

Akademia WSB

Dąbrowa Górnicza, Cieszyń, Olkusz, Żywiec, Kraków

mgr Zbigniew Nowak

**ANDRAGOGICZNE MIKROŚWIATY EDUKATOREK
I EDUKATORÓW W ZHP. MIĘDZY HARCERSKĄ
PEDAGOGIĄ A EDUKACJĄ OSÓB DOROSŁYCH**

**Autoreferat pracy doktorskiej napisanej pod kierunkiem:
prof. dr hab. Mirosławy Nowak-Dziemianowicz**

Dąbrowa Górnicza 2026

Struktura autoreferatu

Geneza zainteresowań badawczych (aktualność podjętej problematyki, jej usytuowanie w naukach społecznych, oryginalność stawianych problemów)	3
Cele pracy, problem i pytania badawcze	5
Charakterystyka oraz uzasadnienie wybranej orientacji metodologicznej	7
Struktura rozprawy	11
Syntetyczna prezentacja wyników badań własnych	14
Wnioski i podsumowanie badań	18

Geneza zainteresowań badawczych (aktualność podjętej problematyki, jej usytuowanie w naukach społecznych, oryginalność stawianych problemów)

Przez cały okres swojego świadomego życia jestem członkiem Związku Harcerstwa Polskiego. To Organizacja, w której miałem okazję wzrastać i stawiać się: kimś wrażliwym, kimś pomocnym, kimś zaangażowanym, kimś kto się uczy i kto uczy Innych. Przez ponad połowę życia zajmuję się prowadzeniem w ZHP szkoleń, w większości dla osób dorosłych. Jestem instruktorem posiadającym najwyższy stopień instruktorski (harcmistra) i najwyższe uprawnienia do edukowania dorosłych (Złota Odznaka Kadry Kształcącej). Z uprawnień tych korzystam jako instruktor (i były komendant) Centralnej Szkoły Instruktorskiej ZHP czy szef chorągwanego (o zasięgu wojewódzkim) zespołu.

Głównym i najważniejszym impulsem do zainteresowania się opisywanym problemem badawczym, była pewna obserwacja moich koleżanek i kolegów – edukatorek i edukatorów w ZHP. Miałem poczucie, że coraz częściej spotykam się z postawą otulania się standardami, dokumentami i wymaganiami, bez jakiegokolwiek krytyki, z „odwieszeniem na wieszak” własnej perspektywy, swojego dorobku, własnego postrzegania. Ireneusz Sadowski opisuje taką perspektywę jako podejście instytucjonalne – związane z organizacją, z tym, jaki jest jej byt, z jej naturą oraz z jej wpływem na osoby¹.

Miałem też drugi impuls – wynikający z wykonywania zawodu nauczyciela akademickiego, nauczyciela zawodu pielęgniarki/pielęgniarsza. Pozostawałem z poczuciem, że moje kompetencje do pracy z osobami dorosłymi (moimi student(k)ami) pozostaje dla mnie niewystarczająca. Że mam silną potrzebę rozwinięcia samego siebie po to, by móc docierać do moich odbiorczyń i odbiorców nie tylko w sposób intuicyjny, ale właśnie w pełni uświadomiony – tym, jakie są potrzeby, ale i tym, jakie narzędzia mogę dobierać, by swoją pracę wykonywać lepiej. Ta perspektywa również została opisana przez Ireneusza Sadowskiego, jako perspektywa indywidualna (a więc taka, która wynika z osobistych potrzeb człowieka, z jego pragnień, z możliwości, zdolności, zaangażowania, działania i praktyki). Teoria ta, opisywana w kontekście instytucji

¹ I. Sadowski, *Współczesne spojrzenie na instytucje: ewolucja pojęć, problem modelu aktora i poziomy analizy instytucjonalnej*, „Przegląd Socjologiczny”, 2014, nr 3, t. 63.

(a przecież takową jest Związek Harcerstwa Polskiego), okazuje się jednocześnie odzwierciedlać punkt, w którym znalazłem się u progu podjętego badania.

Na tym etapie odkryłem także, jak niewiele jest akademickich przedstawicieli skupiających swoje naukowe dociekania na problematyce ZHP, czy szerzej – harcerstwa. Wśród prac naukowych w tej tematyce znalazłem prace prof. Aleksandra Kamińskiego i prof. Bogusława Śliwerskiego (harc mistrzów ZHP, naukowo związanych z Uniwersytetem Łódzkim) w zakresie edukacji. Z kolei w zakresie historycznym do najbardziej znanych należą prace dr hab. Katarzyny Marszałek (harc mistrzyni ZHP, powiązanej z Uniwersytetem Mikołaja Kopernika w Toruniu). Z kolei dr hab. Tomasz Huk (harc mistrz ZHP, związany z Uniwersytetem Śląskim w Katowicach), napisał jedyny odnaleziony przeze mnie artykuł dotyczący osób dorosłych w ZHP.

Biorąc pod uwagę wszystkie powyższe aspekty, postanowiłem zbadać rzeczywistość praktyki edukacyjnej osób dorosłych w ZHP. Zależało mi, by od swoich narratorek i narratorów (edukatorek i edukatorów) dowiedzieć się jak uczą (z czego korzystają, na ile robią to w sposób uświadomiony, a na ile za pomocą swojej intuicji), a następnie zestawić to z aktualną wiedzą pedagogiczną i andragogiczną. Istotne było dla mnie także poznanie ich podejścia do uczenia osób dorosłych w ZHP, w szczególności z perspektywy postaw, wartości i relacji. Uważałem to za kluczowe ze względu na fakt, iż Związek Harcerstwa Polskiego jawi się jako Organizacja wychowawcza. Znaczące było więc zbadanie tego względem praktyk kierowanych do osób dorosłych.

Cele pracy, problem i pytania badawcze

Kluczowym i najważniejszym zadaniem na tym etapie było wyznaczenie celów związanych z podejmowanym zadaniem. To ważne, by wiedzieć, dokąd się zmierza, co zamierza się osiągnąć i w jakim zakresie. Pozwala to z jednej strony, by lepiej osadzić się w podejmowanym działaniu, a z drugiej – by po czasie móc je odpowiednio podsumować. Cele pracy skupiają się wokół przestrzeni, jaka wytwarza się w środowisku edukacyjnym osób dorosłych w Związku Harcerstwa Polskiego. Dotyczą edukatorek i edukatorów (narratorek i narratorów mojego badania), pokazują ich mikroświaty. Dają możliwość zrozumienia (opisania) mechanizmów uczenia (się) w zestawieniu z aktualną wiedzą pedagogiczną. Wskazują na opisanie (zrozumienie) sposobów uczenia (się) osób dorosłych w ZHP, porównując te praktyki do aktualnej wiedzy andragogicznej. I – co ważne w tej wychowawczej Organizacji, pokazują porównanie postaw, wartości i relacji w ujęciu aksjologicznym.

Poniżej znajdują się cele pracy umieszczone w jej pierwszym rozdziale.

Cele pracy:

- zarysowanie mikroświatów edukatorek i edukatorów w ZHP, które i którzy pracują z osobami dorosłymi nad ich rozwojem w Organizacji,
- zrozumienie i opisanie mechanizmów uczenia (się) w ZHP i zestawienie ich z aktualną wiedzą pedagogiczną,
- zrozumienie i opisanie sposobów uczenia (się) osób dorosłych w ZHP oraz zestawienie ich z aktualną wiedzą andragogiczną,
- zrozumienie i opisanie relacji osób dorosłych w ZHP w ujęciu aksjologicznym – z perspektywy postaw, wartości.

Po wyznaczeniu celów pracy, kolejnym ważnym aspektem jest przedstawienie problemu badawczego. W przypadku określonych przeze mnie celów, zidentyfikowanym problemem stała się kwestia edukacji osób dorosłych w ZHP. Łączę ten wątek z kontekstem wartości i postaw w Związku Harcerstwa Polskiego i aktualnej wiedzy pedagogicznej i andragogicznej. Cel badawczy przyjmuje więc następującą formę:

Problem badawczy:

Jak wygląda edukacja osób dorosłych w ZHP w kontekstach wartości w ZHP, aktualnej wiedzy pedagogicznej, andragogicznej?

Znając już cele i problem, ważne stało się skonstruowanie pytań badawczych, które dadzą mi pole do opisu zastanej rzeczywistości/zastanych rzeczywistości, w postaci mikroświatów edukatorek i edukatorów.

Pytania badawcze, jakie znalazły się w niniejszej pracy znajdują się poniżej.

Pytania badawcze:

- Jak w Związku Harcerstwa Polskiego wygląda proces edukacji osób dorosłych?
- Kto decyduje o tym jak wygląda proces edukacyjny osób dorosłych w ZHP?
- Z jakich koncepcji pedagogicznych i andragogicznych czerpie praktyka edukacyjna osób dorosłych w ZHP?
- Jakie postawy są istotne w edukacji osób dorosłych w ZHP?
- Jakie role pełnią edukatorki i edukatorzy w procesie uczenia (się)?
- Jakie role pełnią uczestniczki i uczestnicy w procesie uczenia (się)?
- Jakie są między nimi relacje?

Dzięki powyższym pytaniom możliwe było ustalenie czego ma dotyczyć wywiad jako główna metoda prowadzonych badań, na co kłaść większy lub mniejszy nacisk, ale przede wszystkim – możliwe było ocenienie czy/na ile wypełnię postawione cele i odpowiem na postawiony przed sobą problem.

Charakterystyka oraz uzasadnienie wybranej orientacji metodologicznej

W prowadzonym przeze mnie badaniu zdecydowałem się na perspektywę jakościową – dającą przestrzeń nie tyle do zidentyfikowania ile osób się z czymś zgadza, coś potwierdza, coś deklaruje – ale do tego, by rozmówczynie/rozmówcy mogły/mogli po swojemu opisywać swoje doświadczenia. Mnie z kolei, jako autorowi badania, przypada tu rola osoby, która przedstawia ich mikroświaty, interpretuje je.

Mieczysław Malewski podjął się opisu jak wygląda proces badania jakościowego. Kolejnymi czynnościami naukowca są: gromadzenie danych, wgląd w te dane, ich interpretacja oraz raport. Pomiędzy tymi zadaniami znajdują się kolejne trzy ważne czynności do przeprowadzenia przez badacza: refleksyjność, teoretyzowanie i narracyjność. Autor wskazuje na różnice pomiędzy badaniami ilościowymi i jakościowymi. Już na etapie celu widać wyraźnie, że to właśnie badanie jakościowe jest odpowiedzią na stawiane wcześniej cele i postawiony problem. Tym celem w badaniach jakościowych jest rozumienie – interpretacja świata społecznego i kultury (w przypadku badań ilościowych celem jest pomiar i przewidywanie zachowań ludzkich).

Przyjętym w badaniu paradygmatem stał się więc paradygmat interpretatywny. Moja promotorka, prof. Mirosława Nowak-Dziemianowicz uważa, że w takim badaniu proces badawczy łączy się z procesem twórczym. Służy jednak czemuś znacznie większemu – nie chodzi jedynie o opisanie świata społecznego, ale o interwencję badacza w ten społeczny świat. Interpretacje te stają się więc interwencją w czyjejś sprawie, w czyimś interesie, dla kogoś². Dla mnie stały się więc możliwością oddania głosu edukatorkom i edukatorom osób dorosłych w ZHP.

Kluczowym staje się więc wskazanie, że to właśnie obraz konkretnego świata – mikroświata edukatorek i edukatorów w Związku Harcerstwa Polskiego – buduje wymiar ontologiczny niniejszego badania w perspektywie interpretatywnej. W ujęciu aksjologicznym dysertacja skupia się na ukazaniu procesu uczenia (się) kadry w ZHP, szczególnie w kontekście postaw, wynikających z charakteru tej Organizacji. Chcę także poznać i zaprezentować postawy instruktorek i instruktorów ZHP zajmujących się edukacją osób dorosłych względem uczestniczek i uczestników i praktyk nakierowanych

² M. Nowak-Dziemianowicz, *Szkola jako przestrzeń uznania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2020, s. 18-19.

na (samo)rozwój, (samo)wychowanie, (samo)doskonalenie. Przyjętą orientacją badawczą staje się więc opis przypadku (*case study*).

W opisie przypadku punktem wyjścia są dane o jednostce/systemie (w przypadku mojego badania: o mikroświatach edukatorek i edukatorów). Przebieg badania typu *case study* to przede wszystkim wnikliwa zwrotna analiza w stosunku do wszystkich dostępnych danych (w moim przypadku: analiza dokumentów zastanych i wywiady z edukatorkami/edukatorami), a punktem docelowym jest zrozumienie i opisanie mechanizmów działania systemu/jednostki (raport z niniejszego badania w postaci rozprawy doktorskiej).

Założenia epistemologiczne niniejszej dysertacji w toku toczącego się badania przyjęły sekwencję KRYNARÓZ, którego autorką jest Mirosława Nowak-Dziemianowicz. Wskazuje ona, że każdy etap (Krytyka – Narracja – Rozumienie – Zmiana) może zarówno być częścią procesu badawczego, ale i jego celem.

Pierwszą w tej sekwencji jest krytyka. Rozumiana jest ona jako kompetencja do krytyki, jako zdolność zdemaskowania niejawnych, często ukrywanych w praktykach, relacjach i sytuacjach społecznych: dyskursów władzy i panowania, a także dominacji. Pozwala więc usłyszeć głos narratora, dostrzec to, z czym się boryka, dając nam głęboki wgląd w jej/jego doświadczenie.

Dalej w sekwencji tej znajduje się szeroko pojmowana narracja. Jest to sposób rozumienia świata, ale także ludzi i ich wzajemnych relacji. Jest traktowana jako tożsamość, jako zdolność do tego, by, mimo zmiennych warunków i sytuacji, podtrzymywać pewną narrację, historię o danej osobie/danych osobach.

Kolejnym etapem jest rozumienie, które jest jednocześnie celem ludzkiego pozna(wa)nia, ale także sposobem naszego bycia w świecie, czymś szczególnym, dotyczącym zarówno „mnie”, jak i Innego, a więc mające relacyjny wymiar. Dzięki doświadczeniom Innego, możliwe jest moje rozumienie własnego świata. Dzięki temu, że rozumiem Innego, zaczynam (lepiej) rozumieć siebie.

Zwieńczeniem całego procesu jest zmiana. Taka, która wpływa na człowieka, na grupę ludzi, na pewną wspólnotę, na instytucję – będące w opresji, wykluczone, nieradzące sobie. Zmiana edukacji, szkoły, nauczyciela (a w zapatrywaniu niniejszego badania – edukatorek/edukatorów i ich praktyk w ZHP).

Metodą prowadzonego badania stał się wywiad częściowo ustrukturyzowany. Jest to taki rodzaj wywiadu, w którym określa się poruszane wątki, ale każda z prowadzonych rozmów może odbywać się w innej sekwencji, kolejności, z inaczej dobranym językiem itd.

Zaprosiłem do badania dwanaścioro edukatorek i edukatorów z ZHP – osób o najwyższych uprawnieniach (takich jak moje) – w stopniu harcmistrzyni/harcmistra ze Złotymi Odznakami Kadry Kształcącej (na etapie prowadzonego badania w całym Związku Harcerstwa Polskiego było łącznie ok. 90 takich osób). Zależało mi na tym, by badać osoby, które prowadzą lub reprezentują kształcenie kadry w ZHP na poziomie całej organizacji (poziom centralny – 3 osoby) lub/i na poziomie wojewódzkim (chorągwiane: zespoły kadry kształcącej lub szkoły instruktorskie – 9 osób). Dlaczego zdecydowałem się na taki dobór rozmówczyń/rozmówców? Ponieważ to na poziomach wojewódzkim i ogólnopolskim prowadzone są szkolenia skierowane swoją ofertą do osób dorosłych. Stało się więc dla mnie jasne, że osoby o tych uprawnieniach będą posiadały uprawnienia pozwalające na to, by móc odpowiedzieć na przedstawiony wcześniej problem badawczy.

Tabela 1. Narratorki i narratorzy badania

Rozmówczyni/ rozmówca	Data i czas wywiadu 1 (2024)	Data i czas wywiadu 2 (2025)	Łączny czas wywiadu z narratorką/em
REJA	12.02.2024 1:43:21	8.03.2025 8:21	1:51:42
NIKE	21.02.2024 1:13:40	8.03.2025 5:05	1:18:45
LITAI	23.03.2024 2:00:21	18.03.2025 38:17	2:38:38
ATENA	24.02.2024 1:00:14	22.02.2025 21:42	1:21:56
TEMIDA	24.02.2024 1:11:37	18.03.2025 18:00	1:29:37
TEJA	25.02.2024	-	1:06:25

	1:06:25		
HEBE	26.02.2024 43:06	8.03.2025 5:00	48:06
HEFAJSTOS	26.02.2024 1:18:05	23.03.2025 26:49	1:44:54
HESTIA	27.02.2024 56:49	8.03.2025 5:39	1:02:28
HERA	20.03.2024 1:00:28	8.03.2025 4:57	1:05:25
PROMETEUSZ	27.03.2024 1:29:22	19.03.2025 44:34	2:13:56
GAJA	27.03.2024 47:42	-	47:42

Źródło: opracowanie własne na podstawie materiału badawczego

Jak widać powyżej, z większością badanych udało mi się porozmawiać dwukrotnie – raz w 2024, drugi raz w 2025 r. w podobnej porze. Łącznie badania te dały mi niemal 16 godzin materiału badawczego.

W rozprawie doktorskiej zdecydowałem się na zanonimizowanie danych moich rozmówczyń/rozmówców. W przypadku używania nazw własnych charakterystycznych dla danych województw pomijałem te nazwy, a każda z osób przedstawiana jest imieniem zaczerpniętym z mitologii greckiej (na podstawie pozytywnych cech, z którymi kojarzyły mi się narratorki i kojarzyli mi się narratorzy).

Struktura rozprawy

Rozdział pierwszy skupia się na metodologii badania. Ukazuje zakres ontologiczny i epistemologiczny pracy, wskazuje problem i pytania badawcze, opisuje osoby badane, a także przedstawia wielokrotne studium przypadku, które powstało na podstawie wywiadów częściowo ustrukturyzowanych. Ponadto w rozdziale tym pokazuję, jak wygląda metoda KRYNARÓZ, na której oparłem poznanie świata badanego.

W rozdziale drugim skupiam się na opisaniu Związku Harcerstwa Polskiego jako organizacji, będącej stowarzyszeniem i organizacją pożytku publicznego. Opisuję (za Tomaszem Hukiem) jak wygląda edukacja obywatelska dorosłych w ZHP³, pokazuję pęknięcia w Organizacji (za Zbigniewem Kwiecińskim)⁴, by przejść do zasad, jakie obowiązują w ZHP, by móc edukować osoby dorosłe. Pokazuję (za Robertem Kwaśnicą) racjonalność instrumentalną i racjonalność emancypacyjną⁵. Próbuję znaleźć odpowiedź na pytanie kto decyduje o tym, jak wygląda edukacja dorosłych w ZHP. Pokazuję opresję, w jakiej edukatorki i edukatorzy znajdują się, przez podporządkowywanie się władzy i przepisom organizacyjnym (za Mirosławą Nowak-Dziemianowicz)⁶. W ramach rozważania nad ZHP jako organizacją uczącą się, opisuję samowychowanie w ZHP (za Bogusławem Śliwerskim)⁷, szczególnie w aspekcie psychologii pozytywnej. Opisuję także uprawnienia, jakie mogą zdobywać osoby dorosłe w ZHP: kwalifikacje w ramach Instytucji Certyfikującej, stopnie instruktorskie, dające również uprawnienia poza organizacją (głównie związane z podejmowaniem obowiązków w ramach wypoczynku letniego dzieci i młodzieży)⁸, a także Odznaki Kadry Kształcącej, które uprawniają do bycia w ZHP edukatorkami i edukatorami pracującymi z osobami dorosłymi.

Rozdział trzeci poświęcony jest rolom uczestniczek/uczestników oraz edukatorek/edukatorów w praktyce edukacji osób dorosłych w ZHP. Pojawia się

³ T. Huk, *Edukacja obywatelska dorosłych na przykładzie działalności Związku Harcerstwa Polskiego*, w: *Edukacja obywatelska dorosłych a społeczeństwo obywatelskie*, red. D. Gierszewski, H. Kretek, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Raciborzu, Racibórz, 2015, s. 181-186.

⁴ Z. Kwieciński, *Pedagogika przejścia i pogranicza*, w: *Pedagogie postu. Preteksty, konteksty, podteksty*, red. Z. Kwieciński, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012, s. 23-24.

⁵ R. Kwaśnica, *Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej* (ed. 2), Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław, 2007.

⁶ M. Nowak-Dziemianowicz, *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław, 2016, s. 135.

⁷ B. Śliwerski, *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, 2010, s. 7.

⁸ Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 10 kwietnia 2024 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o systemie oświaty.

tutaj kwestia przestrzeni edukacyjnej (jako *nie-miejsce* za Marcem Auge⁹ oraz jako *mikroświat* za Ewą Skibińską¹⁰). Rozdział zawiera również opis pedagogiki *Gestalt* w ujęciach prezentowanych przez Dorotę Klus-Stańską¹¹ i Wiktora Żłobickiego¹². Ujmuję rolę edukatorek i edukatorów jako zmienną (za Zofią Szarotą i Krzysztofem Pierścieniakiem¹³), korzystając z propozycji Mirosławy Nowak-Dziemianowicz (nauczyciel-przewodnik, nauczyciel-tłumacz, nauczyciel-refleksyjny praktyk)¹⁴ oraz Agnieszki Dziedziczak-Foltyn, Beaty Karpińska-Musiał i Adrianny Sarnat-Ciastko (role coacha, tutora i mentora)¹⁵. Przedstawia także ujęcie etyczne w oparciu o społeczną teorię uczenia się Etienne Wengera¹⁶.

W rozdziale czwartym skupiam się na wątku aksjologicznym. Pokazuję, skąd w ZHP biorą się postawy i wartości, które edukatorki i edukatorzy chcą rozwijać w swoich uczestniczkach i uczestnikach. Na podstawie ich odpowiedzi dotyczących tego, jak to osiągają, łączę ich podejście z badaniem Agaty Radeckiej¹⁷, która opisuje uczenie się w środowisku pracy na podstawie badań Knuda Illerisa¹⁸ i Mirosławy Nowak-Dziemianowicz¹⁹.

W rozdziale piątym znajdują się informacje dotyczące historii andragogiki (głównie za Malcolmem Knowlesem²⁰ i Mieczysławem Malewskim²¹), w tym polskiej

⁹ M. Auge, *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*, tłum. R. Chymkowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

¹⁰ E.M. Skibińska, *Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Warszawa, 2006, s. 335-336.

¹¹ D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśląc teorią o praktyce*, Wydawnictwo PWN, Warszawa, 2018, s. 117-118.

¹² W. Żłobicki, *Pedagogika Gestalt*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo PWN, Warszawa, 2019, s. 626-636.

¹³ Z. Szarota, K. Pierścieniak, *Refleksja andragogiczna - współczesna specyfika dyscypliny*, „Studia z teorii wychowania”, 2020, tom XI: nr 2(31).

¹⁴ M. Nowak-Dziemianowicz, *Oblicza edukacji. Między pozorami a refleksyjną zmianą*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2014, s. 58-60, 122-128.

¹⁵ A. Dziedziczak-Foltyn, B. Karpińska-Musiał, A. Sarnat-Ciastko, *Tutoring drogą do doskonałości akademickiej. Percepcja i implementacja personalizacji kształcenia w polskim szkolnictwie wyższym w latach 2014-2019*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, 2020, s. 14, 24-25, 31, 102-105.

¹⁶ E. Wenger, *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, New York, 1998.

¹⁷ A. Radecka, *Uczenie (się) w ponowoczesności. Rola zawodowa nauczycieli i nauczycielek akademickich języka angielskiego specjalistycznego*, Wydawnictwo FRSE, Warszawa, 2024, <https://doi.org/10.47050/67587365>, [dostęp: 9.04.2025], s. 57-71.

¹⁸ K. Illeris and Associates, *Learning in Working Life*, Roskilde University Press, Roskilde, 2011, tłum. i cyt. za A. Radecka, *Uczenie (się)...*

¹⁹ M. Nowak-Dziemianowicz, *Oblicza edukacji...*, s. 186-187.

²⁰ M.S. Knowles, E.F. Holton III, R.A. Swanson, *Edukacja dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2009.

²¹ M. Malewski, *Andragogika*, w: *Pedagogika. Podręcznik Akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2021, s. 393.

(za Agnieszką Stopińską-Pająk)²², by odnieść się do aktualnych badań GUS²³ i Eurydice²⁴, traktujących o uczeniu (się) osób dorosłych w Polsce i Europie. Opisuję ideę *lifelong learning*²⁵, specyfikę uczenia się osób dorosłych prezentowaną przez Kluda Illerisa²⁶, a także kilka nurtów andragogicznych, w tym transformatywne uczenie się Jacka Mezirowa²⁷. Ujmuję praktykę edukacyjną w ZHP w kontekście teorii Hanny Solarczyk-Szwec postulującej, by edukację dorosłych poszerzyć o kategorie kryzysu, doświadczenia i refleksji²⁸.

²² A. Stopińska-Pająk, *Tożsamościowy plecak – meandry rozwoju andragogiki w Polsce – narracja historyczna w perspektywie minionego stulecia*, „Edukacja Dorosłych”, 2018, nr 2.

²³ Główny Urząd Statystyczny, *Uczenie się osób dorosłych w 2022 r.*, 2024.

²⁴ Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, *Edukacja i szkolenia dorosłych w Europie: ścieżki prowadzące do umiejętności i kwalifikacji*. Raport Eurydice, Urząd Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg, 2021, https://www.frse.org.pl/brepo/panel_repo_files/2022/09/21/nfjqlx/edukacjadoroslychpl.pdf [dostęp: 13.04.2025].

²⁵ A. Pluskota, M. Staszewicz, *Całozyciowe uczenie się drogą do inkluzji społecznej. Nieco rozważań krytycznych*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja” 2014, nr 66(2).

²⁶ K. Illeris, *O specyfice uczenia się ludzi dorosłych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2009, nr 1 (45).

²⁷ M. Chmielecka, *Ewolucja teorii transformatywnego uczenia się*, „Edukacja Dorosłych”, 2019, nr 4.

²⁸ H. Solarczyk-Szwec, *Dorośli uczą się inaczej? W poszukiwaniu kategorii pojęciowych opisujących proces uczenia się dorosłych*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej”, 2010, nr 1(49).

Syntetyczna prezentacja wyników badań własnych

Proces edukacji osób dorosłych przebiega w przestrzeni, jaką jest ZHP jako Organizacja. Dokumenty organizacyjne wskazują na konkretny sposób prowadzenia edukacji, na przebieg rozwoju kadry ZHP (system stopni instruktorskich), na współpracę osoby uczącej się z edukatorką/edukatorem, która/y często stanowi osobisty przykład instruktorski, osoby wspierającej rozwój osobisty kadry w ZHP. Wśród wskazanych ról i zadań edukatorek i edukatorów, badane osoby podkreślają bycie: przewodniczką/przewodnikiem, tłumaczką/em, refleksyjnym praktykiem oraz tutorką/em i mentorką/em. Zbieżnym punktem wszystkich tych ról jest towarzyszenie osobie uczącej się w procesie edukacyjnym, tworząc możliwości do jak najpełniejszego rozwoju osobistego.

Praktyka edukacyjna osób dorosłych w ZHP odnosi się przede wszystkim do humanistycznych założeń dydaktycznych, opartych na pedagogice i psychologii pozytywnej, w szczególności pedagogice Gestalt. W kontekście andragogiki edukacja w ZHP czerpie z idei całościowego uczenia się, w tym uczenia się we wspólnocie Wengera, w miejscu pracy Illerisa, poprzez pasję (za Litawą) i biografię (za Alheitem).

Badane przeze mnie osoby wskazały na postawy, które są prezentowane w dokumentach organizacyjnych. Są to przede wszystkim: pokora, odpowiedzialność, otwartość (na świat i na ludzi), refleksyjność i krytyczne myślenie. Są to kwestie współpracy i wspólnotowości, dbania o innych, czy chęci ciągłego rozwoju, uczenia się. Wśród postaw, które nie pojawiają się w dokumentach ZHP, a zostały wymienione przez badane osoby, są pokora i elastyczność. Są to uniwersalne cechy, którymi kierują się zarówno edukatorki/edukatorzy, ale także uczestniczki/uczestnicy procesu edukacji osób dorosłych, czy w końcu członkinie i członkowie Organizacji w każdym wieku (od zucheniki/zucha po seniorkę/seniora).

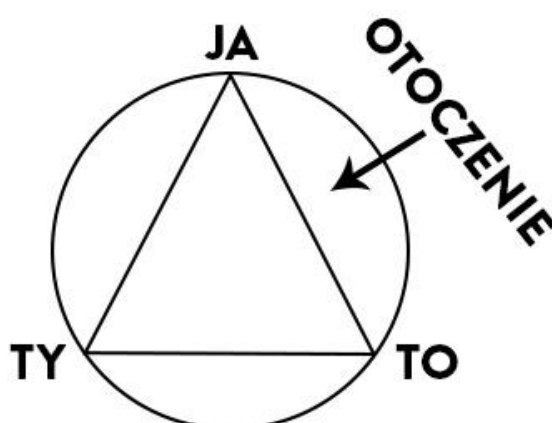
W przedstawionych wypowiedziach narratorek i narratorów badania, uczestniczki i uczestnicy procesu stanowią jego centralny punkt. Są tymi osobami, dla których tworzy się możliwości rozwoju poprzez prowadzoną edukację. W zaprezentowanej przeze mnie interpretacji wskazuję na fakt, iż choć edukatorki/rzy kierują swoje działania „dla uczestniczek/ów”, to jednak za rzadko robią to we współpracy z nimi, czy nawet oddając im ster. W efekcie często brakuje w procesie uczenia (się) przestrzeni na samostanowienie, współudział, kreowanie.

O tym, jak przebiega proces uczenia (się) osób dorosłych stanowią z jednej strony – władze ZHP, które decydują o kształcenie konkretnych wytycznych w Organizacji. Z drugiej strony – każdy, kto bierze udział w procesie edukacyjnym. Przede wszystkim: edukatorki i edukatorzy, którzy tworzą konkretne warunki, przestrzenie do uczenia (się) osób dorosłych w ZHP. Są one i oni jednak ograniczani przez przepisy, jakie obowiązują w Organizacji.

Relacje edukatorek i edukatorów z uczestniczkami i uczestnikami ich szkoleń przybierają różne kształty. Wśród wymienianych przykładów osoby badane wskazywały przede wszystkim na relacje typu uczeń-mistrz, ale także na relacje partnerskie. Te drugie czasem są zaburzane poprzez sytuację w ZHP, w której ograniczani przepisami organizacyjnymi edukatorki i edukatorzy tworzą swoją przestrzeń edukacji, ograniczając przy tym uczestniczki i uczestników procesu edukacyjnego. Często po zakończeniu danego szkolenia, edukatorki/rzy i uczestniczki/cy współpracują ze sobą w stałych zespołach, czy podejmując się czasowych działań, projektów.

W świetle przeprowadzonych badań, doszedłem do wniosków, które będą kluczowe do przepracowania przez edukatorki i edukatorów osób dorosłych w Związku Harcerstwa Polskiego. Opisując praktykę edukacyjną w ZHP, posłużyłem się uproszczonym schematem pedagogiki Gestalt. Jego rozwinięcie wskaże wątki kluczowe do poprawienia sytuacji edukacyjnej w ZHP.

Rysunek 1. Pedagogika Gestalt



Źródło: opracowanie własne na podstawie: D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśląc teorią o praktyce*, Wydawnictwo PWN, Warszawa, 2018, s. 117-118 oraz H. Solarczyk-Szwec, *Strategie*

Główny problem, jaki zdiagnozowałem w toku prowadzonych badań, dotyczy programów szkoleń (**TO**). Zarzutem, który rysuje się z wypowiedzi narratorek i narratorów, jest kwestia związana z tym, że program kursu często nie jest twórczy. Dzieje się tak, ponieważ edukatorki i edukatorzy są ograniczeni standardem. Zamiast bazować na realnych potrzebach i przestrzeni do decyzji uczestniczek i uczestników, sprawdza się jedynie, czy nie pominęło się nic z „harcerskiego sylabusu”. O tym, jak wygląda program, decydują więc sami: edukatorki i edukatorzy, nie włączając do tego uczestniczek i uczestników swoich form. Program nie powstaje w partycypacji z uczestnikami, a jeśli realizowane są zgłaszane potrzeby (uświadamiane za pomocą np. ankiety zgłoszeniowej), to dopiero gdy zgłosi to „więcej osób”, będzie to zrealizowane.

To prowadzi do kolejnego problemu, związanego bezpośrednio z uczestniczkami i uczestnikami (**JA**) prowadzonych w ZHP kursów. Osoby te, ograniczone w przestrzeni decydowania o treściach i formach swojej edukacji, zaczynają wchodzić w rolę „uczniów”, oczekując, że „nauczyciel” zapanuje nad całym procesem. Zamiast więc stawać się realnym partnerem w tym procesie, stawać się kimś, kto stanowi o tym, co będzie się działo, przedstawiającym swoje potrzeby edukacyjne, ogranicza się do osoby, która zajmie swoje miejsce, wysłucha „lekcji” i pójdzie „na przerwę”. To duży problem, ponieważ jawi się tu wyraźny problem relacyjny. A przecież relacje są tym, co tak ważne jest według edukatorek i edukatorów tegoż badania!

Obie powyższe kwestie prowadzą nas wprost do kwestii związanych z samymi edukatorkami i edukatorami (**TY**). Ci, ograniczani/ograniczeni przez władze, jak i dokumenty (standardy), zaczynają wykonywać samodzielnie zadania, które należą do wspólnej relacji edukatorek/ów i uczestniczek/ów szkolenia. To oznacza, że będąc ograniczanymi przez „Organizację”, ograniczają swoje uczestniczki i uczestników: w procesie podejmowania decyzji w zakresie programu, ale też często w innych zakresach (np. rytmu dnia podczas kursu).

Ponadto z prowadzonego badania wyniknęło poczucie defaworyzowania tych kursantek i kursantów i szerzej – tej kadry w ZHP, która zajmuje się kwestiami

związanymi bezpośrednio z działalnością specjalizacyjną, nie zaś wychowawczą. To ważne, by w Organizacji wychowawczej umiano doceniać i pracować z całą kadram, niezależnie od celów i zadań, jaką ta ma przed sobą.

Edukatorzy i edukatorzy mają przed sobą jeszcze jedno wyzwanie. Z badań wynikało, iż wymagają one/oni od swoich kursantek i kursantów świadomości w podejściu, postawie, wiedzy i umiejętnościach. Tymczasem sami edukatorzy przyznali, że często pracują z osobami dorosłymi z perspektywy intuicji, przeczucia, a nie wiedzy jak to robić. Cennym zadaniem dla kadry w ZHP, zajmującej się edukacją dorosłych, będzie więc lepsze przygotowanie się w tym zakresie.

Ostatni z identyfikowanych problemów związany jest z przestrzenią do samorealizacji (**OTOCZENIE**), w szczególności względem absolwentek i absolwentów swoich szkoleń. Chodzi o dwie kwestie. Pierwsza z nich dotyczy przestrzeni związanej z mentorstwem, tutoringiem (czyli tworzenie długotrwałych relacji, w których możliwe jest uczenie się od siebie nawzajem, pod opieką mistrza). Druga związana jest z tworzeniem szeroko pojętego poradnictwa (po to, by zamiast zapisywać się na kolejne szkolenia, czy uczestniczenia w kolejnych spotkaniach, można było sięgnąć po gotowy materiał i z niego się uczyć. Mowa tu np. o poradnikach, infografikach, instruktażach filmowych itd.). Oznacza to, że kluczowe jest, by w Związku Harcerstwa Polskiego stworzona była przestrzeń (lub wiele przestrzeni) do tego, by czerpać nie tylko w ramach edukacji pozaformalnej, ale także tej nieformalnej.

Wnioski i podsumowanie badań

Prowadzone badania jasno wskazały przestrzenie do dalszej pracy, by móc wzmocnić lub ulepszyć stosowane praktyki edukacyjne w ZHP. Zarówno niniejsze badanie, jak i intuicja badacza prowadzą mnie to tego, by dalej eksplorować wątki związane z zaufaniem do edukatorek i edukatorów (tak, by mieli możliwość kreowania szkoleń na podstawie swoich doświadczeń oraz analizy potrzeb uczestniczek i uczestników), ale też nieformalnego uczenia się (w przestrzeni pracy mentorki/mentora z jej/jego podopiecznymi – np. w kontekście zdobywania stopni instruktorskich, sięgania po inne narzędzia w ZHP i szerzej – w całej praktyce edukacyjnej w Organizacji). Istotne będzie prowadzenie badań w działaniu (*action research*) w powyższych kontekstach, ale także, by móc zwiększać świadomość edukatorek i edukatorów dotyczącą tego, jak wygląda proces uczenia (się) osób dorosłych.

Wszystkie te działania służyć powinny prymarnemu celowi – podnoszeniu kompetencji edukatorek i edukatorów pracujących w ZHP z osobami dorosłymi. To w końcu te dorosłe osoby potrzebne są do jak tego, by jak najlepiej realizować Misję ZHP – wychowania poprzez stawianie wyzwań.

Powyższe kwestie możliwe będą tylko wtedy, gdy edukatorki/edukatorzy będą świadomie korzystać z partnerstwa uczestniczek i uczestników swoich szkoleń, stawiali je/ich w centrum całego procesu i sięgali po refleksyjną praktykę. Ważne jest, by zaprzestali ślepego i bezrefleksyjnego kopiowania treści standardów kursów. Wtedy możliwe będzie uzna(wa)nie działań w ramach praktyki edukacyjnej, uczenie się niej, czerpanie z doświadczeń biograficznych edukatorek/edukatorów i uczestniczek/uczestników szkoleń, z działania wspólnoty. Wierząc w to, że jest to możliwe, dążąc do dalszego rozwoju tych praktyk, w sposób uświadomiony, w sposób tworzący tożsamość edukatorek/ów oraz ich uczestniczek/ów.