

Izabela Przybylska

Doświadczenie uczenia się języka obcego w średnim wieku

Perspektywa andragogiczna

Wydawnictwo Naukowe
Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie

Kraków 2026

SPISTREŚCI

WSTĘP	9
--------------------	---

ROZDZIAŁ 1

KONTEKSTUALNY CHARAKTER DOŚWIADCZENIA UCZENIA SIĘ JĘZYKA OBCEGO	19
1.1. DOŚWIADCZENIE JAKO KATEGORIA ANDRAGOGICZNA	19
1.2. NAUCZANIE JĘZYKÓW OBCYCH W PRL I PIERWSZYCH LATACH PO TRANSFORMACJI USTROJOWEJ	27
1.3. POLSKIE BADANIA NAD NAUCZANIEM/UCZENIEM SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH W DOROSŁOŚCI NA TLE BADAŃ ZAGRANICZNYCH	38
1.3.1. Tendencje w zagranicznych badaniach nad uczeniem się języków obcych przez osoby dorosłe	38
1.3.2. Polskie badania nad uczeniem się języków obcych przez osoby dorosłe	42

ROZDZIAŁ 2

POZNAWCZY, EMOCJONALNY I SPOŁECZNY WYMIAR EDUKACJI JĘZYKOWEJ DOROSŁYCH	47
2.1. DOŚWIADCZENIE PODSTAWĄ BUDOWANIA KONSEPCJI UCZENIA SIĘ DOROSŁEGO	48
2.2. BIOGRAFIA I SPOŁECZNO-KULTUROWE PRZESTRZENIE W KONSEPCJACH UCZENIA SIĘ DOROSŁYCH	54
2.3. MOTYWACJA PODSTAWĄ BUDOWANIA KONSEPCJI AKTYWNOŚCI EDUKACYJNEJ	68
2.4. KONSEPCJE UCZENIA SIĘ DOROSŁYCH W SŁUŻBIE EDUKACJI JĘZYKOWEJ	74

ROZDZIAŁ 3

SPECYFIKA DOROSŁOŚCI	85
3.1. FIZYCZNE I POZNAWCZE ASPEKTY ZMIAN ROZWOJOWYCH CZŁOWIEKA W ŚREDNIEJ DOROSŁOŚCI	86
3.1.1. Zmiany fizyczne	86
3.1.2. Zmiany poznawcze	88

3.2. SPOŁECZNO-KULTUROWE ASPEKTY DOROSŁOŚCI	90
3.2.1. Wczesna dorosłość	98
3.2.2. Wiek średni	101
3.2.3. Późna dorosłość	114
3.3. DUCHOWY I RELIGIJNY WYMIAR DOROSŁOŚCI	117
3.3.1. Dynamika wiary – koncepcja Jamesa Fowlera	120
3.3.2. Rozwój osobowy i religijny	125
3.4. WARUNKI ROZUMIENIA DOROSŁEGO UCZĄCEGO SIĘ	133

ROZDZIAŁ 4

METODOLOGICZNE ZAŁOŻENIA WŁASNYCH BADAŃ EMPIRYCZNYCH NAD UCZENIEM SIĘ JĘZYKA OBCEGO W ŚREDNIEJ DOROSŁOŚCI	137
4.1. UZASADNIENIE WYBORU TEMATU	138
4.1.1. Orientacja humanistyczna w badaniach pedagogicznych	139
4.1.2. Przełom paradygmatyczny w naukach społecznych	144
4.1.3. Paradygmat synergiczno-partycypacyjny jako perspektywa badawcza	148
4.2. PODMIOT I PRZEDMIOT BADAŃ	155
4.3. CELE I PROBLEMY BADAWCZE	159
4.4. GROMADZENIE, ANALIZA I INTERPRETACJA DANYCH EMPIRYCZNYCH	161
4.4.1. Wywiad narracyjny sposobem gromadzenia materiału empirycznego	163
4.4.2. Analiza proksemiczna sposobem analizy wywiadów	169
4.4.3. Hermeneutyka kluczem interpretacji doświadczeń	172

ROZDZIAŁ 5

DOŚWIADCZENIE UCZENIA SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH Z PERSPEKTYWY DOROSŁYCH W ŚREDNIM WIEKU	177
5.1. „JA ŚWIATA POZA ANGIELSKIM NIE WIDZIAŁAM” – EWA	177
5.1.1. Relacje synergiczne podstawą uczenia się języka obcego w dorosłym życiu	178
5.1.2. Środowiska jako stymulatory uczenia się	200
5.1.3. Systematyzująca funkcja czasu	216
5.1.4. Między przyjemnością a korzyścią z uczenia się języka obcego	219

5.2. „DAR, KTÓREGO NIE MOGĘ ZAMKNAĆ W SOBIE” – JOANNA	237
5.2.1. W kręgu relacji	237
5.2.2. Od „kulenia się” do kreatywności	260
5.2.3. Wartości i oczekiwania drogą odkrywania sensu i pełni życia	270
5.3. „JA LUBIĘ TAK PROSTO” – AGATA	288
5.3.1. Aktorzy wyznacznikami wartości edukacji	289
5.3.2. Uczenie się języka obcego aktywnością porządkującą i regulującą codzienność	305
5.3.3. Uczenie się języka obcego obszarem kształtowania dorosłości	318
5.4. „JA CAŁY CZAS O ALI MÓWIĘ, CAŁY CZAS NIĄ ŻYJĘ, JEST NAJWAŻNIEJSZA” – WIKTORIA	331
5.4.1. Pryzmat aktorów i miejsc sposobem rekonstrukcji doświadczenia uczenia się języka obcego	332
5.4.2. Macierzyństwo wyznacznikiem doświadczania czasu	357
5.4.3. Rodzina podstawowym punktem odniesienia dla wartości i oczekiwań	364
5.5. PODSUMOWANIE ANALIZ	379
ZAKOŃCZENIE	385
BIBLIOGRAFIA	393
INDEKS OSÓB	413
SUMMARY	421

WSTĘP

Człowiek dorosły uczący się zachodnioeuropejskiego języka obcego – najczęściej angielskiego – to we współczesnej polskiej rzeczywistości zjawisko dość powszechne. Jeśli decyduje się on na uczestnictwo w standardowym kursie językowym, to często musi się uczyć w otoczeniu młodych i bardzo młodych ludzi, którzy mogliby być jego dziećmi, a nawet wnukami¹. Sytuacja ta może być w dużym stopniu skutkiem uwarunkowań poprzedniego systemu politycznego i uwikłanego w jego komunistyczną ideologię systemu edukacyjnego, który na wiele lat ukierunkował polską edukację językową głównie na język rosyjski. Drugi język obcy – zachodnioeuropejski – pojawiał się zwykle dopiero w szkole średniej, a pogłębianiu jego znajomości nie sprzyjały między innymi: brak perspektyw na używanie w praktyce zdobytych umiejętności językowych, z uwagi na zamknięte granice i związane z tym trudności w podróżowaniu, oraz mocno ograniczone kontakty z cudzoziemcami. Znajomość języka obcego w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej (PRL)² nie zwiększała szans, jakie stoją przed młodym człowiekiem dziś, w dobie partnerstwa międzynarodowego szkół i związaną z tym wymianą uczniów, licznych projektów europejskich i światowych (np. Erasmus, Comenius itp.), możliwości studiowania za granicą, a także interesujących ofert pracy w międzynarodowym środowisku.

Zmiana opresyjnego systemu politycznego i otwarcie granic związane były z niesłabnącą do dziś eskalacją zainteresowania i ogromną potrzebą znajomości języków obcych – zwłaszcza zachodnich. Teraźniejszość powstała dorosłego w obliczu międzynarodowości firm, migracji pracowników,

¹ Praktyka szkół językowych w Polsce określa wiek uczestników zaliczanych do grup dorosłych jako 16+: <https://gamacollege.pl/kursy-angielskiego-w-krakowie/angielski-dla-doroslych>. Dostęp z dnia 21.02.2020.

² Tym mianem określano państwo polskie w latach 1952–1989: A.L. Sowa, *Wielka historia Polski. Od drugiej do trzeciej Rzeczypospolitej*, t. 5, Kraków–Warszawa 2003, s. 489, 747.

procesów globalizacji, a wymienione zjawiska przyczyniły się do nadania językowi angielskiemu statusu *lingua franca*.

W miejscach pracy dorośli w średnim wieku i starsi często konfrontowani są ze swymi młodszymi kolegami, mówiącymi biegle nierzadko w kilku językach obcych, oraz z coraz liczniejszą grupą cudzoziemców, z którymi trzeba się porozumieć. Sytuacja ta spowodowała, że sporo osób decyduje się na uzupełnienie braków w edukacji językowej, którą odbywały w PRL. Dla wielu z nich proces ten trwa do dziś i stał się częścią ich dorosłego życia, co wpisuje zagadnienie uczenia się języka obcego w problematykę andragogiczną. Kwestia ta jest interesująca badawczo, bowiem pozwala przypuszczać, że tak złożony kontekst historyczno-polityczno-społeczno-kulturowy, który na przestrzeni ich biografii ulegał burzliwym zmianom, mógł i nadal może silnie determinować specyfikę uczenia się języka obcego, podobnie jak faza życia, w której przyszło im się uczyć.

Przedstawione powyżej spostrzeżenia kierują moją uwagę badawczą ku dorosłym w średnim wieku pamiętającym system edukacyjny PRL, który ich uformował, a którzy swą dorosłość, pełnię życia zawodowego i rodzinnego oraz obecną naukę języka obcego przeżywają w zglobalizowanym, jakże odmiennym świecie. Termin „średnia dorosłość” odnoszę do środkowej części życia, która, jak wynika z ustaleń psychologii biegu życia, zwykle zostaje umiejscowiona między 40. a 60. rokiem życia. Poprzedza ją wczesna dorosłość, a po niej następuje okres późnej dorosłości³. Przy czym warto już we wstępie zauważyć, że w periodyzacji dorosłości wiek nie stanowi tak istotnego kryterium jak w przypadku wcześniejszych okresów życia. Wielu badaczy, w zależności od ujęć teoretycznych, podaje przedziały wiekowe w sposób elastyczny, a źródłem tej elastyczności są przede wszystkim zmieniające się czynniki biologiczne, socjokulturowe oraz demograficzne, warunkujące tempo starzenia się, oraz wydłużanie się życia ludzkiego⁴.

Badawcze zainteresowanie średnią dorosłością w kontekście uczenia się języka obcego wiąże się również z tym, że poszczególnym okresom dorosłości odpowiada odmienny rodzaj ról i zadań, inne potrzeby, oczekiwania, oraz problemy życiowe. Andragodzy przekonani są, że „zachowania edukacyjne będą się różniły w zależności od wpływów rozwojowych”⁵. Chęć wejrzenia w zależności pomiędzy rozwojem a zachowaniem edukacyjnym

³ H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004, s. 402.

⁴ P. Oleś, *Psychologia człowieka dorosłego*, Warszawa 2011, s. 15.

⁵ M.S. Knowles, E.F. Holton III, R.A. Swanson, *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2009, s. 200.

doroślego, uchwycenia i zrozumienia specyfiki i uwarunkowań uczenia się, dotarcie do potrzeb i oczekiwań może w konsekwencji pomóc lepiej dopasować ofertę edukacyjną, która według Patrycji Cross dla każdego etapu dorosłości powinna być inna⁶.

Zainteresowanie problematyką uczenia się języka obcego w dorosłości z perspektywy andragogicznej wynika również stąd, że refleksję naukową nad uczeniem się w obszarze językowym podejmują głównie badacze związani z dyscypliną zwaną glottodydaktyką. Zwracają oni uwagę przede wszystkim na uchwycenie stanu i rozwój w wyniku kształcenia konkretnych sprawności/kompetencji komunikacyjnych, takich jak słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie w języku obcym. Podejmowane przez nich projekty badawcze mają zwykle na celu poprawę skuteczności kształcenia poprzez opracowanie odpowiednich materiałów dydaktycznych, odkrywanie, testowanie i udoskonalanie nowoczesnych metod i technik pracy a „za szczególnie cenne uznaje się badania wskazujące na wyznaczniki efektywności (auto)dydaktycznej”⁷.

Analiza polskiej literatury glottodydaktycznej uzmysłowiła także, że zdecydowana większość badań prowadzona jest wśród ludzi młodych, poczynając od dzieci poprzez młodzież szkolną po studentów, czyli osoby przeżywające co najwyżej wczesną dorosłość. Po raz pierwszy w Polsce osobami dorosłymi zainteresowała się naukowo w roku 1970 Monika Woytowicz-Neymann⁸. W swym projekcie badawczym, którym objęte zostały osoby w wieku od 20 do 60 lat, szukała odpowiedzi na pytanie o realne możliwości i skuteczność opanowywania przez dorosłych języka obcego w zakresie wymienionych powyżej czterech sprawności językowych. Następnie, po blisko czterdziestoletnim braku zainteresowania tą problematyką, podjęła ją Sylwia Adamczak-Krysztowicz, poświęcając swą monografię problemowi rozwijania umiejętności rozumienia ze słuchu w języku obcym u dorosłych uczestników kursów językowych. Podkreślić należy, że wśród osób objętych badaniem 50% było w wieku 18–24 lat, a tylko 5% badanych było osobami powyżej czterdziestego roku życia⁹. W kolejnych latach dwie inne badaczki zwróciły swą uwagę na uczących się seniorów: Joanna Kic-Drgas i Anna Jaroszevska. Pierwsza poddała krytycznej analizie wybrane podręczniki

⁶ K.P. Cross, *Adults as Learners*, San Francisco 1981, s. 235–251.

⁷ W. Wilczyńska, A. Michońska-Stadnik, *Metodologia badań w glottodydaktyce*, Kraków 2010, s. 52.

⁸ M. Woytowicz-Neymann, *Dorośli a nauczanie języków obcych*, Wrocław 1970.

⁹ S. Adamczak-Krysztowicz, *Fremdsprachliches Hörverstehen im Erwachsenenalter*, Poznań 2009, s. 265.

do nauki języka niemieckiego dla dorosłych, wykorzystywane na zajęciach w ramach uniwersytetów trzeciego wieku. Badania pokazały, że nie uwzględniają one specyficznych potrzeb i możliwości seniorów¹⁰. Z kolei Jaroszewska, oprócz analizy potrzeb i możliwości uczenia się języka obcego, rozszerzyła przedmiot badań o postawy i nastawienia polskich seniorów wobec zagadnień wielokulturowości, która stanowi wyzwanie dla dzisiejszych społeczeństw¹¹.

Wśród dużych projektów badawczych w zakresie glottodydaktyki zagadnienie uczenia się języka obcego w okresie średniej dorosłości nie znalazło się, jak dotąd, w centrum zainteresowania polskich badaczy. Co więcej, w badaniach w zakresie uczenia się języka obcego w dorosłości niewiele jest odniesień do współczesnej myśli i refleksji andragogicznej. Być może dlatego, że andragogika często bywa definiowana jako nauka o kształceniu bądź oświeceniu dorosłych¹². Jest to o tyle zrozumiałe, że do końca lat 60. dwudziestego wieku edukacja dorosłych odbywała się głównie w formie zinstytucjonalizowanych procesów nauczania. Jednak w wyniku oddziaływań światowych trendów społecznych, politycznych i ekonomicznych, poszczególne akcenty w andragogice stopniowo ulegały przesunięciu. Lata 70. przyniosły zrównanie statusu procesów uczenia się z nauczaniem, inspirowane ideami psychologii humanistycznej stawiającej w centrum uwagi podmiot poznający. W kolejnych latach nastąpił stopniowy zwrot od nauczania do uczenia się¹³. Innymi słowy: uczenie się ludzi dorosłych stało się centralną kwestią andragogiki, a w polu uwagi badaczy i teoretyków pojawiła się refleksja nad pozaformalnymi i nieformalnymi obszarami edukacji dorosłych¹⁴.

W sposób obrazowy i przez to sugestywny różnicę pomiędzy edukacją a uczeniem się oddaje metafora Richarda Edwardsa, gdzie edukacja przedstawiona jest jako pole (*fields*), a uczenie się widziane z perspektywy całościowej jako wrzosowisko (*moorland*). Pole posiada wyraźnie zaznaczone granice i jasno sformułowane funkcje, natomiast wrzosowisko ma otwarte granice, jest rozproszone, ale też wszechobecne. Trudno je zmierzyć,

¹⁰ J. Kic-Drgas, *Fremdsprachenlernen im Seniorenalter. Entwicklung und Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien für Senioren*, Wrocław–Dresden 2013.

¹¹ A. Jaroszewska, *Nauczanie języków obcych seniorów w Polsce. Analiza potrzeb i możliwości w aspekcie międzykulturowym*, Kraków 2013.

¹² R. Pachociński, *Andragogika w wymiarze międzynarodowym*, Warszawa 1998, s. 5–6.

¹³ M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się*, Wrocław 2010, s. 91.

¹⁴ J. Kargul, *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przestanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Wrocław 2001.

ponieważ znaczna jego część występuje w sferze aktywności nieplanowanej, mającej miejsce zarówno w sytuacjach uczenia się formalnego, pozaformalnego, jak i nieformalnego¹⁵, czy jak określa to Peter Jarvis – planowanego i incydentalnego¹⁶. Zarówno zaplanowane uczenie się, jak i kształcenie/nauczanie, składają się na dzisiejsze rozumienie terminu edukacja. Podczas gdy edukacja ma wymiar społeczny, publiczny, to uczenie się z natury jest indywidualne i nie zawsze uświadamiane¹⁷.

Agnieszka Bron tłumaczy, że współczesne zainteresowanie problematyką uczenia się dorosłych związane jest z postępującą ekspansją idei całościowego uczenia się¹⁸. Obszarem licznych badań współczesnej andragogiki jest również uczestnictwo edukacyjne dorosłych oraz problematyka motywacji¹⁹, a istotny nurt andragogiki dwudziestego pierwszego wieku Adrianna Nizińska upatruje w refleksji nad wspomaganiem całościowego rozwoju oraz uczeniem się *w* i *z* codzienności²⁰. Dlatego współczesna andragogika bardziej niż na efekty zwraca uwagę na sam proces uczenia się, odnosząc go do indywidualnej biografii²¹.

W tym kontekście zmienia się również rozumienie terminu „uczenie się”. Knud Illeris odnosi go do jednostkowych rezultatów procesów uczenia się i wówczas oznacza on to, czego się człowiek nauczył, ale także do jednostkowych procesów psychicznych i wówczas termin ten opisuje pewną aktywność, czyli ciąg czynności, które prowadzą do danego efektu; i wreszcie – zarówno proces uczenia się, jak i sam rezultat mogą być związane z szeregiem interakcji między jednostką a środowiskiem społecznym. Takie rozumienie uczenia się nie jest synonimem nauczania, choć procesy te pozostają ze sobą w ścisłych

¹⁵ R. Edwards, *Changing places? Flexibility, lifelong learning, and a learning society*, London 1997, s. 67–108.

¹⁶ P. Jarvis, *Learning in later life. An introduction for educators and carers*, London 2001, s. 21.

¹⁷ M. Muszyński, *Edukacja i uczenie się – wokół pojęć*, „Rocznik Andragogiczny” 2014, t. 21, s. 77–88.

¹⁸ A. Bron, *Rozumienie procesów uczenia się w teoriach andragogicznych*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2006, t. 9, nr 4(36), s. 7.

¹⁹ E. Solarczyk-Ambrozik, *Znaczenie teorii andragogicznych dla wyjaśnienia i prognozowania aktywności edukacyjnej dorosłych*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2006, t. 9, nr 2(34), s. 9–22.

²⁰ A. Nizińska, *Między nauczaniem a uczeniem się*, Wrocław 2008, s. 39.

²¹ O. Czerniawska, *Przedmowa*, w: *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, red. E. Dubas, O. Czerniawska, Warszawa 2002, s. 7–9.

związках²². To zróżnicowane podejście do zjawiska uczenia się przyjmuje na potrzeby moich badań.

W sytuacji, kiedy uczenie się języków obcych stanowi jedną z najczęściej podejmowanych w dorosłości aktywności edukacyjnych, zwrot w stronę andragogicznej refleksji wydaje się wyjątkowo zasadny. Korzystając z możliwości, jakie oferuje andragogika, zamierzam pokazać, jak dorosły w średnim wieku rozumie doświadczenie uczenia się języka obcego i jakie zajmuje ono miejsce w jego biografii.

Doświadczenia są zbierane i gromadzone w trakcie całego życia, postrzeganego jako wędrówka, droga, ścieżka, podróż. To biograficzne spojrzenie na uczenie się podkreśla wagę indywidualnych wydarzeń, miejsc, czasu, kontekstów kształtujących tożsamość osób dorosłych, gdzie edukacja traktowana jest jako wspomaganie rozwoju. Tego rodzaju humanistyczna refleksja andragogiczna podejmowana jest między innymi w pracach Olgi Czerniawskiej²³, Elżbiety Dubas²⁴, Duccia Demetrio²⁵, Pierre'a Dominicé²⁶, Anny Walulik²⁷ czy Moniki Chmieleckiej²⁸. Natomiast z perspektywy dydaktycznej dorosły może wykorzystać swe zgromadzone doświadczenia i ich potencjał do budowania nowych kompetencji przy wsparciu nauczycieli-facylitatorów. Takie podejście do doświadczenia można znaleźć przykładowo w andragogicznym modelu uczenia się Malcolma Knowlesa²⁹ – uznawanego za „ojca” współczesnej andragogiki.

²² K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wrocław 2006, s. 21.

²³ O. Czerniawska, *Drogi edukacyjne i ich meandry*, w: *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, dz. cyt., s. 29–34; *Pamięć szkoły w badaniach andragogicznych*, w: *Edukacja dorosłych w erze globalizmu*, red. E.A. Wesołowska, Płock 2002, s. 173–182; *Polacy – generacja A i generacja B wobec przemian społecznych*, w: *Andragogiczny wymiar wydarzeń osobistych i globalnych w badaniach biograficznych*, red. O. Czerniawska, Łódź 2011, s. 359–377.

²⁴ E. Dubas, *Rozwój ku dojrzałości (w kontekście autobiograficznych refleksji studentów pedagogiki o specjalności oświata dorosłych)*, w: *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, dz. cyt., s. 85–100; E. Dubas, *Auksologia andragogiczna, Dorosłość w przestrzeni rozwoju i edukacji*, „Rocznik Andragogiczny” 2009, s. 133–149.

²⁵ D. Demetrio, *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*, Kraków 2000.

²⁶ P. Dominicé, *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, Łódź 2006.

²⁷ A. Walulik, *Edukacyjne wspomaganie dorosłych w refleksji nad życiem*, Kraków 2012.

²⁸ M. Chmielecka, *Transformacja w coachingu. Doświadczenia uczenia się dorosłych*, Łódź 2020.

²⁹ Zob. M.S. Knowles, E.F. Holton III, R.A. Swanson, *Edukacja dorosłych*, dz. cyt., s. 107–125.

Oznacza to, że przedmiotem moich badań jest doświadczenie edukacyjne. Do tego terminu – jak zauważa Alicja Jurgiel-Aleksander – badacze uczących się dorosłych odwołują się często, gdyż kategoria ta umożliwia opisywanie potencjału dorosłego związanego z uczeniem się, a w konsekwencji kreowanie rzeczywistości³⁰. W tym znaczeniu doświadczenie edukacyjne wpisane jest w sposób bycia człowieka i uzdalnia do przewyższania jednostronności czy ograniczeń w jego poznawaniu³¹. Otwiera to szerokie pole badawcze, wykraczające nie tylko poza analizy proponowane w glottodydaktyce, ale uwrażliwia na jednostkowe rozumienie rzeczywistości uczenia się.

Celem podjętych badań jest ukazanie, jak doświadczenie uczenia się języka obcego w średnim wieku wpisuje się w biografię osoby; poznanie, jakie znaczenie dla własnego rozwoju przyznają uczeniu się obcego języka dorośli w średnim wieku. Uzyskana wiedza posłuży do wypracowania przesłanek i zaleceń dla nauczania/uczenia się języka obcego osób dorosłych w średnim wieku. Realizacja tak zakreślonego celu wymaga odpowiedzi na pytanie: jak dorośli w średnim wieku rozumieją uczenie się języka obcego? Stanowi ono główny problem badawczy prezentowanej pracy.

Tak postawione pytanie odsyła do pojęcia rozumienia, które w realizacji badania przybiera dwojakie znaczenie: pierwsze odnosi się do rozumienia przedmiotu badań przez podmioty badań, natomiast drugie do rozumienia badacza. Pozwala ono uchwycić związki sensów i znaczeń wyrażające się w ekspresji życia badanych osób, regulujące ich funkcjonowanie w codzienności, które badacz poddaje reinterpretacji³². Podejście to jest metodologicznie prawomocne dla nauk społecznych, których zadaniem jest „przeniknięcie rozlicznych interpretacji ożywiających różne formy życia społecznego, odkrycie i rozumienie ich regularności i porządku. Mówiąc inaczej, badacz musi przyjąć postawę hermeneutyczną, aby przeniknąć świat już zinterpretowany i powielający te interpretacje w rutynowych formach życia codziennego ludzi”³³.

Pytanie o rozumienie przez dorosłych w średnim wieku miejsca doświadczenia uczenia się języka obcego w jednostkowej biografii stanowi główny problem badawczy. Z dążeniem do głębokiego rozumienia innych ludzi i procesów uczenia się w obszarze badań nad edukacją związany jest

³⁰ A. Jurgiel-Aleksander, *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej*, Gdańsk 2013, s. 15–18.

³¹ J. Charytański, *W kręgu zadań i treści katechezy*, Kraków 1992, s. 235.

³² M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się*, dz. cyt., s. 131.

³³ Tamże, s. 136.

antypozytywistyczny nurt w naukach społecznych i predylekcja ku paradygmatowi humanistycznemu³⁴. Dlatego w rozwiązywaniu problemu badawczego posłużono się jednym z paradygmatów stosowanych w naukach społecznych o orientacji humanistycznej, a dokładnie paradygmatem synergiczno-partycypacyjnym³⁵. Paradygmat ten wpisuje się w hermeneutyczną koncepcję postawy wobec świata i sposobów poznawania rzeczywistości. Decyzja o jego wyborze podyktowana jest utylitarnym podejściem akcentującym użyteczność naukowej eksploracji, czyli celu badań i struktury badawczego zjawiska³⁶. W praktyce oznacza to przyjęcie jakościowej strategii badawczej. Za najbardziej adekwatny sposób gromadzenia i analizy danych empirycznych uznano metodę biograficzną. Jej zastosowanie pozwala badać subiektywne spojrzenie na interesujące badacza zjawisko. Materiał do analiz uzyskano za pomocą wywiadu narracyjnego. Wysłuchane opowieści o życiu osób w średniej dorosłości poddano transkrypcji, a następnie analizie i interpretacji w oparciu o technikę analizy proksemicznej³⁷. Umożliwiły one spojrzenie na edukację językową jako na doświadczenie nie tylko *stricte* edukacyjne, ale także jako na doświadczenie życiowe.

Edukacja jako proces całościowy, dokonujący się przez życie i w trakcie życia, pozwala widzieć poszczególne doświadczenia edukacyjne człowieka jako odcinki składające się na jego drogę edukacyjną. Pod pojęciem tym, za Olgą Czerniawską, zostają uznane „wszystkie te wydarzenia, oddziaływania, które wpłynęły na naszą osobowość i samoświadomość”³⁸. Człowiek tworzy swą drogę, krocząc po niej, i to on decyduje, które doświadczenia zachować, które wyprzeć, co można pominąć, a do czego warto powrócić. Doświadczenia edukacyjne – jak pokazuje Anna Walulik – mogą wspomagać dorosłych w rozwiązywaniu zadania, jakim jest życie, oraz kształtować ich styl życia³⁹.

³⁴ T. Hejnicka-Bezwińska, *Paradygmat humanistyczny w pedagogice a pedagogika humanistyczna*, w: *Edukacja, moralność, sfera publiczna*, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, Lublin 2007, s. 465–466.

³⁵ D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*, Lublin 2010, s. 143–149.

³⁶ M. Cuprjak, *Paradygmaty w perspektywie zmian społecznych. Zarys problemu*, „Rocznik Andragogiczny” 2016, t. 23, s. 253, 261.

³⁷ A. Walulik, *Biography as a Spatial Frame of Meanings: A Proxemic Analysis in Pedagogical Narrative Analysis*, „Multidisciplinary Journal of School Education” 2022, t. 11, nr 1(21), s. 131–150.

³⁸ O. Czerniawska, *Drogi edukacyjne i ich meandry*, art. cyt., s. 30.

³⁹ J. Krysztofik, A. Walulik, *Miedzy ignorancją a eksperckością. Edukacja religijna w kształtowaniu codzienności dorosłych*, Częstochowa 2016.

Bogactwo obszarów życia dorosłych, w których zachodzi uczenie się, stając się doświadczeniem edukacyjnym – upewnia w przekonaniu, że również uczenie się języka obcego może kształtować biografię, a naturalna aktywność podmiotu ma wiele cech badania naukowego⁴⁰.

Doświadczenie dorosłego związane z uczeniem się języka obcego poddane naukowemu oglądowi wyznaczyło następujące ustrukturyzowanie książki: w rozdziale pierwszym przedstawione zostały teoretyczne podstawy refleksji nad doświadczeniem jako kategorią andragogiczną. Przeprowadzona w ramach badań analiza i interpretacja doświadczenia uczenia się języka obcego w podejściu jakościowym wymagała także zwrócenia szczególnej uwagi na kontekst, czyli na szeroko rozumiane tło sytuacji badawczej⁴¹. W związku z tym, przedstawione zostało tło historyczno-społeczno-kulturowe głównie w odniesieniu do organizacji nauczania języków obcych w Polsce po drugiej wojnie światowej, bowiem okres ten ukształtował szkolne doświadczenia językowe narratorek. Miało to na celu przybliżenie uwarunkowań, w których przyszło im nabywać wcześniejsze doświadczenia językowe, co z kolei umożliwiło pogłębione rozumienie ich obecnej sytuacji uczenia się w wieku dorosłym, pozwoliło powiązać przeszłość z teraźniejszością w ramach wyznaczonych przez indywidualną biografię. Rozdział ten zawiera również przegląd polskich badań nad uczeniem się/nauczaniem języków obcych wśród dorosłych na tle badań zagranicznych, z którego wyłania się stan wiedzy glotto-dydaktycznej dotyczącej osób dorosłych.

Zgromadzony materiał badawczy wymagał teoretycznej refleksji dotyczącej uczenia się dorosłych oraz edukacji. Dlatego w rozdziale drugim analizie poddane zostały wybrane andragogiczne modele aktywności edukacyjnej i koncepcje uczenia się⁴² oraz próby ich aplikacji w nauczanie językowe.

Rozdział trzeci poświęcony jest holistycznej analizie rozwoju człowieka dorosłego. Dlatego przedstawiono w nim uwarunkowania i aspekty rozwoju

⁴⁰ D. Lalak, *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Warszawa 2010, s. 16.

⁴¹ Kontekstualność jest zaliczana do najważniejszych, konstytutywnych cech tego typu badań, jest zasadą, jaką powinni się kierować w swoich dociekaniach badacze jakościowi, bowiem przekłada się ona na jakość wyników badania: M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, Kraków 2018, s. 52.

⁴² Modele aktywności edukacyjnej – inaczej uczestnictwa edukacyjnego – oparte są na procesach uczenia się planowanego i celowego, posiadającego często formę zorganizowanego kształcenia: M. Muszyński, *Edukacja i uczenie się – wokół pojęć*, art. cyt., s. 77–88.

fizycznego, poznawczego, społeczno-kulturowego, duchowego i religijnego, które w mniejszym lub większym stopniu oddziałują na procesy uczenia się i tworzą warunki rozumienia dorosłego uczącego się.

W rozdziale czwartym przedstawione zostały założenia metodologiczne i procedury własnych badań empirycznych. Opisano w nim przyjęty paradygmat oraz wynikającą z niego strategię, cele i problemy oraz metody badań.

Rozdział piąty zawiera refleksję nad doświadczeniem uczenia się języka obcego w średnim wieku, opartą na analizach i interpretacjach zgromadzonego materiału badawczego uzyskanego z wywiadów narracyjnych.

Wyszczególnione kwestie mają charakter otwarty. Można mieć nadzieję, że ta otwartość czyni pracę interesującą i zaprasza do podejmowania kolejnych badań nad dorosłym uczącym się języków obcych.