

**Alicja Jurgiel-Aleksander**  
**Adam Jagiełło-Rusiłowski**  
Uniwersytet Gdański

## **Dyskurs uczenia się przez całe życie: administrowanie kompetencjami czy pytanie o ich sens i znaczenie?**

Lifelong learning discourse: management of competencies  
or inquiry into their meaning?

**Streszczenie.** Autorzy niniejszego artykułu rozważają znaczenie koncepcji LLL przez pryzmat sposobu w jaki opisuje się kompetencje w andragogice. W tym celu analizują oni dokumenty – wytworzone przez polityków oraz publikacje dotyczące badań nad edukacją innych autorów. W rezultacie identyfikują dwa sposoby opisu kompetencji. Pierwszy utożsamiany jest z procesem administrowania edukacją, drugi z ich traktowaniem jako dyspozycji do uczenia się. Pokazują w ten sposób, że o ile pierwszy ma charakter neoliberalny gdzie edukacja dla rynku dominuje w opisie jej znaczenia, to drugi ma charakter konstruktu społeczno-kulturowego zbudowanego wokół pytania – czemu służy edukacja?

**Słowa kluczowe:** dyskurs LLL, zarządzanie kompetencjami, doświadczenia edukacyjne, edukacja dorosłych.

**Summary.** The authors of the following article explore the concept of LLL by revealing the way competencies are described as an andragogical phenomenon. Documents created by politicians, educational research reports and opinions presented in the field of andragogical articles are analyzed. As a result the researchers have identified two ways of describing competencies. One is management of competencies as educational products and the other is interpreting them as human disposition to learn. The authors argue that the former is created by neoliberal ideology that focuses on the value of education as tailored to the market needs while the latter is the social and cultural construct based on the inquiry into the meaning of education and its developmental goals.

**Keywords:** lifelong learning discourse, management of competencies, educational experiences, education of adults.

## Wprowadzenie

Koncepcja całościowego uczenia się zdomowała się nie tylko w andragogicznej debacie, ale funkcjonuje w publicznym dyskursie jako oczywiste uzasadnienie aktywności edukacyjnej człowieka, który chcąc uczestniczyć w rynku musi podejmować coraz to nowe formy uczenia się. Fuzja uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego traktowana jest jako naturalny mechanizm adaptacji człowieka do tego co *nowe*, przy czym na pierwszy plan wysuwany jest nowy rynek pracy, nowe formy zatrudnienia, a w konsekwencji nowy styl życia. Dlatego kompetencje jako narzędzie funkcjonowania człowieka w świecie znajdują się w centrum uzasadniania znaczenia całościowego uczenia się. Sposób ich ujmowania przez badaczy, autorów dokumentów dotyczących polityki edukacyjnej, ale także analityków sytuacji edukacyjnej nie tylko w Polsce pokazuje, że dominujący język opisu kompetencji to taki, który każe je widzieć w perspektywie administrowania wiedzą, umiejętnościami, gdzie autorzy traktują dopasowanie kompetencji do rynku zatrudnienia i pracy jako główny cel edukacji (por. Solarczyk-Szwec, Jagiełło-Rusiłowski 2013). Obok istnieje także inny (niszowy) sposób przyglądania się kompetencjom i LLL – jest nim badanie rzeczywistych mechanizmów wytwarzania doświadczeń edukacyjnych, które mają sens i znaczenie dla podmiotów edukacji (por. Coffield 1999).

Każda z tych dwóch perspektyw opisu kompetencji w świetle uczenia się przez całe życie stała się przedmiotem analiz w niniejszym tekście. Należy zaznaczyć, że nie wyczerpujemy tematu, a jedynie manifestujemy wybrane kwestie.

## Administrowanie kompetencjami jako pozornie neutralne ideologicznie

Edukacja dorosłych zawsze w swoim odniesieniu do praktyki oświatowej była instrumentem przygotowywania pracowników na rynek pracy. Od okresu powojennego, kiedy w krajach europejskich (nie tylko w Polsce) walczono z analfabetyzmem oraz kiedy budowano pomyślność obywateli na ich przydatności dla gospodarki, kwestia kwalifikacji i w tym sensie polityki oświatowej, stanowiła jedną z podstawowych kwestii społecznych. Rozwijające się gospodarki, względna stabilizacja ekonomiczna, rozwój społeczeństwa industrialnego do końca lat siedemdziesiątych w Europie przekładały się na względnie stabilny rozwój społeczny. Znaczenie systemu oświatowego

bez względu na to, czy był kształtowany przez potrzeby instytucji, czy aspiracje dorosłych mierzono rodzajem kwalifikacji, który ten system wyprodukował na potrzeby rozwijających się gospodarek. A względnie stały i przewidywalny rynek pracy mógł ten potencjał kwalifikacyjny wchłonąć.

W powyższą logikę wpisują się kolejne, współczesne instrumenty polityki Unii Europejskiej w postaci ogłaszania dokumentów dotyczących edukacji. Zarówno Biała Księga Edukacji z podtytułem „W stronę społeczeństwa uczącego się” z 1995 roku, jak i kolejne inicjatywy w postaci ogłoszenia 1996 roku rokiem uczenia się całościowego jak i wydanie Memorandum na temat całościowego uczenia się w 2000 roku utrzymane są w tonie „wzrostu ekonomicznego, współzawodnictwa i zatrudnienia”. Zwłaszcza w memorandum autorzy podkreślają, że całościowe uczenie się ma umożliwić jednostkom nabywanie potrzebnej wiedzy po to, by mogli być oni aktywnymi obywatelami społeczeństwa wiedzy i rynku pracy. I to nie tylko dla własnej pomysłowości, ale również po to, by gospodarka UE stała się gospodarką opartą na wiedzy i mogła konkurować z innymi na świecie<sup>1</sup>. Także w polskim dokumencie mówiącym o strategii rozwoju kształcenia ustawicznego – przyjętym przez Radę Ministrów w 2003 – kreślącym wizję rozwoju edukacji dorosłych do 2010 na plan pierwszy wysuwa się stwierdzenie mówiące o konieczności tworzenia społeczeństwa opartego na wiedzy, tym samym szansy dostępu do kształcenia ustawicznego a w konsekwencji znalezienia miejsca na rynku pracy. W tym sensie – jak mówi Frank Coffield (1999) – LLL jest nową formą społecznej kontroli na terytorium między pracodawcami i państwem jako instytucją.

Pojawiające się w publicznej przestrzeni sformułowania „usługi edukacyjne” „edukacja jako produkt” były zapowiedzią rekonstruowania dyskursu kwalifikacji. Od instytucji edukacyjnych zaczęto oczekiwać, by przygotowały przedsiębiorcze, nastawione konsumpcyjnie, gotowe na zmiany zgodnie z ekonomią jednostki tak, by zajęli oni miejsce na rynku. Ta „swoista lista sprawdzająca” kompetencji niezbędnych w życiu nowoczesnej, postępowej jednostki ma poważne konsekwencje w samym systemie edukacji. Pojawiająca się w ministerialnych zaleceniach kwestia zarządzania, a właściwie administrowania kompetencjami porządkuje sferę biurokratycznego panowania nad instytucjonalnymi formami kształcenia, organizowaniem i ewaluacją tego procesu. Staliśmy się niewątpliwie ekspertami w myśleniu o edukacji przy pomocy efektów kształcenia, tworzenia rankingów różnego

---

<sup>1</sup> Strategies of lifelong learning: access and implementation in practice. A handbook for regional educators. Projekt współfinansowany przez UE, Wrocław 2006.

typu szkół i uniwersytetów, współzawodnictwa między instytucjami i jednostkami. Paradoksalnie narzędzie w postaci operacjonalizacji celów kształcenia dotychczas skuteczne w przekładaniu wiedzy i umiejętności ucznia na ocenę stało się środkiem „reformowania” systemu edukacyjnego w Polsce łącznie ze szkolnictwem wyższym (por. Niemierko 1997).

Wyraźnie widać, że dyktat kształcenia dla rynku doskonale wspiera technologia kształcenia. Tworzenie rankingów szkół, postrzeganie odpowiedzialności nauczyciela przez pryzmat efektów kształcenia silnie obecne w polskiej rzeczywistości edukacyjnej to symptomy także szerszego, globalnego zjawiska, a mianowicie rywalizacji na rynku. Szkoły starają się pozyskać uczniów z dużym potencjałem intelektualnym, aby zapewnić sobie wysokie miejsce w rankingu. W polskim kontekście stymulowanie tego typu postępowania odbywa się za pomocą instrumentów polityki oświatowej w postaci ustalonej przez ministerstwo wersji egzaminu. Zarówno egzamin po szkole podstawowej, jak i test kompetencji po gimnazjum otwierający (lub zamykający) drogę do liceum, a także egzamin maturalny zorientowane zostały na sprawdzenie wiedzy faktograficznej ucznia, co sprzyja społecznemu kreowaniu wizerunku wiedzy jako zbioru faktów, a nie kształtowania kompetencji do interpretowania zjawisk, czy twórczego myślenia jako niezbędnych w wymiarze społecznym. Zdaniem Joanny Rutkowiak i Eugenii Potulickiej (2010) to zrozumiałe, ponieważ w edukacji zorientowanej na kształtowanie człowieka masowego nie o krytyczne myślenie przecież chodzi. Większość „zabiegów” wynikających z polityki oświatowej nie dotyczy elit (bardzo dobrze wykształconych, podejmujących decyzje, nierzadko na dziedzicznych stanowiskach), ale przeciwnie – „zwykłego szarego człowieka”. Podporządkowywanie się tej logice sprawia, że w codziennym funkcjonowaniu praktyki segregacyjne wzmocnione są jeszcze bardziej, a rola instrumentalnego uczenia się wzrasta. Jeśli dodamy do tego obrazu brak stałego zatrudnienia, sytuację, gdzie praca zaczyna być przywilejem i jej wymiar czasowy się kurczy to ci, którzy będą walczyć o jej utrzymanie będą skazani na ofertę nabywania „kluczowych kompetencji”, wpisania się w standard i „dotrzymania kroku” procedurze tak, by „dopasować się do nowych czasów”.

Tego typu działania z silną orientacją na strategię dopasowywania się do rynku pracy widoczne zarówno w programie kształcenia, jak i strukturze kształcenia oraz organizacji uczenia się z dużym powodzeniem realizowane są także w uniwersytetach. Nacisk na uzawodowienie edukacji na poziomie szkoły wyższej, nieustanne powroty studenta po wciąż nowe kwalifikacje na uczelnię, rywalizacja studentów a także nauczycieli akademickich na rynku sprawiają, że dyskurs „uczenia się przez całe życie” zyskał neoliberalny rys

i przestał być neutralny ideologicznie, ale także wrażliwy społecznie. Nieustannie powtarzany nakaz bycia elastycznym, zdaniem F. Coffilda (1999), rzeczywiście oddaje odpowiedzialność za karierę w ręce podmiotu, ale w ten sposób oddala kwestię pogłębiających się nierówności, braku pracy, ale także biednych pracujących jako społecznych problemów, którym trzeba zapobiegać na poziomie polityki makrostrukturalnej.

Eksponowanie sfery umiejętności w kształceniu oraz traktowanie wiedzy jak zysku będących wyznacznikiem dopasowania edukacji do rynku pracy instrumentalizuje uczenie się młodych i dorosłych w sferze podejścia do kształcenia. Kreatorom polityki edukacyjnej daje usprawiedliwienie dla wszelkich działań, które można realizować w obszarze edukacji bez względu na badania pedagogiczne i wiedzę o rozwoju człowieka, procesie kształcenia i rozmaitych koncepcjach dydaktycznych. Nierzadko wyrwane z kontekstu środki lub formy pracy edukacyjnej jak: e-podręczniki, indywidualizacja nauczania, a ostatnio „obecność nauczycieli na sieciowych podwórkach” urastają do rangi nowej reformy, a postulowanie jednego profilu kształcenia określanego mianem zawodowego utrwalany jest w publicznym przekazie jako panaceum na rozwiązanie aktualnych problemów społecznych.

Powtórzmy raz jeszcze – ten typ myślenia o kompetencjach jako poprawnym wykonaniu standardowego zadania sprzyja administrowaniu edukacją, ale nie problematyzuje społeczno-kulturowego kontekstu w jakim się ona dzieje, a także nie poddaje w wątpliwość jej celów. Wytwarza jednak społeczne przekonanie o konieczności kształtowania edukacji pod dyktando rynku w odniesieniu do kształcenia dzieci, młodzieży i dorosłych nie problematyzując możliwości diagnozowania samego rynku i jego zmienności. Nie zapoznając się ze społecznymi konsekwencjami edukacji planowanej pod dyktando rynku.

Drugi sposób opisu kompetencji obecny w andragogicznym dyskursie odnosi się do możliwości ich wytwarzania – i to zarówno w perspektywie polityki tworzenia szans na realizację instytucjonalnych form kształcenia ustawicznego, jak i konstruowania indywidualnych ścieżek edukacyjnych.

Kompetencje jako dyspozycje do uczenia się a próba humanizowania dyskursu LLL

Traktowanie kompetencji jako dyspozycji do uczenia się naszym zdaniem humanizuje dyskurs LLL. Przejawami owej humanizacji jest zarówno budowanie postulatów autorów raportów edukacyjnych wokół zróżnicowanego systemu kształcenia dorosłych ze względu na różnorodne potrzeby edukacyjne rozmaitych podmiotów, ale przede wszystkim powrót badaczy do pytania o sens kształcenia i sposób budowania doświadczeń edukacyj-

nych osób o różnym kapitale kulturowym i społecznym. Gdyby spróbować określić warunki „humanizowania” dyskursu LLL, tym samym kształtowania kompetencji jako dyspozycji do uczenia się, to za znaczące uznajemy:

1) Postulowanie w dokumentach zróżnicowania formalnej edukacji dorosłych pod względem organizacji i kształtowanych kompetencji.

Stworzenie rozmaitych systemów szkolnego uczenia się dla dorosłych było oznaką demokratyzowania oświaty i wyrazem solidaryzmu społecznego w powojennej Europie. Dążenie do tego by edukacja dorosłych była instrumentem zapewniającym pomyślność obywatelom i społeczeństwom było odczytywane jako niekwestionowany jej cel, co widać w rozmaitych międzynarodowych dokumentach polityków określających stan oświaty w poszczególnych krajach i wyzwaniach stojących przed współczesną edukacją, w tym edukacją dorosłych. Od Raportu Faure’a (1975) z lat siedemdziesiątych, podkreślającego wartość postępu naukowo-technicznego dla rozwoju ludzkości do Raportu Delorsa (1998) z lat dziewięćdziesiątych, zwracającego uwagę na potencjał edukacji dla rozwoju społecznego i ekonomicznego współczesnego świata, mamy do czynienia z postulatami domagania się większej demokratyzacji oświaty, większego zaangażowania środków finansowych w organizowanie systemów edukacji ustawicznej oraz powiązania instytucjonalnej oświaty ze zróżnicowanym jej odbiorcą. Stało się jasne, że dotychczasowa retoryka utrzymana w duchu „konieczności dopasowania się do wymagań współczesnego świata, zostaje wzmocniona argumentacją dotyczącą zróżnicowanych możliwości uczenia się i potrzeb samych dorosłych oraz uznaniu, że sami dorośli mają prawo do bycia różnymi – pod względem umiejętności uczenia się (Field 1996).

2) Postrzeganie edukacji jako pola poszerzania emancypacji

O znaczeniu edukacji w kontekście rzeczywistej emancypacji pisał Kazimierz Przyszczykowski (1999) zastanawiając się, jak możliwe jest uczestnictwo podmiotu w życiu demokratycznym społeczeństwa, którego świadomość była kształtowana w czasie sprzed zmiany ustroju przed 1989 rokiem, ale także Z. Kwieciński (2002), kiedy w podłużnych badaniach toruńskich pokazywał relacje między kapitałem kulturowym człowieka a jakością jego życia. W obydwu przypadkach mamy do czynienia z troską autorów o jakość świadomości społeczeństwa i znaczenie edukacji dla kształtowania indywidualnej kariery życiowej. Pytaniem kluczowym jest tu pytanie o to, kiedy edukacja staje się rzeczywiście emancypacyjna. Pomimo pesymistycznych diagnoz wspomnianych autorów co do marnej jakości świadomości edukacyjnej badanych, emancypacyjna moc edukacji – jak można czytać ich wyniki badań – jest możliwa dzięki ciężkiej pracy i silnej motywacji do działania,

uczenia się. W tym autorzy upatrują możliwość wyjścia z ubóstwa kulturowego.

Pojawiająca się tu analiza działania szkoły pokazuje jej znaczenie z punktu widzenia społecznych funkcji, wykracza poza widzenie znaczenia edukacji jako instrumentu adaptacji do rynku i dla rynku. Legitymizuje jej działania w sferze kształtowania kapitału kulturowego i krytycznego myślenia. Dlatego krytyka praktyk szkolnych wypowiedana jest tu z pozycji niewywiązywania się tej instytucji z zadania świadomego stymulowania podmiotu do uczenia się i do zmiany pozycji w strukturze społecznej, a nie powielania schematu aspiracji i koncepcji dobrego życia typowego dla środowiska, z którego pochodzą. Innymi słowy, to nie tylko wskaźniki skolaryzacji na danym poziomie kształcenia są ważne, ale rzeczywiste znaczenie uczestniczenia w edukacji dla jakości życia (potrzeb, spędzania czasu wolnego, dokonywanych wyborów). W sensie dydaktycznym nie tylko liczy się wyrównywanie braków w wiedzy i umiejętnościach, ale traktowanie uczenia się jako postawy życiowej. Autorzy udowadniają znaczenie socjalizacji dla dalszych losów w dorosłości, ale także przyglądają uczeniu się jako konstrukcji tożsamości podmiotu, gdzie kulturowe osadzenie człowieka może budować zarówno potencjał do zmiany, ale równie dobrze może być poważnym balastem (por. Bernstein 1996, Merrill 2001).

3) Naturalizowanie procesu uczenia się i wzrost znaczenia uczenia się pozaformalnego

Teza Johna Fielda (2000) mówiąca o cichej rewolucji w postaci eksplozji uczenia się zdomowała się w dyskursie edukacyjnym, stanowiąc rodzaj diagnozy dla współczesnej kondycji edukacji dorosłych. Oznaką tej cichej rewolucji, o której mówi autor, jest pełna akceptacja samodzielności dorosłych w podejmowaniu decyzji o własnym życiu i o ścieżkach edukacyjnych, co miałyby świadczyć o „upełnomocnieniu jednostki”, nadaniu jej mocy sprawczej, a tym samym oznaczało akceptację jej różnorodnych środowisk (miejsc) uczenia się i wytwarzania rozmaitych doświadczeń. Naturalizowanie doświadczeń i procesu uczenia się jako wpisanych w codziennie wytwarzane i napotykanе zdarzenia przez podmiot, budują kontekst uczenia się i konstruowania tożsamości w postaci ujawnienia się „właściwego ja”. Na gruncie andragogiki wiąże się to, między innymi, z przedstawianiem dorosłego jako kumulującego doświadczenia i uczącego się „w drodze, której kresu nie widać”. Na poziomie opisu uczenia się w życiu i przez życie w ujęciu andragogów częste jest odwoływanie się do uczenia się jako wędrówki, podróży i opisanie doświadczeń człowieka w biegu życia i w wytworzonych przez siebie mikroświatach (Skibińska 2006). Nie jest to jednak proces

wolny od napięć i niepokojów – jak wskazuje M. Malewski (2010). Zwłaszcza, gdy traktujemy każdy rodzaj podejmowanej aktywności jako uczący, nie problematyzując rzeczywistego znaczenia mechanizmu wytwarzania doświadczeń jako edukacyjnych.

#### 4) Powrót do pytania o sens edukacji

Gert J.J Biesta (2010), uważa, że obecnie dyktat uczenia się zdominował myślenie o edukacji w tym sensie, że odwołuje się nieustannie do „dostarczania klientowi uczenia się”. Dlatego zdaniem tego autora trzeba by powrócić do języka edukacji, która obok kompetencyjnego wymiaru skupionego na kwalifikacjach potrzebnych na rynek pracy, obejmuje umiejętności intelektualne, rozumienia oraz uczestnictwa w kulturze, socjalizację, ale także warunki podmiotowego wytwarzania znaczeń. W tym ujęciu traktowania uczestnictwa w procesie kształcenia jako narzędzia przeciwko wykluczeniu nie jest oczywiste samo w sobie. Pytanie o sens edukacji każe odnieść się do jej rzeczywistego znaczenia w kontekście kształtowania warunków upełnomocnienia podmiotu (subjectivity). Pojawia się tu problem mechanizmu wytwarzania doświadczeń edukacyjnych w nieco innej wersji niż dotychczas, to znaczy nie tylko jako bagażu indywidualnych cennych doświadczeń, dostarczających „jakiejś” wiedzy, ale badania potencjału praktyk społecznych, w jakich uczestniczyli dorośli, jako wytwarzanych społecznie i kulturowo (Jurgiel-Aleksander 2013).

## Zakończenie

Traktowanie LLL jako dyskursu oznacza, że koncepcję tę traktuje się jednocześnie jako źródło i jako instrument manifestowania rozmaitych interesów społecznych, politycznych i ekonomicznych. Można by powiedzieć, że koncepcja LLL jest pisana przez rozmaite podmioty (polityków, kreatorów rozwiązań edukacyjnych, badaczy), ale ona sama także na te podmioty oddziałuje (przez postulaty, sugestie dla organizatorów uczenia się, rodzaj podejmowanych badań). W tym sensie postulaty w postaci traktowania uczenia się przez całe życie jako instrumentu zapobiegania wykluczeniu ekonomicznemu i społecznemu, jako promotora rozwoju indywidualnego i zmiany społecznej, mogą stać się kolejnymi formami społecznej i ekonomicznej kontroli. Identyfikacja dwóch sposobów opisu kompetencji, ujawnionych na poziomie używanego języka pozwala, jak sądzimy, pokazać konsekwencje w sferze praktyk dotyczących myślenia o edukacji. Zarówno administrowanie kompetencjami pozornie neutralne politycznie, jak i próba traktowania

kompetencji jako dyspozycji do uczenia się ma swoje konsekwencje w rozmaitych sferach – to znaczy organizowania procesu uczenia się, podejmowania rodzaju badań i jakości stawianych pytań przez badaczy, ale przede wszystkim w sferze poszukiwania sensu edukacji. W pierwszej odsłonie to edukacja jest nieadekwatna do rzeczywistości (ekonomicznej), w której funkcjonuje, stąd nacisk na jej swoiście rozumiany „umiejętnościowy” charakter. W drugiej odsłonie to rzeczywistość traktowana jest z dystansem, uwiera jakością stąd pytanie o znaczenie edukacji w polu różnorodnych interesów, opcji ideologicznych, koncepcji uczenia się i zróżnicowania społeczno-kulturowego.

## Bibliografia

- Bernstein B. (1996), *Pedagogy, symbolic, control, identity. Theory, research, critique*, London–Bristol.
- Biesta G. J. J. (2010), *Good education in an age of measurement. Ethics, politics, democracy*, Boulder–London.
- Coofield F. (1999), *Braking the consensus : Lifelong learning as social control*, (in:) P. Alheit, U. Beck, E.Kamuller, R.Taylor, H.S.Olesen (eds.), *Lifelong learning inside and outside schools*, Bremen.
- Delors J. (1998), *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, Warszawa.
- Faure E. (1975), *Uczyć się, aby być*, Warszawa.
- Field J. (2000), *Lifelong learning and the new educational order*, „Stoke on Trent”.
- Field J. (1996), *European dimensions. Education, training and the European Union*, London–Philadelphia.
- Jagiełło-Rusiłowski A., Solarczyk-Szwec H., (2013), *Kwerenda badań nad kompetencjami społecznymi*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 2.
- Jurgiel-Aleksander A. (2013), *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne*, Gdańsk.
- Kwieciński Z. (2002), *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Toruń–Olsztyn.
- Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław.
- Merrill B. (2001), *Learning and teaching in universities: perspectives from adult learners and lectures*, „Teaching in Higher Education”, vol.6, No. 1.
- Niemierko B. (1997), *Między oceną a dydaktyką: bliżej dydaktyki*, Warszawa.
- Potulicka E., Rutkowiak J. (2010), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków.
- Przyszczykowski K. (1999), *Edukacja dla demokracji. strategie zmian a kompetencje obywatelskie*, Toruń–Poznań.
- Skibińska E.M. (2006), *Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne*, Warszawa.