Przegląd Pedagogiczny” 2009, nr 2, s. 9.

<sup>19</sup> Tamże, s. 9.





im wiekszej uwagi, lecz przechodzi nad nimi – jak nad czymś naturalnym – do tak zwanego „porzadku dziennego”. To właśnie naturalnosc jest nieodmienna cechą codzienności.

Wiedza wynikajaca z sytuacji zycia codziennego znalazla swoje uznanie dopiero na gruncie badan jakościowych, które nie są, tak jak ilościowe, skrepowane koniecznością uzyskiwania jednoznacznych i powtarzalnych rezultatów. Przelamany dyktat pozytywizmu, według którego jedynie wiedza naukowa uznawana jest za prawdziwą, odslonil przed badaczami z obszarów nauk społecznych i humanistycznych nowe, ogromne pole poznawcze. W centrum zainteresowania badaczy znalazla się w szczególności Husserlowska koncepcja *Lebenswelt*, tłumaczona na język polski jako „świat przeżywany” lub „świat zycia codziennego”.

Najkrócej mówiąc, świat przeżywany jest światem, który prezentuje się w doświadczeniu ludzkim w tak zwanym naturalnym nastawieniu; jest to zatem przednaukowy, pierwotny obraz rzeczywistości, takiej, jaka pojawia się w zyciu codziennym jednostek. W Husserlowskim wydaniu pojęcie świata przeżywanego nosi znamiona uniwersalizmu oraz podpada pod specyficzną kategorię przednaukowej i przedtechnicznej, niemniej jednak oczywistej racjonalności, stąd też zapewne normatywne tony w niej pobrzmiewające<sup>20</sup>.

Przyjęcie tej koncepcji za podstawę badań jakościowych zaowocowało wynikami dotyczącymi wiedzy potocznej i potoczności jako kategorii kluczowej dla codzienności. W przypadku polskich projektów badawczych wymienić warto choćby badania przeprowadzone przez Romana Lepperta<sup>21</sup>, poświęcone potocznym koncepcjom wychowania studentów pedagogiki czy badania Krzysztofa Polaka<sup>22</sup> obrazujące potoczne teorie nauczycieli.

Wojciech Kędzierzawski, analizując codzienność w ujęciu kulturowym, stwierdził, że:

Kategoria zycia codziennego ma pozwolić na uchwycenie rzeczywistości społeczno-kulturowej w stanie tworzenia się oraz w procesie jej ciągłej rekonstrukcji przez nierrefleksyjne i na ogół związane bardziej z działaniem niż z opisem potwierdzanie typów myślenia i wzorów zachowań<sup>23</sup>.

Takie jest dość powszechne przekonanie o codzienności i ludzie, sami uczestnicząc w zdarzeniach zycia codziennego, najczęściej również tak je postrzegają. Zatem silną cechą, którą codzienności się przypisuje, jest działanie rutynowe, oparte na – wypracowanych wcześniej samodzielnie lub obserwowanych – naśladowanych wzorcach postępowania. Jeśli zaś coś nosi znamiona rutyny, automatycznie nasuwa skojarzenia z bezrefleksyjnością. Rutyna, ta dobrze pojęta, stanowi pewien bezpieczny i skuteczny sposób zachowania, sprawdzający się zapewne

<sup>20</sup> W. Kędzierzawski, *Codziennosc jako kategoria...*, dz. cyt., s. 18.

<sup>21</sup> R. Leppert, *Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki*, Bydgoszcz 1996.

<sup>22</sup> K. Polak, *Indywidualne teorie nauczycieli. Geneza, badanie, kształtowanie*, Kraków 1999.

<sup>23</sup> W. Kędzierzawski, *Codziennosc jako kategoria...*, dz. cyt., s. 24.



w wiecekszości sytuacji, z którymi ludzie mają na co dzien do czynienia. Niekiedy jednak jej przełamanie jest lepszym sposobem zachowania, czasem nawet decydującym o utrzymaniu zdrowia czy życia, dowodząc przytomności myslenia. Nie zawsze muszą to być aż tak skrajne sytuacje, a wyjście poza przyzwyczajenie prowadzi do odkrycia nowych obszarów interesujących poznawczo, rozwijających osobowość człowieka. Jednak tym, co pozwala na rzeczywiste efekty rozwojowe oraz stanowi jeden z kluczowych warunków uczenia się z codziennych sytuacji, jest refleksja.

## Refleksja w doświadczaniu codzienności i w uczeniu się

W kontekście prowadzonych rozważań istotne staje się pytanie, co uruchamia proces uczenia się w sytuacjach życia codziennego? Jakie momenty mogą mieć zatem znaczenie edukacyjne w życiu codziennym? Czynniki warunkujących może być wiele, a ich wpływ jest z pewnością kwestią indywidualną. Postawiona i poparta argumentami teza dotyczy refleksji jako czynnika kluczowego dla przebiegu uczenia się z życia codziennego.

Znaczenie słowa *refleksja*, jak i jego rozumienie na gruncie poszczególnych dziedzin naukowych, jest dość zróżnicowane. Wanda Woronowicz wskazała, że:

Pochodzi ono od łacińskiego *reflecto*, - *flexi*, co znaczy: *zwrócić wstecz, odwrócić, nastroić na nowo*. Wieloznaczność naukowa refleksji zależna jest od dyscypliny, w jakiej funkcjonuje. W fizyce rozumiana jest jako odbicie fali, w logice jako czynność myslenia dyskursywnego (więc podobnie jak powszechnie), w psychologii oznacza skierowanie uwagi na własne przeżycia psychiczne konkretnego człowieka, w filozofii – zwłaszcza w teorii poznania – pojmowana zależnie od koncepcji i wprowadzana zarówno z myśli sokratejskiej, jak i od Arystotelesa<sup>24</sup>.

Refleksja wiąże się z namysłem nad życiem, nad zdarzeniami, które mają miejsce w codzienności, z wyciąganiem wniosków z tych zdarzeń i wykorzystywaniu ich (albo i nie) w przyszłości. To, czego doświadczą się w codzienności, przeżywa się i odczuwa, a także rozumie głębiej, na poziomie intuicyjnym. Jednakże to refleksja jest tym elementem, który pozwala uporządkować i wydobyć doznania w bardziej świadomej formie.

Odwołując się do koncepcji świata przeżywanego u Schütza, Sylwia Słowińska stwierdziła:

Sens otrzymują tylko te doświadczenia, do których jednostka zwraca się refleksyjnie i je interpretuje. Swoje własne przeżycia podmiot może zrozumieć jedynie w ujęciu retrospektywnym i prospektywnym, zwracając się refleksyjnie ku minionym doświadczeniom lub przyszłym – projektowanym działaniom<sup>25</sup>.

<sup>24</sup> W. Woronowicz, *Problemy edukacji refleksyjnej*, Koszalin 2000, s. 53.

<sup>25</sup> S. Słowińska, *Koncepcja małych światów przeżywanyc*, dz. cyt., s. 96.





Refleksyjne nastawienie pozwala na wyciągnięcie wniosków ze zdarzeń życia codziennego, gromadzonych w trakcie wykonywanych zadań, spotkań z ludźmi, obserwowanych sytuacji. Zatrzymanie się nad codziennością, namysł nad nią prowadzi do zupełnie innego wymiaru życia. Odwołując się do myśli Johna Deweya, warto podkreślić, że samo doświadczenie to jeszcze za mało. Dewey zwracał uwagę właśnie na refleksję, na zastanowienie się nad empirią i jej społecznym podzieleniem. Nie tylko bowiem samo przemyślenie tego, co się wydarzyło jest ważne, lecz istotne jest także podzielenie się tym przeżyciem z innymi, co pozwala na jeszcze lepsze zrozumienie całej sytuacji oraz dostrzeżenie nowych perspektyw.

Dlatego kontrowersyjne w tym kontekście staje się wyjaśnienie zasad działania świata życia codziennego, podane przez Kędzierzawskiego, w którym odnajdujemy również odniesienie do refleksji. Według autora wiąże się on z

domeną zdrowego rozsądku, trzeźwego myślenia, naturalnych sposobów postrzegania rzeczywistości oraz działania, których ani nie trzeba nabywać w żmudnym procesie szkolenia, ani tym bardziej doskonalić według jakiegoś przemyślanego planu. W ramach wyznaczanych przez codzienne sprawy zbędna ma być refleksyjność, w którą wpisana jest na ogół zasada poddawania krytyce statusu tej czy innej rzeczy, tego czy innego zwyczaju, tej czy innej instytucji, techniki albo idei lub teorii. Całkowicie na miejscu i w związku z tym najzupełniej zrozumiałe są natomiast postawa cechująca się pragmatyzmem, przywiązaniem do namacalnego konkretnego oraz działanie rutynowe, przebiegające – w sytuacji idealnej – niemal automatycznie<sup>26</sup>.

Takie podejście do codzienności jest jednak znacznym jej uproszczeniem, nawet wręcz ograbieniem z wartościowych elementów. Działania rutynowe, te również pozytywnie pojmowane, są oczywiście nieodłącznym elementem codziennego życia. Jednakże zapętlenie w szablonowych, powtarzalnych, automatycznych niekiedy czynnościach nie jest sytuacją, która sprzyjałaby uczeniu się. Do nabycia nowej wiedzy lub umiejętności potrzebna jest zmiana, pewne wyjście poza schemat, poza to, co każdego dnia stosowane jest naturalnie, często z przyzwyczajenia, nad czym nie trzeba się specjalnie zastanawiać. Jednak bez refleksji, bez zwrotu ku sobie samemu i namysłu nad doświadczeniami, które występują w codzienności nie ma możliwości dokonania postępu. Rozmyślanie skłania bowiem do wyciągnięcia wniosków z codziennych wydarzeń, a także odgrywa wielką rolę w pokierowaniu dalszym postępowaniem i decyzjami. W wyniku refleksji można postanowić o zmianie lub nawet zaprzestaniu wykonywania określonych działań bądź też prowadzenia ich w dotychczasowy sposób. Okazuje się, że niebagatelne znaczenie mają doświadczenia o charakterze negatywnym, których człowiek – po rozważeniu ich przebiegu – szczególnie stara się unikać w przyszłości. Możliwa jest jednak także sytuacja, kiedy w rezultacie dokonanej analizy dochodzi się do przeświadczenia, że wszystkie

---

<sup>26</sup> W. Kędzierzawski, *Codziennosc jako kategoria...*, dz. cyt., s. 29.



wczesniejsze poczynania przebiegaly zupełnie prawidlowo, stąd nie ma potrzeby wprowadzania zmian. To równiez istotny wniosek majacy konsekwencje dla późniejszego sposobu zachowania.

Z natury rzeczy bowiem czlowiek refleksyjny to osoba dokonujaca wyboru wartosci, wyboru bedacego wynikiem jej zastanawiania sie, rozważań, głębo- kich przemyśleń<sup>27</sup>.

Refleksja jest zatem takim momentem, w którym dokonuje się pewnego zatrzymania, starajac się uzyskac szerszą perspektywę, spojrzenie z lotu ptaka, dzięki któremu można spokojnie dostrzec poszczególne wymiary nabywanych doświadczeń. Te momenty namysłu daja rozeznanie w czynnikach, w tym i osobach, kształtujacych przeżycia, a przede wszystkim daja podstawę do oceny ich roli – pozytywnej lub negatywnej, wspomagajacej lub ograniczajacej. Refleksja, oprócz tego, że umożliwia dokonanie takiej pogłębionej analizy dotychczasowych zdarzeń, pełni takze funkcję perspektywiczna, pomagajac zaplanowac dzialania w bliższym lub dalszym horyzoncie czasowym. Namysł może wprowadzac w nieznanе jeszcze obszary, które dostarczą kolejnych doświadczeń, a jego efektem mogą być równiez zupełnie nowe czynności, które do tej pory nie były podejmowane. Mogą one miec charakter prorozwojowy, wprowadzajac na nieznanе tory, ale też niekiedy mogą skonczyc się niepowodzeniem. I znów w takiej chwili kluczowym elementem staje się ponowna refleksja, która pomoże zadecydowac, czy warto dalej angazowac się w podjęty dopiero co krąg dzialań, czy wymaga on skorygowania lub może odrzucenia w calosci. Stąd wniosek, że jedynie w wyniku namysłu można dowiedziec się, co i jak robic, aby postępowac skutecznie oraz osiagac zadowalajace rezultaty. Refleksja stanowi zatem niezwykle istotne narzedzie w ludzkim aparacie poznawczym, przyczyniajace się do uruchamiania i utrzymywania procesu uczenia się z doświadczeń życia codziennego.

## Efekty refleksji nad doświadczeniem codzienności – spożytkowanie doświadczenia lub jego brak

Przeanalizowane wczesniej zalety refleksji prowadzą ku kolejnemu etapowi rozważań – jakie mogą być inne jeszcze jej efekty? Niekiedy bowiem zdarza się, że wyniki przeprowadzonych przemyśleń nie prowadzą do żadnych zmian. Dzieje się tak w momencie, gdy po przeprowadzonym namysle ocena prowadzonych doczasowych dzialań jest pozytywna, a zatem prowadzi do wniosku, że objęta linia postępowania przynosi oczekiwane rezultaty, daje zadowolenie oraz

---

<sup>27</sup> W. Woronowicz, *Problemy edukacji refleksyjnej*, dz. cyt., s. 97.



spełnienie oczekiwanych celów. Nie modyfikuje się zatem zachowania, które jest prawidłowe. To właśnie dobrze pojęta rutyna, która sprawdza się na co dzień, pozostaje bez zmian. Aby jednak było wiadomo, czy te powszednie czynności są poprawne, potrzebna jest refleksja. Można jeszcze wspomnieć o jednej specyficznej sytuacji, zależnej jednakże w dużej mierze od indywidualnych czynników osobowościowych. Mowa tu o osobach, które pomimo korzystnych efektów przemyśleń nad codziennymi doświadczeniami, ryzykują zmianę. Takie posunięcie jest charakterystyczne dla ludzi mających nastawienie perfekcjonistyczne, którzy myślą według zasady: „skoro coś funkcjonuje dobrze, to może też funkcjonować lepiej”, których cechuje ciągłe dążenie do doskonalenia podejmowanych praktyk, podnoszenia ich na coraz wyższy poziom aż do mistrzostwa, oraz występowanie w roli eksperta. Drugą grupę stanowią osoby, które podatne są na nudę i choć wybrane przez nich działania są prawidłowe i skuteczne, nie potrafią długo postępować według – ich zdaniem – zbyt ograniczającego schematu. To eksperymenciści, którzy porzucają rutynę na rzecz zupełnej nowości i chęci doświadczenia tego, czego jeszcze dotąd nie próbowały, pragnąc z naturalną ciekawością wyników tej (często dość radykalnej) zmiany.

Wreszcie czas przyjrzeć się bliżej przypadkowi zupełnego braku refleksji w życiu człowieka. Powody niechęci do niej są wielorakie: od zwykłej nieświadomości, poprzez lęk i rozleniwienie, aż do zupełnego wyparcia. Osoby, które bronią się przed refleksją nad swoimi działaniami są zazwyczaj uprzedzone wcześniejszymi jej wynikami, które nie były przyjemne i nie chcą powtarzać już tego doświadczenia. Inni tłumaczą się brakiem czasu, brakiem takiej potrzeby lub też traktują namysł jako coś zbędnego, nic niewnoszącego. W takich przypadkach mowa o osobach, które nie postrzegają refleksyjności jako procesu wartościowego. Funkcjonują oni według schematów, których często kurczowo się trzymają, nie wychodząc poza narzucone ramy. Boją się zmian oraz wybicia z pewnego rytmu, według którego na co dzień żyją i który zapewnia im poczucie bezpieczeństwa oraz znaną powtarzalność. Najpewniej czują się w sytuacjach, w których ich odpowiedzialność jest niewielka, a skuteczność działań zapewniają dobrze opracowane i przestrzegane skrupulatnie procedury. Wiele osób przechodzi w ten sposób całe swoje życie (prywatne i zawodowe), niewiele zastanawiając się nad tym, jakie jest znaczenie ich aktywności, jednak mając poczucie sensu ich wypełniania. Wyjątkiem są zdarzenia, w których brak namysłu nad prowadzonym postępowaniem prowadzi do kumulacji błędów, skutkujących załamaniem dotychczasowego systemu i wręcz wymuszających dokonanie refleksji. Staje się ona wówczas procesem retrospektywnym, prowadzącym do odkrycia źródła niepowodzenia i ciągu przyczynowo-skutkowego. Jednakże nawet sprawne przeprowadzenie tego mechanizmu nie gwarantuje wyciągnięcia wniosków, o ile w wyniku refleksji nie zostaje podjęta decyzja



o zmianie. Stad niekiedy przypadki popełniania tych samych błędów, pomimo wcześniejszego nad nimi namysłu, jednak za którym nie poszły konkretne działania naprawcze.

Przedstawione powyzej sytuacje po czesci moze tłumaczyc stanowisko Johna Locke'a:

Locke dowodzil, ze różne czesci naszej wiedzy pochodzą z różnych doświadczeń zmyslowych lub refleksyjnych. Wprawdzie nadal trwa dyskusja o zależnościach albo odrębnościach między doświadczeniem zmyslowym, czyli zewnetrznym a refleksją, czyli doświadczeniem wewnetrznym, ale udział refleksji w teorii poznania pozostaje niezaprzeczalny<sup>28</sup>.

Byc moze w opisanych przypadkach nie dochodzi do wzajemnego polaczenia, zalezienia sie doświadczenia zewnetrznego i wewnetrznego, w rezultacie brakuje efektu w postaci uczenia sie.

Podsumowujac, zalezności pomiedzy refleksją a uczeniem sie są dosc złożone, choc postawiona wczesniej teza o refleksji jako kluczowym czynnikiem uruchamiającym proces uczenia sie z codziennosci u osob doroslych zostaje podtrzymana.

Refleksja powinna towarzyszyc czlowiekowi wszedzie tam, gdzie zaistnieja watpliwosci w ocenie rzeczy czy zjawiska, a glownie wówczas, gdy zdajemy sobie sprawe, ze wyposazono nasza swiadomosc w rozliczne stereotypy, ktore niekoniecznie obiektywnie rozstrzygaja o prawdzie<sup>29</sup>.

To dazenie do prawdy, do tego, aby byc istotą samodzielnie myslącą, która nie daje sobie narzucic falszywych wizji rzeczywistosci, stanowi o esencji refleksji, jak tez o procesie uczenia sie z owego glębokiego namyslu.

## Bibliografia:

- A Memorandum on Lifelong Learning*, Brussels 30.10.2000, [http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum\\_on\\_Lifelong\\_Learning.pdf](http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf), dostep 19.11.2015.
- Gara J., *Swiat zycia codziennego jako zrodlo wiedzy pedagogicznej*, „Przeglad Pedagogiczny” 2009, nr 2, s. 9–19.
- Gurczyńska-Sady K., *Wittgenstein jako socjolog codziennosci*, „Analiza i Egzystencja” 2014, nr 27, s. 65–78.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Praktyka edukacyjna w warunkach zmiany kulturowej*, PWN, Warszawa 2015.
- Kargul J., *O zmianach w ksztalceniu doroslych*, [w:] *Dorosly w procesie ksztalcenia*, red. A. Fabiś, B. Cyboran, Wydaw. Naukowe Wyzszej Szkoły Administracji, Bielsko-Biala-Zakopane 2009.
- Kędzierszawski W., *Codziennosc jako kategoria antropologiczna w perspektywie historii kultury*, Wydaw. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2009.

<sup>28</sup> W. Woronowicz, *Problemy edukacji refleksyjnej*, dz. cyt., s. 56.

<sup>29</sup> Tamże, s. 107.



- Kidd R., *The Implications of Continuous Learning*, Gate, Toronto 1966.
- Koptas G., *Edukacja ustawiczna. Koncepcje i rozwój. Komunikat z badan*, PWN, Warszawa–Lódz 1990.
- Malewski M., *Metodologiczne problemy badan nad oswiatą dorosłych i nauczaniem dorosłych*, [w:] *Nauczyciele edukacji dorosłych*, red. E. A. Wesołowska, Adam Marszałek, Toruń 1996.
- Słowińska S., *Koncepcja małych światów przeżywanych. Fenomenologiczne inspiracje dla andragogiki*, „Edukacja Dorosłych” 2014, nr 2, s. 91–104.
- Wanda Szuman *pedagog i andragog specjalny. Szkice do portretu*, red. B. Borowska-Beszta, ITE–PIB, Radom 2008.
- Woronowicz W., *Problemy edukacji refleksyjnej*, Wydaw. Uczelniane Bałtyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej, Koszalin 2000.

## Daily life and reflexion. Searching for sources of adult learning

**Abstract:** In the paper the issue of factors and conditions constituting adult learning is discussed. The author aims at answering questions, such as – what starts the process of learning in daily life situations, what situations may be educative for adults in daily life, what is the meaning of reflexion in experiencing daily life and the process of learning from it. She pays special attention to constituencies of daily life situations, which run the process of adult learning as well as make adult more reflexive. In the end she also highlights results of reflexion in adult life, and conditions underlying using reflexion outcomes or lack of it.

**Keywords:** adult learning, daily life, experiencing reality, fenomenology, reflexion

**Słowa kluczowe:** codzienność, doświadczanie rzeczywistości, fenomenologia, refleksja, uczenie się dorosłych

