

**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**

Praca doktorska napisana pod kierunkiem:  
prof. dr hab. Mirosławy Nowak-Dziemianowicz

Dąbrowa Górnicza 2025

## **OŚWIADCZENIE PROMOTORA PRACY DOKTORSKIEJ**

Oświadczam, że praca doktorska pt. „Andragogiczne mikroświaty edukatorek i edukatorów w ZHP. Między harcerską pedagogią a edukacją osób dorosłych” autorstwa mgr Zbigniewa Nowaka została przygotowana pod moim kierunkiem i stwierdzam, że spełnia ona warunki do przedstawienia jej w postępowaniu o nadanie stopnia naukowego.

Data ..... Podpis promotora pracy .....

Zbigniew Nowak  
Imię i nazwisko doktoranta

Dąbrowa Górnicza, 05.09.2025 r.

Adres

### OŚWIADCZENIE

Świadom(a) odpowiedzialności prawnej oświadczam, że złożona praca doktorska pt.: „Andragogiczne mikroświaty edukatorek i edukatorów w ZHP. Między harcerską pedagogią a edukacją osób dorosłych” została napisana przeze mnie samodzielnie.

Równocześnie oświadczam, że praca doktorska nie narusza praw autorskich w rozumieniu ustawy z dnia 4 lutego 1994 roku o prawie autorskim i prawach pokrewnych (Dz. U. Nr 24, poz.83 z późn. zm.) oraz dóbr osobistych chronionych prawem cywilnym.

Ponadto praca doktorska nie zawiera informacji i danych uzyskanych w sposób nielegalny i nie była wcześniej przedmiotem innych procedur urzędowych związanych z uzyskaniem dyplomów lub tytułów zawodowych uczelni wyższej.

Wyrażam również zgodę na udostępnianie pracy doktorskiej bez wynagrodzenia dla celów badawczych lub poznawczych Biblioteki Akademickiej Akademii WSB im. prof. J. Altkorna, z zastrzeżeniem, że udostępnianie to następować będzie wyłącznie na miejscu, w siedzibie Biblioteki.

.....  
podpis doktoranta

# SPIS TREŚCI

|                                                                                                                |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Wstęp.....</b>                                                                                              | <b>6</b>   |
| <b>Rozdział 1. Metodologiczny Kosmos .....</b>                                                                 | <b>10</b>  |
| 1.1. O założeniach ontologicznych i epistemologicznych badania w paradygmacie interpretatywnym .....           | 12         |
| 1.2. O problemie badawczym i o pytaniach badawczych .....                                                      | 22         |
| 1.3. O osobach badanych i o wywiadzie częściowo ustrukturyzowanym .....                                        | 24         |
| 1.4. O zbiorowym studium przypadku .....                                                                       | 27         |
| 1.5. W optyce autora .....                                                                                     | 28         |
| <b>Rozdział 2. O Związku Harcerstwa Polskiego.....</b>                                                         | <b>30</b>  |
| 2.1. Władza a decydowanie o kształceniu kadry w ZHP .....                                                      | 38         |
| 2.2. Społeczne przestrzenie uczenia (się) i organizacje uczące się.....                                        | 53         |
| 2.3. (Samo)rozwój i jego wspieranie w ZHP .....                                                                | 69         |
| <b>Rozdział 3. Role i relacje w procesie.....</b>                                                              | <b>84</b>  |
| 3.1. Rola uczestniczek i uczestników procesu .....                                                             | 87         |
| 3.2. Rola edukatorek i edukatorów .....                                                                        | 98         |
| 3.3. Relacje i podejście.....                                                                                  | 124        |
| <b>Rozdział 4. Praktyka edukacyjna a postawy i wartości osób dorosłych w ZHP .....</b>                         | <b>150</b> |
| 4.1. Edukacja w ZHP w ujęciu aksjologicznym.....                                                               | 150        |
| 4.2. Do (samo)doskonalenia i (samo)rozwaju przez podmiotowość i uznanie....                                    | 187        |
| <b>Rozdział 5. Praktyka edukacji osób dorosłych, w tym w ZHP .....</b>                                         | <b>204</b> |
| 5.1. Uczenie (się) osób dorosłych przez doświadczenie w świetle aktualnych badań i teorii andragogicznych..... | 207        |
| 5.2. Harcerstwo jako pedagogia a <i>praxis</i> harcerskich edukatorek i edukatorów .                           | 215        |
| <b>Wnioski końcowe.....</b>                                                                                    | <b>243</b> |
| O własnych doświadczeniach .....                                                                               | 249        |

|                             |            |
|-----------------------------|------------|
| <b>Bibliografia .....</b>   | <b>251</b> |
| <b>Wykaz tabel .....</b>    | <b>264</b> |
| <b>Wykaz rysunków .....</b> | <b>265</b> |
| <b>Streszczenie .....</b>   | <b>266</b> |
| <b>Summary.....</b>         | <b>267</b> |

## WSTĘP

Związek Harcerstwa Polskiego swoimi korzeniami sięga 1910 roku<sup>1</sup>, obecnie będąc największą w Polsce organizacją wychowawczą dzieci i młodzieży, skupiającą się na realizacji swojej misji, której podstawą „jest wychowywanie młodego człowieka, czyli wspieranie go we wszechstronnym rozwoju i kształtowaniu charakteru przez stawianie wyzwań”<sup>2</sup>. Aby móc ją realizować, niezbędne są osoby dorosłe, podejmujące się różnych zadań dążących do realizacji tego celu. Funkcje, których się podejmują, wymagają odpowiedniego przygotowania. Przyjmuje ono różne formy, które łączy idea całożyciowego uczenia się (*lifelong learning*).

Do tej pory różni autorzy skupiali się na różnych aspektach działalności w Związku Harcerstwa Polskiego, jednak raczej nie dotyczyło to procesu uczenia (się) osób dorosłych. Wśród badaczy edukacyjnych wymienić należy przede wszystkim prof. Aleksandra Kamińskiego i prof. Bogusława Śliwerskiego (harcistrzów ZHP powiązanych z Uniwersytetem Łódzkim), natomiast w zakresie historii ZHP najbardziej znane są prace dr hab. Katarzyny Marszałek (harcistrzyni ZHP związanej z Uniwersytetem Mikołaja Kopernika w Toruniu). Jedyne znalezione przeze mnie artykuły dotyczące osób dorosłych w ZHP napisał dr hab. Tomasz Huk (harcistrz ZHP, reprezentujący Uniwersytet Śląski w Katowicach).

Chcąc zgłębić praktykę edukacyjną podjąłem się badania osób tworzących, czy też realizujących tę praktykę – edukatorek i edukatorów, którzy w ZHP posiadają największe uprawnienia, a także niebagatelne doświadczenia, składające się na opis tego fenomenu. Został on ujęty w pracy doktorskiej, składającej się z pięciu rozdziałów, a także wstępu i wniosków końcowych.

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.

---

<sup>1</sup> Serwis ZHP, <https://zhp.pl/odkryj/historia-harcerstwa/> [dostęp: 19.04.2025].

<sup>2</sup> Serwis ZHP, <https://zhp.pl/odkryj/misja-zhp/> [dostęp: 19.04.2025].

W rozdziale drugim skupiam się na opisanu Związku Harcerstwa Polskiego jako organizacji, będącej stowarzyszeniem i organizacją pożytku publicznego. Opisuję (za Tomaszem Hukiem) jak wygląda edukacja obywatelska dorosłych w ZHP<sup>3</sup>, pokazuję pęknięcia w Organizacji (za Zbigniewem Kwiecińskim)<sup>4</sup>, by przejść do zasad, jakie obowiązują w ZHP, by móc edukować osoby dorosłe. Pokazuję (za Robertem Kwaśnicą) racjonalność instrumentalną i racjonalność emancypacyjną<sup>5</sup>. 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)<sup>6</sup>. W ramach rozważania nad ZHP jako organizacją uczącą się, opisuję samowychowanie w ZHP (za Bogusławem Śliwerskim)<sup>7</sup>, 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)<sup>8</sup>, a także Odznaki Kadry Kształcącej, które uprawniają do bycia w ZHP edukatorkami i edukatorami pracującymi z osobami dorosłymi.

Rozdział trzeci poświęcony jest rolowi uczestniczek/uczestników oraz edukatorek/edukatorów w praktyce edukacji osób dorosłych w ZHP. Pojawia się tutaj kwestia przestrzeni edukacyjnej (jako *nie-miejsce* za Marcem Auge<sup>9</sup> oraz jako *mikroświat* za Ewą Skibińską<sup>10</sup>). Rozdział zawiera również opis pedagogiki *Gestalt* w

---

<sup>3</sup> 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.

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

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

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

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

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

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

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

ujęciach prezentowanych przez Dorotę Klus-Stańską<sup>11</sup> i Wiktora Żłobickiego<sup>12</sup>. Ujmuję rolę edukatorek i edukatorów jako zmienną (za Zofią Szarotą i Krzysztofem Pierścieniakiem<sup>13</sup>), korzystając z propozycji Mirosławy Nowak-Dziemianowicz (nauczyciel-przewodnik, nauczyciel-tłumacz, nauczyciel-refleksyjny praktyk)<sup>14</sup> oraz Agnieszki Dziedziczak-Foltyn, Beaty Karpińska-Musiał i Adrianny Sarnat-Ciastko (role: coacha, tutora i mentora)<sup>15</sup>. Przedstawia także ujęcie etyczne w oparciu o społeczną teorię uczenia się Etienne Wengera<sup>16</sup>.

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 Radeckiej<sup>17</sup>, która opisuje uczenie się w środowisku pracy na podstawie badań Knuda Illerisa<sup>18</sup> i Mirosławy Nowak-Dziemianowicz<sup>19</sup>.

W rozdziale piątym znajdują się informacje dotyczące historii andragogiki (głównie za Malcolmem Knowlesem<sup>20</sup> i Mieczysławem Malewskim<sup>21</sup>), w tym polskiej (za Agnieszką Stopińską-Pająk)<sup>22</sup>, by odnieść się do aktualnych badań GUS<sup>23</sup> i

---

<sup>11</sup> D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśląc teorii o praktyce*, Wydawnictwo PWN, Warszawa, 2018, s. 117-118.

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

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

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

<sup>15</sup> 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.

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

<sup>17</sup> 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.

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

<sup>19</sup> M. Nowak-Dziemianowicz, *Oblicza edukacji...*, s. 186-187.

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

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

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

<sup>23</sup> Główny Urząd Statystyczny, *Uczenie się osób dorosłych w 2022 r.*, 2024.

Eurydice<sup>24</sup>, traktujących o uczeniu (się) osób dorosłych w Polsce i Europie. Opisuję ideę *lifelong learning*<sup>25</sup>, specyfikę uczenia się osób dorosłych prezentowaną przez Kluda Illerisa<sup>26</sup>, a także kilka nurtów andragogicznych, w tym transformatywne uczenie się Jacka Mezirowa<sup>27</sup>. Ujmuję praktykę edukacyjną w ZHP w kontekście teorii Hanny Solarczyk-Szwec postulującej, by edukację dorosłych poszerzyć o kategorie kryzysu, doświadczenia i refleksji<sup>28</sup>.

Staram się konsekwentnie używać sformułowań tak żeńskich, jak i męskich, ponieważ w opisywanych mikroświatach po obu stronach (edukatorek/ów i uczestniczek/ów) występują tak kobiety, jak i mężczyźni. Ponadto w pracy pojawiają się „rozstrzelenia”, które każdorazowo są autorskie. O ich doborze zdecydowałem na podstawie własnego wyczucia.

Praca powstawała w wyjątkowym dla Organizacji momencie – w czasie, w którym tworzone, konsultowane i wprowadzane były i są dokumenty, które decydują o pracy z osobami dorosłymi, w tym o ich procesach edukacyjnych. Często wypowiedzi osób badanych zyskiwały swoje inne, nowe znaczenia, w momencie wprowadzania nowych wersji systemów. Czasem z tego powodu koniecznym stało się przywoływanie obu ich wariantów (starego/obecnego i nowego/przyszłego).

Liczę na to, że niniejsza dysertacja będzie nie tylko przestrzenią przeglądu z zakresu dyscypliny pedagogiki i jej subdyscypliny – andragogiki, ale także obszarem pozna(wa)nia praktyk edukacyjnych w Związku Harcerstwa Polskiego.

---

<sup>24</sup> 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](https://www.frse.org.pl/brepo/panel_repo_files/2022/09/21/nfjqlx/edukacjadoroslychpl.pdf) [dostęp: 13.04.2025].

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

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

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

<sup>28</sup> 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).

## ROZDZIAŁ 1. METODOLOGICZNY KOSMOS

Profesor Zbyszko Melosik, opisując swoje spostrzeganie tożsamości naukowca i dyscyplin naukowych, porusza ważne wątki w kontekście sposobu przedstawiania wiedzy. Píše, za Edwinem Boringiem, o procesie selekcji i rozmieszczenia, o wyeksponowaniu relacji, a w końcu – o sposobach prezentacji wiedzy w naukach społecznych i humanistycznych<sup>29</sup>. Odwołując się z kolei do słów Jerry’ego A. Jacobsa, podkreśla, iż dyscypliny naukowe stanowią „intelektualny amalgamat idei, m e t a f o r i metod”. Nie są „izolowanymi silosami”, a wręcz stają się coraz bardziej od siebie współzależne<sup>30</sup>. Opisując z kolei pasję i tożsamość naukowca, profesor Melosik wskazał, iż czuje wolność i autonomię w kontekstach wyboru pola badawczego, doboru metod badawczych czy też wyboru sposobów na upowszechnianie wyników badań i analiz, a w końcu – interpretacji<sup>31</sup>. Jednym z „mostów pomiędzy dyscyplinami” staje się więc integracja źródeł kultury i sztuki z naukami społecznymi. W tekście tworzonym przez Zbyszko Melosika i Tomasza Szkudlarka, autorzy podkreślają potrzebę tworzenia w interpretacjach i narracjach „Wielkich Opowieści”<sup>32</sup>. Korzystając z tych „migotań myśli” profesora Melosika, zdecydowałem się na zastosowanie we wstępie tegoż rozdziału metafory kosmosu. Jest to dla mnie swoisty sposób na tworzenie i pokazywanie własnej tożsamości naukowej, ale przede wszystkim – na zaprezentowanie raportu z przeprowadzonego badania.

Kiedy ktoś po raz pierwszy zapytał mnie o to, czy będę „robić” doktorat i kiedy z wypiekami na twarzy sam sobie uzmysłowiłem, że tak, miałem dziwne uczucie. Uczucie, które, towarzyszyło mi jeszcze przez kilka kroków (a więc miesięcy) tego procesu. Cóż to było za uczucie? – Że wybieram się w kosmos. Oczami wyobraźni widziałem srebrny skafander i okrągły szklany hełm, który zawsze przypominał mi akwarium dla złotej rybki. Widziałem też odległą, granatową przestrzeń upstrzoną gwiazdami, daleko od Ziemi. I pomyślałem też o tym, że jeśli ktoś (w tym stroju)

---

<sup>29</sup> Z. Melosik, *Dyscyplina naukowa i tożsamość naukowca*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 2024, s. 199.

<sup>30</sup> Ibidem, s. 64.

<sup>31</sup> Z. Melosik, *Pasja i tożsamość naukowca. O władzy i wolności umysłu*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 2019, s. 51-52.

<sup>32</sup> Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, 2010, s. 10-12.

wybiera się w kosmos (tak przecież odległy!), to na pewno się do tego przygotowuje i z całą pewnością nie jest w tym sam.

Ja także – od samego początku – nie byłem sam, choć od początku żyłem z myślą, że ostatecznie to będzie moja misja: mój kosmiczny lot, moje eksplorowanie, zwieńczone powrotem na Ziemię. Przy tym powrocie zastanę różnych ludzi – znanych, kochanych, mniej znanych, obojętnych – po prostu różnych. Ale tym najważniejszym człowiekiem, którego opinia będzie się tu liczyć będzie mentor. A właściwie – mentorka. Ta, która przygotowała moje plany treningowe, przygotowując mnie do tej przygody. Ta, która pieczołowicie przygotowywała ze mną każdy element – od statku, w którym przyjdzie mi żyć przez jakiś czas (a więc i oddychać, i mieć czym się żywić, i móc odpocząć i... i pewnie znajdzie się jeszcze kilka ważnych spraw na tym statku...), z planem na konkretne przystanki (różne to będą planety i gwiazdozbiory).

Lecz w tej kosmicznej odysei czekać mnie będą byty o innych nazwach niż słyszałem (i może też – niż słyszeliście Wy, którzy to czytacie). I to dlatego moja mentorka w kosmosie nosi tu swój własny przydomek – Promotorka. Dlatego planety będą nazywały się kategoriami, paradygmatami. A wokół nich, jak na orbicie, krążyły będą różne „logie”: ontologia, epistemologia, aksjologia... A gwiazdozbiory? Będzie ich kilka: andragogika, pedagogia, edukacja, które razem tworzą coś niespotykanego. Prawdziwe mikroświaty.

Z każdą kolejną lekcją, nabierałem większej pewności. Przecież od dzieciństwa tak to wyglądało. Kolejne czynności, z coraz to większym poziomem trudności. Każda nowa umiejętność jak zuchowa, a później harcerska sprawność. Nowy znaczek – nowa frajda. A później radość i satysfakcja już nie z powodu tego symbolu. Lecz dużo większa z tego, czego się nauczyłem. Co poznałem, zrozumiałem. Później jeszcze większe spotęgowanie tej satysfakcji – gdy z kimś spojrzysz w oczy i wiecie, że oboje się rozumiecie. Albo, że chociaż staracie się, żeby tak było. I ta moja nowa sprawność – Odkrywcy Kosmosu – jawi przede mną kolejne perspektywy.

Najbliższa stacja, która jest dziś przed nami – to Metodologia. Dorota Urbaniak-Zajac<sup>33</sup>, powołując się na A. Kamińskiego zwraca uwagę na istotę „[...] rozumienia

---

<sup>33</sup> D. Urbaniak Zajac, *Jakościowa orientacja w badaniach pedagogicznych*, w: *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*, D. Urbaniak-Zajac, E. Kos, Wydawnictwo PWN, Warszawa, 2013, s. 23-24.

przez autora metody, która winna być zależna od problematyki badawczej, plastyczna, uległa wyobraźni badacza. «Siła metody badawczej polega na intuicji badacza konstruującej ze znanych modeli metod badawczych najbardziej właściwy dla danego przedmiotu badań i danej problematyki badawczej» (s. 55). Gdyby tę wypowiedź Kamińskiego rozpatrywać poza dominującym wówczas modelem metodologicznym – który nie został wprawdzie wprost przez niego przywołany, ale który wyraża się zarówno w innych wypowiedziach tego autora, jak i innych tekstach zawartych w podręczniku – to można byłoby powiedzieć, iż zaproponowane rozumienie metody jest właściwe wielu reprezentantom współczesnych badań jakościowych”. Ta stacja metodologiczna będzie od nas wymagała, by zatrzymać się na niej trochę dłużej. Chcę zaprosić do tego zatrzymania, choć na chwilę. Od czegoś trzeba przecież zacząć...

### **1.1. O założeniach ontologicznych i epistemologicznych badania w paradygmacie interpretatywnym**

Michał Klichowski<sup>34</sup>, opisując neuronaukę, sięga po definicję laboratorium, w tym jako miejsca bez miejsca.

„Choć wiek dziewiętnasty przyniósł najwięcej laboratoryjnych innowacji w zakresie sprzętu, układu pomieszczenia oraz stylu pracy, to laboratoria zaczęły nabierać swojej unikatowej charakterystyki dopiero w pierwszych dekadach dwudziestego wieku. Wtedy też niezwyklej intensywności nabrał proces przeobrażania ich w tak zwane miejsca bez miejsca [...]. Krótko mówiąc, realizacja idei laboratorium jako miejsca bez miejsca ma gwarantować, że laboratoryjne produkty będą niejako oczyszczone z kontekstu, pozbawione obyczajowych artefaktów i globalnie stosowane [...]. Laboratorium w konsekwencji jest przestrzenią celowo odizolowaną od lokalnych praktyk społecznych i kontekstu kulturowego. Dotyczy to nawet laboratoriów wykorzystywanych do badań z zakresu nauk społecznych – choć obserwuje się tam zachowania ludzi, dokonuje się tego nie tylko w warunkach odbiegających od powszednich, ale dodatkowo przez symulację sytuacji celowo uproszczonych i wyizolowanych z szerszego kontekstu. Pomimo jednak tego, że laboratorium jest z założenia mikroświatem ekstremalnie odcięty od świata zewnętrznego, jego konstytutywnym dążeniem staje się dostarczanie społeczeństwu nowej wiedzy i rozwiązywanie ważnych z perspektywy

---

<sup>34</sup> M. Klichowski, *Efekt neuro. Pedagogika i uwodzenie umysłów*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 2024, s. 192-194.

rozwoju ludzkości problemów. Dlatego też życie w laboratorium nie toczy się tylko wokół procesu nabywania nowych, doskonałych danych”.

Ten ciekawy punkt widzenia budzi głęboką refleksję we mnie jako autorze-badaczu. Refleksję o tym, jakie jest więc moje „laboratorium” – moja przestrzeń tworzenia. Wiedząc już, że raczej inna, niż opisuje to Michał Klichowski, zdecydowałem się szukać kolejnych rozwiązań i propozycji. Autorem jednej z nich jest Zbyszek Melosik. Pisz on<sup>35</sup>:

„Na jednym metrze kwadratowym, siedząc w fotelu, wpatrzony w ekran komputera, tworzę własny wszechświat [...]. Bo przecież istotą pisania [...] nie jest tylko odzwierciedlenie myśli i konstatacji [...]. W naukach humanistycznych czy społecznych proces pisania [...] nie jest tylko procesem przepisywania myśli, lecz jej rekreacji, przetwarzania, zmiany akcentów, nieustannej reinterpretacji własnych sposobów myślenia i ujmowania myśli w tekście”.

Jednocześnie Z. Melosik podkreśla<sup>36</sup>, że:

„W naukach humanistycznych i społecznych postęp postrzegany jest zupełnie inaczej niż w naukach ścisłych i przyrodniczych. Związany jest on nie tyle z nowym odkryciem czy akumulacją wiedzy, co z oryginalnością podejścia, ze stworzeniem odmiennej – w stosunku do istniejących uprzednio – perspektywy analitycznej czy interpretacyjnej. Istotne jest tu tworzenie nowych teorii, które zmieniają sposób postrzegania badanego fragmentu rzeczywistości [...]. Humanisci wysoko wartościują więc takie «oryginalne podejście», które «tworzy nowe konceptualne abstrakcje» lub «przynosi odmienne interpretacje» [...]. O ile przy tym w naukach ścisłych i przyrodniczych trwa nieustanna rywalizacja o «pierwszeństwo odkrycia», to w humanistyce – jak sądzę – ważne jest pierwszeństwo dokonania określonej interpretacji”.

Te interesujące uwagi i konstatacje są ujęciem zbieżnym z moim postrzeganiem procesu powstawania i rozumienia zadania, przed którym stanąłem w momencie podjęcia się zarówno pisania dysertacji, jak i podjęcia jej konkretnego obszaru tematycznego. By jeszcze lepiej uchwycić sedno badań interpretatywnych, poniżej cytuję Mirosławę Nowak Dziemianowicz<sup>37</sup>:

---

<sup>35</sup> Z. Melosik, *Dyscyplina naukowa i tożsamość...*, s. 11-12.

<sup>36</sup> Ibidem, s. 199-200.

<sup>37</sup> M. Nowak-Dziemianowicz, *Szkoła jako przestrzeń uznania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2020, s. 18-19.

„Charakterystyczne dla tych badań jest łączenie poznawczych czynności badaczy z aktywnością twórczą. Badaczami stają się więc artyści-reżyserzy, aktorzy, plastycy, tancerze, a proces badawczy łączy się z procesem twórczym. Zwraca się także uwagę na to, iż zwrot performatywny jest wyrazem swoistego rozczarowania badaniami nauk społecznych zakorzenionymi w języku. Językowy charakter rzeczywistości społecznej zdaniem performatywnej orientacji badawczej nie poddaje się jedynie językowi interpretacji. Okazuje się ona niewystarczająca wobec stale nowych społecznych problemów i zagrożeń. Pozwala także na poszerzenie perspektywy badań o przestrzeń posthumanistyki. W jej obszar włączane są nie tylko ludzkie obiekty, lecz także te, które postrzegane są w relacjach, interakcjach i złożonych zależnościach ze światem ludzi.

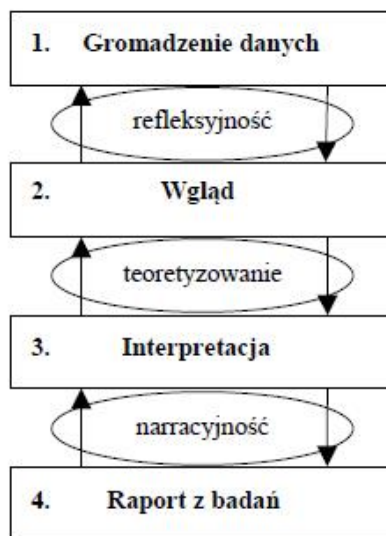
Na zaangażowany, interakcyjny charakter badań społecznych zwraca uwagę także zwrot działaniowy [...] zakorzeniony jest w zaangażowanych praktykach badawczych [...]. [Badanie te – ZN] miały stać się «głosem w sprawie», dopuszczały do głosu grupy dotąd milczące, defaworyzowane, wykluczane, słabsze. Były więc nie tylko czynnością zmierzającą do opisywania rzeczywistości społecznej. Stawały się swoistą interwencją badacza w świat społeczny, interwencją w jakiejś ważnej sprawie, w czyimś interesie, w czymś imieniu czy dla kogoś”.

Mieczysław Malewski wnosi, iż strukturę badania jakościowego tworzą cztery następujące po sobie etapy: gromadzenie danych empirycznych, wgląd w te dane, interpretacja wyników i raport z tych badań. Wiążą je z kolei trzy procesy: refleksyjność, teoretyzowanie i narracyjność<sup>38</sup>. Ich zobrazowanie zilustrował, korzystając z poniższego rysunku przedstawiającego strukturę badań jakościowych.

---

<sup>38</sup> M. Malewski, *Badania jakościowe w naukach społecznych*. O potrzebie metodologicznej wyobraźni, „Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja”, 2017, t. 20, nr 4 (80).

### Rysunek 1. Struktura badań jakościowych



Źródło: M. Malewski, *Badania jakościowe w naukach społecznych. O potrzebie metodologicznej wyobraźni*, „Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja”, 2017, t. 20, nr 4 (80).

Z kolei Ewa Skibińska rozwija kwestię badań jakościowych jak poniżej<sup>39</sup>:

„W Polsce zainteresowanie badaniami jakościowymi ocenia się jako znacznie mniejsze niż na Zachodzie. W obrębie badań pedagogicznych są one wyraźnie niedocenione [...]. Uzasadniając swoje stanowisko w obrębie metodologii nauk pedagogicznych M. Malewski dochodzi do wniosku, że komplementarność badań jakościowych i ilościowych jest niemożliwa, jeśli przyjmuje się szerszą definicję metodologii, zgodnie z którą to «rodzaj metawiedzy o społecznych celach poznania naukowego i prawomocnych strategiach ich realizacji» (Malewski, 1997, s. 29)<sup>40</sup>. W związku z tym – zdaniem autora – należy wyróżnić w metodologii trzy płaszczyzny: ontologiczną, epistemologiczną i metodyczną, które są ze sobą «wzajemnie skorelowane». Płaszczyzna ontologiczna dotyczy filozoficznych założeń dotyczących natury, struktury i właściwości przedmiotu badania, epistemologiczna – typu wiedzy, jaką może uzyskać badacz, metodyczna - «instrumentarium badawczego» oraz procesu badawczego prowadzącego do uzyskania oczekiwanej wiedzy [...]. Badania ilościowe podporządkowane są paradygmatowi pozytywistycznemu, badania jakościowe – interpretatywnemu”.

<sup>39</sup> E.M. Skibińska, *Mikroświaty kobiet...*, s.327-329.

<sup>40</sup> M. Malewski, *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach nad edukacją. Spór o metodologiczną komplementarność*, „Kultura i edukacja”, 1997, nr 1-2.

Następnie, by ułatwić rozumienie podawanych treści, badaczka ta przywołuje poniższą tabelę autorstwa Mieczysława Malewskiego.

**Tabela 1. Paradygmaty badań ilościowych i jakościowych**

| Wymiary różnic      | Paradygmat<br>pozytywistyczny                                                        | Paradygmat<br>interpretatywny                                          |
|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| Świat społeczny     | Istniejący obiektywnie<br>(faktualnie), dany,<br>stabilny, poznawalny<br>empirycznie | Intersubiektywny,<br>konstruowany poprzez<br>interpretację, dynamiczny |
| Przyczynowość       | Determinizm                                                                          | Indeterminizm                                                          |
| Cel badań           | Pomiar i przewidywanie<br>ludzkich zachowań<br>(eksplanacja)                         | Interpretacja świata<br>społecznego i kultury<br>(rozumienie)          |
| Teoria              | Przyjęta <i>a priori</i>                                                             | Teoria ugruntowana<br>( <i>grounded theory</i> )                       |
| Perspektywa         | Zewnętrzna, obserwatora                                                              | Wewnętrzna, uczestnika                                                 |
| Orientacja          | Na wynik badań                                                                       | Na proces badawczy                                                     |
| Zastosowanie wiedzy | Techniczne,<br>instrumentalne                                                        | Emancypacyjne                                                          |
| Wartości            | Aksjologiczna<br>neutralność                                                         | Oparte na wartościach                                                  |

Źródło: M. Malewski, *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach nad edukacją. Spór o metodologiczną komplementarność*, „Kultura i edukacja”, 1997, nr 1-2.

By lepiej zrozumieć poruszane powyżej wątki, istotne będzie rozumienie pojęcia „paradygmatu”. Dorota Klus-Stańska wskazuje, że jest to<sup>41</sup>:

„ważne, ale dość młode pojęcie w teorii nauki. Jego stosowanie dla analizy tego, jak nauka się rozwija, wprowadził amerykański fizyk i historyk nauki Thomas Kuhn

<sup>41</sup> D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki...*, s. 37-38.

w książce «Struktura rewolucji naukowych», która wywołała ogromną dyskusję w całym środowisku naukowym na świecie, doprowadziła do wielu sporów i zupełnie nowych rozstrzygnięć dotyczących programów badawczych i teorii naukowej.

Kuhn zakwestionował wizję ewolucyjnych zmian zachodzących w nauce [...]. Choć nie doprecyzował definicji terminu «paradygmat», na podstawie jego książki i kolejnych publikacji na temat udało się ją sformułować. Paradygmat to zbiór pojęć, teorii i założeń metodologicznych, zaakceptowanych w danym okresie historycznym przez uczonych jako naukowe i dobrze wyjaśniające rzeczywistość, w obrębie których są prowadzone badania szczegółowe aż do czasu, gdy zmiany zachodzące w nauce powodują pojawienie się nowego paradygmatu”.

Martyna Pryszmont<sup>42</sup> zwraca z kolei uwagę na to, że ustanowiona przez Thomasa Kuhna idea:

„służy nie tylko ustalaniu i porządkowaniu nurtów wiedzy, lecz także uświęca granice myślenia, w tym wzorach uprawniania pedagogiki jako nauki o edukacji człowieka. Jednak ujmowanie terminu paradygmatu jako źródła wiedzy wyłącznie naukowej i tworzonej przez środowiska odseparowane od świata *extra muros*, jest znacznym uproszczeniem jego znaczenia [...]. Natomiast łączenie metodologii i sztuki [...] inicjuje kultura ponowoczesna.

Zatem w tym kontekście, uwzględniając specyfikę jakościowych praktyk badawczych, bazujących na autonomii podmiotu poznającego, warto skupić się na poszerzaniu granic paradygmatów, aniżeli całkowitej z nich rezygnacji. Oznacza to wysiłek budowania mostów pomiędzy nimi w rozumieniu łączenia wybranych ich elementów zarówno na poziomie ontologii, epistemologii, jak i metodyki badań. Być może takie podejście otworzy przed podmiotem poznającym szansę twórczego projektowania badań”.

Dorota Klus-Stańska<sup>43</sup>, pokazując różnice pomiędzy poszczególnymi grupami paradygmatów, podkreśla istotę podejścia interpretatywno-konstruktywistycznego, opisując je jako:

„dialog, refleksja, indywidualizacja / program nauczania dostosowany do ucznia / metody aktywne / uczenie się dla osiągnięcia negocjowanych celów / dobry nauczyciel to nauczyciel refleksyjny i twórczy.

---

<sup>42</sup> M. Pryszmont, *Metodologia jako sztuka wyjścia. Podejścia badawcze i praktyki edukacyjne w andragogicznych studiach nad macierzyństwem*, Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław, 2010, s. 21.

<sup>43</sup> D. Klus-Stańska, *Paradygmaty...*, s. 37, 47-50.

Jako opozycja do scjentyzmu/pozytywizmu pojawił się konstruktywizm i związany z nim interpretatywizm. Przyjęto w nim ważne założenia:

1. Zakwestionowano pogląd, że świat społeczny jest identyczny ze światem przyrody, a w to miejsce przyjęto, że jest światem kultury i wartości.
2. Uznano, że fakty nigdy nie są «nagie», zawsze wynikają z naszych nastawień, uprzednich założeń, a fakty społeczne dodatkowo z przyjmowanych wartości.
3. Założono, że znaczenia, jakie nadajemy światu, są negocjowane społecznie i kulturowo oraz nie mają charakteru obiektywnego.
4. Przyjęto, że celem nauk społecznych nie jest dowodzenie, jakie coś jest, ale zrozumienie, jak ludzie myślą i dlaczego myślą, że tak jest (Zybertowicz 1995). Innymi słowy przyjęto, że nie można mówić o poznawaniu obiektywnym, gdyż na tak podstawowym poziomie jak postrzeganie zawsze widzimy to, co spodziewamy się zobaczyć. Konstruktywiści więc, choć nie mają wątpliwości, że rzeczywistość istnieje, przyjmują, że nasza wiedza o niej, wyobrażenia, pojęcia, jakich do jej opisu i wyjaśnienia używamy (także na poziomie nauki), zawsze zależą od naszych wcześniejszych założeń na jej temat, przyjętych definicji, wyobrażeń, ale też od naszych oczekiwań, intencji, zamiarów, uznawanych wartości itd. Nie są one zupełnie zindywidualizowane, a negocjowane w kulturze, nigdy jednak nie są od tej kultury niezależne.

Choć wszystkie odmiany konstruktywizmu są zgodne co do pewnych założeń, nie można jednak zapominać, że nie stanowi on spójnej, teoretycznie ujednoliconej orientacji nawet w pojedynczych dyscyplinach naukowych, a jego wewnętrzne zróżnicowanie jest tak duże, że trudno mówić jednym konstruktywizmie (Gołębniak 2005; Raskin 2002; Wendland 2013). Założenia na temat natury poznania i rzeczywistości, nawet jeśli nieuświadamiawiane sobie wprost przez dydaktyka, decydują o tym, jaki model nauczania i uczenia się uzna on za sensowny i najlepszy. Rozumienie kształcenia ma zawsze swoje (przyjmowane świadomie lub nie) uwarunkowania paradygmatyczne, a za używanymi pojęciami, nawet jeśli brzmią tak samo, kryją się założenia tworzące uznawany obraz świata”.

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 na (samo)rozwój, (samo)wychowanie, (samo)doskonalenie. Przyjętą orientacją badawczą staje się więc opis przypadku (*case study*). Jego charakterystykę (w porównaniu do innych orientacji badawczych) obrazuje poniższa tabela.

**Tabela 2. Analiza porównawcza jakościowych orientacji badawczych**

| <b>Podejście</b>            | <b>Punkt wyjścia</b>                                 | <b>Proces/przebieg</b>                                                                               | <b>Punkt docelowy</b>                                         |
|-----------------------------|------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| Etnografia                  | Teren                                                | Rozumiejące uczestniczenie w kulturze                                                                | Opis (portret kultury)                                        |
| Teoria ugruntowana w danych | Działania/ doświadczenia/ otwarte procesy            | Wychwytywanie wzorów interakcji i doświadczeń oraz ich analiza i synteza (kodowanie) danych          | Teoria ugruntowana w danych                                   |
| Hermeneutyka                | Teksty                                               | Odczytywanie znaczeń, rozumienie                                                                     | Interpretacje                                                 |
| Badania fenomenologiczne    | Przeżycia (fenomeny) wspólne ludziom                 | Doświadczenie i (re)konstruowanie fenomenu                                                           | Pełny opis niezmiennej istoty (esencji, struktury) pojęć      |
| Heurystyka                  | Pytanie będące osobistym wyznaniem badacza           | Poszukiwanie, inkubacja, iluminacja, objaśnianie i synteza                                           | Kreatywna synteza                                             |
| <i>Case study</i>           | Dane o jednostce/ systemie jako całości w kontekście | OTTR ( <i>observe, think, test, revise</i> ) – wnikliwa zwrotna analiza wszystkich dostępnych danych | Zrozumienie i opisanie mechanizmu działania jednostki/systemu |
| Badania narracyjne          | Osobista narracja osoby                              | Odkrywanie porządku                                                                                  | Zrozumienie i opisanie                                        |

|  |  |                                                           |                                              |
|--|--|-----------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
|  |  | nadawanego<br>osobistemu<br>doświadczeniu i<br>zdarzeniom | mechanizmu<br>działania<br>jednostki/systemu |
|--|--|-----------------------------------------------------------|----------------------------------------------|

Źródło: M. Nowak-Dziemianowicz, *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław, 2016, s. 76, na podstawie: E. Soroko, *Poziom autonarracyjności wypowiedzi i użyteczność wybranych sposobów ich generowania*, Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem W.J. Paluchowskiego, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 2007

Danuta Urbaniak-Zajac wskazuje na kolejny wątek istotny dla metodologicznego rozumienia<sup>44</sup>:

„Obustronne powiązanie między metodą badania a zbiorem założeń charakteryzujących badaną rzeczywistość powoduje, że zakres rozważań metodologicznych bezwzględnie wykracza poza techniczny wymiar organizacji badań. Założenia określające rzeczywistość (założenia ontologiczne) i sposób jej poznawania (założenia epistemologiczne) tworzą ramy, w których sytuują się analizy i interpretacje badacza oraz uzyskane wyniki”.

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. Etapy te definiuje w następujący sposób<sup>45</sup>:

- „Krytyka rozumiana jako zdolność (kompetencja krytyczna) do demaskowania niejawnych, ukrytych w badanych praktykach, relacjach czy sytuacjach społecznych dyskursów władzy, panowania czy dominacji pozwala dostrzec i usłyszeć narratora [...]. Tylko dzięki niej głos narratora, bez względu na miejsce, z którego dochodzi, będzie dla nas słyszalny, tylko dzięki niej zyskamy naprawdę głęboki wgląd w to doświadczenie”.
- „Narracja rozumiana szeroko, niezwykle szeroko. Jako narracyjna tożsamość, czyli zdolność do podtrzymywania pewnej narracji, pewnej historii o

<sup>44</sup> D. Urbaniak-Zajac, *Jakościowa orientacja...*, s. 39.

<sup>45</sup> M. Nowak-Dziemianowicz, *Walka o uznanie...*, s. 25-28.

«ja», mimo zmieniających się warunków, sytuacji, dziejących się wydarzeń [...]. Narracja jest więc dla mnie sposobem rozumienia świata, ludzi oraz ich wzajemnych relacji”.

– „Rozumienie jest dla mnie zarówno sposobem bycia w świecie, szczególnym, bo wyłącznie ludzkim rodzajem egzystencji, jak i celem wszelkiego ludzkiego poznania. Rozumieć coś znaczy znaleźć się samemu w innej sytuacji, niż wtedy, kiedy się nie rozumiało – uważa Gadamer [...]. Rozumienie odnosi się w takim samym stopniu do «ja» jak i do kategorii Innego. Ma więc także ważny wymiar relacyjny [...]. Doświadczenie Innego pozwala mi zrozumieć mój własny świat, który konstytuuje się we wzajemności porozumienia z innymi. Dzięki rozumieniu Innego rozumiem siebie”.

– „Zwieńczeniem, ostatnim etapem tej sekwencji jest zmiana: zmiana sytuacji człowieka, grupy, wspólnoty, instytucji będącej w opresji, nieradzącej sobie, wykluczonej, skazanej na porażkę bądź niepowodzenie. Zmiana edukacji, szkoły, nauczyciela. Zmiana relacji między ludźmi na bardziej satysfakcjonujące i prorozwojowe, sprawiedliwe i emancypacyjne, taktujące ludzi jako równoprawne podmioty”.

Jednocześnie całość koncepcji autorka wieńczy słowami: „Zdolność do zmiany instytucji, relacji, zachowań innych ludzi (a więc wszystko, co stanowi istotę wychowania jako praktyki społecznej oraz co jednocześnie jest przedmiotem pedagogiki jako dyscypliny naukowej) staje się możliwa dzięki zaproponowanej przeze mnie sekwencji: krytyce jako kompetencji oraz postawie wobec społecznego świata, narracji jako sposobie traktowania innych, ich losu, zachowań, ich pracy nad własną tożsamością, rozumienia jako sposobie bycia w świecie oraz celu prowadzonych badań, opisów i interpretacji”. Poniżej będę opisywał, w jaki sposób pozna(wa)nie mikroświatów edukatorek i edukatorów „działo się” za pomocą KRYNARÓZ. Krytyka była czymś, co towarzyszyło moim praktykom i w efekcie czego postanowiłem zadawać pewne pytania i dowiadywać się konkretnych rzeczy. Wynikała wprost z przed-rozumienia, z gadamerowskiego „uprzedzenia” – o tym, jak wygląda proces edukacyjny osób dorosłych w ZHP. Skąd miałem je w sobie jako autor tej dysertacji? Stąd, że sam jestem edukatorem w Organizacji, skupiającym się na pracy nad rozwojem osób dorosłych. Aby lepiej zrozumieć tę uprzednią wiedzę, posłużę się myślą spisaną przez Danutę Urbaniak-Zajac<sup>46</sup>:

---

<sup>46</sup> D. Urbaniak-Zajac, *Przygotowania i prowadzenie badań jakościowych*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2021, s. 461.

„Człowiek nie może obserwować i rejestrować wszystkiego, zawsze dokonuje – z reguły nieświadomego – wyboru, który jest sterowany jakąś uprzednią wiedzą. Możliwość poznania rozpoczynającego się «od niczego», kwestionuje hermeneutyka, argumentując, że wyjściowa wiedza podmiotu jest warunkiem poznawania. Hans-Georg Gadamar jeden rozdział swojego podstawowego dzieła zatytułował: «Uprzedzenia jako warunki rozumienia»<sup>47</sup>. Słowu «uprzedzenie» przypisuje się zwykle negatywne znaczenie, dla Gadamera oznacza ono wiedzę uprzednią. Relacja między przed-rozumieniem, czyli wiedzą wyjściową, uprzednią, a rozumieniem ma postać kręgu hermeneutycznego”.

Krytyka ta została wzmożona właśnie poprzez kolejne narracje osób (wywiady częściowo ustrukturyzowane), z którymi miałem okazję prowadzić badanie. Ich przekaz doprowadził mnie do rozumienia (studium przypadku wspartego przez prace różnych badaczek i badaczy nauk społecznych i humanistycznych), aż do zmiany – której nadziei upatruję w prowadzonym badaniu (ale nie tylko w nim).

## **1.2. O problemie badawczym i o pytaniach badawczych**

Charakteryzując to, jak ma wyglądać moja dysertacja, zależało mi na tym, by przyjęła postać eksploracyjną, deskryptywną, a więc opartą na doświadczeniach osób badanych i ukazującą ich perspektywę, a w efekcie moje jej rozumienie i interpretację. Jej główne cele to:

- 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,
- rozpoznanie i opisanie podejścia do osób dorosłych w ZHP w ujęciu aksjologicznym – z perspektywy postaw, wartości i relacji.

---

<sup>47</sup> H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum. B. Baran, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2013, s. 382-400.

Po określeniu celów pracy, istotne stało się zarysowanie problemu badawczego. O tym, jak wygląda ten proces, pisze Uwe Flick<sup>48</sup>:

„Określenie własnych zainteresowań badawczych oraz perspektywy badawczej to niezbędne kroki w tym procesie, jednak w większości przypadków są one zbyt mało precyzyjne, aby na ich podstawie opracować narzędzia badawcze [...], a także uzyskać na końcu zestaw czytelnych i istotnych danych [...]. Moje własne doświadczenia jako badacza, a jeszcze bardziej jako zwierzchnika lub konsultanta innych badaczy, dowodzą, w jakim wielkim stopniu sukces badania zależy od jasno i dobitnie zadanego pytania badawczego. Przesądza ono, co jest ważne (jakie dane należy zebrać, jakie ich aspekty poddać analizie itd.), a tym bardziej – co jest nieważne i powinno zostać pominięte”.

Chcąc więc sprostać temu zadaniu – jak opisuje Uwe Flick – niełatwemu, zdecydowałem się na skonstruowanie poniższego problemu badawczego: Jak wygląda edukacja osób dorosłych w ZHP w kontekstach wartości w ZHP, aktualnej wiedzy pedagogicznej, andragogicznej?

Na podstawie powyższego problemu badawczego określiłem 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?

Tak skonstruowane pytania nie tylko dały mi szansę na to, by móc poznać i opisać mikroświaty edukatorek i edukatorów w ZHP, ale także do tego, by rozpocząć z nimi rozmowy.

---

<sup>48</sup> U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, tłum. P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2012, s. 51.

### 1.3. O osobach badanych i o wywiadzie częściowo ustrukturyzowanym

Do badania zaprosiłem osoby, których doświadczenie w Organizacji, w tym doświadczenie edukacji osób dorosłych, będzie mogło posłużyć za przedstawienie, jak w Związku Harcerstwa Polskiego wygląda uczenie (się) dorosłych. W badaniu wzięło udział 12 osób posiadających najwyższe uprawnienia w Organizacji do tego, by uczyć dorosłych – czyli harcmistrzynię i harcmistrzowie ze Złotymi Odznakami Kadry Kształcącej (jest ok. 90 takich osób w całym ZHP). Co ważne z perspektywy różnych aspektów tej pracy – wszystkie te osoby pełniły lub pełnią funkcje we władzach różnych szczebli Organizacji. 9 osób pełniło lub pełni funkcję szefowej/szefa zespołu szkoleniowego na poziomie województwa (chorągwi), a pozostałe 3 w szefostwie Centralnej Szkoły Instruktorskiej.

Biorąc pod uwagę, że uzyskiwałem zgody wszystkich osób na nagrywanie i przetwarzanie danych do celów badawczych, mogę posługiwać się nimi do celów zrealizowania tego projektu badawczego. Nie pytałem uczestniczek i uczestników badania o zgodę na podawanie personaliów, dlatego zdecydowałem się na nadanie im innych imion. Zdecydowałem się na skorzystanie z greckich postaci. Posłużyłem się akurat tymi, ze względu na dwie ważne inspiracje. Pierwszą było wskazanie przez Bogusława Śliwerskiego, że myśl Roberta Baden-Powella (twórcy skautingu) powstała na bazie filozofii Epikteta (greckiego przedstawiciela stoicyzmu)<sup>49</sup>. Po drugie, gdy zdecydowałem się na ujęcie 1. Rozdziału pracy jako Metodologicznego Kosmosu, uświadomiłem sobie, że moje pierwsze skojarzenie z kosmosem to gwiazdy i ich konstelacje, które swoje nazwy również czerpią z mitologii greckiej. To dlatego każda z badanych osób otrzymała ode mnie przydomek na podstawie pozytywnych skojarzeń z konkretnymi greckimi postaciami. Dane dotyczące osób badanych zebrałem w poniższej tabeli.

---

<sup>49</sup> B. Śliwerski, *Teoretyczne i empiryczne...*, s. 181-182.

**Tabela 3. Narratorki i narratorzy badania**

| <b>Osoba badana</b> | <b>Data i czas<br/>wywiadu 1 (2024)</b> | <b>Data i czas<br/>wywiadu 2 (2025)</b> | <b>Łączny czas<br/>wywiadu z osobą<br/>badaną</b> |
|---------------------|-----------------------------------------|-----------------------------------------|---------------------------------------------------|
| REJA                | 12.02.2024<br>1:43:21                   | 8.03.2025<br>8:21                       | 1:51:42                                           |
| NIKE                | 21.02.2024<br>1:13:40                   | 8.03.2025<br>5:05                       | 1:18:45                                           |
| LITAI               | 23.03.2024<br>2:00:21                   | 18.03.2025<br>38:17                     | 2:38:38                                           |
| ATENA               | 24.02.2024<br>1:00:14                   | 22.02.2025<br>21:42                     | 1:21:56                                           |
| TEMIDA              | 24.02.2024<br>1:11:37                   | 18.03.2025<br>18:00                     | 1:29:37                                           |
| TEJA                | 25.02.2024<br>1:06:25                   | -                                       | 1:06:25                                           |
| HEBE                | 26.02.2024<br>43:06                     | 8.03.2025<br>5:00                       | 48:06                                             |
| HEFAJSTOS           | 26.02.2024<br>1:18:05                   | 23.03.2025<br>26:49                     | 1:44:54                                           |
| HESTIA              | 27.02.2024<br>56:49                     | 8.03.2025<br>5:39                       | 1:02:28                                           |
| HERA                | 20.03.2024<br>1:00:28                   | 8.03.2025<br>4:57                       | 1:05:25                                           |
| PROMETEUSZ          | 27.03.2024<br>1:29:22                   | 19.03.2025<br>44:34                     | 2:13:56                                           |
| GAJA                | 27.03.2024<br>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 bez mała 16 godzin materiału badawczego. Dość sporo czasu zajęło mi więc transkrybowanie danych. Graham Gibbs, opisując ten proces<sup>50</sup>, pokazuje, iż:

„Transkrypcja, szczególnie nagrań wywiadów, wiąże się ze zmianą formatu danych, a co za tym idzie – wymaga rozważenia kwestii dokładności, wierności i stopnia interpretacji [...]. Ostatecznie nie chodzi przecież o to, żeby dana transkrypcja była jak najbardziej dokładna, ale o to, żeby stanowiła rzetelną próbę uchwycenia pewnych ważnych aspektów wywiadu. Nie obejdzie się przy tym bez pytania, jak przełożyć mowę na tekst. Bardzo mały odsetek ludzi w potocznej mowie wyraża się w sposób w pełni gramatyczny, trzeba zatem zawsze zdecydować, jaka część faktycznej konwersacji powinna zostać poddana transkrypcji”.

To szczególnie istotna kwestia, bowiem wszystkie osoby badane zarówno są osadzone w Organizacji (zdobycie ich doświadczenia i uprawnień zajmuje kilka lub kilkanaście lat), a ponadto znane mi wcześniej. Oznacza to, że podczas wywiadów posługiwały się często sloganami i kodem językowym, który z jednej strony skracał czas wywiadów dla mnie jako badacza, a z drugiej komplikuje rozumienie dla osób niezwiązanych z Organizacją. Dlatego właśnie tak ważne jest rozumienie i interpretowanie tych narracji.

Prowadzone wywiady miały charakter częściowo ustrukturyzowany. Steinar Kvale opisuje go tak:

„Wywiad częściowo ustrukturyzowany – posiada scenariusz w postaci zagadnień, ale pozwala na dowolną kolejność zadawanych pytań oraz na pytania dodatkowe, w razie potrzeby rozwinięcia wypowiedzi respondenta”.

Ten konkretny sposób prowadzenia wywiadów z jednej strony pozwolił mi na to, by zadać konkretne pytania w danym obszarze, który był dla mnie istotny, a z drugiej strony – prowadzić rozmowę o charakterze swobodnym, po trochu układanym również przez osoby przeze mnie badane. To swoiste partnerstwo w rozmowie stało się szczególnie istotne, bowiem jest również cechą samej praktyki edukatorek i

---

<sup>50</sup> G. Gibbs, *Analizowanie danych jakościowych*, tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011, s. 36-37.

edukatorów w ZHP. Pytania, które zadawałem, to pytania badawcze z poprzedniego podrozdziału, jednak zadawane w języku moich narratorek i narratorów.

Tak zebrany materiał pozwolił mi na przystąpienie do kolejnego etapu odkrywania mikroświata edukatorek i edukatorów – do badania na podstawie zbiorowego studium przypadku.

#### 1.4. O zbiorowym studium przypadku

Henryk Mizerek tak opisuje czym jest i jakie są studia przypadków<sup>51</sup>:

„W klasyfikacji opracowanej przez R. Stake’a<sup>52</sup> wyróżnione zostały trzy rodzaje studium przypadku – autoteliczne, instrumentalne i zbiorowe. Autoteliczne studium przypadku podejmuje się w celu dogłębnego poznania konkretnego przypadku. Wybiera się przypadek, bo jest on ciekawy sam w sobie [...].

W instrumentalnym studium przypadku sam przypadek ma rolę pomocniczą – dobiera go się dlatego, że jest ilustracją jakiegoś ważnego, z punktu widzenia badacza, problemu. Przypadek «ułatwia zrozumienie czegoś poza nim samym» (Stake, 1997, s. 123) – jego holistyczna, uwzględniająca wiele perspektyw teoretycznych oraz punktów widzenia, analiza umożliwia wgląd i zrozumienie jakiegoś ważnego problemu edukacji – np. kwestię równości szans edukacyjnych [...].

W zbiorowym (wielokrotnym) studium przypadku, po to by jeszcze lepiej – niż w studium instrumentalnym – zrozumieć badane zjawisko, analizuje się nie pojedynczy przypadek, lecz całą ich serię. Jak podkreśla R. Stake – «nie jest to badanie zbioru przypadków, lecz instrumentalne studium przypadku rozciągnięte na kilka przypadków» (1997, s. 124). Przykładem nowszych zastosowań takiego rozwiązania w badaniach edukacyjnych są badania nad kulturą szkoły”.

Tak więc niniejsza praca opiera się właśnie na zbiorowym studium przypadku, które skupia się właśnie na konkretnym problemie – opisywanym w tym rozdziale jako problem badawczy. A zatem zbiorowe studium przypadku, z którym mamy tu do

---

<sup>51</sup> H. Mizerek, *Studium przypadku w badaniach nad edukacją. Istota i paleta zastosowań*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1/2017.

<sup>52</sup> R.E. Stake, *Studium przypadku*, w: *Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa, 1997, s. 123-124.

czynienia wynika z potrzeby zrozumienia i opisanego mikroświatów edukatorek i edukatorów w Związku Harcerstwa Polskiego.

### 1.5. W optyce autora

Dla mnie – jako autora tej pracy – będącego po raz pierwszy w roli badacza, najważniejszym motywem pisania tej dysertacji jest motyw osobisty. Tak, jak badane przeze mnie osoby, i ja jestem harcmistrzem ZHP posiadającym najwyższe uprawnienia do tego, by wspierać edukację osób dorosłych w ZHP. Korzystam z tych uprawnień nie tylko jako szef chorągwanego (wojewódzkiego) zespołu, ale także jako obecny i były członek władz ZHP oraz były komendant Centralnej Szkoły Instruktorskiej ZHP.

Impulsem do napisania tej pracy było kilka sytuacji, w których pozostawałem z poczuciem, że edukatorki i edukatorzy w ZHP jakby odwieszali na przysłowiowy wieszak swoje postrzeganie, swoją perspektywę, swój dorobek, a otulali się zapisami, standardami, wymaganiami, zupełnie bezkrytycznie.

Drugim z kolei ważnym momentem był ten, w którym zostałem nauczycielem akademickim. Stojąc przed nowym zadaniem przygotowania do zawodu pielęgniarzek i pielęgniarzy, uświadomiłem sobie, że mój poziom wiedzy w zakresie pracy z osobami dorosłymi jest na niższym poziomie niżbym sobie tego życzył. Również na niwie doświadczeń w Organizacji zacząłem odczuwać to coraz mocniej.

Te dwa „ukucia” dały mi perspektywę konieczności zbadania jak w takim razie wygląda uczenie (się) osób dorosłych oraz jak zwiększyć możliwość udziału edukatorek i edukatorów w tym procesie – ale udziału kreatywnego, dostosowanego do osób, tworzonego w jakimś kontekście, przepełnionego inicjatywą edukatorek i edukatorów z jednej strony, a z drugiej – uczestniczek i uczestników tego procesu.

Te dwie perspektywy znajdują swoje zastosowanie w naukach społecznych. Np. Ireneusz Sadowski, pisząc o spojrzeniu na instytucje<sup>53</sup> (a taki charakter ma również opisywana przeze mnie w badaniu Organizacja), wskazuje na dwa podejścia – instytucjonalne (związane z organizacją, z jej bytem, z jej naturą i jej wpływem na

---

<sup>53</sup> I. Sadowski, *Współczesne spojrzenie na instytucje: ewolucja pojęć, problem modelu aktora i poziomy analizy instytucjonalnej*, „Przegląd Socjologiczny”, 2014, nr 3, t. 63.

osobę) oraz indywidualne (wynikające z potrzeb osoby, z jej pragnień, jej możliwości, zdolności, zaangażowania, praktyki, działania). Również moje „ukucia” mają te dwa wymiary – impuls dotyczący podporządkowania się Organizacji to właśnie aspekt instytucjonalny, zaś moja osobista potrzeba rozwoju w kierunku wzmocnienia kompetencji edukacyjnych względem osób dorosłych – to perspektywa indywidualna.

I, choć praca w dalszej mierze nie będzie miała charakteru autoetnograficznego, to moja perspektywa jako badacza ma tutaj również swoje znaczenie – w stawianym problemie, w zadawanych pytaniach, w konkretnym rozumieniu i interpretowaniu narracji osób badanych.

## ROZDZIAŁ 2. O ZWIĄZKU HARCERSTWA POLSKIEGO

Rozdział, który będzie przedstawiał Organizację, jaką jest Związek Harcerstwa Polskiego, jest rozpoczęciem badawczej części niniejszej dysertacji. Opisując byt, jakim jest ZHP, jego zasady, jego cele, to jaki jest i jaki zakłada, że jest, stanowi ważny element tego badania. Dlaczego decyduję się na taką formułę, w której już na samym początku oddaję głos osobom badanym? Bo to one współtworzą tę Organizację, pracując na jej rzecz, na rzecz innych, którzy z nimi w niej są. Metodą, którą posługuję się przy tej syntezie, jest Krytyczna Analiza Dyskursu. Mirosława Nowak-Dziemianowicz pisze o niej, wskazując, że daje ona możliwość zbadania tego, jak operacjonalizują się przekonania w różnych elementach społecznego świata<sup>54</sup>. Podążając za moją Mentorką, przyjmuję więc perspektywę dyskursywną, by poddać refleksji krytycznej praktyki w ZHP. Uważam, że najlepszym ku temu sposobem jest więc przedstawienie różnych perspektyw – od legislacyjno-statutowych, przez rozumienie nauk społecznych, na perspektywie narratorek i narratorów skończywszy. Rozdział ten będzie próbą odpowiedzi na dwa spośród pytań badawczych: Jak w Związku Harcerstwa Polskiego wygląda proces edukacji osób dorosłych? Kto decyduje o tym jak wygląda proces edukacyjny osób dorosłych w ZHP?

Aby przybliżyć i wyjaśnić zjawisko, jakim jest proces uczenia (się) osób dorosłych w Związku Harcerstwa Polskiego, kluczowe jest przybliżenie charakteru tej studziesięcioletnioosobowej organizacji<sup>55</sup>. Krystyna Stech<sup>56</sup> podkreśla polikategoryczność harcerstwa, „co wynika z niemożności jednoznacznego określenia istoty tak złożonego i wielowymiarowego fenomenu, jakim jest harcerstwo”. Bogusław Śliwerski<sup>57</sup> zaznacza, że próba „uchwycenia harcerstwa w całej jego istocie sprawia, że zanika wgląd w to, co stanowi o jego szczególnej cesze, jaką jest właśnie swoistość wychowania pośredniego”, a „rozprawy na temat tego, czym jest skauting, czym harcerstwo, nie dają odpowiedzi na pytanie, czym jest skautowe czy harcerskie wychowanie”, konkludując swój artykuł słowami: „Czeka nas zatem podjęcie badań,

---

<sup>54</sup> M. Nowak-Dziemianowicz, *Pedagogika dyskursywna – nadzieje i możliwości*, w: *Pedagogika. Zakorzenie i transgresja*, red. M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław, 2011, s. 317.

<sup>55</sup> Wydział Komunikacji i Promocji GK ZHP, *Zobacz jak wygląda Harcerstwo Dzisiaj*, Związek Harcerstwa Polskiego - Główna Kwatera, Warszawa, 2023, str. 5.

<sup>56</sup> K. Stech, *Społeczny zasięg metodyki harcerskiej*, w: *Na tropach harcerskiej metodyki. 100 lat harcerstwa polskiego*, red. G. Miłkowska, K. Stech, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra, 2011.

<sup>57</sup> B. Śliwerski, *Wyjątkowość fenomenu harcerskiego wychowania*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, 2018, nr 21.

w których uwzględniono by wieloaspektowy i interdyscyplinarny charakter pośredniego wychowania”.

Według Statutu ZHP<sup>58</sup>, Organizacja ta jest „ogólnopolskim, patriotycznym stowarzyszeniem i prowadzi działalność pożytku publicznego”. Co to oznacza? Prawo o stowarzyszeniach<sup>59</sup> określa w swoich przepisach:

„Art. 2. 1. Stowarzyszenie jest dobrowolnym, samorządnym, trwałym zrzeszeniem o celach niezarobkowych.

2. Stowarzyszenie samodzielnie określa swoje cele, programy działania i struktury organizacyjne oraz uchwała akty wewnętrzne dotyczące jego działalności.

3. Stowarzyszenie opiera działalność na pracy społecznej swoich członków. Do prowadzenia swych spraw stowarzyszenie może zatrudniać pracowników, w tym swoich członków.”

Z kolei Ustawa o działalności publicznej i o wolontariacie<sup>60</sup> określa, że:

„Art. 3. 1. Działalnością pożytku publicznego jest działalność społecznie użyteczna, prowadzona przez organizacje pozarządowe w sferze zadań publicznych określonych w ustawie.

2. Organizacjami pozarządowymi są:

1) niebędące jednostkami sektora finansów publicznych w rozumieniu ustawy z dnia 27 sierpnia 2009 r. o finansach publicznych lub przedsiębiorstwami, instytutami badawczymi, bankami i spółkami prawa handlowego będącymi państwowymi lub samorządowymi osobami prawnymi,

2) niedziałające w celu osiągnięcia zysku

– osoby prawne lub jednostki organizacyjne nieposiadające osobowości prawnej, którym odrębna ustawa przyznaje zdolność prawną, w tym fundacje i stowarzyszenia.”

Najważniejszy dokument Organizacji w par. 2. odpowiada na te zapisy, określając, że „ZHP jest dobrowolnym stowarzyszeniem otwartym dla wszystkich bez względu na płeć, pochodzenie, rasę czy wyznanie bądź jego brak”, a także, że „jest

---

<sup>58</sup> Statut ZHP, 2022.

<sup>59</sup> Ustawa z dnia 7 kwietnia 1989 r. Prawo o stowarzyszeniach. Dz. U. 1989 Nr 20 poz. 104.

<sup>60</sup> Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie. Dz. U. 2003 Nr 96 poz. 873.

stowarzyszeniem apolitycznym, niezależnym ideowo i organizacyjnie od partii, ruchów i organizacji o charakterze politycznym”<sup>61</sup>.

Henryk Kretek<sup>62</sup> podkreśla, że jednym z kluczowych elementów dla koncepcji społeczeństwa obywatelskiego jest m.in. fakt istnienia dobrowolnych stowarzyszeń. Te (i inne) grupy tworzą własne „dojrzałe tożsamości społeczne”, zachowując obrany system wartości. Innymi ważnymi kwestiami dla tej koncepcji są np. aktywności społeczne o nacechowaniu indywidualnym lub zbiorowym. Nawiązuje tym samym do Hegłowskiej dialektyki idei procesu realizacji absolutu („ducha świata”), który zmierza do uświadomienia sobie własnej wolności<sup>63</sup>, co możliwe staje się dzięki m.in. społecznym relacjom i działaniu społecznych instytucji. Te relacje i instytucje stają się więc swoistą drogą do celu, jakim jest pogodzenie interesów jednostek i ogółu.

Tomasz Huk<sup>64</sup> przedstawia jak „edukacja obywatelska instruktorów harcerskich ukierunkowana jest na kształtowanie ludzi dojrzałych, oświeconych, świadomych i odpowiedzialnych. Osoby takie nie kieruje się emocjami – racjonalizują swe działania i podejmują decyzje w kontekście swojej wiedzy «myśląc według wartości». Instruktorskie postawy, które powinny być wynikiem kształcenia, to trwała dyspozycja do działań, kierowana wartościami. Wiedza i umiejętności stają się tu instrumentem realizacji systemów wartości, które przyjmowane są w ZHP za paradygmat. W tym sensie nań składa się Przrzeczenie i Prawo harcerskie, które sens realizowany jest w społeczeństwie obywatelskim i poprzez to społeczeństwo”.

Dla zrozumienia wartości, jaką niesie ZHP, istne są także zapisy par. 3 Statutu<sup>65</sup>:

- „1. Misją ZHP jest wychowywanie młodego człowieka, czyli wspieranie go we wszechstronnym rozwoju i kształtowaniu charakteru przez stawianie wyzwań.
2. ZHP wychowuje młodych ludzi na prawych, aktywnych, zaradnych i odpowiedzialnych obywateli w duchu wartości zawartych w Prawie Harcerskim.
3. Podstawą wychowania w ZHP są normy moralne, wywodzące się z uniwersalnych, kulturowych i etycznych wartości chrześcijaństwa. ZHP uznaje

---

<sup>61</sup> Statut...

<sup>62</sup> H.A. Kretek, *Teorie a koncepcja społeczeństwa obywatelskiego*, w: *Edukacja obywatelska dorosłych a społeczeństwo obywatelskie*, red. D. Gierszewski, H.A. Kretek, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Raciborzu, Racibórz, 2015, s.55-57.

<sup>63</sup> G.W.F. Hegel, *Fenomenologia ducha*, tłum. Ś.F. Nowicki, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa, 2023, s. 123-124.

<sup>64</sup> T. Huk, *Edukacja obywatelska...*, s. 181-186.

<sup>65</sup> Statut ZHP...

prawo każdego członka Związku do osobistego wyboru systemu wartości duchowych.

4. Za główne cele swojego działania ZHP uznaje:

- 1) stwarzanie warunków do wszechstronnego, intelektualnego, społecznego, duchowego, emocjonalnego i fizycznego rozwoju człowieka,
- 2) nieskrępowane kształtowanie osobowości człowieka odpowiedzialnego, przy poszanowaniu jego prawa do wolności i godności, w tym wolności od wszelkich nałogów,
- 3) upowszechnianie i umacnianie w społeczeństwie przywiązania do wartości: wolności, prawdy, sprawiedliwości, demokracji, samorządności, równouprawnienia, tolerancji i przyjaźni,
- 4) stwarzanie warunków do nawiązywania i utrwalania silnych więzi międzyludzkich ponad podziałami rasowymi, narodowościowymi i wyznaniowymi,
- 5) upowszechnianie wiedzy o świecie przyrody, przeciwstawianie się jego niszczeniu przez cywilizację, kształtowanie potrzeby kontaktu z nieskażoną przyrodą.”

Dalej w Statucie ZHP znajdziemy informacje niezbędne dla zrozumienia istoty opisywanego problemu badawczego. Dotyczy to Harcerskiego Systemu Wychowawczego, stosowanego zarówno względem wychowanków, jak i wychowawców Organizacji:

„§ 4

3. ZHP realizuje swoje cele oraz prowadzi działalność wychowawczą opartą na metodzie harcerskiej także wśród osób niezrzeszonych w ZHP.

§ 5

1. Metoda harcerska to sposób działania odznaczający się:

- pozytywnością,
- indywidualnością,
- wzajemnością oddziaływań,
- dobrowolnością i świadomością celów,
- pośredniością,
- naturalnością,

będący jednocześnie systemem wspierania samorozwoju zuchów, harcerzy i instruktorów przez:

- Przyrzeczenie i Prawo,
- uczenie w działaniu,
- uczestnictwo w małych grupach,
- stale doskonalony i stymulujący program.

2. ZHP realizuje cele przez harcerski system wychowawczy rozumiany jako jedność zasad harcerskiego wychowania, metody i programu, w którym istotną rolę odgrywa osobisty przykład instruktora.

3. Zasady harcerskiego wychowania to: służba, braterstwo, praca nad sobą.”

Tak zapisane podstawy funkcjonalności tej organizacji (czasem określanej mianem „formacji”) składają się na obraz Związku Harcerstwa Polskiego jako przestrzeni, w której największe znaczenie nabiera wychowanie, rozumiane jako wspieranie wszechstronnego rozwoju i pozwalające na kształtowanie charakteru (Misja ZHP) czy osobowości (2. cel działania ZHP) – tak wychowanków organizacji (zuchów, harcerzy), jak i osób dorosłych wspierających zachodzenie procesu wychowawczego w Organizacji (instruktorzy). Metoda Harcerska opisywana w Statucie ZHP jednocześnie jest adresowana w kierunku dzieci, młodzieży i osób dorosłych („...będący jednocześnie systemem wspierania samorozwoju zuchów, harcerzy i instruktorów...”). Wchodzi ona w skład Harcerskiego Systemu Wychowawczego, w którym podkreślona jest rola osobistego przykładu instruktorki i instruktora.

To w jaki sposób w Organizacji udaje się (lub nie – na końcu tych procesów jest w końcu człowiek, który umie sobie poradzić z daną sytuacją lub nie) realizować te założenia względem osób dorosłych – mających tworzyć warunki do realizacji tak świątłych idei, jest właśnie przedmiotem moich badań. Opisuję to w podrozdziale dot. praktyki/*praxis*. Tam wskazuję na konkretne kategorie istotne dla praktyki działania moich rozmówczyń i rozmówców. Jedna z nich, pokazuje jak dużym piętnem staje się czasem charakter tej Organizacji.

GAJA: „W pracy z kadrą bardzo ważna jest uważność na ludzi, bo mam wrażenie, że Organizacja często, zapewne w dobrych intencjach, wprowadza rozwiązania, które są gwałtem na ich osobowości. Ja widzę, że muszę ludzi przekonywać do różnych procedur, których musimy przestrzegać, do których często sama nie jestem przekonana. Myślę, że taka

mechaniczność i strukturalne podejście zabija to, co w harcerstwie jest najważniejsze – RADOŚĆ TWORZENIA. Gdy harcerstwo staje się odtwórcze, jest dobre dla tej «średniej», a w ogóle nie bierze pod uwagę ludzi, którzy sobie nie radzą, ani tych, którzy chcieliby «iść dalej». Tworzy jeden model myślenia, według mnie nie tego powinno uczyć harcerstwo. Z jednej strony mamy opisane jakiego człowieka wychowujemy i że ma on dążyć do samorozwoju, a z drugiej Organizacja wprowadza bardzo wiele elementów, które ograniczają ten rozwój. Czuję to też względem siebie. Czasem się w tej Organizacji duszę”.

Podobny poziom „pęknięć” (choć z mniejszym ładunkiem rozgoryczenia) na przykładzie ZHP dostrzegał Zbigniew Kwieciński<sup>66</sup>. Autor pokazuje w nim związane z ponowoczesnością „przejścia:

- od przedteoretycznego powtarzania wzorów i fragmentaryzacji świadomości do krytyczno-hermeneutycznego zrozumienia siebie, swojej działalności, uporządkowania założeń i języka pola problemowego, systematyzacji uprawianego dyskursu oraz do myślenia holistycznego;
- od modelu transmisji do modelu komunikacji i dialogu edukacyjnego;
- od przygotowania do przyszłych ról do przeżywania tu i teraz, od wdrażania w role w obrębie status quo do rozwoju kompetencji i zaangażowania w zmianę;
- od panowania do ugody i harmonii z przyrodą i społecznością;
- od strategii restrykcji, przez centralne reformy oświaty do strategii subsydiarności, to jest do rozsianych, oddolnych, wyspowych, organicznych inicjatyw w różnej skali, od monopolu do wielogłosowości.”,

jednocześnie konkludując powyższe postulaty jako „przykłady zmian w pedagogii przejścia”. Proces ten nie jest jeszcze domknięty ani w moim odbiorze, ani w odbiorze uczestniczek i uczestników podejmowanego przeze mnie badania. Przykłady tego przedstawię w podrozdziale dotyczącym harcerskiej pedagogii i *praxis* harcerskich edukatorek i edukatorów.

By lepiej pojąć narrację osób badanych, poniżej przedstawiam zilustrowanie, jak w ZHP wygląda uproszczony schemat dot. struktury Organizacji i uprawnień do prowadzenia procesu edukacji, w tym osób dorosłych. „Kadra kształcąca” w nomenklaturze Związku Harcerstwa Polskiego to edukatorki i edukatorzy. „Forma szkoleniowa” to właśnie szersze pojęcie dla zbioru form (kurs, seminarium,

---

<sup>66</sup> Z. Kwieciński, *Pedagogika przejścia i pogranicza...*, s. 23-24.

konferencja, warsztat, szkolenie itd.). „Komenda kursu/szkolenia” to zespół, który opracowuje, przeprowadza i podsumowuje dany kurs czy inną formę szkoleniową.

W hufcach (jednostkach terenowych odpowiadających zwykle powiatowi, czasem kilku powiatom, czasem jakiejś części miasta wojewódzkiego – np. dzielnicy) organizuje się kursy przewodnikowskie i drużynowych. Udział w nich możliwy jest od 16 r.ż. i raczej większość absolwentów tych szkoleń jest niepełnoletnia.

Inaczej wygląda to na dalszych szczeblach organizacji (ukończenie kursu phm. wymaga otwarcia próby na ten stopień, a z kolei wymogiem jego otwarcia jest ukończenie 18 r.ż. Analogicznie jest ze stopniem harcmistrzyni/harcmistra i szkoleniami do tego stopnia, jednak wymagany jest ukończony 21 r.ż.). To powoduje, że, chcąc ukazać andragogiczny wymiar edukacji pozaformalnej i nieformalnej w ZHP, zdecydowałem się właśnie na badanie z udziałem edukatorek i edukatorów pracujących właśnie z tymi grupami (od poziomu podharcmistrowskiego wzwyż). Dla lepszego rozumienia tych strukturalnych elementów, poniżej przedstawiony jest schemat, który obrazuje sytuację edukacyjną kadry w ZHP.

**Rysunek 2. Uproszczony schemat dot. struktury ZHP i uprawnień do prowadzenia procesu edukacyjnego kadry Organizacji**

| Poziom struktury                                                                | HUFIEC                                                                                                          | CHORĄGIEW                                                                                                                                                                                                                                                          | POZIOM CENTRALNY                                                                                 |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Zespół</b><br>(który powierza dane szkolenie konkretnej komendzie szkolenia) | <b>Zespół Kadry Kształcącej</b><br>(hufcowy lub międzyhufcowy – gdy nie ma – zadania przejmuję poziom chorągwi) | <b>Chorągwiany Zespół Kadry Kształcącej</b> (czasem Chorągwiانا Szkoła Instruktorska)                                                                                                                                                                              | <b>Centralna Szkoła Instruktorska</b><br>(czasem z innymi zespołami Głównej Kwatery ZHP)         |
| <b>Organizowane kursy i szkoleń</b>                                             | Kursy: przewodnikowskie; drużynowych (zuchowych, harcerskich, starszoharcerskich, wędrowniczych)                | Kursy: podharcemistrzowskie; osób pełniących funkcje na poziomie szefa zespołu hufcowego (komendy hufców, szczepów, metodycy, kadra kształcąca itd.); inne formy (np. warsztaty doskonalące) dla powyższych odbiorców; Kursy pwd. i drużynowych dla osób dorosłych | Kursy i inne formy harcmistrzowskie; osób pełniących funkcje na poziomie chorągwi lub centralnym |
| <b>Wymagania dot. wieku uczestników</b>                                         | Min. 16 lat                                                                                                     | Min. 18 lat                                                                                                                                                                                                                                                        | Min. 21 lat                                                                                      |

Opr. własne na podstawie własnego doświadczenia, a także obowiązujących dokumentów

organizacyjnych w ZHP: Systemu pracy z kadrami<sup>67</sup>, Systemu stopni instruktorskich<sup>68</sup>, Instrukcji „kształcenie kadry”<sup>69</sup>

O ile powyższe zasady dotyczące *stricte* organizacji form szkoleniowych w ZHP nie pozostawiają żadnych wątpliwości, o tyle odbiór tego, kto decyduje o tym, jak w ZHP wygląda kształcenie, jest niejednoznaczny. Co wydaje mi się szczególnie interesujące, to kwestia tego, że ta niejednoznaczność przyjmuje postać kilku wymiarów.

## 2.1. Władza a decydowanie o kształceniu kadry w ZHP

By lepiej było zrozumieć pierwszy z tych wymiarów, posłużę się teorią opisaną przez Roberta Kwaśnicę<sup>70</sup>, który wyróżnia dwa typy racjonalności ludzkiego myślenia: racjonalność instrumentalną (określaną też racjonalnością adaptacyjną) i racjonalność emancypacyjną (znaną też jako racjonalność komunikacyjną). Odpowiadając na pytanie: „Kto decyduje o tym, jak wygląda kształcenie w ZHP?”, osoby przede mną badane posługiwały się obydwoma tymi kategoriami. Jedynie Gaja odpowiedziała korzystając tylko z jednego z typów racjonalności – emancypacyjnej.

Poniżej prezentuję odpowiedzi mieszczące się w kategorii racjonalności adaptacyjnej. Aby ją opisać, R. Kwaśnica posługuje się czterema cechami<sup>71</sup>:

- fundamentalizmu interpretacyjnego („Nie chodzi tu [...] o rozbieżność poglądów na świat pozostających w ramach tej samej struktury myślenia, lecz o rozbieżności tych struktur właśnie. Zetknięcie się z alternatywnym wzorcem kompetencji grozi zakwestionowaniem nie tylko szczegółowych poglądów składających się na własny obraz świata, lecz poddaje w wątpliwość podstawę własnego rozumienia świata”<sup>72</sup>),

---

<sup>67</sup> Uchwała nr 53/XXXVIII Rady Naczelnej ZHP z dnia 4 marca 2017 r. w sprawie przyjęcia dokumentu „System pracy z kadrami w ZHP”.

<sup>68</sup> Uchwała nr 43/XXXVIII Rady Naczelnej ZHP z dnia 2 października 2016 r. w sprawie systemu stopni instruktorskich.

<sup>69</sup> Uchwała Głównej Kwatery ZHP nr 84/2023 z dnia 23 listopada 2023 r. w sprawie dokumentu „Kształcenie kadry w ZHP”.

<sup>70</sup> R. Kwaśnica, *Od filozofii...*, s. 11.

<sup>71</sup> Ibidem, s. 92.

<sup>72</sup> Ibidem.

- reaktywności poznawczej („wyraża się w tym, że jednostka nie szuka powodów, które mogłyby ją przekonać, iż wiedza jaką dysponuje jest niewystarczająca, wymaga rewizji i że w związku z tym trzeba ją przebudować. Dzieje się dokładnie odwrotnie: jednostka nastawiona jest na potwierdzanie, podtrzymywanie własnego obrazu świata, a powody skłaniające do uzupełniania tego obrazu, do powątpiewania w jego wystarczalność pojawiają się bez jej udziału, ona sama zaś staje przed koniecznością poradzenia sobie z wątpliwościami”<sup>73</sup> – str. 93),
- pragmatyczności uzasadnień („można powiedzieć, że wszystkie brane tu pod uwagę uzasadnienia odwołują się do poczucia oczywistości, do stanu rzeczy, który w danej kulturze uchodzi za standard naturalnego porządku, zaś różnice między tymi uzasadnieniami można sprowadzić do sposobu ich formułowania”<sup>74</sup>) oraz
- samopotwierdzającej się świadomości poznawczej („dzięki niedostrzeganiu konwencjonalności własnego sposobu rozumienia świata możliwe jest przeświadczenie, że sposób ten jest oczywisty, jedynie słuszny, wystarczalny i ostateczny”<sup>75</sup>).

Poniżej przytaczam wypowiedzi narratorek i narratorów, mające przybliżyć mnie i osoby czytające następujące pytanie badawcze: Kto decyduje o tym jak wygląda proces edukacyjny osób dorosłych w ZHP? Dla lepszego zobrazowania wypowiedzi, wskazuję konkretne wskazane ośrodki władzy, wskazane przez edukatorki i edukatorów biorących udział w badaniu (te odpowiedzi to: Rada Naczelna ZHP, Główna Kwatera ZHP, Członkini GK ZHP ds. kształcenia, Centralna Szkoła Instruktorska ZHP).

---

<sup>73</sup> Ibidem, s. 93.

<sup>74</sup> Ibidem, s. 95.

<sup>75</sup> Ibidem, s. 96.

**Tabela 4. Która władza w ZHP decyduje o tym, jak wygląda kształcenie?**

| Narrator(ka) | Władza: |    |    |     | Wypowiedź:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--------------|---------|----|----|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|              | RN      | GK | Ck | CSI |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| REJA         | ○       | ●  |    |     | „Jest to GK ZHP, po części też RN ZHP - są to te władze, które wydają dokumenty. Na CSI ZHP spoczywa wytwarzanie rozwiązań - choć nie my za nie odpowiadamy, a Główna Kwatera [...], choć czasem problemy wracają do nas. Rada Naczelna przyjmuje zasady ogólne, Główna Kwatera te szczegółowe. Wskazana byłaby współpraca Rady Naczelnej ZHP w praktykach w kształceniu”.                          |
| NIKE         |         |    | ●  |     | „Chciałabym, by była to CSI, to dawałoby jej sens istnienia i spinałoby wszystko w całość. Rozwiązanie teraz powoduje, że nie zawsze wiadomo do kogo z czym się zwrócić (CSI-GK-RN). Dużo zależy od osób, które układają sobie współpracę. Uważam, że powinna odpowiadać komendantka CSI ZHP. Teraz zdecydowanie robi to członkini GK ZHP [ds. kształcenia – dop. ZN]”.                             |
| LITAI        | ●       |    |    |     | „Przyjmuje RN ZHP. Najważniejsze jest to, kto to tworzy. Najgorszą opcją byłoby, gdyby tworzyła coś zamknięta grupa bez konsultacji [...]. Jest to dla mnie ważne kto to tworzy”.                                                                                                                                                                                                                   |
| ATENA        | ○       | ●  |    |     | „Oficjalnie GK ZHP. RN ZHP przez System Pracy z kadrami, GK przez dokumenty”.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| TEMIDA       | ○       | ●  |    |     | „[...] jest powierzone GK ZHP, [która – dop. ZN] deleguje te zadania do CSI ZHP. CSI ZHP nie może samodzielnie wprowadzać zmian, bo za to odpowiada GK ZHP. CSI ZHP może zaprezentować zarządowi (GK ZHP) jako propozycję. CSI ZHP nie decyduje formalnie, ale przekazuje swoje sugestie, propozycje i ma kontakt z niższymi szczeblami struktury - chorągwanymi SI i ZKK [...]. RN ZHP odpowiada w |

|                                        |   |   |   |                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------------------------|---|---|---|------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                        |   |   |   |                        | systemowych, dużych decyzjach, pomiędzy którymi dzieją się częstsze, bardziej szczegółowe decyzje GK ZHP. Na bieżąco nie odczuwam obecności RN ZHP, a GK ZHP [tak – dop. ZN].                                                                                                        |
| TEJA                                   | ○ | ○ |   | ●                      | „Oczywiście jest Centralna Szkoła Instruktorska, która z ramienia GK ZHP walczy dzielnie na froncie [...]. O jakiejś części decyduje RN ZHP, potem przechodzi to do GK ZHP, która ma rękę w postaci CSI”.                                                                            |
| HEBE                                   |   | ○ | ● | ●                      | „Formalne, [biorąc pod uwagę – dop. ZN] dokumenty - trochę się rozwarstwia. [...] Przeważnie [jest to robione – dop. ZN] przez CSI ZHP, przez członka GK ZHP zajmującego się kształceniem[...]”.                                                                                     |
| HEFAJSTOS                              |   | ● |   |                        | „Zarząd (GK ZHP) - pod względem dokumentów”.                                                                                                                                                                                                                                         |
| HESTIA                                 | ● | ● |   | ●                      | „Wspólne decydowanie RN ZHP, GK ZHP i CSI ZHP [...]. Chciałabym, żeby CSI ZHP miała największy głos”.                                                                                                                                                                                |
| HERA                                   | ● |   |   |                        | „Jeżeli chodzi o formalne rzeczy, to dokumenty mają swoje życie i swój świat. Decydującym jest Rada Naczelna, która tworzy pewne formalne zapisy, mając na to wpływ, ale tak naprawdę niekoniecznie są to osoby, które się na tym znają, mają odpowiednie wiedzę i kompetencje”.     |
| PROMETEUSZ                             | ● | ● |   |                        | „RN ZHP w postaci tworzenia systemów, np. systemu pracy z kadrą. GK ZHP w postaci uchwał, np. kształcenia kadry w ZHP [...]. Kiedyś bywało z tym trochę lepiej. Wszyscy chcą być za to odpowiedzialni. Kiedyś kreowała to CSI ZHP, dziś ma bardziej tryb wykonawczy, niż kreacyjny”. |
| LEGENDA:                               |   |   |   |                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| RN – Rada Naczelna;                    |   |   |   | ● – głównie ta władza; |                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| GK – Główna Kwatera;                   |   |   |   | ○ – również ta władza. |                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Ck – Członkini GK ZHP ds. kształcenia; |   |   |   |                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

Źródło: opracowanie własne na podstawie materiału badawczego

Pomimo tego, że narratorki i narratorzy często podchodzą z pewnością wprost na miarę racjonalności instrumentalnej, to odpowiedzi, na które wskazują, również są ze sobą sprzeczne i to na kilku płaszczyznach jednocześnie.

Po pierwsze – w Związku Harcerstwa Polskiego dokładnie opisane jest, które komórki są władzą. Statut ZHP nie tylko wyróżnia, jakie władze są w Organizacji, ale także przedstawia ich konkretne zadania<sup>76</sup>. Co ważne, dokumenty te wskazują jako władze między innymi Radę Naczelną ZHP i Główną Kwaterę ZHP. Nie opisują natomiast jako władz dwóch kolejnych często wskazywanych przez uczestniczki i uczestników badania: Członkini Główniej Kwatery ZHP ds. kształcenia ani Centralnej Szkoły Instruktorskiej ZHP. Ich zadania opisane są z kolei w Uchwale Główniej Kwatery ZHP nr 147/2024 z 31 grudnia 2024 r. w sprawie „Regulaminu organizacji pracy Główniej Kwatery ZHP”. O czym może świadczyć sytuacja, w których zostają więc przywołane te ośrodki władz? Odbieram to, jako praktyczny wymiar pracy w Organizacji. Jako odbiór (skądinąd słuszny), że osoby (jako osobne jednostki, ale także jako grupy osób), które wstępują w interakcje z nami jako „góra struktury”, odbierane są jako władza. W końcu zadają pytania, wydają polecenia, toczą rozmowy, dopytują o efekty czy etapy prac. Przecież to właśnie jest charakter instytucjonalny, wynikający wprost z funkcjonowaniu w jednostce o charakterze formacyjnym. Jednostki mającej swoje zasady, swój kod działania, ale także jego rytm, konkretne tempo.

Poniżej w tabeli zbiorczo przedstawiam zadania poszczególnych ciał wskazanych przez narratorki i narratorów jako władze, które decydują o tym, jak wygląda kształcenie kadry w Związku Harcerstwa Polskiego. Czynię to, by móc przedstawić jak wygląda konkretny wymiar „posiadania” (a może „realizowania”?) władzy, ale także, by pokazać w ogóle jakie zadania przypisane są konkretnym ośrodkom władzy w ZHP. Część z nich zajmuje się także innymi sprawami niż kwestia edukacji kadry. W takich przypadkach zdecydowałem się na zastosowanie „rozstrzelenia”, by łatwiej było znaleźć konkretne zadania, które w mojej ocenie

<sup>76</sup> Statut ZHP, § 35.

świadczą o sprawowaniu władzy właśnie w obszarze edukacyjnym (dotyczy to Rady Naczelnej i Głównej Kwatery).

**Tabela 5. Zadania wybranych władz i zespołów w Związku Harcerstwa Polskiego**

|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Rada Naczelna</b> | <p>„1. Rada Naczelna ZHP jest władzą uchwałodawczą ZHP.<br/>[...]</p> <p>4. Rada Naczelna ZHP:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) w okresie pomiędzy zjazdami ZHP [które są najwyższą władzą w Organizacji – dop. ZN] decyduje o najważniejszych sprawach Związku,</li> <li>2) określa zasady przynależności członków ZHP do poszczególnych grup metodycznych i do jednostek organizacyjnych ZHP,</li> <li>3) decyduje w sprawach systemu metodycznego, kierunków pracy wychowawczej i pracy z kadrami,</li> <li>4) określa zasady zdobywania stopni instruktorskich i wymagania z nimi związane,</li> <li>5) zajmuje stanowisko wobec społecznie ważnych problemów,</li> <li>6) ocenia realizację uchwał Zjazdu ZHP i uchwał własnych,</li> <li>7) ustanawia składki członkowskie,</li> <li>8) opiniuje plan pracy Głównej Kwatery ZHP, w tym plan kształcenia i ocenia jego realizację,</li> <li>9) w przypadku nieudzielenia absolutorium członkowi Głównej Kwatery ZHP, z wyjątkiem Naczelnika ZHP, przez Centralną Komisję Rewizyjną ZHP, Rada Naczelna ZHP może podjąć dodatkowo decyzję o wygaśnięciu mandatu członka Głównej Kwatery ZHP,</li> <li>10) określa zasady ponownego ubiegania się o członkostwo ZHP,</li> <li>11) w okresie pomiędzy zjazdami wybiera na wniosek Przewodniczącego ZHP wiceprzewodniczących ZHP oraz w wypadku określonym w § 44 ust. 2 – na wniosek Naczelnika ZHP członków Głównej Kwatery ZHP,</li> <li>12) określa zasady i sposób finansowania władz ZHP,</li> <li>13) decyduje w sprawach członkostwa ZHP w innych organizacjach ogólnopolskich i międzynarodowych,</li> </ol> |
|----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                       | <p>14) ustanawia odznaczenia i tytuły honorowe Związku,</p> <p>15) wykonuje inne zadania określone w Statucie.”<sup>77</sup></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Główna Kwatera</b> | <p>„1. Główna Kwatera ZHP jest zarządem ZHP.</p> <p>[...]</p> <p>3. Główna Kwatera ZHP kieruje działalnością ZHP, a w szczególności:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) określa organizację i zasady swego działania,</li> <li>2) tworzy warunki do realizacji strategii rozwoju ZHP, a harcerskie komendy są oceniane z jej realizacji,</li> <li>3) wykonuje zadania określone w Statucie ZHP, uchwałach Zjazdu ZHP i Rady Naczelnej ZHP,</li> <li>4) przyjmuje plan pracy Głównej Kwatery ZHP i plan kształcenia ZHP oraz plan kosztów stałych Głównej Kwatery ZHP na dany rok kalendarzowy,</li> <li>5) przedkłada Radzie Naczelnej ZHP projekty uchwał,</li> <li>6) podejmuje uchwały o nabywaniu, zbywaniu i obciążaniu majątku nieruchomego ZHP, niebędącego majątkiem chorągwi,</li> <li>7) wydaje zgodę na zbycie lub obciążenie majątku nieruchomego chorągwi,</li> <li>8) podejmuje uchwały o objęciu akcji lub udziałów w spółce prawa handlowego z udziałem ZHP albo takiej, w której ZHP zamierza uczestniczyć lub ustanowieniu fundacji jako fundator,</li> <li>9) deleguje przedstawicieli do reprezentowania Związku w innych podmiotach gospodarczych, w których ZHP ma akcje lub udziały, bądź inne prawa z którymi wiąże się uczestnictwo w tych podmiotach oraz w fundacjach,</li> <li>10) powołuje i likwiduje centralne jednostki organizacyjne Związku,</li> <li>11) powołuje i odwołuje kierowników jednostek organizacyjnych i gospodarczych utworzonych przez Główną Kwaterę ZHP,</li> <li>12) uchwała regulaminy wewnętrzne i instrukcje ZHP, niezastrzeżone dla innych władz ZHP, w tym w szczególności regulaminy i instrukcje dotyczące zasad: <ol style="list-style-type: none"> <li>a) tworzenia, działania i rozwiązywania podstawowych jednostek organizacyjnych ZHP,</li> <li>b) działania ruchu przyjaciół harcerstwa,</li> </ol> </li> </ol> |

<sup>77</sup> Ibidem, § 67.

|                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                     | <p>c) tworzenia, działania i rozwiązywania hufców,</p> <p>d) tworzenia, działania i rozwiązywania chorągwi,</p> <p>e) organizacji pracy komendanta i komendy hufca oraz komendanta i komendy chorągwi,</p> <p>f) zaliczania służby instruktorskiej,</p> <p>g) przydziału służbowego członków,</p> <p>h) prowadzenia działalności finansowo-gospodarczej przez jednostki ZHP,</p> <p>i) pełnienia nadzoru właścicielskiego nad majątkiem ZHP,</p> <p>j) pracy kapelanów oraz ich współdziałania z komendami,</p> <p>k) tworzenia i działania szczepów i związków drużyn,</p> <p>13) podejmuje uchwały w sprawach wniesionych przez członków Głównej Kwatery ZHP, w granicach kompetencji,</p> <p>14) wspomaga, koordynuje i nadzoruje pracę komendantów i komend chorągwi, centralnych jednostek organizacyjnych i gospodarczych ZHP oraz ocenia ich działalność,</p> <p>15) koordynuje działalność ruchu przyjaćiół harcerstwa,</p> <p>16) powołuje, określa zasady działania i rozwiązuje ciała doradcze – rady, komisje i celowe zespoły robocze,</p> <p>17) nadaje odznaczenia i tytuły honorowe ZHP niezastrzeżone dla innych władz ZHP.”<sup>78</sup></p> |
| <b>Członkini GK ds. kształcenia</b> | <p>„Członkini GK ZHP - hm. Dominika Brożek:</p> <p>a) wspieranie wdrażania i monitorowanie stosowania Systemu Pracy z Kadrą w ZHP ze szczególnym uwzględnieniem kształcenia kadry w ZHP,</p> <p>b) współpraca i wspieranie w działaniu członków komend chorągwi zajmujących się obszarem kształcenia,</p> <p>c) inicjowanie i nadzorowanie realizowanych na poziomie GK ZHP przedsięwzięć z zakresu kształcenia, nadzór merytoryczny nad przedsięwzięciami GK ZHP w tym obszarze,</p> <p>d) koordynowanie działań związanych z certyfikowaniem kwalifikacji w ramach Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji,</p> <p>e) nadzór merytoryczny nad poradnictwem GK w kwestiach kształcenia,</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |

<sup>78</sup> Ibidem, § 70.

|                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                       | <p>f) koordynowanie działań dotyczących realizacji Strategii Związku Harcerstwa Polskiego na lata 2018-2025 oraz dalszych działań związanych z planowaniem długoterminowym w ZHP,</p> <p>g) wykonywanie innych zadań w zastępstwie Naczelniczki ZHP,</p> <p>h) nadzorowanie i koordynowanie funkcjonowania:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Centralnej Szkoły Instruktorskiej,</li> <li>· Zespołu Wood Badge,</li> <li>· Instytucji Certyfikującej ZHP,</li> <li>· Zespołu ds. opracowania koncepcji Strategii ZHP,</li> <li>· Zespołu ds. programu „Dobrze być sobą”,</li> <li>· Zespołu ds. programu „Leave No Trace”.<sup>79</sup></li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Centralna Szkoła Instruktorska</b> | <p>„Centralna Szkoła Instruktorska ZHP:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) kształcenie instruktorów zdobywających i posiadających stopień harcmistrza, przy współpracy z szefami zespołów za kształcenie zespołów instruktorskich Głównej Kwatery ZHP, przy współpracy z właściwym członkiem Głównej Kwatery ZHP za kształcenie instruktorów komend chorągwi oraz przy współpracy z właściwym zespołem Głównej Kwatery ZHP za kształcenie zespołów instruktorskich komend chorągwi,</li> <li>2) organizacja kursów harcmistrzowskich,</li> <li>3) certyfikacja form kształceniowych realizowanych przez zespoły GK ZHP dla członków ZHP,</li> <li>4) akredytacja form wymiany i doświadczeń poziomu harcmistrzowskiego organizowanych celu kształcenia instruktorów zdobywających stopień harcmistrza,</li> <li>5) współtworzenie planu kształcenia ZHP w tym realizacja działań CSI,</li> <li>6) wspieranie budowania i funkcjonowania ZKK chorągwi oraz monitorowanie ich działalności,</li> <li>7) wspieranie powstawania chorągwiowych szkół instruktorskich oraz monitorowanie ich działalności,</li> <li>8) wspieranie rozwoju kadry kształcącej,</li> <li>9) opiniowanie wniosków o przyznanie OKK [Oznak Kadry Kształcącej – dop. ZN] w stopniu złotym oraz wniosków o OKK składanych przez komendantów chorągwi,</li> </ol> |

<sup>79</sup> Uchwała Głównej Kwatery ZHP nr 147/2024 z 31 grudnia 2024 r. w sprawie „Regulaminu organizacji pracy Głównej Kwatery ZHP”, pkt. 22, ppkt. 6.

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | 10) kształcenie instruktorów zdobywających i posiadających uprawnienia wynikające z posiadania ZOKK,<br>11) wspieranie funkcjonowania systemu OKK,<br>12) gromadzenie i upowszechnianie dorobku wypracowanego podczas prowadzonego kształcenia,<br>13) prowadzenie własnej dokumentacji.” <sup>80</sup> |
|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Opr. własne na podstawie obowiązujących dokumentów organizacyjnych w ZHP: Statutu ZHP i Uchwały Głównej Kwatery ZHP nr 147/2024 z 31 grudnia 2024 r. w sprawie „Regulaminu organizacji pracy Głównej Kwatery ZHP”

Co ciekawe, niektóre z wypowiedzi moich rozmówczyń i rozmówców wskazują na to, że życzyliby sobie, by zdecydować się w Organizacji na inne rozwiązania, niż dotychczasowe. Wypowiedź Rei najpełniej obrazuje to, jak można to odbierać i jakie możliwości należy otworzyć przed edukatorkami i edukatorami w ZHP:

REJA: „CSI ZHP we współpracy z Chorągwanymi Szkołami Instruktorskimi lub też Chorągwanymi Zespołami Kadry Kształcącej – powinni mieć większy wpływ na kształt dokumentów, bo ostatecznie to ta grupa z tym pracuje. Żeby wyeliminować «efekt kukułczego jaja» – wytworzenia, wypuszczenia dokumentu, ale nie mierzenia się z konsekwencjami”.

Ta oraz poniższe wypowiedzi świadczą o tym, jak istotną kwestią dla edukatorek i edukatorów jest ich własna sprawczość i możliwość decydowania. Ponadto wypowiedzi te świadczą raczej o tym, by o edukacji dorosłych w ZHP decydowały osoby najbliższe narratorkom i narratorom w kontekście struktury (trochę na zasadzie „bliższej ciała koszuli”), ale także one same/oni sami. Można dostrzec tu jawiącą się ideę emancypacji, chęć posiadania więcej wolności. Chcąc lepiej ją rozumieć, posłużymy się opisem Hanny Kostyło<sup>81</sup>:

„Definiuje się ją jako «uwolnienie (się) od zależności, ucisku [...]; równouprawnienie, usamodzielnienie, uniezależnienie». «Emancypować» znaczy «dokonywać emancypacji; wyzwalać, oswobadzać, usamodzielniać» a «emancypować się» to «zdobywać niezależność; wyzwalać się, usamodzielniać się»

<sup>80</sup> Ibidem, pkt. 24.

<sup>81</sup> H. Kostyło, *Pedagogika emancypacyjna*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo PWN, Warszawa, 2019, str. 589.

(Szymczak, red., 1978, s. 540). Często utożsamia się emancypację wprost z «wyzwoleniem» [...]. W każdym przypadku wyzwolenie zakłada walkę z siłami konserwatywnymi, dążącymi do zachowania *status quo*, oraz z siłami reakcyjnymi, chcącymi powstrzymać proces wyzwalań i przywrócić miniony porządek społeczny”.

Oprócz potrzeby wyzwolenia, dostrzegam tu także jeszcze dwa ważne aspekty w doświadczeniach badanych edukatorek i edukatorów. W podrozdziale „Harcerstwo jako pedagogia a *praxis* harcerskich edukatorek i edukatorów” opisuję pozór twórczej praktyki i opresję podporządkowania. Zjawiska te pokazują z jednej strony, jak wpływ organizacyjny (decyzje władz, obowiązujące dokumenty, w tym standardy kursów) odciska piętno na edukatorkach i edukatorów, a z drugiej strony, że w efekcie twórcza praktyka staje się jedynie pozornością, by ustąpić miejsca działaniom odtwórczym, często niepasującym do danej grupy uczestniczek i uczestników praktyki edukacyjnej, ale stanowiącym doskonałe odwzorowanie dokumentów organizacyjnych.

Opisana wyżej definicja emancypacji według Hanny Kostyło prowadzi nas także do kolejnej spośród kategorii racjonalności autorstwa Roberta Kwaśnicy<sup>82</sup> – do racjonalności komunikacyjnej. Badacz ten scharakteryzował racjonalność emancypacyjną, opisując cztery jej cechy – będące jednocześnie przeciwstawnymi w stosunku do czterech cech racjonalności instrumentalnej. Wśród tych czterech cech racjonalności emancypacyjnej wymienia on:

- będący przeciwieństwem fundamentalizmu – antyfundamentalizm interpretacyjny („W odróżnieniu od reakcji typowych dla racjonalności adaptacyjnej, tu wzorce te nie są negowane, czy odrzucane. Antyfundamentalizm przejawia się w uznawaniu podwójnej prowizoryczności zarówno własnych, jak i cudzych poglądów. Poglądy te są prowizoryczne; po pierwsze w tym sensie, że ich treść nie jest raz na zawsze ustalona, mogą one być uzupełniane, rozbudowywane lub zastępowane nowymi; po drugie, są one prowizoryczne w tym znaczeniu, że ich podstawa, perspektywa interpretacyjna, w ramach której są one ustalane, tak-że jest kwestionowalna. Nie jest ona niepodważalnym fundamentem, lecz bezustannie rewidowaną konwencją (por. Witkowski, 1982)”<sup>83</sup>),

---

<sup>82</sup> R. Kwaśnica, *Od filozofii...*, s. 105.

<sup>83</sup> Ibidem, s. 105.

- intencjonalność poznawczą jako przeciwieństwo interwencyjności („nie najistotniejsze jest [...] wykraczanie poza granice własnego doświadczenia, ale to, że jest to akt intencjonalny”<sup>84</sup>),
- uniwersalizm uzasadnień jako przeciwieństwo pragmatyczności („Jest to refleksja, która sięga, rzecz by można, pytań pierwszych. Każdy człowiek jest swoim własnym filozofem. Do niego należy obowiązek stawiania pytań o sens istnienia, o wartości ustanawiające porządek w ludzkim świecie. Posługując się własnym rozumem i własną wolą, człowiek szuka uniwersalnych, a nie pragmatycznych uzasadnień. Uniwersalność tych uzasadnień polega na tym, że odwołują się one do pytania, czy dana wiedza, dany sposób myślenia sprzyjają spełnianiu się człowieczeństwa, czy też są wymierzone przeciwko niemu. Czy wiedza rozszerza, czy ogranicza szanse istnienia w ludzki sposób, tj. czy stwarza ona ludziom możliwość samodzielnego odnajdywania sensu swego życia, czy umożliwia im odnajdywanie w tym życiu porządku i czy daje im poczucie wpływu na jego koleje? Widać, że poszukując takich uzasadnień człowiek przyjmuje na siebie rolę krytyka. Chodzi tu, rzecz jasna, o krytykę w filozoficznym sensie, a więc o refleksję zmierzającą do wykrywania, demaskowania, czynienia zrozumiałymi tych zagrożeń, tych źródeł zniewolenia i uprzedmiotowienia człowieka, które zasłonięte są przez perswazyjną, ideologiczną warstwę wiedzy”<sup>85</sup>),
- krytyczna świadomość własnej racjonalności jako przeciwieństwo samopotwierdzającej się świadomości („Obejmuje ona wiedzę jednostki od strony sposobu jej ustanawiania się. Krytycyzm w przytoczonym rozumieniu nakazuje zbadać okoliczności towarzyszące nabywaniu wiedzy, jej źródła i sposób jej uzasadniania. Takie wejrzenie w kontekst odkrycia i kontekst uzasadniania systemu własnych poglądów nakazuje jego przebudowę. Zatem, to, co człowiek wie o świecie zewnętrznym i o własnej osobie, jest traktowane na gruncie racjonalności emancypacyjnej w sposób dynamiczny (procesualny). Oznacza to, że aktualny zasób wiedzy rozumiany jest tu jako stan przejściowy, ze świadomością, że jest on rezultatem poznawczym, który ukształtował się w ramach zmieniającej się konwencji interpretacyjnej, a ta z kolei jest ze swej natury prowizorycznym (niestałym) sposobem rozpatrywania rzeczywistości oraz zbiorem również zmieniających się kategorii i założeń odpowiadających temu sposobowi. Dzięki temu krytyczna samoświadomość poznawcza zobowiązuje jednostkę do poszukiwania zmian,

---

<sup>84</sup> Ibidem.

<sup>85</sup> Ibidem, s. 106.

wytwarza przekonanie o ciągłym zafałszowaniu, niekompletności i ograniczoności posiadanej wiedzy, stąd: konieczność wyzwalać się z jej dotychczasowych ustaleń poprzez znajdowanie alternatywnych, w stosunku do tych ustaleń, rozwiązań”<sup>86</sup>).

Poniższe wypowiedzi stanowią o stosowaniu racjonalności emancypacyjnej. Wśród nich znajdują się m.in.: propozycje nowych rozwiązań, poczucie chęci odpowiadania za procesy, w których się współuczestniczy i które się współtworzy, chęć wyzwolenia spod decyzyjności władz i podjęcie samodzielnych działań o charakterze kreacyjnym. Ale przede wszystkim – rozumienie, że obecne rozwiązania nie są jedynymi, że można mieć wpływ na ich zmianę, że istnieje kilka alternatyw na to, jak wprowadzić inne rozwiązania dla dzisiejszego podejścia. Poniższe odpowiedzi powstały w wyniku pytania: „Kto decyduje o tym, jak wygląda kształcenie kadry w ZHP?”.

REJA: „Najlepiej kształcić dla swoich, dla tych, z którymi później będziemy mieć relacje i wiemy, co się dzieje, możemy się spotkać. [W innym przypadku – dop. ZN] brak wycucia procesu - potrzeb ludzi, w tym ich rozumienia, a czasem i wzbudzania [...]. Od umiejętności i chęci organizatorów zależy to, czy kurs wychodzi, czy jest popsuty”.

NIKE: „U mnie w chorągwi - zależy to od szkoły [instruktorskiej – dop. ZN]. Nadajemy to, jak to wygląda i ma to przekład na działanie. W innych chorągwiach, gdy są silne hufcowe zespoły - właśnie one. Chodzi o to, by być bliżej tego człowieka, którego kształcimy, niż dalej [...]. Nie widzę takiego przełożenia z poziomu centralnego - być może jest marginalna, fajnie, że jest, jest na poziomie harcistrzowskim; reszta – im niżej, tym lepiej - najważniejsze, żeby mieć wspólną część - obecnie standardami - niezależnie od «wielkości», ważne by mieć wspólną bazę. Ja sam też czuję, że decyduję, nie czuję znacznych ograniczeń”.

LITAI: „Coraz bardziej my jako «kształceniowcy». Stworzyliśmy sobie fajną przestrzeń wymiany myśli w Internecie. To, o czym rozmawiamy, małymi krokami pojawia się w dokumentach. Coraz więcej jest w kształceniu «naszych rzeczy». Mam wrażenie, że coraz więcej zależy od nas”.

ATENA: „Tak naprawdę każdy kto kształci. To «kształceniowiec» wprost odpowiada za to jak wygląda kształcenie. Na człowieka często oddziałują małe rzeczy, których się nawet nie planuje. Ważna jest postawa «kształceniowca» - to, jak on się zachowa w różnych sytuacjach, często nieprzewidywanych - wpłynie na uczestnika”.

---

<sup>86</sup> Ibidem, s. 106-107.

TEMIDA: „Każdy, kto podejmuje się organizacji kursu, wpływa na poziom jakości kształcenia. Mój wpływ polega na tym, że to ja «idę» do tych kursantów. Odpowiadam za to, jak ich kształcę i jacy oni będą dalej. Biorę za to odpowiedzialność [...]. Mogę też wpłynąć indywidualnie - np. w toku konsultacji dokumentów. Główny wpływ widzę w działaniu bieżącym podczas kształcenia”.

TEJA: „Wszyscy i nikt. Mamy dokumenty, ale to wcale nie oznacza, że one są przestrzegane. Od tego, że są osoby, które są formalistami, znają każdy dokument, wezmą go, przepracują do każdego przecinka i będą robić wszystko według sztancy, przez takich, którzy nie interesują się dokumentami, ale nie wiedzą, jak je znaleźć i takich, co nawet nie chce ich znaleźć. Uczestnicząc w pracy nad tymi dokumentami czasem nie mogę ich odnaleźć, a co dopiero ktoś, kto tego nie robił. Każdy może przerobić te dokumenty na własną modłę. Tam, gdzie nie wiadomo jak coś robić, robi się «po swojemu»”.

HEBE: „To jest trudne pytanie. Mam poczucie, że o ile na poziomie centralnym jest to «radzone» i uchwalane, Nie zawsze wszystko to «schodzi na dół», W swoim regionie - aktywni «kształceniowcy» na danym poziomie. Są środowiska, w których zmiany przyjmują się szybciej i takie, gdzie ludzie to ignorują lub nie zauważają, że to się dzieje. Mam poczucie, że w [mojej – dop. ZN] chorągwi [...] stałam się osobą decydującą. Wszystkie rzeczy na poziomie podharcemistrzowskim i praca z kadrą przechodzą przez moje ręce. Gdybym chciała odejść od standardu, to nikt by mi głowy nie urwał. Czy to dobrze, że ja to robię? Ciężko mi powiedzieć. Ktoś musi...”.

HEFAJSTOS: „To, jak ono wygląda – każdy «kształceniowiec» odpowiada za efekty własnej pracy ze swojej perspektywy. Jeżeli mamy świadomego «kształceniowca», który patrzy szeroko – wygląda to super. Jeśli ktoś patrzy wąsko i powtarza schematy – wygląda to gorzej”.

HESTIA: „Decydujemy o tym my, ale to nie jest do końca prawda. Jest i nie jest – bo mamy organy władzy i decyzyjne, I tak każde środowisko będzie robiło trochę «po swojemu». Jeśli byłyby wytyczne tych 3 grup razem zebranych (Rada Naczelna, Główna Kwatera, Centralna Szkoła Instruktorska) – parasol, który trochę nas ogranicza, ale jest przezroczysty – więc nas otwiera. Jesteśmy wtedy twórczy i myślący [...]. Reakcje chemiczne dwustronne [...]. Chcę, byśmy my – na co dzień kształcący – mieli wpływ na to, co ustali «góra», która ma prawo ustalać, bo my ją wybraliśmy. Ja sama czuję, że decyduję. Bardziej czuję to od zeszłego roku, odkąd jestem [...] w CSI. W [moim – dop. ZN] województwie [...] dużo - liczą się tu ze mną.

HERA: „Decydują ci ludzie, którzy kształcą. Konkretny zespół, konkretny instruktor. Ja mam na to duży wpływ jako instruktorka. Zespół, który podejmuje się organizacji kursu, może zrobić prawie wszystko – szczególnie, gdy nie ma standardu”.

PROMETEUSZ: „Z jednej strony mamy to określone formalnie [...]. Ludzie z różnym podejściem. W zależności od nastawienia, każdy może to przeciągnąć na swoją stronę. Jesteśmy w procesach, gdzie «kształceniowcy» są na tyle świadomi, że takie władze [...] [byłbyby – dop. ZN] w stanie coś wprowadzić bez dyskusji z nimi [...]. W dużej mierze zespoły, które skupiają «kształceniowców» - od ZKK [hufców – dop. ZN] po CSI ZHP. Kiedyś bywało z tym trochę lepiej. Wszyscy chcą być za to odpowiedzialni. Kiedyś kreowała to CSI ZHP. Dziś ma bardziej tryb wykonawczy, niż kreatywny [...]. Mam też taką myśl, że ja – jako «kształceniowiec». Jadąc na dany kurs decyduję o tym, jak to kształcenie będzie wyglądało. Bez dookreślonych norm będzie można zrobić co i jak się chce. Ale mamy wypracowane wspólne zasady i należy ich przestrzegać”.

GAJA: „Zależy od tego, jak oceniamy to, jak wygląda kształcenie. Mamy płaszczyznę formalną [...]. Wbrew pozorom – wąska grupa w skali organizacji – która bierze udział w pracy nad systemami. Ona nie decyduje o tym, jak w hufcu X wygląda kurs przewodnikowski [...]. Od tego zależy to, jak działa zespół w hufcu i jak do tego kształcenia podchodzi. Jedni przejmują się dokumentami, inni wcale. Trudno powiedzieć, że coś jest w jeden sposób. Jest to organizacja duża, niejednorodna, kształcąca na bardzo wiele sposobów. Sam kurs - niezależnie od tego jaki – może wyglądać tak, że w chorągwi «rzuca się» kartkę papieru ze standardu i kadra wpisuje się pod dany temat. Gotowiec, który jest wypełniany treścią i nie łączy się z innymi zajęciami. To mocno zależy od kadry, która go prowadzi”.

Co ciekawe, powyższe fragmenty wypowiedzi pokazują jeszcze jedną kategorię: deficytu uznania. Fascynującym dla mnie było odkrycie, że widzę tu bardzo podobny odbiór do narracji, jaką prowadzi prof. Mirosława Nowak-Dziemianowicz<sup>87</sup> po zupełnie innej rozmowie, z inną rozmówczynią i w innym kontekście. Choć autorka odnosi swój opis do szkoły i nauczycieli, to pasuje on do sytuacji edukacyjnej osób dorosłych w ZHP oraz edukatorek i edukatorów. Słowa te oddają wprost to, co odczytuję z wypowiedzi moich rozmówczyń i rozmówców:

„Mamy tutaj do czynienia z sytuacją pozoru [...], doświadczenia deficytu lub braku uznania [...]. Deficyt uznania prowadzący do stałego poczucia niższości, stałego niezadowolenia [...], uczynienie z innych ludzi sędziów rozstrzygających o naszej własnej wartości [...] to biograficzne doświadczenie [...]. Taką właśnie koncepcję rozumienia powyższej narracji otwiera przed interpretatorem koncepcja MacIntyre’a (1996)<sup>88</sup>. Jego teza, zgodnie z którą narracja wspólnoty nie jest sumą

<sup>87</sup> M. Nowak-Dziemianowicz, *Walka o uznanie...*, s. 135.

<sup>88</sup> A. MacIntyre, *Dziedzictwo cnoty*, tłum. A. Chmielewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2017, cyt. za M. Nowak-Dziemianowicz, *Walka o uznanie w narracjach...*, s. 135.

narracyjną jednostek, które wchodzi w jej skład, tylko przeciwnie – to my, jednostki, my ludzie budujemy takie narracje, na jakie pozwala nam nasza wspólnota. Jej tradycja, język, dopuszczalne w jej obrębie wzorce zachowań, społecznie pożądanym i społecznie nagannym, każe spojrzeć na narrację [...] jako rezultat narracji pewnej wspólnoty”.

Wspólnotą tą, w przypadku prowadzonego badania, jest wspólnota edukatorek i edukatorów, członkiń i członków Związku Harcerstwa Polskiego. W Organizacji tej można dostrzec dwa typy racjonalności. Racjonalność instrumentalną (na którą składają się różne pojmowania tego, która władza decyduje o kształceniu kadry, co ujawnia opresję edukatorek i edukatorów oraz ich chęć emancypacji) oraz racjonalność komunikacyjną (która balansuje pomiędzy deficytem uznania a chęcią brania na siebie odpowiedzialności i poczuciem sprawczości w działaniach).

## 2.2. Społeczne przestrzenie uczenia (się) i organizacje uczące się

Dyskusje nad społecznym wymiarem uczenia się są istotne w opisywaniu uczenia się osób dorosłych. Ważnym wątkiem jest koncepcja Ewy Kurantowicz<sup>89</sup>. Określa ona, że: „społeczny wymiar uczenia się często staje się polem dla polemiki z głównymi założeniami różnych andragogicznych koncepcji lub też jest włączany i podkreślany jako immanentny element teorii. Przykładem jest koncepcja uczenia się biograficznego, w której „refleksja i samorefleksja są istotnym punktem wyjścia”<sup>90</sup> i podkreśla, iż: „ta koncepcja [...] koncentruje się na narracji (opowiadaniu) o własnym życiu jako podstawowym instrumencie uczenia się”<sup>91</sup>. Opowiadanie historii życia czy też jakiegoś dominującego aspektu tegoż (np. edukacyjnego) pozwala nie tylko na doświadczenie «siebie» i własnej opowieści, ale również jest procesem opowiadania «innym», «z innymi», «dla innych». Jest procesem konstruowania zarówno własnej interpretacji życia, jak i interpretacji własnych doświadczeń, zdarzeń wraz «z innymi» czy «przez innych» uczących się (uczestników i edukatorów)”. Badaczka powołuje się także na inne koncepcje: Pierra Dominice’a – gdzie historia życia może być biografią

---

<sup>89</sup> E. Kurantowicz, *O społecznym uczeniu się we współczesnym dyskursie andragogicznym. Wątpliwości zebrane*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, 2012, nr 13.

<sup>90</sup> A. Bron, *Rozumienie uczenia się w teoriach andragogicznych*, „Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja”, 2006, nr 4, cyt. za: E. Kurantowicz, *O społecznym...*

<sup>91</sup> Ibidem.

z edukacyjnym potencjałem<sup>92</sup>, Petera Alheita – dla którego społeczny wymiar biograficznego uczenia się wiąże się przede wszystkim z środowiskiem uczenia się<sup>93</sup> (do którego należą różne instytucje, a z którymi wiąże się biograficzne uczenie się) oraz Jacka Mezirowa - koncepcja uczenia się transformatywnego. Koncepcję tę będą rozwijał w rozdziale dot. uczenia się dorosłych. Agnieszka Stopińska-Pająk<sup>94</sup> tak ujmuje przestrzenie uczenia się: „wieloznaczność przyszłości z jednej strony, a nieadekwatność starych wzorców z drugiej strony jak nigdy wcześniej sprawia, iż dorośli głównie poprzez swoją aktywność i zaangażowanie, podejmowane osobiste decyzje kształtują swoje ścieżki uczenia się, edukacji. Za Markiem Auge (2010)<sup>95</sup> warto też podkreślić, iż przestrzenie uczenia się, poprzez jej różnorodne formy, krzyżują się i łączą, tworzą, jak z kolei pisze [...] Hanna Arciszewska, «przestrzenie hybrydalne»”.

Z kolei Elżbieta Dubas<sup>96</sup> określa, iż uczenie się „z własnej biografii jest możliwe, ponieważ człowieka można opisać jako istotę biograficzną (*homo biographicus*). Biografia/autobiografia może istnieć jedynie dzięki pamięci; biografia jest poniekąd bezpośrednio (choć nie tylko) funkcją pamięci, w którą wyposażona jest ludzka istota. Biografia, a więc zapis doświadczeń w pamięci biograficznej, ale także świadomość biografii, tworzenie biografii to istotne właściwości, odzwierciedlające swoistość człowieczeństwa w porównaniu z innymi istotami żywymi. Człowiek w pewnym stopniu «opisany» jest przez swą biografię. Może także doświadczać biografii Innych”.

Agnieszka Naumiuk<sup>97</sup> podkreśla znaczącą potrzebę badania pozarządowych organizacji jako edukacyjnego środowiska. Dostrzega, że z andragogicznego punktu widzenia istoty jest całościowy pogląd na to zjawisko: tak z perspektywy struktur i form, przez różne metody pracy edukatorek i edukatorów, ale także w ramach

---

<sup>92</sup> P. Dominice, *Learning from Our Lives. Using Educational Biographies with Adults*, San Francisco, 2000, cyt. za: E. Kurantowicz, *O społecznym...*

<sup>93</sup> P. Alheit, *Podwójne oblicze całościowego uczenia się*, „Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja”, 2002, nr 2.

<sup>94</sup> A. Stopińska-Pająk, *Wprowadzenie*, „Edukacja Dorosłych”, 2024, nr 1.

<sup>95</sup> M. Auge, *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*, tłum. R. Chymkowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

<sup>96</sup> E. Dubas, *Uczenie się z własnej biografii jako egzemplifikacja biograficznego uczenia się*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, 2017, nr 1 (4).

<sup>97</sup> A. Naumiuk, *Non-governmental organisations as an environment of adult education*, w: *Learning never ends... Spaces of Adult Education: Central and Eastern European Perspectives*, red. Zofia Szarota and Zuzanna Wojciechowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, 2021, s. 291-298.

procesów uczenia się – ujmowanych jako stosowane i podświadome praktyki edukacyjne aktywistek i aktywistów – wolontariuszek i wolontariuszy. Zauważa ona, że to właśnie ta grupa edukuje w zakresie zaangażowania prospołecznego. Dostrzega problem uwikłania tych organizacji w interesy polityczne czy ekonomiczne i rekomenduje, by bliżej przyjrzeć się frustracjom, konfliktom i przemocy, które – choć nie są pożądane – to jednak wpływają na kształtowanie postaw i wzorców edukacyjnych. Podkreśla, że ważne jest, by przyglądać się i badać podziały w aktywizmie społecznym po transformacji (szczególnie mając na myśli starzenie się koncepcji struktur NGO), biorąc pod uwagę rozwój wolnych ruchów społecznych z perspektywy ery mediów społecznościowych. Proces ten budzi potrzebę nowej edukacji, znalezienia nowej formuły wzorców edukacji przez całe życie – zwłaszcza wśród nowych pokoleń. Biorąc pod uwagę zaangażowanie osób dorosłych, które wybierają organizacje społeczne jako miejsce swojego dobrowolnego zaangażowania, czasem miejsce pracy, ale zawsze jako przestrzeń do znaczącego społecznego współistnienia. Autorka pokazuje te ujęcia jako perspektywy edukacyjne (w szczególności andragogiczne), które należy badać. Konkluduje swoją myśl tym, że jest to ważne środowisko edukacyjne. Ważne dlatego, że doświadczenie świata społecznego, wyrażane/przeżywane poprzez uczestnictwo staje się podstawą do budowania siebie – jako *homo agens*: istoty ludzkiej, która podejmuje działanie.

Działanie osób badanych skupiają się wokół biografii ludzi, związanych z konkretną instytucją. Związek Harcerstwa Polskiego w swoich materiałach<sup>98</sup> określa się jako: „organizacja ucząca się” i rozwija tę myśl, uzasadniając:

„Związek Harcerstwa Polskiego to dzieło nieukończone – wierzymy, że aby odpowiadać na aktualne potrzeby młodzieży, musimy być w procesie ciągłego doskonalenia. Nieustannie analizujemy i oceniamy nasze cele, zadania oraz strategie, dążąc do efektywności i adaptacji do zmieniających się warunków społecznych. Decyzje podejmowane przez ZHP są rezultatem systematycznych konsultacji, czy badań, w tym tych przeprowadzanych przez Harcerski Instytut Badawczy. Regularnie prowadzimy badania reprezentatywnej grupy rodziców, które przynoszą nam informacje na temat postrzegania przez nich ZHP, a także tego, jakie są ich oczekiwania wobec wsparcia w wychowywaniu, jakie mogą otrzymać od organizacji. Dzięki temu podejściu pozostajemy dynamiczną organizacją, stale dostosowując się do nowych wyzwań i potrzeb współczesnej młodzieży. To

---

<sup>98</sup> Wydział Komunikacji i Promocji GK ZHP, *Zobacz jak wygląda Harcerstwo...*, str. 23.

sprawia, że ZHP mimo ponad 100 lat doświadczenia nadal jest nowoczesną instytucją wspierającą wychowanie”.

I. Kaziemierska, I. Lachowicz oraz L. Piotrowska<sup>99</sup>, opisując Organizację uczącą się, zaznaczają, że cechami takiej Organizacji są poniższe:

- „uczenie się na błędach;
- otwartość na przyjmowanie informacji zwrotnych o sobie;
- ciągły trening personelu oraz realizowanie zaplanowanych szkoleń;
- stymulowany przez kierownictwo rozwój personelu;
- delegowanie uprawnień i decentralizacja ośrodków decyzyjnych;
- podejmowanie ryzyka, zachęcanie do eksperymentowania;
- otwartość na podejmowanie ryzyka, nowe sposoby działania (zrobię to inaczej);
- częste przeglądy krytyczne obowiązujących procedur działania;
- poszukiwanie sposobów zwiększenia skuteczności pracy;
- podejmowanie decyzji na podstawie faktów”.

Biorąc to pod uwagę, postanowiłem spytać uczestniczki i uczestników mojego badania o to, czy uważają Związek Harcerstwa Polskiego za Organizację uczącą się oraz o argumentację swojego zdania. Tak sformułowane pytanie dawało mi szansę na pogłębienie pytania badawczego: Jak w Związku Harcerstwa Polskiego wygląda proces edukacji osób dorosłych? W tym przypadku jednak sednem, niejako „podpytaniem” jest właśnie kwestia tego, czy ten proces edukacji w ZHP można charakteryzować jako proces, w którym mamy do czynienia z organizacją uczącą się? Uzyskałem od osób badanych różne odpowiedzi – od całkowicie akceptującej, po całkowicie odrzucającą, w tym takie, w których narratorki i narratorzy wskazują na to, co musiałoby się stać, by móc ocenić ZHP jako taką organizację. W kontekście interpretacji odpowiedzi będę posługiwał się opisem Kaziemierskiej, Lachowicz i Piotrowskiej, w którym wypisane są konkretne cechy organizacji uczącej się (przywołane powyżej podpunkty).

W pierwszej kolejności chcę skupić się na odpowiedziach, które świadczą o tym, że w myśl narratorek/ów ZHP nie jest organizacją uczącą się, ale także wskazujących dlaczego tak uważają oraz co musiałoby się stać w ZHP, by stało się taką właśnie

---

<sup>99</sup> I. Kaziemierska, I. Lachowicz, L. Piotrowska, *Idea organizacji uczącej się. Kluczowe założenia*. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, 2013, s. 2.

organizacją. Nike wskazuje, że ZHP nie jest (jeszcze) organizacją uczącą się. Świadczy o tym zadawane przez nią pytanie („Dlaczego mówię, że jeszcze dużo nam brakuje?”), które następnie rozwija, wskazując na problem z opisywaną wyżej zasadą Kaziemierskiej, Lachowicz i Piotrowskiej „delegowanie zadań i decentralizacja ośrodków decyzyjnych”, wskazując właśnie na przeciwny biegun działania Organizacji. Nike mówi wprost, że zamiast patrzeć przede wszystkim przez pryzmat drużyny, decyzje władz podejmowane są w oparciu głównie o ich interes („I my tak pięknie o tych drużynach mówimy, ale jak przychodzi czas podejmowania decyzji, to one są podejmowane od góry i dla «góry», a nie dla drużyny”). To wprost przywodzi mi na myśl opis dyskursu władzy w kształceniu nauczycieli, jaki Mirosława Nowak-Dziemianowicz prezentowała, wymieniając kwestie interesu finansowego, gwarantowania dostępu do środków budżetowych, czy blokowania dostępu do środków innym podmiotom<sup>100</sup>. Ja z kolei w wypowiedzi Nike dostrzegam dyskurs władzy w ZHP dbającej głównie o „swoje” – swoje wpływy, swoje decyzje, swoje racje, a w końcu swoje zyski. Zyski w postaci finansowej, ale także w postaci właśnie odczucia posiadanej władzy, spostrzegania siebie jako kogoś lepszego, mogącego więcej, a więc tworzącego warunki opresyjne.

NIKE: „Dlaczego mówię, że jeszcze dużo nam brakuje? Cały czas mam wrażenie, że nasza Organizacja działa odwrotnie, czyli wiesz... Bo dla mnie Związek Harcerstwa Polskiego to są drużyny. I my tak pięknie o tych drużynach mówimy, ale jak przychodzi czas podejmowania decyzji, to one podejmowane są od góry i dla «góry», a nie dla drużyny. Wszystkie [...]. Tutaj nam jeszcze bardzo dużo brakuje, ponieważ musimy przestawić sobie mentalność, myślenie, sposób postrzegania tego, czym jest nasza Organizacja i co tak naprawdę w tej Organizacji jest najważniejsze. Ale cały czas się uczymy i może do tego też kiedyś dojdziemy”.

Nike wskazuje swoją nadzieję, że ZHP może kiedyś dojść do sytuacji, w której wnioski i refleksje doprowadzą do tego, że stanie się organizacją uczącą się. Opisuje też posiadany potencjał, jednocześnie dwa główne problemy z perspektywy teorii opisywanej przez Kaziemierską, Lachowicz i Piotrowską, ujmujące organizację uczącą się jako taką, którą charakteryzuje:

---

<sup>100</sup> M. Nowak-Dziemianowicz, *Pedagogika dyskursywna – nadzieje i możliwości*, w: *Pedagogika. Zakorzenie i transgresja*, red. M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław, 2011, s. 328.

- „uczenie się na błędach” – gdzie w kontrze słowa Nike opisują: „I gdzieś tam ten proces, kiedy powinniśmy wyciągać wnioski i potem je wdrożyć, to gdzieś się wtedy gubimy i nie zawsze korzystamy z doświadczeń wcześniejszych”. Ta relacja narratorki wprost pokazuje, że w jej odczuciu brak w ZHP kardynalnej praktyki, która mogłaby powodować, że ZHP byłoby organizacją uczącą się. W tym ujęciu jednak się nią nie staje – a dzieje się to dlatego, że odbiorze Nike ZHP nie wyciąga wniosków, nie wdraża ich – a więc nie uczy się;
- „poszukiwanie sposobów zwiększenia skuteczności pracy” – tu z kolei w kontrze Nike mówi o tym, że „nic nam tego nie blokuje, oprócz naszej samodyscypliny”. Jednak to właśnie bez tej chęci, bez prób, niemożliwe staje się realizowanie przytoczonej cechy organizacji uczącej się. No bo jak można poszukiwać sposobów, nie podejmując takich prób? Jak zwiększać skuteczność, gdy nie ma się ku temu odpowiedniego poziomu mobilizacji?

Poniżej znajduje się wypowiedź Nike.

NIKE: „Myślę, że mamy potencjał, żeby być organizacją uczącą się, ale nie zawsze go wykorzystujemy. I gdzieś tam ten proces, kiedy powinniśmy wyciągnąć wnioski i potem je wdrożyć, to gdzieś wtedy się gubimy i nie zawsze korzystamy z naszych doświadczeń wcześniejszych. Ale gdzieś tam myślę, że jest to do wypracowania i nic nam tego nie blokuje, oprócz naszej samodyscypliny”.

Kolejne narratorki (Reja i Hera) wskazują na następne uchybienia, które powodują, że w ich spostrzeganiu ZHP nie jest organizacją uczącą się. Ich wypowiedzi są bardzo do siebie podobne w ujęciu tego, że wprost negują tezę, jakoby ZHP miałyby być organizacją uczącą się. Krytycznie wskazują na elementy, które nie dzieją w organizacji, a w efekcie niweczą szansę na bycie w gronie takich organizacji. W ich odbiorze odnalazłem negatywne postrzeganie w przypadku aż czterech cech, które powinna posiadać taka organizacja według Kaziemierskiej, Lachowicz i Piotrowskiej:

- „uczenie się na błędach” – w kontrze stawiam tu wypowiedzi Rei („powielamy różne błędy albo że nie idziemy naprzód. Nie umiemy czerpać z tego, co się dzieje dookoła, że trochę gonimy króliczka, zamiast kreować pewne rzeczy, więc nie mam takiego przekonania, czy to jest świadomie uczącą się Organizacją”) i Hery („Uważam, że nie jest organizacją uczącą się. Nie potrafimy wyciągać wniosków, nie potrafimy uczyć się na swoich

- błędach”). W moim odbiorze tak przedstawione spostrzeganie Organizacji – w której nie wyciąga się wniosków, nie próbuje się uczyć, w tym na własnych błędach, ma się kłopoty z kreacyjnością, nie tylko dyskredytuje ZHP w byciu organizacją uczącą się, ale w ogóle neguje istotę tej organizacji, jej misję („wychowywanie przez kształtowanie charakteru i stawianie wyzwań”). Jak można byłoby wychowywać, umacniać charakter czy stawiać wyzwania w środowisku bezrefleksyjnym? Ta ostra teza narratorek jest w moim odczuciu najdalej idącą, najbardziej krytyczną, poddającą w wątplenie w sens całej idei ZHP. Tak budowana narracja tworzy bowiem wrażenie, jakby odcinały się od niej, jakby same pozostawały „na placu boju”, pozostając „strażniczkami”, które nie docierają do całej reszty. A przecież bycie w straży jest „przeciw” czemuś. W tej sytuacji, odbieram, że wiąże się to z poczuciem zaburzenia bezpieczeństwa ontologicznego edukatorek, ich niezgody na to, co i w jaki sposób odbywa się w Organizacji w momencie zadawania tegoż pytania;
- „otwartość na przyjmowanie informacji zwrotnych o sobie” – przeciwko tej cesze stawiam wypowiedź Hery („nie potrafimy przyjąć do siebie informacji zwrotnej i jej zrozumieć i zmienić coś w naszym zachowaniu. A mimo tego szczycimy się, że właśnie tak super pracujemy z ludźmi i w ogóle informacja zwrotna jest najważniejsza i uczenie się przez całe życie”), w której to wypowiedzi dostrzegam dużo żalu i goryczy. Narratorka wskazuje na poszczególne aktywności (uczenie się przez całe życie, informacja zwrotna), które same w sobie zdaje się popierać, jednak przedstawia, że nie korzysta się z tego w Organizacji, ale także ukazując pewien pozór, kreację, a może nawet hipokryzję („szczycimy się, że właśnie tak super pracujemy z ludźmi, ale [...] nie potrafimy otworzyć swojego umysłu na uczenie się”). Przywołuje mi to na myśl opis Lecha Witkowskiego, opisującego mechanizm anomii. Autor ten wskazuje m.in., iż działanie jest pozbawione sensowności w przypadku, „gdy zmierza do uzyskania określonego korzystnego efektu, ale przebiega w sposób wykluczający jego osiągnięcie”<sup>101</sup>;

---

<sup>101</sup> L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław, 2010, s. 194.

- „poszukiwanie sposobów zwiększenia skuteczności pracy” – zestawiam z wypowiedzią Rei („brakuje mi tej świadomości. Że gdybyśmy wiedzieli, że coś nam nie wychodzi, ale chcemy, by było inaczej, w związku z czym chcemy to zmieniać i szukamy sposobu, by to zrobić i może nam nie wychodzi, natomiast jesteśmy w procesie, to pewnie byłoby to zupełnie inaczej. Bo sam proces już jest jakąś formą tego postępu, tego pokazania tej zmiany, natomiast wydaje mi się, że w tej chwili, że nie, że gdzieś indziej kładziemy jakieś priorytety, więc chwilowo niekoniecznie tak widzę tą Organizację”). Narratorka wskazuje, jakoby Organizacja w danym momencie była skupiona na czymś innym, na innych zadaniach, niż uczenie się. Stwierdzenie to jest w moim odczuciu beznamietne, jakby zgadzała się na taki stan rzeczy i przechodziła z nim do porządku dziennego. Wskazuje, że problemem jest brak świadomości, nie mówi jednak o tym, co można byłoby zrobić, by to zmienić. Jak gdyby nie wierzyła w to, że coś może się zmienić, jak gdyby odpuściła całkowite próby zmiany. To ciekawa sytuacja, w której narratorka wskazuje jako negatywny aspekt pracy brak poszukiwania sposobów zwiększenia skuteczności pracy, sama jednak nie będąc w toku tegoż poszukiwania. A przecież w stosowaniu metody harcerskiej, tak istotną rolę odgrywa osobisty przykład instruktorki/ra. Zaskakuje ta rezygnacja, to poczucie beznadziei, to wrażenie, że nic się nie zmienia i nie zmieni;
- „podejmowanie decyzji na podstawie faktów” – w kontrze do tej cechy stawiam wypowiedź Hery („ale w momencie kiedy mamy wziąć pod uwagę jakieś rozsądne rzeczy w tych obszarach, to niestety nie potrafimy, bo tkwimy cały czas w tym, że kiedyś właśnie tak było i nie potrafimy otworzyć swojego umysłu na uczenie się [...]. Jeżeli coś planujemy i niby mamy tam zakładamy konsultację, czy margines, że coś nam się tam może zmienić, ale absolutnie nie potrafimy wziąć tego pod uwagę, wysłuchać zmiennych czynników i zrobić tak właśnie, żeby się uczyć na sobie. Absolutnie jesteśmy na to zamknięci”). Edukatorka pokazuje pewien mechanizm, w którym nie tylko nie pracuje się na podstawie faktów („kiedy mamy wziąć pod uwagę rozsądne rzeczy [...] to nie potrafimy”), ale także wskazuje na konkretny problem z zakresem konsultacji, planów wdrożeń nowych sposobów działania w Organizacji. Wskazuje na to, że nie próbuje się pracować z poznawanymi już czynnikami.

Ten obraz rzeczywiście przekreśla myślenie o ZHP jako o uczącej się organizacji.

Do tego ostatniego wątku będę chciał wrócić dosłownie za chwilę. Wcześniej jednak zachęcam do tego, by zapoznać się z pełną narracją Rei i Hery w odniesieniu do tego ważnego wątku wywiadu.

REJA: „Wydaje mi się, że nie. Byłoby dobrze, gdyby była. Albo: być może, jak jest ucząca się, to na pewno nie jest to świadome uczenie się w moim odczuciu. Bo oczywiście my mamy wpisane w różne jakieś imperatywy na przykład ciągłej pracy nad sobą, rozwoju, pogłębianiu wiedzy i umiejętności. To są takie hasła, które faktycznie gdzieś tam mamy i są osoby, które to robią. Natomiast jak sobie myślę czy może, czy my jako Organizacja, jako cały ruch, czy jesteśmy taką organizacją czy to nie jest tak, że my, nie wiem, w ogóle powielamy różne błędy albo że nie idziemy naprzód. Nie umiemy czerpać z tego, co się dzieje dookoła, że trochę gonimy króliczka, zamiast kreować pewne rzeczy, więc nie mam takiego przekonania, czy to jest świadomie uczącą się Organizacją [Czy ZHP robi coś, żeby się stać taką organizacją? - dop. ZN] No też mi się wydaje, że nie. Że chyba nie ma takiej myśli. Właśnie to jest to, o czym mówię, że brakuje mi tej świadomości. Że gdybyśmy wiedzieli, że coś nam nie wychodzi, ale chcemy, by było inaczej, w związku z czym chcemy to zmieniać i szukamy sposobu, by to zrobić i może nam nie wychodzi, natomiast jesteśmy w procesie, to pewnie byłoby to zupełnie inaczej. Bo sam proces już jest jakąś formą tego postępu, tego pokazania tej zmiany, natomiast wydaje mi się, że w tej chwili, że nie, że gdzieś indziej kładziemy jakieś priorytety, więc chwilowo niekoniecznie tak widzę tą Organizację”.

HERA: „Uważam, że nie jest organizacją uczącą się. Nie potrafimy wyciągać wniosków, nie potrafimy uczyć się na swoich błędach, nie potrafimy przyjąć do siebie informacji zwrotnej i jej zrozumieć i zmienić coś w naszym zachowaniu. A mimo tego szczycimy się, że właśnie tak super pracujemy z ludźmi i w ogóle informacja zwrotna jest najważniejsza i uczenie się przez całe życie i to jest takie super, ale w momencie kiedy mamy wziąć pod uwagę jakieś rozsądne rzeczy w tych obszarach, to niestety nie potrafimy, bo tkwimy cały czas w tym, że kiedyś właśnie tak było i nie potrafimy otworzyć swojego umysłu na uczenie się. [ZHP chce być taką organizacją i do tego dąży? - dop. ZN] Być może tak. Ale absolutnie nie jesteśmy. Jeżeli coś planujemy i niby mamy tam zakładamy konsultację, czy margines, że coś nam się tam może zmienić, ale absolutnie nie potrafimy wziąć tego pod uwagę, wysłuchać zmiennych czynników i zrobić tak właśnie, żeby się uczyć na sobie. Absolutnie jesteśmy na to zamknięci”.

Inny obraz wątku związanego z „podejmowaniem decyzji na podstawie faktów”, ale także z „częstymi przeglądami krytycznymi obowiązujących procedur działania” przedstawia Nike. To z kolei wiedzie nas z grupy argumentów, które przedstawiały

ZHP jako organizację, która nie jest uczącą się, do grupy argumentów za tym, że ZHP jest organizacją uczącą się. Wskazuje na przykład toczących się na przełomie 2024 i 2025 r. zmian w systemach: Pracy z Kadrami i Stopni Instruktorskich. Wskazuje na prowadzone konsultacje, ale także na próby dokonania zmian na podstawie analiz i wpływających z Organizacji głosów. Ten odbiór może wynikać nie tylko z chęci wzięcia w obronę praktyk ZHP, ale także z samego faktu bycia częścią tych zmian – ze względu na bycie przedstawicielką władz, które odpowiadają/ły za zatwierdzanie tego typu zmian. Optyka osoby będącej „wewnątrz procesu”, będącej „za sterami” w naturalny sposób plasuje spostrzeganie narratorki w takiej przestrzeni percepcji. Warto zaznaczyć, że Nike konsekwentnie podkreśla, że ZHP nie jest jeszcze organizacją uczącą się, ale taką, która mogłaby do tego dążyć. Świadczą o tym takie sformułowania jak: „Myślę, że idziemy w kierunku...”, „Gdy to wdrożymy, tak naprawdę będziemy mogli mówić, że się uczymy...”. Pełna wypowiedź edukatorki zaprezentowana jest poniżej.

NIKE: „Myślę, że idziemy w kierunku organizacji uczącej się. Dlaczego tak myślę? Dlatego, że w niektórych sytuacjach, niektórych aspektach naszej działalności analizujemy, wyciągamy wnioski i próbujemy coś poprawić. Nie dzieje się to we wszystkich gałęziach naszej działalności, ale w wielu tak. Reagujemy na potrzeby otoczenia i to też, wydaje mi się, jest cechą takiej organizacji, która się uczy, która się rozwija przez uczenie. Przykładem jest to, co się dzieje teraz w Systemie Pracy z Kadrami i Systemie Stopni Instruktorskich [zmiany dokumentów - dop. ZN], gdzie próbujemy odpowiedzieć na konsultacje, które były przeprowadzane. Był to pomysł, by popatrzeć na to, co się działo do tej pory, jak to się ma do współczesnych realiów i zmiany, które zostały dokonane, mają wyjść na przeciw. Gdy to wdrożymy, tak naprawdę będziemy mogli mówić, że się uczymy, wyciągając z tego wnioski [...]”.

Kolejna z narratorek, Temida, wskazuje na to, że odpowiedź na pytanie, czy ZHP jest organizacją uczącą się, jest dla niej niełatwe, a odpowiedź staje się niejednoznaczna. To o tyle ciekawe, że następnie wskazuje jedynie na aspekty potwierdzające tezę. Jej wypowiedź odnosi się do kolejnych dwóch cech OUS, wskazanych przez Kaziemierską, Lachowicz i Piotrowską:

- „otwartość na podejmowanie ryzyka, nowe sposoby działania (zrobię to inaczej)” – zasadę tę zestawiam z wyrażonym przez edukatorkę zdaniem dotyczącym otwartości na zmiany („jesteśmy otwarci na wszelkie zmiany i potrafimy wyciągać wnioski z podejmowanych działań”). Owa gotowość na

zmiany, chęć wyciągania wniosków kojarzy mi się właśnie z tym, by podejmować się poszukiwania nowych sposobów działania, próby zrobienia czegoś w inny sposób z pewnym ryzykiem – że podjęta próba okaże się skuteczna lub wręcz przeciwnie;

- „poszukiwanie sposobów zwiększenia skuteczności pracy” – tę cechę odnalazłem z kolei w wypowiedzi dotyczącej działalności w zespole („Rozwijamy się w pracy zespołowej”). Choć jest to raptem jedno zdanie, to wskazuje ono na sedno – na to, iż rozwijając się i pracując w zespole, odnosi się sukcesy – sukcesy w postaci zwiększania skuteczności w działalności. Owo czerpanie z/od Innego jest ważnym aspektem społecznym, ma ogromną wagę pedagogiczną.

TEMIDA: „Myślę, że to jest bardzo trudne pytanie i chyba wbrew pozorom nie do końca odpowiedź jest jednoznaczna. Myślę, że z jednej strony jak najbardziej, tak, z tego powodu, że jesteśmy otwarci na wszelkie zmiany i potrafimy wyciągać wnioski z podejmowanych działań. Natomiast z drugiej strony, dlatego się waham, bo nie do końca lubię takie generalizujące tezy, no bo to pytanie jak jest w każdym tym środowisku, zaczynając od drużyn czy aby na pewno tak jest, ale liczę na to, że tak. To w teorii tak jest, no bo myśląc o organizacji uczącej, no to przede wszystkim myślę sobie że, no że muszą być ciągle tworzone jakieś nowe wzorce. Rozwijamy się w pracy zespołowej. Myślę, że to jak najbardziej mamy widoczne”.

Hebe wskazuje na dwa kolejne aspekty, które odbieram jako dwie następne cechy OUS, które według niej posiada ZHP. Są to:

- „ciągły trening personelu oraz realizowanie zaplanowanych szkoleń” – potwierdzenia dla występowania tej cechy upatruję się w wypowiedzi dotyczącej udziału w formach szkoleniowych („bierzemy udział w różnego rodzaju formach szkoleniowych”). Ten ważny aspekt ciągłego podnoszenia swoich kompetencji przez członkinie i członków ZHP znajduje swoje potwierdzenie w swego rodzaju harcerskim *credo* – by ciągle się rozwijać po to, by „zostawić ten świat lepszym, niż go zastaliśmy”. To dlatego instruktorki i instruktorzy w tej Organizacji cały czas starają się szkolić;
- „poszukiwanie sposobów zwiększenia skuteczności pracy” – tę cechę zestawiam z kolei z wypowiedzią narratorki, w której przedstawia chęć dostosowania się do potrzeb odbiorczyń i odbiorców („jednak wiemy, że

musimy się zmieniać, musimy się dostosowywać do potrzeb naszych odbiorców”). Wypowiedź ta jest bardzo zbieżna z wcześniej przytoczoną, jeszcze bardziej podkreśla potrzebę i chęć dostosowania do osób, do ich potrzeb, by wspólnie rozwijać się.

Poniżej znajduje się pełna wypowiedź Hebe, stanowiąca odpowiedź na pytanie, czy ZHP jest organizacją uczącą się?

HEBE: „Myślę, że jesteśmy. Być może to duża doza optymizmu z mojej strony, ale samo to, że jednak niezależnie od naszego stopnia wtajemniczenia: czy jesteśmy harcmistrzami, czy jesteśmy dopiero osobami wkraczającymi na ścieżkę kadrową, a nawet jesteśmy «zwykłymi» harcerzami, to tak, czy siak, bierzemy udział w różnego rodzaju formach szkoleniowych. Jesteśmy cały czas w procesie, który ma nas w jakiś sposób popchnąć do przodu i niezależnie od tego czy mówimy tutaj o takim standardowym uczeniu się, gdzie mamy jakiś wykład, w którym słuchamy i ktoś nam zdradza wiedzę oświeconą, czy po prostu jesteśmy w procesie, który sprawia, że jakaś nasza postawa się kształtuje, tak czy siak idziemy do przodu. No i ogólnie myślę, że samo to, że ZHP stawia na stale doskonalony program to jest element pokazujący, że to harcerstwo, mimo że jest na takiej samej stopie, w sensie zaczynamy tak jakby z tego samego poziomu, wiemy że te wartości są takie same, to jednak harcerstwo te sto lat temu było ciut inne. Mimo że te wartości są te same, to jednak wiemy, że musimy się zmieniać, musimy się dostosowywać do potrzeb naszych odbiorców”.

Kolejnym edukatorem udzielającym odpowiedzi na wskazane powyżej pytanie jest Hefajstos. W jego wypowiedzi dostrzegam odniesienie się do cechy, do której nie sięgali żadna inna narratorka ani żaden inny narrator. Cechą tą jest: „stymulowany przez kierownictwo rozwój personelu”. Tę cechę dostrzegam przede wszystkim we fragmencie wypowiedzi dotyczącej działania władz centralnych („Jak się przyjrzeć poziomowi centralnemu, to pod kątem narzędzi do zarządzania poziom centralny jest całkiem dobrze zorganizowany”). W tym przypadku zestawiam ze sobą pojęcia „kierownictwo” i „władze” – wydają się one tożsame lub co najmniej zbieżne. Hefajstos wskazuje, że to właśnie poziom centralny jest tym, który działa dobrze. Biorąc pod uwagę poprzedni podrozdział, staje się dla mnie naturalnym, że takie dobre działanie poziomu centralnego wynika z tego, jak te działania kreuje władza poziomu centralnego. Warto wskazać, że ów narrator, choć zgadza się z tezą, że ZHP jest OUS, to jednak zaznacza, że według niego są to w przypadku tej Organizacji procesy toczące się w powolnym rytmie. Poniżej prezentuję jego pełną wypowiedź.

HEFAJSTOS: „Ja bym powiedział, że jest, ale nazwałbym ją bardziej, że jest organizmem wolno uczącą się, czyli trochę te procesy następują, ale różnie i pewnie też różnie, na różnych na różnych poziomach i w różnych miejscach. No bo domyślam się, że pewnie są chorągwie, które są takie, które się szybciej w tych procesach ogarniają i takie, które zupełnie nie, więc to jest bardzo różnorodny temat i bardzo to jest zróżnicowane, myślę, że jako całość Organizacji to to trochę tak. Spojrzę na to pod względem kilku procesom. Jak się przyjrzyć poziomowi centralnemu, to pod kątem narzędzi do zarządzania poziom centralny jest całkiem dobrze zorganizowany [...]. Jako ZHP znamy trendy, jakie są wśród młodzieży i nasze działania promocyjne się w to wpisują [...]. To chyba takie dwie najszybciej przychodzące mi do głowy rzeczy jeśli chodzi o zmiany ostatnich lat i wyciąganie wniosków z tego jak jest i co możemy zmienić”.

W odniesieniu do cechy: „uczenie się na błędach” wybrałem wypowiedź Hestii. Narratorka ta raczej krótko puentuje tę kwestię, wskazując na wcześniej już przytoczone harcerskie *credo* („ludzie, którzy budują tę Organizację mówią o tym, że należy się ciągle rozwijać i zostawiać świat trochę lepszym, niż go się zastało”). Jej wiara w ludzi, w osoby tworzące tę Organizację, wiedzie mnie i moją interpretację nie tylko przez owo „uczenie się na błędach”, ale także przez dewizę wyrażoną przez twórcę skautingu, Roberta Baden-Powella – „nie błądzi tylko ten, kto nic nie robi”. Wypowiedź Hestii znajduje się poniżej.

HESTIA: „Tak sobie myślę, że skoro ZHP składa się z ludzi, a ludzie, którzy budują tę Organizację mówią o tym, że należy się ciągle rozwijać i zostawiać świat trochę lepszym, niż go się zastało, w związku z tym, chyba potwierdza to stwierdzenie, że jest to Organizacja ucząca się”.

Ostatnim z narratorów, którzy odpowiedzieli na to pytanie, czy ZHP jest OUS, jest Prometeusz. Prymarną kwestią, którą dostrzegłem w jego wypowiedzi, jest sam kategorię zmiany/przemiany w kontekście motywacji do wykonywania poszczególnych czynności („Teraz zdecydowanie myślę, że jako organizacja stawiamy na próbę zmotywowania człowieka tak, żeby on sam chciał coś zrobić, niż nakazania mu i wydania rozkazu do wykonania danej czynności”). Wprost widzę tu przejście ze stawiania na motywację zewnętrzną do stawiania na tę wewnętrzną. Owa zmiana kojarzy mi się również z przytaczanym wcześniej „przejściem”, o którym pisał

Zbigniew Kwieciński<sup>102</sup>. W innych fragmentach wypowiedzi Prometeusza znajduję odniesienie do dwóch kolejnych cech organizacji uczących się:

- „uczenie się na błędach” – owe odniesienie znajduję w wypowiedzi, która również traktuje o zmianie („Myślę, że ta zmiana następuje właśnie poprzez obserwację, poprzez określenie tego, jak potrzebujemy dostosować nasze działanie”). Owa obserwacja, której następnie towarzyszyć winna refleksja, prowadzi właśnie do uczenia się na błędach;
- „otwartość na przyjmowanie informacji zwrotnych o sobie” – tę zasadę dostrzegam z kolei w wypowiedzi dotyczącej konsekwencji odbioru („Nasze działania zmieniły się także pod względem myślenia o konsekwencji [...], tego, czy odbiór będzie pozytywny czy negatywny”). Poznanie tego odbioru możliwe jest poprzez uzyskanie informacji zwrotnych o sobie (jako organizacji) – a więc o konkretnych działaniach, rozwiązaniach. Owa otwartość na komunikację zdaje się kluczowa zarówno w aspekcie pracy wewnątrzorganizacyjnej, jak i z perspektywy osób zewnętrznych.

Poniżej znajduje się pełna wypowiedź narratora.

PROMETEUSZ: „Myślę, że tak, dlatego że różne działania czy też instruktorskie podejście do dzieci. drużynowych do dzieci, ale też instruktorów do kadry. Przez te lata, w której ja Jestem, organizacja Jestem już w niej około 30 lat się zmienia, więc wydaje mi się, że to jest jakiś taki gwarant tego, że nie trwamy przy jakichś takich utartych schematach, utartych podejściach. Myślę, że ta zmiana następuje właśnie poprzez obserwację, poprzez określenie tego, jak potrzebujemy dostosować nasze działanie, nasze podejście do tego, kto jest teraz obecnie uczestniczącym w tym co robimy, czyli nasi wychowankowie, podopieczni, ale również kto pracuje z nimi i jak bardzo zmienia się właśnie potrzeba pracy z osobami dorosłymi, które, po prostu też w ten sam sposób nie chcą być traktowane. Myślę, że zdecydowanie podejście kiedyś było bardziej na twardo, bardziej podkreślona była taka kwestia hierarchii i dyscypliny, takiego podejścia trochę bezrefleksyjnego. Teraz zdecydowanie myślę, że jako organizacja stawiamy na próbę zmotywowania człowieka tak, żeby on sam chciał coś zrobić, niż nakazania mu i wydania rozkazu do wykonania danej czynności. To jest jakiś element tego, że wyciągamy wnioski, obserwujemy, staramy się korzystać z błędów i sytuacji, które się wydarzyły, żeby ich nie popełniać i dostosowywać działania do obecnej potrzeby [...]. Nasze działania zmieniły się także pod względem myślenia o konsekwencji [...], tego, czy odbiór będzie pozytywny czy negatywny [...]”.

---

<sup>102</sup> Z. Kwieciński, *Pedagogika przejścia i pogranicza...*, s. 23-24.

Poniżej znajduje się tabela, która zawiera cechy organizacji uczącej się wskazane przez Kaziemierską, Lachowicz i Piotrowską, w zestawieniu z odniesieniami osób badanych (ich pozytywną lub negatywną oceną posiadania danej cechy przez ZHP).

**Tabela 6. Odniesienie narratorek/ów do tezy, że ZHP jest organizacją uczącą się**

| <b>Cecha organizacji uczącej się:</b>                                         | <b>REJA</b> | <b>NIKE</b> | <b>TEMIDA</b> | <b>HEBE</b> | <b>HEFAJSTOS</b> | <b>HESTIA</b> | <b>HERA</b> | <b>PROMETEUSZ</b> |
|-------------------------------------------------------------------------------|-------------|-------------|---------------|-------------|------------------|---------------|-------------|-------------------|
| uczenie się na błędach                                                        | -           | -           |               |             |                  | +             | -           | +                 |
| otwartość na przyjmowanie informacji zwrotnych o sobie                        |             |             |               |             |                  |               | -           | +                 |
| ciągły trening personelu oraz realizowanie zaplanowanych szkoleń              |             |             |               | +           |                  |               |             |                   |
| stymulowany przez kierownictwo rozwój personelu                               |             |             |               |             | +                |               |             |                   |
| delegowanie uprawnień i decentralizacja ośrodków decyzyjnych                  |             |             |               |             |                  |               |             |                   |
| podejmowanie ryzyka, zachęcanie do eksperymentowania                          |             |             |               |             |                  |               |             |                   |
| otwartość na podejmowanie ryzyka, nowe sposoby działania (zrobię to inaczej); |             |             | +             |             |                  |               |             |                   |

|                                                                                                                            |   |   |   |   |  |  |   |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|--|--|---|--|
| częste przeglądy krytyczne obowiązków procedur działania                                                                   |   | + |   |   |  |  |   |  |
| poszukiwanie sposobów zwiększenia skuteczności pracy                                                                       | - | - | + | + |  |  | - |  |
| podejmowanie decyzji na podstawie faktów                                                                                   |   |   |   |   |  |  | - |  |
| LEGENDA:<br>+ narrator(ka) potwierdza występowanie tej cechy w ZHP,<br>- narrator(ka) neguje występowanie tej cechy w ZHP. |   |   |   |   |  |  |   |  |

Źródło: opracowanie własne na podstawie materiału badawczego oraz I. Kaziemierska, I. Lachowicz, L. Piotrowska, *Idea organizacji uczącej się. Kluczowe założenia*. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, 2013

Moją szczególną uwagę zwraca fakt, że narratorki i narratorzy nie odnieśli się do dwóch cech OUS: „delegowanie uprawnień i decentralizacja ośrodków decyzyjnych” i „podejmowanie ryzyka, zachęcanie do eksperymentowania”. Brak odniesienia do akurat tych dwóch aspektów wydaje się szczególnie zwracający uwagę, zważywszy na fakt, że kilka stron wcześniej przedstawiałem, jak bardzo władze i zasady w ZHP przyjmują opresyjny charakter Organizacji, w kontekście podporządkowania edukatorek i edukatorów oraz ich praktyk.

Narratorki i narratorzy nie wskazują wprost (jako grupa, zbiorczo), czy ZHP jest organizacją uczącą się czy też nie. Mam wrażenie, że aby lepiej zrozumieć ten proces, warto wrócić do wypowiedzi Hefajstosa, który wskazuje na zróżnicowanie w całej organizacji („te procesy następują, ale różnie i pewnie też różnie, na różnych na różnych poziomach i w różnych miejscach. No bo domyślam się, że pewnie są chorągwie, które są takie, które się szybciej w tych procesach ogarniają i takie, które zupełnie nie, więc to jest bardzo różnorodny temat i bardzo to jest zróżnicowane”). Owy pluralizm, może budzić skojarzenie z jeszcze jednym hasłem, którego użyła w innym kontekście Teja – że ZHP staje się organizacją „różnych prędkości”.

Niezależnie od tego, czy w czyimś odbiorze ZHP jest, czy nie jest Organizacją uczącą się, to w tej Organizacji ludzie się uczą. Organizacja ta posiada sporo cech uczącej się,

na co wskazują narratorki i narratorzy. W Związku Harcerstwa Polskiego nauka przebiega „na rachunek” rozwoju ludzi. O tym, jak on wygląda w Organizacji, piszę w kolejnym podrozdziale.

### 2.3. (Samo)rozwój i jego wspieranie w ZHP

Celem tego podrozdziału będzie próba uzyskania odpowiedzi na pytanie badawcze: Z jakich koncepcji pedagogicznych i andragogicznych czerpie praktyka edukacyjna osób dorosłych w ZHP? Niniejszy podrozdział stanowi analizę dokumentów zastanych. Jest to potrzebne, by lepiej zrozumieć zachodzące potrzeby, ale także – by ułatwić rozumienie zapisów organizacyjnych. To przecież ich stosowanie jest ważną częścią pracy edukatorek i edukatorów w Organizacji.

Związek Harcerstwa Polskiego, jako organizacja należąca do światowego ruchu skautowego, działa w idei wychowawczej określonej przez Roberta Baden-Powella – Naczelnego Skauta Świata. To on w jednym ze swoich listów pozostał po sobie harcerskie *credo* – „Pozostawcie ten świat lepszym, niż go zastaliście”. Tak ujęta dewiza powoduje, że członkinie i członkowie dbają o swój (samo)rozwój, a jednym z jego jasnych oblicz staje się (samo)wychowanie. Pojęciu temu przygląda się m.in. Bogusław Śliwerski<sup>103</sup>. Jednocześnie wskazuje on na potrzebę poświęcenia temu fenomenowi wychowawczemu odpowiedniej uwagi i posługuje się cytatem z M. Dudzikowej<sup>104</sup>, by lepiej scharakteryzować owe pojęcie:

„Wychodzi się np. z założenia, że samowychowanie towarzyszy automatycznie każdemu procesowi wychowania, o ile traktuje się w nim wychowanka nie tylko jako «obiekt» zabiegów, ale i jako podmiot. Niektórzy zaś w ogóle mówią o «nieświadomym samowychowaniu», a więc o spontanicznym kształtowaniu się osobowości jako ubocznym efekcie działań skierowanych przez jednostkę „bez myśli o własnym rozwoju” na świat zewnętrzny”.

W tej samej książce, badacz ten wskazuje na perspektywy poznawcze w pedagogice, wśród których wymienia m.in. rozwój psychologii poznawczej, humanistycznej, transgresyjnej, czy prądy filozoficzne i psychologiczne (podkreślając

---

<sup>103</sup> B. Śliwerski, *Teoretyczne i empiryczne...*, s. 7.

<sup>104</sup> M. Dudzikowa, *Praca młodzieży nad sobą. Z teorii i praktyki*, Terra, Warszawa, 1993, s. 7, cyt. za: B. Śliwerski, *Teoretyczne i empiryczne...*, s. 7.

jednocześnie idee przyświecające Abrahamowi Maslowowi)<sup>105</sup>. Te z kolei wprost prowadzą nas do dydaktyki humanistycznej, budowanej na podstawie psychologii humanistycznej, która opiera się na koncepcjach wymienionego wyżej A. Maslowa oraz Carla Rogersa, dla których punktem wyjścia jest to, że: „człowiek jest z natury dobry, rozumny i społeczny, a kieruje nim prorozwojowa motywacja wzrostu”, rozumianą jako „naturalną potrzebę rozwoju i budowania dobrych relacji interpersonalnych”<sup>106</sup>. D. Klus-Stańska podkreśla również, że tak pojmowana dydaktyka humanistyczna koresponduje z psychologią pozytywną<sup>107</sup> oraz pedagogiką pozytywną<sup>108</sup>. Chcąc scharakteryzować humanistyczne założenia dydaktyczne, autorka ta podkreśla, że:

- „człowieka cechuje naturalne dążenie do rozwoju i uczenia się, które jest źródłem prymarnej wewnętrznej motywacji,
- w uczeniu się kluczową rolę odgrywają emocje, rozumienie swoich potrzeb i możliwości (samowiedza) oraz swoboda działania w bezpiecznym i zróżnicowanym środowisku,
- zewnętrzne kierowanie jednostką może prowadzić do wygaszenia potencjału rozwojowego, zaburzenia poczucia wartości oraz utraty orientacji na samorealizację i zastępowanie jej orientacją na cele popisowe i unikowe,
- program kształcenia musi mieć charakter spersonalizowany (tworzony przy znaczącym udziale ucznia, w zgodzie z jego celami i zainteresowaniami),
- uczeniu się sprzyja preferowanie różnorodnych form ekspresji i działań praktycznych,
- przebieg zajęć wymaga głębokiej indywidualizacji i elastyczności”<sup>109</sup>.

Z kolei Zofia Szarota scharakteryzowała poszczególne typy i modele całościowego uczenia się zgodnie z tabelą poniżej<sup>110</sup>.

---

<sup>105</sup> B. Śliwerski, *Teoretyczne i empiryczne...*, s. 13.

<sup>106</sup> D. Klus-Stańska, *Teorie kształcenia*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo PWN, Warszawa, 2019, s. 255.

<sup>107</sup> J. Czapiński, *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, tłum. J. Kowalczevska i in., Wydawnictwo PWN, Warszawa, 2017, cyt. za: D. Klus-Stańska, *Teorie kształcenia...*, s. 255.

<sup>108</sup> K. Szmidt, M. Modrzejewska-Śmigulska, *Zasoby twórcze człowieka: wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, 2013, cyt. za: D. Klus-Stańska, *Teorie kształcenia...*, s. 255.

<sup>109</sup> D. Klus-Stańska, *Teorie kształcenia...*, s. 255.

<sup>110</sup> Z. Szarota, *Priorytety i funkcje społeczne edukacji w dorosłości - perspektywa Celów Zrównoważonego Rozwoju UNESCO 2030*, „e-mentor” 2019, nr 1 (78).

**Tabela 7. Typy i modele całościowego uczenia się**

| Model          | Typ edukacji/uczenia się |              | Wymiar       | Odniesienie                                                                    |
|----------------|--------------------------|--------------|--------------|--------------------------------------------------------------------------------|
| Technologiczny | <i>Long</i><br>(wzdłuż)  | Formalny     | Wertykalny   | Szkoła, zawód, awans społeczny, reprodukcja wiedzy                             |
| Humanistyczny  | <i>Wide</i><br>(wszerz)  | Pozaformalny | Horyzontalny | Potrzeby i doświadczenia uczącego się, zdobywanie wiedzy, edukacja pozaszkolna |
| Krytyczny      | <i>Deep</i><br>(w głąb)  | Nieformalny  | Spiralny     | Poznanie, rozwój, zmiana, emancypacja, uczenie się w życiu, w codzienności     |

Źródło: Z. Szarota z wykorzystaniem: Knowles, Holton i Swanson, 2009; Malewski, 2000, 2013

Dla dalszego rozumienia modeli: humanistycznego i krytycznego edukacji osób dorosłych w ZHP, warto zaznajomić się z ich charakterystyką, autorstwa Z. Szaroty<sup>111</sup>:

„W modelu humanistycznym uczący się jest podmiotem zaangażowanym, działającym, dążącym do samorealizacji, a rola nauczyciela polega na stymulacji i podtrzymywaniu uczenia się, z odwołaniem do potrzeb i doświadczeń życiowych podmiotu.

Model krytyczny zakłada natomiast zmianę i emancypację. Wiedza jest efektem doświadczania codzienności i interakcji z innymi, a oświata instrumentem podnoszenia jakości życia oraz narzędziem poszukiwania i „objaśniania” wiedzy (por. Malewski, 2000)<sup>112</sup>.

Oba te modele odnajdują się w koncepcji LLL, przy czym model krytyczny jest osadzony w nurcie edukacji nieformalnej, incydentalnej, lifewide i lifedeeep learning.

<sup>111</sup> Ibidem.

<sup>112</sup> M. Malewski, *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*, „Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja”, 2000, nr 1 (9).

W konfrontacji z oczekiwaniami ponowoczesności, neoliberalnym porządkiem społecznym, wchodzeniem na rynek pracy kolejnych pokoleń, w tym pokolenia cyfrowej dorosłości (Tapscott, 2010)<sup>113</sup> oraz najmłodszej generacji Z, czyli osób urodzonych po 1995 roku, pojawia się konieczność tworzenia planu spersonalizowanej edukacji. Będzie ona w zasadzie autoedukacją rozgrywającą się w mikroprzestrzeniach codzienności odległej od sformalizowanych centrów edukacyjnych. Malcolm Knowles stwierdza, że uczenie się dorosłych jest w zasadzie procesem samokształcenia kierowanego (Knowles i in., 2009, s. 182)<sup>114</sup>.

Autorka ta, chcąc odpowiedzieć na pytanie: „po co dorosłym uczenie się?”, określa 11 funkcji, dla których (lub: przez które) dorośli decydują się na dalsze praktykowanie aktywności edukacyjnej. Wśród nich wyróżnia poniższe kategorie<sup>115</sup>:

- 1) Funkcja adaptacyjna („Uczenie się «oswaja» trudną rzeczywistość, pomaga znaleźć wyjście z sytuacji wywołanych przez niekorzystne okoliczności, poprzez poznawanie realiów świata tonuje towarzyszące temu napięcia”),
- 2) Funkcja humanizująca, aksjologiczna („Polega na budowie warunków służących dialogowi, konstruowaniu mostów poznawczych, obalaniu stereotypów, uprzedzeń, wskazywaniu drogi wiodącej ku mentorom. Zaangażowane, świadome uczestnictwo edukacyjne ułatwia dostrzeżenie autorytetów w świecie, który je utracił, pomaga w ustanowieniu hierarchii wartości, jest pomocne w edukacji moralnego charakteru, pomaga rozwiązać dylematy etyczne, wzbogaca refleksyjność, kształtuje postawy”),
- 3) Funkcja emancypacyjna („Efektem tak interpretowanej emancypacji poznawczej jednostki będzie samodzielność jej myślenia, niezależność sądów, dojrzałość interpretacji, krytycyzm i odwaga, empowerment, upodmiotowienie, wolność”),
- 4) Funkcja hedonistyczna, „sybarycka” („wyraża się w czerpaniu przyjemności z zabawy, rozrywki, doświadczania przygód, doznań kulinarnych, estetycznych, wysublimowanego smakowania życia; czas wolny, zagospodarowany według własnego pomysłu, może stać się

---

<sup>113</sup> D. Tapscott, *Cyfrowa dorosłość: Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa, 2010, cyt. za: Z. Szarota, *Priorytety i funkcje...*

<sup>114</sup> M.S. Knowles, E.F. Holton, R.A. Swanson, *Edukacja dorosłych...*

<sup>115</sup> Z. Szarota, *Priorytety i funkcje...*

czasem dyspozycyjnym, przeznaczonym na uczenie się, przeżywanie, konsumpcję”),

- 5) Funkcja inkluzyjna, włączająca („wyraża się w pomaganiu jednostkom i grupom mniejszościowym, defaworyzowanym, poprzez programy socjalne i tak zwane dobre praktyki minimalizujące, oddalające ryzyko wykluczenia społecznego poprzez prowadzenie na przykład grup wsparcia, trening umiejętności”),
- 6) Funkcja innowacyjna („zadaniem edukacji dorosłych jest stworzenie warunków pozyskania narzędzi rozumienia (po)nowoczesności, popularyzacja zdobyczy nauki i nowin technologicznych, umożliwienie zdobycia niezbędnych kompetencji, na przykład cyfrowych, ekonomicznych, służących przedsiębiorczości, modernizacja dotychczasowej wiedzy i umiejętności, także zawodowych”),
- 7) Funkcja kompensacyjna („Ten rodzaj uczenia się można by nazwać alfabetyzacją kompetencyjną, która potwierdza wiedzę dotychczasową i ugruntowuje nową”),
- 8) Funkcja krytyczno-objaśniająca („staje się jedną z ważniejszych, bowiem w czasach, gdy internet, Google, wpisy na portalach społecznościowych kształtują postawy ignorancji i oporu wobec racjonalnych naukowych argumentów – uczenie się staje się powrotnie użyteczne w rozumieniu i definiowaniu zjawisk, rzeczy i zdarzeń, służy racjonalizacji postaw i działań”),
- 9) Funkcja kulturalno-rozwojowa („polega na konstruowaniu i/lub wspieraniu indywidualnych i grupowych mikroświatów edukacyjnych, dotyczy zasobów czasu dyspozycyjnego, osobistych zainteresowań, miłośnictwa, sztuki, kultury, aktywności twórczej, rekreacji, wypoczynku”),
- 10) Funkcja profilaktyczna („Dotyczy zapobiegania potencjalnie niekorzystnym stanom i kryzysom osobistym oraz społecznym”),
- 11) Funkcja konserwatywna („jak dawniej – jest wypełniana w muzeach i skansenach, miejscach kultu i narodowej pamięci, w których pielęgnowane są tradycja, pamięć, obrzęd. W czasach naporu procesów globalizacyjnych, unifikacji i importowania formatów obcych rodzimej kulturze, realizacja zadań wynikających z konserwatywnej roli edukacji

jest niezbędna dla ocalenia tożsamości, poczucia ciągłości kulturowej, szacunku dla ojczystego języka i historii”).

Tak scharakteryzowane funkcje uzmysławiają, jak szeroko można pojmować działania edukacyjne kierowane do osób dorosłych, ale także prezentują, że dorosła/dorosły, uczestnicząc w jakiejś konkretnej inicjatywie, ma swoje osobiste oczekiwania, które chce spełnić w ramach swojej ambicji, planu, chęci samorozwoju.

W praktyce edukacyjnej osób dorosłych w ZHP dominują modele edukacji: pozaformalnej i nieformalnej. Co najmniej w dwóch przypadkach obserwowana jest praktyka, w której członkinie i członkowie Związku Harcerstwa Polskiego korzystają z edukacji pozaformalnej *per se*, w efekcie której uzyskują one i oni uprawnienia przydatne w różnych życiowych sytuacjach (nie tylko w praktyce działania w Organizacji). Tymi przypadkami są: walidacja w ramach działalności Instytucji Certyfikującej ZHP<sup>116</sup> (obecnie w ramach IC ZHP prowadzone są dwie kwalifikacje: „Prowadzenie szkoleń metodami aktywizującymi”<sup>117</sup> i „Prowadzenie pracy wychowawczej z grupą”<sup>118</sup>) oraz zdobywanie stopni instruktorskich (dających uprawnienia m.in. do sprawowania ról wychowawcy i kierownika wypoczynku dzieci i młodzieży).

W Systemie Oświaty znajdują się informacje dot. wymagań, które należy spełnić, by pełnić rolę wychowawcy i rolę kierownika wypoczynku dzieci i młodzieży. W przypadku instruktoerek i instruktorów Związku Harcerstwa Polskiego (oraz innych organizacji harcerskich i skautowych) spełnianie części z nich jest zastępowane przez posiadanie odpowiedniego stopnia instruktorskiego<sup>119</sup>. Zobrazowałem to w tabeli poniżej.

---

<sup>116</sup> Strona Instytucji Certyfikującej ZHP, <https://zhp.pl/instytucja-certyfikujaca/> [dostęp: 28.02.2025].

<sup>117</sup> Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 grudnia 2018 r. w sprawie włączenia kwalifikacji wolnorynkowej „Prowadzenie szkoleń metodami aktywizującymi” do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji (M.P. poz. 1275).

<sup>118</sup> Obwieszczenie Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 8 września 2020 r. w sprawie włączenia kwalifikacji wolnorynkowej „Prowadzenie pracy wychowawczej z grupą” do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji (M.P. poz. 806).

<sup>119</sup> Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Dz. U. z 2024 r. poz. 750, 854, 1473, 1933.

**Tabela 8. Wymagania dla kierowników i wychowawców wypoczynku**

| <b>Kierownikiem wypoczynku<br/>może być osoba, która:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                               | <b>Wychowawcą wypoczynku<br/>może być osoba, która:</b>                     |                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Wymagania<br/>ogólne</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <b>Wymagania (ZHP)</b>                                                                        | <b>Wymagania<br/>ogólne</b>                                                 | <b>Wymagania<br/>(ZHP)</b>                                                                    |
| nie była karana za umyślne przestępstwo przeciwko życiu i zdrowiu, przestępstwo przeciwko wolności seksualnej i obyczajności, przestępstwo przeciwko rodzinie i opiece, z wyjątkiem przestępstwa określonego w art. 209 ustawy z dnia 6 czerwca 1997 r. - Kodeks karny (Dz. U. z 2024 r. poz. 17), przestępstwo określone w rozdziale 7 ustawy z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu narkomanii (Dz. U. z 2023 r. poz. 1939) albo wobec której nie orzeczono zakazu prowadzenia działalności związanej z wychowywaniem, leczeniem, edukacją małoletnich lub opieką nad nimi lub zakazu przebywania w określonych środowiskach lub miejscach, kontaktowania się z określonymi osobami, zbliżania się do określonych osób lub opuszczania określonego miejsca pobytu bez zgody sądu; |                                                                                               |                                                                             |                                                                                               |
| ukończyła 18 lat;                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                               |                                                                             |                                                                                               |
| posiada co najmniej<br>wykształcenie<br>średnie lub średnie<br>branżowe;                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Warunek nie dotyczy<br>instruktorów<br>harcerskich w stopniu<br>co najmniej<br>przewodnika    | posiada co<br>najmniej<br>wykształcenie<br>średnie lub średnie<br>branżowe; | Warunek nie<br>dotyczy<br>instruktorów<br>harcerskich w<br>stopniu co najmniej<br>przewodnika |
| ukończyła kurs na<br>kierownika<br>wypoczynku;                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Warunek nie dotyczy<br>instruktorów<br>harcerskich w stopniu<br>co najmniej<br>podharcmistrza | ukończyła kurs na<br>wychowawcę<br>wypoczynku.                              | Warunek nie<br>dotyczy<br>instruktorów<br>harcerskich w<br>stopniu co najmniej<br>przewodnika |
| ukończyła kurs na<br>kierownika<br>wypoczynku;<br>posiada co najmniej<br>trzyletnie<br>doświadczenie w<br>wykonywaniu zadań<br>dydaktyczno-<br>wychowawczych<br>lub opiekuńczo-                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Warunek nie dotyczy<br>instruktorów<br>harcerskich w stopniu<br>co najmniej<br>podharcmistrza | -                                                                           | -                                                                                             |

|                                                           |  |  |  |
|-----------------------------------------------------------|--|--|--|
| wychowawczych,<br>uzyskane w okresie<br>ostatnich 15 lat. |  |  |  |
|-----------------------------------------------------------|--|--|--|

Źródło: opracowanie własne na podstawie Obwieszczenia Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 10 kwietnia 2024 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o systemie oświaty

Oznacza to w praktyce, że wychowawcami w ramach wypoczynku mogą zostać 18-letni przewodniczki i przewodnicy (czyli zyskują swoje uprawnienia o 1-2 lata wcześniej, niż ich rówieśnicy, którzy muszą jeszcze uzyskać wykształcenie średnie), a podharcmistrzynie i podharcmistrowie mogą zostawać kierownikami wypoczynku (wymogiem rozpoczęcia próby na stopień phm. jest ukończenie 18 lat – mogą zostawać kierownikami zanim ich rówieśnicy będą mogli po raz pierwszy zostać wychowawcami).

Stopnie instruktorskie są narzędziami pracy, które z jednej strony oznaczają podnoszenie kompetencji członkiń i członków ZHP, z drugiej – są nadaniem konkretnych uprawnień (tak w Organizacji, jak i w ogóle w życiu). Właściwie – jest to podobny mechanizm do tytułów zawodowych czy stopni naukowych, z tym że ich zdobywanie określone jest szczególnym trybem w całej Organizacji<sup>120</sup>. Kandydatka/kandydat, która/y decyduje się na realizację próby ma za zadanie: spełniać wymagania otwarcia próby, znaleźć opiekunkę/opiekuna próby (rola podobna do promotora), ułożyć program próby (który zagwarantuje spełnienie: idei stopnia, wymagań na stopień oraz warunków zamknięcia stopnia) i który to program zostanie zatwierdzony przez odpowiednią Komisję Stopni Instruktorskich. W pewnym skrócie, obrazuje to poniższa tabela.

<sup>120</sup> Uchwała nr 43/XXXVIII Rady Naczelnej ZHP z dnia 2 października 2016 r. w sprawie systemu stopni instruktorskich.

**Tabela 9. Stopnie instruktorskie w Związku Harcerstwa Polskiego**

|                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Przewodniczka – Przewodnik</b></p> | <p><b>Warunki otwarcia próby:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Złożenie Przyrzeczenia Harcerskiego.</li> <li>2. Przedstawienie KSI programu swojej próby zapewniającego realizację wymagań.</li> <li>3. Ukończone 16 lat.</li> </ol>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <p><b>Warunki zamknięcia próby:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Osiągnięcie poziomu opisanego w idei stopnia i zrealizowanie wymagań próby.</li> <li>2. Przestrzeganie zasad „Polityki ochrony bezpieczeństwa dzieci w ZHP” oraz innych przepisów dotyczących zasad bezpieczeństwa w pracy z dziećmi i młodzieżą.</li> <li>3. Posiadanie wiedzy i umiejętności na poziomie stopnia harcerki orlej – harcerza orlego.</li> <li>4. Ukończenie minimum 15-godzinnego kursu pierwszej pomocy zawierającego zajęcia w praktyce.</li> <li>5. Pozytywnie oceniona służba w gromadzie/drużynie w okresie realizacji próby.</li> <li>6. Ukończenie kursu przewodnikowskiego.</li> <li>7. Posiadanie wiedzy i umiejętności odpowiadających wymaganiom stawianym wychowawcom wypoczynku.</li> </ol> |
|                                          | <p><b>Idea stopnia:</b> Swoją postawą propaguje harcerski system wartości wynikający z Przyrzeczenia i Prawa Harcerskiego. Poznaje siebie i motywy swojego postępowania. Pracuje nad własnymi słabościami i rozwija zdolności. Jest wzorem dla harcerzy. We współdziałaniu z dziećmi i młodzieżą znajduje radość, umie być starszym kolegą i przewodnikiem. Bierze aktywny udział w życiu drużyny, świadomie stosując metodę harcerską i wykorzystując przykład osobisty do realizacji celów wychowawczych. Ma poczucie odpowiedzialności za pracę i powierzoną grupę. Współtworzy</p> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

|                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                           | hufcową wspólnotę. Ma świadomość wychowawczej roli służby w harcerstwie.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|                                           | <b>Opiekunem próby może być:</b> podharcistrz(yni) albo harcistrz(yni).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|                                           | <p><b>Warunki otwarcia próby:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pozytywnie oceniona praca instruktorska przez co najmniej 12 miesięcy od przyznania stopnia przewodnika.</li> <li>2. Zaliczona służba instruktorska.</li> <li>3. Ukończone 18 lat.</li> <li>4. Przedstawienie KSI programu swojej próby zapewniającego realizację wymagań.</li> <li>5. Brał udział w doskonaleniu zastępowych, przybocznych.</li> <li>6. Ma doświadczenie na funkcji drużynowego lub przybocznego.</li> </ol>                                                                                                                                                                                                                                                                    | <p><b>Warunki zamknięcia próby:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Osiągnięcie poziomu opisanego w idei stopnia i zrealizowanie wymagań próby.</li> <li>2. Pozytywnie oceniona praca instruktorska w okresie realizacji próby.</li> <li>3. Ukończenie kursu podharcistrzowskiego.</li> </ol> |
| <b>Podharcistrzyni<br/>– Podharcistrz</b> | <p><b>Idea stopnia:</b> Określa kierunki swojego rozwoju i je realizuje. Pracuje nad własnymi słabościami, przełamując je. Przykładem osobistym świadomie i pozytywnie oddziałuje na otoczenie. Rozumie ludzi i otaczającą go rzeczywistość – reaguje na ich potrzeby. Systematycznie stosuje służbę jako narzędzie harcerskiej pracy wychowawczej. Potrafi zauważyć sytuacje problemowe i je rozwiązywać. Umie spojrzeć na nie szerzej, niż tylko z perspektywy własnego środowiska. Buduje swój autorytet. Doskonali swą wiedzę i umiejętności wychowawcze. Dzieli się nimi z kadrą. Świadomie i konsekwentnie stosuje metodę harcerską. Pracuje w zespole instruktorskim. Ma własny pogląd na sprawy nurtujące jego środowisko harcerskie. Wzmacnia tożsamość harcerstwa.</p> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|                                           | <p><b>Opiekunem próby może być:</b> harcistrz(yni) lub podharcistrz(yni), która/y spełnia łącznie następujące warunki:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- uzyskał(a) zgodę właściwej KSI,</li> <li>- ma stopień podharcistrza/yni od minimum 2 lat,</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

|                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                         | - ma otwartą próbę harcistrzowską,<br>- jako opiekun(ka) przeprowadził(a) i zamknęła/ął z wynikiem pozytywnym co najmniej jedną próbę przewodnikowską,                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Harc mistrzyni –<br/>Harc mistrz</b> | <b>Warunki otwarcia próby:</b><br>1. Pozytywnie oceniona praca instruktorska przez co najmniej 12 miesięcy od przyznania stopnia podharc mistrza.<br>2. Zaliczona służba instruktorska.<br>3. Ukończone 21 lat.<br>4. Przedstawienie KSI programu swojej próby zapewniającego realizację wymagań.<br>5. Udział w kształceniu kadry.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <b>Warunki zamknięcia próby:</b><br>1. Osiągnięcie poziomu opisanego w idei stopnia i zrealizowanie wymagań próby.<br>2. Osiągnięcie sukcesu w wybranej dziedzinie.<br>3. Prowadzenie obozu (kolonii) lub zimowiska w okresie od zdobycia stopnia podharc mistrza. Uzyskanie pozytywnej oceny swojej pracy.<br>4. Pozytywnie oceniona praca instruktorska w okresie realizacji próby.<br>5. Pełnienie funkcji opiekuna pozytywnie zakończonej próby na stopień instruktorski w okresie od zdobycia stopnia podharc mistrza. |
|                                         | <b>Idea stopnia:</b> Dba o swój wszechstronny rozwój. Stara się dotrzeć do prawdy o sensie życia. Konsekwentnie realizuje swoje cele życiowe. Osiągnął założoną przez siebie dojrzałość w życiu rodzinnym, zawodowym i społecznym. Kreuje rzeczywistość. Jest znaczącą osobowością w zespole instruktorskim, z którym aktywnie pracuje w środowisku swojego działania. Dzieli się własnymi doświadczeniami życiowymi i wychowawczymi i przekłada je na trwałe dorobek. Po mistrzowsku stosuje harcerski system wychowawczy. Ma dużą wiedzę i umiejętności w zakresie samodzielnego kierowania zespołem. Potrafi inspirować i organizować swoje środowisko do potrzebnego społecznie działania. Wpływa na oblicze harcerstwa, buduje jego tożsamość. Jest wzorem dla instruktorów. |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|                                         | <b>Opiekunem próby może być:</b> harc mistrz(yni).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

Źródło: opracowanie własne na podstawie Systemu Stopni Instruktorskich ZHP<sup>121</sup>.

W ramach realizacji prób na stopnie instruktorskie, ujawniają nam się dwie kolejne sytuacje edukacji pozaformalnej w Związku Harcerstwa Polskiego. Są to: udział w min. piętnastogodzinnym kursie pierwszej pomocy (które bardzo często organizowane są w ramach pracy Harcerskiej Szkoły Ratownictwa ZHP), oraz kursy przewodnikowskie (organizowane na szczeblu hufca lub grupy kilku hufców) i podharcemistrzowskie (organizowane na szczeblu chorągwi), będące przedmiotami innego mojego badania<sup>122</sup>.

Drugim narzędziem, będącym istotnym ogniwem przygotowania, ale i tożsamości edukatorek i edukatorów w ZHP, w tym badanych przeze mnie, są Odznaki Kadry Kształcącej. Podobnie jak stopnie instruktorskie: potwierdzają kompetencje, nadają uprawnienia w Organizacji i są trzystopniowe (na poziomie: brązowym, srebrnym i złotym). Jest również kilka istotnych różnic: zdobywane są samodzielnie, bez wsparcia opiekunki/opiekuna (inne instruktorki i inni instruktorzy opiniują zajęcia i udział w pracach poszczególnych zespołów), a uprawnienia są przyznawane na okres czterech lat (po których należy przedłużać uprawnienia zgodnie z procedurą)<sup>123</sup>.

Poniżej znajdują się informacje dot. uprawnień, jakie posiadają osoby, które posiadają Odznaki Kadry Kształcącej:

„Instruktor posiadający:

1) Brązową OKK:

a) może opiekować się instruktorem zdobywającym Brązową OKK.

2) Srebrną OKK posiada wszystkie uprawnienia Brązowej OKK, a ponadto:

a) może kierować ZKK hufca,

---

<sup>121</sup> Ibidem.

<sup>122</sup> Z. Nowak, *Znaczenie i zakres wiedzy medycznej w kształceniu kadry w ZHP*, w: *Interdyscyplinarne prace naukowe studentów i doktorantów Akademii WSB*, tom IV, red. Z. Dacko-Pikiewicz, K. Szczepańska-Woszczyna, Wydawnictwo Akademii WSB, Dąbrowa Górnicza, 2023, s. 188-203.

<sup>123</sup> Uchwała Głównej Kwatery ZHP nr 84/2023 z dnia 23 listopada 2023 r. w sprawie dokumentu „Kształcenie kadry w ZHP”.

b) może kierować formami kształceniowymi wynikającymi z zadań ZKK hufca, ZKK chorągwi, chorągwianej szkoły instruktorskiej lub CSI (z wyłączeniem form zastrzeżonych dla ZOKK),

c) może opiekować się instruktorem zdobywającym Brązową i Srebrną OKK.

3) Złotą OKK posiada wszystkie uprawnienia Srebrnej OKK, a ponadto:

a) może kierować ZKK chorągwi, chorągwaną szkołą instruktorską oraz CSI ZHP,

b) może kierować formami kształceniowymi wynikającymi z zadań CSI (kursy harcmistrzowskie, formy skierowane do instruktorów zdobywających i posiadających uprawnienia wynikające z posiadania ZOKK),

c) może opiekować się instruktorem zdobywającym Brązową, Srebrną i Złotą OKK.<sup>124</sup>

Warto dodać, że również działanie poszczególnych zespołów jest uzależnione od ilości osób posiadających poszczególne poziomy Odznak, co obrazuje poniższa tabela:

**Tabela 10. Odznaki Kadry Kształcącej a zespoły zajmujące się kształceniem kadry w ZHP**

| <b>Zespół (poziom):</b>                     | <b>Opis:</b>                                                                                   |
|---------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Hufcowy Zespół Kadry Kształcącej</b>     | Szef(owa) zespołu: posiada min. SOKK;<br>oraz min. 1 członkini/członek – posiada min. BOKK.    |
| <b>Chorągwiany Zespół Kadry Kształcącej</b> | Szef(owa) zespołu: posiada ZOKK.                                                               |
| <b>Chorągwiانا Szkoła Instruktorska</b>     | Komendant(ka) ChSI: posiada ZOKK,<br>oraz min. 2 instruktorek/instruktorów posiadających ZOKK. |
| <b>Centralna Szkoła Instruktorska</b>       | Komendant(ka) CSI: posiada ZOKK,<br>oraz min. 5 instruktorek/instruktorów posiadających ZOKK.  |

<sup>124</sup> Ibidem, pkt. 52.

Co ciekawe, kształcenie kadry w ZHP zostało objęte badaniem Instytutu Badań Edukacyjnych (IBE) w okresie od lipca 2021 do 2023 r. W ramach programu współfinansowanego przez Europejski Fundusz Społeczny pod nazwą „Badanie użytkowników i instytucji Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji (ZSK)” będącego częścią większego projektu: „Wspieranie funkcjonowania i doskonalenie ZSK na rzecz wykorzystania oferowanych w nim rozwiązań do realizacji celów strategii rozwoju kraju”. Celem głównym projektu była weryfikacja na ile koncepcja i realizacja zdobywania OKK, jest spójna z tym, jakie oczekiwania mają jej odbiorczynie i odbiorcy.

Wśród wniosków IBE znalazły się m.in. poniższe:

- „Wszyscy badani są zgodni, że nie należy likwidować systemu OKK i że weryfikacja umiejętności kształceniowców jest potrzebna.
- Brak osoby pełniącej funkcję doradcy dla kandydatów ubiegających się o OKK.
- Brak odznaki to przede wszystkim problem dla organizacji (hufca/chorągwi), a nie dla jednostki (instruktora).”<sup>125</sup>

Wśród rekomendacji IBE znalazły się m.in. poniższe:

- „projekt «MENTOR ścieżki kształcenia» - pomysł wskazuje na osobę mentora, który wspiera kandydata w zdobywaniu OKK, w wypełnianiu wniosku (proponuje się opracowanie instrukcji do wypełniania wniosków, organizowanie warsztatów w tym obszarze, nagranie tutorialu), przygotowuje instruktorów do wystawiania lepiej przygotowanych opinii, czuwa i motywuje instruktorów do przedłużania i zdobywania wyższych OKK. Dzięki projektowi można zapewnić podniesienie kompetencji kształceniowych osób ubiegających się o każdą OKK;
- projekt «OBSERWATOR» - w ramach którego każde zajęcia prowadzone przez osobę bez OKK są obserwowane przez instruktora z OKK, który po zajęciach wystawia opinię (pomysł można wdrożyć jako samodzielne rozwiązanie, ale również zaimplementować jako element projektu «MENTOR»).

---

<sup>125</sup> Wydział Pracy z Kadra GK ZHP, *Pogłębiona Ewaluacja Systemu Pracy z Kadra w ZHP 2022*, Główna Kwatera ZHP, Warszawa, 2023, str. 297.

- spotkania (na żywo lub on-line) z zespołem oceniającym wnioski na OKK, podczas których prezentowany jest wniosek i udzielana jest informacja zwrotna.”

126

Ostatni z wymienionych wyżej postulatów jest już realizowany przez Centralną Szkołę Instruktorów ZHP w zakresie przyznawania i przedłużania uprawnień wynikających z posiadania ZOKK. W przypadku osób zdobywających BOKK i SOKK, uprawnienia te nadawane są przez Komendantki i Komendantów Chorągwi na wniosek Zespołów Kadry Kształcącej/Szkół Instruktorskich i każdy z tych 17 zespołów samodzielnie decyduje o trybie przyznawania i przedłużania OKK (czy odbywa się rozmowa instruktorska, czy też nie). Wiem o stosowaniu takiej praktyki w min. 5 chorągwiach (Dolnośląskiej, Gdańskiej, Stołecznej, Śląskiej i Ziemi Lubuskiej).

W Statucie ZHP znajdują się informacje dot. osobistego przykładu instruktorskiego oraz o cesze Metody Harcerskiej, jaką jest wzajemność oddziaływania<sup>127</sup>. Jednocześnie w Ewaluacji Systemu Pracy z Kadrami wskazano w kilku miejscach na potrzebę pracy z/nad mentor(k)ami. W ramach narzędzi do pracy z kadrą uczestnicy tego badania wskazali m.in. na przykład osobisty i wsparcie mentora<sup>128</sup>. Również opisane w tym dokumencie badanie IBE wskazuje na potrzebę pracy w ramach projektu mentor<sup>129</sup>. Rolą mentora (oraz innymi) zajmę się w kolejnym rozdziale dysertacji.

Konkludując: droga (samo)rozwoju w ZHP wiedzie od idei Baden-Powella to rozwoju siebie, by „ulepszać” świat, poprzez edukację formalną (na którą składają się uprawnienia: zewnętrzne walidacje, stopnie instruktorskie, respektowane również poza Organizacją i Odznaki Kadry Kształcącej, dające uprawnienia i potwierdzające kompetencje do tego, by móc edukować innych), aż po spotkanie z edukatorką/em: liderką/em, mentorką/em, tutorką/em itd. W kolejnym rozdziale skupię się właśnie na tych rolach, relacjach, jakie pomiędzy nimi zachodzą i przestrzenią, w jakiej się tworzą.

---

<sup>126</sup> Ibidem, s. 298.

<sup>127</sup> Statut ZHP, § 5.

<sup>128</sup> Wydział Pracy z Kadrami GK ZHP, *Pogłębiona Ewaluacja Systemu Pracy z Kadrami w ZHP 2022*, Główna Kwatera ZHP, Warszawa, 2023, str. 264-265.

<sup>129</sup> Ibidem, str. 297-300.

### ROZDZIAŁ 3. ROLA I RELACJE W PROCESIE

Omawiając kwestie relacji i ról w procesie edukacji w ZHP, zdecydowałem się na skorzystanie z opisu Pedagogiki Gestalt. O tym, jak wiele intencji jest w ZHP zbieżnych do tego nurtu, będę opisywać w całym niniejszym rozdziale. By opisać zachodzące między edukator(k)ami i uczestni(cz)kami ich praktyk relacje, rozpocznę jednak od przestrzeni, w jakich mogą one zachodzić. G. Teusz<sup>130</sup> podkreśla, że u podstaw Pedagogiki Postaci jest komplementarność osoby w aspektach: cielesnym, duchowym i umysłowym. Autor zaznacza, jak ważna jest jedność uczuć, myślenia, a w końcu działania. By osiągać tę jedność ważny staje się proces kontaktowy. W jego opisie możemy przeczytać, iż realizowanie tegoż kontaktu odbywa się poprzez wymianę pomiędzy organizmem i otoczeniem – w polu. Podstawę dla rozmoju człowieka stanowią więc doświadczenia, postrzegania otoczenia oraz procesy, jakie zachodzą wewnątrz pola.

Drugie podejście, jakie wiąże się z próbą scharakteryzowania tej przestrzeni, nasuwa A. Stopińska-Pająk<sup>131</sup>. Autorka wskazuje, że ścieżki edukacji – lub szerzej – uczenia się – osób dorosłych, tworzą się poprzez ich zaangażowanie i aktywność. Powołując się na M. Auge<sup>132</sup>, podkreśla ona, że przestrzenie uczenia się przybierają różnorodne formy, że krzyżują się i łączą i że tworzą „przestrzenie hybrydalne”.

Przestrzenie mają swoje różne nazewnictwo. Na rzecz tej pracy, posługuję się określeniem Mikroświata. Określenia tego używam za Ewą Skibińską<sup>133</sup>, która opisując Mikroświaty kobiet tak je charakteryzuje:

„W *Słowniku języka polskiego* (1995) można przeczytać, że «mikros» po grecku znaczy mały i występuje jako pierwszy człon złożonych wyrazów «wskazujący na ich związek znaczeniowy z bardzo małymi przedmiotami, np. mikrotechnika, mikroskop» (s. 719). Wobec całości świata – Wszechświata, który można nazwać światem *makro*, świat obecny w doświadczeniu jednego człowieka jest światem małym, zaledwie niewielkim fragmentem Kosmosu. Jeśli jednak spojrzeć z perspektywy późnej dorosłości na historię życia jakiegokolwiek człowieka, nietrudno zauważyć, że przebiegało ono w różnych przestrzeniach, wyznaczonych specyfiką miejsca, w którym człowiek podejmował adekwatną do charakteru tego

---

<sup>130</sup> G. Teusz, *Całościowe uczenie się w Pedagogice Gestalt*, w: B.D. Gołębiak, G. Teusz, *Edukacja poprzez język. O całościowym uczeniu się*, wyd. II, Wydawnictwo CODN, Warszawa, 1999, s. 30.

<sup>131</sup> A. Stopińska-Pająk, *Wprowadzenie*, „Edukacja Dorosłych”, 2024, nr 1.

<sup>132</sup> M. Auge, *Nie-miejsca...*, s. 20.

<sup>133</sup> E.M. Skibińska, *Mikroświaty kobiet...*, s. 335-336.

miejsca działalność. W tym znaczeniu można mówić o jednoznacznym powiązaniu jego działalności w szkole z edukacją (uczeniem się), w fabryce, w biurze – z pracą, w domu – z rodziną, wypoczynkiem czy zabawą. Owe przestrzenie połączone z określonym rodzajem aktywności w biegu życia jednego człowieka wzajemnie się przeplatały, przenikały i przecinały, tworząc niepowtarzalną mozaikę [...]. Inaczej mówiąc, człowiek żyje w wielu różnych małych światach – mikroświatach, wyznaczonych podstawowymi aktywnościami życiowymi: edukacją, pracą, zakładaniem rodziny i dbałością o jej potrzeby, wychowywaniem dzieci, odpoczynkiem i rozrywką, podejmowaniem prac społecznych, uczestniczeniem w kulturze i polityce.

Żyjąc w tych mikroświatach, człowiek wpisuje się czasem wraz ze sposobami i treścią swojego działania oraz z towarzyszącymi im przeżyciami, w lokalne doświadczenie społeczne bądź nawet w doświadczenia o zasięgu globalnym [...].

Jednostka na ogół nie porusza się sama w świecie, ale spotyka inne osoby, które «zaludniają» jej małe światy. «Mieszkańcy» tych światów pozostają w nich obecni okresowo lub nieustannie. Daną jednostkę łączą z nimi zróżnicowane relacje: rodzinne, przyjacielskie, koleżeńskie, przypadkowe styczności o charakterze trwałym, czasowym lub incydentalnym [...]. Człowiek uwzględnia je [inne osoby – dop. ZN] w swoich planach, aspiracjach, decyzjach [...]. Stają się dla niego punktem odniesienia w spostrzeganiu samego siebie i konstruowaniu własnego wizerunku [...].

W przypadku członkiń i członków ZHP z tak dużym stażem, jaki mają badane przeze mnie osoby, tym mikroświatem, tą przestrzenią, staje się dla nich pasja. Z. Szarota nazywa ją „miłośnictwem”<sup>134</sup>, z kolei A. Litawa<sup>135</sup>, opisuje pasję tak:

„Pasja to rodzaj życiowej filozofii, to wierność temu samemu, ostatecznemu celowi w nieprzemijający i niezmienny sposób (Duckworth, 2016<sup>136</sup>). Rozumiana jako silna potrzeba działania w określonym kierunku, skłonność do aktywności, którą człowiek lubi i uważa za ważną, w której realizację inwestuje swój czas i energię (Vallerand, 2008)<sup>137</sup>, w swojej harmonijnej odsłonie oddziałuje pozytywnie w zasadzie na wszystkie wymiary życia podmiotu. Kwerenda literatury przedmiotu pozwala stwierdzić, że działalność jednostki zorientowana na urzeczywistnianie pasji bezpośrednio przekłada się na wzrost poziomu jej wiedzy i kompetencji

---

<sup>134</sup> Z. Szarota, *Priorytety i funkcje społeczne...*

<sup>135</sup> A. Litawa, *Współczesne konteksty edukacji dorosłych*, „Edukacja Dorosłych”, 2023, nr 1.

<sup>136</sup> A. Duckworth, *Upór. Potęga pasji i wytrwałości*, Wydawnictwo Galaktyka, Łódź, 2016.

<sup>137</sup> R.J. Vallerand, *On the psychology of passion: In search of what makes people's lives most worth living*, „Canadian Psychological Association”, 2008, nr 49 (1).

(aspekt poznawczy), wyzwala u niej pozytywne emocje (aspekt uczuciowy), redukuje stres (aspekt zdrowotny), inicjuje nawiązywanie relacji interpersonalnych (aspekt społeczny) (Vallerand, Chichekian, Paquette, 2020)<sup>138</sup>, daje poczucie wolności, spełnienia (aspekt duchowy), jak również powołuje do istnienia określone wartości, w oparciu o które podmiot kreuje własne „ja” (aspekt moralny) (Litawa, 2021)<sup>139</sup>.

Wśród kontekstów analiz naukowych dotyczących pasji dominują: motywacja, emocje oraz zainteresowania (Kunat, 2015)<sup>140</sup>.

B.D. Gołębiak<sup>141</sup>, opisując edukację do refleksyjnej praktyki, podkreśla jej cechy, wśród których wymienia:

- „uwzględnianie zarówno teorii, jak i praktyki edukacji – i to w całej złożoności ich wzajemnych powiązań,
- holistyczny pogląd na profesjonalną praktykę,
- traktowanie nauczania w kategoriach rozwiązywania problemów,
- wpajanie potrzeby prowadzenia stałych poszukiwań w obrębie własnej praktyki (prowadzenia nad nią «małych» badań),
- poszukiwanie «znaczeń» przez prowadzenie stałej refleksji nad swym doświadczeniem,
- współdziałanie z innymi jako czynnik wspomagający prowadzenie refleksji,
- budowanie przekonania, że podejmowanie wszystkich wyżej wskazanych działań służy refleksji, rozważaniu, rozumieniu praktyki”.

W mikroświatach edukacyjnych w Związku Harcerstwa Polskiego, ale także wszędzie indziej w centrum powinien stać (i stoć) uczestniczka/uczestnik. Towarzyszą mu inne osoby: pozostałe uczestniczki/pozostali uczestnicy oraz edukatorki i edukatorzy, których zadaniem jest kreowanie przestrzeni przyjaznej do tego, by mogły i mogli się uczyć w tej Organizacji.

---

<sup>138</sup> R.J. Vallerand, T. Chichekian, V. Paquette, *Passion in Education: Theory, Research, and Applications*, w: *Educational Interventions: A Sociocultural Perspective*, red. G. Liem, D. McInerney, Information Age Publishing, 2020, s. 115-141.

<sup>139</sup> A. Litawa, *Realizowanie harmonijnej pasji jako działanie autokreacyjne*, „Rocznik Andragogiczny”, 2021, t. 28.

<sup>140</sup> B. Kunat, *Pasja jako kategoria badawcza – w świetle dualistycznego modelu R.J. Valleranda*, „Psychologia Wychowawcza”, 2015, nr 8.

<sup>141</sup> B.D. Gołębiak, *Refleksyjność – centrum edukacyjnego działania w warunkach zmiany*, w: B.D. Gołębiak, G. Teusz, *Edukacja poprzez język. O całościowym uczeniu się*, wyd. II, Wydawnictwo CODN, Warszawa, 1999, s. 25.

### 3.1. Rola uczestniczek i uczestników procesu

Niniejszy podrozdział ma za zadanie odpowiedzieć na pytanie: Jakie role pełnią uczestniczki i uczestnicy w procesie uczenia (się)? Aby odpowiedzieć na to pytanie, posłużę się teorią E. Czerniawską<sup>142</sup>, która charakteryzuje nurt poznawczy. Autorka zaznacza, że jest on obecnie dominującym w psychologii uczenia się i nauczania. Zaznacza jednak, że choć nie należy on do nurtów całkowicie jednolitych, to ma w sobie założenia, z którymi i na które zgadzają się jego wszystkie przedstawicielki i wszyscy przedstawiciele. Są to poniższe założenia:

- człowiek to podmiot samodzielny, który przejawia postawę aktywną – zarówno wobec siebie, jak i otoczenia,
- sygnały, które docierają do niego ze świata zewnętrznego, mają nadawane przez niego znaczenia,
- człowiek przetwarza te dane tak, by mogły one wpływać na jego zachowania – nie są to reakcje bezrefleksyjne, czy automatyczne,
- w procesie uczenia się jest aktywnym uczestnikiem; uczenie się polega na tym, by konstruować wiedzę w swoim umyśle i by nabywać nowe umiejętności,
- wcześniejsza wiedza ma szczególne znaczenie dla procesu uczenia się.

W dalszym toku podrozdziału będę skupiał się nad przedstawianiem narracji osób badanych, które dotyczą tych pięciu założeń. Robię to, ponieważ zależy mi na zaprezentowaniu, jak bardzo praktyka edukacyjna, w szczególności w kontekście podejścia do uczestniczki/uczestnika tej edukacji, jej/jego roli w całym procesie, mają znaczenie dla badanych edukatorek i edukatorów.

Pierwsza z cech dotyczy podmiotowości uczestniczki/uczestnika edukacji przy jednoczesnej aktywności kierowanej do wewnątrz (do siebie) i na zewnątrz (do otoczenia). Nawiązania do tego założenia doszukałem się u czworga narratorów: Ateny, Temidy, Hebe i Prometeusza.

Atena i Hebe zwracają uwagę na kwestię twórczości, współkreatywności. Atena zaznacza, że zależy jej na tym, by kwestia zachęcania, wzniecania twórczości, była częstszą postawą edukacyjną („Chciałabym, żebyśmy kładli duży nacisk na część twórczą. Jak zrobię sama, zapamiętam więcej”). To ważne zdanie nawiązuje do sentencji

---

<sup>142</sup> E. Czerniawska, *Uczenie się i nauczanie*, w: *Psychologia wychowania. Wybrane problemy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2020, s. 112.

wypowiedzianej przez Benjamina Fraklina: „Powiedz mi, to zapomnę. Naucz mnie, to może zapamiętam. Zaangażuj mnie, to się nauczę”. Narratorka kładzie szczególny nacisk na kwestię wnoszenia przez uczestniczkę/uczestnika doświadczeń, przeżyć, refleksji, działań – będących elementami twórczego współtworzenia. Hebe podkreśla, że aby było to możliwe, potrzebne jest zaangażowanie danej grupy. Zaznacza, że jest do tego potrzebna otwartość, a gdy ona następuje, wtedy możliwe jest dostosowywanie programu danego szkolenia pod potrzeby uczestniczek i uczestników („Jest to rola współkreacji – dużo jednak zależy od grupy kursowej. Czasem są grupy otwarte i moderują nam szkolenia, czasem powodują, że zmieniamy sposób pracy czy plan. Czasem od początku do końca «lecimy» z tym, co wymyśliliśmy. Czasem dopracowujemy pewne rzeczy indywidualnie, jeśli jest taka potrzeba [...]. Współkreacja występuje, gdy grupa jest otwarta”). To, co odbieram z przekazu obu narratorek, to kwestia tego, iż zaangażowanie danej uczestniczki, danego uczestnika, czy ich zbiorczo jako danej grupy, nadaje całości tej pracy dodatkowego znaczenia. Znaczenia, w efekcie którego można mówić o twórczym zaangażowaniu, o współtworzeniu, o kreowaniu – a przecież właśnie o takiego aktywnego (np. członka wspólnot) chodzi przecież w harcerskim wychowaniu. Właśnie ta aktywność to jedno z założeń Czerniawskiej dotyczące nurtu poznawczego. Pełne wypowiedzi bohaterek znajdują się poniżej.

ATENA: „Jest odbiorcą i twórcą. Od niego zależy, jak to procentowo ustawi. Im mniej dasz, tym mniej odbierzesz. Z poziomem kursu się to zmienia. Chciałabym, żebyśmy kładli duży nacisk na część twórczą. Jak zrobię sama, zapamiętam więcej”.

HEBE: „Są to osoby, które chcą się przygotować do pełnienia funkcji lub zdobyć jakiś stopień. Są w centrum szkolenia. Dość mocno wrzucamy na samym początku to, że każdy wyniesie z tego szkolenia tyle, ile sam wniesie. Wrzucamy trochę ze standardu, z ich potrzeb, z tego, co dla nas ważne. Bez uczestników nie będzie kogo szkolić [...]. Jest to rola współkreacji – dużo jednak zależy od grupy kursowej. Czasem są grupy otwarte i moderują nam szkolenia, czasem powodują, że zmieniamy sposób pracy czy plan. Czasem od początku do końca «lecimy» z tym, co wymyśliliśmy. Czasem dopracowujemy pewne rzeczy indywidualnie, jeśli jest taka potrzeba [...]. Współkreacja występuje, gdy grupa jest otwarta”.

Na aspekt podmiotowości zwracają z kolei uwagę kolejne osoby badane – Temida i Prometeusz. Podkreślają oni znaczenie udziału uczestniczki/uczestnika w edukacji,

pokazują jej/jego kluczową w niej rolę. Temida wskazuje na tę centralne miejsce w procesie uczestniczek i uczestników, podkreślając, że działania edukatorek i edukatorów są podejmowane właśnie dla tych odbiorców i po to, by móc odpowiedzieć na ich potrzeby („Rola jest kluczowa – chcą się kształcić i doskonalić. Bez kursantów kursu by nie było. Są najważniejsi i wszystko, co robimy, robimy by spełnić ich potrzeby i oczekiwania. Ważne jest, by dawać im przestrzeń do zadawania pytań i odnajdywania odpowiedzi, udzielania informacji zwrotnej”). Prometeusz zaznacza istotę, dlaczego te działania są potrzebne – ze względu na dążenie do rozwoju tych uczestniczek i uczestników („Kluczową – bez której tego szkolenia nie ma po co i dla kogo robić. Wydaje mi się trochę tak, że to jest oś, wokół której to wszystko się dzieje. Nie byłiby potrzebni «kształceniowcy», gdyby nie potrzebowali ich uczestnicy – do podnoszenia swojego poziomu, zdobywania kwalifikacji itd.”). Narrator wskazuje na wątek związany z podnoszeniem poziomu jako kluczową rolę (sprzężoną) edukatorki/edukatora. To jest zgodne z tym, co pisze Czerniawska („Zatem rola nauczania polega na udzielaniu pomocy w szkole, jak i poza nią, czyli strategii uczenia się”). Autorka ta konkluduje całość zdaniem, że same strategie nie będą wystarczające, by prawidłowo przetwarzać informacje. Do tej kwestii wróć zaraz po przedstawieniu pełnych wypowiedzi osób badanych.

TEMIDA: „Rola jest kluczowa – chcą się kształcić i doskonalić. Bez kursantów kursu by nie było. Są najważniejsi i wszystko, co robimy, robimy by spełnić ich potrzeby i oczekiwania. Ważne jest, by dawać im przestrzeń do zadawania pytań i odnajdywania odpowiedzi, udzielania informacji zwrotnej”.

PROMETEUSZ: „Kluczową – bez której tego szkolenia nie ma po co i dla kogo robić. Wydaje mi się trochę tak, że to jest oś, wokół której to wszystko się dzieje. Nie byłoby potrzebni «kształceniowcy», gdyby nie potrzebowali ich uczestnicy – do podnoszenia swojego poziomu, zdobywania kwalifikacji itd. My powinniśmy być drugorzędnym aktorem – z ważną rolą, ale nie pierwszorzędną. Powinniśmy realizować formy, które są potrzebne tej osobie. Powinniśmy uwzględniać potrzeby i ograniczenia. Brać to pod uwagę przy każdej tego typu formie”.

Analizując następne założenie – człowiek sam nadaje znaczenie sygnałom docierającym ze świata zewnętrznego – ważny będzie powrót do ostatniego z poruszanych wątków w pracy Czerniawskiej. Autorka wskazuje na kwestie związane z przetwarzaniem informacji, które możliwe jest dzięki wiedzy oraz umiejętnościom metapoznawczym (czyli związanych z refleksją nad własnym działaniem, nad opisem

sytuacji, w których osoba analizuje swoje procesy poznawcze). Do podobnych kwestii nawiązuje w swojej odpowiedzi Hera. Aby móc ją w pełni zrozumieć, potrzebne będzie zacytowanie pełnej wypowiedzi Hery („Ma być zaangażowany, aktywny, chętnie dzielić się swoimi spostrzeżeniami, wiedzą i doświadczeniem. Cenię sobie osoby, które przyjeżdżając na kurs nie przyjeżdżają, by go odbyć, bo muszą, ale dlatego, że chcą czegoś nowego się dowiedzieć. Mimo tego że mają odpowiednią już wiedzę i doświadczenie w jakimś obszarze, i tak przyjeżdżają chętnie na kurs i nie udowadniają wszystkim, że wszystko wiedzą – dają przestrzeń innym osobom, by takie umiejętności, wiedzę mogli zdobyć. Cenię sobie uczestników, którzy ankiecie zgłoszeniowej wpisują swoje oczekiwania – czasem wystarczy, że są to 2-3 trafne spostrzeżenia”). Dostrzegam to połączenie szczególnie w dwóch wynikających z siebie fragmentach. W tym, w którym zwraca uwagę na to, że uczestniczka/uczestnik jako osoba zaangażowana ma za zadanie dzielić się swoimi spostrzeżeniami, wiedzą i doświadczeniem, ale także w tym, w którym opisuje, że potrzebne są jej/jego trafne spostrzeżenia wpisane w ankiecie zgłoszeniowej. Takie właśnie metapoznanie możliwe jest, gdy człowiek już w sobie coś przepracuje, odpowie sobie na pewne pytania, będzie w stanie nadać znaczenia poszczególnym przemyśleniom, poszczególnym działaniom – właściwie nawet sygnałom – jak określiła to Czerniawska. Jak bowiem można mówić o dzieleniu się przemyśleniami, jeśli nie będą one prowadziły do konkretnych wniosków? Jak uczestniczka/uczestnik mają wskazać nad czym chcą pracować, jeśli uprzednio sami nie odpowiedzą sobie na to pytanie względem własnego rozwoju? Ponadto Hera wskazuje jeszcze na jeden ważny dla niej czynnik – postawy tej osoby. Postawy, w której nie będziemy mieć do czynienia z osobą przekonaną o tym, że już wszystko poznała i odkryła, ale z osobą, która jeśli już tego dokonała, to daje innym ku temu przestrzeń, a jednocześnie dla siebie szuka nowych przestrzeni pozna(wa)nia i odkrywania. To także jest element nadawania znaczeń sygnałom – weryfikacja, czy dana poruszana treść jest tą, która jest mi jeszcze potrzebna – jeśli tak, to chcę ją zgłębiać, jeśli nie, to tworzę przestrzeń ku temu, by inni mogli ją zgłębić.

Kolejnym założeniem Czerniawskiej było – nie reaguje automatycznie, bez refleksji, przetwarza dane tak, by mogły kierować jego zachowaniem. Założenie to zestawiam ze zdaniem Rei, która w swej wypowiedzi zwraca uwagę na kilka aspektów tegoż założenia. Reja zakłada, że ta rola jest zmienna i wskazuje po kolei na różne

pozytywne oblicza tej roli. Wymienia momenty, w których uczestnik/uczestniczka wspiera edukatorę/ra w tym, by prowadzić innych przez proces edukacyjny („Czasem nawet wspiera prowadzącego w przeprowadzeniu uczestników przez procesy”), gdy uczestniczka/uczestnik współpracuje z edukatorką/rem („Czasem układ prowadzący–uczestnicy bywa partnerski. Czasem można współpracować podczas zajęć”), gdy uczestniczka/uczestnik podnosi swoje zaangażowanie („Czasem bardziej aktywna rola”) oraz gdy uczestniczka/uczestnik po prostu jest elementem większej całości („czasem instruktorskie bycie razem. Budowanie czegoś wspólnego”). Narratorka zakłada, że to podejście zależy właśnie od tego, co kieruje uczestniczką/uczestnikiem („Zależy od motywacji uczestnika”). To w mojej ocenie wprost łączy się z założeniem Czerniawskiej – kiedy to uczestniczka/uczestnik przetwarza dane tak, żeby mogły one kierować jej/jego zachowaniem i kiedy nie robi tego bez refleksji, ani automatycznie. Mam poczucie, że opisywane przez Reję zachowania, podejścia na tym właśnie polegają – na uzmysłowieniu sobie, w jakiej roli w danej chwili jako uczestniczka/uczestnik chce być i na doprowadzeniu do tego, by tę rolę wypełniać tak, jak potrafię. Dodatkowo łączy się to z samą ideą braterstwa w ZHP – w uważności na inne osoby wokół i dbanie o ich rozwój. Poniżej znajduje się pełna wypowiedź Rei.

REJA: „Zależy od motywacji uczestnika – przyjeżdża, bo mu «kazali», czy bo sam chce i jaką postawę przyjmuje. Czasem nawet wspiera prowadzącego w przeprowadzeniu uczestników przez procesy. Czasem układ prowadzący–uczestnicy bywa partnerski. Czasem można współpracować podczas zajęć. Czasem bardziej aktywna rola, czasem instruktorskie bycie razem. Budowanie czegoś wspólnego [...]. Zwłaszcza, że potem współpracujemy razem bez podziału na prowadzącego–uczestnika”.

Istotne jest też zdanie kończące wypowiedź Rei („potem współpracujemy razem bez podziału na prowadzącego–uczestnika”). Zauważa ona, iż działanie we wskazanym podziale występuje w momencie toczącego się szkolenia, jednak po jego zakończeniu wszyscy wracają do swoich środowisk i pracują ze sobą w normalnym trybie. Zaciera się więc granica pomiędzy uczestni(cz)kami i edukator(k)ami – wszyscy tworzą już jedną kadrę danego harcerskiego środowiska.

Czwarte z założeń nurtu poznawczego według Czerniawskiej to: człowiek jest aktywnym uczestnikiem procesu uczenia się; uczenie się zaś polega na konstruowaniu wiedzy we własnym umyśle i na nabywaniu nowych umiejętności. W swoich wypowiedziach kładą na to nacisk dwie narratorki – Nike i Litai. Obie z nich

podkreślają, iż tworzenie kursów odbywa się na podstawie informacji o potrzebach uczestniczek/uczestników. To na podstawie tego, jakie oni mają podejście do poziomu swoich kompetencji, możliwe jest określenie tych potrzeb („spełniamy ich potrzeby – jeśli ich nie spełniamy – tracimy tego człowieka”, „jesteśmy dla nich i powinniśmy odpowiadać na ich potrzeby”). Ich uświadomienie, zrozumienie przez uczestniczki/uczestników, wymaga metapoznania, wymaga więc konstruowaniu wiedzy (w tym przypadku – o sobie, swoich potrzebach) we własnym umyśle. Nike wskazuje na to, iż udział danej osoby często przesądza o innym sposobie organizacji zajęć, czy nawet całych kursów („Jest w stanie zmienić to, co sobie ustaliliśmy. Motywuje nas do intencji”). W moim odczuciu jest to unikatowa umiejętność, nowa, nabywana przez uczestniczkę/uczestnika właśnie w chwili, gdy ta sytuacja się dzieje. To właśnie wtedy jest ona/on w stanie tak wpłynąć na otaczającą rzeczywistość edukacyjną, że zmienia jej założony bieg rzeczy. Litai podobnie odbiera tę umiejętność, nazywając uczestniczkę/uczestnika „kreatorem tego, co dzieje się na kursie”. Rola kreacyjna została już opisana powyżej jako ta, która świadczy o aktywnym uczestnictwie w całym procesie. To kojarzy mi się z opisem twórczej postawy, napisanym przez Agatę Cudowską, w odwołaniu do twórczości E. Fromma<sup>143</sup>. Autorka ta pisze: „Autentyczna koncentracja oznacza, że rzecz, którą właśnie czynię jest dla mnie w danej chwili najważniejsza, nie można więc mówić o prawdziwej świadomości poza tu i teraz, poza postawą pełnego zaangażowania. Istotną przesłanką postawy twórczej jest, zdaniem E. Fromma, «doświadczenie ja» i «doświadczenie jaźni», gdzie «...poczucie jaźni oznacza, że doświadczam siebie jako prawdziwego centrum swego świata, jako prawdziwego źródła swych działań. To właśnie oznacza być oryginalnym»”. Pełne wypowiedzi narratorek, poruszających te wątki, prezentuję poniżej.

NIKE: „Gdyby nie oni, nie mielibyśmy pracy [...]. Kreacyjną – budując kurs, spełniamy też ich potrzeby – jeżeli ich nie spełnimy – tracimy tego człowieka [...]. Jest w stanie zmienić to, co sobie ustaliliśmy. Motywuje nas do intencji – dlatego tak, a nie inaczej”.

LITAI: „Bardzo poważny partner w procesie kursowym. [Jest – dop. ZN] kreatorem tego, co dzieje się na kursie. My jako «kształceniowcy» jesteśmy dla nich i powinniśmy odpowiadać na ich potrzeby”.

---

<sup>143</sup> A. Cudowska, *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*. Trans Humana, Białystok, 2004, s. 93.

Ostatnim spośród założeń nurtu poznawczego jest – szczególne znaczenie dla uczenia się ma wcześniejsza wiedza. Hestia podkreśla jej wartość jako wkład, który daje od siebie uczestniczka/uczestnik („Jestem otwarty: do kursu wnoszę swoje doświadczenie i wiedzę”). To „wnoszenie wiedzy” kojarzy mi się z dalszym opisem sporządzonym przez Czerniawską, mówiącym o tym, iż w koncepcjach poznawczych uczenie się polega na tym, by modyfikować wiedzę, która jest przechowywana w umyśle albo poprzez włączanie nowych informacji (asymilacja) albo zmianę struktur (akomodacja). Badaczka posługuje się pojęciami używanymi w pracach Jeana Piageta<sup>144</sup>. W przypadku „wnoszenia wiedzy”, o którym mówiła Hestia, jest to przykład akomodacji. Pełna wypowiedź narratorki znajduje się poniżej.

HESTIA: „Zgłaszając się wyraża wolę uczestnictwa, jest otwarty, zgadza się na regulamin. Pamięta o tym, że jesteśmy w Organizacji, która szanuje drugiego człowieka – szanuję to, co dla mnie zrobiłeś jako prowadzący. Jestem otwarty: do kursu wnoszę swoje doświadczenie i wiedzę. To, co mówię, spotka się z informacją zwrotną – czy idę w dobrym czy złym kierunku jako kursant. Jestem tym, który udziela informacji zwrotnej. Tym, który powoduje, że to, co robimy ma sens. Mogę Ci o tym powiedzieć jako kadrze. Chcę doświadczyć i przeżyć kurs – to zostaje w kursancie i w kadrze [...]. Rola współkreacyjna – to różnica w kursach, które przeżyłam jako dorosła w życiu «pozaharcerskim» i dorosła, która przeżyła kursy w życiu harcerskim. W «pozaharcerskim»: uczę się, odbieram, przyjmuję lub nie, ale nikt nie czeka na moją informację zwrotną (szczególnie niepochlebną). W ZHP: uczę się, przyjmuję, jestem aktywna, żeby coś wnieść i razem coś budować (np. w środowisku hufcowym) – istotne jest tu to, co ja buduję i jak, a zewnętrze nie – więc tak, jestem kreatorem”.

Wszystkie założenia nurtu poznawczego opisane przez Czerniawską, a potwierdzone przez badane przeze mnie osoby, łączą się z opisem dydaktyki humanistycznej, sporządzonym przez Dorotę Klus-Stańską<sup>145</sup>.

„Bliżej współczesności silnym wsparciem dla tego paradygmatu [humanistycznego – dop. ZN] i wyrastającej na jego gruncie koncepcji edukacji stała się psychologia humanistyczna, a zwłaszcza zaliczany do niej nurt psychologii postaci (zwanej też psychologią *Gestalt*). Kładzie się w nich nacisk na pomijany dotąd przedmiot badań, jakim jest samopoczucie jednostki i jej wewnętrzny potencjał realizowany w dobrych, bezpośrednich relacjach z ludźmi. Optymistyczny wydźwięk tych teorii

---

<sup>144</sup> E. Czerniawska, *Uczenie się...*, s. 113.

<sup>145</sup> D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki...* s. 117-118.

psychologicznych dobrze koresponduje z psychologią pozytywną (Czapiński 2008<sup>146</sup>) i pedagogiką pozytywną (Szmidt, Modrzejewska-Śmigulska 2013<sup>147</sup>).

Psychologiczni humaniści zajęli się kwestiami, jak: autonomia, podmiotowość, koncepcja Ja (*self-concept*), komunikacja interpersonalna, empatia, samowychowanie. Stoją na stanowisku, że podstawowym motorem rozwoju jest naturalna dla ludzi potrzeba samorealizacji i samoaktualizacji. Zamiast badania obserwowalnych zachowań za najbardziej przydatną metodę badań przyjęli introspekcję – wewnętrzną analizę własnych stanów psychicznych, uczuć i myśli. Największą popularność zyskały koncepcje Abrahama Maslowa i Carla Rogersa (*person-centred theory*), a w Polsce także Kazimierza Dąbrowskiego (teoria dezintegracji pozytywnej).

Na gruncie aksjologicznym założono, że człowiek jest z natury dobry. Zewnętrznym oddziaływaniom kształtującym go i wdrażającym do określonych zachowań przypisano rolę hamującą, destrukcyjną, a nie stymulującą. Ponieważ w procesach socjalizacji, wychowania i nauczania właśnie takim wpływom jest poddawana jednostka, psychologowie humanistyczni przyjmują, że zaburza to jej funkcjonowanie na tyle, że konieczne jest wsparcie terapeutyczne, zajmujące też ważne miejsce w ich koncepcjach edukacji i uczenia się.

Teorię i praktykę *Gestalt* dobrze wyjaśnia tak zwany trójkąt «ja – my – to». W psychologii *Gestalt* jest odnoszony do terapii, a pedagogice do edukacji. Każdy z jego wierzchołków odpowiada innym procesom, ale ujmowanie go jako jednej figury oznacza, że przenikają się one i wpływają na siebie:

- wierzchołek «ja» opisuje procesy uczenia się siebie i o sobie, a więc tworzenia samowiedzy: doświadczania siebie, swoich możliwości fizycznych i poznawczych, emocji i uczuć, tworzenie obrazu samego siebie w relacji z poznawanym światem,
- wierzchołek «my» to interakcje pedagogiczne, które zawierają się w komunikacji na zajęciach, organizowaniu warunków kształcenia, sposobach oceniania i doradzania,
- wierzchołek «to» odnosi się do treści kształcenia i sposobów ich opracowywania.

---

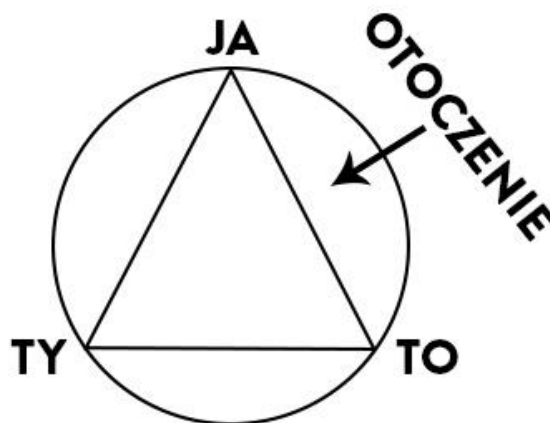
<sup>146</sup> J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, tłum. J. Kowalczevska i in., Wydawnictwo PWN, Warszawa, 2008.

<sup>147</sup> K. Szmidt, M. Modrzejewska-Śmigulska (red.), *Zasoby twórcze człowieka: wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, 2013.

Trzeba pamiętać, że o ile w psychologii i terapii Gestalt element «to» jest najmniej istotny, o tyle w pedagogice Gestalt jest podstawiony na pierwszym miejscu (Fuhr 1991<sup>148</sup>)”.

Z kolei Hanna Solarczyk-Szwec<sup>149</sup> dodaje do tego trójkąta również kwestię otoczenia. W przypadku badania, o którym piszę, tym otoczeniem jest Mikroświat edukacji w ZHP. Poniżej znajduje się rysunek przedstawiający najważniejsze elementy w pedagogice Gestalt.

**Rysunek 3. 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 i metody nauczania w nowoczesnej kulturze edukacji dorosłych*, w: A. Matlakiewicz, H. Solarczyk-Szwec, *Dorośli uczą się inaczej. Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*, s. 126

Wiktor Żłobicki<sup>150</sup> podkreśla kolejne ważne aspekty Gestaltpedagogiki, wskazując na kilka istotnych wątków, zarówno z poziomu terapeutycznego, jak i edukacyjnego. Cytując je, odnoszę je bezpośrednio do opisu praktyk edukacyjnych badanych przeze

<sup>148</sup> R. Fuhr, *Pedagogika Gestalt. Dostęp do wiedzy osobistej*, w: *Nieobecne dyskursy*, cz. I, red. Z. Kwieciński, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń, 1991.

<sup>149</sup> H. Solarczyk-Szwec, *Strategie i metody nauczania w nowoczesnej kulturze edukacji dorosłych*, w: A. Matlakiewicz, H. Solarczyk-Szwec, *Dorośli uczą się inaczej. Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*, s. 126

<sup>150</sup> W. Żłobicki, *Pedagogika Gestalt*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwowski, Wydawnictwo PWN, Warszawa, 2019, s. 626-636.

mnie osób. Zdaję sobie sprawę, że często dążą one dopiero do stanu opisanego w ramach pedagogiki Gestalt, często jednak choć trochę (lub nawet w pełni) spełniając poszczególne postulaty, intencje, podejścia w tym nurcie.

„Agogika bazuje na następujących przesłankach antropologicznych, konstytuujących pedagogikę Gestalt:

- człowiek jest w istocie organizmem godnym zaufania;
- człowiek posiada w sobie ogromny potencjał możliwości, których wykorzystanie wymaga stworzenia odpowiednich warunków;
- człowiek jest istotą społeczną;
- człowiek jest ze swej istoty aktywny, zmienia się dzięki własnej aktywności i interakcji ze swoim otoczeniem;
- indywiduum dąży do wszechstronnego rozwijania swoich zdolności i możliwości;
- postępowanie człowieka można zrozumieć jedynie całościowo (Burow, Scherpp, 1981, s. 124<sup>151</sup>; Śliwerski, 1998a, s. 66<sup>152</sup>).

Zatem najogólniej można przyjąć, iż istotę pedagogiki Gestalt tworzą: holistyczna wizja człowieka i jego relacji ze światem, harmonijny rozwój osobistych zasobów i twórcze urzeczywistnianie niepowtarzalnych możliwości jednostki. Ponieważ pedagogikę Gestalt w teorii i praktyce tworzy wiele różnorodnych elementów, połączonych w unikalną całość, to należy uznać, że współcześnie mamy do czynienia raczej z podejściem Gestalt w pedagogice. Przemawia za tym stanowisko Carla C. Rogersa (1991, s. 5)<sup>153</sup>, który pisał o podejściu nastawionym na osobę zarówno w odniesieniu niedyrektywnej psychoterapii, jak i koncepcji edukacji skoncentrowanej na uczniu”.

Autor ten podkreśla również bardzo ważną konkluzję w kontekście procesów uczenia się i roli nauczycielki/nauczyciela (edukatorki/edukatora). Wskazuje on, że według gestaltowskiej teorii, w procesie uczenia się można osiągnąć sukcesy wtedy, kiedy uznaje się konstruktywne uczenie się za naturalną dla człowieka cechę. Zadaniem dla edukatorek i edukatorów będzie wykorzystywanie różnych okazji, ale i ich tworzenie do tego, by się uczyć. Wskazuje on także na kolejną interesującą konkluzję: gdy

---

<sup>151</sup> O.A. Burow, K. Scherpp, *Lernziel: Menschlichkeit. Gestaltpädagogik – eine Chance für Schule und Erziehung*, Kösel, München, 1981, s. 124.

<sup>152</sup> B. Śliwerski, *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, 1998, s. 66.

<sup>153</sup> C.R. Rogers, *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*, tłum. A. Dodziuk, E. Knoll, Thesaurus Press, Wrocław, 1991, s. 5.

nauczanie postrzegane jest poprzez tworzenie okazji do uczenia się, a uczenie się jako proces (dialektyczny i świadomy) rozwijania, a także stosowania poznania oraz emocji w działaniu, wtedy zadaniem edukatorki/edukatora jest to, by inicjować i wspierać aktywność osób uczących się poprzez zadawanie istotnych pytań czy stawianie przed nimi problemów<sup>154</sup>. Podejście to wprost koresponduje z treścią Misji ZHP („wychowanie [...] przez stawianie wyzwań”). W. Żłobicki w tym samym tekście zaznacza (za B. Śliwerskim)<sup>155</sup>, że zgodnie z doświadczeniami niemieckich pedagogów, uczennice i uczniowie biorący udział w zajęciach prowadzonych w oparciu o *Gestalt*, zmagają się z naturalną dla siebie barierą. Bariera ta wynika przede wszystkim z tak radykalnej zmiany sposobu uczenia się względem dotychczasowych doświadczeń. Różnica ta zauważalna jest w otwartości, samodzielności, a wreszcie w uczeniu się, które inicjowane jest przez samą uczennicę i samego ucznia.

Podobne mechanizmy zauważa w procesie uczenia się osób dorosłych Knud Illeris<sup>156</sup>. Autor ten pokazuje pewne paradoksy. Uznając, że w większości sytuacji edukacja dorosłych jest/była dobrowolna, ale również biorąc pod uwagę fakt, iż dorośli często sami decydowali o wyborze kursu zgodnie z ich zainteresowaniami, oczekiwałby w tej sytuacji, że dorośli automatycznie przejmą na siebie odpowiedzialność za swoje uczenie się. Pokazuje on, że z jednej strony dorośli mają z tym kłopot, ponieważ są przyzwyczajeni do schematu, w którym to na nauczycielach spoczywa odpowiedzialność za uczenie się, z drugiej zaś – bardzo często dzieje się tak, że dorośli podejmują aktywność edukacyjną ze względu na to, że zostali do tego zmuszeni (np. przez pracodawcę). W takich sytuacjach zachowują się oni jak „uczniaki” i nie biorą na siebie odpowiedzialności za uczenie się, cedując ją na nauczyciela. Dorosłym uczestniczkom i uczestnikom procesu uczenia się trudno jest zaakceptować brak władzy ze strony nauczycielki/nauczyciela, bowiem przywykli do tego, w przeszłości. Podobne sytuacje miałem okazję obserwować w ZHP, kiedy uczestniczki/uczestnicy procesu edukacyjnego byli zmuszani do jego podejmowania. Mam jednak poczucie, że jest to coraz rzadsza praktyka w Organizacji. W swojej praktyce nie spotykam się z takimi deklaracjami.

---

<sup>154</sup> W. Żłobicki, *Pedagogika Gestalt...*

<sup>155</sup> W. Żłobicki, *Pedagogika Gestalt...*

<sup>156</sup> K. Illeris, *O specyfice...*

W dalszej części pracy skupię się na rolach edukatorek i edukatorów oraz ich relacji z uczestniczkami/uczestnikami procesu edukacyjnego w Związku Harcerstwa Polskiego.

### 3.2. Rola edukatorek i edukatorów

Celem niniejszego podrozdziału jest próba uchwycenia odpowiedzi na pytanie: Jakie role pełnią edukatorki i edukatorzy w procesie uczenia (się)?

Zmienność i próba dostosowania roli osób edukujących jest motywem, który przejawia się w pracach badawczych osadzonych tak w dyscyplinie pedagogiki, jak i w jej subdyscyplinie, jaką jest andragogika. Taką zmienność w kontekście ról edukatorek i edukatorów podkreślają Zofia Szarota i Krzysztof Pieścieniak<sup>157</sup>. Analizując zmiany paradygmatyczne w andragogice, zaznaczając także zmianę samej roli nauczyciela. Postrzegam tu „nauczycielkę/nauczyciela” w tekście autorów jako „edukatorkę/edukatora”. Poniżej znajduje się opis zmienności roli nauczycielki/nauczyciela autorstwa przywołanych wcześniej andragogów.

„Andragogika poszerza granice swoich poszukiwań badawczych, wchodząc w przestrzenie, w których funkcjonują różne społeczności, w swoiste mikroświaty jednostek. Formułuje nowe wnioski, buduje refleksję holistyczną, ujmując rozwój człowieka nie tylko w perspektywie zawodowej ale także osobistej, społecznej, kulturalnej, duchowej. Postrzega impresje i indywidualne doświadczenie za fenomeny badawcze równorzędne z danymi faktograficznymi. Uczenie się dorosłych uznaje za domenę osobistą (prywatną) badanych, chociaż zwraca jednocześnie uwagę, że można ją poznawać metodami naukowymi. Proces ten przyjmuje różne postaci, przynosi różnorodne konsekwencje, powoduje że dorośli czasem wręcz muszą najpierw się czegoś «oduczyć», aby następnie sprawnie funkcjonować. Polska andragogika, wierna myśli Heleny Radlińskiej, nadal zapewne będzie wspierała ludzi dorosłych w ich rozwoju, rozumianym jako dążenie do dobrostanu (*wellbeing*), najpełniej wyrażającego się w osobistej pomyślności. Zmianie jednak ulegają systemowe rozwiązania stosowane dotąd w edukacji. Zmienia się rola nauczyciela, który z eksperta przekształca się w mentora indywidualnej, spersonalizowanej ścieżki edukacyjnej, doradcę – leseferystę

---

<sup>157</sup> Z. Szarota, K. Pieścieniak, *Refleksja andragogiczna - współczesna specyfika dyscypliny*, „Studia z teorii wychowania”, 2020, tom XI: nr 2(31).

wspierającego osobę dorosłą w rozwiązywaniu jej egzystencjalnych problemów i nieoczywistej edukacji”.

Pytając edukatorki i edukatorów o rozumienie ich roli, w każdej ich odpowiedzi uzyskałem odpowiedzi związane ze zmiennością tych ról. Przykładami na to mogą wypowiedzi, które uzyskałem od Ateny, Rei, Tei i Hestii. Dwie pierwsze z nich wskazują właśnie na kwestie różnorodności, zmienności ról („Są to różne role. Zależy kto to jest i jakie ma doświadczenia”, „Czasem zależy od kursu i kadry, jaką dobraliśmy”). Kolejne dwie narratorki wskazują już na konkretne role, pokazując przejścia pomiędzy nimi („Jesteśmy wszystkim po trochu. Tam, gdzie jest potrzeba pracy indywidualnej”, „Mentor – tak. Przewodnik, tutor, trener – w pełni – nie do końca”). Zdania dotyczące „pracy indywidualnej” zdają się być jakby wyjęte wprost z artykułu Szaroty i Pierścieniaka. Ponadto Reja wskazuje na jedną ważną rolę („Główną rolą jest budowanie relacji, pomostów. W zależności od potrzeb: partner, opiekun, ktoś, kto przeprowadzi kogoś przez proces: czerpanie lub poukładanie”). To bardzo koresponduje ze zdaniem przytaczanych autorów („doradcę – leseferystę wspierającego osobę dorosłą w rozwiązywaniu jej egzystencjalnych problemów i nieoczywistej edukacji”).

Ich pełne wypowiedzi zaprezentowane są poniżej.

REJA: „Czasem zależy od kursu i kadry, jaką dobraliśmy. Instruktor, który czymś się dzieli i daje przykład. Przykład sobą, swoim działaniem, zaangażowaniem. Ma gotowość do tego, by się dzielić. Potrzebna jest też gotowość uczestników na odbiór. Przede wszystkim istotna jest relacja. Główną rolą jest budowanie relacji, pomostów. W zależności od potrzeb: partner, opiekun, ktoś, kto przeprowadzi kogoś przez proces: czerpanie lub poukładanie. To może być bardzo wszechstronna rola. Ważne, by kadra była przez cały proces kursu, a nie «wpadała» na zajęcia. W ciągu dnia możemy być mentorem rano i opiekunem wieczorem. Swoją wiarygodność i autorytet budujemy chęcią dzielenia się, budowania, przekazywania treści”.

ATENA: „Są to różne role. Zależy kto to jest i jakie ma doświadczenia. Trzeba tak dobierać osoby, by miały doświadczenia w temacie. Jak ktoś prowadzi zajęcia na kursie komend hufców, dobrze byłoby, by miał doświadczenie. Nie da się kształcić, opierając się na jednym doświadczeniu. Jest swego rodzaju mentorem – kimś, kto umie więcej, wie więcej. Otwartym, w tym na to, że nie wie wszystkiego. Dalej zdobywa i wysłuchuje, by razem z tego kreować. Daje dużo od siebie. Nie tylko daje pytania, zadania i odchodzi. Często razem kreuje, podpowiada, łapie rzeczy. Osoba, która daje kompetencje (wiedza-umiejętności-postawy). «Kształceniowiec» to ktoś, kto ma postawę zgodną z tym, jak sobie to w ZHP opisujemy. Nie

ma ludzi idealnych, ale są to osoby tak widziane w środowisku. Z samą wiedzą, a bez postaw, staje się kimś niewiarygodnym. Jest otwarty, nie ma monopolu na wiedzę. To ma być instruktor ZHP – ma realizować Prawo Harcerskie, kodeks instruktorski, zobowiązanie instruktorskie”.

TEJA: „Kiedyś robiłam konferencję o różnicach o kształcenie w ZHP i poza organizacją. Co się różni? Kształcenie do wartości, przez przeżycie. Bardzo ważną rolę pełni tutaj dobrowolność. Na zewnątrz często kształcimy się, bo nam kazali (wysłali nas w pracy). W ZHP jest dobrowolność (a w każdym razie powinna być), a najważniejsze jest to, że na zewnątrz: kształci się, by osiągnąć tylko i wyłącznie cel organizacji – na pierwszym miejscu jest zysk. W harcerstwie – najważniejszy jest człowiek, cele organizacji na drugim miejscu [...]. Mentor na pewno tak. Jesteśmy wszystkim po trochu. Tam, gdzie jest potrzeba pracy indywidualnej. Jesteśmy trochę trenerem (tak, jak rozumiany na zewnątrz) – bo prowadzimy zajęcia z większą grupą. Na pewno przewodnikiem – bo pociągamy tych ludzi za sobą, a oni idą za nami. Tłumacz – zależnie od rozumienia. Trochę jesteśmy, bo bardzo często tłumaczymy o co chodzi. Żeby uczestnicy naszych kursów zrozumieli o co nam chodzi w zajęciach. Wczoraj tłumaczyłam instruktorom zapisy Systemu Stopni Instruktorskich. Nie rozumieli tych zapisów (nie rozumieli zbitki słów), Tłumaczymy procesy, sytuacje, sposoby rozwiązywania problemów. Czasem z polskiego na polski lub z harcerskiego na polski. Tutor – jesteśmy nim, bo jesteśmy obok, towarzyszymy w procesie, pracujemy też indywidualnie. W każdym kształceniu powinny być trzy elementy – pracy w drużynie kursowej, zastępie i indywidualnie. Żadna z tych ról bardziej – dobry kurs zawiera wszystkie te elementy. Mamy naturalne predyspozycje do pracy w danej roli”.

HESTIA: Kształtuje drugiego człowieka, wykorzystując metodę harcerską, jak wychować człowieka wychowanego w filozofii, etyce wychowania harcerskiego. Mentor – tak. Przewodnik, tutor, trener – w pełni – nie do końca. Trener-«kształceniowiec» bardziej. Tłumacz – nie wiem, kojarzy mi się z tłumaczem językowym, ale może być to ten, który tłumaczy jak żyć. Czy na dorosłego chcielibyśmy dalej tak działać? To trochę trudniejsze, on już wie jak jest.”

Mirosława Nowak-Dziemianowicz<sup>158</sup>, wskazuje na trzy grupy nauczycieli: Nauczycieli-Przewodników, Nauczycieli-Tłumaczów (za Zygmunt Baumanem<sup>159</sup>) oraz Nauczycieli-Refleksyjnych Praktyków. Choć „edukatorki/edukatorzy” i „nauczycielki/nauczyciele” nie są nazwami całkowicie jednoznacznymi, to opisy te doskonale odzwierciedlają role, jakie przyjmują edukatorki i edukatorzy w Związku Harcerstwa Polskiego. Pierwszą z proponowanych grup są nauczyciele-przewodnicy.

---

<sup>158</sup> M. Nowak-Dziemianowicz, *Oblicza edukacji...*, 122-128.

<sup>159</sup> Z. Bauman, *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*, GWP, Gdańsk, 2007.

„Nauczyciel-Przewodnik zna drogę, sam już ją przebył, zdobył doświadczenie a teraz może poprowadzić innych. Nauczyciel-Przewodnik dzięki pewności własnej wiedzy nie zabłądzi – nie zblądzą także podążający za nim uczniowie”.

„Jeden z takich, metaforycznie określonych (za Z. Baumanem 2007) ról, jest rola przewodnika.

- Nauczyciel-Przewodnik zna cel wędrówki, odpowiedź na pytanie, po co idziemy, ku czemu zmierzamy, dokąd chcemy i powinniśmy dojść.
- Nauczyciel-Przewodnik zna drogi, którymi można dojść do celu i potrafi wśród nich wybrać tę najlepszą, pamiętając, iż najlepsza droga nie jest nigdy ta sama – zależy od uczestników wędrówki, wewnętrznych i zewnętrznych warunków.
- Nauczyciel-Przewodnik wie wszystko o marszu, jego regułach, sposobie, tempie.
- Nauczyciel-Przewodnik nie narzuca celu, drogi, sposobu marszu, oferuje je, ochrania, otwiera nowe znaczenia.
- Nauczyciel-Przewodnik musi umieć radzić sobie z ambiwalencją, która jest wpisana w jego rolę, ambiwalencją związaną z nowym charakterystycznym dla roli rozumieniem przywództwa. Nauczyciel widziany poprzez pryzmat tej metafory roli idzie na czele pewien swojej wiedzy o miejscach, ku którym prowadzi, jednocześnie jednak musi dostrzegać, słyszeć i usłyszeć (wziąć pod uwagę) racje tych, którzy zostają z tyłu.

Rola ta wymaga nowego rodzaju przywództwa ukształtowanego w wyniku intensywnej komunikacji, przywództwa polegającego na:

- budowaniu mostów (między różnicami, między uczestnikami procesów edukacyjnych, między instytucjami, między środowiskami);
- wytwarzaniu artykulacji;
- umożliwianiu innym uczenie się;
- otwieraniu na nowe informacje, wychodzeniu poza dotychczasowe informacje;
- wytwarzaniu obramowania dla identyfikacji (Kwieciński, 2000<sup>160</sup>).

Tak opisana rola Nauczyciela-Przewodnika zawiera w swym opisie fragmenty pierwszego z przywołanych przez mnie archetypów mitu – mitu prowadzenia za sobą. Są w niej obecne ślady mitu związanego z otwieraniem przez nauczyciela

---

<sup>160</sup> Z. Kwieciński, *Nowe potrzeby i kierunki zmian kształcenia pedagogów i nauczycieli*, w: Z. Kwieciński, *Tropy-Ślady-Próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Edytor, Poznań-Olsztyn, 2000.

perspektywy autokreacyjnej, związanej z ukazywaniem możliwości kreowania siebie i świata, wskazaniem drogi rozwojowej”.

Cztery narratorki (Nike, Litai, Temida i Gaja), wskazując na rolę, jaką dostrzegają podczas realizacji zadań edukatorek i edukatorów, mówią o roli przewodnika. W moim odbiorze, charakteryzują tę rolę podobnie do tego, jak robi to Mirosława Nowak-Dziemianowicz, używając jednak innego kodu językowego. Gdy Gaja opisuje: „Jest to osoba, która musi wiedzieć gdzie ludzi chce doprowadzić i stworzyć jak najlepsze warunki, żeby byli w stanie sami tam dojść [...]. Przewodnik – w sensie – ktoś, kto prowadzi”, kojarzy mi się to właśnie ze „wskazaniem drogi rozwojowej”, ale też właśnie ze znajomością celu wędrówki, z odpowiedzią na pytanie „ku czemu idziemy”, umożliwiając innym uczenie się. Nike tak mówi o przewodniku: „Przewodnik, który pokazuje, gdzie iść, co możemy zrobić, co musimy znać, jak zrobić, by było dobrze (przewodnik zwłaszcza dla tych osób «z zewnątrz»)”. To z kolei kojarzy mi się z opisem, w którym Nauczyciel-Przewodnik to ten, który „zna drogi” i „potrafi wybrać najlepszą”. Który ma już za sobą pewne doświadczenia, a z związku z tym prowadzi Innych. To jacy to są Inni, odnalazłem z kolei w wypowiedzi Litai, która opisuje ich jako odbiorców działań przewodnika: „dla tych, co «już wędrują» i dla tych, co dopiero dołączają do tej wędrówki”, a M. Nowak-Dziemianowicz pisze o nim: „musi dostrzegać, słyszeć i usłyszeć (wziąć pod uwagę) racje tych, którzy zostają z tyłu”. To ci sami odbiorcy – ci, którzy dopiero wkraczają, czasem pozostają z tyłu, czasem „już wędrują”. Podobnie opisuje go Temida, mówiąc: „Być tu i teraz i prowadzić przez drogę do mistrzostwa – czasem pół kroku przed, czasem pół kroku z tyłu, ale być obok”. Pełne wypowiedzi narratorek, wskazujące na dominującą rolę przewodnika, można odczytać poniżej.

NIKE: „Musi wychodzić poza same kursy. Bardzo ważne jest też po prostu utrzymywanie kontaktu i wspieranie. Ważne jest, by rozwijać swój warsztat, stawiać sobie wyzwania - w tym jestem kiepska, więc chcę się tym zająć i być w tym samodzielna, by odejść też od schematów, gdy ktoś jest w czymś specjalistą i ciągle robi to samo. Kurs służy więc rozwojowi siebie jako kadry. Ważne, by po kursie został dorobek, do którego można wrócić, odwołać się. Gotowość do skorzystania z miejsca i bogatości osób, które są z nami. Łączymy treści, które czerpiemy: z miejscem, z metodą harcerską. Na pewno mentor – opiekujemy się tymi kursantami, bierzemy odpowiedzialność za to, jak pokażemy im świat i bierzemy odpowiedzialność za to, żeby się nimi zaopiekować potem, być wsparciem. Mentor – bycie,

pozwolenie na działanie i pomoc w wyciąganiu wniosków (tacy są i tacy powinni być «kształceniowcy»). Przewodnik, który pokazuje, gdzie iść, co możemy zrobić, co musimy znać, jak zrobić, by było dobrze (przewodnik zwłaszcza dla tych osób «z zewnątrz»). Tłumacz – jako wytłumaczenie tego, co do tej pory nieznane (np. metoda harcerska) – widzę tu też zagrożenie, że może za dużo mówić, a nie pozwalać samemu wyciągać wnioski. Tłumacz jako tłumaczenie osobistym przykładem, a nie mówieniem co robić – wtedy jest okej. Rola osobistego przykładu (nie wie, czy autorytet to dobre słowo) - to jakim jest się instruktorem (niezależnie od kształcenia) - to jest ważne, by pokazywać «mistrza w harcerstwie» w praktyce, nie tylko w «sztucznych» warunkach kursowych”.

LITAI: Jest przewodnikiem, który wprowadza na szlak instruktorski, przewodnikiem dla młodych. Partnerem wspierającym dla tych, co «już wędrują» i dla tych, co dopiero dołączają do tej wędrówki. Instruktor ZHP bardzo różni się od nauczyciela. My u nas stawiamy na formę «przeżyciową», żeby to «przeorało» człowieka, dało «kopa» do kolejnego działania, bo to wtedy ma dopiero sens. Żeby inspirować, zostawiać też człowieka z niedosytem. Uczenie w działaniu – dajemy ludziom możliwości do zrealizowania czegoś. Jestem nauczycielem, mam możliwości porównawcze. Porównując uczenie w szkole i kształcenie w ZHP, zdecydowanie bardziej wartościowe wydaje mi się kształcenie w ZHP, przez to dawanie możliwości do realizacji działań”.

TEMIDA: „Jest to szersza rola, niż szkoleniowiec. Ktoś, kto przygotowuje osoby do pełnienia funkcji lub do zdobycia kolejnego stopnia instruktorskiego - kursy te dotyczą postaw. Trochę mentor, trochę przewodnik. To nas wyróżnia od szkoleniowców na rynku zewnętrznym, gdzie kończy się szkolenie i proces się zamyka. U nas proces i relacja nie powinny się zamykać, powinny być okazją do poszerzania relacji i zdobywania umiejętności - dla obu stron. Często mam tak, że uczę się od swoich uczestników, od swojej kadry - występuje wzajemność oddziaływań. Jestem przekonana, że większość naszych kształceniowców jest w stanie poprowadzić zewnętrzne, specjalistyczne szkolenia. Sądzę, że odwrotnie by to nie podziałało – moglibyśmy poprosić o konkretne doksztalcenie, ale nie będą w stanie być w całym tym procesie. Jest to związane z relacjami i pracą z kadrami. Mentor – społecznie mamy schyłek autorytetów, w harcerstwie też. Nie każdy człowiek jest naszym autorytetem. Jest taki półśrodek w postaci mentora. Autorytet dla większości jest czymś więcej. Mentor-przewodnik, który jest w stanie nas poprowadzić do mistrzostwa. Mentor – może być w kształceniu, w programie, wśród kadry wspierającej. Ma być przewodnikiem, partnerem, mistrzem, który wskazuje drogę i kierunek. Nie wywyższając się, udając Boga, ważnego człowieka z historii. Być tu i teraz i prowadzić przez drogę do mistrzostwa – czasem pół kroku przed, czasem pół kroku z tyłu, ale być obok. To często występuje u nas jako opiekun próby. Przy zdobywaniu Odznak Kadry Kształcącej nie ma takiego obowiązku, by był mentor, ale wiemy, że często się tak dzieje. Mamy osoby, które przeprowadziliśmy od BOKK-a do ZOKK-a – od najniższego do najwyższego poziomu kształcenia harcerskiego”.

GAJA: „Jest to osoba, która musi wiedzieć gdzie ludzi chce doprowadzić i stworzyć jak najlepsze warunki, żeby byli w stanie sami tam dojść [...]. Przewodnik – w sensie – ktoś, kto prowadzi. Zapewne wszystko po trochu. Najmniej pasuje mi słowo trener. Harcerstwo wiąże się jednak z emocjami, nastawieniem na przeżywanie, a nie na mechanikę. Tego bym dała najmniej. Jest to kwestia sytuacji, do której to odnosimy. Pewną rolą jest opiekun próby instruktorskiej – połączenie mentoringu z coachingiem. Tak samo mentora, przewodnika i tłumacza troszeczkę. Ale też osoby, która umie się wycofać w zależności od tego kogo do czego kształcimy. Jest to najwyższy poziom zaawansowania świadomości w kształceniu, kiedy zastanawiamy się nad tym, kiedy dać im przestrzeń i się wycofać. Nie być w roli pierwszoplanowej, ale pozwolić im żebyśmy byli raczej ich wsparciem w dotarciu do wniosków z tego, co sami przeżyli”.

Kolejnym typem nauczyciela, opisywanego przez Mirosławę Nowak-Dziemianowicz, jest Nauczyciel-Tłumacz. Badaczka w ten sposób opisuje, jak dokładnie wygląda ta rola:

„Nauczyciel-Tłumacz jednocześnie uczestniczy w dwóch światach – świecie własnej kultury, pewnym i bezpiecznym oraz w świecie odmienności, w którym sam nie czuje się obco i dlatego może po nim oprowadzać swych uczniów. Nauczyciel-Tłumacz [...] nie uznaje tylko jednego typu wiedzy – wiedzy naukowej. Jego kompetencja do rozumienia odmienności pojawia się także w stosunku do wiedzy [...]. Nauczyciel-Tłumacz nie absolutyzuje własnej wiedzy. Mówi: «zdarza mi się, iż młody człowiek tak się zainteresuje danym problemem, że przychodzi do domu, drąży go, czyta a później przychodzi do szkoły i zadaje pytania, wobec których jestem bezradny. Okazuje się, że nie potrafię na nie odpowiedzieć i wtedy mówię – nie wiem, poczekaj, spróbuję ci odpowiedzieć na następnych zajęciach»<sup>161</sup>. Przyznanie się do niewiedzy, potraktowanie ucznia jako partnera w procesie poznawania, partnera, który sam decyduje o tym, o co chce zapytać nauczyciela, choć może się to okazać kłopotliwe, bo może ujawnić niewiedzę tego, który tradycyjnie uchodzi za wszechwiedzącego – to także cechy Nauczyciela-Tłumacza. Sądzę, iż takie przyznawanie się do własnej niewiedzy ma ogromne znaczenie w budowaniu kompetencji do rozumienia odmienności. Burzy ono mit skończoności wiedzy, mit, zgodnie z którym nauczyciel to ktoś, kto wie wszystko o swoim przedmiocie nauczania, mit według którego jest w ogóle możliwe takie pełne, skończone poznanie jakiejś rzeczywistości. Nauczyciel-Tłumacz dostrzega w

---

<sup>161</sup> M. Nowak-Dziemianowicz, *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, 2001, s. 111.

swoich uczniach, ich niewiedzy, a także w ich doświadczeniu, źródła własnej wiedzy”.

„Tłumacz to nauczyciel, którego funkcją jest objaśnianie, tłumaczenie właśnie, pośredniczenie między jednostką a światem społecznym, światem kultury. Tłumacz to nauczyciel, którego charakteryzuje dystans do treści kultury oraz do współuczestników a funkcją jego jest tłumaczenie innym różnych możliwości wyboru, którego szanse pojawiają się na indywidualnej, osobniczej niepowtarzalnej drodze do pełni rozwoju podmiotowej tożsamości, do pełnomocnego zachowania siebie w zmaganiach ze światem i losem życia (Kwieciński, 2000). Tłumacz zna język, kompetencje, sposoby interpretacji swoich słuchaczy, lecz jego własne kompetencje są znacznie szersze, gdyż wzbogacone o wielość języków, znaczeń, punktów widzenia i odniesień.

Do pełnienia tej roli niezbędna wydaje się wiedza komunikacyjna, kompetencja językowa, wielość dostępnych nauczycielowi kodów językowych, zdolność do budowania adekwatnego, wiernego przekazu. Niezbędne jest mu więc poczucie odpowiedzialności za tłumaczenie, objaśnianie rzeczywistości oraz wiedza umożliwiająca taki sposób objaśniania, tłumaczenia i przekazu, który inspiruje poszukiwania własne, zostawia poczucie niedosytu, zachęca do kontynuacji podróży w świat kultury, traktowany jako własny, odkrywany i interpretowany samodzielnie przez siebie i dla siebie dzięki tłumaczowi właśnie.

W opisie tej roli doszukać się można również obecności mitu związanego z drugim i trzecim z wymienionych przeze mnie archetypów. Otwieranie pól znaczeniowych, przekaz nastawiony na rozwój i autokreację, jakie stają możliwe dzięki takiemu właśnie rozumieniu roli nauczyciela – tłumacza, osiągnięcie rozumienia spostrzegane w kategoriach sprawności w radzeniu sobie przez jednostkę ze światem – to wszystko sądy i wyobrażenia zawarte w wymienionych wyżej mitach nauczycielskiego zawodu”.

Dwoma narratorkami, które postrzegają edukatorkę/edukatora jako tłumacza, są Nike i Teja. Nike wskazuje na takie działanie, które tłumaczy nieznane do tej pory treści. Zaznacza jednak, że w przypadku edukatorek i edukatorów istotne będzie, by to tłumaczenie odbywało się za pośrednictwem osobistego przykładu instruktorskiego. To ciekawe podejście zdaje się pasować do opisywanego przez M. Nowak-Dziemianowicz, która rozumie rolę Nauczyciela-Tłumacza jako tego, który uczestniczy jednocześnie w dwóch światach, po których może oprowadzać swoje uczennice i swoich uczniów. Słowa Nike nadają temu

opisowi jeszcze jedną, szerszą perspektywę – pokazują bowiem, że to „uczestniczenie”, swoiste „oprowadzenie uczniów”, może odbywać się za pośrednictwem osobistego przykładu. Przykładu o tyle wpisującego się w model pracy w ZHP, iż bazuje właśnie na wiedzy potocznej, nie zaś naukowej. Mirosława Nowak-Dziemianowicz przekazuje, że „Nauczyciel-Tłumacz nie uznaje tylko jednego typu wiedzy – wiedzy naukowej”, zaś narratorki i narratorzy wprost przyznają w tym badaniu, iż czasem brak im wiedzy, opierają się na intuicji. W innym miejscu M. Nowak-Dziemianowicz podkreślała z kolei, iż funkcją Nauczyciela-Tłumacza jest „objaśnianie, tłumaczenie właśnie, pośredniczenie między jednostką a światem społecznym, światem kultury” i to doskonale koresponduje z opinią wyrażoną przez Teję. Narratorka ta mówi: „Trochę jesteśmy, bo bardzo często tłumaczymy o co chodzi. Żeby uczestnicy naszych kursów zrozumieli o co nam chodzi w zajęciach. Wczoraj tłumaczyłam instruktorom zapisy Systemu Stopni Instruktorskich. Nie rozumieli tych zapisów (nie rozumieli zbitek słów). Tłumaczymy procesy, sytuacje, sposoby rozwiązywania problemów. Czasem z polskiego na polski lub z harcerskiego na polski”. Objaśnianie, o jakim zdaje się mówić Teja, pokazuje na ciekawym przykładzie. Przykładzie, w którym świat społeczny (konkretne środowisko harcerskie) ma kłopot ze zrozumieniem świata kultury (kultury jako środowiska ZHP, ze swoistymi opisami systemowymi, w tym przypadku Systemu Stopni Instruktorskich). Jak to się dzieje, że w jakimś środowisku harcerskim jego uczestniczki i uczestnicy nie rozumieją zapisów systemowych obowiązujących przecież w całej Organizacji? Dlatego, że na Organizację właśnie składają się różne środowiska, zależne od ludzi – czasem mądrych i wybitnych, a czasem takich, którzy radzą sobie najlepiej jak tylko potrafią. To dlatego potrzebne są edukatorki-tłumaczki i potrzebni są edukatorzy-tłumacze, które i którzy będą potrafili objaśniać zawiłości pomiędzy tymi dwoma światami – społecznym i kultury. Pełne wypowiedzi narratorek opisującej rolę tłumaczki/a, znajdują się już powyżej w tym podrozdziale.

Ostatnią z ról, jakie wskazuje Mirosława Nowak-Dziemianowicz, jest Nauczyciel-Refleksyjny Praktyk, o którym pisze tak:

„Nauczyciel jako refleksyjny praktyk to kolejny sposób rozumienia roli nauczyciela we współczesnej pedagogice. Refleksyjny praktyk buduje swoje kompetencje w

oparciu o własne doświadczenia praktyczne ze świadomością, iż mają one charakter dialogowy, wymagają ciągłego sprawdzania, problematyzowania i usensowniania na nowo.

Punktem wyjścia tak rozumianej roli nauczyciela jest namysł nad związkiem między wiedzą teoretyczną a praktyczną działalnością nauczyciela. Teoria refleksyjnego praktyka stworzona i opisana przez Shöna (Shön, 1983<sup>162</sup>) wywodzi się z opozycji między teorią i praktyką, i zdaje się być jedną z prób przezwycięzenia tej opozycji. Shön postrzega teorię akademicką jako w gruncie rzeczy nieprzydatną dla praktyki nauczycielskiej [...]. Według Shöna stosunki istniejące między teorią i praktyką oraz ich wzajemne uwikłania są znacznie bardziej skomplikowane, niż dotychczas zakładano. Specyfika rzeczywistości edukacyjnej polega bowiem nie tylko na jej złożoności i znacznej nieprzewidywalności, ale również na nasyceniu jej «nieredukowalnym elementem sztuki» [...]. Wyznacznikiem pełnienia tak rozumianej roli nauczyciela staje się inteligentne, twórcze działanie zrealizowane w stosunku do konkretnej, niepowtarzalnej sytuacji, w której znajduje się praktyk. Istotę działania refleksyjnego praktyka określić można poprzez terminy: wiedza w działaniu oraz refleksja w działaniu [...]. Odmiernym rodzajem wiedzy, wiedzy charakterystycznej dla refleksyjnego praktyka jest wiedza – jak warunkująca zdolność nauczyciela do trafnego, elastycznego i twórczego reagowania na informacje zwrotne, docierające do niego w toku działań praktycznych [...]. Ogromny walor teorii roli nauczyciela jako refleksyjnego praktyka polega na dostrzeżeniu własnego doświadczenia jako jednego ze źródeł wiedzy, niezbędnej nauczycielowi do pełnienia zadań. Realizacja roli refleksyjnego praktyka wymaga od nauczyciela zarówno wiedzy – co, wiedzy – jak oraz wiedzy – dlaczego, gwarantującej zdolność do każdorazowo dokonywanej refleksji oraz interpretacji sytuacji edukacyjnej, w której znaleźli się różni uczestnicy edukacyjnych zdarzeń.

Koncepcja określana jako *reflection in action* jest oparta na wiedzy instrumentalnej i interpersonalnej, pozwalającej na analizę i rozwiązywanie problemów praktyki zawodowej. Nie chodzi w niej o stosowanie wiedzy naukowej, lecz o wykorzystanie ukrytego rozumienia czyli *tactic knowledge* – wiedzy milczącej, nieświadomej, pochodzącej z konstruowania i rekonstruowania doświadczenia zawodowego, osobistego i intuicji. W koncepcji tej zawiera się także wiedza zawodowa z jej rdzeniem artyzmu. Wiedza zastana jest traktowana jako źródło wiedzy nowej, która pojawia się na drodze uczenia się od siebie samego [...].

---

<sup>162</sup> D. Shön, *The Reflective Practitioner*, Basic Books, New York, 1983.

W istocie zaś chodzi o to, aby nauczyciel posiadał uprawnienia krytyczne i emancypacyjne, przez co najlepiej wyrażałaby się jego niezależność intelektualna i zawodowa autonomia, a w rezultacie jego twórczość. Emancypacyjna forma alternatywnych modeli rozwoju zawodowego nauczycieli ma charakter nadrzędny. Stąd nauczyciel nie może być tylko technicznie sprawnym wykonawcą nauczania według naukowo uzasadnionego modelu transmisji gotowej i pewnej wiedzy. Nie może też być tylko rozumiejącym praktykiem przykrojonym do poziomu organizacji doświadczeń komunikacyjnych w klasie szkolnej. Ma on mieć zdolność posługiwania się w działaniu zarówno teorią naukową, a więc wiedzą obiektywną, ukazującą zależności makrostrukturalne, jak i własnym doświadczeniem praktycznym wyniesionym z wiedzy oddolnej, ukazującej zależności w skali mikro, zjawisk zarówno jednostkowych, jak i lokalnych”.

Tymi, które wśród osób badanych, wskazały na rolę refleksyjnego praktyka, są Reja i Nike. Gdy pierwsza z narratorek opisuje tę rolę: „Główną rolą jest budowanie relacji, pomostów [...]. Swoją wiarygodność i autorytet budujemy chęcią dzielenia się, budowania, przekazywania treści”, to wprost kojarzy mi się z opisem, że Nauczyciel-Refleksyjny Praktyk powiada „wiedzę – co”, „wiedzę – jak” i „wiedzę – dlaczego”. Reja pokazuje więc *co* budują edukatorki i edukatorzy – wiarygodność i autorytet, pokazuje *jak* – poprzez chęć dzielenia się, budowania, przekazywania treści, pokazuje *dlaczego* – bo główną rolą jest budowanie relacji, pomostów. Nike zwraca uwagę na inny aspekt roli refleksyjnego praktyka: „to jest ważne, by pokazywać «mistrza w harcerstwie» w praktyce, nie tylko w «sztucznych» warunkach”. To z kolei koresponduje z opisem Mirosławy Nowak-Dziemianowicz, która zaznaczyła, iż w tej refleksyjnej praktyce ważny jest też rodzaj artyzmu – możliwego do osiągnięcia, gdy ktoś odbył praktykę, ma pewne doświadczenia, które potrafi przełożyć na język teorii – nauki, którą zna i którą się posługuje. I robi to, by osiągnąć autonomię twórczą, zawodową. Narratorki, snując wizję edukatorki/edukatora, będącej/ego refleksyjnym praktykiem, budują obraz prawdziwego autorytetu, mistrza. Ich pełne wypowiedzi również zacytowałem już w tym podrozdziale, nieco powyżej.

Tak pojmowane role nauczycieli (przewodnik, tłumacz, refleksyjny praktyk) odpowiadają opisom, jakie wskazują względem swojej roli badani przeze mnie edukatorki i edukatorzy w ZHP. Dostrzegam jednak całkiem kilka utrudnień w realizowaniu w Organizacji tych ról w takim rozumieniu, jakie przedstawia M. Nowak-Dziemianowicz.

Opisując Nauczyciela-Przewodnika Mirosława Nowak-Dziemianowicz posłużyła się zdaniem „Są w niej obecne ślady mitu związanego z otwieraniem przez nauczyciela perspektywy autokreacyjnej, związanej z ukazywaniem możliwości kreowania siebie i świata, wskazaniem drogi rozwojowej”. Gdy zestawiam tę informację ze zdaniami Ateny i Rei na temat wprowadzonych standardów kursów („Ograniczają mnie treści standardów kursów”, „Nie mamy jeszcze otwartości w podejściu: kształć jak chcesz. Takie podejście nie wynika wprost z przepisów – a może: jak jesteś harcmistrzem z ZOKK, to my Ci ufamy? Nie, jak masz te uprawnienia, to bieglej posługujesz się standardami”), dostrzegam duże „pęknięcie” w zakresie możliwości zastosowania przypisu roli, określonego przez M. Nowak-Dziemianowicz. Bo jak kreować siebie i świat, gdy już gotowe są standardy, gdy nie ma żadnej otwartości to, by nie stanowiły one podstawy działania nawet edukatorek i edukatorów z najwyższymi uprawnieniami do prowadzenia edukacji osób dorosłych w ZHP?

Roztaczając wizję Nauczyciela-Tłumacza, wskazana wyżej badaczka mówi: „potraktowanie ucznia jako partnera w procesie poznawania, partnera, który sam decyduje o tym, o co chce zapytać nauczyciela”, a moje narratorki (Temida i Atena) przyznają, że program zazwyczaj powstawał bez udziału uczestniczek i uczestników („Z założenia program jest gotowy przed rekrutacją”, „Raz tak zrobiłam i żałuję, że pierwszy raz. Nigdy nie było przestrzeni, by uczestnicy zdecydowali sami. Panuje przekonanie, że my jako kadra wiemy więcej, bardziej. Ostatnio przygotowaliśmy zamierzenia dla uczestników, poprosiliśmy ich, by powiedzieli nam, które są dla nich najważniejsze (ustawiali w kolejności), mieli też możliwość dopisania”). Cieszy mnie ta refleksja, która pojawiła się u Ateny, by wprowadzać praktykę, w której uczestniczki i uczestnicy mają realny wpływ na program szkoleń, w których uczestniczą. Jest to jednak raptem jedna wypowiedź.

Gdy badaczka opisuje Nauczyciela jako refleksyjnego praktyka, używa słów: „Specyfika rzeczywistości edukacyjnej polega bowiem nie tylko na jej złożoności i znacznej nieprzewidywalności, ale również na nasyceniu jej «nieredukowalnym elementem sztuki»”. Jak jednak można mówić o „nasyceniu nieredukowalnym elementem sztuki”, gdy jak opisuje Teja, w ZHP: „Tam, gdzie mam te standardy, muszę się ich trzymać. Lawiruję tym standardem tak, by osiągnąć to, co chcę i uwypuklić to, co jest dla mnie ważne, a mniejszą wagę położyć na tym, co mniej

istotne”. Gdy Mirosława Nowak-Dziemianowicz pisze: „W istocie zaś chodzi o to, aby nauczyciel posiadał uprawnienia krytyczne i emancypacyjne, przez co najlepiej wyrażałaby się jego niezależność intelektualna i zawodowa autonomia, a w rezultacie jego twórczość”, to Reja zdaje się odpowiadać na to słowami: „Nie kształcimy dobrych «kształceniowców», coś nam tu nie działa. Boimy się im zaufać, dlatego wprowadzamy standardy. Skoro boimy się im zaufać, czemu nadajemy im uprawnienia, by to robili [edukowali – dop. ZN]?”. Ja do pytania Rei dokładam jednak serię kolejnych: Dlaczego edukatorki i edukatorzy w ZHP pozwalają sobie (lub innym – komu?) na to, by odbierać im możliwość niezależności intelektualnej, praktycznej autonomii, twórczości? Kto za to odpowiada? Dlaczego dochodząc do takich wniosków edukatorki i edukatorzy dalej pozwalają na taką praktykę?

Wykazane przykłady pokazują trudności w wypełnianiu ról edukatorek i edukatorów w ZHP, związane z ograniczeniem swobody tworzenia szkoleń w sposób autorski. I choć w rozdziale „Harcerstwo jako pedagogia a *praxis* harcerskich edukatorek i edukatorów” opisuję pozór twórczej praktyki i opresję podporządkowania, to dostrzegam dużą potrzebę, by w przyszłych (kolejnych) badaniach pytać dlaczego kadra kształcąca w ZHP zgadza się na takie ograniczenia, jednocześnie będąc świadoma, jak dużo sprawia to kłopotów – tak dla uczestniczek i uczestników ich szkoleń – jak i dla nich samych.

Na jeszcze inne role wskazują A. Dziedziczak-Foltyn, B. Karpińska-Musiał i A. Sarnat-Ciastko<sup>163</sup>, opisując tutoring (ale także jego subkomponenty – mentoring i coaching) w kontekście praktyki akademickiej, ze szczególnym wskazaniem na edukację spersonalizowaną. Opisując tutoring, autorki posługują się opisem:

„relacji tutorskich z czasem nabrało «niemal mistycznego i kulturowego statusu» (Palfreyman 2001: 5<sup>164</sup>) i docierało poprzez literaturę czy film do szerszego grona odbiorców. Ów mistycyzm można dostrzec choćby w interesującym opisie przebiegu jednego z tutoriali, o którym wspominał w 1921 roku Stephen Leacock:

«What an Oxford tutor does is to get a little group of students together and smoke at them. Men who have been systematically smoked at for four years turn into ripe

---

<sup>163</sup> A. Dziedziczak-Foltyn, B. Karpińska-Musiał, A. Sarnat-Ciastko, *Tutoring drogą...*, s. 14, 24-25, 31, 102-105.

<sup>164</sup> D. Palfreyman (red.), *The Oxford Tutorial: 'Thanks, You Taught Me How to Think'*, Oxford Centre for Higher Education Policy Studies, Oxford, 2001, s. 5.

scholars... A well-smoked man speaks and writes English with a grace that can be acquired in no other way» (za: Tapper, Palfreyman 2000:96<sup>165</sup>).

Czy zatem sam ten opis nie sugeruje, że tutor mógł mieć status mistrza, a tutorial – przestrzeni urzeczywistniania relacji mistrz-uczeń? Uzasadnienia to opinia Lecha Witkowskiego. Jego zdaniem mistrz ma w sobie życiodajność, cechuje go bowiem

«[...] silna osobowość, aż po kreowanie efektu o charakterze aury charyzmatycznej wyjątkowości, generującej przypisywanie jej w odbiorze wyjątkowej dojrzałości i wrażliwości emocjonalnej, zdolności do głębokich przeżyć i jakościowo nowych przemysłów, odsłaniających dostęp do świata inaczej, leżącego poza zasięgiem podążających za nim. Wszystko to są cechy wpisane w model rytuału wartościowej inicjacji kulturowej» (Witkowski 2007: 270<sup>166</sup>).

A zatem obcowanie z mistrzem/tutorem oznaczało wkroczenie w nowe, nieznane, ekscytujące i inspirujące obszary poznania [...].

Opis [...] doskonale pasuje do relacji tutor-tutorant, która ma bardziej osobisty wymiar niż w przypadku pozostałych form zajęć, dzięki czemu pozwala obu stronom dzielić się doświadczeniami i generować nowe doświadczenia wynikające ze wspólnej pracy tutorskiej. [...] dla popularyzatorów tutoringu w Polsce najbardziej rozpowszechnioną metodą edukacji spersonalizowanej w sektorze edukacyjnym jest «[...] tutoring, który opiera się na treściach merytorycznych, ale jednocześnie służy do osiągnięcia celów pozamerytorycznych (kształtowanie charakteru, wartości itp.)» (Pysik, Fingas 2013: 53<sup>167</sup>).

Zgodnie z tym podejściem tutor – jako osoba posiadająca wiedzę i doświadczenie (oraz umiejętności) – może korzystać z narzędzi coachingu i mentoringu. Coach nie musi reprezentować wiedzy specjalistycznej w danej dziedzinie (inaczej niż w tutoringu i mentoringu), ponieważ jego rola polega na motywowaniu, pomocy w określeniu celu i skutecznych dróg jego realizacji na podstawie zasobów wiedzy i umiejętności podopiecznego lub podopiecznej (*coachee*). Dlatego z coachingu tutor/tutorka zapożycza głównie techniki określania i realizacji celów edukacyjnych, zawodowych i osobistych. Mentor/mentorka z kolei lepiej sprawdza

---

<sup>165</sup> T. Tapper, D. Palfreyman, *Oxford and the Decline of the Collegiate Tradition*, Routledge, London, 2000, s. 96.

<sup>166</sup> L. Witkowski, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, 2007, s. 270.

<sup>167</sup> J. Pysik, B. Fingas, *Nowe formy rozwoju i edukacji – mentoring, tutoring, coaching*, w: *Kompetencje kluczowe drogą do kariery – poradnik realizacji projektu edukacyjnego*, Pomorska Oficyna Wydawniczo-Reklamowa Jarosław Skrzypczak, Warszawa, 2013, s. 53.

się w edukacji zawodowej, gdy poprzez udzielanie rad i opinii pomaga podopiecznemu zdobyć wiedzę i umiejętności.

[...] w przypadku tutoringu skierowanego do studentów tutor jest raczej mentorem korzystającym z narzędzi coacha (Traczyński 2009: 37<sup>168</sup>). Nauczyciel akademicki ze swoim bogatym doświadczeniem może być wzorem i przewodnikiem dla tutoranta jako mentor [...]. Natomiast mentor, który jest wybitnym praktykiem, czy nawet akredytowany coach z bogatym doświadczeniem niekoniecznie sprawdzą się w roli tutora akademickiego, gdyż zabraknie im osadzenia w kulturze akademickiej i znajomości kultury studiowania [...].

Formy edukacji spersonalizowanej – tutoring, coaching, mentoring – łączy prosty fakt: są to metody pracy z niedużą liczbą osób jednocześnie (tutoring może być prowadzony z jedną, dwiema czy trzema osobami, natomiast coaching i mentoring zazwyczaj jest indywidualny, czasami w niedużej grupie). Działalność tego typu [...] wymaga współpracy ze studentem, wsłuchiwanie się w jego potrzeby i problemy, zachęcania go do rozwoju, brania za niego odpowiedzialności, przekonywania go oraz wspomagania w planowaniu, decydowaniu i działaniu (Wisker i wsp. 2008: 15<sup>169</sup>). Dzięki temu student ma możliwość przejścia od powierzchownego uczenia się i braku zaangażowania do uczenia się pogłębionego, w którym poprzez dyskusję, interakcję i aktywną pracę osiąga się większe korzyści z kształcenia (użyteczność) i ma wyraźne poczucie jego znaczenia (Wisker i wsp. 2008: 19<sup>170</sup>) [...] okazuje się, że dla osiągnięcia pożądanych rezultatów niemal niezbędne w pracy tutorskiej są działania wspierające tutoranta oparte na coachingu i mentoringu”.

Dla pełnego zrozumienia powyższego cytatu względem tematu niniejszej pracy niezbędne jest przeniesienie pewnych znaczeń. Ujęcie ich nie w sposób dosłowny, ale rozumiejąc poszczególne punkty odniesienia/przeniesienia. I tak „nauczyciel” to dla mnie „edukatorka/edukator”, „student” to „instruktor(ka) ZHP w procesie edukacyjnym”, a „cele zawodowe” będą „celami Organizacji”. Dopełnieniem i uporządkowaniem powyższych treści będzie tabela dot. podstawowych różnic pomiędzy poszczególnymi technikami.

---

<sup>168</sup> J. Traczyński, *Kim jest (mógłby być...) tutor w polskiej szkole?*, w: *Tutoring w szkole – między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, red. M. Budzyński, P. Czekierda, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzaska, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław, 2009, s. 37.

<sup>169</sup> G. Wisker, K. Exley, M. Antoniou, P. Ridley, *Working One-to-one with Students: Supervising, Coaching, Mentoring, and Personal Tutoring*, Routledge, Abingdon, 2008, s. 15.

<sup>170</sup> Idibem, s. 19.

**Tabela 11. Podstawowe różnice pomiędzy tutoringiem, coachingiem i mentoringiem w kształceniu studentów**

| Wymiary                       | Tutoring                                                                                         | Coaching                                                                                                                    | Mentoring                                                                                        |
|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Deficyty i zasoby studenta    | brak wiedzy i chęć jej zdobycia, dotychczasowa wiedza i chęć jej pogłębienia poprzez studiowanie | brak umiejętności lub niewielkie umiejętności, niska samoświadomość swoich potencjałów i otwarcie się na refleksję nad sobą | brak doświadczeń lub niewielkie doświadczenia fachowe i otwarcie na uczenie się od innych        |
| Kierunek wsparcia             | koncentracja na wiedzy akademickiej                                                              | koncentracja na umiejętnościach                                                                                             | koncentracja na postawach                                                                        |
| Rodzaj rozwoju                | rozwój intelektualny                                                                             | rozwój osobisty                                                                                                             | rozwój zawodowy                                                                                  |
| Typ umiejętności studenta     | umiejętności kognitywne                                                                          | umiejętności społeczne i emocjonalne                                                                                        | umiejętności profesjonalne, praktyczne                                                           |
| Rodzaj relacji                | relacja typu mistrz – student                                                                    | relacja partnerska                                                                                                          | relacja oparta na wzorowaniu się                                                                 |
| Rodzaj autorytetu edukatora   | autorytet mądrości                                                                               | autorytet zaufania                                                                                                          | autorytet doświadczenia i pozycji zawodowej                                                      |
| Kluczowe zachowanie edukatora | inspirowanie do poznawania                                                                       | wskazywanie wielu możliwości                                                                                                | Wzmacnianie w dążeniu do samodzielności                                                          |
| Główne narzędzia              | dyskusja akademicka i dialog ze studentem, najczęściej w oparciu o esej tutorski                 | rozmowa coachingowa oparta na pytaniach coacha i odpowiedziach studenta, testy i ćwiczenia                                  | rozmowa mentoringowa oparta na konkretnych problemach studenta oraz radach i wskazówkach mentora |

Źródło: A. Dziedziczak-Foltyn, *Tutoring, coaching, mentoring w edukacji wyższej – potrzeba instytucjonalizacji metod i profesjonalizacji kompetencji*, w: *Rozwijanie kompetencji*

Biorąc pod uwagę te trzy role, odpowiedzi badanych przeze mnie osób wskazują na to, iż najczęściej stosowaną rolą jest rola mentora. Pozostałe (coach i tutor) również są po części stosowane w praktyce edukatorek i edukatorów harcerskich. W szczególności spośród ich wypowiedzi pasującymi do opisu mentoringu A. Dziedziczak-Foltyn są kwestie: koncentracji na postawach, rozwoju zawodowego (w tym przypadku: związanego ze służbą instruktorską w Organizacji), nastawienia na umiejętności praktyczne, autorytet doświadczenia i pozycji (stopnie instruktorskie, odznaki organizacyjne, pełnione funkcje w Organizacji), wzmacnianie w dążeniu do samodzielności (samodzielne pełnienie funkcji i ról), rozmowa nastawiona na problemy osób uczących się i wskazówki mentora (np. rozmowy instruktorskie na zakończenie poszczególnych form kształcenia).

Rolę edukatorki/edukatora jako mentora w swoich wypowiedziach prezentują głównie trzy narratorki – Nike, Atena i Temida. Choć ich pełne wypowiedzi zostały już zaprezentowane w obecnym podrozdziale, to jednak warto przyjrzeć się ich postrzeganiu roli. W każdej z nich dostrzegłem po kilka wymiarów mentoringu.

W wypowiedzi pierwszej osoby, Nike („Na pewno mentor – opiekujemy się tymi kursantami, bierzemy odpowiedzialność za to, jak pokażemy im świat i bierzemy odpowiedzialność za to, żeby się nimi zaopiekować potem, być wsparciem. Mentor – bycie, pozwolenie na działanie i pomoc w wyciąganiu wniosków (tacy są i tacy powinni być «kształceniowcy»))), zauważyłem, że rodzajem rozwoju jest rozwój zawodowy (w przypadku ZHP – związany z pasją, miłośnictwem). To właśnie słowa „pozwolenie na działanie” pokazuje mi, iż Nike postrzega to jako kluczowe znaczenie roli mentorki/mentora. Dostrzegam tu także wzmacnianie w dążeniu do samodzielności jako kluczowe zachowanie edukatorki/edukatora. Nike mówi: „opiekujemy się tymi kursantami – bierzemy odpowiedzialność, żeby się nimi zaopiekować, być wsparciem”.

W odpowiedzi Ateny („Jest swego rodzaju mentorem – kimś, kto umie więcej, wie więcej. Otwartym, w tym na to, że nie wie wszystkiego. Dalej zdobywa i wysłuchuje, by razem z tego kreować. Daje dużo od siebie. Nie tylko daje pytania,

zadania i odchodzi. Często razem kreuje, podpowiada, łapie rzeczy. Osoba, która daje kompetencje”) dostrzegam wymiar głównych narzędzi, wśród których A. Dziedziczak-Foltyn wskazuje na rozmowę opartą na konkretnych problemach osoby uczącej się i wskazówkach mentorki/mentora. Atena zaznacza, iż „Nie tylko zadaje pytania, zadania i odchodzi. Często razem kreuje, podpowiada, łapie rzeczy”. Rozumiem tę wypowiedź jako wskazanie istoty rozmowy, relacji między tą dwójką (edukatorką/rem i uczestniczką/em). Rozmowy, która staje się nie tylko narzędziem w ręku, ale platformą do wymiany myśli, przestrzenią twórczej współkreacji.

Temida wskazuje w swojej wypowiedzi („Mentor – społecznie mamy schyłek autorytetów, w harcerstwie też. Nie każdy człowiek jest naszym autorytetem. Jest taki półśrodek w postaci mentora. Autorytet dla większości jest czymś więcej. Mentor-przewodnik, który jest w stanie nas poprowadzić do mistrzostwa. Mentor – może być w kształceniu, w programie, wśród kadry wspierającej.”) na kwestię rodzaju rozwoju, jakim jest rozwój zawodowy (pasyjny, miłośniczy). Wskazuje na prowadzenie do mistrzostwa – a przecież tak często definiowany jest rozwój zawodowy. W przypadku ZHP oparty jest na stopniach, funkcjach i rolach.

Rolę edukatorki/edukatora jako tutorkę/tutora, przedstawia troje narratorek/ów – Hebe, Hery i Hefajstosa. W ich wypowiedziach dostrzegam przede wszystkim kwestie kluczowego zachowania edukatorki/edukatora, jakim jest w tym przypadku inspirowanie do poznawania. Hera podkreśla, iż ta rola pojawia się jedynie przy formach, które nie mają swojego standardu w pracy w ZHP („gdy bez standardu – myślę, że tak, można by w tym kierunku patrzeć”). Hebe pokazuje inne postrzeganie tej sytuacji, wskazując na momenty związane z samym prowadzeniem szkoleń („Czasami jest tak, że osoba z kadry kształcącej przyjmuje rolę tutora, bo musi coś pokazać, wytłumaczyć”). Narratorka ta zaznacza, iż rola ta pojawia się czasami i że w takich sytuacjach związana jest właśnie z aspektem poznawania – czegoś nowego lub innego rozumienia. Hefajstos rolę tutora dostrzega przede wszystkim w roli opiekuna prób instruktorskich, którą w pewnym uproszczeniu można porównać do roli promotora pracy naukowej. Odpowiedź Hefajstosa („Moja kadra, która ze mną pracuje, dostaje bardzo dużo ofert zostania opiekunami prób – taki tutor, który odkrywa kolejne karty w moim działaniu”) uzmysławia nakierowanie na poznawanie – poprzez zostawanie opiekunami prób, a w efekcie „odkrywanie kolejnych kart” w czymś działaniu. Ich pełne wypowiedzi prezentuję poniżej.

HEBE: „Osoba, która odpowiada w naszej organizacji za przygotowanie do pełnienia jakiejś funkcji. Lubię określenie z pogranicza tutora i przewodnika. Czasami jest tak, że osoba z kadry kształcącej przyjmuje rolę tutora, bo musi coś pokazać, wytłumaczyć. Jeśli jest przewodnikiem – rola ta jest łatwiejsza. Przewodnik łączy się z praktyką, tutor mówi o teorii. Tutor będzie istotny, gdy w danym środowisku nie znajdzie się dobry przewodnik”.

HEFAJSTOS: „Trener wewnętrzny, który tworzy warsztaty i kursy, które stawiają albo na postawy, albo na wiedzę i umiejętności. Trener pokazuje swoje umiejętności, np. w budowania jednostek (szczepów, hufców). Podnosi kompetencje, wskazuje role i zadania funkcyjnym; Buduje relację, która powoduje, że w razie wyzwania pierwszym kontaktem będzie trener wewnętrzny, Mentor, tutor, przewodnik i tłumacz – wszystkie są w porządku. Moja kadra, która ze mną pracuje, dostaje bardzo dużo ofert zostania opiekunami prób – taki tutor, który odkrywa kolejne karty w moim działaniu”.

HERA: „Jest trenerem-nauczycielem. Kształci i trenuje innych. Rola mentora – niekoniecznie, zależy od formy kształcenia. Niekoniecznie będzie to mentor. Tutor – może trochę tak, choć przy wystandaryzowanych formach może niekoniecznie, gdy bez standardu – myślę, że tak, można by w tym kierunku patrzeć. Przewodnik – myślę, że trochę tak. Tłumacz kojarzy mi się z moim zawodem i z tłumaczeniem z języka na język. Być może instruktor musiałby np. przetłumaczyć z harcerskiego na polski. Rola tłumacza – myślę, że nie”.

Ostatnią z ról wskazywanych przez A. Dziedziczak-Foltyn, jest rola coacha. Do takiej roli edukatorki/edukatora w ZHP odniosła się jedynie Gaja. Narratorka wskazuje na kwestię podjętą wcześniej przez Hefajstosa – czyli na rolę opiekuna prób instruktorskich. To z jednej strony uświadamia mi połączenie z rozwojem osobistym jako rodzajem rozwoju – bo kadra, realizując stopnie instruktorskie, robi to właśnie ze względu na rozwój osobisty. Z drugiej strony zwraca to moją uwagę na kwestię rodzaju autorytetu edukatora – jako perspektywie autorytetu zaufania. To wydaje się wręcz trywialnym stwierdzeniem, jednak w relacji opiekun-podopieczny zaufanie to ma kluczowe znaczenie. W końcu jest to ktoś, kto towarzyszy w sytuacji rozwojowej Drugiego przez kilka-kilkanaście miesięcy, czasem nawet kilka lat.

Z punktu widzenia mojego obioru tak rozmów w ramach badania, jak i doświadczenia własnej praktyki, to rodzaj relacji jest tym elementem, który „przeskakuje” najczęściej w ZHP w zależności od potrzeby. Jest tu zarówno miejsce na mentoringową relację opartą na wzorowaniu się (już sam Statut ZHP mocno podkreśla rolę Osobistego Przykładu Instruktor/Instruktorki), relacja partnerska (o

której wprost wspominają moje rozmówczynie i moi rozmówcy), a także relacja uczeń-mistrz, do której wróćę szczegółowo, omawiając rolę, do jakiej przygotowywane są uczestniczki i przygotowywani są uczestnicy harcerskich szkoleń.

We wszystkich przytoczonych powyżej wypowiedziach narratorek i narratorów zauważyć kilka różnych podejść do tego, jak uczestniczki i uczestnicy badania rozumieją swoją rolę. Wszystkie rozmówczynie i wszyscy rozmówcy podkreślili, iż ta rola jest zmienna i jest dostosowywana do sytuacji, do relacji, do kontekstu. W pozostałych przypadkach do najczęstszych odpowiedzi należą tu: przewodnik i mentor, ale także tłumacz i tutor. Z kolei rolę, która najczęściej wskazywana jest, jako odległa od realnej, jest trener. To o tyle ciekawe, że w Organizacji przyjęta jest praktyka tworzenia dyplomów zewnętrznych z opisami czytelnymi dla osób spoza ZHP. W takim opisie „kurs kadry kształcącej” jest „kursem trenerskim”<sup>171</sup> i w każdej treści odnosi się do trenera (np. jako etyka trenera, praktyka trenerska itd.). Dla Organizacji to ważna wskazówka w przypadku tworzenia kolejnych dokumentów organizacyjnych, ponieważ wskazuje wprost, iż edukatorki i edukatorzy z najwyższymi uprawnieniami w dużej mierze nie identyfikują się z nazewnictwem przyjętym w oficjalnych dokumentach ZHP. Przykładem tego są wypowiedzi Gai („Najmniej pasuje mi słowo trener. Harcerstwo wiąże się jednak z emocjami, nastawieniem na przeżywanie, a nie na mechanikę”) i Prometeusza („Trener to na pewno nie jest ta rola”). Wypowiedzi te pokazują, że edukatorki/edukatorzy w ZHP występują w rolach osób zaangażowanych – współtworzących działania, towarzyszącym uczestniczkom/uczestnikom, pokazującym dobre praktyki własnym działaniem i przykładem (a zatem inaczej niż trener czy coach, którzy mogą dopingować do konkretnego działania, samemu go nie wykonując). To ważne, by w przyszłych materiałach ZHP rozważyło, jaką nazwę należałoby w takim standardzie umieścić – w moim odczuciu najtrafniejszą jest właśnie „edukator/ka”. Pełna wypowiedź Prometeusza zaprezentowana jest poniżej:

PROMETEUSZ: „Jest to odpowiedzialna rola – jak kogoś przygotowuję, tak będzie to później stosował. Gdy przekazujemy komuś 100%, on też przekazuje coś dalej w 100% lub mniej. Wtedy stopniowo następni wychowankowie mogą zdobywać mniejszą wiedzę jako ich 100% [...]. Zastanawiam się między przewodnikiem a mentorem, choć każda po trosze. Trener to

---

<sup>171</sup> Zał. nr 8 „Standardy kursów przygotowujących do funkcji na poziomie hufca” do Uchwały Głównej Kwatery ZHP nr 84/2023, s. 14-16, 24-25.

na pewno nie jest ta rola. Zdecydowanie tłumacz jest czymś, co najmniej bym synonimizował z prowadzącym. Mentor, przewodnik, trochę trener – element ćwiczebny, sprawdzający, pomagający. Najbardziej mentor i przewodnik”.

Chcąc lepiej zrozumieć te dwie role – edukatorek/edukatorów oraz ich uczestniczek/uczestników, zdecydowałem się na zadanie kolejnego pytania: do jakiej roli (jakich ról) przygotowują kursy w ZHP? Odpowiedzi, które uzyskałem, wiodą mnie do opisu, którego autorkami są E. Siarkiewicz i B. Wojtasik<sup>172</sup>. Autorki te, wskazują, że szczęśliwym jest ten, który może na swojej drodze życiowej spotkać – w odpowiednim ku temu czasie i miejscu – Osoby szczególne. Takie, które chcą pomóc w realizacji dążeń do tego, by stawać się, rozwijać, dające nam poczucie bezpieczeństwa, z jednoczesnym zachowaniem autonomii.

Dwoje spośród osób badanych – Atena i Prometeusz – zdaje się wprost odwoływać do tych słów. Atena wskazuje, że odbiera to jako mentora. Mentora, który wie więcej, umie więcej ode mnie, który ma postawę, z której chcę czerpać. To zbieżne z rolą opisaną przez Autorki – rolą osób, które chcą pomóc w realizacji dążeń, które chcą pomóc, by się stawać, które są zaangażowane w to, by się rozwijać. Prometeusz wskazuje, że kursami przygotowuje swoje uczestniczki i uczestników do nowej roli – już nie tylko osób pracujących z dziećmi i młodzieżą, ale również osób, które potrafią pracować z instruktorami – czyli z osobami dorosłymi. Ten punkt widzenia niejako umacnia wcześniejsze słowa, ale dodaje zgodności z jeszcze jednym fragmentem opisu Badaczek – fragmentu dotyczącego bezpieczeństwa i autonomii. To właśnie takie rozumienie „pracy z instruktorami” nasuwa się, czytając te słowa.

ATENA: „Instruktor, który pracuje z innymi instruktorami – zgodnie z systemem pracy z kadrą. Ktoś, kto musi zdobyć wiedzę, umiejętności i kompetencje, by pracować z innymi. Mentor jest słowem, które mi towarzyszy, o ile rozumiemy to słowo. Kiedy pojawił się coaching, odbieraliśmy, że my jesteśmy coachami, a mi się wydaje że nie (odbieram coaching jako coś otwartego). Skauting wymusza to, że jest ktoś, kto wie więcej i nam to daje i przekazuje – odbieram to jako mentora. Wie więcej, umie więcej ode mnie, ma postawę, z której chcę czerpać. Czerpię od niej, a ona ode mnie, bo to dla nas ważne. Wzajemność oddziaływań jest hiper-ważna.”

---

<sup>172</sup> E. Siarkiewicz, B. Wojtasik, *Obecność Mistrzów*, w: *Uczenie się – Doświadczenie – Imersja. Poradnictwo zaangażowane*, Wydawnictwo DSW, Wrocław, 2016, s. 5-6.

PROMETEUSZ: „Instruktora pracującego po pierwsze – w zespole, po drugie – z zespołem. Do pracy z instruktorami, a nie z dziećmi czy wychowankami. [To także – dop. ZN] umiejętność pracy z tymi, którzy pracują z tymi, którzy są instruktorami.”

Dalej autorki (Siarkiewicz, Wojtasik) opisują te szczególne osoby – jako takie, które pobudzą Drugiego do tego, by refleksyjnie odniósł się do siebie, a także do świata. Takie, które będą w stanie wesprzeć w samodzielnych i twórczych działaniach. Autorki odnoszą opis ten osób jako znaczących, wyróżnionych osób. Takich, które możemy spotkać w swoim życiu, na swojej drodze. Towarzyszące w sposób szczególny, przy których można się rozwijać, uczyć, doświadczać. Będące czasem swoistym wzorem do naśladowania (takim, jak osobisty przykład instruktorski). Takie, z którymi być może jesteśmy połączeni wyjątkową więzią (por. Brzezińska, 2004<sup>173</sup>). W wypowiedziach badanych osób również dostrzegam podobne rozumienie roli, do której przygotowują uczestniczki/uczestników procesu edukacyjnego. Hebe, Hefajstos i Hera wskazują właśnie na podobną rolę. Hebe określa tę rolę mianem „wychowawcy dla wychowców” – czyli osoby, która pracuje już nie z dziećmi i młodzieżą, ale właśnie z osobami dorosłymi. Te z kolei zajmują się pracą z dziećmi i młodzieżą. Hebe mówi o wzajemności oddziaływania, o wpływie na czyjś rozwój, a przytoczone wyżej autorki rozprawiły o kimś, kto pomaga stawać się i rozwijać, kto daje poczucie bezpieczeństwa. To te same role – o to samo w nich chodzi – o rozwój Drugiego, o wsparcie tego procesu, o zadbanie, by było to możliwe. Hefajstos wskazuje, że jest to rola leaderska, autorki z kolei podkreślają kwestie bycia wzorem do naśladowania, towarzyszenie, wspieranie twórczych działań. To właśnie z tym kojarzy się lider. Ostatnia z narratorek, sięgająca po tę kategorię, to Hera. I ona wskazuje na organizatora, szefa projektu, coacha czy nawet dyrektora zarządzającego. Czy to ta sama osoba, która pobudza innych, by refleksyjnie odniósł się do innych i do świata? Czy to ta sama osoba, która wpiera rozwój i pozwala na to, by doświadczać? Dla mnie te role łączą się, a pełne narracje osób badanych, znajdują się poniżej.

HEBE: „Do pracy z wychowawcami. Gdy obejmowałam funkcję ds. pracy z kadrą przyjąłam założenie, że o ile «oni» mają swoje drużyny i wychowują swoje dzieciaki w różnych metodykach, o tyle ja mam swoją drużynę drużynowych. U mnie też przybocznych i innych instruktorów. Wychodzę z założenia, że mnóstwo radości i satysfakcji przynosi mi praca z kadrą naszej Organizacji. Jestem «wychowawcą dla wychowawców». O ile drużynowy jest

---

<sup>173</sup> A. Brzezińska, *Osoby znaczące w rozwoju człowieka*, „Remedium”, 2004, t. 10 (140), s. 4-5.

wsparciem dla swojej drużyny, tak ja do swojej drużyny drużynowej [...]. Jest to zbieżna rola do roli «kształceniowca». Przez moje łączenie kształcenia i pracy z kadrami - jest to dla mnie [kształcenie – dop. ZN] element systemu pracy z kadrami. Przez trzy weekendy nie wypracujemy tyle, co w ciągu stałej pracy. Jestem w stanie zaakceptować, że ktoś nie uczestniczy w kursie, ale ktoś z nim pracuje dobrze przez cały rok [...]. Najważniejsze, co występuje w takiej zależności, to wzajemność oddziaływań. Zawsze jestem w stanie czegoś się od nich nauczyć, np. teraz robię BeReal-e. Ważne jest to, jak powinniśmy te wpływy kształtować.”

HEFAJSTOS: „Do roli liderów różnych zespołów. Przewodzenie innymi zespołami. Zarządzanie przez wartości. Zarządzanie ludźmi i ich rozwojem [...]. Komendant kursu jako «kształceniowiec» zarządza zespołem. Każdy «kształceniowiec» aspiruje do tego, by być szefem kształcenia jakiegoś poziomu.”

HERA: „Są to różne role. Organizatora, szefa projektu, coacha. Osoby, która potrafi zdiagnozować potrzeby. Do osoby potrafią dobrać odpowiedni sposób postępowania. Potrafi analizować i planować, informować i promować [...]. Ogólnie: dyrektor zarządzający, dyrektor operacyjny.”

Dalsze rozważania E. Siarkiewicz i B. Wojtasik dotyczą postaci Mistrzów. Autorki podkreślają, iż nie wszystkie znaczące osoby stają się naszymi Mistrzami. Mogą nimi zostać takie osoby, które dla nas są wyjątkowe, są ważne, ale też których obecność pozostawia w naszej biografii trwałe ślady, nadaje jej konkretną trajektorię, mogąc ją zatrzymać lub mogąc zmieć jej bieg. Za Mistrzów uważają osoby, które w wydatny sposób przyczyniają się naszemu rozwojowi duchowemu. Powołują się także na słowa Bogusława Śliwerskiego:

„Mistrz (nauczyciel) jest nim wówczas, kiedy staje się nauczycielem uczących się, a więc także nauczycieli z ich wyboru, bycia przez nich tak właśnie postrzeganym, a często i uwielbianym” (2005, s. 12<sup>174</sup>).

Autorki podkreślają wagę sytuacji, w których Mistrz jest w stanie „zarażać” swoich uczniów posiadaną wiedzą, ale i by sam cały czas się uczył (ponownie powołują się przy tym na słowa B. Śliwerskiego<sup>175</sup>). Dalej autorki piszą:

„By umiał/chciał im ofiarować swoją profesję (efekt własnej pracy, starań, wysiłku i wytrwałości), pasję (osobiste, znaczące emocje zaangażowane), powołanie

---

<sup>174</sup> B. Śliwerski, *O mistrzu*, w: *Oświata dorosłych. Inspiracje i wyzwania*, red. E. Woźnicka, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej, Warszawa-Łódź, 2015, s. 12.

<sup>175</sup> Ibidem, s. 17.

(rozumiane jako wewnętrzny głos, wewnętrzne, niezwykle subiektywne przekonanie o słuszności drogi, na której się jest i do której zaprasza się innych) (por. Wojtasik, Kargulowa, 2003<sup>176</sup>).

Mistrz postrzegany może być w dwóch wymiarach, jako najwyższej klasy profesjonalista i mistrz jako Osoba (Śliwerski, 2015, s. 12-19<sup>177</sup>)”.

Na aspekt bycia Mistrzem-profesjonalistą zwróciły uwagę trzy narratorki – Reja, Nike i Litai. Każda z nich używa trochę innych słów, by go opisać („konkretny kurs – do danej funkcji”, „ekspert”, „fachowiec”). Słowa te wiąże jednak jeden ważny aspekt, przywołany przez autorki tekstu – kogoś, kto potrafi ofiarować swoją profesję. Kogoś, czyje efekty własnej pracy, czyje starania, wysiłki i wytrwałość dają możliwość ku temu, by wejść w taką rolę i w ten sposób wspierać swoje podopieczne i swoich podopiecznych. Łatwo jest dostrzec tu zbieżność ze słowami wyrażonymi przez przytoczone wcześniej narratorki.

REJA: „Konkretny kurs do danej funkcji. Nicią przewodnią: wspieranie drużynowego, wspieranie działania hufca.”

NIKE: „Wsparcie drużynowych (w zależności od kursów inne aspekty tego wsparcia). Do samodzielności w działaniu (nie, że sam), poczucia sprawczości, postawiony efekt, który się dzieje [...] Eksperta w metodzie harcerskiej – praca z młodzieżowymi liderami.”

LITAI: Po kursach kadry kształcącej: kształcimy świadomego uczestnika kształcenia w chorągwi. Osobę świadomą, otwartą, gotową do wyzwań. Pozostałe kursy: kształcimy kadrę kreującą rzeczywistość harcerską. Jako «kształceniowcy» mamy ogromny wpływ na to, jak to będzie wyglądało. To, jak będziemy pracować z uczestnikami, będzie miało [odzwierciedlenie – dop. ZN] w ich środowiskach. Przewodnik - osoba, która idzie ramię w ramię i wspiera [...]. Fachowiec – chciałabym, by byli to najlepsi z najlepszych.”

Kolejne rozważania E. Siarkiewicz i B. Wojtasik dotyczą już właśnie Mistrza w pełnym tego słowa znaczeniu – zarówno z perspektywy profesjonalisty, ale jeszcze bardziej podkreślając perspektywę Osoby. Osoby, która daje sporo od siebie, a daje to Drugiemu. Autorki, za M.M. Tytko, pokazują właśnie, że Mistrz „użycza” część własnej osoby uczniowi i daje przy tym swojemu podopiecznemu, swojej podopiecznej, samego siebie. Dzieli się z nią/nim

---

<sup>176</sup> B. Wojtasik, A. Kargulowa (red.), *Doradca, profesja, pasja, powołanie*, Stowarzyszenie Doradców Szkolnych i Zawodowych RP, Warszawa, 2003.

<sup>177</sup> B. Śliwerski, *O mistrzu...*, s. 12-19.

doświadczeniem, a także mądrością, wiedzę i umiejętnościami<sup>178</sup>. Całość sumują zdaniem: „Trzeba jednak pamiętać, także o drugiej stronie tej relacji, ponieważ nie ma mistrza bez uczniów i uczniów bez mistrza<sup>179</sup>”.

Aż cztery narratorki w swoich wypowiedziach nawiązują do roli Mistrza jako tej, której uczą się uczestniczki i uczestnicy edukacji w ZHP. Tymi narratorkami są Temida, Teja, Hestia i Gaja. Hestia wskazuje, że rola ta jest zmienna – wskazuje na organizatora wychowania i działań, ale także na koordynatora grup, lidera, opiekuna, prawą rękę, wsparcie. Sumując te wszystkie komponenty odbieram to jako rolę mistrzowską – choćby w łączeniu tych wszystkich elementów i wiedzy, kiedy korzystać z którego z nich. Każda z tych ról pokazuje jednak „użyczenie” części siebie Drugiemu – niezależnie od tego, czy dzieje się to w skali mikro czy makro. Teja rolę tę odbiera jako rolę dojrzałego wychowawcy, który ma większą dojrzałość i większy zakres umiejętności. Gaja z kolei opisuje, że bycie świadomym instruktorem to bycie mistrzem w wychowywaniu, umiejętność pracy z kadrą. W języku naszych badaczek jest więc tą osobą, która dzieli się doświadczeniem, mądrością, wiedzą, umiejętnościami. Temida wskazuje, iż jest to praca z ludźmi, swoiste bycie mentorem (zaznacza, że nie każdy mistrz to mentor, ale każdy mentor to mistrz). To bardzo łączy się z ostatnią wypowiedzią badaczek, które podkreśliły (za M.M. Tytko), iż nie ma mistrza bez ucznia, a ucznia bez mistrza. Przecież nie można być mentorem dla nikogo – trzeba w tej relacji mieć Drugiego, który zechce wysłuchać rad, podjąć pewnie działania, zmienić coś zgodnie (lub nie) ze wskazówkami mentora, mistrza. Warto zapoznać się z pełnymi wypowiedziami narratorek, dla pełnego rozumienia ich perspektywy.

HESTIA: „Główna: rola organizatora wychowania, działań. Koordynatora grup, zarządzającego grupami. Role liderskie. To wszystko nie jest oderwane od wychowania [...]. To nie są sami liderzy. Jest tu też rola opiekuna [np. prób instruktorskich – dop. ZN]. Opiekun musi być liderem, jest jeszcze wiele takich ról. Niektórzy są: prawą ręką, wsparciem, opiekunem właśnie.”

TEJA: „To jest super, bo to się zmieniło. Przygotowujemy do bycia jeszcze lepszym instruktorem, jeszcze lepszym wychowawcą. Z większą dojrzałością i zakresem umiejętności.

---

<sup>178</sup> M.M. Tytko, *Mistrz i uczeń – filozofia kształcenia akademickiego pedagogów*, w: *Paradygmaty akademickiego kształcenia pedagogów*, red. A. Sajdak, D. Skulicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 2010, s. 264.

<sup>179</sup> Ibidem, s. 262.

Te [kursy – dop. ZN] do poszczególnych funkcji przygotowują do konkretnych funkcji lub ról w Organizacji (rola «kształceniowca», programowca), które chcemy pełnić. Albo przygotowujemy wtedy do funkcji albo do roli. Łącznie jest to rola: dojrzałego wychowawcy.”

GAJA: „Bycie świadomym instruktorem. A świadomy instruktor to taki, który jest mistrzem wychowania. Zawsze umie pracować z kadłą. Niezależnie od tego, jaki (treściowo) jest to kurs – niuanse są tu wtórne. Musi umieć działać w taki sposób, żeby jego postępowanie było wzorcem. To oznacza szereg umiejętności organizacyjnych. Moje zachowanie ma być wzorcem i szkołą życia. Nie można być mistrzem wychowania, jak się w niesprawny sposób działa.”

TEMIDA: „Kursy podharc mistrzowskie i harc mistrzowskie: dalsze przygotowania do części, gdy jest aspekt wychowawczy. Przygotowują osoby, które będą pełniły ważne, odpowiedzialne funkcje w ZHP (część funkcji jest możliwa do pełnienia jedynie przez harc mistrzów). Ważny jest ten element pracy wychowawczej. Musi mieć mocną wychowawczą podwalinę. Pozostałe – przygotowują do konkretnej funkcji [...]. Być dobrymi zarządcami, liderami. Odrębnym działem są kursy kadry kształcącej, które mają przygotować do posiadania konkretnych, niezbędnych kompetencji do danej odznaki. Każda z tych części jest odrębna, bo ma przygotowywać do czegoś innego. Najprostszym słowem jest «lider», ale jestem trochę sceptyczna – nie każda z tych ról wiąże się z liderstwem. Jakiś mistrz, bo dążymy do mistrzostwa. Mistrz Harców, ale też Mistrz w danej dziedzinie. Ten mentor («kształceniowiec») i ten Mistrz (rola przygotowująca uczestników) są bliskoznaczne – to nie są to synonimy, raczej uzupełnienia. Ktoś może być mistrzem w danej dziedzinie, ale nie ma polotu, by prowadzić innych. Mistrz nie musi być mentorem, ale mentor musi być Mistrzem.”

Powyższe odpowiedzi (wszystkich dwunastu narratorek i narratorów) świadczą o tym, że rola, do jakiej przygotowuje się uczestniczki i uczestników procesu edukacyjnego, jest podobnie zmienna, jak zmienna jest rola edukatorek i edukatorów w ZHP. Ponadto role te mają w odpowiedziach podobne znaczenia i ujęcia (wspieranie, bycie przewodnikiem, pomostem, mentorem, liderem, organizatorem, mistrzem itd.). Pozwala to na konkluzję, iż edukatorki i edukatorzy przygotowują uczestniczki i uczestników do stawania się kolejnymi edukatorkami i edukatorami w Związku Harcerstwa Polskiego. Osobami, które pod swoją opiekę biorą kolejne osoby dorosłe, dzieląc się swoimi doświadczeniami. Konkluzję tę potwierdzają również dokumenty ZHP. Na przykład w Statucie ZHP znajduje się treść Zobowiązania Instruktorskiego,

w którym wprost znajdują się słowa: „Wychowam swojego następcę”<sup>180</sup>. Jeśli więc zadaniem edukatorek i edukatorów jest praca ze swoimi następcami, osobami, z którymi będą sami budowali podobne procesy, ciekawym aspektem okazuje się relacja i podejście pomiędzy nimi. To na nich skupię się w dalszej części pracy.

### 3.3. Relacje i podejście

Choć rola edukatorki i edukatora w Związku Harcerstwa Polskiego jest zmienna, w każdej swej odsłonie opiera się na relacji. Relacji, w której duże znaczenie mają właśnie osoby uczące, ale jeszcze większe – bo centralne w całym procesie – mają uczestniczki i uczestnicy edukacji. W relacji tej obecni muszą być jedni i drudzy. Bez jednych – nie ma tych drugich i wzajemnie dla siebie działają. Nie ma ucznia bez mistrza i mistrza bez ucznia. W tym kontekście warto odnieść się do Wiktora Żłobickiego,<sup>181</sup> który zwraca uwagę na gestaltowską perspektywę relacji uczeń-nauczyciel.

„Gestaltowskie wzajemne relacje między pedagogami, a uczniami są budowane w spotkaniu JA-TY. W tak rozumianej relacji spotykają się dwie niezależne osoby, bo przecież «intersubiektywność stosunków nauczyciel-uczeń nie jest niczym innym, jak postrzeganiem i pojmowaniem ucznia, jako integralnej wewnętrznie i pełnowartościowej istoty ludzkiej i traktowanie jej jako takiej» (Śliwerski, 1997, s. 32). Jak wskazuje dalej autor, integralność ucznia jako osoby wyznacza nauczycielowi konieczność postrzegania jedności procesów psychicznych, duchowych, emocji i woli każdego uczącego się [...]. Ową tradycyjną intencjonalność zastępuje w podejściu Gestalt gotowość do wspierania ucznia w rozwoju i pomaganie mu, aby stawał się Osobą. W związku z tym nie może być mowy o dyrektywnej intencjonalności inspirowanej potrzebą realizacji celów kształcenia czy wychowania.

W procesie uczenia się w podejściu Gestalt istotne są wzajemne relacje między pedagogiem i uczniem, w których raczej drugorzędne znaczenie ma program nauczania i/lub wymagania wychowawcze, one bowiem obudowują dominującą pozycję nauczyciela”.

---

<sup>180</sup> Statut ZHP..., § 6.

<sup>181</sup> W. Żłobicki, *Pedagogika Gestalt...*

Ostatni fragment zdaje się być szczególnie ciekawy, bowiem inne podejście prezentowała D. Klus-Stańska, podkreślająca, że w trójkącie „Ja-Ty-To” najistotniejszą rolę odgrywa „To” (jako program uczenia)<sup>182</sup>, zaś W. Żłobicki podkreśla prymarność relacji między „Ja” i „Ty”<sup>183</sup>. Również wypowiedzi osób przeze mnie badanych wskazują na różne ich podejścia, które bardziej lub mniej niejako „ustawiają się” po stronach dwóch podejść tych dwojga naukowców. Być może jednak w przypadku dorosłych uczestniczek i uczestników procesu edukacyjnego, istotne będzie oddanie w ręce osób uczących się to, które podejście jest dla nich bardziej istotne – podejście zgłębiania programu (za D. Klus-Stańską) lub podejście istoty relacji (za W. Żłobickim). To z kolei komplikuje (ale i ubogaca) rolę edukatorki/edukatora, którego zadaniem staje się nadążenie i reakcja na wskazaną potrzebę. Oba podejścia rozwijają bowiem inne kompetencje i oba służą rozwojowi osoby uczącej się – a to przecież jest sedno agogiki Gestalt w każdej postaci, więc wybór pomiędzy nimi zdaje się chybiony. W swoim spostrzeganiu odbieram tę sytuację tak, że oba te wątki – relacji „Ja-Ty” oraz reakcji „Ja” na „To” (program) są względem siebie komplementarne i równie istotne. Dzieje się tak, ponieważ relacja „Ja-Ty” w ZHP występuje ze względu na „To”. To właśnie program danego szkolenia wywołuje reakcje uczestników, a ich wzajemne relacje wpływają na to, jak przebiega dalszy proces rozwoju uczenia się danej osoby. Potwierdza to w swoim tekście Wiktor Żłobicki<sup>184</sup>, przedstawiając kryteria utworzone na bazie doświadczenia niemieckich pedagogów. Kryteria te pozwalają odpowiedzieć na pytanie, czy dane zajęcia prowadzone przez nauczyciela mają charakter Gestalt. Należą do nich:

- „łączenie treści nauczania z osobistym znaczeniem, jakie nadaje im uczeń;
- tworzenie komunikacji bezpośredniej;
- włączenie komunikacji niewerbalnej;
- budowanie pozytywnych i pomocnych stosunków;
- wychodzenie od «tu i teraz» w klasie szkolnej;
- zastosowanie fantazjowania;
- eksperymentowanie z rozwiązaniami, rozstrzygnięciami;
- zastosowanie ćwiczeń w identyfikacji;
- ćwiczenie aktywnego słuchania;

---

<sup>182</sup> D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki...*

<sup>183</sup> W. Żłobicki, *Pedagogika Gestalt...*

<sup>184</sup> W. Żłobicki, *Pedagogika Gestalt...*

- stosowanie gier i zabaw;
- wychodzenie od sztuki, grania ról muzycznych, tańca itp.;
- wspieranie atmosfery pobudzającej uczenie się;
- uwzględnianie możliwości wielopłaszczyznowego poznawania zmysłowego;
- samodzielne produkowanie materiałów dydaktycznych;
- uwzględnianie osobistych uwarunkowań życiowych;
- uwzględnianie indywidualnej historii życia uczniów (Burow, Quitmann, Rubeau, 1987, s. 85<sup>185</sup>)”.

Jednocześnie, podkreślając wagę relacji osoby uczącej się z edukatorką/edukatorem (relację Ja-Ty), autor wskazuje na kontakt między tymi osobami jako podstawę dla nauczania i uczenia się w nurcie Gestalt i wymienia cztery jego fazy: inicjację, podejmowanie aktywności, integrację doświadczeń oraz rozwiązywanie<sup>186</sup>.

Ważnym wątkiem w toku prowadzonych badań i w kontekście relacji stały się dla mnie pytania związane z relacjami pomiędzy edukator(k)ami i uczestni(cz)kami szkoleń. Pytania te dotyczyły tego jak ta relacja przebiega podczas zajęć, pomiędzy nimi i po kursie? Związane były także z procesem decyzyjności uczestniczek i uczestników – na ile mogą współdecydować o tym jak przebiega szkolenie? Jak to wygląda? W których momentach? Tak zadawane pytania stały się istotnymi elementami próby uchwycenia obrazu różnych relacji edukacyjnych, w jakich znalazły się uczestniczki i znaleźli się uczestnicy przeprowadzanego przeze mnie badania. Choć pytania te w pierwszym odbiorze mogą wydawać się bardzo od siebie odległe, to ich zebranie razem jest kluczowe dla pełnego rozumienia tych relacji – tego jak one rysują się na etapie przygotowań, podczas samego szkolenia (w trakcie zajęć i „w kuluarach”), pomiędzy poszczególnymi zjazdami szkoleń (gdy kursy organizowane są w formie kilku zjazdów), a także po zakończonej formie szkoleniowej (często zdarza się tak, że osoby te spotykają się w swoich działaniach nie tylko podczas szkoleń, ale towarzyszą sobie czy współpracują po ich zakończeniu) – a więc we wszystkich fazach relacji wymienianych przez Wiktora Żłobickiego<sup>187</sup>.

---

<sup>185</sup> O.A. Burow, H. Quitmann, M.P. Rubeau, *Gestaltpädagogik in der Praxis. Unterrichtsbeispiele und spielerische Übungen für den Schulalltag* (2. Auflage), Müller, Salzburg, 1987, s. 85.

<sup>186</sup> W. Żłobicki, *Pedagogika Gestalt...*

<sup>187</sup> Ibidem.

By odpowiednio zinterpretować uzyskane odpowiedzi, skorzystałem z teorii Doroty Klus-Stańskiej<sup>188</sup>, która charakteryzuje dydaktykę humanistyczną (w ramach której autorka wymienia m.in. pedagogikę *Gestalt*), wskazując na połączenia z ideami zawartymi w Deklaracji Praw Człowieka i w Konwencji Praw Dziecka.

„[...] na początku lat 90. XX wieku daje się zauważyć dynamiczny rozwój tak zwanego szkolnictwa demokratycznego (Power i in. 2003<sup>189</sup>), które obejmuje edukację dzieci, młodzieży, a także dorosłych. Swoje zasady wyprowadza ono z Deklaracji Praw Człowieka i Konwencji Praw Dziecka”.

Wśród cech charakterystycznych dla tego rodzaju relacji edukacyjnej autorka wskazuje na poniższe.

- Równość osób uczących i uczących się:
  - Osoby te przestają być sobie przeciwstawiane,
  - Osoby te wspólnie tworzą wspólnotę uczącą się,
  - Osoby uczące się przestają być traktowane jako „produkt zewnętrznej edukacji”, a zamiast tego partycypują w jej współtworzeniu,
- Zamiast rywalizacji stawia się na współpracę (traktowaną jako podstawowy potencjał edukacyjny),
- Podstawą uczenia się jest dialog (będący platformą do poznawania różnorodnych znaczeń i sensów, bez nastawienia na jedną poprawną odpowiedź),
- Koncepcję uczenia się zbudowano na założeniu, że proces uczenia się jest tym skuteczniejszy, im lepiej czuje się osoba ucząca się oraz od jej poczucia własnej wartości,
- Kluczowe dla procesu uczenia się stały się potrzeby i zainteresowania osób uczących się.

Odpowiedzi badanych przeze mnie osób korespondują z tą koncepcją. Wśród informacji, jakie pozyskałem w zakresie tego, jak wyglądają relacje oraz kiedy i jak wygląda współdecydowanie osób uczestniczących w szkoleniach w ZHP, można łatwo

---

<sup>188</sup> D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki...*, s. 119-120.

<sup>189</sup> F.C. Power, A.M.R. Power, B.L. Bredemeir, D.L. Shields, *Demokratyczna edukacja i prawa dzieci*, w: S. Hart, C.P. Cohen, M.F. Erickson, M. Flekkoy, *Prawa dzieci w edukacji*, tłum. S. Pikiel, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 2003.

dostrzec, że w tym edukacyjnym otoczeniu występuje dbałość o relacje podobne, tożsame, zbieżne do tych w koncepcji dydaktyki humanistycznej.

Na równość wśród osób uczących oraz uczących się składają się trzy elementy: brak przeciwstawiania tych osób względem siebie, współtworzenie wspólnoty uczącej się oraz partycypowanie uczestniczek i uczestników w „wytwarzaniu” edukacji. Na to, by nie przeciwstawiać tych dwóch grup względem siebie, a tworzyć warunki do współpracy, kładą w swoich wypowiedziach Atena i Teja. Atena nazywa to podejście „partnerskim” („Podchodzimy do nich głównie jako do partnerów do tego co się będzie działo”). W moim odbiorze tym zdaniem edukatorka nie tylko pokazuje, że ważna jest współpraca, ale także podkreśla poruszany już wcześniej wątek – zmieniających się ról i podejść w toku trwającej edukacji. Dostrzegam to poprzez określenie „podchodzimy do nich głównie jako do...”, co sugeruje jednocześnie, że w innych momentach podejście to może się różnić. Teja wskazuje na inny wątek – związany z tym, że uczestniczki i uczestnicy są z różnych środowisk (czasem z tych samych co edukatorki/rzy, a czasem nie) i że w efekcie relacja edukacyjna wygląda inaczej na różnych etapach w zależności od tego, jaki kontakt udaje się nawiązać („Ważne jest to, jak wszyscy wspólnie przeżywamy nasz rozwój. To przeniesienie psychologiczne bardzo przenosi nam tu siłę kształcenia. Nie zawsze się to udaje, że kształcenie dzieje się blisko. Tam, gdzie się dzieje, mamy siebie blisko i współobcujemy. Tam, gdzie dalej - fajnie jest mieć rękę na pulsie by wiedzieć, co dzieje się dalej”). To ważne słowa o tyle, że pokazują dwie ścieżki działania: 1) gdy mamy do czynienia z kimś, z kim po odbytym szkoleniu możemy współobcować, wchodzić w kolejne relacje, oddziaływać edukacyjnie lub rozpocząć współpracę bez podziału na role (o czym wcześniej wspominała np. Reja) oraz 2) gdy mamy do czynienia z osobami z oddalonych środowisk – wtedy relacja ta może polegać na próbie dalszego kontaktu (na odległość) i zainteresowania dalszym losem uczestniczki/uczestnika. W przypadkach omawianych przez Atenę i Reję można dostrzec nie tylko brak przeciwstawiania grup osób uczących i osób uczących się, ale także wskazania współpracy na różnych etapach relacji edukacyjnej i z różnymi podejściami, mieszczącymi się w zakresie partnerstw, o czym świadczą w szczególności ich pełne wypowiedzi.

TEJA: „Powinno dziać się coś dalej, nie zawsze się tak dzieje. Fajnie byłoby, by dobre kursy działały się jak najbliższe środowiska. To był fundament jednej z reform kształceniowych.

Ważne jest to, jak wszyscy wspólnie przeżywamy nasz rozwój. To przeniesienie psychologiczne bardzo przenosi nam tu siłę kształcenia. Nie zawsze się to udaje, że kształcenie dzieje się blisko. Tam, gdzie się dzieje, mamy siebie blisko i współobcujemy. Tam, gdzie dalej - fajnie jest mieć rękę na pulsie by wiedzieć, co dzieje się dalej. W pierwszych kursach tak nie robiłam, potem na to wpadłam i zaczęłam to robić, np. z uczestnikami mojego ostatniego kursu harcmistrzowskiego. Tych sprzed 10-15 lat często już nie ma w organizacji. Motywujemy się nawzajem. To będzie chyba mój pierwszy kurs, gdzie domkniemy ten proces i wszyscy zostaną harcmistrzami”.

ATENA: „[Podchodzimy – dop. ZN] głównie jak do partnerów do tego, co się będzie działo. Z otwartością na ich doświadczenia. Bo to są osoby, które coś już za sobą mają. [Warto – dop. ZN] brać od nich to, czym chcą się dzielić, z czym przyjechali”.

Kolejnym z aspektów równości jest współtworzenie wspólnoty uczącej się. Osobami, które wskazały na tę kwestię są Reja i Prometeusz. Reja wskazuje na to, że wspólnota ta staje się szersza niż samo jedno szkolenie – zaznacza, że w przypadku, gdy z jakiegoś powodu nie wszystkie treści udaje się „zmieścić” w trakcie jego trwania, to później można nad nimi pracować w miejscu stałego działania czy kolejnych spotkań określonego grona („Nawet gdy nie przepracowaliśmy treści, relacja pomaga nam w tym, by później coś przepracować, np. na innych spotkaniach (np. jako odpowiedź dla skarbnika chorągwi nt. jakiegoś skarbnika hufca)”). Prometeusz również wskazuje na aspekty działania tej wspólnoty już po odbytych szkoleniu. Narrator ten najpierw podkreśla jakiego typu relacja tworzy się pomiędzy uczestni(cz)kami i edukator(k)ami („Tworzymy relację, osoby doświadczyły naszych wiedzy, umiejętności”), by później wskazać na liczne możliwości pracy ze sobą, nawet w sytuacji działania w zupełnie innych, dalekich od siebie środowiskach („Tworzymy relację, osoby doświadczyły naszych wiedzy, umiejętności i postanowiły wrócić do nas z tematem. Czasem sami możemy do nich napisać i spytać co u nich słychać. [...] Jesteśmy [...] organizacją bazującą na trwałości, braterskości, otwartości. Nawet, gdy ktoś nie jest moim przyjacielem, często uzyska pomoc, o którą prosi. Uczestnicy nie są przypadkowi i nie są «na chwilę», często są już «na zawsze»”). Edukator ten podkreśla również znaczące różnice pomiędzy relacjami tworzącymi się w ZHP i zestawia je z firmami szkoleniowymi („Różnimy się od firm zewnętrznych, że nie jesteśmy klientem jednorazowym [...]. Uczestnicy nie są przypadkowi i nie są «na chwilę», często są już «na zawsze»”). Stałość budowanych relacji, dalsza chęć współpracy, tworzenie grup pracujących ze sobą dalej (np. grona skarbników różnego

szczebla organizacji przytoczone przez Reję), szukanie sposobów na dalszy kontakt i jego utrzymywanie – to czynniki wpływające bezpośrednio właśnie na atmosferę, w której wszyscy uczestnicy procesu edukacyjnego biorą udział we współtworzeniu wspólnoty uczącej się. Rozwinięcie tej perspektywy można wyczytać z poniższych, pełnych wypowiedzi.

REJA: „Nawet gdy nie przepracowaliśmy treści, relacja pomaga nam w tym, by później coś przepracować, np. na innych spotkaniach (np. jako podpowiedź dla skarbnika chorągwi nt. jakiegoś skarbnika hufca). Kształcenie kadry to proces. Czasami ważniejsze są nie te rzeczy z konspektów, ale te, które dzieją się pomiędzy wierszami, pomiędzy zajęciami. Nie uchwyci się tego, gdy kadra «wpada i wypada». Ważne jest, by być na zajęciach, których nie prowadzimy. Jest to okazja do «wyciągania» o czym mówią uczestnicy z naszego zastępu, czasem o czym nie mówią. Wspólne jedzenie, czasem wspólne przygody. Czasem kryzysy powodują otwarcie się - większe danej osoby, szersze w grupie. Czasem osoby, które nie były w danej grupie kursowej mają problem z tym, by wejść do danej grupy”.

PROMETEUSZ: „To zależy: od tego jaki to jest kurs i jaka to jest grupa. Gdy kursy podharc mistrzowskie - wchodzenie w wyższy poziom i pułap Organizacji. Nieraz podczas podsumowania dnia w zastępach. Nieraz po czasie w nawiązaniu do zajęć lub naszego udziału w formie. Tworzymy relację, osoby doświadczyły naszych wiedzy, umiejętności i postawiły wrócić do nas z tematem. Czasem sami możemy do nich napisać i spytać co u nich słychać. Różnimy się od firm zewnętrznych, że nie jesteśmy klientem jednorazowym, a organizacją bazującą na trwałości, braterskości, otwartości. Nawet, gdy ktoś nie jest moim przyjacielem, często uzyska pomoc, o którą prosi. Uczestnicy nie są przypadkowi i nie są «na chwilę», często są już «na zawsze»”.

Trzecim z aspektów pracy nad równością osób uczących się i uczących, na jakie wskazuje Dorota Klus-Stańska<sup>190</sup>, jest kwestia partycypowania uczestniczek i uczestników w procesie edukacji (a nie bycie „produktem zewnętrznej edukacji”). Niestety ze wszystkich wskazanych przez autorkę aspektów ten wymaga w ZHP największej pracy, by móc go w pełni osiągnąć. Dwie narratorki (Temida i Teja), pokazują, że nie zawsze w ZHP proces tworzenia kursów rozpoczyna się w partnerstwie z uczestniczkami i uczestnikami. Temida wskazuje na aspekt ułożonego, gotowego programu szkolenia jeszcze przed rozpoczęciem rekrutacji („Z założenia program jest gotowy przed rekrutacją”) i choć wskazuje na możliwą zmianę („ktoś zapisał oczekiwania, które jest zasadne, słuszne, ciekawe, a nie mamy tego w

---

<sup>190</sup> D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki...*, s. 119-120.

programie – wtedy go poszerzamy o tę treść”), to jednak sugestia, że dzieje się to rzadko („Zdarzyło mi się, że ktoś zapisał oczekiwanie, które jest zasadne, słuszne, ciekawe”) i że uwzględniane jest głównie przy większej ilości zgłoszeń („Szczególnie, gdy kilka osób to uwzględni”) jest dla mnie niepokojącym sygnałem. Zwłaszcza jeśli założymy, że część grup edukatorek i edukatorów w ogóle nie zdecyduje się na rewizję takiego programu w procesie rekrutacji. Teja z kolei wskazuje na to, że ta partycypacja dzieje się rzadko („Jeśli chodzi o treści – w sposób ograniczony”), a kursantki i kursanci nie znają swoich potrzeb i nieczęsto je komunikują, w efekcie czego praca nad kursem w całości przejmowana jest przez grupę edukatorek i edukatorów. To z kolei jest zgodne z wynikami prac zaprezentowanymi przez Knuda Illerisa<sup>191</sup>, który zauważył, że dorosłe osoby uczące się często nie chcą brać na siebie odpowiedzialności za procesy uczenia się, oczekując (zgodnie z modelem pruskim), że tę odpowiedzialność weźmie na siebie nauczyciel(ka). W wypowiedzi Tei można dostrzec, że tę odpowiedzialność biorą na siebie edukatorki i edukatorzy w ZHP. To sytuacja, która wymaga dalszych obserwacji, badań i pracy, by odpowiednio ją skorygować.

TEMIDA: „Z założenia program jest gotowy przed rekrutacją. W drodze rekrutacji (w ankiecie) pytamy uczestników o potrzeby i oczekiwania względem kursu. Zdarzyło mi się, że ktoś zapisał oczekiwanie, które jest zasadne, słuszne, ciekawe, a nie mamy tego w programie - wtedy go poszerzamy o tę treść. Szczególnie, gdy kilka osób to uwzględni”.

TEJA: „Jeśli chodzi o treści - w sposób ograniczony. Na etapie rekrutacji pytamy o potrzeby. Bardzo często jest jednak tak, że uczestnicy nie wiedzą czego nie wiedzą, Siłą kadry jest pokazanie im tego i uzupełnienie tej wiedzy. Dorośli ludzie [...] przyjeżdżają z jakąś potrzebą kształceniową. Dzieje się to jednak rzadko. Najczęściej przyjeżdżają po rzeczy relacyjne (np. poznanie się ludzi), niż treściowe. Gdy ich nie zgłaszają - «pałeczka» jest po stronie kadry. Są takie elementy w poszczególnych zajęciach czy fragmentach kursów, gdzie w małej grupie podejmują decyzje - np. jak coś chcą zrobić”.

W kontrze lub uzupełnieniu do wcześniejszych wypowiedzi, trzy narratorki (Reja, Atena i Hestia) wskazały na różne oblicza tego partycypowania i możliwości współdecydowania uczestniczek i uczestników szkoleń na ich różnych etapach. Pierwsza z narratorek – Reja – zwraca uwagę na dwa momenty decyzji uczestniczek i uczestników o treściach i formach szkoleń. Pierwszym z nich jest moment zgłoszeń,

---

<sup>191</sup> K. Illeris, *O specyfice...*

który pozwala na to, by czasem inaczej ułożyć program kursu, inaczej postawić akcenty, zdecydować się na dobór konkretnej wskazanej treści („Poprzez ankietę zgłoszeniową. Często to dziwi samych uczestników. Czasem, gdy wybrzmi problem, skupiamy się na nim, decydując o zmianie w konkretnych zajęciach i/lub całym programie”). Drugim z nich jest z kolei zbieranie informacji podczas pierwszego kursowego zjazdu lub jego zewaluowaniu i na tej podstawie ułożenie dalszych części tego szkolenia („Czasem drugi weekend budujemy dopiero po rozeznaniu, co dzieje się w efekcie pierwszej części”). Tak dzieje się oczywiście w przypadku szkoleń podzielonych na poszczególne zjazdy. Atena wspomina z kolei organizację kursu, podczas którego kadra szkolenia zdecydowała się na spisanie wszystkich zamierzeń (efektów kształcenia) w ankiecie, w której uczestniczki i uczestnicy na etapie zgłoszeń mogli przedstawiać je oraz dopisywać, w efekcie czego klarowała się informacja od uczestniczek i uczestników szkolenia, na które treści szczególnie chcą poświęcić swój czas, a które z nich np. wystarczy zwięźle omówić. Biorąc pod uwagę jej słowa o tym, jak bardzo zmieniło to priorytety względem samej koncepcji kadry kursu, Atena dostrzegła, że jest to nie tylko ważne z perspektywy partycypowania, ale i samego spełniania oczekiwań względem zgłaszanych potrzeb („Ostatnio przygotowaliśmy zamierzenia dla uczestników, poprosiliśmy ich, by powiedzieli nam, które są dla nich najważniejsze (ustawiali w kolejności), mieli też możliwość dopisania. Super doświadczenie - część elementów «wywalili nam do góry nogami». Nasze najmocniejsze często lądowały na dnie ich listy. Był to kurs dla bardzo doświadczonych ludzi w kształceniu. Sądzę, że dziś przy innych kursach też bym tak zrobiła. W każdej ankiecie jest miejsce «a co jeszcze byś chciał od nas?»”). Hestia również zwraca uwagę na to, że nie same organizatorki i sami organizatorzy powinni decydować o tych treściach (wciąż w znacznej części środowisk harcerskich się tak dzieje!). Narratorka ta pokazuje z jednej strony istotę zgody uczestniczek i uczestników w braniu udziału w formach zgodnych z ich potrzebami, ale także na to, że partycypacja odbywa się tutaj na bazie relacji, w której na im więcej pozwoli sobie uczestniczka/uczestnik, tym więcej może na tym zyskać w perspektywie relacyjnej („Nie tylko ja jako organizator mam wizję, jest jeszcze to, z czym przychodzi człowiek. Nie ma sprzeczności z potrzebami i zgodą osoby. Nasze kształcenie mocno opiera się na relacjach. Na różnych działaniach, które wyzwalały w nas różne emocje i różne myśli. Na ile pozwolę sobie jako kursantka, czy kadra - na tyle mam dalej tę

relację”). Wskazane aspekty współtworzenia wspólnoty uczącej się znajdują się w pełnych wypowiedziach Rei, Ateny i Hestii.

REJA: „Poprzez ankietę zgłoszeniową. Często to dziwi samych uczestników. Czasem, gdy wybrzmi problem, skupiamy się na nim, decydując o zmianie w konkretnych zajęciach i/lub całym programie. Czasem drugi weekend budujemy dopiero po rozeznaniu, co dzieje się w efekcie pierwszej części. Nie zdarzyło mi się, by musieć «przekształcić» cały program”.

ATENA: Raz tak zrobiłam i żałuję, że pierwszy raz. Nigdy nie było przestrzeni, by uczestnicy zdecydowali sami. Panuje przekonanie, że my jako kadra wiemy więcej, bardziej. Ostatnio przygotowaliśmy zamierzenia dla uczestników, poprosiliśmy ich, by powiedzieli nam, które są dla nich najważniejsze (ustawiali w kolejności), mieli też możliwość dopisania. Super doświadczenie - część elementów «wywalili nam do góry nogami». Nasze najmocniejsze często lądowały na dnie ich listy. Był to kurs dla bardzo doświadczonych ludzi w kształceniu. Sądzę, że dziś przy innych kursach też bym tak zrobiła. W każdej ankiecie jest miejsce «a co jeszcze byś chciał od nas?». Tak szykuję webinary. Buduję webinar na tych potrzebach oraz oczywiście to, co ja uważam za ważne. Wybieramy tematy na podstawie obserwacji naszych środowisk - co jest ważne. Tutaj to bardzo działa i przy kursach też. Byłam na kursach, gdzie była opcja «włóż karteczkę» [z pomysłem lub pytaniem - dop. ZN]. Nie lubię tej formy, bo często jednak nie mam miejsca na załatwienie tych spraw - ze względów technicznych, nie z merytorycznych. Czasem pewne rzeczy przegaduję indywidualnie. Zdarza mi się jakąś myśl przenosić na [wieczorne - dop. ZN] ognisko. Trzeba rozróżnić problem od potrzeby przegadania spraw swojego środowiska”.

HESTIA: „Bardzo często jest jakaś kontynuacja - nie zawsze i nie ze wszystkimi. Nie tylko ja jako organizator mam wizję, jest jeszcze to, z czym przychodzi człowiek. Nie ma sprzeczności z potrzebami i zgodą osoby. Nasze kształcenie mocno opiera się na relacjach. Na różnych działaniach, które wyzwalały w nas różne emocje i różne myśli. Na ile pozwolę sobie jako kursantka, czy kadra - na tyle mam dalej tę relację. Czasami może trwać bardzo długo, np. z 2016 i 2019 roku mam grupę, na której ludzie informują siebie o tym, co dzieje się w ich życiu. To zależy od tego, na ile ja chcę (jedna i druga strona). Czasem kursanci między sobą nawiązują relacje i wspierają się w różnych działaniach i wydarzeniach. Czasem zawiązują się nawet relacje małżeńskie. W swoim życiu przeżyłam także zewnętrzne kursy - wielomiesięczne nawet, może jedną relację nawiązałam, która jest kontynuowana. My [w ZHP - dop. ZN] z każdego kursu mamy jakąś relację - choćby wzajemny uśmiech, gdy gdzieś widzimy się po latach. Czasem po czasie ktoś kontaktuje się ze mną. Czasem [...] spotykamy się gdzieś na wydarzeniu i tam rozmawiamy”.

Powyższe wypowiedzi wskazują na działania służące temu, by wytworzyć przestrzeń całkowitej równości pomiędzy osobami uczącymi (edukatorkami i

edukatorami) i uczącymi się (uczestniczkami i uczestnikami). W zdaniach badanych osób można odnaleźć próby służące zaprzestaniu przeciwstawiania względem siebie tych grup, współtworzenia uczącej się wspólnoty i żywego partycypowania uczestniczek i uczestników w wytwarzaniu programu szkolenia. Kolejnym ważnym elementem dydaktyki humanistycznej według Klus-Stańskiej<sup>192</sup> jest współpraca, zastępująca rywalizację, ale i mająca podstawowy potencjał edukacyjny. Na tworzenie takich relacji wskazują dwie narratorki – Atena i Gaja. Atena zaznacza ważną kwestię dotyczącą tej współpracy, podkreślając kwestię znajomości, a w efekcie wzajemnego oddziaływania („Gdy kogoś już znam, łatwiej jest oddziaływać na tę osobę, z tą osobą”). Narratorka ta jednocześnie wskazuje, że nie zawsze udaje się nawiązywać tę stałą współpracę i że jest to szczególnie trudne zwłaszcza w sytuacjach, w których uczestniczki/cy i kadra kursów są z różnych środowisk („Dzieje się tak, gdy np. kurs dzieje się w hufcu. Wtedy dany instruktor [...] znając potrzeby osób, dba o nie”). Gaja z kolei wskazuje na inny rodzaj współpracy. Pokazuje ona, że ktoś, kto niedawno był moją kursantką/moim kursantem, za chwilę może współpracować ze mną w jakimś zespole, nad jakimiś zadaniami („jest to proces ciągły. Kończy się kurs komend, a nadchodzący zlot jest ciągiem dalszym. Kształcenie nie może być oderwane od ciągłej pracy [...]. W harcerstwie kołem zamachowym rozwoju ludzie jest nie tylko ich świadomość i umiejętność, ale praca w zespole”). Wskazana przez Gaję praca w zespole jest więc dokładnym odniesieniem do teorii Klus-Stańskiej<sup>193</sup> i pokazuje ciągłą współpracę, bez elementów rywalizacji. Na podobny aspekt wskazywała także Reja we wcześniej przytaczanych wypowiedziach. Słowa narratorek podkreślają to, jak różnorodnie może przebiegać ta współpraca. „Dzieje” się ona zarówno z perspektywy towarzyszenia, z perspektywy współdziałania w zespole nad zadaniami, ale także z perspektywy dalekiej obserwacji i sporadycznego kontaktu. Zdarza się również (na co wskazała np. Atena), że współpraca ta nie jest dalej podejmowana. W moim postrzeganiu jest to całkowicie naturalny stan rzeczy – współpraca polega przecież na jej podejmowaniu i podtrzymywaniu przez obie (lub więcej) strony. W wypowiedziach narratorek można dostrzec przykłady podejmowanej współpracy.

ATENA: „Byłoby super, gdyby się działo [ciągła współpraca – dop. ZN]. Dzieje się tak, gdy np. kurs dzieje się w hufcu. Wtedy dany instruktor wie, co na kursie się dzieje i znając potrzeby osób, dba o nie [potrzeby - dop. ZN] dalej. Jeżeli «kształceniowiec» mu się

---

<sup>192</sup> D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki...*, s. 119-120.

<sup>193</sup> Ibidem.

spodobał, wtedy przyjeżdża do ciebie na kolejny kurs. To będzie jednak wola tego uczestnika. Możemy sobie obiecywać, że będzie inaczej, ale bardzo niewiele jest w ZHP sytuacji, w których ta praca jest ciągła. Wynika to z zadań [...]. Gdy kogoś już znam, łatwiej jest oddziaływać na tę osobę, z tą osobą”.

GAJA: „W chorągwi - jest to proces ciągły. Kończy się kurs komend, a nadchodzący zlot kadry jest ciągiem dalszym. Kształcenie nie może być oderwane od ciągłej pracy. ZHP ma nad wyraz rozbudowany system i płaszczyzny pracy z kadrą, które są dobre tylko przy bardzo dużych środowiskach, przy małych całkowicie się nie sprawdzają. W harcerstwie kołem zamachowym rozwoju ludzi jest nie tylko ich świadomość i umiejętności, ale praca w zespole, które ma podobne poczucie celu i pewien sposób zmagania się z tym, by go osiągnąć i potem radość z tego osiągnięcia”.

W swoim opisie dydaktyki humanistycznej Klus-Stańska<sup>194</sup> zawarła jako kolejny element dialog, który staje się główną platformą do tego, by poznawać sensy i znaczenia, przy jednoczesnym założeniu, że nie ma jednej poprawnej odpowiedzi. Potwierdzeniem w przypadku relacji edukatorek/ów i uczestniczek/ów procesu edukacji w ZHP, mogą być słowa Hebe i Hefajstosa. Drugi narrator wskazuje na to, że kursy i zajęcia na nich są tak organizowane, by mogły ukazywać jakąś perspektywę, swoje własne spojrzenie na dane zagadnienie („Zajęcia oparte są na przedstawianiu swoich doświadczeń, pokazywanie swojej perspektywy”). Wskazuje on także, że ta perspektywa ma również istotny wpływ na samą budowę programu („[...] co byśmy chcieli, żeby uczestnik umiał i rozumiał. Od tego zależy przykładanie wagi do poszczególnych zajęć: czy więcej zajęć z komunikacji, czy uczestnicy mają to «obcykane», więc teraz: A: chcemy to rozwinąć; B: chcemy to pominąć”). Tak przedstawione zadanie kadry kursów wskazuje na to, że perspektywa kadry wpływa na to, jak układany jest program, jak stawia się akcenty na poszczególne tematy. We wcześniejszych opisach (np. dotyczącym współpracy), można było zauważyć, że inne narratorki i narrator wskazują na to, że dzieje się to w porozumieniu, z istotnym wpływem uczestniczek i uczestników szkoleń. Hefajstos pokazuje w swojej wypowiedzi, że ten dialog rozpoczyna się od edukatorek i edukatorów – od ich pomysłów i prób odpowiedzi na potrzeby. Rozpoczyna się na etapie konstruowania wizji kursu, a następnie rozwija się właśnie w atmosferze dialogu, w którym uczestniczki i uczestnicy partycypują nie tylko w tworzeniu kursu, ale i relacji, wspólnoty, więzi. Na inną perspektywę dialogu zwraca uwagę Hebe. Narratorka ta

---

<sup>194</sup> Ibidem.

pokazuje rozwój pracy z/nad tym dialogiem również po zakończeniu szkolenia. Wskazuje na to, że edukatorki i edukatorzy pozostają w gotowości, by dalej wspierać swoje kursantki i swoich kursantów, odpowiadając na ich pytania, pomagając przepracować, przedyskutować coś z ich środowiskami, na bieżąco spotykać i utrzymywać relacje. Relacje, w efekcie których jeszcze bardziej udaje się pozostawać w dialogu pomiędzy wszystkimi uczestniczkami i uczestnikami procesu edukacyjnego („Jesteśmy gotowi do tego, by odpowiedzieć im na pytania, by stanąć czasem w kontrze do ich środowiska. Czasem nasz głos jest przywoływany jako głos autorytetu [...]. Pytamy co u nich słyszeć. Odpowiadamy na ich pytania. Dbamy, by wiedzieć co się z nimi dzieje. Spotykamy się też na wydarzeniach”).

HEFAJSTOS: „[Na decyzje wpływają - dop. ZN] rodzaj kursu i rodzaj kadry. Doświadczenie ludzi [z komendy kursu - dop. ZN]. Zajęcia oparte są na przedstawianiu swoich doświadczeń, pokazywanie swojej perspektywy [...]. Na początku układamy sobie sylwetkę absolwenta: co byśmy chcieli, żeby uczestnik umiał i rozumiał. Od tego zależy przykładanie wagi do poszczególnych zajęć: czy więcej zajęć z komunikacji, czy uczestnicy mają to «obcykanę», więc teraz: A: chcemy to rozwinąć; B: chcemy to pominąć”.

HEBE: „Jesteśmy mocno nastawieni na pracę z kursantami. Każdy kurs kończymy słowami: «to, że otrzymaliście dyplomy i kończymy kurs nie oznacza, że kończymy szkolenie». Jesteśmy gotowi do tego, by odpowiedzieć im na pytania, by stanąć czasem w kontrze do ich środowiska. Czasem nasz głos jest przywoływany jako głos autorytetu. Zazwyczaj trzymamy konfy kursowe, na których podbijamy ważne tematy, Gdy trwają konsultacje - mówimy o tym. Pytamy co u nich słyszeć. Odpowiadamy na ich pytania. Dbamy, by wiedzieć co się z nimi dzieje. Spotykamy się też na wydarzeniach. Jako mała chorągiew, często widzimy te same twarze na kolejnych wydarzeniach. Spotykamy się na bieżąco”.

Opisany powyżej dialog jako aspekt dydaktyki humanistycznej według Klus-Stańskiej<sup>195</sup> niejako otwiera drzwi do kolejnego z jej aspektów, w którym cała koncepcja uczenia się jest zbudowana na założeniu, iż skuteczność procesu uczenia się jest zależna od tego, na ile dobrze czuje się osoba ucząca się, od jej poczucia własnej wartości. Wśród wypowiedzi badanych przeze mnie osób spotkałem się z takimi, które pokazują, jak ważna jest dbałość o odpowiednie samopoczucie uczestniczek i uczestników szkolenia. Ważna szczególnie ze względu na fakt, że jej zapewnienie, daje możliwość ku podnoszeniu kompetencji kursantek i kursantów. Na aspekt ten zwrócili uwagę np. Nike i Hefajstos, pokazując różniące się od siebie, a

---

<sup>195</sup> Ibidem.

jednocześnie komplementarne względem siebie praktyki pozwalające właśnie na dbałość o samopoczucie uczestniczek i uczestników. Hefajstos wskazuje na przykłady działań, które służą zebraniu potrzeb przed kursem oraz informacji zwrotnej, a w efekcie dostosowaniu kolejnych zjazdów danego kursu tak, by były coraz bardziej dostosowane do potrzeb uczestniczek i uczestników. Służy temu proces ewaluacji, w ramach którego można posłużyć się obrzędowymi elementami (np. skrzynka), ale także ankieta czy podsumowanie dnia w zastępach. W trakcie takiego spotkania małej grupy uczestniczek i uczestników z przedstawiciel(k)ami edukatorek/ów (zazwyczaj opiekun/ka zastępu), następuje moment wymiany myśli i podsumowania danego dnia lub kursowego zjazdu. Wszystkie te działania służą modyfikacji programu (i nie tylko), by odpowiadał na potrzeby kursantek i kursantów („Nie mamy sztywności, że mamy program i jedziemy z nim do końca”). Nike z kolei w swojej wypowiedzi porusza kwestie dotyczące tego, jak dla uczestniczki/uczestnika może przebiegać jej/jego proces uczenia się podczas szkolenia. Narratorka zwraca uwagę, że udział w kursie czy jego poszczególnych częściach łączy się z cechą metody harcerskiej jaką jest dobrowolność („Stawiamy na dobrowolność udziału w poszczególnych formach podczas zajęć”), a także na możliwość dostosowania poziomu własnego zaangażowania do bieżącego samopoczucia („gdy ktoś się czuje bezpieczniej jako obserwator – pozwalamy na to. Dajemy też impuls – zróbmy coś mniej, ale zróbmy”). Wskazuje też na różne rozwiązania dotyczące zainteresowania danym tematem – tak, by poruszyć go w szerokim gronie drużyny kursowej lub zaopiekować choćby w ramach indywidualnej porady jeszcze w trakcie kursu lub już po jego zakończeniu („jeżeli wyjdzie im temat, który chcą poruszyć, jest dla nich ważny - staramy się, by on zaistniał, mamy na to dużą otwartość. Jeżeli się tak nie da, umawiamy się na rozmowę indywidualną. Czasem też zdarza się to jakiś czas po kursie, że ktoś przychodzi z prośbą o poradę”). Tak postawione przykłady dbałości o samopoczucie uczestniczek i uczestników szkoleń w ZHP zdają się wprost odpowiadać na założenia dot. dydaktyki humanistycznej.

HEFAJSTOS: „Jeżeli np. dwa biwaki - pokazuje nam to ewaluacja po pierwszej części [...]. Skrzyneczka, do której mogą wrzucać rzeczy, które ich nurtują. Czasami pytamy o to, czego chcą w ankiecie aplikacyjnej. Spotkania zastępów - podsumowanie dnia w zastępie daje informacje o tym, jak się czują, jak coś odbierają. Nie mamy sztywności, że mamy program i jedziemy z nim do końca”.

NIKE: „Stawiamy na dobrowolność udziału w poszczególnych formach podczas zajęć - gdy ktoś się czuje bezpieczniej jako obserwator - pozwalamy na to. Dajemy też impuls - zróbmy coś mniej, ale zróbmy. Mamy taki swój «rytuał», że jeżeli wyjdzie im temat, który chcą poruszyć, jest dla nich ważny - staramy się, by on zaistniał, mamy na to dużą otwartość. Jeżeli się tak nie da, umawiamy się na rozmowę indywidualną. Czasem też zdarza się to jakiś czas po kursie, że ktoś przychodzi z prośbą o poradę”.

Ostatnim z poruszanych przez Dorotę Klus-Stańską<sup>196</sup> aspektów dydaktyki humanistycznej jest stawianie na potrzeby i zainteresowania osób uczących się. Spośród odpowiedzi udzielonych przez osoby badane wybrałem dwie skupiające się na tym aspekcie w praktyce w ZHP, udzielone przez Herę i Litai. Hera w swojej wypowiedzi odnosi się do tego, że planując zajęcia, bierze pod uwagę różne aspekty dotyczące uczestniczek i uczestników swojego szkolenia („ich zawód, pasję, przygotowanie”), a także, że tworząc kurs, korzystają z tych zasobów, np. podczas prowadzenia danych zajęć czy jakichś elementów kursu. Ponadto część zajęć dostosowuje bezpośrednio do poziomu kompetencji posiadanych przez kursantki i kursantów („Pewne elementy dostosowujemy do tego kim są i co sobą reprezentują”). Dalej podkreśla, że w ramach odpowiedzi na ich potrzeby, zamiast na prezentowaniu wiedzy, duże skupienie podczas zajęć opiera się na wymianie wiedzy i doświadczeń („Więcej czasu spędzamy na wymianie doświadczeń i wymianie wiedzy niż na prezentowaniu wiedzy. Ważne jest to ujęcie praktyczne, a nie tylko i wyłącznie brania z tego, jak coś jest prezentowane”). Druga narratorka, Litai, podkreśla aspekty relacji edukator(ka)-uczesni(cz)ka również po formalnym zakończeniu kursu. Wskazuje na chęć i potrzebę dalszego obserwowania, wspierania, kontaktu („Po kursie uczestnik znowu natrafia na takie aspekty, które są dla niego niepodzianką. Naszą rolą jest im w tym pomagać [...]. Czasem absolwenci kursów [...] zapraszają nas na swoje kursy. Ważna jest możliwość wymiany myśli, spostrzeżeń”). Na odpowiedzi na pytania, na wsparcie w realizacji projektów realizowanych przez absolwentki i absolwentów kursów, a przede wszystkim na dalszym kontakcie służącym lepszemu wypełnianiu zadań, służących realizacji Misji ZHP.

HERA: „Bierzemy pod uwagę ich zawód, pasję, przygotowanie. Staramy się wykorzystać to podczas zajęć czy innych elementów kursów. Pewne elementy dostosowujemy do tego kim są i co sobą reprezentują. Więcej czasu spędzamy na wymianie doświadczeń i wymianie wiedzy niż na

---

<sup>196</sup> Ibidem.

prezentowaniu wiedzy. Ważne jest to ujęcie praktyczne, a nie tylko i wyłącznie brania z tego, jak coś jest prezentowane”.

LITAI: „Robimy kurs, oni «idą w środowiska», a ja mam możliwość ich obserwowania i wspierania w tym, co dzieje się dalej. Po kursie uczestnik znowu natrafia na takie aspekty, które są dla niego niespodzianką. Naszą rolą jest im w tym pomagać. Czasem uczestnicy piszą, pytają o różne kwestie za pośrednictwem facebooka. Kiedyś mieliśmy zwyczaj pisania po roku do uczestników, żeby zapytać co u nich. Czasem absolwenci kursów kadry kształcącej zapraszają nas na swoje kursy. Ważna jest możliwość wymiany myśli, spostrzeżeń”.

W dalszym rozwinięciu opisu dydaktyki humanistycznej, Klus-Stańska wymienia najczęściej stosowane strategie uczenia się. Wśród nich wymienia:

- „*samouczenie*, rozumiane bardzo szeroko jako uczenie się, w którym uczniowie rozpoznają swoje potrzeby edukacyjne i na tej podstawie przejmują inicjatywę w ustalaniu celów, zadań, środków i strategii uczenia się (*self-directed learning*);
- *dialog*, w czasie którego nauczyciel stara się zapewnić uczniom możliwość stykania się z różnymi poglądami i odmiennym rozumieniem zjawisk; konflikt przekonań, wiedzy i doświadczeń, ale także konflikty przeżywane wewnętrznie są traktowane jako bardzo wartościowe edukacyjnie;
- *uczenie się przez zabawę*, dla której kluczowe jest oddolne ustalanie reguł, kontrolowanie przebiegu przez uczestników i jednocześnie angażowanie wielu sfer funkcjonowania człowieka (Gray 2015<sup>197</sup>);
- *uczenie się przez przeżycie i przygodę* (żeglarstwo, wspinaczkę, wycieczki, aktywność teatralną itd.) (Ryszka 2016<sup>198</sup>);
- *uczenie się przez działanie*, w którym na pierwszy plan wysuwają się elementy pracy, grupowych przedsięwzięć praktycznych, eksperymentowanie, próbowanie”<sup>199</sup>.

Aspekty te poruszam szczegółowo w różnych miejscach pracy. Aspekt dialogu został już poruszony w niniejszym podrozdziale, kolejne znajdują się w rozdziale IV (samouczenie) oraz w rozdziale V (uczenie się przez: zabawę, przeżycie i przygodę, działanie).

---

<sup>197</sup> P. Gray, *Wolne dzieci. Jak zabawa sprawia, że dzieci są szczęśliwsze, bardziej pewne siebie i lepiej się uczą?*, tłum. G. Chamielec. Wydawnictwo MiND, Podkowa Leśna, 2015.

<sup>198</sup> R. Ryszka, *Pedagogika przeżyć. Praktycznie. O innej metodzie pracy grupowej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, 2016.

<sup>199</sup> D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki...*, s. 122.

Chcąc podsumować fragment pracy dotyczący dydaktyki humanistycznej i jej stosowania w ZHP, mam poczucie, iż powyższe odpowiedzi pokazują dwie istotne kwestie. Pierwszą – że w swojej praktyce edukatorki i edukatorzy starają się znaleźć jak najwięcej momentów, w których dają możliwość uczestniczkom i uczestnikom decydować w pewnym stopniu o tym, jak będzie wyglądał ich proces edukacyjny. Z drugiej strony – dostrzegam, że wciąż dzieje się to na niewystarczającym poziomie. Łącząc ten wątek z innymi w pracy (m.in. ze sposobem tworzenia programu przez kadrę, sposobem udzielania im uprawnień itd.) dochodzę do smutnej konstatacji. Ograniczani przez władzę i dokumenty w swych twórczych procesach edukatorki i edukatorzy, ograniczają dalej proces decyzyjny dorosłych uczestniczek i uczestników ich szkoleń. Mam poczucie, że jest to przestrzeń do dalszych badań edukacyjnych, w szczególności badań w działaniu. Na podstawie dostępnych, aktualnych materiałów pedagogicznych i (zwłaszcza) andragogicznych odnoszę wrażenie, że jest to najważniejszy aspekt do przepracowania przez edukatorki i edukatorów w Związku Harcerstwa Polskiego. W Organizacji, u której podstaw leży nauka sprawczości, nie można jej ograniczać. A dzieje się to zarówno w perspektywie osób uczących, jak i osób uczących się, dzieje się w formule zamkniętego koła i wciąż się powtarza pomimo deklaracji o działaniach czy nawet samych chęciach, by wyglądało to inaczej.

W toku rozważań na temat samodzielności, podmiotowości, decyzyjności uczestniczek i uczestników procesu edukacyjnego w ZHP, postanowiłem zadać moim narratorkom i narratorom pytanie dotyczące tego, kto lub co daje im prawo do tego, by kształcić kadrę w ZHP? Dla interpretacji ich odpowiedzi na to trudne pytanie duże znaczenie ma teoria Etienne'a Wengera, skupiająca się na wspólnotowym uczeniu się. Ewa Rozkosz<sup>200</sup> opisuje, że uczenie się w tej teorii ma społeczny charakter, w szczególności, że Wenger<sup>201</sup> podkreśla, że jako ludzie jesteśmy istotami społecznymi. W teorii tej, E. Rozkosz podkreśla dwa podejścia do uczenia się: (1) w obrębie wspólnoty praktyki oraz (2) uczenie się jako przekraczanie granic wspólnoty praktyki. Dalej autorka podkreśla:

---

<sup>200</sup> E.A. Rozkosz, *Teoria Etienne'a Wengera w badaniach usytuowanego uczenia się kompetencji informacyjnych*, „Forum Oświatowe”, 2017, nr 29 (1).

<sup>201</sup> E. Wenger, *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, New York, 1998.

„Pojęcie «wspólnoty praktyki» stanowi centralną kategorię, wokół której konstruowana jest narracja «Communities of Practice...»<sup>202</sup>. Wenger wiąże uczestnictwo we wspólnocie praktyki z uczeniem się przez przedstawienie kluczowych kategorii, charakteryzujących uczestnictwo we wspólnocie jako elementów procesu uczenia się i poznania”.

Konkluzja Wengera przywodzi mi na myśl podsumowanie A. Dziemianowicz-Bąk<sup>203</sup> piszącej o podejściu Jürgena Habermasa: „Habermasowska kategoria konstytutywnego interesu<sup>204</sup> umożliwia analizę ludzkich działań jako uzależnionych od określonych potrzeb i obiektywie istniejących problemów o charakterze społecznym”. Również w zakresie odpowiedzi uzyskanych przez osoby badane jawi się informacja, że powody pozwalające na realizację działań edukacyjnych, wiążą się bezpośrednio z potrzebami, problemami społecznymi (w przypadku harcerstwa – związane z konkretną społecznością czy z realiami Organizacji), że w efekcie mamy do czynienia z procesami uczenia się i poznania, w których we wspólnocie pozostają edukatorzy i kursantki/kursanci. Pełniejszemu rozumieniu tej konstatacji pomoże opis E. Rozkosz<sup>205</sup> dot. teorii uczenia się E. Wengera, w których bazowe stają się cztery wymiary uczenia się:

- „Działanie. Praktyka jest u Wengera (1998) robieniem czegoś (*doing*), co ma swój historyczny i społeczny kontekst, dzięki któremu to, co robimy, jest znaczące. Z tym koresponduje postrzeganie praktyki jako procesu, dzięki któremu «możemy doświadczać świata i naszego zaangażowania, jako znaczących» (Wenger, 1998, s. 51). Działania członków wspólnoty nie są mechaniczne (nie stanowią reakcji na zewnętrzne bodźce), ale ukierunkowane na cel, co pokazuje teleologiczny charakter praktyki”.
- „Przynależność. Pojęcie «wspólnoty praktyki» odnosi się do złożonego systemu relacji form uczestnictwa aktorów w określonej praktyce. Zatem wzajemne uczestnictwo jest tym, co konstytuuje wspólnotę praktyki. Dlatego też nie można jej wprost utożsamiać z grupą społeczną, którą spajają określone cechy jej członków. Wenger (1998) podkreśla, że członkowie wspólnoty praktyki rozwijają oraz

---

<sup>202</sup> Ibidem.

<sup>203</sup> A. Dziemianowicz-Bąk, *Interesy konstytuujące nauczanie*, w: *Komercjalizacja edukacji – konsekwencje i nowe zagrożenia*, red. M. Syska, Wydawnictwo OMS im. F. Lassalle’a, Warszawa – Wrocław, 2010.

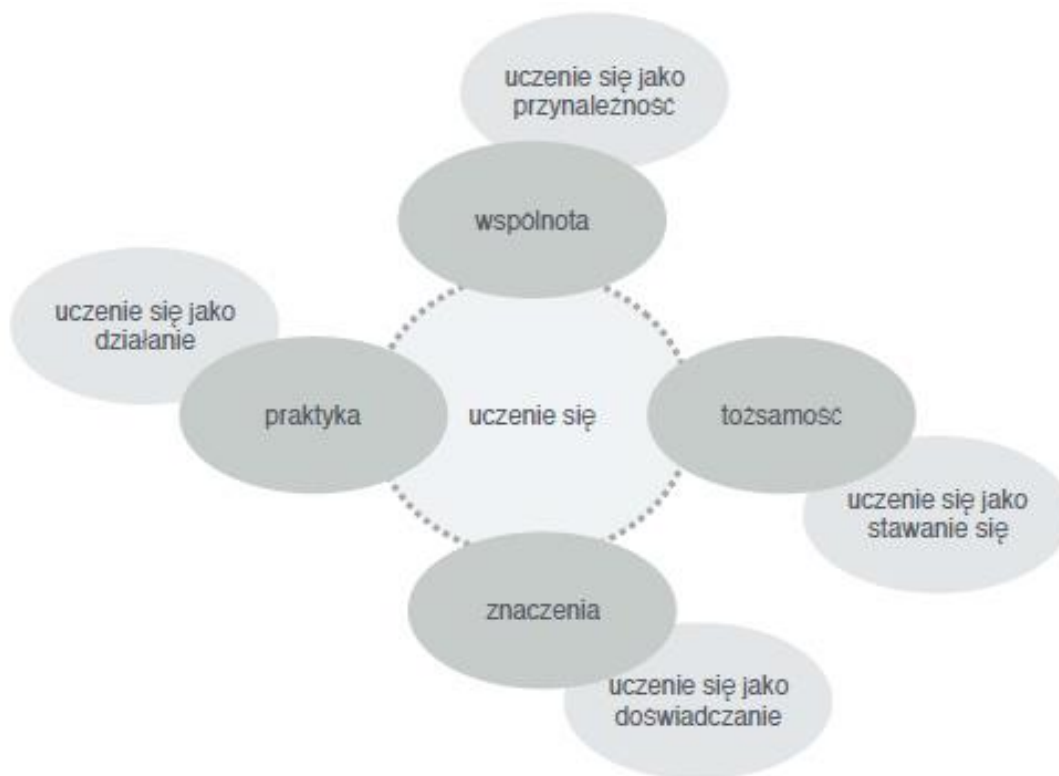
<sup>204</sup> J. Habermas, *Erkenntnis und Interesse*, Frankfurt am Main, 1968, cyt. za A. Dziemianowicz-Bąk, *Interesy...*

<sup>205</sup> E.A. Rozkosz, *Teoria...*

współdzielą praktyki, zwyczaje, artefakty, symbole, konwencje oraz historie (w tym historię praktyki)”.  
– „Doświadczenie. Wymiar uczenia się, jakim jest «doświadczenie», wyraża się w procesie negocjowania znaczeń. [...] Negocjowanie znaczeń to interakcja uczestnictwa i reifikacji. Relację między tymi procesami – elementami negocjacji – nazywamy dwoistością. Negocjowanie znaczeń zachodzi w różnych sytuacjach, nawet w rutynowych działaniach, dlatego też Wenger (1998) uważa, że oddaje ono zaangażowanie ludzi w świat (wytwarza nowe relacje «ze światem» oraz «w świecie») [...]. Wenger podkreśla, że uczenie się jest «po pierwsze i przede wszystkim zdolnością do negocjowania znaczeń»”.

- „Stawanie się. Aktorzy uczestniczą we wspólnocie praktyk. To uczestnictwo nie odnosi się u Wengera (1989) do pojedynczego działania, ale do całościowego procesu: (1) bycia czynnym uczestnikiem praktyk (wielu) wspólnot praktyki oraz (2) konstruowania tożsamości w odniesieniu do tych wspólnot praktyki. Uczestnictwo jest więc procesem tożsamościotwórczym, procesem «stawania się», gdyż pozwala kształtować to, kim jesteśmy i jak interpretujemy to, co robimy i czego nie robimy”.

**Rysunek 4. Elementy społecznej teorii uczenia się Wengera**



Źródło: E.A. Rozkosz, *Teoria Etienne’a Wengera w badaniach usytuowanego uczenia się kompetencji informacyjnych*, „Forum Oświatowe”, 2017, nr 29 (1).

Opisując uczenie się przez działanie, Wenger charakteryzuje praktykę (działanie) jako nierozdzielnie połączone z kontekstem, z doświadczaniem, eksplorowaniem, z ukierunkowaniem na cel. W Organizacji, która na pierwszym miejscu stawia realizację wychowawczej Misji, istotne są konkretne działania. Wśród wypowiedzi Rei, Nike, Hery i Prometeusza można dostrzec różne konteksty związane z działaniami organizacyjnymi, wiążącymi się z nadawaniem uprawnień i konkretnym ustrukturyzowaniem działań. W tym kontekście prawo do wspierania rozwoju Innych edukatorom i edukatorom daje właśnie Organizacja i panujące w niej zasady. W przypadku Związku Harcerstwa Polskiego są to trzy kluczowe aspekty pracy: (1) uprawnienia do edukowania daje zdobywanie Odznak Kadry Kształcącej, które potwierdzają kompetencje i nadają konkretne uprawnienia (wskazują na to Reja, Hera i Prometeusz), (2) różne kwestie organizacyjne są uregulowane w dokumentach związanych z kształceniem kadry w ZHP, o czym komunikuje Nike („No są wszystkie te dokumenty, które wyznaczają granice: czasem sztywne, czasem bardziej elastyczne i takie, które już możemy sobie ściśle dopasować do grupy, z którą pracujemy”), (3) naczelnik ZHP/komendant chorągwi/hufca nadaje uprawnienia do prowadzenia danej formy edukacyjnej, powołując komendę kursu w swoim rozkazie, na co wskazuje Reja („Później tak naprawdę każdorazowo komendant, powołując komendę, daje po raz kolejny takie uprawnienia formalne”).

REJA: „Rozumienie takiego właśnie kształcenia naszego formalnego, bo jednak jesteśmy obłożeni różnego rodzaju przepisami, zapisami, jak to kształcenie może być zorganizowane, kto może być szefem danej formy, a kto może wchodzić w skład komendy. Żeby prowadzić daną formę, to trzeba mieć odpowiednie kwalifikacje wyrażane w Odznakach Kadry Kształcącej, które, żeby zdobyć, no to trzeba przejść pewną ścieżkę, wystąpić do komendanta chorągwi czy naczelnika o nadanie odpowiednich uprawnień, więc formalnie to naczelnik daje te uprawnienia. Później tak naprawdę każdorazowo komendant, powołując komendę, daje po raz kolejny takie uprawnienia formalne, po prostu, tak? Wy możecie robić dane działanie czy wy możecie być zespołem kadry kształcącej, który może kształcić”.

NIKE: „No to są wszystkie te dokumenty, które wyznaczają granice: czasem sztywne, czasem bardziej elastyczne i takie, które już możemy sobie ściśle dopasować do grupy, z którą pracujemy”.

HERA: „Masz uprawnienia-masz możliwości. Ta osoba [szef - dop. ZN] nadaje nam pewne prawa, nadając nam pewne uprawnienia - w formie odznaki. Jest to formalność związana z przedstawieniem pewnych dokumentów, spełnieniem wymagań”.

PROMETEUSZ: „Organizacja, która określiła, jakie grono osób - instruktorzy z kompetencjami, z OKK, mogą daną formę czy osobę prowadzić. Poza kształceniem - praca z osobą, którą ma się obok: partnera, starszego brata, mentora, autorytetu. W roli np. opiekuna prób instruktorskich lub np. komendanta formy pracującego ze swoją komendą, Komendant szczebu ze swoimi ludźmi”.

Druga spośród kategorii opisu społecznego uczenia się według Wengera to uczenie się przez przynależność. Pod pojęciem „wspólnoty praktyki” jawi się tu wzajemne uczestnictwo, wspólne tradycje, zwyczaje, symbole, konwencje. Taką konwencją i sposobem pracy – raczej wywodzącym się z kultury, przyzwyczajęń, nie zaś z opisanych w Organizacji spraw – jest kwestia budowania zaufania pewnych wspólnot, pewnych środowisk. To zaufanie jakiejś grupy ludzi powoduje, że komuś pozwala się, by mogła/mógł edukować Innych. Można na to patrzeć z perspektywy dwóch wymiarów – pierwszym, w którym kogoś dostrzeżono jako przyszłą edukatorkę/przyszłego edukatora i pracowano z tą osobą, by mogła stawiać kolejne kroki w drodze ku stawianiu się edukatorką/edukatorem. Taką perspektywę przedstawia Hebe opisując swoje doświadczenia w tym zakresie („Co sprawia, że to akurat ja jestem tym człowiekiem, który się do tego nadaje? Ktoś kiedyś podjął taką decyzję [...], że to jest dobra droga dla Ciebie”). Na drugi wymiar zwraca uwagę Hera, wskazując na to, że czasem nawet posiadając wymagane uprawnienia dane zadania nie zostaną nam powierzone ze względu na to, jak odbierani jesteśmy we wspólnocie środowiska, w efekcie czego ktoś daje nam pewne szkolenia do zorganizowania, a uczestnicy bardziej lub mniej chętnie biorą w nich udział wiedząc, kto je organizuje („Tak naprawdę środowisko, w którym pracujemy, nas weryfikuje, umacnia, daje nam uprawnienia nieformalne - często ważniejsze, niż te formalne. Co z tego, że formalnie mogę być komendantem kursu, jeśli środowisko nie pozwoli mi tego kursu poprowadzić lub «spróbowałeś 1-2 razy i się nie udało»? Weryfikowane jest to również frekwencją na poszczególnych formach”). W obu przypadkach mamy do czynienia właśnie z przynależnością – do pewnego środowiska, które spostrzega nas (edukatorki i edukatorów) w jakiś konkretny sposób z perspektywy konkretnego czasu.

HEBE: „Co sprawia, że to akurat ja jestem tym człowiekiem, który się do tego nadaje? Ktoś kiedyś podjął taką decyzję i najprawdopodobniej podjął ją na podstawie moich doświadczeń, na podstawie tego, że widział, że jest we mnie jakiś potencjał, więc najczęściej będzie to jakaś inna osoba, która wskazała nam, że to jest dobra droga dla Ciebie”.

HERA: „Tak naprawdę środowisko, w którym pracujemy, nas weryfikuje, umacnia, daje nam uprawnienia nieformalne - często ważniejsze, niż te formalne. Co z tego, że formalnie mogę być komendantem kursu, jeśli środowisko nie pozwoli mi tego kursu poprowadzić lub «spróbowałeś 1-2 razy i się nie udało»? Weryfikowane jest to również frekwencją na poszczególnych formach. U nas chorągwi, gdy ludzie szukają kursu, sprawdzają kto będzie w komendzie kursu i to też ma znaczenie. Sam uczestnik, decydując się na udział w formie, daje nam tę zgodę. To jednak głównie środowisko dopuszcza cię to zrobienia zajęć, uczestnik jak najbardziej też”.

Trzecią kategorią w teorii Wengera jest doświadczanie utożsamiane przez niego z negocjowaniem znaczeń, które wynika z kolei z zaangażowaniem ludzi w świat. Z perspektywy prawa do tego, by edukować Innych pojawia się kwestia własnego zaangażowania edukatorek i edukatorów, wynikającego z ich ambicji i poczucia posiadania odpowiedniego doświadczenia, by móc to robić. Na kwestię doświadczenia zwracają uwagę Hestia, Nike i Atena. Ostatnia z wymienionych narratorek zwraca uwagę, że to prawo dają sobie same edukatorki/sami edukatorzy, często nawet nieświadomie („Sami sobie dajemy to prawo. Ciekawe ilu «kształceniowców» zdaje sobie sprawę, że zgadzając się dołączyć do komendy, daje sam sobie takie prawo”). Nike odbiera to jako kwestię związaną z sumieniem, które daje swoje odbicie do kwestii stawania się i bycia osobistym przykładem instruktorskim („Ja myślę, że najpierw sumienie nasze. Czy my rzeczywiście jesteśmy ludźmi, od których można coś wziąć właśnie”). Hestia bezpośrednio nawiązuje do doświadczeń – w jej wypowiedzi można dostrzec, że prawo do edukowania innych nadają sobie same edukatorki/sami edukatorzy doceniając własne doświadczenie, niejako zapraszając do „podążania za nimi”, jednak z wyraźnym zaznaczeniem, że decyzję podejmują uczestniczki i uczestnicy szkoleń („Nie dlatego, że ja się na tym znam i wiem lepiej, tylko dlatego, że też to poznawałam i tego doświadczyłam. Nic nie dzieje się wbrew człowiekowi. Nie wykształtuje i nie nauczy się nic, jeśli nie będzie chciał się tego nauczyć. Osobisty przykład: chcę za Tobą podążać lub nie chcę za Tobą podążać”).

ATENA: „Sami sobie dajemy to prawo. Ciekawe ilu «kształceniowców» zdaje sobie sprawę, że zgadzając się dołączyć do komendy, daje sam sobie takie prawo. Jadąc na kurs, uczestnik decyduje się sam. Nie da się kształtować człowieka, gdy on się na to nie decyduje. Czasem podlegamy temu kształtowaniu po kursie, gdy po czasie to się «skleja» i wpływa na mnie”.

NIKE: „Ja myślę, że najpierw sumienie nasze. Czy my rzeczywiście jesteśmy ludźmi, od których można coś wziąć właśnie. I to w nawiązaniu do tych postaw, co mówiłam, o których mówiłam, czy właśnie wiedzy i umiejętności - i to jest pierwsza rzecz”.

HESTIA: „Jeżeli jako «kształceniowiec» mam odpowiednią postawę - chciałabym, żeby człowiek został lepszym, niż jest - żebyśmy byli lepszymi ludźmi, którzy coś potrafią, chcą pracować z innymi ludźmi - to, nie nakładając na to swojej pyszałkowatości, a dodając własną pokorę - mamy do tego prawo. Nie dlatego, że ja się na tym znam i wiem lepiej, tylko dlatego, że też to poznawałam i tego doświadczyłam. Nic nie dzieje się wbrew człowiekowi. Nie wykształtuje i nie nauczy się nic, jeśli nie będzie chciał się tego nauczyć. Osobisty przykład: chcę za Tobą podążać lub nie chcę za Tobą podążać”.

Ostatnią przywołaną kategorią przez Wegnera w społecznej teorii uczenia się jest uczenie się przez stawanie się. Uczestnictwo (we wspólnocie) jest tu więc rozumiane długofalowo (nie z perspektywy jednego działania, ale całych procesów), jest rozumiane jako działanie tożsamościowotwórcze i jako tworzenie tego, kim/jacy jesteśmy i kim/jacy nie jesteśmy. Z perspektywy stawania się prawo do edukowania w ZHP dają osoby uczące się. Ich decyzja o wejściu w procesy, udziale w poszczególnych formach edukacyjnych wiąże się dalej ze stawaniem się, z rolą, jaką przyjmują w Organizacji, do jakiej roli dążą. Na świadomość decyzji zwracają uwagę w swoich wypowiedziach Hefajstos („to ten człowiek wybiera, czy chce być kształcony i kształtowany”) i Prometeusz („Ten człowiek. Każdy udział w formie kształcenia - każdy może określić, że jednak tego nie chce. Uczestnicy nogami decydują o udziale [...]”). Temida i Teja łączą chęć uczestnictwa z dobrowolnością metody harcerskiej. Temida odnosi to jako dobrowolność do wypełniania jednej z Zasad Harcerskiego Wychowania, a konkretnie – pracy nad sobą („Ten ktoś dobrowolnie chce to zrobić, zgłasza się na kurs, by sam siebie doskonalić i pracować nad sobą”). Teja wpływu cechy dobrowolności na decyzję uczestniczki/uczestnika upatruje się już w samej chęci bycia w Organizacji jako jej kadra („Oni dają nam do tego prawo i wiedzę, na co się piszą. To jest siła harcerstwa – dobrowolność”). Te cztery wypowiedzi narratorek i narratorów przedstawiają właśnie, że proces „stawania się sobą” rozpoczyna się od decyzji – bardziej lub mniej świadomej zgody na udział, dokonanej przez uczestniczkę lub uczestnika szkolenia. Gaja zwraca z kolei uwagę na to, że często uczestniczki i uczestnicy mogą kogoś postrzegać jako mistrza w danej kwestii i czerpać od tej osoby w jednym aspekcie, podczas gdy w innym zupełnie nie („My jako ludzie dorośli możemy mieć swoich mistrzów i w jednych aspektach oni będą dla nas ważniejsi, kluczowi, w innych niekoniecznie”). Narratorka podkreśla także, że sama możliwość decydowania w oparciu o różne opcje również jest kluczowa i kształtuje ludzi, umożliwiając procesy stawania się.

HEFAJSTOS: „Dorośli sami dają nam to przyzwolenie - to ten człowiek wybiera, czy chce być kształcony i kształtowany. My możemy zobaczyć jakąś cechę u kogoś i próbować ją wzmacniać, np. będąc opiekunem na kolejne stopnie”.

PROMETEUSZ: „Ten człowiek. Każdy udział w formie kształcenia - każdy może określić, że jednak tego nie chce. Uczestnicy nogami decydują o udziale lub o tym, z kim - jako kadra - chcą brać udział w kursie”.

TEMIDA: „Jak ktoś się decyduje wstępować do harcerstwa, to przyjmuje te zasady, tę misję, treść Prawa Harcerskiego. A jak zostaje instruktorem - bierze na siebie całą treść zobowiązania - tego, co mamy wypełniać jako instruktor. Ten ktoś dobrowolnie chce to zrobić, zgłasza się na kurs, by sam siebie doskonalić i pracować nad sobą. To nie znaczy, że łamiemy czyjeś prawa. Jest dobrowolność i otwartość, nie ma dyskryminacji, niezależnie od aspektu. Każdy może być w tej Organizacji kto chce i bierze na siebie chęć postępowania zgodnie z zasadami, które w tej Organizacji obowiązują”.

TEJA: „Ci ludzie, którzy przychodzą na nasze kursy. Oni dają nam do tego prawo i wiedzę, na co się piszą. To jest siła harcerstwa - dobrowolność. Nie musisz tu być. Nie ma tu w ogóle żadnej wątpliwości etycznej”.

GAJA: „Ten ktoś musi chcieć przede wszystkim. Jeśli ten ktoś nie chce, to to się nie dzieje. Chęć człowieka, który staje się podmiotem tego działania - to jest kluczowe. Ta chęć nie jest zero-jedynkowa. My jako ludzie dorośli możemy mieć swoich mistrzów i w jednych aspektach oni będą dla nas ważniejsi, kluczowi, w innych niekoniecznie, ale to też nas kształtuje jako ludzi do tego, że nie ma jednego modelu, że jest jednak różnorodność oparta na możliwości wyboru jest dużą wartością”.

Opisując relacje edukatorek i edukatorów oraz ich kursantek i kursantów zwróciłem uwagę na sporo aspektów, które pozwalają na to, by dostrzec podobieństwa w praktyce Związku Harcerstwa Polskiego do założeń agogiki *Gestalt*. Warto jednak zwrócić uwagę, że aby Organizacja ta mogła w pełni korzystać z *Gestaltu*, nie wystarczy bazować jedynie na intuicji, że potrzebne jest odpowiednie przygotowanie. Na aspekt ten zwraca uwagę W. Żłobicki podkreślając<sup>206</sup>, iż:

- „Odnosząc się do sformułowanych wyżej refleksji, trzeba podkreślić, że osobom, które chcą realizować w praktyce edukację w podejściu *Gestalt*, niezbędny jest specjalny tok treningów i kształcenia warsztatowego (Brown,

---

<sup>206</sup> W. Żłobicki, *Pedagogika Gestalt...*

Petzold, 1978)<sup>207</sup>. Poznanie jedynie metodycznej strony podejścia Gestalt, bez osobistej przemiany wewnętrznej, może sprowadzić pedagoga do roli rzemieślnika. Ponieważ jednak bardziej adekwatna wydaje się perspektywa pedagoga-Gestalt jako artysty, to w istocie mamy do czynienia z twórczym uprawianiem sztuki wspierania procesu uczenia się”.

Dalsze prace nad świadomą pracą edukatorek i edukatorów w ZHP z założeniami podejścia Gestalt traktuję jako kluczowe dla rozwoju procesów edukacji osób dorosłych w tej Organizacji.

Konkludując, w rozdziale skupiłem się na przedstawieniu relacji pomiędzy uczestni(cz)kami szkoleń w ZHP a ich edukator(k)ami oraz na rolach, jakie pełnią w procesie edukacji osób dorosłych w Związku Harcerstwa Polskiego. Na podstawie opisu Pedagogiki *Gestalt* opisałem, jak wyglądają te role, relacje i proces. Pokróćce przedstawię najważniejsze wątki poniżej.

Otoczenie (Mikroświat edukacyjny): nie-miejsce, platforma refleksyjnej praktyki, związanej z pasją/miłośnictwem, warunkowane przez zasady panujące w Związku Harcerstwa Polskiego.

Ja (uczestniczka/uczestnik szkolenia): osoba w centrum, najważniejsza/y uczestniczka/uczestnik procesu, aktywna/y współkreator(ka), dążąca/y do osiągnięcia autonomii i utrzymaniu podmiotowości. Główne cele: samorealizacja i samoaktualizacja. Powinien mieć realny wpływ na tworzenie programu szkolenia, w ZHP jest to częściowo ograniczone.

Ty (edukatorka/edukator): wciąż zmienia się jej/jego rola (za: Z. Szarota, K. Pierścieniak), może być nauczycielem-przewodnikiem, nauczycielem-tłumaczem lub nauczycielem-refleksyjnym praktykiem (za M. Nowak-Dziemianowicz), a także tutorem i mentorem (za: A. Dziedziczak-Foltyn, B. Karpińską-Musiał i A. Sarnat-Ciastko).

---

<sup>207</sup> G.I. Brown, H.G. Petzold (red.), *Gefühl und Aktion. Gestalmethoden in integrativen Unterricht*, Flach, Frankfurt, 1978.

To (praktyka edukacyjna): jest wątkiem, który będę rozwijał w kolejnych rozdziałach pracy, w szczególności w ujęciu nieformalnej edukacji osób dorosłych w ZHP.

## **ROZDZIAŁ 4. PRAKTYKA EDUKACYJNA A POSTAWY I WARTOŚCI OSÓB DOROSŁYCH W ZHP**

Związek Harcerstwa Polskiego, jako Organizacja głównie zajmująca się wychowaniem, posiada wiele wskazówek i wypracowanych rozwiązań dotyczących postaw i wartości. Z aksjologicznego punktu widzenia, podstawową i najważniejszą platformą wzajemnego (z)rozumienia są Prawo i Przrzeczenie Harcerskie. Choć narzędzie to zostało stworzone głównie z myślą o dzieciach i młodzieży, to w praktyce odnosi się również do osób dorosłych. Jako najważniejsze punkty odniesienia w codziennym postępowaniu, zapisane są one w Statucie ZHP – dokumencie organizacyjnym o najwyższym priorytecie. Inne ważne źródła wskazujące na właściwe wzorce postępowania znajdują się w Podstawach Wychowawczych ZHP oraz – w ujęciu osób dorosłych – w Systemie Pracy z Kadry w ZHP. Ten ostatni jest w momencie pisania niniejszej dysertacji w szczególnym momencie – obecny dokument jest ważny do 31.08.2025 r., a od 1.09.2025 r. obowiązywać będzie nowy, przyjęty już stosowną Uchwałą Rady Naczelnej ZHP. To w tej drugiej wersji znajdują się zapisy, o których mówią narratorki i narratorzy, dlatego zdecydowałem się na odniesienie właśnie do niego.

### **4.1. Edukacja w ZHP w ujęciu aksjologicznym**

Z punktu patrzenia na istotę niniejszej pracy, istotne było zadanie moim rozmówczyniom i rozmówcom pytań dotyczących podstaw i wartości, na jakie stawiają w swojej praktyce edukacyjnej z osobami dorosłymi. Wśród uzyskanych odpowiedzi zebrałem poniższe. Ponadto zaznaczyłem źródła, w których określone są w ZHP konkretne postawy i wartości dotyczące członkiń i członków ZHP (szeroko) lub osób dorosłych (kadry w ZHP). Pomimo, iż Prawo i Przrzeczenie Harcerskie są elementem Statutu ZHP, zdecydowałem się na ich wyłączenie jako odrębną kategorię analizy, ponieważ są to treści znane szczegółowo wszystkim członkiniom i członkom ZHP o wyjątkowej wadze aksjologicznej. Zebrane i przeanalizowane dane prezentowane są w tabeli poniżej.

**Tabela 12. Postawy i wartości wskazane przez narratorki/narratorów i ich odniesienie w ZHP**

| Postawa                                                 | Narratorki/rzy                                    | PiPH | Statut | PW | MP | KO |
|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|------|--------|----|----|----|
| Osobisty Przykład Instruktorski                         | REJA, TEMIDA, HEFAJSTOS, HESTIA, HERA, PROMETEUSZ |      | •      |    |    |    |
| Pokora                                                  | REJA                                              |      |        |    |    |    |
| Wiarygodność                                            | REJA                                              | •    |        |    |    |    |
| Odpowiedzialność                                        | NIKE, PROMETEUSZ                                  | •    | •      | •  | •  | •  |
| Otwartość (na świat)                                    | NIKE, HESTIA, HERA                                |      |        | •  | •  |    |
| Gotowość do dzielenia się swoimi praktykami             | NIKE                                              |      |        |    |    | •  |
| Refleksyjność, rozważa                                  | HERA, PROMETEUSZ                                  |      |        |    | •  |    |
| Kreatywność                                             | NIKE, ATENA                                       |      |        |    | •  |    |
| Krytyczne myślenie                                      | LITAI, ATENA, HESTIA, PROMETEUSZ                  |      |        |    | •  |    |
| Przyjmowanie i budowanie konstruktywnej krytyki         | LITAI, HEFAJSTOS                                  |      |        |    | •  | •  |
| Szacunek do drugiego człowieka i jego odmiennego zdania | HEFAJSTOS, HESTIA                                 | •    | •      | •  | •  | •  |
| Szczerść                                                | HERA                                              | •    | •      |    |    |    |
| Braterstwo                                              | LITAI, PROMETEUSZ                                 | •    | •      | •  |    |    |
| Współpraca, wspólnotowość                               | LITAI, HEBE, HEFAJSTOS,                           | •    | •      | •  | •  | •  |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                       |   |   |   |   |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|---|---|---|---|--|
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | HESTIA,<br>PROMETEUSZ |   |   |   |   |  |
| Uważność, dbanie<br>o innych                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | ATENA,<br>PROMETEUSZ  | • | • |   |   |  |
| Bycie aktywnym<br>członkiem<br>wspólnot,<br>godzenie<br>obowiązków i ról                                                                                                                                                                                                                                                                                       | TEMIDA,<br>PROMETEUSZ | • | • | • |   |  |
| Bycie chętnym do<br>zmieniania świata                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | PROMETEUSZ            | • | • | • |   |  |
| Uczenie się, praca<br>nad sobą                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | PROMETEUSZ            | • | • | • | • |  |
| Elastyczność                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | HERA                  |   |   |   |   |  |
| <b>Legenda:</b><br>PiPH – Prawo i Przrzeczenie Harcerskie,<br>Statut – Statut ZHP (za wyjątkiem fragmentów o Prawie i Przrzeczeniu Harcerskim),<br>PW – Podstawy Wychowawcze ZHP,<br>MP – Model Przywództwa ZHP (element Systemu Pracy z Kadrą w ZHP 2025),<br>KO – Aspekty ważne w ZHP dla Kultury Organizacyjnej (element Systemu Pracy z Kadrą w ZHP 2025). |                       |   |   |   |   |  |

Źródło: opracowanie własne na podstawie materiału badawczego oraz Statutu ZHP, Podstaw Wychowawczych ZHP, Systemu Pracy z Kadrą w ZHP obowiązującego od 2025 r.

Edukatorzy i edukatorzy wskazali głównie na postawy i wartości, przejawiające się w powyżej przytaczanych dokumentach ZHP. Każde z nich wskazywało na wybrane przez siebie w danym momencie najistotniejsze wartości i postawy. Badane osoby nie wskazywały na postawy i wartości w konkretnym porządku (np. zgodnie z konkretnym dokumentem), ale w wybranej przez siebie kolejności. Wśród odpowiedzi znalazły się również propozycje, które nie znajdują swojego bezpośredniego odzwierciedlenia w powyższych dokumentach. Te kategorie to: elastyczność (propozycja Hery) i pokora (zapropionowana przez Reję).

Statut ZHP zawiera przede wszystkim opis wartości wychowawczych, prezentowany poniżej. Jako dokument najwyższego rzędu w ZHP, reguluje również najważniejsze jego kwestie. W Organizacji, która określa siebie jako wychowawczą, w dokumencie tym znajdują się m.in. kwestie związane z wartościami, ale i ze swoistym kodeksem postępowania, realizowanym w odrębnych wersjach dla zuchów (dzieci w wieku 6-10 lat), harcerzy (osoby w wieku 10-21 lat) oraz osób dorosłych.

„Wartości wychowawcze ZHP zawarte są w Obietnicy i Prawie Zucha, Przyrzeczeniu i Prawie Harcerskim oraz Zobowiązaniu Instruktorskim.

Przyrzeczenie Harcerskie:

Mam szczerą wolę całym życiem pełnić służbę Bogu i Polsce, nieść chętną pomoc bliźnim i być posłuszną/posłusznym Prawu Harcerskiemu.

lub do wyboru

Mam szczerą wolę całym życiem pełnić służbę Polsce, stać na straży harcerskich zasad, nieść chętną pomoc bliźnim i być posłuszną/posłusznym Prawu Harcerskiemu.

Prawo Harcerskie:

1. Harcerz sumiennie spełnia swoje obowiązki wynikające z Przyrzeczenia Harcerskiego.
2. Na słowie harcerza polegaj jak na Zawiszy.
3. Harcerz jest pożyteczny i niesie pomoc bliźnim.
4. Harcerz w każdym widzi bliźniego, a za brata uważa każdego innego harcerza.
5. Harcerz postępuje po rycersku.
6. Harcerz miłuje przyrodę i stara się ją poznać.
7. Harcerz jest karny i posłuszny rodzicom i wszystkim swoim przełożonym.
8. Harcerz jest zawsze pogodny.
9. Harcerz jest oszczędny i ofiarny.
10. Harcerz pracuje nad sobą, jest czysty w myśli, w mowie i uczynkach, jest wolny od nałogów.

#### Zobowiązanie Instruktorskie:

Przyjmuję obowiązki instruktorki/instruktora Związku Harcerstwa Polskiego. Jestem świadoma/świadomy odpowiedzialności harcerskiego wychowawcy i opiekuna. Będę dbać o dobre imię harcerstwa, przestrzegać Statutu ZHP, pracować nad sobą, pogłębiać swoją wiedzę i umiejętności. Wychowam swego następcę. Powierzonej przez Związek Harcerstwa Polskiego służby nie opuszczę samowolnie”<sup>208</sup>.

W Statucie ZHP znajdują się również inne wątki dot. postaw i wartości, opisane poniżej. Dotyczą one celów działania Organizacji, a także sposobów realizacji tych celów. Spośród ich wszystkich, wybrałem te, które bezpośrednio wiążą się z procesem edukacji osób dorosłych w Związku Harcerstwa Polskiego.

#### „§ 3

4. Za główne cele swojego działania ZHP uznaje:

- 1) stwarzanie warunków do wszechstronnego, intelektualnego, społecznego, duchowego, emocjonalnego i fizycznego rozwoju człowieka,
- 2) nieskrępowane kształtowanie osobowości człowieka odpowiedzialnego, przy poszanowaniu jego prawa do wolności i godności, w tym wolności od wszelkich nałogów,
- 3) upowszechnianie i umacnianie w społeczeństwie przywiązania do wartości: wolności, prawdy, sprawiedliwości, demokracji, samorządności, równouprawnienia, tolerancji i przyjaźni,
- 4) stwarzanie warunków do nawiązywania i utrwalania silnych więzi międzyludzkich ponad podziałami rasowymi, narodowościowymi i wyznaniowymi,
- 5) upowszechnianie wiedzy o świecie przyrody, przeciwstawianie się jego niszczeniu przez cywilizację, kształtowanie potrzeby kontaktu z nieskażoną przyrodą.

#### § 4

1. ZHP realizuje swoje cele poprzez: [...]

---

<sup>208</sup> Statut ZHP, § 6.

- 5) działania odpowiedzialne społecznie i etyczne środowiskowo, zgodnie z założeniami zrównoważonego rozwoju, [...]
- 8) działalność na rzecz integracji i reintegracji zawodowej i społecznej osób zagrożonych wykluczeniem społecznym, [...]
- 11) działalność na rzecz mniejszości narodowych i etnicznych oraz języka regionalnego,
- 12) działalność na rzecz ochrony, profilaktyki i promocji zdrowia,
- 13) działalność na rzecz osób z niepełnosprawnością, a w szczególności dotyczącą rehabilitacji i rewalidacji osób niepełnosprawnych,
- 14) promocję zatrudnienia i aktywizacji zawodowej osób pozostających bez pracy i zagrożonych zwolnieniem z pracy,
- 15) działalność na rzecz równych praw kobiet i mężczyzn,
- 16) kształtowanie więzi międzypokoleniowych w konsekwencji działalności na rzecz osób starszych, szczególnie harcerskich seniorów i kombatanatów, w tym pełnienie funkcji opiekuńczych, [...]
- 19) działalność wspomagającą rozwój wspólnot i społeczności lokalnych, [...]
- 28) upowszechnianie i ochronę wolności i praw człowieka oraz swobód obywatelskich, a także wspomaganie rozwoju demokracji, [...]
- 34) działalność na rzecz rozwijania kontaktów i współpracy społeczeństw różnych państw, [...]

## § 5

1. Metoda harcerska to sposób działania odznaczający się:

- pozytywnością,
- indywidualnością,
- wzajemnością oddziaływań,
- dobrowolnością i świadomością celów,
- pośredniością,
- naturalnością,

będący jednocześnie systemem wspierania samorozwoju zuchów, harcerzy i instruktorów przez:

- Przyrzeczenie i Prawo,
- uczenie w działaniu,
- uczestnictwo w małych grupach,
- stale doskonalony i stymulujący program.

2. ZHP realizuje cele przez harcerski system wychowawczy rozumiany jako jedność zasad harcerskiego wychowania, metody i programu, w którym istotną rolę odgrywa osobisty przykład instruktora.

3. Zasady harcerskiego wychowania to: służba, braterstwo, praca nad sobą<sup>209</sup>.

Kolejnym ważnym dokumentem określającym normy i dążenia aksjologiczne w ZHP są Podstawy Wychowawcze (przyjęte w formie Uchwały Rady Naczelnej ZHP). Zawierają one m.in. informacje dotyczące tego, jaki ma być człowiek (niezależnie od wieku), którego kształtuje dzisiejsze harcerstwo. Wymienione poniżej postawy również są wymieniane przez badane przeze mnie osoby jako te, które rozwijane są w procesie edukacji osób dorosłych w Organizacji.

- „Powinien być patriotą – znać swoje korzenie i historię swojego kraju, szanować je i umiejętnie z nich czerpać. Powinien mieć świadomość tego, co jest jego ojczyzną, bo żeby kogoś kochać – trzeba go znać. Powinien wiedzieć, z jakich polskich osiągnięć, wydarzeń, rodaków może być dumny. Patrzeć w przyszłość z odwagą. Nie zapominać o tym, co było, ale nie żyć przeszłością. Na co dzień swój patriotyzm powinien realizować przede wszystkim przez odpowiedzialną postawę obywatela.
- Powinien być świadomym obywatelem, czyli aktywnym uczestnikiem społeczności, do której należy. Umieć pracować w zespole, podejmować wyzwania, inicjować działania, realizować cele, wykazywać się chęcią działania. Znać swoje prawa i obowiązki wobec kraju i świadomie z nich korzystać, szanując demokrację, w tym demokratycznie wybrane władze.
- Powinien być człowiekiem odpowiedzialnym – za siebie, za rzetelne wykonywanie obowiązków, za własne decyzje, które podejmuje w sposób świadomy. Powinien brać odpowiedzialność za każde dane słowo. W sposób odpowiedzialny podchodzić do życia i współtworzyć wspólnoty.

---

<sup>209</sup> Ibidem, § 3-5.

- Powinien być aktywnym członkiem wspólnot – lokalnej, rodzinnej, uczelnianej, szkolnej, zawodowej itd., umiejętnie godzić i równoważyć obowiązki wynikające z pełnienia różnych ról społecznych. Nie zaniedbywać żadnej dziedziny życia. Ustalać właściwe priorytety, mieć świadomość swoich możliwości i przekładać je na pełnienie różnych ról. Powinien wcielać w czyn ideę służby.
- Powinien być prawy i uczciwy oraz żyć w zgodzie z zasadami (wynikającymi z wartości uniwersalnych, społecznych, Prawa i Przyrzeczenia Harcerskiego, wyznawanej religii), czyli być człowiekiem o ukształtowanym, uporządkowanym i stabilnym systemie wartości. Umieć odróżniać dobro od zła. Powinien mieć mocny charakter, konsekwentnie postępować zgodnie z przyjętymi zasadami, umieć poradzić sobie w trudnych sytuacjach życiowych, nie przekraczając norm moralnych. Powinien poszukiwać autorytetów i sam stawać się autorytetem, cechować się wysoką kulturą osobistą, dbać o jakość życia.
- Powinien być człowiekiem otwartym i radosnym, pozytywnie podchodzącym do siebie, do drugiego człowieka, do świata, człowiekiem który nie wznosi barier, tylko buduje mosty. Ma zaufanie do ludzi. Umie słuchać, jest wrażliwy na piękno i na drugiego człowieka, umie i chce uczyć się od innych. Powinien być otwarty na różne problemy, zagadnienia. Wprowadzać w czyn ideę braterstwa. Być obywatelem świata – mieć horyzonty szersze niż granice kraju czy kultur, szanować innych ludzi i ich odmienność.
- Powinien być człowiekiem uczącym się, czyli gotowym na zmiany – stale poszukiwać rozwiązań i zadań, uczyć się (nie tylko na błędach), być ciekawym świata, poszukiwać i selekcjonować informacje, odnajdywać siebie w procesie zmian oraz chętnie zdobywać wiedzę i wykształcenie oraz doświadczenia. Powinien pracować nad sobą całe życie – planować swój rozwój, starać się być wszechstronnym, mieć pasję, odważnie podejmować wyzwania i konsekwentnie realizować cele. Powinien chcieć wiedzieć więcej niż wie i umieć więcej niż umie.
- Powinien być dzielny i zaradny, umieć radzić sobie w każdej sytuacji, być kreatywnym, umieć znaleźć pomoc w sytuacjach trudnych, dobrze gospodarować czasem, pieniędzmi, sprzętem. Być przedsiębiorczym, chcieć pozostawić świat lepszym niż go zastał.
- Powinien dbać o zdrowie ciała i ducha, czyli być odpowiedzialnym za swoje zdrowie, znaleźć dla siebie zdrowe drogi życia i aktywne formy spędzania wolnego czasu. Nie ulegać żadnym nałogom, mieć silną wolę”.

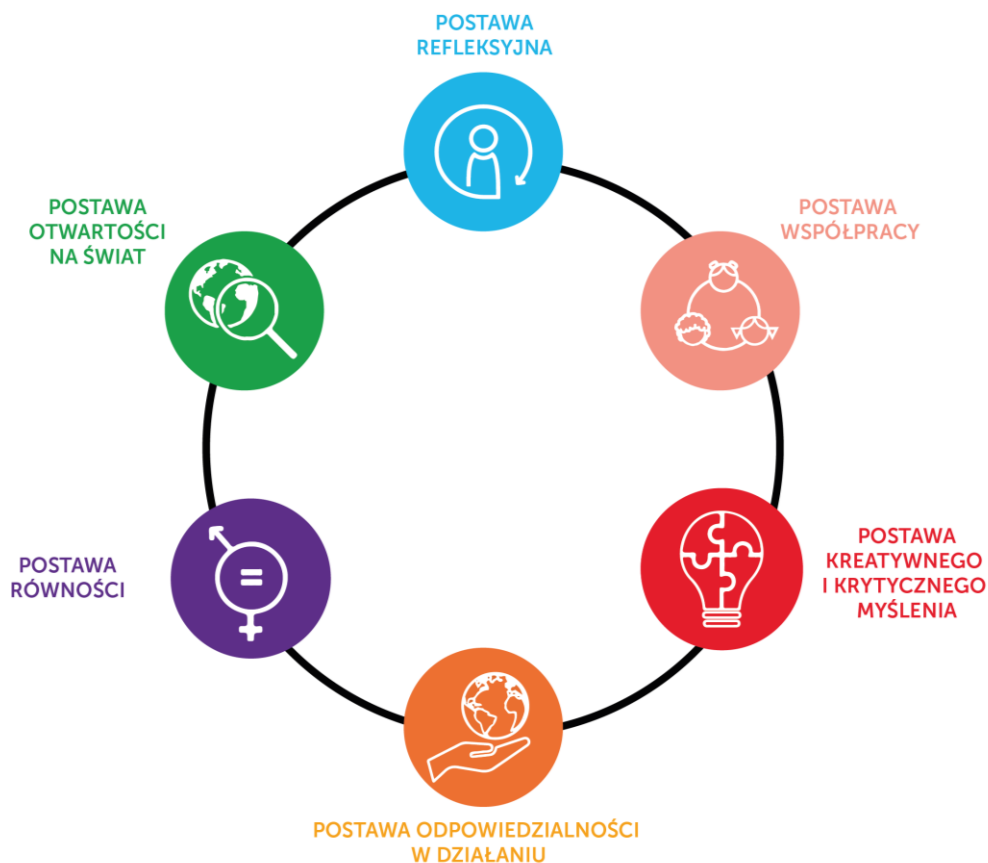
Wśród ważnych dokumentów, które zawierają w ZHP informacje dot. wartości i postaw, jest również System Pracy z Kadra, będący zbiorem danych i informacji dot. pracy osób dorosłych w Organizacji. Choć poniższe narzędzia – Model Przywództwa i Kultura Organizacyjna nie znajdują się w obecnie obowiązującym dokumencie, to nowy, który wejdzie w życie od września 2025 r. zawiera informacje, na które powołują się moje rozmówczynie i moi rozmówcy (można powiedzieć, że dokument „dogania” tu praktykę organizacyjną). Poniżej prezentuję informacje dot. pierwszego z tych narzędzi – Modelu Przywództwa w ZHP. Jest to narzędzie funkcjonujące wcześniej w praktyce WAGGS – żeńskiej organizacji skautowej o ogólnoświatowym zasięgu, do której należy ZHP, reprezentując Polskę. Narzędzie to powstało we współpracy z Uniwersytetem Exeter, który również stosuje je w swojej praktyce akademickiej. Model Przywództwa zawiera sześć postaw, które dotyczą praktyki przewodzenia zespołowi przez jego liderkę/lidera. Postawy te mają uniwersalny charakter i cechują się komplementarnością – model sprawdza się wtedy, gdy stosuje się w sposób zrównoważony wszystkie sześć cech liderek. Również do tych cech odnoszą się w swoich wypowiedziach badane narratorki i badani narratorzy.

„Kadra:

- traktuje siebie z uprzejmością,
- uczy się na podstawie własnych doświadczeń i odczuć,
- stara się zrozumieć i uwzględnić różne perspektywy,
- dostosowuje swoje zachowanie do kontekstu,
- kwestionuje stereotypy dotyczące płci, wieku, wykształcenia, wyznania i pochodzenia,
- poszukuje informacji potrzebnych do pełnego zrozumienia sytuacji,
- stara się wprowadzać innowacje dla uzyskania pozytywnych zmian,
- współpracuje z innymi w celu budowania przestrzeni sprzyjającej pełnemu zaangażowaniu każdej osoby,
- daje każdemu możliwość rozwijania umiejętności przywódczych,
- podejmuje decyzje w oparciu o Prawo i Przysiężenie Harcerskie.

Rysunek 5. Model przywództwa w ZHP

## MODEL PRZYWÓDZTWA W ZHP



Źródło: System pracy z kadrami w ZHP, 2025

- Postawa refleksyjna – kadra zastanawia się nad swoim postępowaniem i jego wpływem na otoczenie; poddaje refleksji to, czego już się nauczyła, co potrafi i czego doświadczyła; rozwija swoją ciekawość, zachowując przestrzeń do nauki i dbania o siebie; stwarza także warunki do własnego rozwoju. To aspekt przywództwa związany z refleksją nad sobą.
- Postawa współpracy – kadra łączy różne perspektywy i wokół nich tworzy stanowisko, z którym zgadzają się członkowie zespołu; swobodnie dzieli się tym, co wie, tworzy warunki, w których może wykorzystać swój potencjał i doświadczenie. To aspekt przywództwa związany z relacjami międzyludzkimi.

- Postawa kreatywnego i krytycznego myślenia – kadra tworzy przestrzeń, w której cenione są kreatywność i ciekawość; skłania do gromadzenia nowych informacji, analizowania i poszukiwania danych w oparciu o rzetelne źródła; promuje podejście, w którym kwestionuje się zastane wzorce i poszukuje nowych rozwiązań. To aspekt przywództwa nastawiony na innowacje.
- Postawa odpowiedzialności w działaniu – wymaga od kadry zmobilizowania wysiłków i energii, aby odpowiedzialnie zmieniać to, co należy zmienić, ale pozostawić niezmiennione to, co zmiany nie wymaga; zachęca także do podjęcia działania i pracy nad warsztatem umiejętności przywódczych. To aspekt przywództwa, którego istotą jest, aby mieć wpływ na otaczającą nas rzeczywistość.
- Postawa równości – kadra bierze pod uwagę indywidualność osób, z którymi ma do czynienia, i nie kieruje się stereotypami; wzmacnia równość płci oraz stwarza przestrzeń i możliwości, w której każdy może się rozwijać bez względu na płeć, wiek, pochodzenie, wyznanie lub przekonania. To aspekt przywództwa wzmacniający każdego.
- Postawa otwartości na świat – polega na uważnej obserwacji innych, zrozumieniu ich potrzeb i obaw; wymaga obserwacji otoczenia, zadawania pytań i umiejętności przyswajania informacji; to postawa, w której ważna jest ciekawość świata i innych. To aspekt przywództwa związany ze zrozumieniem kontekstu oraz warunków działania”<sup>210</sup>.

Kolejnym z narzędzi, wskazanym w Systemie Pracy z Kadrami w ZHP jest Kultura Organizacyjna, która dotyczy pracy z kadrą w zespole. Narzędzie to pochodzi wprost z nauk na styku dziedzin psychologii i zarządzania. Aspekty pracy z kadrą ważne dla kultury organizacji dotyczą pracy zespołowej, projektowej. Jest ich dwanaście i wszystkie łączą się w jeden cel – jak najskuteczniejsze i przynoszące jak najwięcej satysfakcji działanie zespołu. Również postawy i wartości płynące z Kultury Organizacyjnej przejawiają się w wypowiedziach badanych przeze mnie osób.

„Praca z kadrą jest procesem ciągłym, zachodzącym nie tylko podczas pracy indywidualnej, lecz także zespołowej. Aby praca z zespołem była konstruktywna i miała pozytywny wpływ na całą kadrę organizacji i realizację ważnych dla niej celów, konieczne jest zrozumienie i stosowanie aspektów kształtujących kulturę organizacyjną zespołu. Sposób pracy z nimi odgrywa kluczowe znaczenie.

---

<sup>210</sup> Uchwała Rady Naczelnej ZHP nr 49/XLII z dnia 24 listopada 2024 r. w sprawie przyjęcia dokumentu „System pracy z kadrą w ZHP”.

Rysunek 6. Aspekty pracy z kadrami w zespole ważne dla kultury organizacji



Źródło: System pracy z kadrami w ZHP, 2025

Do aspektów kultury organizacyjnej ważnych dla pracy z kadrami w zespole należą:

- **Misja i wartości** są fundamentem podczas budowania grupy posiadającej wspólne cele i punktem odniesienia dla kształtowania postaw członków zespołu.
- **Wyznaczanie celów** jest związane z określeniem kierunku działania. Wymaga elastycznego planowania w zmieniającej się rzeczywistości. Uwzględnia szeroką perspektywę i odzwierciedla harcerskie wartości.
- **Rozwój osobisty** to doskonalenie umiejętności, zdobywanie wiedzy, rozwijanie zdolności, praca nad charakterem, nabywanie kompetencji w procesie samodoskonalenia i współpracy. Daje poczucie satysfakcji i pełni

potencjału. To stwarzanie możliwości do rozwoju dla wszystkich członków zespołu.

- **Spotkania** to przestrzeń do osiągnięcia postawionych celów, budowania relacji, efektywniejszego poznawania się i budowania wspólnoty. Uczestnicy znają cel spotkania, jego agendę, kontekst i planowany czas trwania.
- **Komunikacja** to wymiana myśli oparta na relacji partnerskiej, przebiegająca w harcerskim duchu. Jest przestrzenią do wyrażania siebie i dzielenia się perspektywą. Prowadzona jest z szacunkiem i zrozumieniem dla odmiennych punktów widzenia. Istotne jest również poszukiwanie optymalnych kanałów komunikacyjnych.
- **Transparentność i przepływ informacji** to działanie w sposób odpowiedzialny, uczciwy, budujący wzajemne zaufanie i dobrą opinię o zespole. To także ułatwianie dostępu do zrozumiałych i kompletnych informacji. Zakłada konsultowanie przygotowanych materiałów oraz gotowość do wprowadzania zmian.
- **Dzielenie się odpowiedzialnością i zadaniami** to sposób działania, który uwzględnia kompetencje, doświadczenie oraz potrzeby członków zespołu. Zachodzi w sposób budujący poczucie własnej wartości, przynależności oraz odpowiedzialności za wspólne działania.
- **Podejmowanie decyzji** uwzględnia różne perspektywy oraz potencjał członków zespołu. Gwarantuje możliwość wyrażania swojego zdania przez wszystkich, których decyzja dotyczy. Jest procesem prowadzonym w sposób angażujący i dający poczucie sprawczości.
- **Praca z konfliktem** zaczyna się od dostrzeżenia konfliktu oraz przewidywania jego możliwych konsekwencji. To identyfikacja i analiza jego przyczyn poprzez wysłuchanie wszystkich stron. Zarządzanie konfliktem w sposób konstruktywny rozwija kompetencje członków zespołu i często przekłada się na wypracowanie lepszego rozwiązania.
- **Wspieranie w działaniu** to zapewnianie pomocy i zasobów, które pozwalają innym na przezwyciężanie trudności, realizację zadań i osiągnięcie celów. Tworzy atmosferę pełną akceptacji i zrozumienia. To także wzajemna troska i umiejętność wsłuchiwanie się w potrzeby innych i adekwatnego reagowania na nie.
- **Wdzięczność i docenianie** są wyrazem poszanowania dla pracy i zaangażowania w osiągnięcie celów oraz budowanie wspólnoty. Wskazują i umacniają pozytywne postawy w zespole. Stwarzają okazję do świętowania sukcesów i prezentowania ich na zewnątrz.

- **Podsumowanie pracy i informacja zwrotna** kończą dany etap refleksją nad dotychczasowym działaniem. Pozwalają na wyciągnięcie wniosków i sformułowanie wskazówek na przyszłość. Kształtują postawę szczerości i otwartości na konstruktywną opinię.

Efektom świadomej i dobrej jakościowo pracy z kadrami w zespole, prowadzonej z uwagą na powyższe aspekty, będzie zwiększenie motywacji i zaangażowania członków zespołu, zachodzące równolegle z budowaniem wspólnoty, zaufania, sprawności w działaniu – czyli elementami, które wpływają efektywnie na realizację celów.

Praktyczne zastosowanie założeń określonych w powyższych aspektach pozwoli stworzyć pożądany klimat w organizacji i kształtować kulturę organizacyjną zgodną zarówno z wartościami ZHP, jak i potrzebami kadry<sup>211</sup>.

Powyższe przykłady pokazują, że praca z/nad wartościami i postawami odgrywa kluczową rolę – tak w procesach wychowawczych, jak i edukacji osób dorosłych. Jeśli edukatorkom i edukatorom zależy na pracy z osobistym przykładem instruktorskim, w oparciu o Prawo i Przysięgę Harcerskie (lub jego alternatywne wersje dla osób w różnych grupach wiekowych), korzystając z narzędzi pracy z kadrami, to praca wokół postaw i wartości staje się ważna nie tylko z samej perspektywy bycia członkinią/członkiem ZHP, ale i wykonywania konkretnych zadań (w konkretny sposób) wiążących się z pełnionymi funkcjami i rolami.

W poniższej tabeli prezentuję szczegółowe odpowiedzi badanych przeze mnie osób (często z moimi dodatkowymi, pogłębiającymi pytaniami) oraz odpowiedzi na dodatkowe pytanie: w jaki sposób pracujesz nad tymi postawami i wartościami? Odpowiedzi na to drugie pytanie zdają się szczególnie istotne z perspektywy badań nad sposobami prowadzenia edukacji osób dorosłych w ZHP.

**Tabela 13. Postawy i wartości, nad którymi pracują narratorki/narratorzy**

| Narrator(ka) | Jakie postawy i wartości są dla Ciebie najważniejsze w procesie uczenia osób dorosłych? | W jaki sposób pracujesz nad tymi postawami i wartościami? |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|

<sup>211</sup> Ibidem.

|      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| REJA | <p>„Dla mnie chyba jedną z takich w ogóle wartości u instruktorów ważnych jest pokora i wiarygodność i takie bycie właśnie w zgodzie ze sobą, ale w zgodzie też z różnymi naszymi wartościami, bo jestem przekonana, że instruktor właśnie wychowuje przede wszystkim swoim przykładem. To jest coś, co mamy zawsze – siebie. Niezależnie od jakichś narzędzi innych, które stosujemy, więc chyba to staram się jakoś najbardziej gdzieś tam pokazywać. I też tego, że możemy się ciągle czegoś uczyć, że nie musimy od razu wszystkiego wiedzieć. Że popełnianie błędów jest w porządku, pod warunkiem, że wyciągamy z tego wnioski i idziemy dalej. I że ta praca nasza nad sobą w danym obszarze jakby nigdy nie jest skończona i że ten kurs nigdy nie będzie... On może wskazać pewne kierunki, ale to w nas musi gdzieś tam być ta chęć dalszej pracy i dalszego rozwoju”.</p> | <p>„Chyba staram się właśnie naturalnie trochę swoim przykładem pewne rzeczy pokazywać, bardzo staram się tak, żeby właśnie kadra, ta, którą dobieram to była kadra wiarygodna, kadra, z której po prostu można czerpać, żeby to byli porządni instruktorzy. I jestem przekonana, że ten dobór tej kadry i te wszystkie rzeczy, które się dzieją tak naprawdę pomiędzy zajęciami – to jest najbardziej wartościowy i najbardziej rozwijający czas na różnych formach kształcących. I w momencie, kiedy mamy możliwość spotkania z człowiekiem, tym człowiekiem, który będzie dobrej jakości człowiekiem, wartościowym, jakimś autorytetem w danej dziedzinie czy po prostu takim instruktorskim dobrym przykładem – no to jest coś, co zostanie, bo ludzie zobaczą, że oni może też tacy właśnie chcą być. Więc myślę, że dobór kadry – no właśnie to, co ciągle mówię – instruktorzy samym sobą najlepiej oddziałują na innych”.</p> |
| NIKE | <p>„Jest tak, że jest to [w ZHP – dop. ZN] zapisane i fajnie by było, gdyby było stosowane. I my zawsze organizując wszelkie formy kształcenia patrzymy sobie na to kto do nas przychodzi, w sensie jaka grupa, nie że już</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <p>„Po pierwsze: kadra, którą mamy. W sensie my, swoim osobistym przykładem pokazujemy, że tak można i że można mieć takie podejście. Że to tak naturalnie nam działa i oni biorą z nas przykład w wielu przypadkach i to słyszymy</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

|       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|       | <p>jednostka indywidualna, tylko grupa i na przykład jeżeli organizujemy kurs dla przyszłych drużynowych, no to zwracamy uwagę na ideę stopnia, co tam jest zapisane, na takie rzeczy, na których nam w ogóle zależy, na przykład taką postawę odpowiedzialności, a może trochę kreatywności w działaniu z dziećmi i takiego bezpieczeństwa – to wtedy zwracamy na to uwagę. A jak mamy kurs podharc mistrzowski to już idziemy dalej i pokazujemy otwartość na świat, gotowość do dzielenia się swoimi praktykami i przyjmowania tego, co inni do nas mówią. To są też mi bliskie postawy: otwartości, kreatywności, odpowiedzialności i wpierania. I tak sobie właśnie wspólnie podejmujemy decyzje komendą kursu”.</p> | <p>potem na rozmowach instruktorskich, że oni to zauważyli i oni też by tak chcieli, albo że muszą to przećwiczyć. Druga rzecz: to są formy pracy. Takie, które wymagają tego, żeby tę postawę wykorzystać. I to jest trudne, bo to trzeba dużo rzeczy tam zgrać. I treści, i ten cel, który mamy do każdego zajęcia, ale jest też możliwe do zrealizowania. Tylko trzeba być elastycznym, bo bez tej elastyczności nie zobaczymy grupy i nie pociągniemy jej w dobrym kierunku, żeby oni właśnie sobie tę postawę przećwiczyli albo może spróbowali czasem jak oni się w niej czują”.</p> |
| LITAI | <p>„Dla mnie bardzo ważne jest krytyczne myślenie. Dlatego, że wydaje mi się, że to krytyczne myślenie, ta umiejętność właśnie spojrzenia na to, co robimy, wyciągania wniosków to jest to, co jest dla przyszłego instruktora bardzo ważne i co w moim mniemaniu może zagwarantować rozwój naszej Organizacji. Czyli z jednej strony umiejętność tego krytycznego myślenia. Z drugiej strony przyjmowania konstruktywnej czy w ogóle</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <p>„Jeżeli chodzi o wspólnotę i braterstwo, to myślę, że sam sposób konstruowania kursu. Skupiania tych ludzi wokół pewnych treści, które są dla wszystkich bliskie - to buduje nam tutaj już nam wspólnotę i braterstwo. Ja myślę, że to jest tak mocno w nas zakorzenione, że wystarczy takie pozytywne nastawienie kadry i pokazanie tego zaangażowania komendy kursu powoduje, że tą wspólnotowość i braterstwo</p>                                                                                                                                                                    |

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p>budowania konstruktywnej krytyki, ale też umiejętność przyjmowania tej krytyki, bo bardzo często spotykamy się z tym, że instruktorzy są tak zadufani w sobie i wydaje mi się, że, no nie wiem, stopień instruktorski, który posiadają to, to już jest wyznacznik ich, przepraszam za określenie, «zajebistości». No a to wcale nie do końca tak jest, prawda? Bo każdy z nas popełnia błędy i powinniśmy umieć jednak wsłuchiwać się w to, co mówią inni bez względu na to, czy jaki stopień mają, ile mają lat, czy więcej czy mniej od nas. No i to jest właśnie to. Czyli, czyli te rzeczy są dla mnie bardzo istotne. Natomiast jeżeli chodzi o takie ideały, to no dla mnie jednak bardzo ważne jest braterstwo. No to co mamy wpisane, ja to mówię na sztandarach i dla mnie to braterstwo jest naprawdę bardzo ważne. I wspólnotowość, czyli to, że budując środowiska, tworzymy pewną wspólnotę ludzi, którzy powinni się czuć dobrze, bez względu na to, kim są i jakie poglądy na przykład mają, czyli tutaj też za tym idzie taka szeroko pojęta tolerancja. I myślę sobie, że chyba w tym momencie, w którym jestem. To są chyba takie najważniejsze rzeczy.</p> | <p>bardzo ładnie się i w miarę szybko buduje. To jest takie, wiesz, mam wrażenie, że to jest takie bardzo naturalne.</p> <p>Natomiast jeżeli chodzi o to krytyczne myślenie, no tutaj jest wyzwanie, to nie będę ukrywać, bo nie wszyscy instruktorzy, prowadząc zajęcia są otwarci na rozmowę. To też wynika z tego, że my jako «kształceniowcy» powinniśmy bardzo pracować nad naszym warsztatem, ale też doskonalić w sobie takie umiejętności elastycznego podchodzenia do pewnych kwestii, które na tych zajęciach omawiamy. To znaczy wiadomo, że jeżeli chodzi o ten szkielet, pewnych wartości, takich rzeczy, wiesz stałych, no to wiadomo, one są niezmiennie, natomiast umiejętność dawania uczestnikom możliwości swobodnej wypowiedzi i prowadzenia tej rozmowy w taki sposób, żeby ci uczestnicy mieli szansę wyrażać swoje myśli, poglądy, a my, żebyśmy tego wiesz, nie ganili z góry na dół, tylko żebyśmy to przyjmowali i w sposób umiejętny analizowali, żeby to nie było taka krytyka miażdżąca, tylko że właśnie pokazywać im umiejętność tej krytyki konstruktywnej. Czyli jeżeli coś się dzieje źle, ok, dlaczego się tak dzieje i co my możemy zrobić,</p> |
|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|       | <p>[ZN: A czyje one są – te postawy i wartości? Litai czy ZHP?]</p> <p>To znaczy, jeżeli chodzi o wspólnotę i braterstwo, to myślę, że jest to ZHP. Miałam okazję uczestniczyć i obserwować wiele kursów i takim głównym celem komend kursów jest budowanie pewnej wspólnoty ludzi, którzy spotykają się na tym kursie, mają wspólne cele, chcą ze sobą rozmawiać, wymieniać się swoimi spostrzeżeniami i tak dalej, więc wydaje mi się, że to jest taki cel ogólnozwiązkowy. Jeżeli chodzi o to krytyczne myślenie, nie powiedziałabym, że to jest moje. Natomiast wydaje mi się, że to jest bardzo ważny element.</p> <p>Czy on się pojawia na każdym kursie? Nie wiem, tutaj nie jestem w stanie tego powiedzieć. Natomiast dla mnie w tym momencie, w którym jestem dzisiaj i kształceniowo i instruktorsko to są szalenie ważne rzeczy. Wiem, że będziemy nad tym pracować w tym Modelu Przywództwa. Na ten moment nie wiem, jak ważne jest to przy budowaniu kursów, bo dla mnie bardzo”.</p> | <p>żeby to poprawić? I wydaje mi się, że tutaj jeżeli chodzi o warsztat «kształceniowców», nie wszyscy potrafią, to robić. Nad tym trzeba mocno pracować. Często jest tak, że my jak gdzieś tam wchodzimy w takie swoje znane i bardzo lubiane tematy, gdzie my sobie wyrabiamy już tam jakiś obraz tego, o czym my rozmawiamy, i narzucamy to w trakcie szkolenia w trakcie warsztatu naszym kursantom i często jest tak, że jesteśmy zdziwieni, jak nagle reakcja na to, co mówimy i co robimy, jest zupełnie inna, a [...] świat jest wokół nas bardzo dynamiczny. Młodzi ludzie nie boją się mówić. I bardzo często właśnie mają takie krytyczne spojrzenie na to, co do tej pory nam się wydawało jest takie super i wspaniałe”.</p> |
| ATENA | <p>„Przyszło mi do głowy to krytyczne myślenie – myślenie w ogóle. Powiedziałam o tym przed chwilą, więc pewno najłatwiej mi przyszło do głowy, ale od zawsze jak kształciłam, zwłaszcza tą kadrę</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <p>„Myślę, że przeżyciowość jest tą formą. Czyli doświadczenie czegoś i koniecznie podsumowanie. Wyciągnięcie wniosków i zastanowienie się jak to dalej wykorzystać, bo samo</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p>najmłodszą, w sensie: drużynowych, przybocznych, to sobie myślałam, że jeżeli oni tylko będą umieli myśleć, to znajdą rozwiązanie w każdej sytuacji. Bo w sytuacji trudnej, kryzysowej, kiedy będzie trzeba komuś pomóc, kiedy z jakiegoś skrawka wiedzy trzeba będzie wymyślić umiejętność i jakąś ją ogarnąć. To jak ktoś myśli, po prostu, i jeszcze jest krytyczny, nie bierze tego wszystkiego, wiesz, tak jeden do jednego, to moim zdaniem on zwojuje świat. Jak ktoś tylko potrafi po prostu przeczytać i odtworzyć, to on wpadnie w tysiąc pułapek i dziur w swojej pracy, bo ta praca nie jest przewidywalna. Z resztą nie wiem która jest.</p> <p>Z czasem kształcenia i z tym jak się starzeję, coraz bardziej myślę o tym, żeby ludzie byli uważni. Na drugiego człowieka, tak po prostu. I jakby nie wszyscy jesteśmy idealni, czasem popełniamy błędy, ale jak mamy uważność na to, co zrobiliśmy, jak ktoś zareagował, to jesteśmy w stanie jakby z nim fajnie pracować i ten ktoś, z kim my pracujemy, jest w stanie później fajnie pracować z innymi. Bo on musi po prostu mieć dar obserwacji. I to są banały, bo to jest o tym, że jak idę przez las, to zauważam, że tam coś leży, a za mną idzie 20 osób i nie zauważa. Ale myślę, że to jest też o tym, że</p> | <p>przeżycie bez tych następnych etapów staje się tylko zabawą, pewną jakąś przygodą. A warto też, żeby się zastanowić co się przeżyło. No i oczywiście to przeżycie wydaje mi się, że jak słyszymy to słowo, to sobie myślimy o jakimś ekstremalnym czymś, ale przeżycie może też być emocjonalne, może też być duchowe. Chodzi o «wstawianie» ludzi w sytuacje, w których na co dzień nie są «wstawiani». Bo nie mają na to czasu, bo nie mają na to przestrzeni. No bo mało mamy do refleksji czasu na co dzień, bo dzisiejszy świat na to nie pozwala. Więc to tak, bardzo różne sposoby takiej pracy”.</p> |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |  |
|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|  | <p>właśnie 20 osób z kimś rozmawia i nie zauważają, że tam się coś wydarzyło. Jak ten człowiek zareagował, co mógł pomyśleć, to też bym chciała, żeby się ludzie zastanawiali co tam się może zdarzyć. Też oczywiście nie nadinterpretowali, ale ta uważność jest dla mnie bardzo, bardzo ważna dzisiaj.</p> <p>Chociaż ja w ogóle myślę, że to co robię, to bym chciała, żeby było formacyjne i to jest głównie, nawet jak to jest szkolenie do konkretnej funkcji, to bym chciała właśnie żeby mając te wartości jesteś w stanie też wiedzę pobrać i umiejętności zdobyć.</p> <p>[ZN: Gdy mówisz: formacyjne, masz na myśli: budujące postawy?]</p> <p>Tak i te postawy są dla mnie chyba najważniejsze w kształceniu.</p> <p>[ZN: Czy te wartości, cechy, są Twoje czy z Organizacji? Coś musisz, czy możesz wszystko?]</p> <p>Głównie mamy to oczywiście napisane w Prawie Harcerskim i Przyrzeczeniu. Jest to najbardziej podstawowy dokument, na jakim się opieramy. Te wartości ważne dla «kształceniowca» ja wywodzę z Metody Harcerskiej. W Metodzie mamy opisane 6 cech metody i to są takie sposoby, też trochę wartości, postawy, bo mówimy o</p> |  |
|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|

|        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|        | <p>tym, jak chcemy patrzeć na drugiego człowieka, jak z nim pracować, na przykład indywidualnie, czy naturalnie. To z drugiej strony z umiejętnościami «kształceniowca» jest powiązane. Te rzeczy bardzo się tutaj łączą i przeplatają. To oczywiście nie jest tak, że my możemy sobie dowolnie wybierać wartości i je tworzyć. Ale nie bardzo sobie wyobrażam kogoś kto te wartości stworzy takie, które nie będą na <i>corze</i> chrześcijańskim, a o tym mówi nasz statut też, które kogoś tu zaskoczą. No ten katalog może być bardzo szeroki, bo jak się czyta Prawo no to się widzi, że to jest w ogóle o tym jak być dobrym człowiekiem, więc nie sądzę, żebym mogła zaproponować jakąś wartość, która spowoduje, że ktoś przyjdzie i powie: «matko boska, co Ty wymyśliłaś?»».</p> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| TEMIDA | <p>„Myślę, że to, na co taką największą uwagę powinniśmy zwracać, to jest to, żeby nasz uczestnik naszych kursów był po prostu aktywnym członkiem wszystkich wspólnot, w których jest. Myślę, że to trochę to jest powiązane z wszechstronnym rozwojem, ale mam na myśli to, że staram się zwracać uwagę na to, żebyśmy je zamykali się tylko w harcerstwie i tych kompetencjach harcerskich, tylko dbali też o inne sfery swojego życia, żeby ci nasi</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <p>„Myślę przede wszystkim, że to zależy od tego, jak jest ułożony kurs, ale większość kursów jak nie wszystkie odbywają się na bazie zajęć warsztatowych a nie wykładowych. Staramy się też podczas tych zajęć jak najwięcej pokazać, nie wiem, jak to dobrze ująć w słowa, ale takiego naturalnego, po podejścia, w sensie nie wyklądać teorii na temat danego działania, tylko po prostu pokazać te działania tak, żeby uczestnicy kursu mogli go</p> |

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p>kursanci byli aktywnymi członkami wspólnoty lokalnej, rodzinnej, zawodowej, uczelnianej, szkolnej i tak dalej. Żeby potrafili godzić obowiązki, które wynikają z pełnienia różnych ról społecznych, a właśnie nie tylko nie tylko harcerskich czyli zwracać uwagę, żebyśmy żadnej dziedziny życia po prostu nie zaniedbywali, żebyśmy potrafili ustalić sobie właściwe priorytety. No i tu wspomniałam o tym wszechstronnym rozwoju, bo myśl, że to też w pewien sposób się łączy z tym, że powinniśmy każdą stronę swojego życia rozwijać, ale też żebyśmy byli świadomi możliwości, które mamy. No i żebyśmy nie byli teoretykami. Myślę, że nasze Organizacji duży nacisk w kształceniu kładziemy na praktyczne umiejętności i to powinno być takim kluczem postrzegania tego”.</p> | <p>faktycznie przeżyć, odczuć na sobie samym, jak pewne rzeczy robić, jak to powinno funkcjonować. Jakbyśmy chcieli, żebyśmy to, żeby to funkcjonowało. Nazywamy to po prostu uczeniem w działaniu, ale generalnie chodzi o to, żeby było jak najwięcej tych praktycznych elementów na kursy, zaczynając właśnie od form samej organizacji kursów o formy zajęć, elementy na tych zajęciach wszystkie, takie życiowe wartości dodane na kursie.</p> <p>Moim zdaniem kluczowe znaczenie ma osobisty przykład instruktora. Od samego początku od naszych zuchów, bo tą po ten element już kształceniowy. Ale to myślę, że jest też tak, że jest to od samego początku naszych w ogóle idei harcerstwa oparte od zarania dziejów. Więc no to jest <i>cloe</i>, bo tak jak nas postrzegają nasi kursanci i tacy po prostu będą sami. Więc jeżeli mówimy skupiamy się teraz na procesie kształcenia, no to jeżeli w momencie prowadzenia zajęć zrobimy je dobrze, będziemy zaangażowani, pokażemy właśnie tą praktykę, o której wspominałam, to nasi kursanci, jak wyjdą z kursu, będą swoje zajęcia prowadzić dokładnie tak samo. Swoje zajęcia, czy swoje zbiórki, w zależności od poziomu</p> |
|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <p>kursu. Natomiast no po prostu w sprawie działania będą nas w pewien sposób naśladować. Więc no kształceniu ta rola osobistego przykładu jest kluczowa, bo tak jak pokażemy, jak to powinno działać, tak po prostu kursanci się tego nauczą”.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| HEBE | <p>„Ja dość mocno stawiam na postawę współpracy. Myślę, że to dlatego, że ja jestem taką osobą, której bardzo zależy na relacjach. Ja nie jestem fanką bycia liderem, dla mnie dużo istotniejsze jest często to, co się dzieje z tyłu i to, żeby dopilnować, żeby wszystkie relacje były zaopiekowane, żeby nie było kłótni, żeby nie było konfliktów. Żeby gdzieś tam dopilnować, czy każdy czuje się komfortowo w tej sytuacji, w której jest, więc wydaje mi się, że to jest coś, co przemycam do swoich form szkoleniowych. Myślę, że taki temat bycia otwartym na różne zdania i na różne poglądy - no to też coś, co staram się przemycić w większym lub mniejszym stopniu. Zwłaszcza, że pochodzę z środowiska, które jest mocno zróżnicowane i kluczem temat rozmów jest najistotniejszy. Ale czasami gdzieś tam sami w swoich głowach jesteśmy w różnych szufladkach i nie chcemy z nich wyjść, więc staram się te szufladki tak bardzo</p> | <p>„Myślę, że jeśli chodzi o współpracę, to jest to temat dawania różnych zadań, które gdzieś tam sprawiają, że musimy pracować w zespołach mieszanych. Samo to, jak dobieramy zastępy. Zawsze staramy się, żeby te mniejsze grupy, którymi pracujemy na kursach były jednak nieznające się - w miarę możliwości jak najbardziej. To, że zawsze jest tam jakiś mentor, który stara się gdzieś zaopiekować tę sferę zarówno relacyjną, jak i tę postawową. Bo jeżeli gdzieś widzimy, że coś nie gra, to ten mentor w pierwszej kolejności jest osobą, która stara się coś podpowiadać tej osobie, która na przykład pokazuje postawę, która niekoniecznie jest zgodna z ideą harcerską. A jeśli chodzi o postawę otwartości: po prostu zderzanie poglądów i pokazywanie, że ten <i>core</i> mamy wspólny”.</p> |

|           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|           | bezczelnie otwierać i pokazywać, że może akurat niekoniecznie”.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| HEFAJSTOS | <p>„Zawsze podkreślam, że Prawo i przeczenie, i Misja są rzeczami, do których dążymy tak naprawdę, i te wartości wynikające z prawa z przyrzeczenia, zobowiązania instruktorskiego, są dla nas kluczem. Zwłaszcza przy tym, kiedy chcemy kierować innymi instruktorami. I tutaj przechodzimy wtedy do autorytetu, do przykładu własnego [...] i idąc jeszcze dalej, jakby operacyjnie już nawet na tych kursach podharcemistrzowskich, mam takie wrażenie, że duża trudność jest teraz z przekazywaniem, a może była zawsze?, przekazywaniem informacji zwrotnej. Więc na kursach podharcemistrzowskich bardzo staramy się ten element [...] opiekować, żeby uczestnicy rzeczywiście potrafili to robić w takim kontekście współpracy i szacunku do drugiego człowieka”.</p> | <p>„Zazwyczaj mamy 3 kursy podharcemistrzowskie w roku. [Na jednym z nich – dop. ZN] buduje [się] miasto przez cały okres kursu. Natomiast jednym z elementów i to jest na ostatnim biwaku jest tak zwana konferencja, czyli uczestnicy przygotowują prezentację ustną odnośnie tematu, który jest dla nich ważny i jakby jest na poziomie podharcemistrzowskim tam 3, 5 minut generalnie i później jest taki schemat, który mówi o tym, że specjalnie siedzi się na widowni i ci uczestnicy na tej widowni są tam jest kilka kolorowych krzeseł i na tych krzesłach ci, którzy akurat w tym momencie są na krześle, to jedni muszą powiedzieć im się nie podobało, co im się nie podobało. I trzeci trzecia osoba mówi, jakby taką ogólną nieznacznie zwrotną przekazuje. A czwarta jeszcze opiniuje tą informację, która była przed chwilą, czyli wzmocnienie i poszerzenie tego elementu o pracę w grupie. Pracę dosyć trudną, ale też z założenia zakładamy, że jak ktoś wymyśli temat, o którym chcę mówić, to jest czuję się w nim dobrze, więc zostajemy tutaj takie podstawy, fundamenty bezpieczeństwa w mówieniu i prezentacji tych tematów, a</p> |

|        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|--------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | później inni uczestniczy się, odnoszą do tego, tego tej prezentacji właśnie, aby cieszyć przekazywanie informacji zwrotnej”.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| HESTIA | <p>„Tak sobie połączę, że to będą wartości i cechy i wrzucę to do jednego «wora», nie zastanawiając się nad definicją jednego i drugiego. To, co jest dla mnie ważne, to bardzo bym chciała, żeby człowiek przede wszystkim, który jest uczestnikiem jakiegokolwiek mojego warsztatu pokazał, że myśli, w sensie żeby nie był taką osobą bardzo uległą i poddaną temu, co mówimy, w jakim kierunku idziemy, ale żeby przede wszystkim wykazał się tym, że jeżeli on cokolwiek mówi, to on mówi to dlatego, że on tak czuje i że to są jakieś jego doświadczenia i nie wiem, jakieś..., historia jego życia, która pokazała, że w takim kierunku coś tam będzie robił. Oczywiście, że to wszystko zależy też, to znaczy nie, że zależy, tylko nie zawsze się to da pokazać, no bo to zależy, czego się tam wspólnie na takich warsztatach uczymy, dowiadujemy. No właśnie wspólnie, bo to takie wspólne jest, że to nie jest tylko tak, że jak ja prowadzę warsztat to oni ode mnie, ale też ja od nich, więc to też na co zwracam uwagę, to jest to, czy ktoś jest..., czy to co tam</p> | <p>„To oczywiście jest specyfika konkretnej rzeczy, znaczy bo to tak sobie myślę, że to tak nie da się ogólnikowo, natomiast no na pewno kwestia zadawania różnych pytań podważania różnych stwierdzeń, tudzież znajdowania celowości stwierdzeń, działań, nie wiem, jakichś teorii czy czegokolwiek innego po to, żeby właśnie zmuszać człowieka do myślenia. To takie podważanie, ciągle pytanie człowieka czemu coś tam robi. Po co mówisz tak, albo po co zrobiliśmy czy tam po co właśnie otwieramy jakiś, nie wiem, segregator i wyciągamy z niego jakieś kartki albo układamy puzzle, czyli ciągle jakaś taka celowość. Z drugiej strony – nie wiem jak to nazwać... No może, nie wiem, skoro mówię o tym, że o takiej wartości, szacunku i respekcie, no to taka też trochę umiejętność słuchania się i takie wpływanie na grupie, że halo, to jest dla mnie ważne, co Ty mówisz i skupmy się na sobie i, nie wiem, nie siedźmy w telefonie i właśnie skoro, nie wiem, pracujemy nad metodą pracy wędrowniczej, to w takim razie każdy niech jest wysłuchany w tym co robimy, a</p> |

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p>robimy, to czy to są rzeczy, które, nie wiem, mówią o tym, że szanujemy drugiego człowieka, czy na przykład wyrażamy się - taka postawa, nie? trochę... - trochę szacunku i takiego: «uważam inaczej, ale nie skrytykuję Ciebie, tylko po prostu powiem swoje zdanie, nie urażając Ciebie» na przykład jeżeli cokolwiek tam razem robimy. Z kolejnej strony czy to co jest dla mnie ważne to może jest to, żebyśmy w trochę innym miejscu kończyli warsztat, niż go zaczynaliśmy. Żeby było widać, że przeszliśmy przez jakiś proces, że coś nam na przykład w głowach zostało, że to, co wykonaliśmy zmieniło, nie wiem, jakkolwiek drobną cechą danego... albo grupy, albo kilkorga z nas, albo nawet tylko samej mnie, bo mam już jakąś inną perspektywę, coś przegadałam, coś przepracowałam, coś przewarsztatowałam, coś przećwiczyłam i zrobiłam to ja czy też ci ludzie, którzy ze mną tam są. Za takie wspólne uczenie się od siebie i wpływanie na siebie, znaczy, dalej chciałabym, żeby to jednak w takim rozumieniu, że uczymy się od siebie tylko tych dobrych rzeczy, tak? No oczywiście znowu tutaj definicja dobra i co jest pozytywne, a co jest negatywne. Oczywiście, że można</p> | <p>nie, że będziemy teraz każdy w innym kierunku pójdzie.</p> <p>[ZN: Czy dobrze rozumiem, to jako osobisty przykład instruktorski, ale także wkład w bycie częścią ekipy?]</p> <p>Chyba tak, na pewno tak, bo to jest nawet to co powiedziałam, że to nigdy nie jest tak, że ja chcę dać coś komuś, ja też z czegoś czerpię, czyli jakby cały czas jest, nawet nie tylko, że mój, ale taki nasz osobisty przykład tu i teraz jestem, takie... ta wzajemność oddziaływać również w osobistym przykładzie ma znaczenie”.</p> |
|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|      | tutaj znowu nakładać, ale myślę, że skoro jesteśmy w takiej Organizacji w jakiej jesteśmy, no to mamy konkretne wartości konkretnie nazwane i nie musimy za bardzo się spierać w jakimś tam zróżnicowaniu tego”.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| HERA | <p>„To jest otwartość i szczerłość. W takim zrozumieniu, że nie tylko potrafię pięknie mówić, ale potrafię w ten sposób postępować. I jeżeli coś mi się nie podoba bądź z czegoś nie jestem zadowolony, to potrafię wyrazić swoje zdanie, oczywiście dbając też o kulturę wypowiedzi i o pozytywną wypowiedź, ale uważam, że to jest bardzo kluczowe: szczerłość i otwartość w wypowiedzi, a nie tylko takie zamykanie się, zasłanianie się, że, no, okej, to co słyszę, to mi się nie podoba i w ogóle to nie jest fajne, ale przemilczę to i będę robić dalej tak po prostu to nie jest to. Plus myślę, że coś, co jest mi też bardzo bliskie czyli taka rozważa połączona trochę z elastycznością. Z takim rozważnym podejściem do działania z jednej strony, z rozpatrzeniem sobie różnych kilku wersji działania, ale też nie zamykania się na spontaniczność i na taką elastyczność właśnie w sytuacji kiedy mamy czynniki jakby środowiskowe, coś nam się zmienia, to jesteśmy w stanie</p> | <p>„Realnie co robię na szkoleniu? Przede wszystkim o tym mówię, bo myślę, że to jest pierwsza rzecz, którą można zrobić – trzeba po prostu o tym mówić, że właśnie jeżeli coś mi się nie podoba, to to mówię i też na szkoleniach daję temu wyraz, w sensie odzywam się, nie jestem osobą, która gdzieś przemilczy, chociażby teraz właśnie, tak? Widziałam, że te wypowiedzi, które być może były kontrowersyjne, ale spotkały się z takim potakiwaniem wśród wielu uczestników tego spotkania, ale niestety no niewielu z nich wyraziło to swoje zdanie, więc to jest pierwsza rzecz, druga rzecz: w czasie zajęć też właśnie zwracam uwagę na to, dlatego tak ważne dla mnie na przykład są takie elementy dyskusyjne czy rozmowy, rozpatrywania plusów, minusów różnych rozwiązań czy też wskazywanie uczestnikom plusów, minusów różnych rozwiązań, ale też pokazywania na przykład na przykładzie konkretnej formy, konkretnego warsztatu, w którym uczestniczymy dlaczego, nie</p> |

|            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|            | <p>dopasować to działanie, nasze przekonania, do sytuacji.</p> <p>[ZN: Te cechy i wartości są Organizacji czy Twoje?]</p> <p>Myślę, że bardziej moje, chociaż pewnie są zbieżne z cechami Organizacji”.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <p>wiem, wybrano takie zastosowanie, a nie inne, co się z tym wiązało i jakie mogłyby być konsekwencje, więc myślę, że to, to jest takie, co mi teraz przychodzi tak na szybko do głowy.</p> <p>[ZN: Czyli chodzi tak naprawdę o Twój osobisty przykład i działanie?]</p> <p>Tak, myślę, że tak”.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| PROMETEUSZ | <p> Myślę, że bardzo ważne jest podejście do uczestników jak do dorosłych. My to w Organizacji nazywamy osobistym przykładem instruktora, który swoim przykładem pokazuje, że właśnie tak powinno się pracować z osobami dorosłymi. Coś, co jest wzorcem, z którego mogą czerpać poprzez obserwację. Żeby elementy Harcerskiego Systemu Wychowania się przejawiały – nie tylko o tym mówimy, ale z tym działamy. Pokazujemy, że trzeba być odpowiedzialnym. Jeżeli mówimy o wartości dbania o innych, o tym, że ludzkie życie jest najważniejsze, o tym, że musimy dbać o własny rozwój, związaną z rozwojem fizycznym i żeby dbać o własne zdrowie – to są tematy, które przejawiają się podczas różnych aktywności. Bardzo ważne są postawy wynikających z bycia chętnym do zmieniania świata, do wpływania na to, co nas</p> | <p>„Myślę, że zdecydowanie w harcerstwie krytyczne myślenie jest stosowane. Właśnie zastanawianie się nad tym, to, co robię i czy to, co robię jest właściwe i to, w jaki sposób postępuję - czy to moje zachowanie ma znaczenie? Ja myślę, że zdecydowanie to jest oznaka tego jak Organizacja się rozwija, jak czerpie z nauki, jak czerpie z wiedzy instruktorów, którzy właśnie korzystają choćby z wiedzy pedagogicznej, andragogicznej, korzystają z wymiany doświadczeń, która dzieje się na przykład na różnego rodzaju formach seminariów czy też konferencji instruktorskich, czy też w ogóle konferencji naukowych, ponieważ bardzo często my jako Organizacja dyskutujemy na temat tego w jaki sposób pracujemy, kogo wychowujemy? W jaki sposób wychowujemy? Ale również w</p> |

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p>otacza. Żeby nie być biernym, nie być nastawiony tylko na korzystanie, ale również nastawionym na dawanie innym. Myślę, że tego typu działania są dla mnie ważne w pracy z instruktorami. Wychodzę z założenia, że pracując z osobą dorosłą nie mam pewności, co zadziało się wcześniej [w jego rozwoju – dop. ZN]. Na tożsamość tej osoby mogły wpływać różne rzeczy. Może ma złe nawyki, może ma złe postrzeganie stosowanie jakichś narzędzi czy metod pracy, które stosujemy w Organizacji. Bo myśli, że to, jak zostało jej to przekazane, jest właściwe [...]. Tak jak wspominałem dzisiaj, że podejście takie dyscyplinujące jak w wojsku również nie jest właściwą formą pracy. Jeżeli ktoś kiedyś miał taki <i>Ordnung</i> wojskowy, no to nie znaczy, że my musimy głupio i bezrefleksyjnie coś powielać i stosować. I według mnie to jest dla mnie bardzo ważne. W pracy z instruktorami, żeby uświadomić im, że to, że może ktoś kiedyś coś takiego stosował, to nie znaczy, że to jest wszystko właściwe, że musimy do naszej pracy stosować refleksyjność, że musimy zastanawiać się nad tym, jakie konsekwencje rodzi każdy czyn, każde działanie, każda zabawa, każda forma, każde pytanie. Każda</p> | <p>jaki sposób pracujemy z dorosłymi. Czy ten ta proces, ten proces właśnie pracy z dorosłymi, jest właściwie realizowany? Czy on jest skuteczny, co powoduje skuteczność tego sposobu pracy, czy też mówimy sobie wprost o tym, co nie jest skuteczne, co już nie jest trafne i myślę sobie, że też uczymy się, pogłębiać, diagnozować. No i właśnie krytycznie oceniać również to co robimy po to, żeby nie popełniać tych błędów, żeby eliminować rzeczy, które są zakrzywione lub niewłaściwe i też zmieniać ludzi, którzy mogą myśleć, że to, co robią jest okej, ale tak naprawdę nie jest to właściwe postępowanie”.</p> |
|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |  |
|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|  | <p>dyskusja właśnie po to, żeby właśnie uniknąć takich błędów i myślę, że bardzo wiele osób już wie o tym, że to po prostu ma negatywne skutki i myślę, że odczuwam to wtedy, kiedy na przykład osoby, które to, które przybywają na takie kursy, na takie szkolenia, są wychowankami osób, które uczestniczyły w takich formach i szkoleniach wcześniej u mnie i są jakby kontynuatorami pewnego rodzaju pracy – mojej, czyli jakby tego efektu, który ja mam okazję już obserwować dalej idąco, czyli to, co zrobiłem kiedyś, ma już wpływ na tych, którzy to kontynuują dalej, toteż patrzę na to, że już te elementy weszły w życie i że już nie są powielane jakieś negatywne. Nie wiem, zachowania czy też negatywne sposoby pracy, i że już pewne elementy zostały wyeliminowane, albo są eliminowane i że już nawet te osoby, które teraz obecnie kształcę, nie mają nawet już w swojej swoim doświadczeniu, okazji, by patrzeć na daną jakąś rzecz, która była eliminowana przez pryzmat tego, że po prostu w tym samym uczestniczyły. Tylko wiedzą o tym, że takich rzeczy nie wolno stosować, ale nie miało okazję tego przeżyć. I to jest dla mnie najważniejsze – że ta moja praca i skuteczność mojej pracy kształceniowej w pracy z</p> |  |
|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |  |
|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|  | <p>doroślými jakby jest, no widoczne, że to nie jest tylko osoba, która przyjeżdża na moje szkolenie, nie jest tylko tu i teraz, i za 5 minut już nawet nie pamiętam kim on był, gdzie jedzie, skąd wraca, tylko ta specyfika naszej pracy instruktorskiej w Organizacji jest taka, że wiemy, że te osoby nie są na chwilę na 5 minut, na rok, ale bardzo często na wiele lat i że to w jakiś sposób pracując z nimi teraz jako z doroślými i jak bardzo będę rzetelnie i odpowiedzialnie podchodził do tego zadania, tak to będzie też się przekładało potem na przyszłe roczniki, przyszłe wręcz nawet pokolenia”.</p> |  |
|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|

Źródło: opracowanie własne na podstawie materiału badawczego

Aby lepiej (z)rozumieć kategorie, jakimi posługują się moje rozmówczynie i moi rozmówcy w kontekście tego, co robią, by w swoich działaniach rozwijać u uczestniczek i uczestników procesu edukacyjnego wskazane postawy i wartości, zdecydowałem się na ich zsyntetyzowanie. W ten sposób uzyskałem 12 najważniejszych kategorii:

- Osobisty przykład instruktorski,
- Rozmowa,
- Ćwiczenia i symulacje,
- Kadra kursów,
- Przeżyciowe (przygodowe) metody pracy,
- Bycie częścią grupy,
- Bycie (stawanie się) mentorką/em,
- Dobór zastępów,

- Program kursów,
- Metody pracy,
- Spotkania z drugim człowiekiem,
- Spotkania z autorytetem.

Takie ujęcie kategorii działań podejmowanych w celu rozwijania w uczestniczkach i uczestnikach konkretnych wartości i postaw uświadomiło mi niesamowitą zbieżność z pracą Agaty Radeckiej<sup>212</sup>, która połączyła holistyczne ujęcie modelu uczenia się w środowisku zawodowym Knuda Illerisa<sup>213</sup> z trójpodziałem wiedzy potrzebnej nauczycielowi/nauczycielce do pełnienia swojej roli zawodowej, stworzonym przez Mirosławę Nowak-Dziemianowicz<sup>214</sup>. Choć teorie te wiążą się ze środowiskiem zawodowym i uczeniem się w miejscu pracy, to dostrzegam w nich swoistą analogię do edukacji w Związku Harcerstwa Polskiego. Gdy wyrażenia opisywane jako „zawodowe” będziemy postrzegać jako np. „wynikające z pasji” czy „z zainteresowania”, to wszystkie komponenty znajdą swoje odniesienie do mikroświatów opisywanych przez moje narratorki i moich narratorów.

Opisując swój model, Agata Radecka rozumie uczenie się „jako formy rejestrowania doświadczenia w ludzkiej pamięci” (za W. Łukaszewskim) i podkreśla zgodność z podejściem Illerisa<sup>215</sup>. Autorka ta opiera się także na postrzeganiu opisywanym przez Mirosławę Nowak-Dziemianowicz<sup>216</sup> (odnoszącą się do podejścia Wiesława Łukaszewskiego<sup>217</sup>), która rozwinęła koncepcję trójpodziału profesjonalnej wiedzy nauczycielskiej (którą w przypadku ZHP odnosimy do wiedzy edukatorek i edukatorów) niezbędnej do tego, by móc stworzyć i wypełniać satysfakcjonującą dla siebie rolę. Wyróżniając trzy kategorie wiedzy: (1) „o świecie”, (2) „o relacjach ja-świat” oraz (3) „o sobie samym (samowiedza)”. Wśród pierwszej z kategorii („o świecie”) wyróżnia m.in. zagadnienia kulturowe, antropologiczne i filozoficzne, typy i role ideologii w życiu społecznym czy też opis, charakterystykę, specyfikę i możliwości grup społecznych. W drugiej kategorii („o relacjach ja-świat”) wymienia

<sup>212</sup> 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.

<sup>213</sup> K. Illeris and Associates, *Learning in Working Life...*

<sup>214</sup> M. Nowak-Dziemianowicz, *Oblicza edukacji...* s. 186-187.

<sup>215</sup> K. Illeris, *A comprehensive understanding of human learning*, w: *Contemporary Theories of Learning. Learning Theorists... In Their Own Words*, red. K. Illeris, Routledge, 2018, tłum. A. Radecka.

<sup>216</sup> M. Nowak-Dziemianowicz, *Oblicza...*

<sup>217</sup> W. Łukaszewski, *Szanse rozwoju osobowości*, Książka i Wiedza, Warszawa, 1984, s. 200.

rolę i funkcje, które edukacja pełni w życiu społeczeństw, ale i egzystencji jednostek czy też współczesne nurty oraz teorie wychowania, nauczania i rozwoju. W ramach trzeciej kategorii („samowiedza”) znajdują się kwestie takie jak: zaspokajanie potrzeb, ujawnianie własnych założeń i intencji podczas działania pedagogicznego czy też umiejętność dokonywania analizy własnej sytuacji. Agata Radecka za Mirosławą Nowak-Dziemianowicz<sup>218</sup> podkreśla także znaczenie komunikacji i udzielania odpowiedzi w relacjach „ja-świat”, w których edukator(ka) udziela tej odpowiedzi z 3 pozycji: wiedzącego, rozmówcy i słuchającego. Pokazuje, że dialog jest punktem wyjścia dla tworzenia i poznania, ale także dla rozumienia, symbolizmu i wreszcie - dla wspólnoty. Podkreśla znaczenie występowania wszystkich trzech wymiarów wiedzy, pokazując, że do wiedzy „ja-świat” potrzebna jest „wiedza o świecie”. Oraz, że samowiedza nie wystąpi bez wiedzy „ja-świat”.

Dalej Radecka opiera swoje rozważania na pracach Illerisa<sup>219</sup>, który wyróżnia dwa główne procesy uczenia się: relacje uczącego się z otoczeniem oraz wewnętrzne konstruowanie wiedzy (procesy jej przyswajania, przetwarzania, ale także jej nabywania) – zgodnie z koncepcją Jeana Piageta<sup>220</sup>. Następnie autorka pisze:

„Myślę, że dla dorosłych, a zwłaszcza nauczycieli(ek), edukacja, jak pisze Krzysztof Maliszewski<sup>221</sup>, powołując się na Mieczysława Malewskiego, «jako uczenie się przestaje być wyodrębnioną z życia aktywnością, a staje się integralną częścią jako refleksyjna interpretacja składników egzystencji w pracy, wśród najbliższych, w kontaktach towarzyskich»<sup>222</sup>.

Przywołany powyżej kontekst uczenia się w miejscu pracy jest szczególnie ważny dla nauczycieli(ek), ponieważ właśnie z tego miejsca czerpią oni (one) wiele informacji, na bazie których konstruują potrzebną wiedzę. Uczenie się zawsze bowiem przebiega w określonym miejscu (przestrzeni w znaczeniu organizacji, w której dana osoba jest zatrudniona), które może być mniej lub bardziej sprzyjające. Proces uczenia się przebiega też w określonym czasie oraz wymiarze społeczno-kulturowym”.

---

<sup>218</sup> M. Nowak-Dziemianowicz, *Wielki przegrany współczesności. Polski nauczyciel jako podmiot i przedmiot kształcenia*, w: *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*, red. P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz, Wydawnictwo DSW, Wrocław 2008, s. 141.

<sup>219</sup> K. Illeris, *A comprehensive...*

<sup>220</sup> K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wydawnictwo DSW, Wrocław, 2006.

<sup>221</sup> K. Maliszewski, *Implozja przestrzeni uczenia się*, „Edukacja Dorosłych”, 2011, nr 2 (65).

<sup>222</sup> Ibidem, s. 34-35.

Następnie badaczka powołuje się na model uczenia się w miejscu pracy i w życiu zawodowym, również autorstwa Knuda Illerisa (6). W tym trójkącie znajdują się wierzchołki: potencjał uczenia się pracowników, techniczno-organizacyjne środowisko uczenia się i społeczno-kulturowe środowisko uczenia się.

- Wśród techniczno-organizacyjnego środowiska uczenia się wymienia 6 komponentów: podział pracy, treść pracy, możliwości podejmowania decyzji, możliwości używania kwalifikacji w pracy i możliwości interakcji społecznych. W praktyce ZHP można odnieść to do różnych ćwiczeń i symulacji opartych na konkretnych treściach do zrealizowania podczas danej sytuacji edukacyjnej.
- Z kolei w ramach środowiska społeczno-kulturowych Radecka wymienia (za Illerisem) wspólnoty: pracownicze, polityczne i kulturowe. Najmniejszą „komórką” tej wspólnoty na poziomie edukacji w ZHP są zastępy kursowe, do których tak często odnoszą się badane przeze mnie osoby.
- W ramach potencjału uczenia się pracowników autorka wyróżnia trzy kategorie doświadczeń: społecznych, edukacyjnych i zawodowych. W przypadku uzyskanych odpowiedzi narratorek i narratorów mojego badania, odnoszę te doświadczenia do przeżyciowych (przygodowych) metod pracy, które pozwalają na uczenie się przez doświadczanie.

Illeris<sup>223</sup> łączy model trzech wymiarów uczenia się z modelem uczenia się. Po nałożeniu obu trójkątów, pojawiają się wyraźnie dwie strefy: społeczna (u dołu) i indywidualna (u góry). Dalej Radecka opisuje to zjawisko jak poniżej:

„Bardzo ważną częścią tego ujęcia jest nakładanie się na siebie praktyki zawodowej z tożsamością zawodową. Według Illerisa<sup>224</sup> zaciemniona część pomiędzy dwoma elementami oznacza, że «tożsamości pracowników wpływają i rozwijają praktykę wspólnoty, a praktyki wspólnoty tworzą indywidualną tożsamość zawodową»<sup>225</sup>. Jest to więc kolejny przykład, jak wiedza i praktyka (czy to społeczna, czy zawodowa) tworzą tożsamość zawodową, rolę zawodową, przeplatają się w niekończącym się procesie uczenia się i konstruowania wiedzy”.

---

<sup>223</sup> K. Illeris and Associates, *Learning in Working Life*, Roskilde University Press, 2011, tłum. A. Radecka.

<sup>224</sup> Ibidem.

<sup>225</sup> Ibidem, s. 68-69.

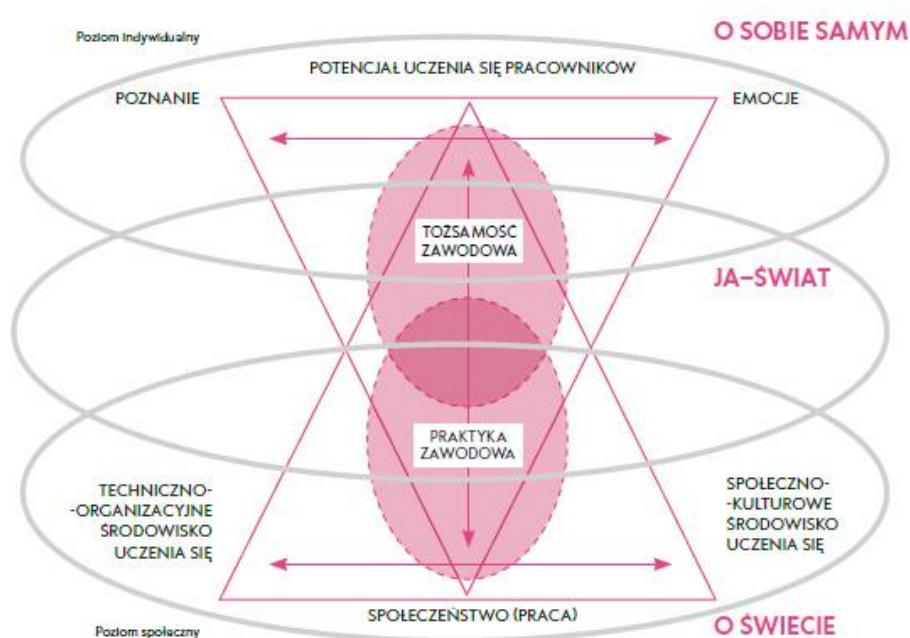
Tworząc model oparty na powyższych teoriach Illerisa oraz na trójpodziale wiedzy potrzebnej nauczycielce/nauczycielowi (autorstwa M. Nowak-Dziemianowicz) Radecka opisuje:

„Konfrontacja ta to zadanie pytania, «co» nauczyciel(ka) potrzebuje wiedzieć oraz «jak» może się tego nauczyć. A także, czy te elementy wiedzy mogą ze sobą współpracować, czy też będą występować obok siebie. Moim zdaniem oba podejścia są kompatybilne”.

Agata Radecka całość swej teorii konkluduje słowami:

„Trzeba pamiętać, że zarówno w modelu holistycznym, jak i w trójpodziale wiedzy potrzebnej do tworzenia roli zawodowej procesy interakcji, relacji i wiedzotwórcze przenikają się, tworząc proces wymiany, który właściwie nie ma końca. Wydaje się to niezwykle trafne w odniesieniu do nauczycieli(ek), którzy stale działają w niepowtarzalnych sytuacjach edukacyjnych, a ich nauczycielstwo, jak i uczenie się wydają się zadaniem biograficznym”.

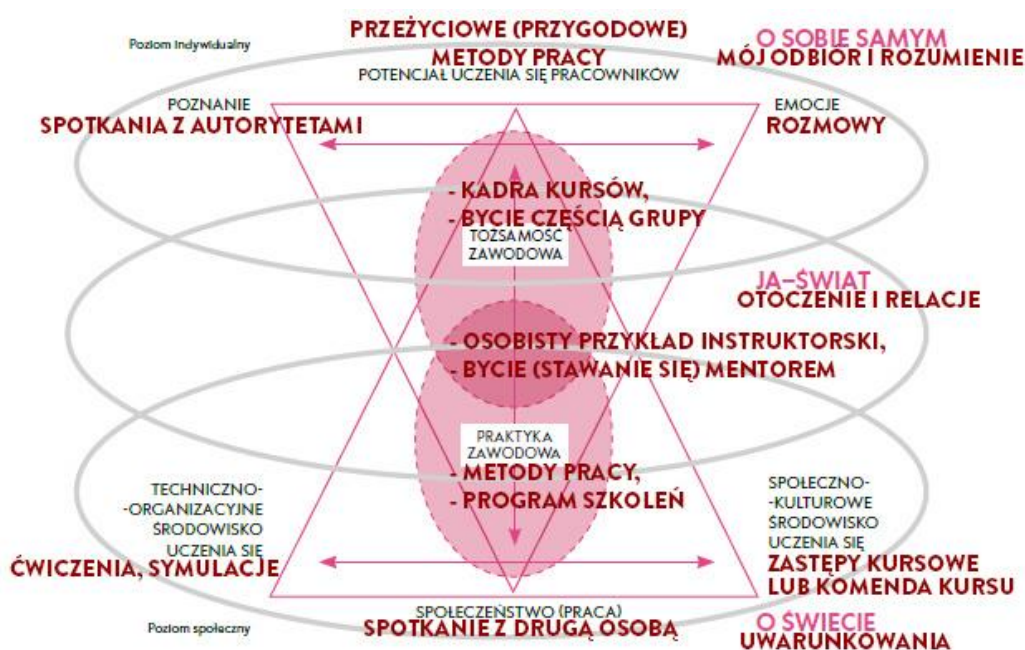
**Rysunek 7. Holistyczne ujęcie modelu uczenia się w życiu zawodowym a trójpodział wiedzy**



Źródło: A. Radecka, *Uczenie (się) w ponowoczesności. Rola zawodowa nauczycieli i nauczycielek akademickich języka angielskiego specjalistycznego*, Wydawnictwo FRSE, Warszawa, 2024, s. 70

Poniżej prezentuję rysunek, na którym przedstawiam holistyczne ujęcie modelu uczenia się w życiu zawodowym i trójkopodział wiedzy w ujęciu kategorii praktyk edukatorek i edukatorów w Związku Harcerstwa Polskiego. Warto nadmienić, iż choć w opisie pola „o sobie samym” znajdują się kategorie wprowadzane przez edukatorki i edukatorów, to jednak refleksje osoby uczącej się wynikające z tych doświadczeń są właśnie sednem uczenia się „o sobie samym/samej” (zupełnie jak w teorii transformatywnego uczenia się autorstwa Jacka Mezirowa).

**Rysunek 8. Holistyczne ujęcie modelu uczenia się w życiu zawodowym a trójkopodział wiedzy w ujęciu kategorii praktyk edukatorek i edukatorów w ZHP**



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: A. Radecka, *Uczenie (się) w ponowoczesności. Rola zawodowa nauczycieli i nauczycielek akademickich języka angielskiego specjalistycznego*, Wydawnictwo FRSE, Warszawa, 2024, s. 70 oraz materiału badawczego

Co istotne, tak przedstawiony model można odnieść zarówno do edukatorek i edukatorów w ZHP, którzy tworzą sytuacje edukacyjne dla dorosłych instruktorek i instruktorów (wtedy społeczno-kulturowe środowisko uczenia się to komenda kursu), ale także właśnie dla odbiorców tych procesów (instruktorek i instruktorów), którzy będą pracowali z dziećmi i młodzieżą lub z osobami dorosłymi (w takim przypadku społeczno-kulturowym środowiskiem uczenia się będzie zastęp kursowy).

Agata Radecka określa całość tego modelu jako „biograficzne zadanie nauczycieli”<sup>226</sup>. Ja spytałem część z osób badanych o to, kiedy w ZHP jest ten moment, kiedy ktoś zaczyna drogę do stawania się czyimś tutorką/em, mentorką/em, edukatorką/em. Prometeusz wskazuje konkretny moment „stawania się” (w nawiązaniu do teorii Carla Rogersa<sup>227</sup>) mentorką/em, tutorką/em w momencie kursu i próby podharc mistrzowskiej – w swoich założeniach mających otworzyć dla uczestniczek i uczestników nową przestrzeń – już nie tylko pracy z wychowankami (dziećmi i młodzieżą), ale także w zespołach rówieśniczych, zespołach osób dorosłych (próba i kurs phm. to pierwsze momenty w ZHP dostępne od ukończenia 18 r.ż.). Wypowiedź Hefajstosa pokazuje potwierdzenie tez, jakie w swojej teorii obiera Abraham Maslow<sup>228</sup>. Pokazuje on, że moment, w którym zaspokojona zostanie potrzeba szacunku, możliwe będzie realizowanie potrzeby samorealizacji. Do tego wątku powrócę jeszcze w tej pracy. Obie cytowane powyżej wypowiedzi wiodą mnie i pasażerów kosmicznej trasy w nowe miejsce, nowy mikroświat – (z)rozumienia, dlaczego tak istotne dla edukatorek i edukatorów oraz odbiorczyń i odbiorców ich działań jest droga ku samodoskonaleniu, ku samorozwojowi, ku samowiedzy.

PROMETEUSZ: „Zdecydowanie kurs podharc mistrzowski i próba podharc mistrzowska są tym momentem, kiedy ten świadomy proces bycia mentorem, tutorem jest, bo pojawia się zdecydowanie podejście do tego, jak pracować z dorosłymi, jak pracować z kadrą. Jak ją wspierać, motywować. Jak dbać o jej rozwój, jak dbać o jej relacje z innymi instruktorami i z innymi osobami z naszego zespołu czy też kadry. Jak być liderem dla tych ludzi. Więc myślę, że w Organizacji sobie zdecydowanie odpowiedzieliśmy, że ten etap bycia podharc mistrzem, próby podharc mistrzowskiego, kursu podharc mistrzowskiego, to jest ten moment”.

HEFAJSTOS: „Ten moment wzrasta, gdy przewodzi się jakiejś grupie [...]. Staje się autorytetem, coraz mocniejszym, coraz ważniejszym [...]. Są to momenty pracy zespołowej dłuższe niż zadaniowość [...]”.

---

<sup>226</sup> A. Radecka, *Uczenie (się)...*, s. 71.

<sup>227</sup> C.R. Rogers, *O stawaniu się osobą*, tłum. M. Karpiński, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań, 2023, s.423.

<sup>228</sup> A. Maslow, *Motywacja i osobowość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2013.

#### 4.2. Do (samo)doskonalenia i (samo)rozwoju przez podmiotowość i uznanie

Dla lepszego zrozumienia, dlaczego w mikroświecie edukatorek i edukatorów w ZHP ważne są aspekty samodoskonalenia, samorozwoju i samowiedzy, istotne będzie poniższe przytoczenie wypowiedzi Bogusława Śliwerskiego.

„Uzasadnienie dla obowiązku usamodzielnienia się każdego skauta w codziennym życiu, zdobywania umiejętności kierowania własnym rozwojem, zaczerpnął Robert Baden-Powell z filozofii Epikteta. Ten przedstawiciel stoicyzmu wysunął wśród swoich zainteresowań na pierwszy plan problematykę moralną i religijną, w tym szczególnie zagadnienie prymatu hartowania, kształtowania charakteru i woli nad kształceniem umysłu. [...] Powiedzenie, że każdy człowiek jest kowalem swojego losu dobrze oddaje prezentowaną powyżej filozofię R. Baden-Powella. O jej aktualności świadczą współczesne badania psychologiczne [...] nad poczuciem przedmiotowości i podmiotowości [...]. Dla twórcy skautingu to poczucie własnej niezależności, samodzielności, świadomość dysponowania i sterowania samym sobą zgodnie z uznawanymi wartościami wzmacnia wiarę we własne siły, sprzyja osiągnięciu życiowych sukcesów. Celem skautingu jest nauczanie właśnie każdego jego członka osobistej odpowiedzialności za swój charakter, swoje zdrowie, siłę, podejmowaną pracę i służbę społeczną”<sup>229</sup>.

Zapytana o kwestie związane z tym, czy i na ile dostrzega efekty swojej pracy edukacyjnej, Atena odpowiedziała mi:

ATENA: „Na sto procent widzę efekty i to też widzę swój rozwój, rozwój tych ludzi. Spotykam ich znowu na swojej drodze, nie wiem, są na jednym kursie, później gdzie indziej. Teraz będę w zespole pracować z kimś, kogo miałam na dwóch kursach i coś mu tam przekazałam i teraz ta osoba powiedziała, że chce ze mną pracować i to jest super. Więc myślę, że to jest o tym, że to przynosi efekty. Ja myślę, że gdyby nie przynosiło, to byśmy już dawno nie mieli tej rozmowy, bo jakby nie mam takich pomysłów na życie, żeby robić coś, co nie przynosi efektów”.

W wypowiedzi narratorki można zauważyć, że jest pozytywnie nastawiona do efektów, które osiąga, wydaje się z nich zadowolona. Wśród pozytywów, zwraca uwagę przede wszystkim na dostrzegalny rozwój, na możliwości rozpoczęcia pracy z kolejnymi osobami (absolwentkami i absolwentami szkoleń). Wskazuje, że gdyby ta

---

<sup>229</sup> B. Śliwerski, *Teoretyczne i empiryczne...*, s. 181-182.

praca nie przynosiłaby efektów, to nie podejmowałaby się takich działań. Na podobne kwestie zwraca uwagę Gaja, która o odbiorcy swojego szkolenia mówi tak:

GAJA: „Ja mu stwarzam warunki, żeby on się kształtował i rozwijał. Do jego samorozwoju [...]. Ten ktoś musi chcieć. Jeżeli ten ktoś nie chce, to się nie dzieje. Chęć tego człowieka, który jest podmiotem, jest kluczowa”.

Ta wypowiedź prowadzi wprost do opisu socjologicznej zmiany Mirosławy Nowak-Dziemianowicz<sup>230</sup>:

„Dopiero współczesne teorie socjologiczne, oparte na rozwoju teorii podmiotowości, tworzą perspektywę dla takiej wizji historii (czyli także zmiany), która staje się wytworem człowieka. Świetnie oddaje istotę tej zmiany zdanie Piotra Sztompki, który mówi: «Najbardziej chyba przełomowym krokiem było rozciągnięcie idei podmiotowości na wszystkich ludzi, a nie tylko na nielicznych wybrańców, na wszystkie role społeczne, a nie tylko na potężne urzędy»<sup>231</sup> [...].

Pojawienie się podmiotowej orientacji w socjologii poszerza możliwość rozumienia zmiany zarówno w jej wymiarze zbiorowym, jak i indywidualnym. Pozwala spojrzeć na zmianę jako na proces, który może zainicjować jednostka, podmiot, ale także dopuszcza możliwość badania, opisu i analizy zmiany, którą inicjuje jakaś grupa, zbiorowość, wspólnota”.

Badaczka ta, skupia się również na kategorii uznania<sup>232</sup>, odnosząc ją do teorii Axela Honnetha<sup>233</sup>:

„Ten przedstawiciel trzeciego pokolenia Krytycznej Szkoły Frankfurckiej przyjął, iż najważniejszym zadaniem, jakie stoi przed jednostką jest praca nad własną tożsamością – jest ona jednocześnie przejawem samorealizacji i wolności współczesnego człowieka. W tej bezustannej pracy, w tym ciągłym procesie konstruowania i rekonstruowania siebie ogromną rolę odgrywa uznanie. Relacje uznania konstytuują intersubiektywne warunki, w których może zaistnieć indywidualna tożsamość. Honneth sprowadza problem konstruowania tożsamości na poziom indywidualny, przestrzenno-czasowy. Doceniając jego wymiar historyczny koncentruje się przede wszystkim na psychologicznych aspektach procesu konstruowania tożsamości, opartego na potrzebie uznania, dążeniu do uznania czy też walce o uznanie. Teoria uznania, zaproponowana przez Axela

---

<sup>230</sup> M. Nowak-Dziemianowicz, *Szkoła jako przestrzeń...*, s. 29-30.

<sup>231</sup> P. Sztompka, *Socjologia zmian społecznych*, Wydawnictwo Znak, Kraków, 2005, s. 184.

<sup>232</sup> M. Nowak-Dziemianowicz, *Walka o uznanie...*, s. 55-56.

<sup>233</sup> A. Honneth, *Walka o uznanie. Moralna gramatyka konfliktu społecznego*, tłum. J. Duraj, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków, 2012.

Honnetha, nawiązująca do myśli Hegla<sup>234</sup> jest dzisiaj traktowana jako normatywna koncepcja będąca swoistą próbą autodefinicji nowoczesności. Honneth szuka w niej inspiracji nie tylko pismami Hegla – nawiązuje w niej do prac Georga Meada<sup>235</sup>, Georgesa Sorela<sup>236</sup>, Jeana-Paula Sartre’a<sup>237</sup>. Są wśród tych inspiracji także prace psychoanalitików, między innymi Donalda Winnicotta<sup>238</sup> czy Jessici Benjamin<sup>239</sup>. Na podstawie tych koncepcji Axel Honneth stara się zrekonstruować procesy, które doprowadziły do dzisiejszego kształtu społeczeństwa. Jest ono, zdaniem tego autora, efektem rozwoju rozumianego jako moralny i społeczny postęp. Rozwój społeczny jest zawsze związany ze zmianą, a ta motywowana jest najczęściej przez moralne konflikty społeczne. I właśnie akcent, stawiany przez Honnetha na moralny aspekt konfliktów, będących inspiracją społecznej zmiany odróżnia tę propozycję od tych, które rozwój i zmianę chcą raczej opierać na konfliktach ekonomicznych. Dla Honnetha konflikty te są zawsze reakcją na brak szacunku, poczucie niesprawiedliwości, pogardę, a więc doświadczenia, które uniemożliwiają ludziom satysfakcjonujące ich samych konstruowanie własnej tożsamości”.

Biorąc pod uwagę powyższe, ważnym staje się rozumienie, że samorealizacja, samodoskonalenie, samoaktualizacja (w teoriach psychologii humanistycznej, opisywanych wcześniej), możliwe są, według teorii Masłowa, w sytuacji zaspokojenia potrzeby uznania. Skoro w edukacji osób dorosłych w ZHP kluczowe znaczenie ma samodoskonalenie, a za wyżej cytowanymi autorami każda zmiana polega na autotelicznej potrzebie konstruowania i rekonstruowania własnej tożsamości, zadałem badanym przeze mnie osobom jeszcze jedno pytanie: Jak chciał(a)byś, by wyglądało kształcenie kadry w ZHP? Pytanie to wydaje mi się szczególnie istotne, bowiem określenie co i jak mogłoby się zmienić w Organizacji w zakresie edukacji osób dorosłych, pokazuje, na jakim podejściu najbardziej zależy badanym edukatorom i edukatorom. Spośród wskazanych wypowiedzi da się zauważyć, że wskazują one na bardzo różniące się od siebie potrzeby. Ich istota wydaje się być tożsama, bliźniacza z

---

<sup>234</sup> G.W.F. Hegel, *Fenomenologia ducha...*

<sup>235</sup> G.H. Mead, *Gesammelte Aufsätze*, t.1, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1980.

<sup>236</sup> G. Sorel, *Über die Gewalt*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1981.

<sup>237</sup> J.P. Sartre, *Wir sind alle Mörder. Der Kolonialismus ist ein System*, Rowohlt Verlag, Reinbeck, 1988.

<sup>238</sup> D. Winnicott, *Die Theorie von der Beziehung zwischen Mutter und Kind*, w: D. Winnicott, *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt*, Fischer, Frankfurt am Main, 1984

<sup>239</sup> J. Benjamin, *Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem of Domination*, Pantheon, New York, 1990

podejściem, jakie prezentuje Bogusława Dorota Gołębniak<sup>240</sup>, tak opisując koncepcje sytuowane w interpretatywno-konstruktywistycznym porządku paradygmatycznym:

„Różnorodność koncepcji nauczania uzasadniających paradygmaty interpretatywno-konstruktywistyczne jest dość duża. W warstwie filozoficznej wszystkie łączy pozostawanie w fundamentalnej opozycji wobec scjentyzmu (stąd określenie «podejście niescjentystyczne»), ale wewnętrznie różnią się one przyjmowanym szczegółowym stanowiskiem teoretycznym. Mieszczą się tu koncepcje sięgające w swych podstawach filozoficznych zarówno do teorii interpretatywnych (głównie do fenomenologii czy hermeneutyki), jak i do wywodzącego się z pragmatyzmu tzw. konstruktywizmu społecznego. Podobnie rzecz się ma odnośnie do przyjmowanych psychologicznych podstaw rozwoju i uczenia się. Należy tu przywołać i koncepcje, które akcentują głównie teorie humanistyczne, i te związane z konstruktywizmem rozwojowym lub jego perspektywą społeczno-kulturową. Zmienione myślenie o edukacji (po co i dla kogo jest szkoła, kim w niej jesteśmy my – nauczyciele) powoduje, że zamiast koncentracji na kierowaniu opanowywaniem przez uczniów odgórnie ustalonego kanonu wiadomości i umiejętności, pojawia się budzenie zaciekawienia wyzwalającego samodzielne uczenie się oraz skupienie na potrzebach rozwojowych – zarówno samych uczniów, jak i wspólnot, w których wzrastają. Monitorowanie zindywidualizowanego rozwoju uczniów, poszukiwanie zadań i problemów sprzyjających ich samodzielności koncepcyjnej, dostępność materiałów i narzędzi, zapewnienie warunków do nieustannej współpracy między uczniami, udzielanie wsparcia w postaci informacji zwrotnych – to wszystko definiuje takie bycie nauczycielem, które wiąże uczenie się z myśleniem i oddolnym wytwarzaniem wiedzy.

Koncepcja określana jako «nauczanie pomagające w rozwoju» ma charakter «miękkiej», elastyczny, ale oparty na podstawach naukowych. Nawiązuje do psychologii humanistycznej, a zwłaszcza do teorii osoby w pełni funkcjonującej Carla Rogersa<sup>241</sup>, teorii wspomagania w rozwoju Lawrence’a Brammera<sup>242</sup>, teorii potrzeb Abrahama Masłowa<sup>243</sup> i terapii *Gestalt* Frederica S. Pearlsa<sup>244</sup>. W omawianej koncepcji przyjmuje się, że głównym celem edukacji jest osoba w pełni

---

<sup>240</sup> B.D. Gołębniak, *Nauczanie w paradygmatach interpretatywno-konstruktywistycznych*, w: *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*, red. D. Klus Stańska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2024, s. 76-77.

<sup>241</sup> C.R. Rogers, *Freedom to Learn for the 80's*, Merrill Wright, New York, 1983.

<sup>242</sup> L.M. Brammer, *Kontakty służące pomaganiu. Procesy i umiejętności*, tłum. J. Mieścicki, M. Żardecka, Wyd. Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa, 1984.

<sup>243</sup> A. Maslow, *Motywacja i osobowość...*

<sup>244</sup> F.S. Pearls, *Terapia Gestalt*, tłum. M. Paruzel-Czachura, B. Konieczniak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2019.

funkcjonująca, czyli taka, którą charakteryzują: otwartość na doświadczenia (zarówno zewnętrzne, jak i wewnętrzne), pełne przeżywanie emocji oraz mądrość manifestująca się tym, że przy uczeniu się i podejmowaniu decyzji bierze pod uwagę nie tylko czynniki racjonalne/poznawcze, lecz także wszelakie odczucia i doznania. Jest to więc osoba myśląca, ale ma ona też zaufanie do swoich uczuć i emocji, akceptuje to, co jej się zdarza, i pozostaje otwarta na uczenie się z tych zdarzeń.

Rozwój humanistycznych koncepcji nauczania osiągnął apogeum w latach 70.–80. XX wieku głównie w Stanach Zjednoczonych. To wtedy umocnił się tam pogląd, że ważną rolę w całościowym rozwoju człowieka jako osoby odgrywają działania nauczyciela określone jako wsparcie. Nie ma to związku z przekazywaniem wiedzy czy instrukcji działania, ale polega na tworzeniu warunków do rozwoju i uczenia się. Mogą to być takie zachowania, jak: respektowanie i wykorzystywanie wiedzy osobistej uczniów, indywidualizacja ich aktywności na lekcji, dobre pytania problemowe stymulujące debatę, eksperymentowanie, zachęcanie do tworzenia własnych sposobów działania i własnych koncepcji, zgoda na komunikację między uczniami jako naturalny element zajęć, organizacja bogatego środowiska materialnego w klasie itd.

Podjęcie takiego sposobu czy stylu nauczania wymaga jednak spełnienia kilku warunków związanych z cechami osobowymi. Do najbardziej istotnych z tych ostatnich zalicza się:

- świadomość siebie i swojego systemu wartości – chodzi o to, by nie przypisywać własnych cech i potrzeb położeniu ucznia i nie patrzeć na niego zbyt oceniająco;
- świadomość przeżywanych emocji i uczuć – ważne, by zbyt nie generalizować ocen, a w przypadku pojawiających się trudności nie stosować zachowań defensywnych (skupionych na obronie siebie i swojej samooceny);
- świadomość bycia modelem dla uczniów, by nie przekazywać niewłaściwych wzorów zachowania;
- żywe zainteresowanie ludźmi i ich problemami, by umieć odpowiedzieć sobie na pytania: «co ja tu robię?», «dlaczego pomagam?», «jakimi pobudkami się kieruję?», «czy na pewno altruistycznymi?»;
- świadomość oraz przestrzeganie zasad moralnych i etycznych;

- poczucie odpowiedzialności – za siebie, za podjęte działania i za to, co się dzieje z osobą wspomaganą w rozwoju (chodzi o adekwatność pomocy do potrzeb)<sup>245</sup>.

Do cech osobistych, predestynujących do działalności wspomagającej rozwój ucznia, autor tego katalogu zalicza też ciepło, opiekuńczość oraz otwartość, a Carl Rogers<sup>246</sup> – twórca psychologii humanistycznej – dodaje jeszcze czynnik autentyczności (kongruencji) bycia w relacji pełnej empatycznego rozumienia, jak również akceptacji i bezwarunkowo pozytywnego nastawienia wobec ucznia”.

Biorąc pod uwagę powyższe słowa Bogusławy Doroty Gołębnik<sup>247</sup>, a także zebrany materiał badawczy, postanowiłem zestawzić ze sobą te elementy. Poniżej znajduje się interpretacja słów osób badanych pod względem warunków związanych z cechami osobowymi, opisywanymi przez B.D. Gołębnik. Warunki te mają spowodować poczucie wsparcia osób uczących się przez edukatorki i edukatorów. Do każdego z nich udało mi się przypisać po trzy walory, które osoby badane wskazały jako te, które wyraźnie poprawią w ich odbiorze proces edukacji dorosłych w ZHP.

Pierwszym z tych warunków jest świadomość siebie i swojego systemu wartości. Na jego spełnienie w świetle uzyskanych odpowiedzi składają się trzy główne postulaty: szacunek do drugiego człowieka, chęć uczenia się przez osoby dorosłe oraz świadomość, że edukacja jest jedynie elementem większego w ZHP pojęcia – pracy z kadrą (rozumianego w naukach społecznych jako wsparcie).

Pierwszy z postulatów jest ten wyrażony przez Hestię („Mnie się marzy, żeby w tej organizacji skupić się na szacunku do drugiego człowieka”). W swojej wypowiedzi narratorka podkreśla, że najważniejsze w kontekście świadomości siebie, a także swojego systemu wartości jest właśnie szacunek – wyrażany przez jednego do drugiego człowieka i niezależnie od tego, jakie funkcje/role przyjmujemy w procesie edukacyjnym.

Postulat chęci uczenia się przez osoby dorosłe wyraziły Reja i Hebe. Pierwsza z narratorek podkreśla, że zależy jej na autotelicznej potrzebie człowieka w postaci chęci rozwijania się (w myśl teorii Rogersa dotyczącej samoaktualizacji). W jej wypowiedzi pojawia się również wątek tego, by możliwe było tworzenie bogatej i odpowiadającej

---

<sup>245</sup> L.M. Brammer, *Kontakty...*

<sup>246</sup> C.R. Rogers, *Freedom...*

<sup>247</sup> B.D. Gołębnik, *Nauczanie w paradygmatach...*

na potrzeby uczestniczek i uczestników oferty edukacyjnej. Hebe z kolei zaznacza, że ważne jest dla niej to, by szkolenia, które już są organizowane, spotykały się z szerokim odbiorem i chęcią zgłoszeń. Narratorka ta podnosi również kwestię tego kto i z jakim podejściem uczestniczy w szkoleniach. Zależy jej, by brały w nich udział te osoby, które tego chcą, czują taką potrzebę i utożsamiają ją z chęcią wypełniania wychowawczej Misji ZHP.

REJA: „Chciałabym, żeby ludzie chcieli się kształcić, rozwijać. Żeby formy doskonalenia były dostępne i różnorodne. By potrzeba samodoskonalenia była naturalna”.

HEBE: „Moim wielkim marzeniem jest to, że każde szkolenie ma obłożenie uczestników. Ci, którzy powinni być na danym szkoleniu chcą na nim być. Czasem zdarza się teraz, że nie zawsze uczestniczą w kursach osoby, które chcą. Te osoby musiałyby mieć więcej, by to robić. Każdy robi to dlatego, że czuje Misję ZHP i chce wychowywać”.

Ostatnim postulatem wyrażanym w ramach pierwszego warunku według B.D. Gołębnik jest kwestia edukacji jako jedynie elementu procesu wsparcia (pracy z kadraj). Postulat ten został wyrażony przez dwie narratorki – Reję i Atenę. Atena podkreśla, że dla niej istotne jest samo rozumienie tegoż faktu. Widzi powiązania zachodzące pomiędzy tymi procesami (edukacji i wsparcia) i chciałaby, żeby były one realizowane właśnie jako ze sobą powiązane, komplementarne, wynikające z siebie. Reja zauważa, że mało jest ofert edukacyjnych doskonalących (dla osób, które już od jakiegoś czasu są w pewnej roli, na pewnej funkcji i chcą się dalej rozwijać, a nie dopiero nauczyć wejścia w tę funkcję/rolę). Podkreśla, że ważna jest dalsza praca – związana ze wsparciem. Takim, jak opisywałem w poprzednim rozdziale – dotyczącym mentoringu czy tutoring.

ATENA: „Żeby ludzie rozumieli, że kształcenie jest elementem procesu. Jest tak, ale chciałabym, żeby ludzie to rozumieli. Procesy te są ze sobą powiązane i powinny być powiązane”.

REJA: „Brakuje mi rzeczy doskonalących – dużo czasu poświęcamy na przygotowanie i pierwsze szlify, brakuje stałej dalszej pracy”.

Powyższe trzy postulaty łączą się w pierwszy warunek dot. świadomości swojego systemu wartości i świadomości siebie. W przypadku ZHP jest to świadomość związana z tym, że proces edukacji jest mniejszym elementem całego procesu wsparcia, w którym istotny jest wzajemny szacunek i postawa polegająca na zaangażowaniu w swój dalszy rozwój.

Drugim warunkiem, jaki przytoczyła B.D. Gołębnik<sup>248</sup> jest świadomość przeżywanych emocji i uczuć. Również w przypadku tegoż warunku, słowa narratorek łączą się w trzy podstawowe postulaty, do których należą: wspólne/podobne rozumienie, praca nad postawą (jako głównym komponentem kompetencji) oraz stawianie na wolność człowieka, a nie obwarowanie przepisami i zasadami. W kontekście podobnego czy wspólnego rozumienia podejścia do edukacji osób dorosłych w ZHP wypowiedziały się Nike i Hestia. Pierwsza z narratorek wskazała, że dla niej istotne będzie wspólne ustalenie czego oczekuje się w przygotowaniu na poszczególną funkcję (w innych momentach pracy pozostałe narratorki i narratorzy wskazywali jako „sylwetka absolwenta”), podając przykład skarbnika. Z kolei Hestia to wspólne/podobne rozumienie, opiera na wizji człowieka (wychowanka ZHP?) w oparciu o Harcerską Metodę Wychowawczą (to pojęcie tożsame jest z Harcerskim Systemem Wychowawczym).

NIKE: „[Chciałabym] Jasności, że rozumiemy tak samo potrzebę działań – np. kim powinien być skarbnik”.

HESTIA: „Gdybyśmy trzymali się jedynie Harcerskiej Metody Wychowawczej i wizji człowieka [...] to byłoby dobrze”.

Kolejnym postulatem wyrażonym przez narratorki jest praca z/nad postawami jako głównym komponentem (przy wiedzy i umiejętnościach) kompetencji. Atena bardzo podkreśla tę kwestię, że choć wiedza i umiejętności również są ważne, to prymarna w ZHP jest właśnie kwestia postaw. Druga z narratorek, Reja, choć sama do końca nie ma pewności jak to zrobić, by wdrożyć propozycję Ateny, bardzo chciałaby to zrobić. Zależy jej na tym, by stawiać właśnie na kompetencje, a nie na sam udział w formach czy na posiadane kwalifikacje. Wyraźnie pokazuje to, że choć uprawnienia są ważne, to dla przeze mnie badanych osób kluczowe są ich postawy, będące przejawem gotowości do konkretnego podejścia do Drugiego.

ATENA: „Że kompetencje to nie tylko wiedza i umiejętności, ale i postawy”.

REJA: „Postawmy na kompetencje, nie tylko na udział w formach, kwalifikacje. Postawa i kompetencje – trudne do sprawdzenia – nie wiem co zrobić, by na to postawić – to budować, kształtować, uchwycić i by grało to pierwsze skrzypce”.

---

<sup>248</sup> Ibidem.

Trzecim postulatem jest kwestia związana z wolnością (ale także kreatywnością, samodzielnością, świadomością). Postulat ten wiąże się bezpośrednio z prawami, jakie Organizacja „daje” (czy raczej – powinna to robić) edukatorkom i edukatorom w ZHP. W postulatcie tym kluczowe jest właśnie podejście, że najważniejsza jest wiedza, postawa czy nawet (a może – zwłaszcza?) intuicja edukatorek i edukatorów. Że jest to istotniejsze niż nawet najważniejszy przepis organizacyjny. Ma to dla narratorki, Gai, szczególne znaczenie – boi się, że w przeciwnym razie dochodzi do straty najlepszych ludzi z Organizacji.

GAJA: „Więcej samodzielności, kreatywności, świadomości, ale też wolności – bo harcerstwo bez porywu wolności gaśnie, robi się liche i traci najlepszych ludzi”.

Wspólne rozumienie, praca nad postawami i postulat wolności stają się dla mnie kluczowe w kontekście świadomości przeżywanych uczuć i emocji. Brak wolności, brak pracy nad postawami i niezrozumienie lub nieporozumienie są źródłem emocji i uczuć, których ZHP, biorąc pod uwagę swoje założenia, chciałoby się wystrzegać. W tym kontekście zadbanie o to, by rozumieć podobnie/wspólnie, by pracować z/nad postawami i by dawać edukatorkom/edukatorom (choć pewnie nie tylko) jak najwięcej wolności – wydaje się kluczowe dla odpowiedniego zaopiekowania przeżywanych uczuć i emocji tak, by móc do nich podchodzić z poczuciem pełnej świadomości.

Kolejny z opisanych przez B.D. Gołębniak<sup>249</sup> warunków dotyczących świadomości to kwestia bycia modelem dla uczniów. W ZHP (jak i z resztą w dużej części tej pracy) rozumie się to jako osobisty przykład instruktorski (występujący zarówno względem dzieci i młodzieży, jak i w stosunku do osób dorosłych). Na aspekt ten zwraca uwagę aż sześć badanych osób, a ich wypowiedzi ponownie układają się w trzy postulaty. Są nimi: stawianie na kulturę rozmowy, chęć ograniczenia standardów na rzecz zwiększonego zaufania do edukatorek/edukatorów oraz dopuszczenie innych dróg stawiania się edukatorką/edukatorem niż tylko poprzez zdobywanie OKK na dotychczasowych zasadach. Pierwsza z narratorek, Hestia, raczej krótko wypowiada się o swojej potrzebie stawiania na dialog, ale to jedno zdanie, tak proste w swoim przekazie, zwraca uwagę na podstawową kwestię: nie istnieje przecież relacja, nie może się ona wytworzyć, nie może pokazywać zainteresowania Drugim, jeśli nie tworzy się poprzez dialog. Bez wszystkich tych cech trudno mówić o działaniu

---

<sup>249</sup> Ibidem.

na rzecz innych jako o przykładowym czy modelowym. Hestia o kulturze rozmowy mówi jako o swoim marzeniu („Mnie się marzy, żeby w tej organizacji skupić się na [...] kulturze rozmowy”) – tak zresztą wypowiada się o każdym z wyrażanych przez siebie postulatów dotyczących tego, jak mogłoby/jak powinno wyglądać edukowanie osób dorosłych w ZHP.

Kolejne trzy narratorki skupiają swoje wypowiedzi wokół postulatu, by ograniczyć, skrócić, uszczuplić dokumenty związane z kształceniem kadry w ZHP, a w szczególności standardy kursów. Teja wskazuje, że standardy już w ostatnim czasie zmieniły swą formę i choć w jej opinii poszło to w dobrym kierunku, to wciąż jest tu zbyt dużo formalności. Narratorce zależy na tym, by zmniejszać biurokratyczne (w jej ocenie) podejście, a dużo bardziej skupić się na pracy w oparciu o konkretne działania. Druga z badanych osób, Atena, wskazuje na tym, że w ogóle zależy jej na tym, by w ZHP obowiązywało trochę mniej zasad, a dużo więcej świadomości w tworzeniu możliwości wsparcia i edukacji (narratorka określa to jako „kształtowanie”). Gaja, ostatnia z badanych osób, również chciałaby „uszczuplejszych” dokumentów, z jednoczesnym postawieniem na cele, treści i przemyślane formy. Wszystkie te wątki łączą się w jeden postulat – by ograniczyć dokumenty, by pracować z edukatorkami i edukatorami nad ich warsztatem pracy, nad ich rozumieniem różnych zagadnień, a następnie na postawieniu na zwiększone do nich zaufanie.

TEJA: „O standardach wypowiedziałam się wcześniej. One w ostatnich latach poszły w dobrym kierunku – pojawiło się sporo wskazówek, a nie tylko wyznaczników co ile czasu ma trwać. Kierunek jest dobry, natomiast ja bym zmniejszała ilość biurokracji, a zwiększała ilość pracy w działaniu”.

ATENA: „Chciałabym, by było trochę mniej zasad. Podchodząc do kursu, kadra wiedziała, że kształtuje”.

GAJA: „Wolałabym, żeby było mniej, ale na bardziej zaawansowanym poziomie przemyślenia tego, co chcemy zrobić - jakie cele i jakie treści i do tego mocne przepracowanie form”.

Trzecim z postulatów jest znalezienie i dopuszczenie innych dróg do tego, by stawać się edukatorkami i edukatorami w ZHP – innych niż zdobywanie Odznak Kadry Kształcącej w obecnej formule. Dwie spośród badanych osób zdecydowały się na poruszenie tegoż wątku – ich wizje różnią się od siebie znacząco. Teja w swojej wypowiedzi zaznacza, że nie jest fanką systemu OKK i wprost sugeruje rezygnację z

niego. Uważa, że próba instruktorska (na stopnie instruktorskie) powinna być czymś wystarczającym, by w Organizacji przygotować kandydatkę/kandydata do sta(wa)nienia się edukatorką/edukatorem. W odczuciu narratorki system związany ze zdobywaniem OKK wiąże się z wytworzeniem „kasty kształceniowców” – grupy uprzywilejowanej, z innymi kompetencjami, z przekonaniem o swojej wyższości względem pozostałych instruktorek i instruktorów. Hefajstos postuluje coś zgoła innego – uważa, że jako osoba posiadająca OKK o najwyższym (złotym) poziomie, mógłby pracować z kandydatkami i kandydatami jako ich mentor i poprzez tę pracę potwierdzać uzyskanie kompetencji (a więc i wnioskować o przyznawanie OKK w „krótkim” trybie). W tym kontekście nawiązuje on do klasycznej relacji Mistrz i Uczeń, pokazując, że system zdobywania OKK mógłby wyglądać zgoła inaczej. Obie te postawy – pokazujące odważne i nowe podejścia – wiążą się z poczuciem ucisku i chęcią wyzwolenia spod jego rygoru.

TEJA: „Nie jestem zwolenniczką OKK. Jestem zdania, że dobrze poprowadzona próba instruktorska powinna spowodować, że ktoś jest w stanie przeprowadzić dobre zajęcia. Jeśli jesteśmy dojrzałymi wychowawcami, jesteśmy w stanie to zrobić. Nie powinniśmy tworzyć dodatkowej grupy do tej roli. Przez to zrobiła się zamknięta «kasta kształceniowców»”.

HEFAJSTOS: „Mam marzenie, by uwolnić BOKK spod rygoru wniosków, konkretnego kursu, 12 godzin przeprowadzonych i 2 opinii. Uważam, że początek jest bardzo ważny: jeżeli zaczynamy coś dynamicznie i mocno, mamy inną motywację, by to zrobić, skończyć. Teraz musimy udowodnić, że potrafię prowadzić zajęcia. Gdy zapraszam kogoś z doświadczeniem na kurs, moja ZOKK daje mi możliwość zaproszenia do grona – to budowałoby dobre relacje wśród «kształceniowców»; budowałoby charyzmat Mistrz-Uczeń”.

Kultura rozmowy, zmniejszenie standardów na rzecz zwiększonego zaufania do edukatorek/edukatorów oraz inne sposoby, by się nimi stać, połączyłem w kontekście bycia modelem dla uczniów. Jeśli edukatorki i edukatorzy będą podejmowali dialog, jeśli pokażemy, że są ważniejsi niż jakiekolwiek dokumenty i jeśli znajdziemy nowe sposoby na to, by odpowiednio przygotowywać edukatorki i edukatorów do swych ról i zadań – wtedy będzie można mówić o byciu modelem, przykładem dla uczestniczek i uczestników. Takim, który komunikuje o swoich potrzebach, który rozmawia z ludźmi, który jest przekonany o swojej (jako człowieka) wartości, mającym wolność, mogącym wzmacniać innych, by również wstępowali na ścieżkę bycia edukatorkami/edukatorami. Taki przykład, taki model bycia edukator(k)ami w ZHP roztaczają w swoich wypowiedziach badane przeze mnie osoby.

Kolejnym aspektem, na który zwróciła uwagę B.D. Gołębnik<sup>250</sup> jest żywe zainteresowanie ludźmi i ich problemami. Różne postulaty wokół tego aspektu wyraziły cztery badane osoby (Temida, Hestia, Nike i Prometeusz). W swoich wypowiedziach zawarli kwestie związane z: podejściem partnerskim w relacji edukator(ka)-uczestni(cz)k(a), z pracą w roli mentorki/mentora oraz z dalszą pracą z kursant(k)ami niż jedynie podczas danego szkolenia.

Pierwszy z postulatów wiąże się z podejściem partnerskim. Temida definiuje go jako możliwości do tego, by wymieniać doświadczenia, by nawzajem się rozumieć i szanować. Hestia z kolei podkreśla, że partnerskie podejście wiąże się przede wszystkim z tym, by do nikogo nie podchodzić z wyższością. Ta wypowiedź zyskuje szczególne znaczenie, jeśli połączymy ją z wcześniejszym zdaniem Tei, w której wskazała ona na tworzenie się „kasty kształceniowców”. Dla uczestniczek i uczestników badania kluczowe zdaje się tworzenie relacji partnerskich, pełnych otwartości i zrozumienia. Jednocześnie wskazują wprost na sytuacje, w których ich brakuje. Ważne w kolejnych badaniach będzie zadanie pytań dotyczących tego dlaczego tak się dzieje w Organizacji deklarującej tak światłe idee? Ale także kim są „oni”, którzy tworzą takie warunki, skoro „my” chcemy innych? Te ważne pytania będą tworzyły pełniejszy obraz tego, jak skutecznie budować postawę partnerską.

TEMIDA: „[Relacje – dop. ZN] oparte na zasadach partnerskich. Możliwości wymiany doświadczeń. Możliwości wzajemnego zrozumienia i szacunku”.

HESTIA: „Mnie się marzy, żeby w tej organizacji skupić się na [...] traktowaniu drugiego jak partnera, a nie z wyższością”.

Na drugi postulat zwracają uwagę Nike i Prometeusz, dążący do pracy z mentorem. Nike wskazuje, że zależy jej, by szkolenie do roli czy funkcji nie zamykało się w obszarze jednego szkolenia, by było procesem długofalowym. Podkreśla, jak ważne jest uczenie (się) w działaniu i praca z mentorką/mentorem. Drugi z narratorów, Prometeusz, podkreśla również wagę długofalowej pracy z taką osobą. Odbiera to jednak jako możliwość również do zastąpienia szkoleń. Pokazuje, że takie działanie mogłoby wyglądać podobnie jak proces zdobywania stopni instruktorskich. Wskazuje również na istotny element tej mentoringowej pracy – opartej właśnie na aspekcie opiekuńczości.

---

<sup>250</sup> Ibidem.

NIKE: „Chciałabym, żeby to był proces dłuższy niż np. dwa weekendy. By każdy miał swojego mentora, który go pokieruje. By było w działaniu”.

PROMETEUSZ: „Rekomendowałbym podejście dualne: mentoring, opiekuńczość. Jeśli masz się przygotować do funkcji – masz wyznaczonego doświadczanego instruktora, który będzie w stanie przeprowadzić tę osobę w tym procesie. Widzę to jako alternatywę do kursów – nie odrzucam kursów – ale chodzi o wzmocnienie tego lub nastawienie bardziej na pracę z instruktorami. Byłbym fanem rozwiązania, że jesteśmy instruktorami, którzy prowadzą w tym procesie [przygotowania] tak jak z byciem opiekunem prób – gdzie mamy określone, co chcemy osiągnąć, ale możemy do tego dotrzeć różnymi drogami. Nie ma co wyważać otwartych drzwi, skoro jest to proces skuteczny w innym zakresie [rozwoju poprzez próby instruktorskie – dop. ZN]”.

Nike wyraża podobny postulat, podkreślając wagę dalszej (niż podczas samego kursu) pracy indywidualnej. Nie zaznacza jednak tego jaki ma to być rodzaj pracy (tutoring, mentoring, coaching, a może jeszcze inny sposób?). Podkreśla, że ważne jest dalsze zainteresowanie uczestniczką/uczestnikiem i chęć odpowiedzi na jej/jego potrzeby (ale także potrzeby jej/jego środowiska działania).

NIKE: „Najważniejsze, by trwało to dłużej, niż biwaki kursowe, np. spotkaniami 1:1, czy całej grupy kursowej, ale by czuwać nad tym, co dzieje się z tym człowiekiem i czy odpowiedzieliśmy na potrzeby Jego/Jej i środowiska”.

Podejście partnerskie, praca z mentorem czy w ogóle dalsza praca z absolwent(k)ami kursów łączą się właśnie w żywe zainteresowanie ludźmi i ich problemami. Wytwarzanie relacji, jej rozwój, dalsza praca, rozmowy, próby odpowiedzi na potrzeby – wydają się doskonałymi sposobami na wyrażenie zainteresowania uczestnicz(k)ami szkoleń i tym, jakie mają potrzeby.

Przedostatnim z wymienianych przez B.D. Gołębnik<sup>251</sup> aspektów jest świadomość oraz przestrzeganie zasad moralnych i etycznych. Różne wypowiedzi badanych przeze mnie osób ułożyły się w trzy główne postulaty dotyczące spełnienia tegoż aspektu. Poruszane aspekty to: ujednolicenie oczekiwania uczestnictwa w szkoleniach przez osoby na różnych funkcjach, potrzeba znalezienia sposobu sfinansowania uczestnictwa w szkoleniach (ponieważ biorą w nich udział wolontariusze, którzy poświęcają już swój czas, więc nie powinni poświęcać i swoich środków finansowych), a także kwestia dotycząca szanowania różnic. Ostatni z

---

<sup>251</sup> Ibidem.

wymienionych postulatów został sformułowany przez Hestię w formie marzenia („Mnie się marzy, żeby w tej organizacji skupić się na [...] szanowaniu różnic z każdej strony”). Podejście to pokazuje wysoki poziom kultury i chęci koegzystencji przez różne osoby, wyrażony właśnie poprzez potrzebę Hestii.

Na inny aspekt dotyczący zasad moralnych i etycznych zwraca uwagę Prometeusz. Pokazuje on, że w przypadku części funkcji wymagane jest wcześniejsze przygotowanie przed ich podjęciem, a na części nie. Narrator ten uważa, że oczekiwanie czegoś od jednej grupy i brak podobnego oczekiwania względem drugiej nie jest odpowiednie – staje się zaprzeczeniem etyczności i moralności. Postuluje on, by każdy, niezależnie od tego, na jakiej jest czy ma być funkcji, przygotowywał się do niej wcześniej.

PROMETEUSZ: „Mam coś, co mi przeszkadza – są funkcje, które mają określony «standard», część nie. Jestem za tym, żeby to ujednolicić. Jeśli mamy w Organizacji osoby pełniące dane funkcje, a to są konkretne prawa, obowiązki i postawa – powinniśmy je przygotować. Jeśli dobrze – to w jakiś sposób”.

Kolejny z postulatów dotyczy kwestii finansowania udziału w szkoleniach. Narratorki, które wskazują na ten wątek, podkreślają, że nie jest właściwa obecna praktyka, w której uczestniczki i uczestnicy szkoleń płacą za nie sami. Badane osoby uważają, że poświęcając już swój czas, nie powinna zachodzić dodatkowa potrzeba poświęcenia również własnych środków finansowych na przygotowanie się do wypełnienia zadań na rzecz Organizacji. Atena nie wskazuje skąd Organizacja miałaby czerpać środki na szkolenie swoich wolontariuszek i wolontariuszy. Hera uważa, że finansowanie powinno pochodzić z budżetu państwa, ponieważ jest związane z programami profilaktycznymi potrzebnymi społecznie. Hera uważa, że odpowiednie finansowanie gwarantowałoby również znacznie lepsze efekty w pracy wychowawczej, poprzez realizacją skutecznego i atrakcyjnego programu.

ATENA: „ZHP powinien dofinansowywać kursy - uczestnik musi wziąć urlop, by gdzieś pojechać”.

HERA: „Marzy mi się, by te inicjatywy były finansowane z budżetu państwa, ponieważ są związane ze wszystkimi profilaktycznymi programami, o których się teraz mówi, których brakuje. Bo tak naprawdę przejście przez pewne etapy harcerstwa mogłoby dla niektórych mogłoby zastąpić treningi umiejętności społecznych i inne rzeczy, których potrzebują młodzi

ludzie i im tego brakuje. Gdybyśmy odpowiednio zadbali o wychowawców, którzy dostarczają wychowankom dobry program, nie byłoby problemu”.

Choć trzy wyrażone przez osoby badane postulaty pozornie wydają się nie mieć ze sobą nic wspólnego, to jednak łączą się w kwestię świadomości i przestrzegania zasad etycznych oraz moralnych. Wśród tych zasad wymieniają kwestie związane z szanowaniem różnic między ludźmi, z ujednoliceniem oczekiwań dotyczących ukończenia form szkoleniowych oraz z finansowaniem szkoleń przez inne osoby i instytucje, niż same uczestniczki i sami uczestnicy.

Ostatni z aspektów, jakie wymienia B.D. Gołębniak<sup>252</sup> dotyczy poczucia odpowiedzialności. Różne wątki wokół tego poczucia porusza czworo osób badanych (Teja, Litai, Reja i Prometeusz). W kontekście aspektu poczucia odpowiedzialności poruszają różne kwestie i podejścia do odpowiedzialności. W pierwszym z nich Teja podkreśla, że ważne byłoby tworzenie i publikowanie materiałów w ramach poradnictwa („Przydałoby się poradnictwo bardziej niż dokumenty”). To ważny postulat, który łączy się z badaniami GUS<sup>253</sup>, według których największy odsetek dorosłych uczestniczących w procesach edukacyjnych, brała udział w edukacji nieformalnej. Tymczasem w ZHP z każdym kolejnym poziomem funkcji pojawia się nie tylko mniej ofert szkoleniowych, ale tym bardziej poradniczych.

Litai w swojej wypowiedzi buduje kolejny postulat – związany ze wsparciem szeroko pojętej grupy specjalistów (np. ekonomistów, osób pracujących ze specjalnościami). Grupa ta często stawiana jest w ZHP jako „druga odnoga”, inna niż wychowawcza. Narratorka ta wskazuje więc, że zależy jej właśnie na tym, by w procesach wspierania i edukacji nie skupiać się jedynie na grupie kadry wychowawczej, ale w ogóle całej kadry w ZHP. Postulat ten znalazł odzwierciedlenie w nowej wersji Systemu Pracy z Kadrami w ZHP, który będzie obowiązywał od 1 września 2025 r. (pomiędzy poszczególnymi dokumentami „zatarła się” granica grup kadry i nowy dokument zawiera jedynie informację o „kadrze ZHP” jako szerokiej grupie wszystkich wolontariuszek i wolontariuszy niezależnie od pełnionych funkcji i podejmowanych zadań).

---

<sup>252</sup> Ibidem.

<sup>253</sup> Główny Urząd Statystyczny, *Uczenie się osób dorosłych w 2022 r.*, 2024.

LITAI: „Chciałabym, by odznaki [kadry kształcącej – dop. ZN] były prestiżem. Brak mi wsparcia kształcenia specjalistów, np. ekonomistów, specjalności”.

Dwie osoby badane wytworzyły kolejny z postulatów – dotyczący odpowiedniego przygotowania do podejmowanych funkcji w Organizacji. Reja podkreśla, że odpowiednie przygotowanie zwiększyłoby szansę na zmniejszenie rezygnacji i rotacji (na funkcje zgłaszałyby się świadome osoby, które wiedziałyby na co się zgadzają), a Prometeusz pokazuje, że choć dokumenty w ZHP wymagają pewnego przygotowania, to nie zawsze komendantki i komendanci mianując osoby na poszczególne funkcje, wiążą to z wymaganiami organizacyjnymi. Narrator ten pokazuje na przykładzie szczepowych pewien paradoks – w momencie „dośrubowania” zapisów jednej konkretnej grupy osób funkcyjnych osiągnięto odwrotny skutek. Ponieważ komendantki i komendanci nie mają do dyspozycji osób spełniających wszystkie wymagania, zaczęli je w praktyce bagatelizować. W opinii narratora potrzebne jest równe podejście w tej kwestii (wyrażane również w kontekście innego, wcześniejszego postulatu Prometeusza).

REJA: „Marzy mi się, by osoby, które przejmują funkcje, były do nich przygotowane – wiedziały, czego się spodziewać - zmniejszy to rotacje, rezygnacje itd.”.

PROMETEUSZ: „Powinno być podejście z konsekwencjami. Konsekwencja – jeżeli mamy napisane, że nie można kogoś powoływać, kto nie spełnia warunków – nie powołujemy go. Być może w danym miejscu nie powinno być czegoś lub mamy zawyżone wymagania. Przykładem zawyżonych oczekiwań jest opis pracy szczepowych, co w Organizacji w ogóle nie ma żadnego przełożenia. Dośrubowanie zapisów spowodowało, że większość Organizacji bagatelizuje te zapisy”.

Poczucie odpowiedzialności może być rozwijane w różny sposób. Badane przeze mnie osoby wskazały na potrzebę przygotowania do pełnionej funkcji/roli, na wsparcie grupy specjalistów (defaworyzowanych do tej pory w Organizacji) oraz na kwestię dotyczącą tworzenia poradnictwa, które mogłoby zapewnić dalszy, odpowiedzialny rozwój kadrze sprawujące pewne funkcje i role. Jednocześnie uważam, że krytyczna analiza środowiska edukatorek i edukatorów – pokazująca nad czym i w jaki sposób należy pracować nad przyszłością edukacji osób dorosłych w ZHP – również wiąże się z poczuciem odpowiedzialności badanych przeze mnie osób. Co więcej – może sprawować dla nich nie tylko funkcję edukacyjną, ale także terapeutyczną.

Co ważne, zebrane dane dotyczące pomysłów na ulepszenie praktyk edukacyjnych w stosunku do osób dorosłych w ZHP są zbieżne z kategoriami kryzysu, doświadczenia i refleksyjności w praktyce edukatorek i edukatorów w ZHP oraz z holistycznym ujęciem modelu uczenia się w życiu zawodowym i trójpodziałem wiedzy w ujęciu kategorii praktyk edukatorek i edukatorów w ZHP. Zgodne są także z podejściem w pedagogice *Gestalt* we wszystkich trzech (*Ja-Ty-To*) czy nawet czterech (*Przestrzeń*) płaszczyznach.

We wszystkich przypadkach opisanych powyżej i w dalszej części niniejszej dysertacji jasno klaryfikuje się, iż w ZHP coraz częściej mamy do czynienia nie tylko z pozaformalnym uczeniem się (szkoleniami organizowanymi przez edukatorki i edukatorów), ale także – a może i nawet częściej – przykładami nieformalnej edukacji dorosłych (praca z mentorem, uczenie się przez relacje, przez biografie, przez wspólnotę, tworzenie i udostępnianie materiałów w ramach poradnictwa itd.). Edukatorki i edukatorzy nie rozdzielają jednak tych dwóch rodzajów edukacji. W mojej interpretacji zakładają, że ich funkcjonowanie jest bowiem nierozdzielne, wynikające z siebie nawzajem, komplementarne.

## ROZDZIAŁ 5. PRAKTYKA EDUKACJI OSÓB DOROSŁYCH, W TYM W ZHP

Chcąc odpowiedzieć na pytanie „Z jakich koncepcji andragogicznych czerpie praktyka edukacyjna osób dorosłych w ZHP?”, ważne będzie skupienie się w ogóle wokół andragogiki oraz różnych koncepcji andragogicznych.

„Andragogika jest teorią edukacji dorosłych i jedną z subdyscyplin nauk pedagogicznych. Etymologicznie termin «andragogika» jest złożeniem dwóch słów pochodzenia greckiego: *andros* oznacza człowieka dorosłego, *ago* – prowadzenie. Współczesne znaczenie pojęcia andragogiki zawdzięczamy pracom wybitnego andragoga amerykańskiego Malcoma S. Knowlesa. Zdefiniował on andragogikę jako: «[...] sztukę i naukę dopomagającą dorosłym uczyć się»<sup>254</sup> – pisze Mieczysław Malewski<sup>255</sup>. Z kolei Agnieszka Stopińska-Pająk<sup>256</sup> tak charakteryzuje poszczególne zdarzenia historii 100-lecia polskiej andragogiki:

„Ogólnie można powiedzieć, iż andragogika ma długą przeszłość, ale krótką historię. W rozwoju polskiej andragogiki można najogólniej wyodrębnić cztery zasadnicze okresy, w których możemy zaobserwować pewną specyfikę podejmowanych badań, uzasadniającą ich wyróżnienie. Okresy te są paralelne do szerszych, ogólniejszych etapów historycznego rozwoju naszego państwa. Jest to cecha charakterystyczna dla rozwoju edukacji dorosłych w ogóle, na którą zwracała uwagę już Helena Radlińska, podejmując pierwsze badania nad historią oświaty dorosłych i wykazując bliskie związki kształtowania się oświaty dorosłych z przemianami politycznymi i społecznymi, ale także analogicznie i dla andragogiki.

W Polsce ta ogólna tendencja jest bardziej wyrazista, nierozzerwalnie powiązana z meandrami naszej niepodległości, wolności i państwowości (Stopińska-Pająk, 2015<sup>257</sup>). Kierując się tymi kryteriami, wyodrębniłam następujące okresy rozwoju andragogiki w Polsce:

Pierwszy – nazwałam jako przednaukowy i przedinstytucjonalny, którego początek można usytuować w drugiej połowie wieku XIX a finalizuje go wydanie pierwszego

---

<sup>254</sup> M.S. Knowles, E.F. Holton III, R.A. Swanson, *Edukacja dorosłych...*

<sup>255</sup> M. Malewski, *Andragogika...*, s. 393.

<sup>256</sup> A. Stopińska-Pająk, *Tożsamościowy plecak – meandry rozwoju andragogiki w Polsce – narracja historyczna w perspektywie minionego stulecia*, „Edukacja Dorosłych”, 2018, nr 2.

<sup>257</sup> A. Stopińska-Pająk, *The theoretical and methodological aspects of the formative stages of Polish andragogical thought*, w: *Between History and the Theory of Education. Methodology, Traditions, Quest*, red. A. Stopińska-Pająk, Wydawnictwo Uniwersytet Śląski, Katowice, 2015.

polskiego podręcznika andragogiki w 1913 roku, pt. Praca oświatowa. Jej zadania, metody i organizacja (Stopińska-Pajak, 2012<sup>258</sup>).

Drugi – wyznaczony jest latami Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939) i częściowo obejmuje także okres II wojny światowej [...].

Trzeci – najdłuższy okres, dotyczy lat po II wojnie światowej, które można określić jako okres Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej (PRL), bo pod taką nazwą funkcjonuje w dyskursie społecznym, aczkolwiek oficjalnie nazwa ta została wprowadzona dopiero od 1952 roku (wcześniej 1944–1952 Rzeczpospolita Polska) i trwała do roku 1989 (29.12.1989 uchwalenie ustawy o zmianie konstytucji, 31.12.1989 ustawa weszła w życie, wprowadzając nazwę naszego kraju – Rzeczpospolita Polska). Oczywiście należy od razu nadmienić, iż okres ten nie stanowi jednolitego obrazu, nie jest jednorodny i można w nim wyodrębnić pewne fazy, także powiązane z wydarzeniami politycznymi. Należy także pamiętać, że jest to okres funkcjonowania andragogiki polskiej bez tradycji lub z sięganiem do tradycji obcej, narzuconej.

Czwarty okres – to ten, który nadal trwa, a którego początek stanowi rok 1989, czyli rok, kiedy zerwaliśmy z dawnym ustrojem i rozpoczęliśmy budowę państwa demokratycznego, dokonując zasadniczej zmiany społecznej, najogólniej rzecz ujmując. Możemy w nim wyodrębnić trzy, a może nawet i cztery okresy, które za autorami Raport Polska 2030 można nazwać: transformacja, modernizacja, „jałowy bieg” (Smoczyński, 2009<sup>259</sup>), i może okres ostatni, który aktualnie trwa. W okresie tym można wskazać na kilka istotnych wydarzeń oraz pojawienie się nowych obszarów badawczych w andragogice, a także stopniowej dominacji tych, które wcześniej stanowiły margines badawczy andragogiki. Wybiórczo i jedynie przykładowo można wymienić następujące:

– Szczególnie pierwsze fazy charakteryzowały się znaczną aktywnością środowisk andragogicznych, podejmowaniem różnych inicjatyw. Wtedy właśnie powstają nasze Akademickie Towarzystwo Andragogiczne (1993), czasopismo „Edukacja Dorosłych” (1993), rok później została zainicjowana seria Biblioteki Edukacji Dorosłych (do tej pory ukazało się 46 tomów tej serii) oraz od 1994 roku ukazuje się czasopismo „Rocznik Andragogiczny”. Wystosowane zostały petycje w sprawie stosownych ustaw dotyczących edukacji dorosłych, odbyły się liczne konferencje: toruńskie, zakopiańskie i inne; to także czas inspirowania różnorodnych badań.

---

<sup>258</sup> A. Stopińska-Pajak, *Powrót do źródła – o pierwszym polskim podręczniku andragogiki*. „Rocznik Andragogiczny”, 2012.

<sup>259</sup> W. Smoczyński, *Polskie koleiny*, „Polityka”, 2009, nr 25 (2710).

- Pojawiły się nowe środowiska andragogiczne, w zasadzie nie wykazujące chęci do współpracy i nie włączające się w ośrodki akademickie andragogiki, ale też akademicka andragogika nie wykazywała ochoty do takiej współpracy, czyli edukatorzy, trenerzy, różni szkoleniowcy i eksperci od nauczania/trenowania dorosłych. Aczkolwiek dziś pojawiają się już inicjatywy wspólnych działań, których dobrym przykładem jest EPALE.
- Pojawiły się badania, które najogólniej można określić jako badania biograficzne, oparte na procedurach badań jakościowych, mieszczących się w obrębie podejść fenomenologicznych, hermeneutycznych i stopniowa ich dominacja w badaniach andragogicznych (na marginesie warto zauważyć, że badania tego typu były realizowane także i w okresie Drugiej Rzeczypospolitej).
- Pojawiły się badania o charakterze teoretyczno-metodologicznym, poszukiwania tożsamości andragogiki, wskazywania na zaniedbane obszary badawcze, wśród których pomieściłabym badania nad historią myśli andragogicznej, badania nad europejskimi (choć nie tylko europejskimi) systemami edukacji dorosłych, czy badania nad codziennością jako przestrzenią uczenia się dorosłych.
- Dokonany został zwrot, i to zdecydowany, w kierunku badań nad uczeniem się dorosłych i odejście od badań nad kształceniem dorosłych w instytucjach.
- Wreszcie można też mówić o dokonującym się zwrocie paradygmatycznym czy też postparadygmatycznym.”

Zofia Szarota<sup>260</sup> podkreśla, że: „praktyka edukacji dorosłych jest w dużej mierze taka, która rozwija się w środowiskach pozaformalnych, jako edukacja i szkolenia dorosłych, oraz w sektorze nieformalnym”.

Chcąc sięgnąć po najświeższe dane, trafiłem na raport GUS<sup>261</sup>, w którym przeczytałem, że 54% osób w wieku 18-69 lat w Polsce w 2022 r. uczestniczyło w jakiegokolwiek formie uczenia się. Przy czym w edukacji formalnej: 9,2%, pozaformalnej: 19,8%, a w nieformalnej: 48,3%. Jak przekłada się to na ogólne wyniki w Europie? Według Eurydice<sup>262</sup>:

<sup>260</sup> Z. Szarota, *On Polish research into Adult-Learning Spaces*, w: *Learning never ends... Spaces of Adult Education: Central and Eastern European Perspectives*, red. Z. Szarota, Z. Wojciechowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, 2021, s. 20.

<sup>261</sup> Główny Urząd Statystyczny, *Uczenie się osób dorosłych w 2022 r.*, 2024.

<sup>262</sup> Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, *Edukacja i szkolenia dorosłych w Europie: ścieżki prowadzące do umiejętności i kwalifikacji. Raport Eurydice*, Urząd Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg, 2021,

„Z badania EU LFS wynika, że udział dorosłych w edukacji i szkoleniach jest nierównomierny w poszczególnych państwach europejskich (państwach członkowskich UE i państwach spoza UE). W 2019 r. dorośli w Szwecji i Szwajcarii najczęściej deklarowali uczestnictwo w edukacji i szkoleniach w ciągu czterech tygodni poprzedzających badanie (odpowiednio 34,3% i 32,3%). Te dwa państwa oraz Finlandia, Dania, Islandia, Estonia, Francja, Niderlandy, Norwegia i Luksemburg (wymienione w kolejności malejącej) osiągnęły już poziom odniesienia UE 2020 w zakresie uczestnictwa. Ponadto w 2019 r. Zjednoczone Królestwo i Austria były bardzo blisko poziomu odniesienia (odpowiednio 14,8% i 14,7%). Na drugim krańcu spektrum plasują się Rumunia, Bułgaria, Czarnogóra i Macedonia Północna (w kolejności rosnącej), w których wskaźnik uczestnictwa w 2019 r. nie przekraczał 3%, a także Chorwacja, Słowacja, Grecja, Serbia i Polska, w których wskaźnik uczestnictwa mieścił się w przedziale od 3% do 5%.”

W przypadku Polek i Polaków czeka nas jeszcze sporo pracy, by wznieść się powyżej danych statystycznych. Dlatego istotne będzie zanalizowanie tego, jak wygląda proces uczenia się osób dorosłych.

### **5.1. Uczenie (się) osób dorosłych przez doświadczenie w świetle aktualnych badań i teorii andragogicznych**

Chcąc jak najlepiej scharakteryzować, czym jest proces edukacji osób dorosłych, postanowiłem sięgnąć po i do Mistrzów. Osoby, których autorytet w temacie andragogiki mierzony jest w doświadczeniach, praktyce, badaniach. Mieczysław Malewski<sup>263</sup> o edukacji osób dorosłych pisze tak:

„Edukacja, w tym także edukacja dorosłych, wyrastała z oświeceniowej wizji rozumu. Jego urzeczywistnieniem była wiedza i nauka. Koncepcja społeczeństwa wiedzy jest ostatnim akordem oświeceniowego projektu, który zakreślał obraz kognitywnego sposobu życia w ponowoczesnym świecie. Był to niestety projekt spóźniony. Przejście od modernizmu do ponowoczesności, jakie miało miejsce w dwóch ostatnich dekadach minionego wieku, przemieściło myślenie o ludzkiej egzystencji z wymiaru kognitywnego do wymiaru technologicznego. Andragodzy, podobnie jak inni badacze życia społecznego, trafnie uchwycili moment, w którym koncepcja społeczeństwa wiedzy utraciła społeczno-kulturową legitymizację i

---

[https://www.frse.org.pl/brepo/panel\\_repo\\_files/2022/09/21/nfjqlx/edukacjadoroslychpl.pdf](https://www.frse.org.pl/brepo/panel_repo_files/2022/09/21/nfjqlx/edukacjadoroslychpl.pdf) [dostęp: 13.04.2025].

<sup>263</sup> M. Malewski, *Studia nad kondycją edukacji dorosłych*, „Edukacja Dorosłych”, 2022, nr 2.

proklamowali zwrot „od nauczania do uczenia się”. Z drugiej strony, lokowanie procesów uczenia się ludzi dorosłych w społeczeństwie informacyjnym okazało się zadaniem trudnym z uwagi na mglistość i nieokreśloność jego konceptualnej wizji. W ten sposób andragogika znalazła się w epistemologicznej pułapce albo – inaczej rzecz ujmując – w sytuacji epistemologicznego zawieszenia. To powoduje, że termin «edukacja dorosłych» traci swoje właściwości identyfikacyjne”.

Jednocześnie podkreśla On<sup>264</sup>, iż:

„Z początkiem lat 90. ubiegłego wieku w badaniach nad edukacją dorosłych nastąpiło przesunięcie uwagi z nauczania na uczenie się (Malewski, 2010)<sup>265</sup>. Centralną pozycję w słowniku andragogiki zajęło pojęcie całościowego uczenia się i pojęcia oboczne – uczące się organizacje, uczące się społeczności, uczące się społeczeństwo”.

Tak postawiona teza wymaga jednak pełnego zrozumienia samego pojęcia „całościowego uczenia się”. Korzystając z wypracowania A. Pluskoty i M. Staszewicz<sup>266</sup>, możemy dowiedzieć się, że:

„pojęcie to zostało przyjęte w połowie lat 90. XX wieku. W konsekwencji zaczęto postrzegać uczenie się jako aktywność, która obejmuje całe życie i wszelkie jego wymiary, a nie tylko okres dorosłości z ograniczeniem do obszaru zawodowego. Dodatkowo model lifelong learning, jak wskazuje J. Field, przeniósł punkt ciężkości z pracy wykonywanej przez instytucje oświatowe (nauczanie) na działania podejmowane przez jednostki i społeczności w celu nabycia nowych umiejętności i wiedzy (uczenie się) (Field 2003, s. 66). Uwolnił zatem uczenie się i uczących się spod monopolu oraz autorytarnego i niejednokrotnie opresyjnego wpływu instytucji edukacyjnych i otworzył szeroką pozaformalną oraz nieformalną przestrzeń uczenia się”.

Kołem zamachowym dla rozpowszechnienia idei *lifelong learning* był raport Jacquesa Delorsa, w którym przedstawiono, że edukacja przez całe życie powinna być oparta na poniższych czterech jej filarach<sup>267</sup>:

---

<sup>264</sup> Ibidem.

<sup>265</sup> M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław, 2010.

<sup>266</sup> A. Pluskota, M. Staszewicz, *Całościowe uczenie się drogą do inkluzji społecznej. Nieco rozważań krytycznych*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja” 2014, nr 66(2).

<sup>267</sup> J. Delors, *Edukacja - jest w niej ukryty skarb: raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa, 1998.

„1) *uczyć się, aby żyć wspólnie* - należy poszerzać wiedzę o innych społeczeństwach, historii, tradycji, duchowości, tolerancji oraz uczyć się współdziałania i rozwiązywania konfliktów,

2) *uczyć się, aby wiedzieć* - należy poznać narzędzia służące do zdobywania wiedzy, pamiętając, że uczenie zdobywania wiedzy wymaga umiejętności koncentracji, wykorzystywania już posiadanej wiedzy i myślenia; celem uczenia jest osiągnięcie radości z rozumienia, odkrywania i posiadania wiedzy,

3) *uczyć się, aby działać* - należy posiadać umiejętność wykorzystania wiedzy w praktyce, nauczyć współdziałania oraz komunikacji po to, aby człowiek umiał radzić sobie w nieprzewidzianych sytuacjach, pracować w zespołach i twórczo kształtować przyszłość,

4) *uczyć się, aby być* - głównym celem jest wszechstronny rozwój jednostki, edukacja powinna troszczyć się o rozwój niezależnego myślenia, zdolności krytycznego osądu, uczuć i fantazji – bez tego świata grozi odhumanizowanie”.

Kolejnym Mistrzem, do którego chcę się odwołać, jest Knud Illeris<sup>268</sup>. Pokazuje On różnice i podobieństwa pomiędzy uczeniem się dzieci, a uczeniem się dorosłych.

„różnica pomiędzy ufnym i «nieocenzurowanym» uczeniem się dzieci, a uczeniem się dorosłych, które jest przede wszystkim wybiórcze i samostrowne. Charakteryzując ją nieco dokładniej można stwierdzić, że:

- dorośli uczą się, tego czego chcą się nauczyć i czemu nadają znaczenie, uznając to za ważne dla siebie;
- dorośli posługują się takimi materiałami źródłowymi i narzędziami, jakie są im znane;
- dorośli biorą na siebie tyle odpowiedzialności za uczenie się ile chcą jej wziąć sami (o ile im się na to pozwala);
- dorośli niezbyt chętnie uczą się czegoś, co ich nie interesuje lub w czym nie dostrzegają sensu, czy też do czego nie przywiązują znaczenia.

Jeśli zostaną oni przymuszeni do uczenia się, wówczas wybierają fragmenty wiedzy w sposób niespójny, nieuporządkowany. Podchodzą do nauki bez motywacji, co

---

<sup>268</sup> K. Illeris, *O specyfice...*

sprawia, że materiał który został przez nich «opanowany», odznacza się słabym ugruntowaniem i łatwo ulega zapomnieniu.

Taki sposób uczenia się dorosłych sprawia, iż kierowane w ich stronę zachęty spotykają zwykle się z dość sceptycznymi pytaniami: dlaczego «oni» chcą mnie «tego» uczyć?; do czego mi się to przyda?; jak się to ma do moich życiowych planów?

Bez względu na wszelkie zewnętrzne wpływy oraz na to, czy powyższe pytania przybierają postać konwersacji, wskazówek, perswazji, presji czy przymusu, zawsze będą interpretowane z indywidualnej perspektywy i w świetle doświadczenia konkretnej osoby. Jeżeli dorośli mają zmieniać i udoskonalać swoje możliwości w zakresie uczenia się, to wszelkie zewnętrzne działania muszą być dla nich przekonujące. Na przykład, dorośli muszą zaakceptować proponowany im obszar uczenia się i widzieć związek między realizowanym programem edukacyjnym a pytaniami stawianymi sobie w nawiązaniu do osobistych doświadczeń biograficznych”.

Następnym ważnym naukowcem w kontekście edukacji osób dorosłych jest Jack Mezirow, który stworzył teorię transformatywnego uczenia się. Teoria ta rozwijana jest przez autora od lat 80. XX w., dlatego w różnych źródłach tego badacza spotkać się można z różnymi opisami teorii. Ten rozwój wynikał wprost z krytyki, jaka spotkała autora, na którą odpowiedział dalszymi próbami doskonalenia efektów swoich badań. W świetle naszych, polskich badań, najczęściej tego pojęciu poświęcają Krystyna Pleskot-Makulska<sup>269</sup> i Monika Chmielecka<sup>270</sup>. Druga z autorek tak charakteryzuje tę teorię:

„Transformatywne uczenie się jako szczególny typ uczenia się osób dorosłych (Mezirow 1991a<sup>271</sup>, 2000a<sup>272</sup>, 2000b<sup>273</sup>, 2009a<sup>274</sup>) odnosi się do zdobywania przez

---

<sup>269</sup> K. Pleskot-Makulska, *Teoria uczenia się transformatywnego autorstwa Jack'a Mezirowa*, „Rocznik Andragogiczny”, 2008, vol. 14.

<sup>270</sup> M. Chmielecka, *Ewolucja teorii...*

<sup>271</sup> J. Mezirow, *Transformation theory and cultural context: A reply to Clark and Wilson*, „Adult Education Quarterly”, 1991, vol. 41.

<sup>272</sup> J. Mezirow, *Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory*, w: Mezirow J. i in., *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*, Jossey-Bass, San Francisco, 2000.

<sup>273</sup> J. Mezirow, *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*, Jossey-Bass, San Francisco, 2000.

<sup>274</sup> J. Mezirow, *An overview on transformative learning*, w: *Contemporary Theories of learning. Learning theorists... in their own words*, red. K. Illeris, Routledge Taylor & Francis Group, London – New York, 2009.

dorosłych głębokiej wiedzy o sobie, zamiast zwykłego nabywania wiedzy czy przypominania sobie faktów z przeszłości. Kluczem jest dokonanie swoistej emancypacji. Mezirow pokazuje, że ludzie często bezkrytycznie i bezrefleksyjnie akceptują wszystko, co pochodzi z ich całonocnego doświadczenia i ma swoje źródła w kontekstach: biograficznym, kulturowym czy historycznym. Tymczasem zamiast tego dobrze by było, gdyby zadali sobie kluczowe dla zrozumienia transformatywnego uczenia się pytanie – skąd wiem to, co wiem? (Mezirow, 2000b)<sup>275</sup>. Poszukiwanie odpowiedzi na to pytanie jest drogą samopoznania, uczenia się z pełnym zaangażowaniem i kwestionowania dotychczasowych założeń, aby w rezultacie kształtować swoje przekonania na gruncie osobistych doświadczeń w rzeczywistych uwarunkowaniach ich życia oraz podejmować decyzje na podstawie głębokiej refleksji i osobistych wglądów (Mezirow 2000a, s. 3–4<sup>276</sup>).

Teoria transformatywnego uczenia się odnosi się do procesu uczenia się człowieka dorosłego poprzez dokonanie przez niego głębokiej przemiany – transformacji, która zachodzi w indywidualnym sposobie postrzegania i interpretacji siebie oraz świata za sprawą krytycznej refleksji nad owym postrzeganiem i interpretacją. Jednocześnie celem transformacji jest wyzwolenie się człowieka z bezrefleksyjnej, powtarzalnej i dysfunkcyjnej ramy odniesienia, którą kieruje się w życiu, aby opierając się na innej – wspierającej – mógł świadomie kierować własnymi działaniami na drodze realizacji celów (Mezirow 2009a, s. 90–93<sup>277</sup>) [...].

W roku 2000 Mezirow zaprezentował poprawioną wersję teorii transformatywnego uczenia się, opierając się na zweryfikowanej oryginalnej terminologii. Najszerszym pojęciem jest rama odniesienia, która obejmuje nawyki mentalne, w nich wyróżnia się punkty widzenia, na które składają się pojedyncze schematy znaczeń.

Rama odniesienia (*frame of reference*) stała się synonimem perspektywy znaczeń (*meaning perspective*) (Baumgartner, 2012, s. 109<sup>278</sup>) i oznacza uwarunkowany kulturowo schemat, według którego człowiek ocenia zdarzenia w swoim otoczeniu – z całego szeregu dostępnych sobie wybiera te, które uznaje za istotne oraz interpretuje je i wykorzystuje według własnych założeń (Mezirow 2009a, s. 92<sup>279</sup>). Mezirow wskazuje, że człowiek posiada obraz siebie bazujący na wartościach zakotwiczonych w ramie odniesienia dającej poczucie stałości i pewności oraz

---

<sup>275</sup> J. Mezirow, *Learning as Transformation...*

<sup>276</sup> J. Mezirow, *Learning to Think...*, s. 3-4.

<sup>277</sup> J. Mezirow, *An overview...*, s. 90-93.

<sup>278</sup> L.M. Baumgartner, *Mezirow's Theory of Transformative Learning from 1975 to Present*, w: *The Handbook of Transformative Learning. Theory, Research, and Practice*, red. E.W. Taylor, P. Cranton i in. Jossey-Bass, San Francisco, 2012, s. 109.

<sup>279</sup> J. Mezirow, *An overview...*, s. 92.

będącej trzonem poczucia tożsamości (Mezirow, 2000a, s. 18<sup>280</sup>). Stanowi ona odpowiednik poznawczego, emocjonalnego i motywacyjnego filtra, nakładanego na ogół doświadczeń zmysłowych. Kształtuje spostrzeganie, pozwala na preselekcję poznania, określenie sposobu interpretacji doświadczeń i myślenia oraz wskazuje kierunek działania. Jest formą subiektywnego doświadczenia jednostki – decyduje o tym, jak dane wydarzenie zostanie zidentyfikowane, jakie przypisane zostanie mu znaczenie i jakie reakcje może wywołać. Rama odniesienia stanowi kluczową kategorię pojęciową, do której Mezirow (1998a, s. 197<sup>281</sup>) odnosi się, wyjaśniając istotę transformatywnego uczenia się, będącego z kolei wynikiem następstwa trzech koniecznych zjawisk:

- dylematu dezorientacyjnego (*disorienting dilemma*),
- krytycznej oceny własnych założeń (*critical selfreflection*),
- racjonalnego dyskursu (*rational discourse*).

Nawyki mentalne (*habits of minds*) są nieświadomymi sposobami myślenia, odczuwania i działania, dotykającymi wszystkich obszarów życia: funkcjonowania psychologicznego, zdrowotnego, religijnego, kulturowego, społecznego i politycznego, poruszania się w granicach wyznaczonych normami moralnymi czy sumieniem, sposobu odbioru bodźców zewnętrznych czy wartości estetycznych. Siłą nawyków mentalnych jest ich wpływ na jednostkę i zdolność determinowania jej przekonań, wartości, stylu uczenia się, odczuwania siebie czy predyspozycji emocjonalnych (Locraft Cuddapah 2005, s. 56<sup>282</sup>).

Rezultatem określonego nawyku mentalnego są konkretne punkty widzenia człowieka – przekonania, sądy, postawy i uczucia na temat osób (siebie i innych) oraz konkretnych zjawisk w świecie. Kształtują one szczegółowe interpretacje codziennych wydarzeń, a także stanowią wzorzec, punkt odniesienia dla tego, czego on oczekuje, czego się spodziewa w danej sytuacji. Punkty widzenia to zatem konkretne przejawy nastawień mentalnych i ram odniesienia (Mezirow 1991a, s. 44–48<sup>283</sup>). Co szczególnie interesujące, możemy „wypróbować” nasze punkty widzenia poprzez sprawdzanie punktów widzenia innych osób, czego nie można zrobić już z nawykami mentalnymi (Mezirow, 2000a, s. 21<sup>284</sup>).

---

<sup>280</sup> J. Mezirow, *Learning to Think...*, s. 18.

<sup>281</sup> J. Mezirow, *On critical reflection*, „Adult Education Quarterly”, 1998, vol. 48, s. 197.

<sup>282</sup> J. Locraft Cuddapah, *Exploring First-Year Teacher Learning Through the Lens of Mezirow's Transformative Learning Theory*, nieopublikowana praca doktorska, Teacher's College Columbia University, New York, 2005, s. 56.

<sup>283</sup> J. Mezirow, *Transformation theory...*, s. 44-48.

<sup>284</sup> J. Mezirow, *Learning to Think...*, s. 21.

Schematy znaczeń natomiast jako najdrobniejszy element w strukturze naszej wiedzy dotyczą zestawów niewypowiedzianych przedsądów, przekonań i uczuć składających się na sposób opisu siebie i świata oraz wyznaczają wzajemne relacje (Mezirow 2000b, s. 17–18<sup>285</sup>)”.

Teoria Mezirowa wprost pokazuje, jak ważne jest uczenie się z doświadczeń, a następnie czerpanie z refleksji i przemian, jakie następują w człowieku w wyniku przeżyć, przemyśleń, przekształceń. Doświadczenia te zostały i są dalej rozwijane przez różnych przedstawicieli myśli andragogicznej (opisane w większości w poprzednich rozdziałach pracy). Wśród nich znajdują się między innymi:

- Knud Illeris, pracujący nad uczeniem się w środowisku zawodowym,
- Peter Alheit, którego obiektem pracy naukowej jest uczenie się biograficzne,
- Etienne Wenger, skupiający się nad uczeniem się we wspólnocie,
- Ewa Kurantowicz, która rozwija myśl edukacji w społeczeństwie,
- Aleksandra Litawa, pracująca nad uczeniem się w kontekście pasji (rozumianej jako miłośnictwo),
- Agata Cudowska, która swą troską naukową objęła kształtowanie twórczych orientacji w procesie edukacji.

W przyjętych powyżej teoriach i podejściach, wyraźnie wybijają się edukacja pozaformalna (model humanistyczny) i nieformalna (model krytyczny). O modelach tych pisze m.in. Zofia Szarota<sup>286</sup>, cytowana już w podrozdziale 2.3., gdzie opisane jest, czym się charakteryzują i jak wygląda praca z ich wykorzystaniem. Badaczka ta podkreśla także, że według Elżbiety Dubas<sup>287</sup> rozwój w wieku dorosłym jest dynamiczny i wiąże się z kryzysami (zwłaszcza w okresach „przełomów” w życiu i krytycznych, często trudnych wydarzeń osobistych i globalnych). Zaznacza, że kryzysy związane z rozwojem nie są ani neurotyczne, ani destrukcyjne ani patologiczne. Stanowią szansę na rozwój, dlatego że wprowadzają człowieka na

---

<sup>285</sup> J. Mezirow, *Learning as Transformation...*, s. 17-18.

<sup>286</sup> Z. Szarota, *Priorytety i ...*

<sup>287</sup> E. Dubas, *Auksologia andragogiczna. Dorosłość w przestrzeni rozwoju i edukacji*. „Rocznik Andragogiczny”, 2009.

wyższe poziomy rozwoju, choć czasami poprzez regresję<sup>288</sup>. Z kolei Krzysztof Pierścieniak<sup>289</sup> dopełnia ten opis modeli i ich funkcjonowania.

„Konsekwencją toczących się debat naukowych było przyjęcie przez Komisję Europejską w marcu 2000 r. w Lizbonie dokumentu pod nazwą *Memorandum on Lifelong Learning*, w którym nie tylko zaprezentowano wykładnię idei całościowego uczenia się, ale także, respektując wielość przejawów (rodzajów) aktywności edukacyjnej i kontekstów, w których taka aktywność może zachodzić, dookreślono obszary takiej aktywności. W tym dokumencie (*Memorandum*, 2000<sup>290</sup>) wskazano na trzy obszary, do jakich powinniśmy odnosić wszelkie rodzaje aktywności związane z różnymi rodzajami uczenia się:

1. Edukację formalną (*formal learning*) – związaną z formalnymi procesami uczenia się, która ma miejsce w instytucjach tworzących ustrój szkolny, a także w szkołach i placówkach kształcenia zawodowego. Wynikiem takiej edukacji jest uzyskanie formalnych kwalifikacji potwierdzonych odpowiednim świadectwem lub dyplomem.
2. Edukację pozaformalną (*non-formal learning*) – związaną z procesami uczenia się, które mają miejsce poza instytucjami edukacyjnymi. Nie zawsze efektem takiej edukacji jest uzyskanie formalnie uznawanego świadectwa lub dyplomu, aczkolwiek zawsze jakiś certyfikat uczący się otrzymują. Taka aktywność edukacyjna może odbywać się w miejscu pracy lub poza nim, w różnego rodzaju organizacjach i stowarzyszeniach, klubach i związkach. Uczący się, dzięki tak zorganizowanej aktywności edukacyjnej, mogą zarówno doskonalić posiadane kompetencje zawodowe, jak i podnosić kompetencje ogólne oraz np. zdobywać wiedzę specjalistyczną i umiejętności szczególne, np. artystyczne czy sportowe. Za edukację pozaformalną należy, zdaniem autorów *Memorandum*, uznać także wszelką działalność polegającą na audytoryjnym lub indywidualnym przygotowywaniu uczących się do zdawania egzaminów formalnych.
3. Edukację nieformalną (*informal learning*) – związaną z codzienną aktywnością człowieka. Ten rodzaj edukacji nie musi być ani intencjonalny, ani celowy. Może po prostu przydarzać się naturalnie człowiekowi w ciągu całego życia i często

---

<sup>288</sup> Z. Szarota, *Despite – on Individual Learning Experiences in the Retrospective Accounts of Adults*, „e-mentor”, 2019, nr 5 (82).

<sup>289</sup> K. Pierścieniak, *Nieformalna edukacja dorosłych. Nieostre zakresy, nieuchwytne znaczenia*, „Rocznik Andragogiczny”, 2023, nr 30.

<sup>290</sup> *Memorandum on Lifelong Learning* (2000).

nie być przez niego uznawany za edukacyjny (Memorandum, 2000, s. 8<sup>291</sup>). Analizując zaproponowany przez Komisję Europejską podział, warto zauważyć, że po raz pierwszy w dokumencie tej rangi inne niż formalne konteksty uczenia się zyskały tak wysoki status. Nie tylko poprzez fakt ich wyróżnienia czy definicyjnego rozgraniczenia, co starałem się wykazać w tekście, ale także poprzez zrównanie ich formalnego statusu. Peter Alheit zwraca również uwagę, że te trzy rodzaje edukacji stają się wobec siebie komplementarne i w sposób synergiczny zaczynają towarzyszyć człowiekowi w trakcie jego całego życia i we wszystkich jego aspektach (Alheit, 2002<sup>292</sup>).

[...] Edukacja pozaformalna i nieformalna są trudniejsze do rozpoznania, ale za to nieporównywalnie dostępnejsze. Istotne wydają się również kategorie relacji pomiędzy uczestnikami takiej aktywności. W obu rodzajach edukacji relacje pomiędzy uczestnikami mają partnerski charakter, co sprawia, że stronom bardziej zależy na jakości porozumienia się. Warto również przypomnieć, że właśnie te dwa rodzaje edukacji cechuje naturalnie właściwa im permanencja, która często w potocznym odbiorze interpretowana była jako cecha pochodna hierarchii instytucjonalnej. To edukacja pozaformalna i nieformalna dają możliwość jej podejmowania na różnych etapach życia i obecne są pod wieloma postaciami”.

Wszystkie powyższe teorie, w kontekście edukacji formalnej i nieformalnej, a także nieformalnego uczenia się, będą stanowiły ważne punkty rozważań w dalszym toku prowadzonego badania nad praktyką edukacyjną osób dorosłych w ZHP.

## 5.2. Harcerstwo jako pedagogia a *praxis* harcerskich edukatorek i edukatorów

„Jeżeli posługujemy się pojęciem pedagogii, to myślimy o opisach pewnych praktyk, których podmioty (rodzice, nauczyciele, guwernerzy, uczniowie, wychowankowie) zechciały podzielić się z innymi swoimi doświadczeniami związanymi z edukacją (np. wychowaniem, kształceniem, nauczaniem). Wiedza o pedagogiach mogła być przekazywana ustnie lub pisemnie w formie tekstów literackich i publicystycznych oraz esejów filozoficznych” – tak pojęcie „pedagogii” opisała Teresa Hejnicka-Bezwińska<sup>293</sup>, przyjmując za Z. Baumanem, że „praktyka

---

<sup>291</sup> Ibidem, s. 8.

<sup>292</sup> P. Alheit, *Podwójne oblicze...*

<sup>293</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika instrumentalna*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2021, s. 477-478.

społeczna (*praxis*) jest wytworem kultury i może być nawet z kulturą utożsamiana”<sup>294</sup>. W kontekście niniejszej dysertacji chciałoby się użyć pojęcia „andragogia” (wszak dotyczy doświadczeń innych niż szkolne czy formalne i „dzieje się” wśród osób dorosłych, a nie dzieci i młodzieży), które ujęłoby praktykę edukacyjną osób dorosłych w ZHP. Pojęcie to, jak do tej pory, nie znalazło jednak swojego odzwierciedlenia – a przynajmniej w dostępnych mi źródłach. Dlatego w pracy tej skupiam się raczej na terminie „praktyki” – tak ujęty termin zdaje się być łatwiejszy dla przyswojenia w gronach pedagogicznym i – lub zwłaszcza – w andragogicznym. Swoje rozumienie praktyki/*praxis* opieram na opisie W. Carra i S. Kemmisa, w którym<sup>295</sup>:

„*praxis* wywodzi się z zaangażowania praktyka w mądre i rozważne działanie w praktycznej, konkretnej sytuacji historycznej. *Praxis* jest więc działaniem rozważnym i świadomie objętym teorią, ale też takim, które może ową teorię refleksyjnie kształtować i przekształcać [...], wymaga bowiem od praktyka mądrego i rozważnego osądu dotyczącego tego, jak postąpić w *tej* określonej sytuacji [...], jedynie sam praktyk ma dostęp do rozumienia i przekonań formujących *praxis* i tylko on może badać *praxis*”.

Tak skonstruowana definicja pozwala mi na zgodę, by podjąć (a może – podejmować?) próbę badania (mikro)świata procesu edukacji osób dorosłych w ZHP. Powoduje też, że z chęcią sięgam do badań osób związanych z tą Organizacją. I tak punktem wyjścia do dalszych rozważań staje się dla mnie artykuł (praktyka – harcmistrza) Bogusława Śliwerskiego „Wyjątkowość fenomenu harcerskiego wychowania”<sup>296</sup>, ukazujący próby osadzenia wychowawczego charakteru ZHP (i harcerstwa w ogóle) w teorii pedagogiczne. Autor ten podkreśla, że „nie ma [...] pedagogiki harcerskiej, ale jest pedagogia tego środowiska, czyli uniwersalna sztuka (częściowo metoda) inkulturacji, wspomagania indywidualnego rozwoju”, a następnie rozwija myśl o tym czym jest ta pedagogia: „społeczną praktyką wychowawczą, mającą swoje uzasadnienie w refleksji, doświadczeniu biograficznym”. Ważnym tropem względem praktyk dotyczących osób dorosłych wydaje się kolejna próba definiowania harcerstwa jako pedagogii: „jest zarówno doktryną, ideologią pedagogiczną, jak i ukrytym – w pozytywnym tego słowa znaczeniu – konceptem

---

<sup>294</sup> Z. Bauman, *Kultura jako praxis*, tłum. J. Konieczny, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2012.

<sup>295</sup> S. Kemmis, *Teoria krytyczna i uczestniczące badania w działaniu*, w: *Badania w działaniu*, red. H. Červinková, B.D. Gołębiak, Wydawnictwo DSW, Wrocław 2010, s. 50.

<sup>296</sup> B. Śliwerski, *Wyjątkowość fenomenu...*

s a m o w y c h o w a n i a wszystkich jego członków: dzieci, młodzieży, d o r o s ł y c h i osób starszych”. Tak ujmowane harcerstwo jako pedagogia (a może jednak – w kontekście osób dorosłych – andragogia?) pełni istotną rolę dla (z)rozumienia przekazu przedstawianego przez osoby uczestniczące w moim projekcie badawczym, który pozwalam sobie interpretować w niniejszej dysertacji.

Poniżej przytoczę słowa moich rozmówczyń i rozmówców dotyczących ich praktyki/*praxis* w procesie edukacji osób dorosłych w ZHP. Aby lepiej (z)rozumieć złożoność tych doświadczeń, podzieliłem je na kategorie, bazując na artykule Hanny Solarczyk-Szwec<sup>297</sup>. Postuluje ona, by do opisu procesu uczenia się osób dorosłych dopisać trzy kategorie pojęciowe: k r y z y s (jako motyw uczenia się dorosłych), d o s w i a d c z e n i e (jako treść kształcenia osób dorosłych) oraz r e f l e k s y j n o ś ć (jako kompetencję kluczową w opisywanym procesie). Każda z tych kategorii będzie rozwijana poniżej, uzupełniana o kolejne aspekty (subkategorie) jakie odebrałem podczas prowadzenia wywiadów i dalszej pracy nad ich interpretacją.

Opisując k r y z y s , Hanna Solarczyk-Szwec posługuje się teorią rozwoju człowieka autorstwa Erika Eriksona<sup>298</sup>. Wskazuje, że spośród ośmiu faz rozwoju, trzy z nich przypadają na okres dorosłości. Zaznacza istotę kontinuum, które znajduje się pomiędzy dwoma kierunkami rozwoju (pożądanym i niepożądanym), co wiedzie do rozwojowych/normatywnych kryzysów tożsamości. Te z kolei stają się ontologicznym źródłem siły (zaadaptowania lub niedostosowania). I dalej podkreśla:

„Do pokonania kryzysu potrzebna jest energia (siła witalna, motywacja), która płynie z ufności do siebie i otoczenia, co w przypadku dorosłych przyjmuje postać takich kompetencji jak: samodzielność, samorzutność, gotowość do inicjatywy. O witalności – woli i sile życiowej – rozstrzyga zdolność do radzenia sobie z kryzysami. Rozwój dorosłych polega na przekraczaniu ukonstytuowanej w okresie dorastania tożsamości poprzez rozwiązanie kryzysu”.

Ten kryzys spotyka edukatorki i edukatorów w ZHP ze względu na niejako wymuszony konkretny sposób organizacji edukacji osób dorosłych w tej Organizacji, opisany w instrukcji „Kształcenie kadry w Związku Harcerstwa Polskiego”<sup>299</sup>. Wśród

---

<sup>297</sup> 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).

<sup>298</sup> Ibidem.

<sup>299</sup> Uchwała Głównej Kwatery ZHP nr 84/2023 z dnia 23 listopada 2023 r. w sprawie dokumentu „Kształcenie kadry w ZHP”.

zapisów znajdują się między innymi treści dot. wymagań w strukturze Organizacji, pozwalającej na realizację konkretnych przedsięwzięć i nadając konkretnym zespołom ich uprawnienia do realizacji swoich zadań. Główną ramą są tam standardy kursów kierowanych do dorosłych („Kursy odbywają się zgodnie ze standardami”) z jednoczesnym dopiskiem:

„Formy kształcenia, które nie zostały objęte standardami, odbywają się na podstawie analizy potrzeb środowiska w hufcu, chorągwi lub na poziomie centralnym oraz diagnozy kompetencji uczestników przeprowadzonej przed szkoleniem”.

Praktyka moich rozmówczyń i rozmówców pokazuje jednak inne drogi rozwiązania tych kwestii. W moim odczuciu wskazuje na opisane powyżej podejście również w stosunku do kursów ze standardami. Organizatorki i organizatorzy przygotowują swoje szkolenia nie tylko na podstawie standardów, ale także wiedzy o potrzebach środowisk, uczestniczek i uczestników kursów, ale także na podstawie własnych koncepcji, a czasem nawet intuicji. Poniżej zamieszczam kilka przykładów wypowiedzi, które budują we mnie taki odbiór sytuacji.

NIKE: „Największym ograniczeniem są potrzeby grupy - od tego zaczynamy lub jest to główny punkt weryfikacji programu szkolenia. Małym ograniczeniem jest standard. Zaczynamy przygotowanie kursu przed zebraniem grupy. Przygotowujemy to na podstawie standardu - co organizacja chciałaby od kursu oraz czego my [organizatorzy – dop. ZN] chcemy od kursu. Robimy sobie wizję uczestnika: wiedza-umiejętności-postawy. Następnie stawiamy cele, które są przedstawiane przy ankiecie zgłoszeniowej; Czekamy, aż zgłosi się grupa kursowa. Czasem przed rekrutacją robimy harmonogram - zaczynamy od tego odchodzić, bo często trudno nam potem od tego odejść – chcemy być elastyczni względem potrzeb uczestników. Po rekrutacji – analiza grupy i weryfikacja celów: treści zbieramy z wizji, standardów. Kontaktujemy się z ich komendantami kursów i dopytujemy o potrzeby środowiska i refleksje. Następnie robimy harmonogram treści i dobieramy formy do grupy. Przynajmniej jedna forma jest «harcerska» - na zewnątrz, w lesie, często jako gra harcerska. Kolejne spotkanie komendy kursu są nt. konspektów i weryfikacji spełnienia celów. Z uczestnikami spotykamy się on-line przed kursem (często przed harmonogramem) - jest to dobry krok do poznania się i budowania zaufania przed (w szczególności z nauczycielami); pojawia się też dużo treści na spotkaniu on-line, by zdobywali doświadczenia”.

ATENA: „Ograniczają mnie treści standardów kursów [...]. Swoją dojrzałość kształceniową oceniam na tyle, że pozwalam sobie nie realizować pewnych treści w grupie. Stawiamy sobie

cele przed kursem, by określić, jakich ludzi chcemy wypuścić z kursu. Staram się, by była to praca zespołowa [wypracowanie tej wizji przez komendę kursu – dop. ZN]”.

TEJA: „W ZHP są standardy kursów. Tam, gdzie mam te standardy, muszę się ich trzymać. Lawiruję tym standardem tak, by osiągnąć to, co chcę i uwypuklić to, co jest dla mnie ważne, a mniejszą wagę położyć na tym, co mniej istotne. Jest to zależne od uczestników, których mam na tym kursie. Jak już wiem, kogo mam, dostosowuję te kursy do tych osób. Jest to szkolenie do potrzeb człowieka, jak i do potrzeb Organizacji. Tam, gdzie nie mam standardu, na kursach do poziomu rozwoju harcerskiego instruktora - mamy wyznacznik, który określa nam poziom, jaki musi osiągnąć uczestnik. Jest to kanwa, do której dążymy, by uczestnik stał się instruktorem na tym poziomie [idea danego stopnia instruktorskiego – dop. ZN]. Szukamy treści w potrzebach uczestników. Analizujemy tych ludzi i ich potrzeby. Analizujemy je też z zewnątrz – tego, co dziś jest ważne, z czym człowiek powinien się odnaleźć, by odpowiadać na wyzwania świata”.

HEFAJSTOS: „Na początku układamy sobie sylwetkę absolwenta: co byśmy chcieli, żeby uczestnik umiał i rozumiał. Od tego zależy przykładanie wagi do poszczególnych zajęć: czy więcej zajęć z komunikacji, czy uczestnicy mają to «obcykane», więc teraz: A: chcemy to rozwijać; B: chcemy to pominąć”.

Powyższe wypowiedzi osób badanych rzucają światło na kilka istotnych spraw związanych z tym kryzysem. Przede wszystkim dostrzegam różny odbiór tak określonych zasad organizacji kursów i szkoleń w ZHP. Widzę jednak, że główną strategią radzenia sobie z tym moich rozmówczyń i rozmówców jest działanie twórcze. To „stałe ustosunkowanie się człowieka do stojących przed nim problemów”, odbieram tak za Agatą Cudowską<sup>300</sup>, która z kolei cytuje m.in. H. Radlińską i konstruuje w swojej narracji „ideę pomocy w rozwoju”. Ten opis trafnie określa zadania instruktorek i instruktorów w ZHP, którzy chcąc dbać o rozwój innych, same i sami szukają twórczych sposobów jak móc je (z)realizować w zgodzie ze sobą, wypracowując rozwiązania w gronie komend kursów, a jednocześnie mając w pamięci przepisy obowiązujące w Organizacji. Carl Rogers<sup>301</sup> definiuje proces twórczy jako: „proces, w którym dochodzi do pojawienia się nowego produktu relacji, wyrastającego z jednej strony z niepowtarzalności jednostki, z drugiej zaś z niepowtarzalności materiałów, zdarzeń, ludzi oraz warunków życia”. Takie ujęcie zdaje się odpowiadać wprost na sposób, w jaki pracują te edukatorki i ci edukatorzy, którzy tworzą „nowy produkt” (program kursu ułożony nie „ślepo” według standardu), w związku z

---

<sup>300</sup> A. Cudowska, *Kształtowanie twórczych orientacji...*, s. 217.

<sup>301</sup> C.R. Rogers, *O stawianiu się osobą...*

wyjatkowością jednostki (w podwójnym znaczeniu: i z perspektywy uczestnika szkolenia, ale i kadry, która go tworzy) i warunków (materiałów, zdarzeń – sytuacji wokół tego kursu).

Jedna z tych twórczych orientacji opiera się na pracy nad kompetencjami uczestniczek i uczestników oraz stawianiu celów, a także dalszy proces edukacyjny na ich podstawie. W efekcie tak układanej pracy przed i nad kursem, jego uczestniczki i uczestnicy dostają coś specjalnie *z myślą o nich*, układanego na *tę* wyjątkową okazję, na *to* spotkanie *tych* właśnie osób. Osób, których rozwój wzmacniany jest dzięki celom, które układane są z myślą o kompetencjach (w ujęciu jako: wiedza-umiejętności-postawy). Takie pojmowanie kompetencji budzi moje skojarzenie z modelem architektury kompetencji Roberta A. Roe<sup>302</sup>.

**Rysunek 9. Model architektury kompetencji**



Źródło: B. Smykowski, K. Appelt, Kompetencje, w: *Psychologia wychowania. Wybrane problemy*, red. H. Liberska, J. Trempała, Wydawnictwo PWN, Warszawa, 2020, s.174

B. Smykowski i K. Appelt<sup>303</sup> tak piszą o tym narzędziu: „Podejście to [...] zakłada nie tylko znaczenie wiedzy, umiejętności i postaw stanowiących w tym przypadku filary kompetencji, ale i ich podstaw takich jak np. osobowość czy zdolności. Te podstawy stanowią zarówno gatunkowe, jak i osobnicze (też rozwojowe)

<sup>302</sup> R.A. Roe, *What makes a competent psychologist?*, „European Psychologist”, 2002, nr 7(3).

<sup>303</sup> B. Smykowski, K. Appelt, *Kompetencje*, w: *Psychologia wychowania. Wybrane problemy*, red. H. Liberska, J. Trempała, Wydawnictwo PWN, Warszawa, 2020, s.174-175.

wewnętrzne uwarunkowania. Decydują o zakresie zawartości i jakości filarów kompetencji. [...] Model zakłada, że opierając się na różnicującej ludzi podstawie i filarach oraz ze względu na różne warunki życia poszczególnych ludzi, te same kompetencje można osiągać w różny sposób i że są one mniej zależne od rozwoju zadania, niż to się wydawało wcześniej. Różnego rodzaju wiedza, umiejętności czy postawy mogą stanowić w tym samym czasie filary tych samych kompetencji”.

Mirosława Nowak-Dziemianowicz<sup>304</sup> podkreśla, za Z. Kwiecińskim, że: „dążenie do rozwoju pojawia się wówczas, gdy człowiek ceni sobie indywidualne cele, które ma osiągnąć”. Badaczka przedstawia jeszcze jeden postulat, który staje się tutaj ważną lekcją: „trzeba edukację z tego więzienia koniecznie wyzwolić. Przywrócić tej kategorii jej pierwotne znaczenie, przywrócić związanej z nią praktyce autentyzm, zgodność między deklaracją i realizacją, przejrzystość celów i działań podporządkowanych [...] zawsze i wszędzie najlepiej pojętym potrzebom, możliwościom i oczekiwaniom uczących się ludzi”<sup>305</sup>.

Biorąc pod uwagę powyższe, postanowiłem dopytać moje rozmówczynie i moich rozmówców o ich osobiste podejścia do standardów kursów. Przykłady opisane są w poniższej tabeli.

**Tabela 14. Różne podejścia do standardów kursów**

| <b>Podejście do standardów</b> | <b>Podjęte wątki</b>     | <b>Przykładowe wypowiedzi</b>                                                                                                                                                                |
|--------------------------------|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Obrona istnienia standardów    | Usystematyzowanie wiedzy | LITAI: „Podchodzę pozytywnie, traktuję jako pewne usystematyzowanie wiedzy, wyznaczenie istoty. Wiemy, co mamy zrobić”.                                                                      |
|                                | Zrównanie poziomów       | HERA: „Celem ich wprowadzenia było to, by mając drużynowego w Lublinie i w Szczecinie - każdy z nich będzie miał tę samą wiedzę i te same umiejętności po ukończeniu kursu. Myślę jednak, że |

<sup>304</sup> M. Nowak-Dziemianowicz, *Oblicza edukacji. Między pozorami a refleksyjną zmianą*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław, 2014, s. 105.

<sup>305</sup> Ibidem, s. 56.

|                     |                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|---------------------|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                     |                                  | <p>to tak nie wygląda, bo wiem, jak ze standardem postępują inni, a jak postępujemy my”.</p> <p>LITAI: „Trzymamy się standardu, bo chcemy pilnować, by poziom wiedzy harcerskiej był wszędzie taki sam”.</p>                                                                                                                                                                                       |
|                     | Obawa przed obniżeniem poziomu   | <p>HEBE: „Obawiam się, że część środowisk [bez standardów – dop. ZN] robiłaby to totalnie po swojemu. Nie jestem z tego zadowolona, bo widzę różnice [nawet gdy jest standard – dop. ZN]. Widzę, że osoby, które są bardziej zabiegane, często wybiorą chętniej krótką formę kształceniową, bo zajmie im mniej czasu. Nie wiem, czy jesteśmy w stanie w ZHP zrobić Policję Standardów Kursów”.</p> |
| Podejście neutralne | Standard i pomaga, i przeszkadza | <p>HERA: „Czy standard pomaga czy przeszkadza? Prawda leży po środku”.</p> <p>PROMETEUSZ: „Gdy robię coś częściej, to przeszkadza. Gdy po raz pierwszy - wtedy pomaga”.</p>                                                                                                                                                                                                                        |
|                     | Otwartość na różne podejścia     | <p>HEBE: „Jestem otwarta na propozycję zmiany podejścia do standardów: zamiast dokumentu czy instrukcji – poradnictwo”.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|                     | Potrzeba aktualizacji standardów | <p>HERA: „Widzę potrzebę zmiany tych standardów i zaktualizowania tego do obecnych czasów. Niektóre rzeczy są tam, gdzie powinny być, inne absolutnie nie”.</p> <p>PROMETEUSZ: „Jestem na tym poziomie postawy, że nie mogę zamykać się na dokumencie określonym kilka lat</p>                                                                                                                     |

|                              |                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Krytyka istnienia standardów |                                      | temu. Musimy postępować zgodnie z postępem”.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|                              | Potrzeba „odchudzenia” standardów    | HERA: „Powinny być mniejsze, krótsze. Obejmować elementy: podstawowe i dodatkowe. W dalszym ciągu za dużo jest tego wszystkiego [...] Standardy są przeładowane”.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                              | Brak zaufania                        | REJA: „Nie mamy jeszcze otwartości w podejściu «kształć jak chcesz». Takie podejście nie wynika wprost z przepisów - a może «jak jesteś harcmistrzem z ZOKK, to my Ci ufamy». Nie, jak masz te uprawnienia, to bieglej posługujesz się standardami”.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|                              | Brak swobody działania, kontrola     | <p>REJA: „Czasem ktoś z zewnątrz sprawdza i pyta, czy godziny się zgadzają i czy to zgodne ze standardami. Nie czuję swobody działania w świetle dokumentów”.</p> <p>PROMETEUSZ: „Standard ogranicza wszystkich. Od kreatywności, poprzez umiejętność analitycznego spojrzenia. Jeśli wezmę standard i będę się nim kierował, nie wyjdę w ogóle poza schemat. Osoby, które uczestniczą w takim szkoleniu, są uboższe o kreatywność prowadzących kurs. Podchodząc literalnie do wypełniania standardów, prowadzący nie wniosą nic «ponad» i nie wniosą tego wszystkiego, co być powinno. Jest to ograniczające kształcących, prowadzących, ale też uczestników”.</p> |
|                              | Obawa przed „zwolnieniem z myślenia” | NIKE: „Standardy są bardzo szczegółowe, więc mogą zwolnić z myślenia”.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

|  |                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--|---------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |                                       | GAJA: „Zostały tak rozbudowane, że teraz wymaga to dużej dojrzałości od kadry, żeby dobrze z nich korzystać i żeby one pchały do przodu, a nie wyłączały myślenie”.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|  | Działanie mechaniczne, instrumentalne | NIKE: „Często sprowadza się do cięcia standardów na paski i łączenia w treści”.<br><br>GAJA: „Skutkiem ubocznym było tworzenie form i zajęć zupełnie mechanicznie, bez przepracowania, odtwórczo, nie stawiali sobie pytań, nie uczyli ludzi krytycznego myślenia; Jest to skutek uboczny standaryzacji - źle pojmowanej. Te wszystkie dokumenty mogą pomagać, pod warunkiem, że stają się raczej elementem szlifów - <i>check-listą</i> , którą sprawdzamy, czy o czymś nie pomyśleliśmy, a jest istotne - niż wartością samą w sobie”. |

Źródło: opracowanie własne na podstawie materiału badawczego

Biorąc pod uwagę dane zebrane powyżej, jawią się dwie istotne kategorie: pozoru oraz opresji. Dlaczego pozoru? Bo jest podobnym mechanizmem (choć na mniejszą skalę), jaki jawi się w opisie pozoru polskiej edukacji, który opisuje Mirosława Nowak-Dziemianowicz<sup>306</sup>:

„W tekście zaprezentowane zostały dwa rodzaje pozoru polskiej edukacji:

1. Pozór aksjonormatywny, polegający na sprzeczności między deklarowanymi a realizowanymi celami rozwoju kraju, oparty na zasadniczej rozbieżności między adekwatną do realizowanej strategii, adaptacyjnie traktowaną edukacją, przypisywaniem jej w rzeczywistości wyłącznie instrumentalnego charakteru a obecnej jedynie w deklaracjach (w pozorowanych strategiach rozwoju) emancypacyjnej funkcji edukacji.

<sup>306</sup> Ibidem, s. 54-55.

2. Pozór kompetencyjny, polegający na sprzeczności między deklarowaną autonomią jako celem edukacji w szkole wyższej a zapisanymi (przez nauczycieli akademickich, reprezentujących poszczególne dyscypliny nauki i kierunki kształcenia) w programach kształcenia i realizowanymi na co dzień celami w zakresie rozwijania przede wszystkim kompetencji adaptacyjnych, podporządkowanych rozumowi instrumentalnemu.

Bardzo wyraźnie widać, że po 1989 roku, w okresie transformacji ustrojowej, edukacja jako wartość i jako praktyka społeczna została ponownie uwięziona. Najpierw, w wyniku ustrojowej zmiany z ideologicznego sposobu myślenia, podległego jedynie obowiązującej, państwowej i jednocześnie partyjnej doktrynie, która sprowadzała jednostkę do roli bezmyślnego «trybiku w maszynie», nie nienależącej części większego kolektywu, posłusznej ideologii, żyjącej z wyuczoną bezradnością, a przez to niezwykle podatnej na manipulację, edukacja uwięziona została w ideologicznym rynku. Rynku, na którym nie tylko ona staje się towarem – takim samym towarem jest człowiek, jego ciało, jego aspiracje, plany życiowe, styl i jakość życia. Edukacja uwięziona na rynku, uzasadniana przez rozum instrumentalny, uprawomocniana przez język korzyści i potrzeb różnych «interesariuszy» straciła, jak się wydaje, są wartość autoteliczną, swój prorozwojowy i emancypacyjny wymiar”.

Ta smutna konstatacja pokazuje jasno zagrożenia, jakie stoją przed edukacją osób dorosłych (i nie tylko) w ZHP. Zagrożenia, które tak często wspominane jest przez nauczycielki i nauczycieli w kontekście podstawy programowej i tak samo wspominane przez nauczycielki i nauczycieli w gronie akademickim – mówiąc o sylabusach. Jak smutny układa się wniosek, gdy ten pozór zaczyna przybierać także inny wymiar – braku zaufania. Narrację o tym, zwracając uwagę na pewien paradoks i problem, wysnuła Reja.

REJA: „Nie kształcimy dobrych «kształceniowców», coś nam tu nie działa. Boimy się im zaufać, dlatego wprowadzamy standardy. Skoro boimy się im zaufać, czemu nadajemy im uprawnienia, by to robili [edukowali – dop. ZN]? [...] Super byłoby zaufać ludziom, którzy organizują to kształcenie”.

Opisując kategorię opresji, Iris M. Young<sup>307</sup> definiuje ją jako zjawisko, które jest systemowe, strukturalne, a ponadto nieredukowalne. Pokazuje więc, że opresja jest zjawiskiem permanentnym, występującym w każdym ustroju (nawet

---

<sup>307</sup> I.M. Young, *Five faces of oppression*, w: *Rethinking Power*, red. T.E. Wartenberg, State University of New York Press, New York, 1992, s. 176.

demokratycznym). Zjawisko ucisk pojawia się wszędzie tam, gdzie pojawia się jakakolwiek władza. Autorka wyróżnia pięć „twarzy” opresji, wśród których najważniejszą dla naszego rozważania jest podporządkowanie. Nietrudno o nie w Organizacji, która jest hierarchiczna, strukturalna, co pokazałem w podrozdziale pt. „Władze w ZHP a procesy decyzyjne”.

Jednocześnie warto podkreślić, że w dn. 26.11.2024 r. Rada Naczelna ZHP przyjęła Uchwałę (traktowaną jako akt wyższego rzędu), opisującą System pracy z kadrą w ZHP<sup>308</sup>, który obowiązywał będzie od dn. 1.09.2025 r. i zobowiązujące Główną Kwaterę ZHP do przeglądu i uzupełnienia dokumentów pod kątem zgodności z wyżej wymienionym systemem do dn. 31.12.2025 r. W systemie tym trochę inaczej opisane jest to, czym jest standard kursu i jak z nim pracować: „Kursy przygotowujące do pełnienia funkcji lub pomagające w zdobyciu stopnia instruktorskiego prowadzone są na podstawie standardów - wytycznych dla całej organizacji. Ich celem jest zapewnienie wysokiego poziomu kształcenia w zakresie kształtowanych postaw, wiedzy i umiejętności oraz wspieranie komend form kształceniowych w ich organizacji i tworzeniu programów uwzględniających charakterystykę uczestników oraz specyfikę środowiska. Odpowiednią jakość kursów zapewnia kadra posiadająca Odznakę Kadry Kształcącej”.

W moim odczuciu to znacząca zmiana, którą postrzegam w ten sposób z dwóch powodów. Po pierwsze – ponieważ określenie: „kursy [...] na podstawie standardów” nosi znamiona dużo większej elastyczności niż „kursy odbywają się zgodnie ze standardami” (jak zapisane jest w obecnie funkcjonującym Systemie Pracy z Kadrą). Coś, co jest „na podstawie” otwiera szerzej drzwi do twórczego działania. Tak szerokiego, jak jest to np. w przypadku adaptacji dzieł pomiędzy różnymi środkami kultury. Po drugie – dlatego, że odbieram, iż nowy dokument jest swoistym „dogonieniem” praktyk, jakie dostrzegam w Organizacji, w tym tych opisanych powyżej – opierającym się najpierw na tworzeniu wizji, a potem jedynie weryfikacji, czy żadna istotna treść nie umknęła przy tym procesie twórczym. Wśród rekomendacji dotyczących procesu edukacji w ZHP<sup>309</sup>, zwrócono na to wyraźną uwagę: „Dobłą praktyką jest wychodzenie w planowaniu kursów od potrzeb uczestników i

---

<sup>308</sup> Uchwała Rady Naczelnej ZHP nr 49/XLII z dnia 24 listopada 2024 r. w sprawie przyjęcia dokumentu „System pracy z kadrą w ZHP”.

<sup>309</sup> Wydział Pracy z Kadrą GK ZHP, *Pogłębiona Ewaluacja Systemu Pracy z Kadrą w ZHP 2022*, Główna Kwatera ZHP, Warszawa, 2023, str. 247-248.

środowiska, a dopiero potem konfrontowanie gotowego programu ze standardami. Należy kontynuować tak wypracowane praktyki”. W tym samym raporcie podkreślono również wagę celów, jakie ma spełniać organizowanie danej formy kształcenia, na potrzeby uczestniczek i uczestników oraz ich środowisk, a także na czerpanie z doświadczenia kadry.

Wśród wypowiedzi moich rozmówczyń i rozmówców zauważam jeszcze jeden aspekt istotny dla opisu k r y z y s u . Dotyczy to działania intuicyjnego i konieczności takiego akurat działania. Dlaczego konieczności? Trudno jest działać inaczej, jeśli nie ma się odpowiedniego przygotowania. A Organizacja dziś nie tworzy warunków do tego, by móc pozyskać tę wiedzę i umiejętności, a następnie „wyuczyć się” tych postaw inaczej, niż poprzez praktykę. Ma to oczywiście swoje pozytywne i negatywne konsekwencje. Reja wprost wskazuje na sytuacje działania intuicyjnego. Jej zdaniem wynika to z braku przygotowania do pracy z osobami dorosłymi na poziomie czy to formalnym czy to świadomości. W efekcie działanie to opiera się na metodzie prób i błędów. Hestia wskazuje, że czasem ktoś po jej zajęciach mówił jej, że zastosowała jakąś konkretną metodę czy technikę, a ktoś zwrócił jej na to uwagę. Prometeusz wskazał jako przykład działanie Cyklem Kolba – używał go, nie wiedząc, że to robi.

REJA: „Działamy intuicyjnie, nie mamy formalnego czy świadomego przygotowania do pracy z dorosłymi [...]. Powinniśmy bardziej świadomie uczyć jak uczyć osoby dorosłe. Działamy w tym obszarze metodą prób i błędów. Wiemy o dostosowaniu do potrzeb, a z dorosłymi nie pracujemy świadomie [...]. Często np. komendy hufców nie radzą sobie w pracy z dorosłymi, bo nie są tego nauczone”.

HESTIA: „Często idę do ludzi i coś robię, a potem dowiaduję się, że to jest jakaś metoda, którą wykorzystałam nieświadomie, intuicyjnie”.

PROMETEUSZ: „Cykl Kolba. Wykorzystywałem go intuicyjnie i ktoś mi potem powiedział, że tak robię. I tak często jest w ogóle w całym ZHP”.

Powyższe wypowiedzi świadczą o tym, że praca edukatorek i edukatorów z dorosłymi nie jest oparta na odpowiednim przygotowaniu. Być może ważną kwestią do przepracowania w ZHP będzie właśnie odpowiedzenie na tę potrzebę. Dziś jednak

praca ta oparta jest na intuicji, na przypadku, czy wreszcie na wiedzy potocznej, która według Marii Dudzikowej<sup>310</sup>:

1. „jest zdobywana w bezpośrednich osobistych doświadczeniach lub też, takimi doświadczeniami poparta, jest więc produktem indywidualnej aktywności poznawczej jednostki (a niekiedy całych grup społecznych) oraz procesów socjalizacji;
2. jest traktowana przez jednostkę jako coś oczywistego i zrozumiałego samo przez się;
3. choć towarzyszy tej wiedzy poczucie całkowitej rzeczywistości, zawiera często zestaw luźno powiązanych ze sobą twierdzeń o rozmaitej genezie, często logicznie ze sobą sprzecznych;
4. uświadamiane i wyartykułowane przekonania przeplatają się często z gmatwaniną niejasnych odczuć, intuicji, nieuświadamianych założeń;
5. weryfikowana jest ona raczej metodą poszukiwania dowodów potwierdzających niż negujących przypuszczenia;
6. nie przestrzega się różnicowania na elementy istotne i uboczne, każde konkretne zdarzenie, mimo że jest nieznaczące, może wpłynąć na zmianę wiedzy;
7. ma ona charakter bardziej opisowy niż wyjaśniający czy odkrywający, często zawiera bardzo ogólnikowe interpretacje zachowań;
8. wyjaśnianie zmian zachowań drugiego człowieka często jest obciążone emocjonalnym stosunkiem do niego i zniekształcone poprzez przypisywanie powodów zmian przede wszystkim jego dyspozycjom wewnętrznym, z bagatelizowaniem okoliczności, bądź też odwrotnie;
9. ujawniają się często zależności nie tyle faktycznie występujące, ile ustalone według powinności, co z czym powinno występować”.

Odbiór ten znajduje swoje potwierdzenie również u Bogusława Śliwerskiego<sup>311</sup>, który trafnie konkluduje to słowami: „Mimo znaczącego rozwoju pedagogiki ogólnej na świecie, naukowych monografii poświęconym kategoriom pojęciowym pedagogiki teoretycznej i praktycznej, instruktorzy harcerscy oporni są na asymilację i aplikację wiedzy naukowej, nadając swoim rozważaniom, refleksjom i większości publikacji potoczny charakter”. A ponadto, wśród osób badanych, zauważam dużą potrzebę pracy nad świadomością uczestniczek i uczestników ich procesu edukacyjnego. Hefajstos podkreśla, że zależy mu na tym, by poprzez procesy edukacyjne

---

<sup>310</sup> M. Dudzikowa, *O potrzebie odchodzenia od wiedzy potocznej*, „Psychologia w Szkole” 2004, nr 1, s. 11–12, cyt. za: Ł.M. Michalski, *Milczenie owiec, czyli status metafory i wiedzy potocznej w myśleniu o wychowaniu*, „Parezja” 2018, nr 2, s. 52.

<sup>311</sup> B. Śliwerski, *Wyjątkowość fenomenu....*

przygotowywać świadome osoby dorosłe, Litai chce, by dodatkowo były to osoby gotowe do wyzwań i otwarte.

HEFAJSTOS: „Staramy się, by było to kształcenie świadome [...]. Jeśli mamy świadomego «kształceniowca», który patrzy szeroko - wygląda to super”.

LITAI: „Po kursach kadry kształcącej: kształcimy świadomego uczestnika kształcenia w chorągwi [...]. Osobę świadomą, otwartą, gotową do wyzwań”.

To buduje pewien paradoks – sytuacji, w której osoba ucząca nie ma jakiejś kompetencji rozwiniętej na akceptowalnym przez samą/samego siebie poziomie, a jednocześnie oczekuje lub dąży do jej posiadania przez uczestniczki i uczestników edukacji, którą (współ)tworzy. Klóci się to nie tylko z logiką, ale choćby z ideą bycia osobistym przykładem instruktorskim – jako prymarnym sposobem uczenia się dorosłych (i nie tylko) w ZHP. Jak można byłoby być czymś przykładem nie stosując czegoś, czego stosowania wymaga się od swoich podopiecznych? Ten paradoks wyraźnie wzmacnia kategorię kryzysu w praktyce uczenia (się) osób dorosłych w Związku Harcerstwa Polskiego.

Skoro już przeszliśmy przez kategorię kryzysu, czas na kolejne kategorie wysnute przez H. Solarczyk-Szwec<sup>312</sup>. W następnej części przedstawię zagadnienia związane z doświadczeniem – jako treścią uczenia się osób dorosłych. Pierwsza grupa wypowiedzi dot. działania poprzez przeżycia, korzystanie z natury, z miejsca, z przygody. Opisy te wprost przywodzą mi na myśl te przedstawiane przez Rafała Ryszkę<sup>313</sup>:

„Pedagogika przeżyć to propozycja wyjątkowego uczenia się. Poza szkolnymi murami, w ruchu, w innej pozycji niż wyłącznie siedząca, bierna, przywykła do uległości. To ucieczka od monologu w samotności. To sposób nauki źle czujący się w skoszarowanym środowisku szkolnych, ciasnych korytarzy i niewietrzonych klas.

Przekona się do niej każdy, kto twierdzi, że uczyć się można poprzez własne doświadczenie, bez onieśmielającego respektu przed autorytarnym nauczycielem, w bliskiej relacji z innymi, metodą prób i błędów.

W obszarze niemieckojęzycznym metoda ta funkcjonuje pod nazwą *Erlebnispädagogik*. Angielskie terminy, rozpowszechnione również w Polsce, opisujące tę formę edukacji to (różniące się nieco stawianymi akcentami

---

<sup>312</sup> H. Solarczyk-Szwec, *Dorośli uczą się inaczej...*

<sup>313</sup> R. Ryszka, *Pedagogika przeżyć...*, s.9

znaczeniowymi): *adventure education* (edukacja przez przygodę), *outdoor education* (edukacja „na zewnątrz”) czy *experiential education* (edukacja oparta na doświadczaniu). Z definicji więc metoda ta opiera się na założeniu, że człowiek nie uczy się wyłącznie statycznie, intelektualnie, ale także poprzez własne zaangażowanie i działanie, wykorzystując wszystkie „kanały” poznawcze, nie tylko intelekt. Ten pedagogiczny nurt wypracował własne, charakterystyczne techniki pracy i swoją metodologię naukową. Ma swoje akademickie zaplecze oraz grono przekonanych praktyków i realizatorów, którzy udowadniają, że nie jest to jedynie eksperymentalna, edukacyjna ciekawostka.

Stojące u jej podstaw idee i wiedza są poważną propozycją odpowiadającą na współczesne wyzwania pedagogiczne, a pytania i diagnozy, które 100 lat temu stawiał Kurt Hahn, ideowy ojciec tego ruchu, obecnie brzmią dziwnie aktualnie. Skrajny indywidualizm i egoizm czy konsumpcjonizm niszczą i dziś, tak jak wtedy, społeczne więzi. Wielu pedagogów w tym nurcie pedagogicznym znajduje skuteczne propozycje związane właśnie z kryzysem społecznego zaangażowania, zaufania i współdziałania [...].

Książka ta napisana jest głównie z myślą o praktykach pracujących z grupami (dorosłych oraz dzieci i młodzieży): nauczycielach szkolnych i przedszkolnych, liderach młodzieżowych, młodych pedagogach i trenerach, instruktorach harcerskich, duszpasterzach młodzieżowych, edukatorach leśnych, zaangażowanych rodzicach, wychowawcach świetlic i domów kultury, pasjonatach pracy grupowej oraz innych osobach zajmujących się edukacją nieformalną”.

Poniższe przykłady wypowiedzi moich rozmówczyń i rozmówców wprost pokazują właśnie nastawienie na realizację idei pedagogiki przeżyć. I jednocześnie nazywają poszczególne praktyki „harcerskimi”, „typowymi”, wskazując, że są to praktyki zakorzenione w naszej Organizacji. Wypowiedzi te świadczą o czerpaniu przez ZHP z idei uczenia się we wspólnocie.

REJA: „Stawiamy na harcerskie przeżycia”.

NIKE: „Robimy gry i wędrówki, bo chcemy pokazać harcerstwo w pełni, nie tylko za szkolną ławką”.

TEJA: „Z tradycyjnych harcerskich form: gawęda, ognisko, gra. Bardzo dużo gier, ognisk, jeśli forma letnia - ogniska codziennie na podsumowanie. Bardzo dużo korzystamy z okolicy. To nie jest forma typowo harcerska, kształceniowa, ale z niej korzystamy: to miejsce, w którym jesteśmy, ma być podstawą i kanwą. Korzystamy z tych ludzi [tubylców – dop. ZN],

przyrody. Jest to zmodyfikowana wersja zwiadu. Staramy się zaczerpnąć z treści, które są na miejscu, do naszego kształcenia”.

HEBE: „Korzystamy z różnych form. Dużo bazujemy z form harcerskich. Zwiad, gra terenowa, piosenka, gawęda”.

HESTIA: „Z tego, co daje nam natura i miejsce, w którym jesteśmy. Jeśli huta szkła, to np. tworzenie witraży traktujemy jako metaforę np. tworzenia planów pracy. Jeśli przestrzeń do porządknej, długiej, sensownej służby, dajemy kursantom sugestię, by skorzystać z tego miejsca. Czasem wolą indywidualnie, na terenie własnego działania. Rowery, kajaki i inne zadania zespołowe”.

PROMETEUSZ: „Obcowanie z dotykiem, układaniem, puzzlami - pomimo tego, że brzmią infantylnie - dorośli ich potrzebują, jest obudowane głębszym sensem, konkretnymi napisami, z maksymą, która będzie kluczowa”.

Kolejna grupa wypowiedzi nawiązuje do następnej kategorii: metod aktywizujących. Ich szczegółowym opisem zajął się Bogusław Śliwerski<sup>314</sup>. Pisze on, że:

„Od kilkudziesięciu lat zauważa się wzrastającą rolę metod aktywizujących w procesie doskonalenia kadr kierowniczych dla potrzeb służb obronnych, administracji państwowej, korporacji, firm, organizacji pozarządowych. W latach 80. XX wieku były one powszechnie stosowane także w kształceniu kadry instruktorskiej Związku Harcerstwa Polskiego. Na łamach miesięcznika «Harcerstwo», tygodnika «Motywy», a także w szeregu biuletynach wewnątrzorganizacyjnych ukazywały się artykuły i materiały dydaktyczne dotyczące wykorzystywania takich metod w procesie kształcenia liderów – drużynowych, szczeptowych, komendantów harcerskich jednostek terenowych [...]. Wielu autorów [...], którzy sami w nich nie uczestniczyli, nie doświadczyli walorów konstruktywistycznego uczenia się przez doświadczanie istotnych procesów w symulowanych warunkach. Brakowało wskazówek jak samemu tworzyć materiały do takich zajęć [...]. Istotą uczenia się, jako procesu sprzyjającego nie tylko zdobywaniu wiedzy, lecz także wspomaganiu czynności regulujących stosunki jednostki z otoczeniem, jest przyczynienie się do zmian w sobie, a pośrednio i w środowisku codziennego życia [...]. Nie jestem prekursorem potrzeby powrotu do metod kształcenia aktywizującego w pedagogice czy szerzej rozumianych naukach o edukacji [...]. W dziejach kształcenia i doskonalenia profesjonalistów pojawiają się i na jakiś czas

---

<sup>314</sup> B. Śliwerski, *Metody aktywizujące w kształceniu i doskonaleniu pedagogów*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, 2022, s. 9-12.

znikają propozycje wprowadzenia głębokich zmian w dydaktyce szkolnej i pozaszkolnej, w edukacji dzieci i młodzieży, ale także osób dorosłych i starszych”.

W dalszych rozważaniach profesor-harcemistrz kontynuuje wątek dydaktyki konstruktywistycznej<sup>315</sup>, której realizację postrzega właśnie poprzez korzystanie z metod aktywizujących:

„Z praktycznego punktu widzenia, jeśli zależy nam na tym, by mądrość stawiała się dla edukowanych osób stanem zobowiązującym do pracy nad sobą, samokształcenia, myślenia twórczego i odpowiedzialnego działania ze względu na możliwe rezultaty ich decyzji, postaw, zachowań, to metody aktywizujące mogą zapobiegać wielu porażkom, a może i nieszczęściom. Dzięki zastosowaniu tych metod nie prowadzimy do realnych zagrożeń, niepowodzeń, negatywnych skutków błędnie podejmowanych decyzji, a zatem oparty na nich proces kształcenia staje się dla osób uczących się okazją do samopoznania i doświadczania następstw, które uświadamiają im wpływ różnych czynników zarówno endogennych, jak i egzogennych. Każdy z nas jest nie tylko sprawcą, kreatorem lub uczestnikiem zdarzeń, lecz także ich współsprawcą czy nawet przeciwsprawcą. Kształcenie konstruktywistyczne ma nam to uzmysłwić, żeby nie traktować działań ludzkich (własnych i innych osób w relacjach społecznych) jako neutralnych, obojętnych dla zaistnienia określonych (pożądanych lub niepożądanych) stanów, procesów czy zdarzeń.

Dydaktyka konstruktywistyczna ma wymiar głęboki, podmiotowy, spersonalizowany, ponieważ angażuje w trakcie zajęć całą osobowość. Istotną rolę odgrywają w niej nie tylko procesy poznawcze, np. uwaga, rozumienie, wyobraźnia, ale także emocjonalne – przeżycia, doznania, wrażenia, procesy motywacyjne, wolicjonalne, gdyż dotyczące podejmowania konkretnych działań: werbalnych i niewerbalnych, uświadamianych i nieuświadamianych. Tym samym aktywizujące kształcenie ma wzmacniać poczucie nie tylko sprawstwa, ale i odpowiedzialności za słowa, opinie, emocje i zachowania”.

Poniższe przykłady wypowiedzi osób badanych przedstawiają właśnie pracę metodami aktywizującymi, mającymi charakter dydaktyki konstruktywistycznej. Wśród nich znalazło się m.in. korzystanie z gier (terenowych, planszowych, szkoleniowych), metod do wykorzystania „wprost” przez uczestników w swoich środowiskach działania, metody warsztatowe, dyskusyjne, praca na problemach i na tekstach.

---

<sup>315</sup> Ibidem, s. 14-15.

NIKE: „Korzystamy z różnych gier (planszowych i terenowych) - takich, które będą mogli potem wykorzystać w praktyce w swoich środowiskach”.

ATENA: „Formy aktywizujące. Lubię korzystać z wiedzy, zasobów, umiejętności, które można ponownie wykorzystywać, przetwarzać. Lubię pracę na tekstach źródłowych”.

TEMIDA: „Głównie jest to metoda warsztatowa. Nie jest to forma jakiegoś suchego warsztatu, są to ćwiczenia”.

HERA: „Lubię korzystać z tej formy, bo łączy teorię, praktykę i dyskusję - jest to praca na tekstach. Bardzo cenię sobie to, że mogą sami ocenić źródło i sami wyciągnąć wnioski i przeanalizować go”.

TEJA: „Bardzo dużo pracujemy na problemach, by nauczyć ludzi samodzielnego myślenia. Pracujemy poprzez wartości. Zarządzanie przez wartości bardzo wchodzi do zarządzania. Korzystamy też z takich form, jak np. konferencje. Staramy się, by na tych konferencjach nie była to jedynie forma prelekcji i referatów, a żeby mocno włączała uczestników w działanie, myślenie i dyskusję [...]. RWS [Ruch-Wzrok-Słuch – dop. ZN], Stop-Start-Continue, test osobowości DISC”.

HEBE: „Z zewnętrznych to najczęściej z gier szkoleniowych. Dobrze się sprawdzają, bo mają uniwersalny charakter, niezależnie od wieku”.

Kolejne wypowiedzi osób badanych świadczą o dużym czerpaniu z Harcerskiego Systemu Wychowawczego, często skrótowo określanego mianem „Metody Harcerskiej”, a w literaturze często również pod hasłem „Harcerska Metoda Wychowawcza”. Aleksander Kamiński, wybitny harcmistrz ZHP i wybitny profesor tak podsumował działania wychowawcze w ZHP: „Skauting angielski jest przede wszystkim grą, kształcącym, lecz zarazem swobodnym, prostym i wesołym spędzaniem czasu. Harcerstwo polskie jest także grą, ale grą, która pragnie bardzo serio traktować harcerski ideał wychowawczy”<sup>316</sup>. To coś charakterystycznego nie tylko dla Związku Harcerstwa Polskiego, ale w ogóle dla różnych organizacji harcerskich i skautowych w Polsce. Widać to np. w opisie Rządowego Programu Wsparcia Rozwoju Organizacji Harcerskich i Skautowych na lata 2018-2030 (ROHiS), wprowadzonego stosowną Uchwałą Rady Ministrów<sup>317</sup>:

---

<sup>316</sup> A. Kamiński, *Nauczanie i wychowanie metodą harcerską*, Nasza Księgarnia, Warszawa, 1948, s. 24.

<sup>317</sup> Uchwała nr 138/2018 Rady Ministrów z dn. 2 października 2018 r. w sprawie przyjęcia programu wspierania rozwoju społeczeństwa obywatelskiego pod nazwą „Rządowy Program Wsparcia Rozwoju Organizacji Harcerskich i Skautowych na lata 2018-2030”.

„Elementami harcerskiego systemu wychowania są: ideał wychowawczy, metoda harcerska oraz program działania. Harcerski ideał wychowawczy to określony przez organizację harcerską zbiór szczegółowych celów wychowania i samorozwoju, ukierunkowanych na kształtowanie cech charakteru oraz postaw charakteryzujących świadomego i aktywnego obywatela państwa polskiego, przejawiających się w braterstwie, służbie i pracy nad sobą, a wyrażonych w formie Prawa Harcerskiego (lub inaczej nazwanego kodeksu postępowania), obowiązującego wszystkich członków organizacji. Metoda harcerska to charakterystyczny dla wszelkich ruchów harcerskich i skautowych sposób osiągania zamierzonych efektów wychowawczych i samorozwojowych”.

Badane przeze mnie osoby wskazały wprost właśnie na Harcerski System Wychowawczy i jego znaczącą składową – Metodę Harcerską. Podkreślają, że musi pojawiać się ona wszędzie, gdzie się da. Wskazują na stosowanie jej elementów (w szczególności pracę małymi grupami) oraz cech (podejście indywidualne).

REJA: „Staramy się, by głównie było to osadzone na harcerstwie, Harcerskim Systemie Wychowawczym”.

NIKE: „Metoda harcerska - jest wszędzie, gdzie się da, jest dla nas podstawą”.

ATENA: „Moje podstawowe narzędzie to metoda harcerska – zestaw sposobów do pracy zarówno z dziećmi i młodzieżą, ale też świetnym narzędziem do pracy z dorosłymi. Służy częściej do zdobywania nawet nie tyle wiedzy, co [rozwijania – dop. ZN] umiejętności i postaw.

Praca w małych grupach. Chciałabym, żeby ona kształtowała liderów. Daję zadania, które są wyzwaniem dla grupy, gdzie będzie ktoś musiał liderować, by wspólnie osiągnąć cel, a następnie wyciągnięcie wniosków co i po co robiłem. W zespołach lepiej dochodzi się [do celów – dop. ZN] niż samodzielnie [...].

Przyroda. Wierzę w to i widzę w swoim doświadczeniu - prywatnym i harcerskim, że formy lepiej sprawdzają się na zewnątrz, niż w sali. Wyzwała to emocjonalnie. Pozwala się sprawdzić fizycznie i psychicznie, dowiedzieć się czegoś o sobie. Kurs, który trwa kilka dni, jest w stanie powiedzieć ci wiele o sobie. Wyjście z wygody codziennej: gotowanie na ogniu, budowanie np. pryczy itd. [...]. Metoda harcerska działa tylko [realizowana – dop. ZN] w pełni. Cechy metody są dla mnie wyznacznikiem: czy to, co robię jest takie, jak opisane w cechach. U dorosłych ważne, by było naturalnie, autentycznie - nie będą się w nic bawić, udawać. Przy krótkim warsztacie elementy mogą nie zaistnieć (np. za krótko na wytworzenie prawdziwej małej grupy), ale cechy muszą się pojawić”.

TEMIDA: „Metoda harcerska. Niezależnie od tego, jaka forma zajęć, zawsze się przejawia, a kursy opierają się na niej. Praca w małych grupach, elementy służby. Braterstwo, na które zwracamy uwagę. Praca nad sobą – [dorośli w ZHP – dop. ZN] nieustannie chcą się kształcić i doskonalić. Kształtowanie postaw, nie tylko elementy wiedzowe. Cechy: na wszystkich kursach. Pośredniość – by działania, które robimy na kursie, były widoczne, np. nie robię zajęć o ewaluacji, a robię tę ewaluację po każdych zajęciach i w poszczególnych częściach kursu”.

TEJA: „Uczymy więc na kursie metody harcerskiej poprzez wykorzystywanie metody harcerskiej; Uczymy w sposób pośredni harcerstwa. Małe grupy (element metody harcerskiej) – mamy stałe małe grupy, które pracują ze sobą, wspólnie rozwiązują problemy, uczą się razem. Pracujemy też całą drużyną kursową ze wspólnymi działaniami, ze współzawodnictwem i współdziałaniem”.

HEBE: „Metoda Harcerska. Staramy się, by jak najbardziej się przejawiała. Nie możemy uciekać w korpo-schematy, bo często osoby odtwarzają to w swojej pracy. Odnosimy się do cech i elementów metody. W tym służba, braterstwo, tego typu tematy. Kształcimy instruktorów harcerskich, nie pracowników korporacji. W szczególności praca zastępami”.

HESTIA: „Metoda harcerska: wykorzystywana i to pod wieloma względami: praca małych grup, ale i praca indywidualna jednostki, osoby. Staramy się, by było dużo ćwiczeń, zadań, pracy w grupie. Wykorzystujemy też cechy metody harcerskiej”.

PROMETEUSZ: „Metoda harcerska. Często nastawienie na współzawodnictwo. Tak przygotowane zajęcia bardziej zapadają w pamięć – poprzez poznawczość i doświadczanie. Widzę to, że nauczyciele po kursach harcerskich czerpią z metody harcerskiej w swojej praktyce pedagogicznej”.

Dopełnieniem tego opisu w moim odczuciu stały się także wypowiedzi pokazujące to, jak ważne jest czerpanie z tego, co wnosi dany człowiek (jej/jego hobby, doświadczenia branżowe, a nawet – lub szczególnie – jej/jego nastawienie). W wypowiedziach osób badanych przejawia się to na różne sposoby. Atena, która z wykształcenia jest historykiem, wskazuje na to, że chętnie opiera zajęcia właśnie o historię. Hestia pokazuje, że gdy ktoś jest w czymś specjalistą, ma swoje hobby – to dobrze sprawdza się, gdy korzysta ze swych wiedzy i umiejętności w sytuacjach edukacyjnych. Reja podchodzi do tego jeszcze inaczej – podkreśla fakt, że buduje swoje zajęcia w oparciu o pytanie, czy sama chciałaby w takich uczestniczyć? Wszystkie te przykłady pokazują jak właśnie wkład konkretnej, za każdym razem innej osoby wnosi inne czynniki do procesu edukacyjnego.

ATENA: „Jako historyk, często są to rzeczy historyczne”.

HESTIA: „Często różni specjaliści wplatają swoje branżowe metody i narzędzia, [różni – dop. ZN] prowadzący wprowadzają też swoje hobby”.

REJA: „Trzeba odpowiedzieć sobie na pytanie: czy ja sam(a) chciał(a)bym uczestniczyć w takiej formie?”.

Dobrym podsumowaniem tej serii wypowiedzi jest zdanie Gai, przedstawiane poniżej. Narratorka ta wskazuje, że lubi czerpać właśnie z różnych zainteresowań, pasji, zawodów do budowania różnych elementów pracy podczas szkoleń. Uważa to za edukacyjny walor, pokazując, że może to być wspólne gotowanie, praca z elementami finansowymi, ale przede wszystkim – z konkretnymi zajęciami podczas kursów.

GAJA: „Osoby na kursie nabierają pewności siebie, ale wykorzystujemy to jako potencjał do rozwoju innych ludzi, pełniących podobne funkcje do nich. Na końcu tego procesu samowychowanie, samokształcenie, samorozwój uczestników i kadry – rozpoczęcie tych procesów przez nich. Każdy element (np. żywienie) – jest elementem edukacji. Jeśli przedsiębiorczość i praca z budżetem – jeśli sami z tym pracują, uczą się tego. Każde działanie ma mieć wartość edukacyjną”.

Słowa te zdaje się potwierdzać Bogusław Śliwerski<sup>318</sup>, pisząc o samowychowaniu i wartościach, jakie ono ze sobą niesie:

„[...] W tym też sensie rację miał Baden Powell, który stanowił najważniejsze prawo samowychowawcze dla wszystkich jego członków, w tym także funkcyjnych – harcerzy i instruktorów: kto raz został harcerzem [...], ten jest nim już na zawsze albo wcale. Zdaniem A. Kamińskiego jakoś i siła wpływów wychowawczych «zależy w sposób decydujący od tego, czy w [...] strukturę organizacyjną «wmontowane» są bodźce zachęcające do ulepszeń, do samodoskonalenia w zakresie ukierunkowania i efektywności postępowania wychowawczego)». Dlatego tak istotną rolę odgrywają w harcerstwie wszelkie bodźce samowychowania [...]. Nie unikniemy w tym procesie pedagogiki [...], która ma charakter prywatny, osobisty i wynika z gromadzonych przez lata doświadczeń na podłożu własnej praktyki”.

Powyższe przykłady działania: z wykorzystaniem Harcerskiego Systemu Wychowawczego, bazując na wiedzy potocznej i korzystając z metod aktywizujących – pokazują praktykę d o ś w i a d c z e n i a w procesie edukacji nieformalnej w ZHP.

---

<sup>318</sup> B. Śliwerski, *Wyjątkowość fenomenu...*

W stosunku do opisu H. Solarczyk-Szwec<sup>319</sup> jawi się tu jednak pewna różnica w charakterze tegoż elementu akurat w harcerskim działaniu. Różnica polegająca na tym, że to doświadczenie przybiera tu zarówno zakres treści (*o czym uczymy?*), ale dodatkowo także metody (*jak uczymy?*).

Dalsze rozważania wiązać się będą nie tylko z praktyką doświadczania, ale i refleksji (i refleksyjności) z niego wynikającej. Wśród edukatorek i edukatorów ZHP z jakiegoś powodu znanym narzędziem stał się tzw. „Cykl Kolba”, powszechnie znany również jako „Cykl uczenia się przez doświadczanie”. Jego popularność wzrosła na tyle, że znajomość tegoż narzędzia znalazła się m.in. w standardzie kursu kadry kształcącej, a także znajduje swoje usytuowanie w narracjach osób przeze mnie badanych. Teoria ta, opracowana i opublikowana pierwotnie w 1984 r. (a później skrupulatnie rozwijana) nawiązuje do myśli i teorii wyrażanych przez tzw. „prekursorów”<sup>320</sup>:

- William James (1841–1910) – radykalny empiryzm, dualistyczna teoria poznania,
- John Dewey (1859–1952) – edukacja oparta na doświadczaniu,
- Mary Parker Follett (1868–1933) – uczenie się w relacji, twórcze doświadczenie,
- Kurt Lewin (1890–1947) – badania w działaniu,
- Jean Piaget (1896–1980) – konstruktywizm,
- Lew Wygotski (1896–1934) – strefa najbliższego rozwoju,
- Carl Jung (1875–1961) – rozwój specjalizacji do integracji,
- Carl Rogers (1902–1987) – kluczowa rola doświadczania, bezwarunkowy szacunek i bezpieczeństwo, zdolność do głębokiego doświadczania, głębokie uczenie się,
- Paulo Freire (1921–1997) – nazywanie doświadczenia w dialogu.

Tak dobrane elementy teorii innych uczonych zbudowały kompilację w postaci filozofii edukacji opartej na doświadczaniu. U podstaw tej filozofii stoją poniższe założenia dotyczące uczenia się<sup>321</sup>:

---

<sup>319</sup> H. Solarczyk Szwec, *Dorośli uczą się...*

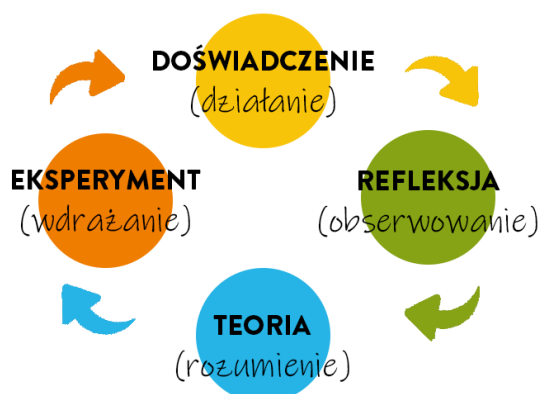
<sup>320</sup> A.Y. Kolb, D.A. Kolb, *Uczenie na podstawie doświadczania. Podręcznik dla edukatorów, trenerów, coachów*, tłum. M. Bręgiel-Pant, Wydawnictwo Dialogi i Zmysły, Poznań, 2022, s. 42-62.

<sup>321</sup> Ibidem, s.59-62.

- Nie należy postrzegać go jako osiągnięte wyniki, lecz jako proces,
- Głównym osadzeniem tego procesu jest doświadczenie,
- Proces ten wymaga umiejętności rozwiązywania konfliktów,
- Uczenie się można określić mianem holistycznego procesu, którego głównym założeniem jest adaptacja w świecie,
- Uczenie się postrzegane jest jako najbardziej istotny proces ludzkiego przystosowania,
- Uczenie się można odbierać jako transakcję między osobą a jej otoczeniem,
- Uczenie się to proces, w wyniku którego kreowana jest wiedza.

Fragment wiedzy o tym narzędziu, powszechnym wśród edukatorek i edukatorów w ZHP, to zilustrowany poniżej cykl. Cykl, o spiralnym charakterze, skupiony wokół czterech podstawowych czynności, układających się w jedną całość, na który składają się kolejno: Konkretnie Doświadczenie (KD), Refleksyjna Obserwacja (RO), Abstrakcyjna Konceptualizacja (AK) i Aktywne Eksperymentowanie (AE) – znane jednak w różnych przekładach z języka angielskiego.

**Rysunek 10. Cykl Uczenia się przez doświadczanie**



Opr. własne na podstawie różnych przekładów, w tym: A.Y. Kolb, D. Kolb, *Uczenie się na podstawie doświadczania. Podręcznik dla edukatorów, trenerów, coachów*, tłum. M. Bręgiel-Pant, Wydawnictwo Dialogi i Zmysły, Poznań, 2022

Wśród wypowiedzi zebranych w ramach badania, na stosowanie Cyklu Kolba wskazało troje moich rozmówczyń i rozmówców – Litai, Temida i Prometeusz.

LITAI: „Cykl Kolba – szczególnie gdy grupa [samych – dop. ZN] dorosłych”.

TEMIDA: „Trzon to praktyka, doświadczenia. Teoria też - tam gdzie potrzeba. Żeby była przestrzeń na wymianę doświadczeń, refleksję”.

PROMETEUSZ: „Cykl Kolba. Wykorzystywałem go intuicyjnie i ktoś mi potem powiedział, że tak robię. [...] Podobają mi się w Cyklu Kolba to, że można w nim, w niego wejść w każdym momencie”.

Kolejne narracje przedstawiają jeszcze inne praktyki ku refleksyjności. Z jednej strony – pokazują skąd mogą czerpać uczestniczki i uczestnicy nieformalnej edukacji dorosłych w ZHP (ze spotkania z *Inna/Innym*), z drugiej – jak bardzo ważne jest to, by znać grupę, z którą wchodzi się w ten proces. I w końcu – co chyba dla mnie jest najbardziej kluczowe – pokazuje ile mogą znaczyć interakcje na tym polu. Peter Alheit<sup>322</sup> taką praktykę – „biograficznego formowania więzi i procesów społecznych”, określaną jako „budowanie społecznych sieci” i „kapitału społecznego” – wprost włącza do biograficznych procesów uczenia się i edukacji osób dorosłych. W dalszych etapach prac nad tematem biograficznego uczenia się przez całe życie<sup>323</sup>, pokazuje, na przykładzie Niemców i Chińczyków, różnice kulturowe w mentalności edukacyjnej. Konkluduje to zdaniem: „nie mamy pewności czy bezkrytyczne przełożenie tego podejścia na inne kultury jest celowe i zasadne”. Autor ten, dodając otuchy czytelnikom i czytelniczkom, dodaje także: „równoległe sensownym wydaje się porównywanie trendów próbujących łączyć wątki biografii i uczenia się”. Wypowiedzi moich rozmówczyń zdają się na to wprost wskazywać. Litai pokazuje, że w swojej praktyce zdarzało jej się na przykład zapraszać jakąś osobę w roli autorytetu. Tego rodzaju spotkania, pokazujące właśnie biograficzne uczenie się, wiele dawało uczestniczkom i uczestnikom jej szkoleń. Gaja z kolei to biograficzne spotkanie w edukacji traktuje jako interakcje pomiędzy uczestniczkami i uczestnikami szkoleń, jako tworzenie się grupy, jako procesy wymiany doświadczeń, myśli – czasem spieranie się, ale i wspólne budowanie.

---

<sup>322</sup> P. Alheit, *Podejście biograficzne do całozyciowego uczenia się*, tłum. P. Poniatowska, „Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja”, 2011, nr 3 (55).

<sup>323</sup> P. Alheit, *Teoria biografii jako fundament pojęciowy uczenia się przez całe życie*, tłum. A. Nizińska, „Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja”, 2015, tom 18, nr 4 (72).

LITAI: „Sprawdziło nam się spotkanie z autorytetem”.

GAJA: „Dla mnie kluczowe jest rozpoznanie tego, z kim będziemy mieli do czynienia. Wcześniej prowadziłam szkolenie ogólnopolskie i było to trudniejsze. Dziś pracuję na poziomie chorągwi i wiem, jak wygląda sytuacja każdego z hufców. Mogę powiedzieć o ich problemach, z czym się mierzą, co im idzie dobrze, które rzeczy już są przez nich szlifowane, a które są poza zasięgiem ich rozwoju, dlatego że do tej pory mieli inne podejście. Bardzo patrzę na to, kto jest na szkoleniu, żeby była jak największa interakcja między nimi. Dać szansę spotkać tych [z grupy – dop. ZN] „nie da się” z tymi, którym się udaje. Dobrze prowadzona drużyna ma co najmniej tak samo jeśli nie większy wpływ, niż sam wpływ drużynowego na poszczególne jednostki. Staram się, żeby zespół dawał szansę na proces w pozytywnym duchu. Gdy są w fazie oporu do zmiany, żeby pod wpływem reszty zespołu chwycili bakcyli i powstał efekt kuli śnieżowej”.

Badane przeze mnie edukatorki i badani edukatorzy wskazują także na jeszcze trzy ważne dla siebie grupy praktyk pracy nad refleksyjnością. Są to różnego rodzaju dzienniki, które służą zapisywaniem swoich refleksji. Są to formy dyskusji, wymiany myśli i dyskusji – w całej drużynie kursowej, w zastępie kursowym oraz indywidualne. Są to także różnego rodzaju zewnętrzne materiały, takie jak np. testy psychologiczne.

HEFAJSTOS: „Dzienniki – przemysłniki, wdzięczniki”.

NIKE: „Korzystamy z dzienniczków jako ze sposobu podsumowania poszczególnych treści. Staramy się korzystać z ognia, ogniska, w szczególności na podsumowanie dnia. Mamy wtedy formę triady (indywidualnie - zastępy - drużyna kursowa). Daje to czas na refleksję i pytania”.

HERA: „Dorośli mają tendencję i potrzebę do przegadywania wielu rzeczy, mają więc ciekawe spostrzeżenia w czasie dyskusji”.

HESTIA: „Z zewnętrznego świata - testy psychologiczne, np. Style Myślenia FRIS”.

HEBE: „Testy: Gallupa, 13 typów osobowości”.

Jeśli chodzi o te ostatnie praktyki – korzystania z narzędzi psychologicznych – kojarzy mi się to z wnioskami, które pojawiły się w zakresie postaw edukatorek i edukatorów podczas spotkania rozpoczynającego prace nad nowym system kształcenia w ZHP. Spotkanie to odbyło się w Warszawie 15.02.2025 r. i omawiając postawy, wskazano tam między innymi na uważność, w tym, by nie przekraczać pewnych granic, np. na

jakie wskazują uczestniczki i uczestnicy szkoleń<sup>324</sup>. Uważam to za ważną przestrożę przy stosowaniu takich metod przez osoby bez stosownego ku temu przygotowania.

W zakresie zebranych danych z wywiadów, praktyki w zakresie refleksyjności (jako kluczowej kompetencji w procesie edukacji) składają się w ZHP między innymi:

- ze świadomej pracy z Cyklem Uczenia się przez doświadczanie („Cyklem Kolba”),
- z korzystania z wątków biograficznych w procesie uczenia (się),
- ze stosowania praktyk przyjętych w ramach działania wspólnoty,
- z wykorzystywania takich metod edukacyjnych, by móc czerpać z chęci uczestnictwa w dyskusjach i tworzyć warunki do refleksji.

Poniższa tabela jest próbą ujęcia głównych wątków, jakie pojawiły się w tym podrozdziale w zakresie praktyki/*praxis* edukatorek i edukatorów w ZHP, pod wpływem postulatu H. Solarczyk-Szwec, by opisując proces edukacji osób dorosłych uwzględniać 3 kategorie: kryzysu, doświadczenia i refleksyjności<sup>325</sup>.

**Tabela 15. Kategorie kryzysu, doświadczenia i refleksyjności w praktyce edukatorek i edukatorów w ZHP**

| Kryzys                                                 | Doświadczenie                 | Refleksyjność                                                                 |
|--------------------------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| Standardy kursów jako pozór twórczej praktyki.         | Pedagogika przeżyć.           | Cykl Uczenia się przez całe życie (Cykl Kolba).                               |
| Standardy kursów jako opresja podporządkowania.        | Metody aktywizujące.          | Uczenie się biograficzne i wspólnotowe.                                       |
| Brak odpowiedniego przygotowania do pracy z dorosłymi. | Harcerski System Wychowawczy. | Metody dyskusyjne i tworzące warunki do refleksji osobistej lub/i zespołowej. |

<sup>324</sup> *Impuls kształceniowy*, Podcast Centralnej Szkoły Instruktorskiej ZHP, odc. 11, <https://www.youtube.com/watch?v=uf6c8XUzSkc>, [dostęp: 01.03.2025].

<sup>325</sup> H. Solarczyk-Szwec, *Dorośli...*

Źródło: opracowanie własne zebranego materiału i kategorii zawartych w tekście H. Solarczyk-Szwec, *Dorośli uczą się inaczej*

## WNIOSKI KOŃCOWE

Chcąc ująć wszystkie dotychczasowe elementy tej dysertacji w jedną całość, powrócę do tego, co już udało się wypracować. Kluczową rolę dla całości odgrywa tu schemat pedagogiki Gestalt: „ja-ty-to”, wzbogacony o czwarty element: „otoczenie”. Dlaczego zdecydowałem się oprzeć całość przedstawianych wniosków akurat na tym nurcie? Ponieważ w dużej mierze skupia się on na relacjach, jakie zachodzą w procesie edukacyjnym. Prymarność tej kategorii podkreślały również uczestniczki i podkreślali uczestnicy mojego badania. Ściany trójkąta „ja-ty-to” wzmocnione będą o teorię, jaką przedstawiła w kontekście uczenia się w pracy Agata Radecka (wzorując się na Mirosławie Nowak-Dziemianowicz i Knudzie Illerisie). Ściana pomiędzy „ja-ty” jest więc tutaj relacją „ja-świat”, ściana pomiędzy „ty-to” staje się „wiedzą o świecie”, a ostatnia – pomiędzy „to-ja” – ścianą „o sobie samym”.

Wierzchołek „Ty” przejawia się jako zmienność roli edukatorek i edukatorów, a wśród ról wymienia się: nauczyciela-przewodnika, nauczyciela-tłumacza i nauczyciela-refleksyjnego praktyka (za Mirosławą Nowak-Dziemianowicz), a także mentora i tutora (za A. Dziedziczak-Foltyn, B. Karpińska-Musiał i A. Sarnat-Ciastko).

Wierzchołek „To” dzieli się na cztery elementy. Pierwsze trzy wynikają z teorii Hanny Solarczyk-Szwec, która wnosi, by uczenie się dorosłych wzbogacić o kategorie: kryzysu (w ZHP to kwestie: nieodpowiedniego lub braku przygotowania do uczenia osób dorosłych przez edukatorki i edukatorów, standardy kursów będące jednocześnie pozorem twórczej praktyki i opresją podporządkowania), doświadczenia (na które składają się: pedagogika przeżyć, metody aktywizujące, Harcerski System Wychowawczy) i refleksyjność (budowaną na podstawie: cyklu uczenia się przez doświadczanie, uczenia się biograficznego, wspólnotowego, a także metod dyskusyjnych i warunków do refleksji osobistej i/lub zespołowej). Ostatnia część wierzchołka „to” staje się różnymi perspektywami uczenia (się): na bazie całościowego uczenia się (*lifelong learning*), szczególnie poprzez edukację pozaformalną i nieformalną (w rozumieniu za: Z. Szarotą i K. Pierścieniakiem), w ujęciu andragogicznym (za K. Illerisem), transformatywnym (za J. Mezirowem), w środowisku pracy (ponownie za K. Illerisem), biograficznym (za P. Alheitem), społecznym (za E. Kurantowicz), wspólnotowym (za E. Wengerem) i przez doświadczanie (za D. i A. Kolbami). Wszystkie te aspekty szczegółowo poruszane były w ramach niniejszej dysertacji.

Wierzchołek „Ja” opiera się na podejściu humanistycznym. Wpisane w niego są: uczestniczka/uczestnik w centrum (jako najważniejsza osoba w procesie uczenia się) i jako partner (bo na podejście partnerskie głównie zwracali uwagę edukatorki i edukatorzy, które i których miałem przyjemność badać). To również kwestia autonomii i podmiotowości (na które zwraca się szczególną uwagę w psychologii pozytywnej), a w końcu potrzeb: samorealizacji (za A. Masłowem) i samoaktualizacji (za C. Rogersem).

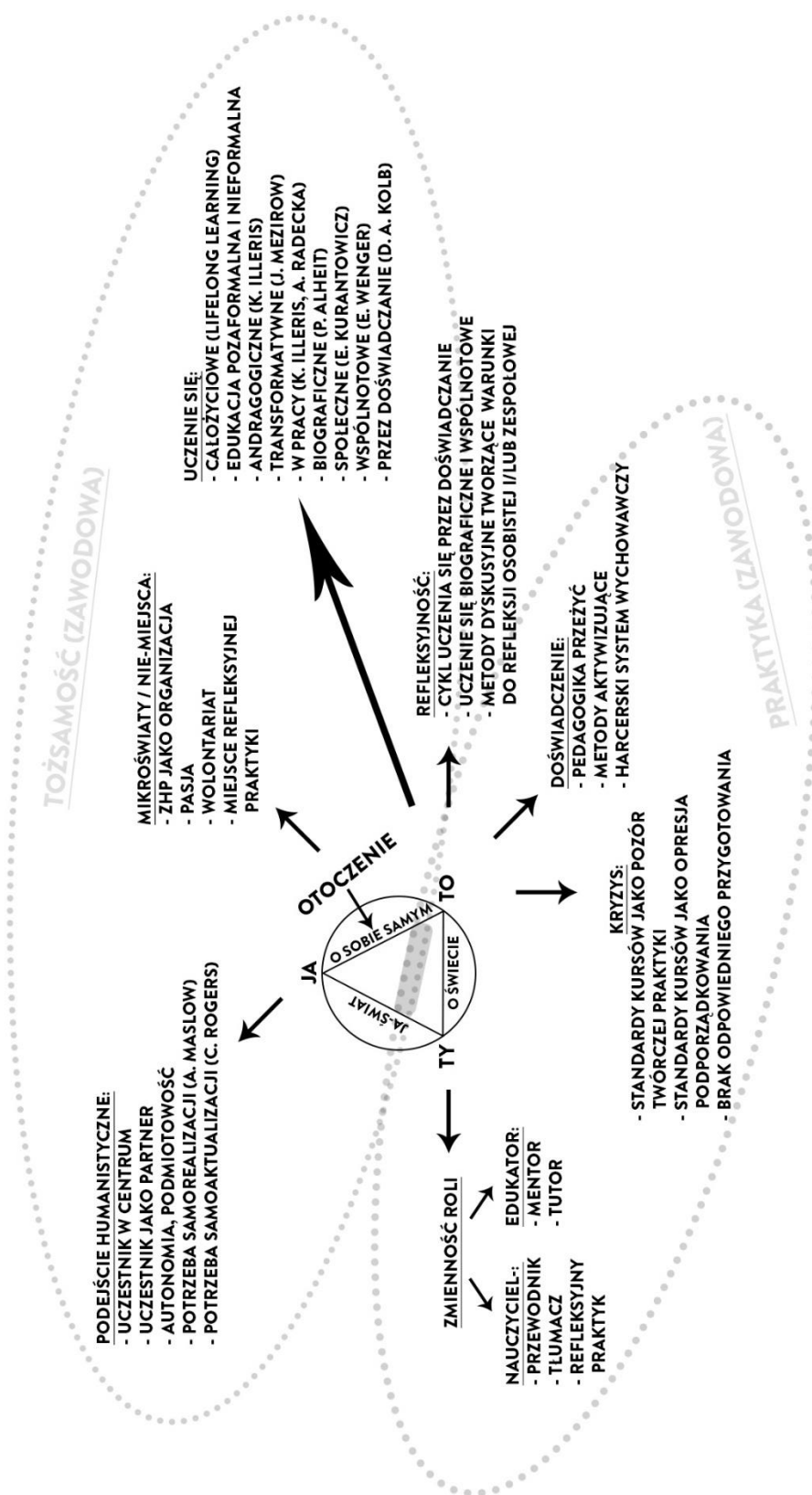
Trójkąt Gestalt otoczony jest kręgiem, który zatoczony wokół głównej figury tworzy przestrzeń zwaną otoczeniem. Z perspektywy praktyki edukacyjnej osób dorosłych w ZHP można ująć to jako *nie-miejsce* (za M. Auge) lub *mikroświat* (za E. Skibińską). Na tak określone otoczenie składać się będzie: ZHP jako organizacja (ucząca się?), bycie w niej w ujęciu pasji (za A. Litawą), w ujęciu wolontariatu czy w końcu jako miejscu refleksyjnej praktyki (za B.D. Gołębnik).

Całość schematu można podzielić, jak w przypadku modelu holistycznego autorstwa K. Illerisa. Zgodnie z jego teorią, uzyskamy wtedy na górze „tożsamość zawodową”, a na dole „praktykę zawodową”. Oczywiście słowo „zawodowa” nie będzie tu wprost funkcjonować z perspektywy organizacji, jaką jest Związek Harcerstwa Polskiego. Bardziej z perspektywy pasji, miłośnictwa czy też wolontariatu (pewnie zależnie od podejścia konkretnej osoby, którą weźmiemy pod uwagę).

Ważne jest też to, w jaki sposób będziemy rozumieć poszczególne wierzchołki. Z mojego punktu widzenia w pierwotnej wersji „ja” to uczestniczka/uczestnik szkolenia, „ty” to edukatorka/edukator”, a „to” jest programem kursu/szkolenia. Jednak po głębszej analizie uświadomiłem sobie, że również „ja” można postrzegać z perspektywy edukatorki/edukatora a „ty” jako inna uczestniczka/edukatorka i inny uczestnik/edukator. Bo w końcu badane osoby wskazywały, że często uczą się wprost od swoich kursantek/ów, a także od innych osób, z którymi współtworzą przestrzenie edukacyjne. Ponadto również edukatorki i edukatorzy pokazują swoją potrzebę autonomii, podmiotowości i kolejne potrzeby: samoaktualizacji i samorealizacji.

Powyższe wnioski znajdują swoje odzwierciedlenie w schemacie, który obrazuje harcerską praktykę/*praxis* w mikroświatach edukatorek i edukatorów w Związku Harcerstwa Polskiego.

Rysunek 11. Harcerska andragogia w mikroświatach edukatorek i edukatorów w ZHP



Źródło: opracowanie własne na podstawie materiału badawczego oraz: 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, D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśląc teorią o praktyce*, Wydawnictwo PWN, Warszawa, 2018, M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław, 2010, M. Nowak-Dziemianowicz, *Oblicza edukacji. Między pozorami a refleksyjną zmianą*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław, 2014, A. Radecka, *Uczenie (się) w ponowoczesności. Rola zawodowa nauczycieli i nauczycielek akademickich języka angielskiego specjalistycznego*, Wydawnictwo FRSE, Warszawa, 2024, 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), Z. Szarota, K. Pierścieniak, *Refleksja andragogiczna - współczesna specyfika dyscypliny*, „Studia z teorii wychowania”, 2020, tom XI: nr 2(31), B. Śliwerski, *Metody aktywizujące w kształceniu i doskonaleniu pedagogów*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, 2022, B. Śliwerski, *Wyjątkowość fenomenu harcerskiego wychowania*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, 2018, nr 21

Można również zauważyć, że pozwoliłem sobie na to, by praktykę edukacyjną określić mianem „andragogii” (zaciemnione pole w trójkącie). Tak, jak podkreślałem we wcześniejszych rozdziałach, pojęcie to nie funkcjonuje w badaniach andragożek i andragogów. Czerpiąc jednak z doświadczeń pedagożek i pedagogów piszących o pedagogii (np. T. Hejnicka-Bezwińska i B. Śliwerski) ośmielałem się podnieść fakt, że istnieje andragogia. Jeśli „pedagogia” według B. Śliwerskiego jest: „społeczną praktyką wychowawczą, mającą swoje uzasadnienie w refleksji, doświadczeniu biograficznym” to analogiczna praktyka, stosowana względem osób dorosłych (naturalnie w ujęciu innym niż edukacja formalna), to przecież andragogia.

Niezależnie jednak od semantyki dotyczącej praktyki edukacyjnej względem osób dorosłych w ZHP, to w toku badań pojawiły się wątki, które pokazują, nad czym należy pracować, by wzmocnić stosowanie tej praktyki w Organizacji. Zarówno przeprowadzone badanie, jak i intuicja wiodą mnie do dalszego eksplorowania wątków zaufania do edukatorek i edukatorów (tak, by mogli tworzyć szkolenia na bazie swoich doświadczeń i zebranych potrzeb uczestniczek i uczestników) a także nieformalnego uczenia się (w pracy mentorki/mentora z jego podopiecznymi – np. w kontekście procesu zdobywania stopni instruktorskich, ale także innych narzędzi w ZHP i szerzej – w ramach całej praktyki edukacyjnej w Organizacji). Kluczowe będzie

nie tylko prowadzenie badań w działaniu (*action research*) w tych kontekstach, ale także w celu zwiększenia świadomości jak wyglądają procesy 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 osoby dorosłe potrzebne są do jak najlepszej realizacji Misji ZHP – wychowania poprzez stawianie wyzwań.

Wszystko to możliwe będzie jednak tylko w przypadku, gdy zamiast ślepo i bezrefleksyjnie kopiować treści standardów, edukatorki i edukatorzy będą korzystali z partnerstwa swoich uczestniczek i uczestników, stawiali je/ich w centrum procesu i sięgali po refleksyjną praktykę – wtedy będzie można mówić o uzna(wa)niu ich działań, o uczeniu się z nich, o czerpaniu z doświadczeń biograficznych, 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.

W rozdziale I dysertacji zadałem siedem pytań badawczych, na które starałem się odpowiedzieć poprzez zaprezentowanie raportu z badania. Po przeprowadzonych badaniach mogę stwierdzić, że 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 zucheni/zucha po seniorkę/seniora).

W przedstawionych wypowiedziach narratorek i narratorów 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.

## O własnych doświadczeniach

Podchodzę do lądowania, myśląc o wszystkich przygodach, które spotkały mnie po drodze widzę mikroświaty, które poznałem dzięki otwartości badanych edukatorek i edukatorów. Widzę też wszystkie badania i teorie, które pomogły mi w lepszym (z)rozumieniu opisywanych mikroświatów. Wiem także, że całość tego przedsięwzięcia – mam poczucie, że udanego – możliwa była dzięki wsparciu ekipy, która towarzyszyła mi we wszystkich tych przygotowaniach – tak jak dzieje się w przypadku zespołu naprawdę przygotowującego kogoś do kosmicznego lotu. W moim przypadku mózgiem tej operacji przygotowawczej była Moja Promotorka – prof. Mirosława Nowak-Dziemianowicz, której jestem niesamowicie wdzięczny. Ale to również inne napotkane osoby, w tym grono andragożek i andragogów z „mojej” Akademii WSB – w szczególności dr hab. Zofia Szarota, ale także dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk i dr hab. Artur Fabiś wskazywali mi kolejne galaktyki łączące ten andragogiczny kosmos. To także inne wspierające osoby – od uczestniczek/uczestników i organizatorek/ów konferencji, w których brałem udział, poprzez moje koleżanki i kolegów – doktorantki i doktorantów, aż po najbliższe mi osoby – rodzinę i przyjaciół.

Bardzo ważnym ogniwem stały się tu także osoby badane – ich wpływ na to, jak wygląda ta praca – jest nie do przecenienia. Patrząc przez pryzmat kończącego się badania, jestem pod wrażeniem poświęconego czasu, ale przede wszystkim wniesionego wkładu w ujęcie tych mikroświatów. Czuję niesamowitą wdzięczność, ale i z pokorą patrzę na doświadczenia, którymi się ze mną podzieliły narratorki i podzieli narratorzy. W szczególności, że sam po raz pierwszy tworzyłem takie badanie – oparte na wywiadach, mające wiele wątków w odpowiedzi na tyle pytań badawczych.

Mam poczucie, że odpowiednią metodą poznawania mikroświatów była właśnie metoda KRYNARÓZ. Zarówno krytyka (ta w ramach przed-rozumienia i w efekcie wywiadów), narracje, jak i rozumienie przysłużą się do zmiany w Organizacji, ale także zmiany w osobach badanych, zmiany we mnie samym. Zmiany, którą od siebie rozpocząłem już, przedstawiając w kręgach edukatorek i edukatorów najważniejsze wątki pedagogiczne i andragogiczne. Zmiany, która powinna być dalej rozwijana i badana np. poprzez badania w działaniu.

Proces twórczy trwał w tym przypadku dwa lata. To okres mojego przygotowania, zbierania materiału badawczego, analizy różnych danych. To także czas nadziei i zwątpienia, chybiania i trafiania w samo sedno. Ale też czas rozsmakowania się w badaniach jakościowych, w chęci eksplorowania, w rozumieniu pedagogiki i andragogiki. Jeśli więc człowiek uczy się przez całe życie i głównie na bazie różnych doświadczeń, to ja nauczyłem się bardzo dużo. I patrzę w przyszłość z nadzieją na więcej możliwości i przestrzeni do lepszego rozumienia – siebie, ludzi, świata.

## BIBLIOGRAFIA

1. Alheit P., *Podjęcie biograficzne do całościowego uczenia się*, tłum. P. Poniatowska, „Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja”, 2011, nr 3 (55).
2. Alheit P., *Podwójne oblicze całościowego uczenia się*, „Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja”, 2002, nr 2.
3. Alheit P., *Teoria biografii jako fundament pojęciowy uczenia się przez całe życie*, tłum. A. Nizińska, „Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja”, 2015, tom 18, nr 4 (72).
4. Auge M., *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*, tłum. R. Chymkowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
5. Bauman Z., *Kultura jako praxis*, tłum. J. Konieczny, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2012.
6. Bauman Z., *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*, GWP, Gdańsk, 2007.
7. Baumgartner L.M., *Mezirow's Theory of Transformative Learning from 1975 to Present*, w: *The Handbook of Transformative Learning. Theory, Research, and Practice*, red. E.W. Taylor, P. Cranton i in. Jossey-Bass, San Francisco, 2012, s. 109.
8. Benjamin J., *Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem of Domination*, Pantheon, New York, 1990.
9. Brammer L.M., *Kontakty służące pomaganiu. Procesy i umiejętności*, tłum. J. Mieścicki, M. Żardecka, Wyd. Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa, 1984.
10. Bron A., *Rozumienie uczenia się w teoriach andragogicznych*, „Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja”, 2006, nr 4.
11. Brown G.I., Petzold H.G. (red.), *Gefühl und Aktion. Gestalmethoden in integrativen Unterricht*, Flach, Frankfurt, 1978.
12. Brzezińska A., *Osoby znaczące w rozwoju człowieka*, „Remedium”, 2004, t. 10 (140), s. 4-5.
13. Burow O.A., Scherpp K., *Lernziel: Menschlichkeit. Gestaltpädagogik – eine Chance für Schule und Erziehung*, Kösel, München, 1981, s. 124.
14. Burow O.A., Quitmann H., Rubeau M.P., *Gestaltpädagogik in der Praxis. Unterrichtsbeispiele und spielerische Übungen für den Schulalltag* (2. Auflage), Müller, Salzburg, 1987, s. 85.

15. Chmielecka M., *Ewolucja teorii transformatywnego uczenia się*, „Edukacja Dorosłych”, 2019, nr 4.
16. Cudowska A., *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*. Trans Humana, Białystok, 2004, s. 93, 217.
17. Czapiński J., *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, tłum. J. Kowalczevska i in., Wydawnictwo PWN, Warszawa, 2017,
18. Czerniawska E., *Uczenie się i nauczanie*, w: *Psychologia wychowania. Wybrane problemy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2020, s. 112.
19. Dominice P., *Learning from Our Lives. Using Educational Biographies with Adults*, San Francisco, 2000,
20. Dubas E., *Auksologia andragogiczna. Dorosłość w przestrzeni rozwoju i edukacji*. „Rocznik Andragogiczny”, 2009.
21. Dubas E., *Uczenie się z własnej biografii jako egzemplifikacja biograficznego uczenia się*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, 2017, nr 1 (4).
22. Duckworth A., *Upór. Potęga pasji i wytrwałości*, Wydawnictwo Galaktyka, Łódź, 2016.
23. Dudzikowa M., *O potrzebie odchodzenia od wiedzy potocznej*, „Psychologia w Szkole” 2004, nr 1, s. 11–12.
24. Dudzikowa M., *Praca młodzieży nad sobą. Z teorii i praktyki*, Terra, Warszawa, 1993, s. 7, cyt. za: B. Śliwerski, *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, 2010, s. 7.
25. Dziedziczak-Foltyn A., *Tutoring, coaching, mentoring w edukacji wyższej – potrzeba instytucjonalizacji metod i profesjonalizacji kompetencji*, w: *Rozwijanie kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich*, red. I. Maciejowska, A. Sajdak-Burska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 2018, s. 116.
26. Dziedziczak-Foltyn A., Karpińska-Musiał B., Sarnat-Ciastko A., *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.
27. Dziemianowicz-Bąk A., *Interesy konstytuujące nauczanie*, w: *Komercjalizacja edukacji – konsekwencje i nowe zagrożenia*, red. M. Syska, Wydawnictwo OMS im. F. Lassalle’a, Warszawa – Wrocław, 2010.

28. Flick U., *Projektowanie badania jakościowego*, tłum. P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2012, s. 51.
29. Fuhr R., *Pedagogika Gestalt. Dostęp do wiedzy osobistej*, w: Nieobecne dyskursy, cz. I, red. Z. Kwieciński, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń, 1991, s. 144-152.
30. Gadamer H.-G., *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum. B. Baran, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2013, s. 382-400.
31. Gibbs G., *Analizowanie danych jakościowych*, tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011, s. 36-37.
32. Główny Urząd Statystyczny, *Uczenie się osób dorosłych w 2022 r.*, 2024.
33. Gołębniak B.D., *Nauczanie w paradygmatach interpretatywno-konstruktywistycznych*, w: *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*, red. D. Klus Stańska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2024, s. 76-77.
34. Gołębniak B.D., *Refleksyjność – centrum edukacyjnego działania w warunkach zmiany*, w: B.D. Gołębniak, G. Teusz, *Edukacja poprzez język. O całościowym uczeniu się*, wyd. II, Wydawnictwo CODN, Warszawa, 1999, s. 25.
35. Gray P., *Wolne dzieci. Jak zabawa sprawia, że dzieci są szczęśliwsze, bardziej pewne siebie i lepiej się uczą?*, tłum. G. Chamielec, Wydawnictwo MiND, Podkowa Leśna, 2015.
36. Habermas J., *Erkenntnis und Interesse*, Frankfurt am Main, 1968.
37. Hegel G.W.F., *Fenomenologia ducha*, tłum. Ś.F. Nowicki, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa, 2023.
38. Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika instrumentalna*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2021, s. 477-478.
39. Honneth A., *Walka o uznanie. Moralna gramatyka konfliktu społecznego*, tłum. J. Duraj, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków, 2012.
40. Huk T., *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.

41. Illeris K., *A comprehensive understanding of human learning*, w: *Contemporary Theories of Learning. Learning Theorists... In Their Own Words*, red. K. Illeris, Routledge, 2018, tłum. A. Radecka.
42. Illeris K., *O specyfice uczenia się ludzi dorosłych*, „Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja”, 2009, nr 1 (45).
43. Illeris K., *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wydawnictwo DSW, Wrocław, 2006.
44. Illeris K., and Associates, *Learning in Working Life*, Roskilde University Press, Roskilde, 2011, tłum. A. Radecka.
45. *Impuls kształceniowy*, Podcast Centralnej Szkoły Instruktorskiej ZHP, odc. 11, <https://www.youtube.com/watch?v=uf6c8XUzSkc>, [dostęp: 01.03.2025].
46. Kamiński A., *Nauczanie i wychowanie metodą harcerską*, Nasza Księgarnia, Warszawa, 1948, s. 24.
47. Kaziemierska I., Lachowicz I., Piotrowska L., *Idea organizacji uczącej się. Kluczowe założenia*. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, 2013, s. 2.
48. Kemmis S., *Teoria krytyczna i uczestniczące badania w działaniu*, w: *Badania w działaniu*, red. H. Červinková, B.D. Gołębnik, Wydawnictwo DSW, Wrocław 2010, s. 50.
49. Klichowski M., *Efekt neuro. Pedagogika i uwodzenie umysłów*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 2024, s. 192-194.
50. Klus-Stańska D., *Paradygmaty dydaktyki. Myśląc teorią o praktyce*, PWN, Warszawa, 2018, s. 37-38, 117-122.
51. Klus-Stańska D., *Teorie kształcenia*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo PWN, Warszawa, 2019, s. 255.
52. Kolb A.Y., Kolb D.A., *Uczenie na podstawie doświadczenia. Podręcznik dla edukatorów, trenerów, coachów*, tłum. M. Bręgiel-Pant, Wydawnictwo Dialogi i Zmysły, Poznań, 2022.
53. 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/edukacjadosrolychpl.pdf](https://www.frse.org.pl/brepo/panel_repo_files/2022/09/21/nfjqlx/edukacjadosrolychpl.pdf) [dostęp: 13.04.2025].

54. Kostyło H., *Pedagogika emancypacyjna*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo PWN, Warszawa, 2019, str. 589.
55. Knowles M.S., Holton E.F. III, Swanson R.A., *Edukacja dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2009.
56. Kretek H.A., *Teorie a koncepcja społeczeństwa obywatelskiego*, w: *Edukacja obywatelska dorosłych a społeczeństwo obywatelskie*, red. D. Gierszewski, H.A. Kretek, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Raciborzu, Racibórz, 2015, s.55-57.
57. Kunat B., *Pasja jako kategoria badawcza – w świetle dualistycznego modelu R.J. Valleranda*, „Psychologia Wychowawcza”, 2015, nr 8.
58. Kurantowicz E., *O społecznym uczeniu się we współczesnym dyskursie andragogicznym. Wątpliwości zebrane*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, 2012, nr 13.
59. Kvale S., *Prowadzenie wywiadów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2013, s. 96.
60. Kwaśnica R., *Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej* (ed. 2), Wydawnictwo Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław, 2007.
61. Kwieciński Z., *Nowe potrzeby i kierunki zmian kształcenia pedagogów i nauczycieli*, w: *Tropy-Ślady-Próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Z. Kwieciński, Edytor, Poznań-Olsztyn, 2000.
62. Kwieciński Z., *Pedagogika przejścia i pogranicza*, w: *Pedagogie postu. Preteksty, konteksty, podteksty*, red. Z. Kwieciński, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012, s. 23-24.
63. Litawa A., *Realizowanie harmonijnej pasji jako działanie autokreacyjne*, „Rocznik Andragogiczny”, 2021, t. 28.
64. Litawa A., *Współczesne konteksty edukacji dorosłych*, „Edukacja Dorosłych”, 2023, nr 1.
65. Locraft Cuddapah J., *Exploring First-Year Teacher Learning Through the Lens of Mezirow's Transformative Learning Theory*, nieopublikowana praca doktorska, Teacher's College Columbia University, New York, 2005, s. 56.
66. Łukaszewski W., *Szanse rozwoju osobowości*, Książka i Wiedza, Warszawa, 1984, s. 200.

67. MacIntyre A., *Dziedzictwo cnoty*, tłum. A. Chmielewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2017, cyt. za M. Nowak-Dziemianowicz, *Walka o uznanie w narracjach...*, s. 135.
68. Malewski M., *Andragogika*, w: *Pedagogika. Podręcznik Akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2021, s. 393.
69. Malewski M., *Badania jakościowe w naukach społecznych. O potrzebie metodologicznej wyobraźni*, „Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja”, 2017, t. 20, nr 4 (80).
70. Malewski M., *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*, „Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja”, 2000, nr 1 (9).
71. Malewski M., *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach nad edukacją. Spór o metodologiczną komplementarność*, „Kultura i edukacja”, 1997, nr 1-2.
72. Maliszewski K., *Implozja przestrzeni uczenia się*, „Edukacja Dorosłych”, 2011, nr 2 (65).
73. Maslow A., *Motywacja i osobowość*, tłum. J. Radzicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2013.
74. Mead G.H., *Gesammelte Aufsätze*, t.1, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1980.
75. Melosik Z., *Dyscyplina naukowa i tożsamość naukowca*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 2024, s. 11-12, 64, 199-200.
76. Melosik Z., *Pasja i tożsamość naukowca. O władzy i wolności umysłu*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 2019, s. 51-52.
77. Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, 2010, s. 10-12.
78. *Memorandum on Lifelong Learning*, 2000.
79. Mezirow J., *An overview on transformative learning*, w: *Contemporary Theories of learning. Learning theorists... in their own words*, red. K. Illeris, Routledge Taylor & Francis Group, London – New York, 2009.
80. Mezirow J., *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*, Jossey-Bass, San Francisco, 2000.
81. Mezirow J., *Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory*, w: Mezirow J. i in., *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*, Jossey-Bass, San Francisco, 2000.

82. Mezirow J., *On critical reflection*, „Adult Education Quarterly”, 1998, vol. 48, s. 197.
83. Mezirow J., *Transformation theory and cultural context: A reply to Clark and Wilson*, „Adult Education Quarterly”, 1991, vol. 41.
84. Mizerek H., *Studium przypadku w badaniach nad edukacją. Istota i paleta zastosowań*, „Przegląd Pedagogiczny”, 2017, nr 1.
85. Naumiuk A., *Non-governmental organisations as an environment of adult education*, w: *Learning never ends... Spaces of Adult Education: Central and Eastern European Perspectives*, red. Zofia Szarota and Zuzanna Wojciechowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, 2021, s. 291-298.
86. Nowak-Dziemianowicz M., *Oblicza edukacji. Między pozorami a refleksyjną zmianą*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław, 2014.
87. Nowak-Dziemianowicz M., *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, 2001, s. 111.
88. Nowak-Dziemianowicz M., *Pedagogika dyskursywna – nadzieje i możliwości*, w: *Pedagogika. Zakorzenie i transgresja*, red. M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław, 2011, s. 315-347.
89. Nowak-Dziemianowicz M., *Szkoła jako przestrzeń uznania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2020, s. 29-30.
90. Nowak-Dziemianowicz M., *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław, 2016.
91. Nowak-Dziemianowicz M., *Wielki przegrany współczesności. Polski nauczyciel jako podmiot i przedmiot kształcenia*, w: *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*, red. P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz, Wydawnictwo DSW, Wrocław 2008, s. 141.
92. Nowak Z., *Znaczenie i zakres wiedzy medycznej w kształceniu kadry w ZHP*, w: *Interdyscyplinarne prace naukowe studentów i doktorantów Akademii WSB, tom IV*, red. Z. Dacko-Pikiewicz, K. Szczepańska-Woszczyzna, Wydawnictwo Akademii WSB, Dąbrowa Górnicza, 2023, s. 188-203.
93. Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 grudnia 2018 r. w sprawie włączenia kwalifikacji wolnorynkowej „Prowadzenie szkoleń

- metodami aktywizującymi” do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji (M.P. poz. 1275).
94. Obwieszczenie Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 8 września 2020 r. w sprawie włączenia kwalifikacji wolnorynkowej „Prowadzenie pracy wychowawczej z grupą” do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji (M.P. poz. 806).
95. Palfreyman D. (red.), *The Oxford Tutorial: 'Thanks, You Taught Me How to Think'*, Oxford Centre for Higher Education Policy Studies, Oxford, 2001, s. 5.
96. Pearls F.S., *Terapia Gestalt*, tłum. M. Paruzel-Czachura, B. Konieczniak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2019.
97. Pierścieniak K., *Nieformalna edukacja dorosłych. Nieostre zakresy, nieuchwytnie znaczenia*, „Rocznik Andragogiczny”, 2023, nr 30.
98. Pleskot-Makulska K., *Teoria uczenia się transformatywnego autorstwa Jack'a Mezirowa*, „Rocznik Andragogiczny”, 2008, vol. 14.
99. Power F.C., Power A.M.R., Bredemeir B.L., Shields D.L., *Demokratyczna edukacja i prawa dzieci*, w: S. Hart, C.P. Cohen, M.F. Erickson, M. Flekkoy, *Prawa dzieci w edukacji*, tłum. S. Pikiel, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 2003.
100. Pryszmont M., *Metodologia jako sztuka wyjścia. Podejścia badawcze i praktyki edukacyjne w andragogicznych studiach nad macierzyństwem*, Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław, 2010, s. 21.
101. Pysik J., Fingas B., *Nowe formy rozwoju i edukacji – mentoring, tutoring, coaching*, w: *Kompetencje kluczowe drogą do kariery – poradnik realizacji projektu edukacyjnego*, Pomorska Oficyna Wydawniczo-Reklamowa Jarosław Skrzypczak, Warszawa, 2013, s. 53.
102. Radecka A., *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.
103. Roe R.A., *What makes a competent psychologist?*, „European Psychologist”, 2002, nr 7(3).

104. Rogers C.R., *Freedom to Learn for the 80's*, Merrill Wright, New York, 1983.
105. Rogers C.R., *O stawaniu się osobą*, tłum. M. Karpiński, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań, 2023, s. 423.
106. Rogers C.R., *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*, tłum. A. Dodziuk, E. Knoll, Thesaurus Press, Wrocław, 1991, s. 5.
107. Rozkosz E.A., *Teoria Etienne'a Wengera w badaniach usytuowanego uczenia się kompetencji informacyjnych*, „Forum Oświatowe”, 2017, nr 29 (1).
108. Ryszka R., *Pedagogika przeżyć. Praktycznie. O innej metodzie pracy grupowej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, 2016, s. 9.
109. Sadowski I., *Współczesne spojrzenie na instytucje: ewolucja pojęć, problem modelu aktora i poziomy analizy instytucjonalnej*, „Przegląd Socjologiczny”, 2014, nr 3, t. 63.
110. Sartre J.P., *Wir sind alle Mörder. Der Kolonialismus ist ein System*, Rowohlt Verlag, Reinbeck, 1988.
111. Serwis ZHP, <https://zhp.pl/odkryj/historia-harcerstwa/> [dostęp: 19.04.2025].
112. Serwis ZHP, <https://zhp.pl/odkryj/misja-zhp/> [dostęp: 19.04.2025].
113. Schön D., *The Reflective Practitioner*, Basic Books, New York, 1983.
114. Siarkiewicz E., Wojtasik B., *Obecność Mistrzów*, w: *Uczenie się – Doświadczenie – Imersja. Poradnictwo zaangażowane*, Wydawnictwo DSW, Wrocław, 2016, s. 5-6.
115. Skibińska E.M., *Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Warszawa, 2006, s. 327-329, 335-336.
116. Smoczyński W., *Polskie koleiny*, „Polityka”, 2009, nr 25 (2710).
117. Smykowski B., Appelt K., *Kompetencje*, w: *Psychologia wychowania. Wybrane problemy*, red. H. Liberska, J. Trempała, Wydawnictwo PWN, Warszawa, 2020, s.174-175.
118. Solarczyk-Szwec H., *Dorośli uczą się inaczej? W poszukiwaniu kategorii pojęciowych opisujących proces uczenia się dorosłych*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja”, 2010, nr 1(49).

119. Solarczyk-Szwec H., *Strategie i metody nauczania w nowoczesnej kulturze edukacji dorosłych*, w: A. Matlakiewicz, H. Solarczyk-Szwec, *Dorośli uczą się inaczej. Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*, s. 126.
120. Sorel G., *Über die Gewalt*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1981.
121. Soroko E., *Poziom autonarracyjności wypowiedzi i użyteczność wybranych sposobów ich generowania*, Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem W.J. Paluchowskiego, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 2007.
122. Stake R.E., *Studium przypadku*, w: *Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa, 1997, s. 123-124.
123. Statut ZHP, 2022.
124. Stech K., *Společny zasięg metodyki harcerskiej*, w: *Na tropach harcerskiej metodyki. 100 lat harcerstwa polskiego*, red. G. Miłkowska, K. Stech, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra, 2011.
125. Stopińska-Pająk A., *Powrót do źródła – o pierwszym polskim podręczniku andragogiki*. „Rocznik Andragogiczny”, 2012.
126. Stopińska-Pająk A., *The theoretical and methodological aspects of the formative stages of Polish andragogical thought*, w: *Between History and the Theory of Education. Methodology, Traditions, Quest*, red. A. Stopińska-Pająk, Wydawnictwo Uniwersytet Śląski, Katowice, 2015.
127. Stopińska-Pająk A., *Tożsamościowy plecak – meandry rozwoju andragogiki w Polsce – narracja historyczna w perspektywie minionego stulecia*, „Edukacja Dorosłych”, 2018, nr 2.
128. Stopińska-Pająk A., *Wprowadzenie*, „Edukacja Dorosłych”, 2024, nr 1.
129. Strona Instytucji Certyfikującej ZHP, <https://zhp.pl/institucja-certyfikujaca/> [dostęp: 28.02.2025].
130. Szarota Z., *Despite – on Individual Learning Experiences in the Retrospective Accounts of Adults*, „e-mentor”, 2019, nr 5 (82).
131. Szarota Z., *On Polish research into Adult-Learning Spaces*, w: *Learning never ends... Spaces of Adult Education: Central and Eastern European Perspectives*, red. Z. Szarota, Z. Wojciechowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, 2021, s. 20.

132. Szarota Z., *Priorytety i funkcje społeczne edukacji w dorosłości - perspektywa Celów Zrównoważonego Rozwoju UNESCO 2030*, „e-mentor” 2019, nr 1 (78).
133. Szarota Z., Pierścieniak K., *Refleksja andragogiczna - współczesna specyfika dyscypliny*, „Studia z teorii wychowania”, 2020, tom XI: nr 2 (31).
134. Szmidt K., Modrzejewska-Śmigulska M., *Zasoby twórcze człowieka: wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, 2013.
135. Sztompka P., *Socjologia zmian społecznych*, Wydawnictwo Znak, Kraków, 2005, s. 184.
136. Śliwerski B., *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, 1998, s. 66.
137. Śliwerski B., *Metody aktywizujące w kształceniu i doskonaleniu pedagogów*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, 2022.
138. Śliwerski B., *O mistrzu*, w: *Oświata dorosłych. Inspiracje i wyzwania*, red. E. Woźnicka, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej, Warszawa-Łódź, 2015, s. 12-19.
139. Śliwerski B., *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, 2010.
140. Śliwerski B., *Wyjątkowość fenomenu harcerskiego wychowania*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, 2018, nr 21.
141. Tapper T., D. Palfreyman D., *Oxford and the Decline of the Collegiate Tradition*, Routledge, London, 2000, s. 96.
142. Tapscott D., *Cyfrowa dorosłość: Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa, 2010, cyt. za: Z. Szarota, *Priorytety i funkcje...*
143. Teusz G., *Całościowe uczenie się w Pedagogice Gestalt*, w: B.D. Gołębiak, G. Teusz, *Edukacja poprzez język. O całościowym uczeniu się*, wyd. II, Wydawnictwo CODN, Warszawa, 1999, s. 30.
144. Traczyński J., *Kim jest (mógłby być...) tutor w polskiej szkole?*, w: *Tutoring w szkole – między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, red. M. Budzyński, P. Czekierda, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław, 2009, s. 37.

145. Tytko M.M., *Mistrz i uczeń – filozofia kształcenia akademickiego pedagogów*, w: *Paradygmaty akademickiego kształcenia pedagogów*, red. A. Sajdak, D. Skulicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 2010, s. 264.
146. Uchwała Głównej Kwatery ZHP nr 84/2023 z dnia 23 listopada 2023 r. w sprawie dokumentu „Kształcenie kadry w ZHP”.
147. Uchwała Głównej Kwatery ZHP nr 147/2024 z 31 grudnia 2024 r. w sprawie „Regulaminu organizacji pracy Głównej Kwatery ZHP”.
148. Uchwała nr 43/XXXVIII Rady Naczelnej ZHP z dnia 2 października 2016 r. w sprawie systemu stopni instruktorskich.
149. Uchwała nr 53/XXXVIII Rady Naczelnej ZHP z dnia 4 marca 2017 r. w sprawie przyjęcia dokumentu „System pracy z kadrą w ZHP”.
150. Uchwała nr 138/2018 Rady Ministrów z dn. 2 października 2018 r. w sprawie przyjęcia programu wspierania rozwoju społeczeństwa obywatelskiego pod nazwą „Rządowy Program Wsparcia Rozwoju Organizacji Harcerskich i Skautowych na lata 2018-2030”.
151. Uchwała Rady Naczelnej ZHP nr 49/XLII z dnia 24 listopada 2024 r. w sprawie przyjęcia dokumentu „System pracy z kadrą w ZHP”.
152. Urbaniak-Zajac D., *Jakościowa orientacja w badaniach pedagogicznych*, w: D. Urbaniak-Zajac, E. Kos, *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*, Wydawnictwo PWN, Warszawa, 2013.
153. Urbaniak-Zajac D., *Przygotowania i prowadzenie badań jakościowych*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2021, s. 461.
154. Ustawa z dnia 7 kwietnia 1989 r. Prawo o stowarzyszeniach. Dz. U. 1989 Nr 20 poz. 104.
155. Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie. Dz. U. 2003 Nr 96 poz. 873.
156. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Dz. U. z 2024 r. poz. 750, 854, 1473, 1933.
157. Vallerand R.J., *On the psychology of passion: In search of what makes people's lives most worth living*, „Canadian Psychological Association”, 2008, nr 49 (1).

158. Vallerand R.J., Chichekian T., Paquette V., *Passion in Education: Theory, Research, and Applications*, w: *Educational Interventions: A Sociocultural Perspective*, red. G. Liem, D. McInerney, Information Age Publishing, 2020, s. 115-141.
159. Wenger E., *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, New York, 1998.
160. Winnicott D., *Die Theorie von der Beziehung zwischen Mutter und Kind*, w: D. Winnicott, *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt*, Fischer, Frankfurt am Main, 1984
161. Wisker G., Exley K., Antoniou M., Ridley P., *Working One-to-one with Students: Supervising, Coaching, Mentoring, and Personal Tutoring*, Routledge, Abingdon, 2008, s. 15, 19.
162. Witkowski L., *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, 2007, s. 270.
163. Witkowski L., *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław, 2010, s. 194.
164. Wojtasik B., Kargulowa A. (red.), *Doradca, profesja, pasja, powołanie*, Stowarzyszenie Doradców Szkolnych i Zawodowych RP, Warszawa, 2003.
165. Wydział Komunikacji i Promocji GK ZHP, *Zobacz jak wygląda Harcerstwo Dzisiaj, Związek Harcerstwa Polskiego*, Główna Kwatera ZHP, Warszawa, 2023, str. 5.
166. Wydział Pracy z Kadrami GK ZHP, *Pogłębiona Ewaluacja Systemu Pracy z Kadrami w ZHP 2022*, Główna Kwatera ZHP, Warszawa, 2023, str. 247-248.
167. Young I.M., *Five faces of oppression*, w: *Rethinking Power*, red. T.E. Wartenberg, State University of New York Press, New York, 1992, s. 176.
168. Żłobicki W., *Pedagogika Gestalt*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo PWN, Warszawa, 2019, s. 626-636.

## WYKAZ TABEL

|                                                                                                              |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabela 1. Paradygmaty badań ilościowych i jakościowych .....                                                 | 16  |
| Tabela 2. Analiza porównawcza jakościowych orientacji badawczych.....                                        | 19  |
| Tabela 3. Narratorki i narratorzy badania .....                                                              | 25  |
| Tabela 4. Która władza w ZHP decyduje o tym, jak wygląda kształcenie?.....                                   | 40  |
| Tabela 5. Zadania wybranych władz i zespołów w Związku Harcerstwa Polskiego .                                | 43  |
| Tabela 6. Odniesienie narratorek/ów do tezy, że ZHP jest organizacją uczącą się ....                         | 67  |
| Tabela 7. Typy i modele całościowego uczenia się .....                                                       | 71  |
| Tabela 8. Wymagania dla kierowników i wychowawców wypoczynku.....                                            | 75  |
| Tabela 9. Stopnie instruktorskie w Związku Harcerstwa Polskiego .....                                        | 77  |
| Tabela 10. Odznaki Kadry Kształcącej a zespoły zajmujące się kształceniem kadry w ZHP .....                  | 81  |
| Tabela 11. Podstawowe różnice pomiędzy tutoringiem, coachingiem i mentoringiem w kształceniu studentów ..... | 113 |
| Tabela 12. Postawy i wartości wskazane przez narratorki/narratorów i ich odniesienie w ZHP .....             | 151 |
| Tabela 13. Postawy i wartości, nad którymi pracują narratorki/narratorzy .....                               | 163 |
| Tabela 14. Różne podejścia do standardów kursów.....                                                         | 221 |
| Tabela 15. Kategorie kryzysu, doświadczenia i refleksyjności w praktyce edukatorek i edukatorów w ZHP .....  | 241 |

## WYKAZ RYSUNKÓW

|                                                                                                                                                        |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Rysunek 1. Struktura badań jakościowych .....                                                                                                          | 15  |
| Rysunek 2. Uproszczony schemat dot. struktury ZHP i uprawnień do prowadzenia procesu edukacyjnego kadry Organizacji .....                              | 37  |
| Rysunek 3. Pedagogika Gestalt.....                                                                                                                     | 95  |
| Rysunek 4. Elementy społecznej teorii uczenia się Wengera.....                                                                                         | 142 |
| Rysunek 5. Model przywództwa w ZHP .....                                                                                                               | 159 |
| Rysunek 6. Aspekty pracy z kadrą w zespole ważne dla kultury organizacji.....                                                                          | 161 |
| Rysunek 7. Holistyczne ujęcie modelu uczenia się w życiu zawodowym a trójpodział wiedzy .....                                                          | 184 |
| Rysunek 8. Holistyczne ujęcie modelu uczenia się w życiu zawodowym a trójpodział wiedzy w ujęciu kategorii praktyk edukatorek i edukatorów w ZHP ..... | 185 |
| Rysunek 9. Model architektury kompetencji .....                                                                                                        | 220 |
| Rysunek 10. Cykl Uczenia się przez doświadczanie .....                                                                                                 | 238 |
| Rysunek 11. Harcerska andragogia w mikroświatach edukatorek i edukatorów w ZHP .....                                                                   | 245 |

## STRESZCZENIE

Praca doktorska skupia się na ujęciu tego, jak wyglądają mikroświaty edukatorek i edukatorów w Związku Harcerstwa Polskiego. Badanie jakościowe opiera się na metodzie wywiadu częściowo ustrukturyzowanego. Jest to zbiorowy opis przypadków, wpisujący się w metodę KRYNARÓZ. Udzielone przez edukatorki i edukatorów odpowiedzi pozwoliły na to, by zrealizować określony powyżej cel badania.

Dysertacja składa się z pięciu rozdziałów oraz ze wstępu i wniosków końcowych. Pierwszy rozdział ma charakter metodologiczny. Przedstawiam tam ontologiczne i epistemologiczne ujęcia badania. Kolejne cztery rozdziały są empiryczne z zastosowaniem teoretycznym. W drugim rozdziale opisuję organizację, jaką jest ZHP, w trzecim role i relacje w trakcie edukacji osób dorosłych w porównaniu do pedagogiki *Gestalt*. Czwarty rozdział ma charakter aksjologiczny, znajdują się w nim informacje dotyczące postaw i wartości w odniesieniu do uczenia się nauczycieli w miejscu pracy (Agata Radecka na podstawie prac autorów: Knud Illeris, Mirosława Nowak-Dziemianowicz). Ostatni (piąty) rozdział skupia się na praktykach edukacyjnych osób badanych, w szczególności w kontekście transformatywnego uczenia się Jacka Mezirowa i ujęcia kolejnych elementów edukacji dorosłych przez Hannę Solarczyk-Szwec.

Ponadto w pracy odwołano się do prac andragogów (m.in. Mieczysława Malewskiego, Agnieszki Stopińskiej-Pająk, Zofii Szaroty, Krzysztofa Pierścieniaka) oraz pedagogów (m.in. Doroty Klus-Stańskiej i Bogusława Śliwerskiego).

Konstrukcja analityczna, która została zastosowana w niniejszej pracy, pozwoliła na to, by odpowiedzieć na cele i problem badawczy. Warto dodać, że schemat pokazujący praktykę edukacji osób dorosłych w ZHP można z powodzeniem przenosić na inne środowiska i w nich stosować.

## SUMMARY

The doctoral thesis focuses on the presentation of the micro-worlds of educators in the Polish Scouting and Guiding Association. The qualitative study is based on the semi-structured interview method. It is a collective description of cases, which is consistent with the KRYNARÓZ method. The answers provided by the educators allowed for the implementation of the above-mentioned research objective.

The dissertation consists of five chapters and an introduction and final conclusions. The first chapter is methodological in nature. I present the ontological and epistemological approaches to the study. The next four chapters are empirical with theoretical application. In the second chapter, I describe the organization that is the Polish Scouting and Guiding Association, in the third, the roles and relationships during adult education in comparison to Gestalt pedagogy. The fourth chapter is axiological in nature, containing information on attitudes and values in relation to teachers' learning in the workplace (the work of Agata Radecka based on the works of the authors: Knud Illeris, Mirosława Nowak-Dziemianowicz). The last (fifth) chapter focuses on the educational practices of the research participants, in particular in the context of Jacek Mezirow's transformative learning and Hanna Solarczyk-Szwec's approach to the successive elements of adult education.

In addition, the work refers to the works of andragogues (including Mieczysław Malewski, Agnieszka Stopińska-Pająk, Zofia Szarota, Krzysztof Pierścieniak) and pedagogues (including Dorota Klus-Stańska and Bogusław Śliwerski).

The analytical structure used in this work allowed us to answer the research goals and problem. It is worth adding that the scheme showing the practice of adult education in the ZHP can be successfully transferred to other environments and used in them.