

Alicja Jurgiel-Aleksander*
Zdzisław Aleksander**

SPOSÓB POSTRZEGANIA SIEBIE JAKO DOROSŁEGO UCZĄCEGO SIĘ PODMIOTU I ZNACZENIE EDUKACJI W SZKOLE WYŻSZEJ W FENOMENOGRAFICZNEJ REKONSTRUKCJI WYPOWIEDZI OSÓB POKOLENIA Z NA TEMAT DOŚWIADCZANIA STUDIOWANIA

THE WAY OF PERCEIVING ONESELF AS AN ADULT LEARNING SUBJECT AND THE IMPORTANCE OF HIGHER EDUCATION IN A PHENOMENOGRAPHIC RECONSTRUCTION OF THE STATEMENTS OF GENERATION Z PEOPLE ABOUT THE EXPERIENCE OF STUDYING

ABSTRACT: The aim of this article is an attempt to deal with the issue of adult learning from the perspective of a participant in higher education (university). The key to recognizing this issue is the phenomenographic reconstruction of the concept of studying and the way it describes the adult as a learner. The authors of the article reveal the results of their own research, the subject of which was the analysis of the experience, understanding and perception of studying by students from Generation Z. The reference to the collected empirical material present here is of a two-stage nature. First, in a simplified way, the authors present the categories of description that make up the image of studying in the perspective of Generation Z students in order to show that the key to distinguishing them is the roles that students assign to themselves as adult learning subjects. And these are the following roles: (a) participant in the formal education system, (b) user and consumer of knowledge, (c) practicing social independence, (d) adapting to the new (as opposed to school) academic didactic culture, (e) initiator of learning to be with others. The authors then look at what kind of validation of higher education (university) accompanies student-developed concepts of studying and the roles inscribed in them. As a result, they come to the conclusion that the process of justifying education in higher education takes place by emphasizing the importance of achieving the individual needs of individuals, recognizing the civilizational acceleration as a state describing the modern lifestyle, treating studying through the prism of learning that takes place on the terms of a meeting.

KEYWORDS: adult as a learning subject, higher education, generation Z, phenomenography.

ABSTRAKT: Celem niniejszego artykułu jest próba zmierzenia się z problematyką uczenia się dorosłych z perspektywy uczestnika edukacji w szkole wyższej (uniwersytetu). Kluczem do rozpoznania tej kwestii jest fenomenograficzna rekonstrukcja koncepcji studiowania i zawarty w niej sposób opisu dorosłego jako osoby uczącej się. Autorzy artykułu ujawniają rezultaty badań własnych, których przedmiotem była analiza doświadczenia, rozumienia i postrzegania studiowania przez studentów z pokolenia Z. Obecne tutaj nawiązanie do zebranego materiału empirycznego ma charakter dwustopniowy. Najpierw w sposób uproszczony autorzy przedstawiają kategorie opisu składające się na obraz studiowania w ujęciu studentów pokolenia Z po to, by pokazać, że kluczem do ich wyróżnienia

* **Alicja Jurgiel-Aleksander** – Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Zakład Dydaktyki i Andragogiki; e-mail: alicia.jurgiel-aleksander@ug.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7952-8910>.

** **Zdzisław Aleksander** - Akademia Ateneum w Gdańsku, Wydział Studiów Edukacyjnych; e-mail: z.aleksander@ateneum.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4281-7890>.

jest rola, jaką studenci przypisują sobie jako dorosłemu uczącemu się podmiotowi. I są to następujące role: a) uczestnik formalnego systemu kształcenia, b) użytkownik i konsument wiedzy, c) praktykujący społeczne usamodzielnienie, d) adaptujący się do nowej (w odróżnieniu od szkoły) akademickiej kultury dydaktycznej, e) inicjator uczenia się bycia z innymi. Następnie autorzy przyglądają się temu, jaki rodzaj uprawomocnień dotyczących edukacji w szkole wyższej (uniwersytecie) towarzyszy wytworzonym przez studentów konceptom studiowania i wpisanym w nie rolom. W rezultacie dochodzą do wniosku, że proces uzasadniania edukacji w szkole wyższej odbywa się za pomocą akcentowania znaczenia realizacji indywidualnych potrzeb jednostek, uznania cywilizacyjnego przyspieszenia jako stanu opisującego współczesny styl życia, traktowania studiowania przez pryzmat uczenia się, które odbywa się na warunkach spotkania.

SŁOWA KLUCZOWE: dorosły jako uczący się podmiot, wyższa edukacja, pokolenie Z, fenomenografia.

Wprowadzenie

W ciągu ostatnich trzydziestu lat wyrosło pokolenie młodych dorosłych, których doświadczenie uczenia się od najmłodszych lat konstruowane było w rzeczywistości, która podlega nieustannym zmianom kulturowym, społecznym i ekonomicznym. Nie ma już jednego wzorca kariery edukacyjnej, awansu, ekonomicznego sukcesu i społecznej równowagi, które zadawałyby większość społeczeństwa. To, co kształtowało dobrobyt ekonomiczny i szanse rozwoju poprzedniego pokolenia, już nie działa. Znaczący edukacji dorosłych jak Peter Alheit (2004) czy John Field (2000) od początku tego stulecia głoszą konieczność tworzenia nowego paradygmatu edukacyjnego w sytuacji, kiedy cicha rewolucja w uczeniu już się dzieje. Polega ona między innymi na tym, że nie ma już jednego centrum wytwarzania wiedzy, a istnieją rozmaite, rozproszone ośrodki jej wytwarzania i dystrybuowania. Jako dorośli doświadczamy rozmaitych miejsc uczenia się jak: powołane do kształcenia uniwersytety, rozmaite szkoły dla dorosłych, ale także korporacje, wolontariat, organizacje pozarządowe fundacje, ruchy społeczne czy Internet, które stały się źródłem uczących praktyk równie ważnych, a czasem ważniejszych niż tradycyjnie rozumiane nauczanie. Sami indywidualnie podejmujemy decyzje dotyczące własnego rozwoju i uczenia się. Jak podpowiada Robin Usher (2009), potencjalnie uczenie się może być tym nowym doświadczeniem, które dystansuje podmiot wobec dobrze już znanych i oswojonych praktyk i prowadzi do zmiany sposobu myślenia i działania. Ale także – jak wskazuje Alheit – może równie dobrze emancypować, co instrumentalizować jednostki (Alheit, 2009: 117)¹.

¹ Krytycznie o tworzeniu indywidualnych warunków do uczenia się w edukacji pisze także między innymi Gert J.J. Biesta (2013). Autor uważa, że stało się ono zakładnikiem neoliberalnej ekonomii, dlatego powinniśmy przywrócić znaczenie dobrej edukacji, a właściwie próbować ją odzyskać. We współczesnej teorii edukacji nie jest to głos odosobniony. Zwolennicy pokrytycznej pedagogiki przywracają znaczenie szkolnemu nauczaniu i nauczycielowi, powracając do idei szkoły jako miejsca bez trosk dnia codziennego, pozwalającego się skupić na rzeczy (przedmiocie nauczania), mówią o idei nauczyciela z pasją, który razem z uczniami pochyla się nad ową rzeczą (zob. Vlieghe i Zamojski, 2019).

W polskich warunkach od końca lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku młodzi dorośli, przekonani o sile dokonywanych indywidualnie wyborów, socjalizowani wciąż w dosyć tradycyjnie zorganizowanej szkolnej edukacji, obserwujący własnych rodziców zdeterminowanych działaniem w życiu na rzecz sukcesu ekonomicznego, uruchamiają „własne polityki uczenia się”. Treścią tej indywidualnie wytwarzanej polityki są rodzaj uprawomocnienia, które stoi za podejmowaną praktyką uczenia się oraz napięcia, które towarzyszą jej kształtowaniu. Próbując przyrzeć się owym indywidualnym uzasadnieniom, postanowiliśmy przeprowadzić niewielkie badanie fenomenograficzne na temat doświadczania studiowania wśród młodych dorosłych – reprezentantów pokolenia Z. Pokolenia, które w opisach znawców tematu (zob. m.in. Suchecka, 2023) jest przedstawiane między innymi jako to, które w sposób zdecydowany i śmiały dokonuje wyborów w swoim życiu, nie boi się szybkich zmian, jeśli uzna je za konieczne, jest asertywne i potrafi manifestować publicznie swoje potrzeby, w tym potrzeby edukacyjne i je uzasadniać. Pytanie o to, czym jest dla ciebie studiowanie, skierowane pod adresem osób, które chciały wziąć udział w badaniu, miało być pretekstem do takiej manifestacji. Zdajemy sobie sprawę, że studiowanie jest tym rodzajem praktyki, która ogniskuje w sobie rozmaite interesy, jak: ekonomiczne i społeczne oczekiwania projektantów systemu edukacyjnego (zob. Field, 1996), kulturowe powinności spod znaku tradycji strażników historii idei uniwersytetu, indywidualne potrzeby edukacyjne dorosłych uczestników tej formuły uczenia się, sposób uprawiania dydaktyki akademickiej w konkretnej uczelni (zob. Bauman, 2011; Jendza, 2020), oczekiwania społeczne wobec kształcenia w uczelni wyższej (Kwieciński, 2007). W związku z czym badanie jej wymaga zaangażowania rozmaitych teorii i narzędzi opisu. W niniejszym projekcie realizujemy skromniejszy zamiar, ponieważ chodzi nam o zrekonstruowanie tego, w jakiej sytuacji dorośli uczący się sytuują siebie, uzasadniając własne koncepcje studiowania. Indywidualny opis doświadczenia, postrzegania, konceptualizowania studiowania w procedurze badania fenomenograficznego daje nam możliwość zrekonstruowania nie tylko istotnych dla codziennego funkcjonowania badanych kwestii, ale odczytania koncepcji znaczenia edukacji w szkole wyższej.

Dorośli uczący się w roli studenta – uwagi dotyczące realizacji projektu

W latach 2022 i 2023 zgromadziliśmy wypowiedzi dwudziestu osób na temat sposobu doświadczania, postrzegania i rozumienia przez nie studiowania. Nasi rozmówcy są już kolejnym pokoleniem zdobywającym wyższe wykształcenie w swoich rodzinach. Studiują w trybie stacjonarnym dyscypliny z zakresu szeroko rozumianych nauk społecznych i humanistycznych, jak: filozofia, socjologia, pedagogika, filologie obce, historia,

geografia społeczna, psychologia – na rozmaitych uczelniach². Wcześniej ukończyli szkołę publiczną średniego stopnia. W czasie prowadzonej z nami rozmowy należeli oni do grupy wiekowej 19-24. Dobrowolność wzięcia udziału w wywiadzie stanowiło podstawowe kryterium doboru uczestników³.

Założenia epistemologiczne i procedura badań fenomenograficznych były już wiele razy prezentowane na łamach „Dyskursów Młodych Andragogów/Adult Education Discourses” i innych polskich czasopism o profilu andragogicznym (zob. Jurgiel-Aleksander, 2016; 2019; 2020). Przypomnijmy w tym miejscu, że fenomenografia jako metoda badań, zajmuje się poszukiwaniem rozmaitych sposobów doświadczania, postrzegania, rozumienia i konceptualizowania zjawisk otaczającego świata. Badacze tej szkoły metodologicznej zakładają, że ludzie mogą to samo zjawisko postrzegać na rozmaite sposoby pomimo tego, że są przedstawicielami jednego środowiska, społeczeństwa czy kultury. Traktują oni doświadczenie jako wpisane w charakter bycia człowieka w świecie. Ich zdaniem człowiek jest częścią rzeczywistości, w której funkcjonuje i którą jednocześnie kreuje. Sposób, w jaki **doświadczenie jest** opisywane, nie należy do świata zjawisk fizycznych, czy psychologicznych, a jest raczej **rodzajem indywidualnej relacji pomiędzy człowiekiem a zjawiskiem**. Jak twierdzi Ference Marton (1986), nie jesteśmy świadomi tego samego w tym samym czasie, a nawet gdyby tak było, to nie doświadczamy zjawisk w taki sam sposób. Odkrywanie zróżnicowania w rozumieniu fenomenu przez podmioty ma swój potencjał poznawczy (rozpoznajemy, jak ludzie myślą i jak rozumieją świat), ale także potencjał modyfikowania praktyk społecznych, zawodowych czy edukacyjnych. Badacze opierają swoje analizy zwykle na materiale, który składa się z dwudziestu pogłębionych semistrukturyzowanych wypowiedzi⁴. Językowy sposób inicjowania rozmowy odbywa się na podstawie pytania typu, czym jest dla ciebie dane zjawisko, co ono według ciebie znaczy (Marton, 1986).

W sensie technicznym poszukiwanie różnicy w wypowiedziach dokonuje się na skutek wyłonienia kontekstu, który jest wspólny dla danej grupy fragmentów treści wywiadów. Wyodrębnianie takich grup wypowiedzi nie ma charakteru hierarchicznego, to znaczy, że ich ważność nie zależy od tego, przez ilu rozmówców są one reprezentowane.

² Należy zaznaczyć, że utworzona lista kategorii nie wyczerpuje zagadnienia, interesujące byłoby także zbadanie wypowiedzi reprezentantów nauk przyrodniczych, medycznych czy prawnych.

³ W badaniu wzięło udział 10 kobiet i 10 mężczyzn, ale dla prowadzonych analiz nie miało znaczenia, czy jakiś sposób studiowania jest kobiecy albo męski. Nie zadawano pytania, co to znaczy być studentką/studentem/osoba studencką. Jeśli w wypowiedziach pojawiały się te kwestie, to związane były z opisem charakteru audytorium w przypadku studiowanej dyscypliny i pokazywały, że studiowanie jest osadzone w dyscyplinie/kierunku/specjalności. Dlatego w oznaczeniu fragmentów badanych wypowiedzi widnieje w tym artykule tylko numer wywiadu.

⁴ Szwedzcy badacze odkryli, że po dwudziestym wywiadzie nie pojawia się już nowa jakość w analizowanym materiale. W niniejszym projekcie postępujemy zgodnie z tą radą (Dahlgren i inni, 2005). Jednak w rozmaitych polskich projektach możemy zobaczyć, że ich autorzy powiększają liczbę prowadzonych wywiadów (zob. Kopciewicz, 2005).

Przeciwnie – jak wskazują badacze – może się zdarzyć, że dana kategoria opisu powstanie na podstawie fragmentu zaledwie jednej wypowiedzi. W klasycznej procedurze fenomenograficznej chodzi bowiem o rekonstrukcję każdego nowego – pod względem jakościowym – opisu zjawiska oraz tego, co ten opis manifestuje. W polu wynikowym jest on równie ważny jak te liczniej reprezentowane⁵.

Praca nad analizą wywiadów, ich porządkowanie, strukturyzowanie przypomina układanie puzzli. Każdy ma swój kształt, kolory, coś charakterystycznego w tym jednym fragmencie. Nie ma znaczenia, od którego elementu zaczniemy pracę, odtwarzając obraz, ważne, jakie szczegóły zauważymy i jak mają się one względem siebie. W naszym projekcie tym szczególnie różnicującym poszczególne grupy wypowiedzi (puzzle) okazał się sposób postrzegania siebie (dorosłego) jako uczącego się podmiotu⁶. Poszczególne fragmenty obrazu studiowania, które udało nam się zidentyfikować na podstawie odpowiedzi na pytanie skierowane do dwudziestu uczestników niniejszego badania o to, co to znaczy, że studiujesz i czym jest dla ciebie studiowanie, przedstawiamy poniżej⁷.

⁵ Kluczową dla przedstawiania rezultatów badania fenomenograficznego jest **koncepcja** rozumiana jako fundamentalny sposób rozumienia fenomenu lub sposób postrzegania przedmiotów w otaczającym świecie. Ten rodzaj opisu indywidualnego doświadczenia świata zaliczany jest do analiz drugiego rzędu, ponieważ ich celem jest próba odpowiedzi na pytanie: jaki świat jawi się badanemu w bezpośrednim doświadczeniu. Dlatego ważne są nie tylko stwierdzone przez respondenta fakty, ale sposób ich uzasadnienia. Założeniem fenomenografii jest to, że potoczne opisy zjawisk przez badanych zaopatrzone są w rodzaj wiedzy niewidocznej, bo przez badanych nienazwanej. Dopiero rolę badacza jest konceptualizacja wiedzy o sposobach doświadczania zjawiska przez podmioty w postaci **kategorii opisu**. Ich tworzenie ma niezwykle realistyczny charakter, dlatego F. Marton (1986) często sygnalizuje w swoich pracach, że rodzaj stosowanej tu strategii przypomina pracę botanika, który odkrywa nowe gatunki roślin, opisuje je i nazywa. To kategorie opisu tworzą tzw. **przestrzeń wynikową**. Sposób dochodzenia badacza do kategorii opisu wymaga zastosowania następującej procedury: a) zapoznanie się badaczy z tekstem wywiadów, kilkakrotne czytanie wypowiedzi z odwoływaniem się do nagranego materiału badawczego (zwłaszcza wtedy, gdy badacz nie wykonywał transkrypcji osobiście); b) kondensacja, polegająca na wyselekcjonowaniu fragmentów rozmowy z tekstu wypowiedzi badanych, które dotyczą opisywanego zjawiska. W znalezieniu kluczowych fragmentów wypowiedzi należy być ostrożnym, by nie nanosić własnych przedzałożeń, a rzeczywiście zrekonstruować to, co badany wniósł do dyskusji; c) porównywanie wyłonionych na etapie kondensacji fragmentów wypowiedzi w taki sposób, aby sprecyzować, jaki fenomen wnieśli do rozmowy badani oraz w jaki sposób jego aspekty są przez badanych doświadczane; d) grupowanie odpowiedzi na podstawie pojawiających się podobieństw i różnic; e) ustalanie kryterium (istoty) pojawiających się na wcześniejszym etapie podobieństw i różnic; f) nazywanie kategorii w taki sposób, aby nazwa odpowiadała domenie opisywanego zjawiska oraz jego różnorodnych sposobów doświadczania (rozumienia) przez podmioty; g) odniesienie wyłonionych kategorii opisu do teorii i perspektyw meta, dotyczących analizowanego zjawiska (Eklund-Myrskog, 1998).

⁶ Na poziomie poszukiwania różnic i podobieństw stanowisk rozmówców w danej kwestii badacz musi zdecydować, czy fragment wypowiedzi jest odzwierciedleniem rozmaitych ekspresji tej samej koncepcji, czy różnych koncepcji. To oznacza, że badacz sam ustala ideę organizującą koncepcję, a następnie musi uprawomocnić ów wybór. Dlatego w tym miejscu warto podkreślić, że fenomenografia nie bada narracji w takim sensie, że szukamy ciągłości, zmiany, załamań, punktów krytycznych w opowieści.

⁷ W procedurze prowadzonego wywiadu znajdowały się pytania – rozwinięcia: Co ci pomaga w studiowaniu, co ci przeszkadza? Czego wymagasz od innych w procesie studiowania, a czego od

Dorosły uczący się w określonej roli jako kryterium wyłonienia kategorii opisu studiowania w wypowiedziach studentów pokolenia Z⁸ – przestrzeń wynikowa

W pierwszym fragmencie tego obrazu zidentyfikowaliśmy **dorosłego uczącego się jako uczestnika hierarchicznie zbudowanego sytemu edukacyjnego**. Studiowanie w tym ujęciu to wejście na kolejny etap w systemie kształcenia formalnego, prowadzący do zdobycia wyższych kwalifikacji. Dla osób, które wybrały ten styl życia, bo przecież nie każdy musi i chce podejmować ten rodzaj aktywności, studiowanie to coś naturalnego i wartościowego. Naturalizowanie tego procesu wynika ze stylu życia rodziny, z której pochodzą rozmówcy. W ich rozumieniu zdobywanie wyższych kwalifikacji daje większe możliwości rozwoju, a w ślad za tym pożądanego zatrudnienia, lepszej pozycji ekonomicznej:

Moi rodzice studiowali, ja też nie wyobrażam sobie, by mogło być inaczej, chociaż rozumiem, że nie każdemu jest to potrzebne. Z mojej licealnej klasy nie wszyscy poszli na studia i ja to rozumiem. Mieli inne plany na życie. Ale mnie zależy na wykształceniu i dlatego ten kierunek. Studiowanie nie musi się łączyć z pracą w przyszłości. Raczej z ogólną wiedzą i wykształceniem. (w. 12)

Tak to jest: jak chcesz być kierowcą, nie musisz mieć studiów, jak chcesz później pracować w korporacji albo na wyższym stanowisku – a zwłaszcza w polityce – wyższe wykształcenie w prestiżowej uczelni, a przynajmniej liczącej się w rankingach jest koniecznością. Tak ten świat jest ułożony. (w. 14)

W drugim fragmencie tego obrazu **dorosły przedstawia siebie jako użytkownika i konsumenta wiedzy**. Studiowanie jest tu traktowane jako proces uczenia się prowadzący do zdobycia nowej wiedzy i jej pogłębiania, osadzonej w danej dyscyplinie⁹. Nie ma tu znaczenia, czy wiedza jest teoretyczna, czy praktyczna, najważniejsze, by była zróżnicowana, aktualna, oparta na najbardziej zaawansowanych badaniach, strategiach i technologiach w danym obszarze nauki. Dlatego ciągle istotny jest nauczyciel, który odpowiada za treści i metody w prezentowaniu odkryć naukowych i ustalonych interpretacji. Od niego zależy także podtrzymywanie wewnętrznej motywacji studiujących, którzy dokonali wyboru kierunku studiów, ale równie dobrze mogą zrezygnować – jeśli ten nie spełni ich oczekiwań:

Mamy dużo wiedzy podawanej na zajęciach, do tego zadania na ćwiczenia. Trzeba ciągle być na bieżąco. Bez Internetu nie da się żyć. Dostajesz teksty do czytania, materiały do przejrzania. Czasem już nie wyrabiam, ale musisz to wszystko wchłonąć, bo egzamin, bo terminy, bo jeszcze

siebie? W jakim sensie to, że jesteś dorosły/dorośła ma znaczenie dla twojego studiowania? Pytania typu: Co to znaczy? Jak to wytłumaczyć? W jakim sensie? Dlaczego? – są nieodłącznym elementem procedury prowadzenia wywiadu w konwencji tego badania.

⁸ Rozszerzony sposób dochodzenia do kategorii opisu studiowania, opatrzonego licznymi fragmentami badanych wypowiedzi, przedstawiamy w innym artykule (Aleksander i Jurgiel-Aleksander, 2025).

⁹ Oparcie tożsamości polskiego studenta w studiowanej dyscyplinie – to jeden z ważnych wyników badań fenomenograficznych na temat bycia studentem/studentką w ujęciu Lucyny Kopciewicz (2005).

koledzy czekają na ciebie, jak jest coś w grupie do zrobienia. Często dzielimy się pracą w takiej grupie, no gdzie wiemy, że możemy na siebie liczyć. (w. 3)

Uczę się nowych teorii, mam dużo godzin nauki praktycznej języka. **To dobrze widać, którzy nauczyciele są dobrze przygotowani do tego, żeby tę nową wiedzę nam przekazać.** Takich sobie cenię... no takich, którzy wiedzą, co teraz jest na topie. Jakie badania, np. nad mózgiem, pomagają uczyć się lepiej nowych języków. (w. 6)

Dużo się uczysz jak jedziesz na Erasmusa. **Nowi wykładowcy i nowe podejście do twojego przedmiotu.** Byłem w Grecji i okazało się, że wcale nie są jakoś lepsi, ale jak prowadzili zajęcia! Super było. Naprawdę chciało się chodzić na historię starożytną. Bardzo dużo się nauczyłem. (w. 17)

Tak to już jest... w psychologii chodzi o panowanie nad umysłem, emocjami, zachowaniami, a w moim studiowaniu o sprawne używanie języka... pewnie w filozofii o to żeby znać te wszystkie szkoły, no nie wiem, od starożytności... nie umiem tego wytłumaczyć, ale ci z chemii biegają w fartuchach i mają te swoje laboratoria. My poznajemy język obcy i kulturę tego kraju. No tak to już jest. **Każdy z nas ma dużo tej swojej wiedzy do skonsumowania.** (w. 5)

W trzecim fragmencie **dorośli postrzegają siebie jako kogoś, kto dopiero teraz tak naprawdę praktykuje społeczne usamodzielnienie.** Walorem studiowania jest to, że to etap w życiu bez rodzicielskiego nadzoru i opieki. Rozmówcy w tym miejscu negatywnie oceniają zachowania w postaci wyręczania ich kolegów przez rodziców w wykonywaniu rozmaitych czynności, jak sporządzanie notatek z lektur czy załatwianie spraw administracyjnych. Natomiast pozytywnie opisują zadania zaadoptowania się do życia w dużym mieście, łączenie obowiązków studenta z pracą:

Czasem obserwuję, jak rodzice moich kolegów wciąż załatwiają sprawy za nich. Widziałem, jak mama mojego kolegi szła po książki do biblioteki i robiła za niego notatki. Albo czyjaś mama załatwiała sprawy w rekrutacji, a chłopak stał z boku i nie wiedział, co się dzieje. To nie jest jakiś dziwny przypadek, tak bywa dosyć często... A podobno wcześniej zdaliśmy maturę, podobno egzamin dojrzałości??? (w. 18)

Studiowanie? Nie ma już mamy z obiadem... Muszę sama na wszystko zapracować. Znalazłam pracę na trzy dni w tygodniu w szkole, to mnie obciąża, ale już zdobywam doświadczenie i zarabiam na siebie. (w. 1)

W szkole nauczyciele stawiali wymagania, a my je musieliśmy spełnić. No wiadomo, dawali instrukcje... W domu rodzice też nas wychowywali i trochę się przyzwyczailiśmy, że zawsze ktoś tam nam powie, co trzeba zrobić i jak i w końcu przychodzi taki czas, że trzeba samemu, to niekoniecznie potrafimy. Ja zawsze byłam samodzielna, umiałam sobie poradzić w różnych sytuacjach... no na przykład pojechać na obóz, jak miałam osiem lat bez rodziców na kilka tygodni, a nie, że dopiero na studia... (w. 4)

W czwartym fragmencie **dorośli widzi siebie jako członka nowej organizacji,** jaką jest uczelnia, w związku z tym **musi opanować nowe wzory kultury dydaktycznej.** Studiowanie rozumie jako wchodzenie w rolę studenta (ucznia). Samemu trzeba dokonywać wyborów – od kierunków studiów przez przedmioty fakultatywne, do poszukiwania źródeł informacji. Samodzielnie także trzeba przygotowywać się do zajęć, pisać kolokwia, „nikt nie prowadzi cię za rękę”. Istotna jest tu umiejętność korzystania

z nowych technologii i dalsze ich wykorzystywanie do uczenia się. Wielość i szybkość wykonywanych zadań – żeby spełnić wymagania – jest tak ogromna, że nauczyciel akademicki jest potrzebny do tego, żeby „coś przegadać i ustalić”, „powiedzieć, co jest poprawne i rzeczywiście ważne”:

*Studiowanie? No to, że chodzisz na wykłady, które długo trwają, nie tak jak w szkole i robisz notatki. Słuchasz, **patrzysz na prezentację, robisz zdjęcia, filmiki, zadajesz pytania, czasem dyskutujesz...** Ale głównie jesteś nastawiony na odbiór. (w. 13)*

Najważniejsze, żeby umieć korzystać z tych wszystkich baz, to jest morze możliwości. Dużo jest śmieci i trzeba sprawdzać, skąd to jest, to znaczy ta informacja... ale jest Google –pomocny jak zawsze. A teraz jest AI, te wszystkie wynalazki... to robi zamieszanie... ciągle wszystkiego dużo i nie wiesz, co jest ok i do tego jest uniwersytet, żeby to zweryfikować. (w. 19)

*Lektury, których nie ma w Necie, właściwie pomijam. **Na szczęście wykładowcy wiedzą, że jak mamy studiować skutecznie, to trzeba nam wysłać materiał.** (w. 9)*

*Omawialiśmy jakieś badania o migracjach, mamy tych informacji mnóstwo w Necie, każda organizacja i politycy robią to na własny użytek. Dopiero na wykładzie próbowaliśmy to razem z naszym Doktorem [tu pada nazwisko] jakoś zrozumieć, ocenić, podyskutować. Jest dużo przekłamania, jakiś fejków, nieprawdziwych informacji, weź to jakoś poukładaj... **no i to studia są właśnie po to... wolniej, spokojniej, bez wyścigu.** (w. 20)*

W piątym fragmencie obrazu studiowania **dorośli widzi siebie jako inicjatora uczenia się bycia z innymi.** Ci „inni” to koledzy i koleżanki ze studiów i spoza uczelni, a także nauczyciele akademicy. To ich prosi się o pomoc i wsparcie w sytuacjach trudnych. To z koleżankami i kolegami realizuje się projekty, organizuje „zbiórkę dla ofiar wojny”, „wysyła albo dostaje notatki z zajęć” „siedzi długo na seminarium i odkrywa, że czasami nauczycielom na tobie zależy”. Studiowanie jest tu przedstawiane jako budowanie relacji w uczelni i poza nią:

*Oczekuję, że nauczyciel poświęci mi czas i, że to, co robię, zostanie ocenione nie tylko jako esej na zaliczenie, ale jako jakaś moja praca, żeby się rozwijać i iść dalej. **Bardzo lubię te nasze spotkania, na przykład na seminariach, bo wtedy mamy szansę robić rzeczy takie dla siebie, możemy pytać bez obawy, że ktoś to źle oceni. To jest fajny etap. Nie chodzi o to, że nauczyciel mi każe chodzić na to seminarium, tylko że ja uważam, że powinienam.** (w. 6)*

*Jak wybuchła wojna w Ukrainie, to mieliśmy tu kilku studentów stamtąd, ale też zbieraliśmy potrzebne rzeczy dla nich. Wtedy też się okazało, **na kogo można liczyć i co możemy robić jakoś wspólnie,** bez względu na to, co myślimy o historii. **Wtedy nauczyłam się więcej o ludziach niż na moich studiach, które są w końcu pedagogiczne.** (w. 1)*

Mam taką koleżankę, której długo nie było na wykładach, potem się okazało, że ma jakieś problemy poważne ze zdrowiem. Kilka osób jej pomagało, wysyłaliśmy jej notatki, info na maila, co ma zrobić, wyjaśnialiśmy nauczycielom i jest z nami... a wiem, że już chciała rezygnować. I to też jest ważne w studiowaniu. (w. 2)

Jak masz IOS albo swojego tutora, to robisz wiele rzeczy sam i tylko się rozliczasz z tego, co zrobiłeś. Polecam wszystkim, którzy lubią sami pracować i szukać zadań na zewnątrz uniwersytetu. Fajnie tak zobaczyć, jak inni pracują w terenie, robić już badania, chodzić na konsultacje, tak na

spokojnie. Mamy takie stałe spotkania na Teamsie, bo robiliśmy fajną rzecz z kolegami z innego uniwersytetu. Teraz już nie wyobrażam sobie, żeby wrócić do tego starego normalnego trybu – a będę musiał... (w. 15)

W tabeli 1 w sposób syntetyczny przedstawiono skonstruowane kategorie opisu studiowania z uwzględnieniem wątków, które zawierały wypowiedzi studentów:

Tabela 1. Kategorie opisu studiowania (A-E) z uwzględnieniem kryterium różnicującego w postaci roli dorosłego jako uczącego się podmiotu (a-e). Opracowanie własne autorów na podstawie badań

Nazwa kategorii opisu studiowania	Podjęmowane przez studentów wątki w opisach doświadczania studiowania	Kryterium różnicujące kategorie – sposób postrzegania siebie jako dorosłego uczącego się podmiotu
Studiowanie jako wejście na kolejny etap w systemie kształcenia formalnego prowadzący do zdobycia wyższych kwalifikacji (A)	- Podjęcie decyzji o studiowaniu jako przejaw zagospodarowania indywidualnej wolności (<i>nie każdy musi studiować</i>) - Nowe miejsce w systemie kształcenia (<i>już nie jestem uczniem a studentem/studentką</i>) - Dążenie do zdobycia wyższego wykształcenia daje możliwość rozwoju, zdobycia lepszego statusu ekonomicznego	Dorosły uczący się jako uczestnik formalnego systemu kształcenia (a)
Studiowanie jako proces uczenia się prowadzący do zdobycia nowej wiedzy i jej pogłębiania (B)	- Wartością w studiowaniu jest nabywana wiedza – zgodna z nowoczesnymi standardami, aktualna, oparta na rozmaitych badaniach - Specyfika studiowania oparta na rodzaju studiowanej dyscypliny - Nauczyciel jest odpowiedzialny za rodzaj przekazywanej wiedzy i podtrzymywanie wewnętrznej motywacji studiujących	Dorosły uczący się jako użytkownik i konsument wiedzy (b)
Studiowanie jako etap w życiu bez rodzicielskiej opieki (C)	- Krytyka wyręczania dorosłych studentów przez rodziców w załatwianiu spraw w codzienności - Zaadaptowanie się w nowym miejscu/środowisku/mieście - Łączenie pracy ze studiami, życie w nowym dużym mieście jako wyzwanie	Dorosły uczący się jako praktykujący społeczne usamodzielnienie (c)
Studiowanie jako wchodzenie w rolę studenta/ucznia (D)	- Rozpoznanie nowych form organizacji kształcenia, jak: wykłady, ćwiczenia, seminaria, warsztaty, laboratoria - Doskonalenie używania nowych technologii, narzędzi i komunikatorów - Świadomość odpowiedzialności za własne uczenie się, planowanie pracy - Nacisk na czas, szybkość, przyspieszenie w uczeniu się, wielość wykonywanych zadań w krótkim czasie - Oczekiwanie od nauczyciela akademickiego, że dokona selekcji informacji, spowolni proces przekazywania wiedzy i nadmiernej koncentracji na treściach na rzecz rozmowy	Dorosły uczący się jako adaptujący się do nowej (w odróżnieniu od szkoły) kultury dydaktycznej (d)

Studiowanie jako budowanie relacji w uczelni i poza nią (E)	• Zadania do wykonania w grupach jako „lakmusowy papierek” do sprawdzania, komu można zaufać • Wzajemna pomoc w sytuacjach trudnych (zbiórka na rzecz ofiar wojny, ale także dzielenie się notatkami z chorą koleżanką) • Oczekiwanie, że nauczyciel zainteresuje się sytuacją studenta (np. choroba, nieadekwatność wymagań do formuły przedmiotu, słaba kondycja psychiczna studenta/-ki), poświęci więcej czasu na merytoryczną rozmowę • Wyjście poza uczelnię w celu zdobywania wiedzy i doświadczeń, np. organizowanie seminariów międzyuczelnianych z wykorzystaniem Teamsa, indywidualizacja toku studiowania	Dorosły uczący się jako inicjator uczenia się bycia z innymi (e)
---	--	---

Znaczenie edukacji w szkole wyższej w perspektywie wyłonionych kategorii opisu

We wprowadzeniu do niniejszego artykułu napisaliśmy, że chodzi nam o ujawnienie koncepcji studiowania, jakie kryją się w wypowiedziach reprezentantów pokolenia Z oraz tego, jak w tychże koncepcjach dorośli widzą i opisują siebie jako osoby uczące się. Jak pokazaliśmy, koncepcja znaczenia studiowania jest rezultatem przyjęcia przez studiującego perspektywy w postaci roli, jaką sobie przypisuje i nad którą pracuje (a-e). Co nam one zatem mówią o uczącym się podmiocie jako reprezentancie nowego pokolenia dorosłych studentów? Aby spróbować odpowiedzieć na to pytanie, odwołamy się do pojęcia kontekstowania uczenia się w ujęciu Joanny Rutkowiak (2010). Autorka pisze, że uczenie się współczesnego człowieka, rozumiane jako przyswajanie i przekształcanie własnego doświadczenia, jest zawsze osadzone w kontekście. I nie chodzi tu o językoznawcze rozumienie tego pojęcia, ale szersze, dotyczące osadzenia uczenia się w kulturze, ideologii, ale także w ramach zasobów podmiotu. W przypadku tego ostatniego, jak zauważa J. Rutkowiak (2010), należałoby docenić rolę podmiotowych kontekstów, dzięki którym moglibyśmy rozpoznać źródła mobilizacji, intensyfikowania, ale także ograniczeń zdobywania i modyfikowania swoich doświadczeń (Rutkowiak, 2010). Idąc tym tropem, wyróżniliśmy w materiale trzy specyficzne dla opisu studiowania uzasadnienia dotyczące znaczenia edukacji wyższej. Odnoszą się one za każdym razem do innego kontekstu, to znaczy: do potrzeby indywidualnego rozwoju podmiotu, cywilizacyjnego przyspieszenia jako stanu diagnozy warunków życia współcześnie, spojrzenia na studiowanie przez pryzmat uczenia się odbywającego się na warunkach spotkania z innym niż dotychczasowe rodzaje nabytych doświadczeń.

Edukacja w szkole wyższej na usługach indywidualnego rozwoju

W analizowanym materiale kontekst indywidualnego rozwoju jako potrzeby, do której zaspokojenia należy dążyć, używany jest do uzasadnienia podejmowanych decyzji w sprawie studiowania we wszystkich kategoriach opisu (kategorie A-E). I to zarówno wtedy, kiedy dorośli występują w nowej dla siebie roli – uczestnika nowego segmentu kształcenia, a ten z założenia dostarcza wyższych kwalifikacji, więc daje możliwości wejścia na wyższy poziom w sensie formalnym, jak i wówczas, kiedy są odbiorcami zaawansowanej wiedzy (kategoria B), widzą w studiowaniu szansę na kształtowanie umiejętności społecznych (kategoria C) i emocjonalnych relacji (kategoria E) czy oprowadzanie nowoczesnych form komunikacji i narzędzi technologicznych (kategoria D). W trosce o własny rozwój, jak wskazują opisy doświadczeń, można się także bardziej zaangażować, poszukując możliwości uczenia się poza uczelnią w ramach praktyk i projektów międzyuczelnianych, albo organizowania wsparcia (kategoria D). Ale także można zrezygnować ze studiów, jeśli nie spełniają one oczekiwań. Nawet wtedy, gdy jest mowa o konieczności dopasowania się do rynku pracy, bo „tak ułożony jest świat”, to nasi rozmówcy nie pozwalają z siebie zrobić narzędzia przydatności ekonomicznej i społecznej”. Jakby mówili: to ja i mój rozwój jest celem, a studia temu służą, a nie odwrotnie¹⁰. Bez względu na to, czy używany tu język opisu indywidualnego rozwoju wskazuje na kolejne aktywności, których wcześniej nie podejmowano i w tym sensie ich spełnienie jest już rozwojowe (udział w seminariach, warsztatach, konferencjach, wykładach, kołach naukowych itd.), czy mamy do czynienia z bardziej refleksyjnym podejściem do sprawy – kiedy mówi się o oczekiwaniach wobec nauczycieli akademickich, których spełnienie nie musi być łatwe (*powinni używać nowych technologii i motywować do studiowania, chciałabym nauczyciela zaangażowanego w przedmiot nauczania, chciałabym, żeby nauczyciel uwzględnił moją psychiczną kondycję w danym dniu*) i wobec siebie (*odkrywam, komu mogę zaufać, z kim współpracować*), jedno jest wspólne – potrzeby rozwojowe podmiotu. Nie tylko te poznawcze, ale społeczne i emocjonalne – są wyraźnie artykułowane. Ekspozowanie perspektywy JA ma tu podwójne znaczenie. Z jednej strony służy podkreślaniu specyfiki (wyjątkowości) podmiotu z jego talentami i ograniczeniami, z drugiej – ma podkreślać, że studiowanie jako praktyka społeczna nie dzieje się w próżni – jest dla kogoś i czemuś służy.

¹⁰ Na łamach Dyskursów Młodych Andragogów w roku 2008 zostały zaprezentowane wyniki badania fenomenograficznego, które pokazywały, że podporządkowanie się rynkowi i pracy zdefiniowało istotę studiowania młodych dorosłych. Badane wówczas osoby dziś należą do pokolenia 40 plus. W tamtym okresie warunki społeczno-ekonomiczne po transformacji ustrojowej wyznaczyły horyzont rozumienia znaczenia studiowania a adaptacyjny język opisu - strategii uczenia się tamtej generacji (Jurgiel, 2008).

Edukacja w szkole wyższej na usługach cywilizacyjnego przyspieszenia

Hartmut Rosa (2020), analizując stan współczesnej kultury, pisze, że kondycję współczesnego człowieka charakteryzuje ciągle przyspieszenie w uczeniu się, analizowaniu doświadczeń i wykonywaniu zadań. Podejmowanie wielu czynności jednocześnie, twierdzi autor, skutkuje brakiem czasu poświęcanego na wypracowanie uznania i szacunku, a w konsekwencji powoduje niemożność budowania pogłębionych relacji ze światem. Przyspieszenie wynikające z rozwoju cywilizacyjnego, dostępu do nowych technologii i narzędzi komunikacyjnych sprawia, że to, co dotychczas było związane z rozwojem idei, kultury, zarezerwowane dla sfery ducha, również musiało zmienić swoje oblicze. Studiowanie należy do sfery tych praktyk edukacyjnych, które poddały się temu cywilizacyjnemu przyspieszeniu (Malewski, 2024). W opisie studiowania przez rozmówców to przyspieszenie daje o sobie znać wtedy, kiedy dorosły stawia siebie w roli użytkownika i konsumenta wiedzy (kategoria B), wymaga od nauczycieli wiedzy aktualnej, bo opartej na wynikach najnowszych badań, osadzonej w dyscyplinie (kategoria B), wiedzy podanej w najnowszej formie (*jeśli nauczyciele chcą byśmy studiowali skutecznie, muszą nam przysłać materiały*) albo wykłady powinny trwać krócej) i za pomocą nowoczesnych środków (kategoria D). Ale także wtedy, gdy studiujący opisują rodzaj wykonywanych przez siebie wielu zadań w krótkim czasie (kategorie D i E). Do wzmocnienia uzasadnienia charakteru studiowania w warunkach cywilizacyjnego przyspieszenia (które jest tu faktem) został zaangażowany język nauczania (metody) i wymagań. Można odnieść wrażenie, że opisowi studiowania odpowiada doświadczany przez naszych rozmówców, a prezentowany w pracach dydaktycznych, technologiczny model kształcenia, tyle tylko, że urozmaicony jeszcze bardziej zaawansowanymi środkami dydaktycznymi i uszczegółowionymi metodami pracy edukacyjnej. Trzeba przyznać, że w tym korzystaniu z nowych technologii, nastawieniu na odbiór informacji oraz wykonywaniu wielu zadań jednocześnie studiujący są dobrze wytrenowani, jak mówi jeden z rozmówców: *Potrafię jednocześnie pisać, stukając w klawisze, podglądać filmik i słuchać wykładowcy, do tego zerkam do Internetu, żeby coś sprawdzić. To norma w auli na wykładzie.*

Edukacja w szkole wyższej postrzegana przez pryzmat uczenia się odbywającego się na warunkach spotkania z innym niż dotychczas znane doświadczenie

Bywa również tak, że studiowanie ma charakter spotkania ważnego pod względem intelektualnym, ale także emocjonalnym i społecznym. Przy czym nie jest ono definiowane

jako potrzeba, którą trzeba zrealizować z punktu widzenia interesu jednostki, ale wartość, która nadaje uczeniu się sens. Rozmówcy, którzy sytuowali siebie jako podmioty uczące się bycia wśród innych i z innymi (kategoria E), uzasadniali znaczenie studiowania przez pryzmat budowania relacji z kolegami, nauczycielami, osobami chcącymi współpracować przy okazji akcji społecznych. Wymieniali się doświadczeniami z innymi studiującymi przy okazji zewnętrznych wobec uczelni praktyk edukacyjnych (kategoria E – wątki dotyczące uczestniczenia w konferencji przy użyciu nowych technologii). Istotna dla rozumienia sensu owego spotkania jest także sytuacja dydaktyczna, kiedy w kulturze przyspieszenia zdarzają się dzięki nauczycielowi akademickiemu **momenty spowolnienia**, pozwalające odczuć nie tylko to, że jako student/studentka jestem ważny, bo ktoś mi poświęcił czas, ale istotne jest wszystko to, co działo się w trakcie spotkania (kategoria D). **Upodmiotowienie procesu uczenia się**, do którego – jak sądzimy – tu dochodzi, dzieje się nie tyle za sprawą tego, że studenci widzą siebie jako podmiot procesu nauczania i to manifestują w języku swoich praw jak w wypowiedziach typu: *zwracamy uwagę nauczycielowi, że mamy prawo do przerwy i nie należy przedłużać zajęć albo oczekujemy, że nauczyciel weźmie pod uwagę naszą kondycję psychiczną i stres i przełoży egzamin*”, ile raczej **za sprawą potencjalnej gotowości uczącego się na zmianę w myśleniu czy działaniu, której się nie spodziewa** – jak w wypowiedziach typu: *Chodzę na to seminarium nie dlatego, że trzeba, ale sama uważam, że powinnam, Jako koło naukowe zrobiliśmy kilka konferencji na Teamsie i mnie to zaskoczyło, że jest dalszy ciąg... będziemy teraz razem robić projekt, nasz opiekun nas zachęcił i tak dalej poszło..., Pomagając innym, nauczyłam się, komu mogę zaufać*. Jako interpretatorzy nie próbujemy nadawać temu spotkaniu jakiegoś nadzwyczajnego statusu i twierdzić, że jest to sytuacja przypominająca wzajemne uczenie się w sytuacji równości, ponieważ zwyczajnie uważamy, że rodzaj uprawomocnień jest tu zbyt skromny. Jednego jesteśmy jednak pewni – w tych przykładach opisu nowego typu doświadczenia powyżej (wybrane wątki w kategoriach D i E) widzimy jakąś próbę wyjścia poza instrumentalne rozumienie uczenia się. To znaczy, że nie musi być ona nastawiona na osiąganie celów doraźnych, podporządkowana karierze czy odrzucająca wszelkie treści, które są nieprzydatne tu i teraz. Jerzy Hausner (red., 2020) mówi o tym, że potrzebne są nam uczenie się międzygeneracyjne i edukacja relacyjna w dialogu z innymi, uruchamiająca kapitał społeczny, ponieważ nie wiemy, jak będzie wyglądał świat w ciągu najbliższych lat. Nie mamy zatem wzoru, który można by zastosować, komponując edukację dla następnych pokoleń. Siłą edukacji nowego typu jest kształtowanie relacji z innymi, ze środowiskiem, szerzej: z otaczającym światem. Jeśli takiej relacji nie zbudujemy, to może się okazać, że już w niedalekiej przyszłości luka międzypokoleniowa pogłębi się tak bardzo, że nie będzie szansy na jakiegokolwiek społeczne porozumienie (zob. Rutkowiak, 1992; Aleksander, 2010).

Zakończenie

Celem naszego skromnego projektu od początku jego realizacji było rozpoznanie tego, z jakim dorosłym uczącym się podmiotem mamy do czynienia w praktyce akademickiej, co wiemy o jego sposobie myślenia, studiowaniu, rozumieniu tego, w czym on tkwi na co dzień. Nie zadawała nas obecny w przestrzeni publicznej język narzekania na pokolenie Z ani charakterystyczny dla badania jakości kształcenia w instytucji język „optymalizacji procesu kształcenia”. Chcieliśmy zrozumieć doświadczenie studiowania w perspektywie uczestnika formalnej edukacji w pewnym mikroświecie (rzecz dotyczy przecież studiowania nauk humanistycznych i społecznych oraz dwudziestu osób, które chciały wziąć udział w wywiadzie), żeby rozpoznać, jakie kwestie mogą mieć znaczenie dla rozumienia sensu dydaktyki akademickiej jako praktyki dotyczącej edukacji dorosłych. Fenomenograficzny obraz studiowania zrekonstruowany powyżej pokazuje, naszym zdaniem, przynajmniej trzy istotne – dla refleksji nad formalną edukacją dorosłych – sprawy dotyczące uczącego się podmiotu.

Po pierwsze, używanie języka realizacji potrzeb w opisie doświadczenia studiowania widzimy nie tylko jako efekt przyswojenia sobie prorynkowej logiki świadczenia usług, zwłaszcza kiedy w analizowanym materiale jest mowa o tym, że zaawansowana wiedza jest towarem, umiejętności komunikacyjne są kapitałem, a zapanowanie nad emocjami to strategia. Ten zabieg traktowania studiowania jako procesu, w który wpisana jest realizacja potrzeb intelektualnych podmiotu na równi ze społecznymi i emocjonalnymi ze wskazaniem na to, że ich prorozwojowy charakter zależy od indywidualnej oceny studenta w stylu: *jeśli studia mi nie pasują, to z nich rezygnuję, praca jest zgodna z moimi planami rozwoju, to ją przyjąłem, w trakcie letniego obozu wyjazdowego tak naprawdę poznałem kolegów i nauczyłem się mnóstwo z mojego zakresu wiedzy, poczułem, że się rozwijam* odbieramy jako element budowania świadomości edukacyjnej studenta. Podporządkowanie studiowania idei JA traktujemy jako przejaw manifestowania swojej obecności i upominania się o uwagę w świecie edukacji wyższej stworzonym przez poprzednie pokolenie. Jakby nasi młodzi dorośli rozmówcy mówili „Halo! Studiowanie jest dla nas, chociaż wy, starsi, stworzyliście uczelnie!”.

Po drugie, zdaniem rozmówców w studiowaniu chodzi o wiedzę zaawansowaną, podaną za pośrednictwem nowoczesnych form i środków, jeszcze wciąż uprawomocnioną autorytetem uczelni i nauczyciela. Można powiedzieć, że bez względu na to, czy jest to proces sterowany zewnątrz (za pomocą wymagań), czy przy udziale podtrzymywania wewnętrznej motywacji (za sprawą zainteresowania przedmiotem studiów przez nauczyciela), jego „uszkolnienie” jest mentalnie związane z doświadczeniem szkoły w ogóle, jako instytucji transferującej wiedzę. Diagnoza o przyspieszeniu cywilizacyjnym jeszcze bardziej to postrzeganie umacnia. To, co działa pozytywnie na

rzecz uczelni, to możliwość dosyć swobodnego – w odróżnieniu od szkoły – doboru treści. Sama istota rozumienia procesu kształcenia w uniwersytecie, zredukowana do przyswajania, konsumowania i użytkowania wiedzy, pozostaje bez zmian w świadomości kolejnego pokolenia. Jak byśmy sobie w dalszym ciągu nie mogli wyobrazić, że studiowanie zorganizowane instytucjonalnie mogłoby wyjść poza uprawiany w praktyce technologiczny model pracy edukacyjnej.

Po trzecie, postrzeganie studiowania jako procesu uczenia się, odbywającego się na warunkach spotkania z nowym rodzajem doświadczenia, wobec którego każdy uczestnik ma zobowiązania innego typu, otwiera kolejną perspektywę dla widzenia dorosłego jako uczącego się podmiotu. To znaczy podmiotu, który jest w stanie uznać, że jego przynależność do danej generacji może być doświadczeniem w równym stopniu otwierającym co ograniczającym uczenie się. Możliwości, ale i komplikacje wynikają z tego, co wcześniej nazwaliśmy gotowością na zmianę w myśleniu i działaniu, której podmiot nie przewidywał. W tym sensie upodmiotowienie uczenia się zdarza się w procesie instytucjonalnego studiowania, ale nie musi nim być. Społeczne konsekwencje jego braku, naszym zdaniem, będą coraz bardziej dotkliwe zwłaszcza w perspektywie pogłębiającego się kryzysu demokracji i poczucia solidarności (zob. Kerski i Kołtan, 2021).

Bibliografia

- Aleksander, Z. (2010) *Szansa na międzypokoleniowy dialog w kontekście rozumienia słów z zakresu moralności przez współczesne podmioty edukacyjne*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Aleksander, Z., Jurgiel-Aleksander, A. (2025) Doświadczenie studiowania w fenomenograficznej analizie wypowiedzi młodych dorosłych z pokolenia Z. *Rocznik Andragogiczny*, 32, 99-117.
- Alheit, P. (2004) Ponowoczesne wyzwania „społeczeństwa uczącego się”. Podejście krytyczne. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4(28), 7-26.
- Alheit, P. (2009) Biographical learning – within the new lifelong learning discourse. W: K. Illeris (red.) *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists... in their own words*. London, New York: Routledge, 116-128.
- Bauman, T. (2011) *Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb, oczekiwań i ocen nauczycieli akademickich oraz studentów. Raport z badań*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Biesta, G.J.J. (2013) *The beautiful risk of education*. London, New York: Routledge.
- Dahlgren, L.O., Abrandt-Dahlgren, M., Hult, H., Hard of Sagerstad, H., Szkudlarek, T., Gajda, M., Jurgiel, A., Kopciwicz, L., Marzec, J., Meczowska, A. i Mendel M. (2005) Conceptions of learning among teachers and students in higher education. A Swedish-polish comparative study. W: T. Maliszewski, W.J. Wójtowicz i J. Żerko (red.) *Antology of social and behavioral sciences*. Linköping: Linköpings Universitet, 89-115.
- Eklund-Myrskog, G. (1998) Students' conceptions of learning in different educational contexts. *Higher Education*, 35, 299-316.

- Field, J. (1996) *European Dimensions. Education, training and the European Union*. London, Philadelphia: Jessica Lang Publication.
- Field, J. (2000) *Lifelong learning and the new educational order*. London: Trentham Books.
- Hausner, J. (red.) (2020) *Poza horyzont. Kurs na edukację. Przyszłość system rozwoju kompetencji w Polsce*. Kraków: Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej.
- Jendza, J. (2020) *Kultury Uniwersytetu*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Jurgiel, A. (2008) Doświadczenie dorosłości w byciu studentem. Fragment badania fenomenograficznego. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 9, 61-68.
- Jurgiel-Aleksander, A. (2016) Fenomenografia i jej poznawcze konsekwencje w świetle projektu na temat doświadczeń edukacyjnych dorosłych. Refleksja badacza. *Rocznik Andragogiczny*, 23, 267-282.
- Jurgiel-Aleksander, A. (2019) Bycie obywatelem w wypowiedziach pokolenia 20 plus i ich fenomenograficzna rekonstrukcja. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 20, 51-62.
- Jurgiel-Aleksander, A. (2020) "Good education" and its instrumental description in the narrations of adults who have become students. *Dyskursy Młodych Andragogów/Adult Education Discourses* [online], 21, 65-75. Dostępny na: <https://doi.org/10.34768/dma.vi21.554>.
- Kerski, B. i Kołtan, J. (2021) *Solidarity, Democracy, Europe*. Gdańsk: European Solidarity Centre.
- Kopciwicz, L. (2005) *Męskość i kobiecość. Polsko-francuskie studium porównawcze*. Kraków: Impuls.
- Kwieciński, Z. (2007) Epidemie społeczne w środowisku akademickim. W: Z. Kwieciński (red.) *Między patosem i dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP, 63-74.
- Malewski, M. (2024) Uniwersytet w pętli czasu. *Dyskursy Młodych Andragogów/Adult Education Discourses* [online], 25, 155-164. Dostępny na: <https://doi.org/10.61824/dma.vi25.717>.
- Marton, F. (1986) Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28-49.
- Rosa, H. (2020) *Przyspieszenie, wyobcowanie, rezonans*. Gdańsk: Europejskie Centrum Solidarności.
- Rutkowiak, J. (1992) O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategoriale. W: J. Rutkowiak (red.) *Pytanie – dialog – wychowanie*. Warszawa: PWN, 13-52.
- Rutkowiak, J. (2010) Uczenie się w warunkach kultury neoliberalnej: kontekstowanie jako wyzwanie dla teorii kształcenia. W: E. Potulicka i J. Rutkowiak (red.) *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 163-176.
- Suchecka, J. (2023) *Pokolenie zmiany. Młodzi o sobie i świecie, który nadejdzie*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Usher, R. (2009) Experience, pedagogy and social practices. W: K. Illeris (red.) *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists... in their own words*. London, New York: Routledge, 169-183.
- Vlieghe, J. i Zamojski, P. (2019) *Towards an Ontology of Teaching. Thing-centred Pedagogy, Affirmation and Love for the World*. Cham: Springer.