

# Przestrzeń miasta jako przestrzeń uczenia się przez całe życie – wykorzystanie spaceru badawczego do badania lifelong learning

DR HELENA ANNA JĘDRZEJCZAK\*, DR MAŁGORZATA OSOWSKA\*\*

Instytut Badań Edukacyjnych

DR INŻ. ARCH. WIKTOR WRÓBLEWSKI\*\*\*

Politechnika Łódzka

Przedmiotem artykułu są małe miasta rozważane jako przestrzenie uczenia się dorosłych mieszkańców. Przedstawiono w nim wnioski z badania zrealizowanego techniką spacerów badawczych, przeprowadzonych w czterech małych polskich miastach (łącznie 39 spacerów, po 9 lub 10 w każdym mieście). Zestawiono w nim analizę układu przestrzennego badanych miast, opartą na koncepcji ewaluacji przestrzeni miasta urbanisty Kevina Lyncha z praktykami uczenia się ich dorosłych mieszkańców. Uczenie się przez całe życie zostało ujęte jako idea, praktyka i zjawisko, dla którego ważnym kontekstem jest przestrzeń miasta. Przyjęcie perspektywy, w której praktyki nieformalnego uczenia się są rozpatrywane w jej kontekście, pozwoliło na wytyczenie nowych pól analizy i interpretacji uzyskanego materiału badawczego – nie przez pryzmat rodzajów aktywności lub typów instytucji, ale roli przestrzeni i typów miejsc, w których uczenie się zachodzi. Zaowocowało to świeżym spojrzeniem, niezwykle rzadko spotykanym w socjologii edukacji, uwzględniającym rolę przestrzeni miasta i sposobów korzystania z niego w celu uczenia się (przez całe życie).

Pomimo wielu różnic między osobami badanymi wybierane przez nie obiekty łączyło wiele elementów. Okazuje się, że dla badanych miejsca na mapie miasta sprzyjające uczeniu się to te sprzyjające refleksji i rozmyślaniom. Nie zabrakło też jednak instytucji niemal automatycznie kojarzonych z uczeniem się, takich jak szkoły, uczelnie, muzea, biblioteki i inne instytucje kultury. Analiza materiału wykazała także, że niektóre kategorie analityczne zaproponowane przez Lyncha okazały się puste; nie wypełniały ich treści uzyskanych narracji. Badanie otwiera dyskusję na temat roli przestrzeni miast we wspieraniu uczenia się przez całe życie. Poza wnioskami z badania tekst zawiera wiele wskazówek i rekomendacji dotyczących wykorzystania techniki spaceru badawczego

\* E-mail: h.jedrzejczak@ibe.edu.pl  
ORCID: 0000-0002-0626-9057

\*\* E-mail: m.osowska@ibe.edu.pl  
ORCID: 0000-0001-5057-6735

\*\*\* E-mail: wikt.wroblewski@p.lodz.pl  
ORCID: 0000-0002-6821-908X

w badaniach współczesnymi praktykami LLL. Pozwala także zrozumieć rolę przestrzeni poprzez wejście (niemal dosłownie) w buty osób badanych.

SŁOWA KLUCZOWE: uczenie się przez całe życie, uczenie się dorosłych, spacer badawczy, Kevin Lynch, obraz miasta, przestrzeń miasta

### **The space of the city as a space for lifelong learning — using the research walk to explore lifelong learning**

The subject of this article is small cities as learning spaces for adult inhabitants. It presents the conclusions of a study conducted with the technique of research walks in four small Polish cities (a total of 39 walks, 9 or 10 in each city). It juxtaposes an analysis of the spatial layout of the cities studied, based on urbanist Kevin Lynch's concept of evaluating city space, with the learning practices of their adult inhabitants.

Lifelong learning is presented as an idea, a practice and a phenomenon for which urban space is an important context. Adopting a perspective in which informal learning practices are considered in its context allowed for new fields of analysis and interpretation of the research material — not through the prism of types of activity or types of institutions, but through the role of space and the types of places where learning takes place. This has resulted in a fresh perspective, rarely or never seen in the sociology of education, which considers the role of urban space and the ways in which it is used for (lifelong) learning. Despite the many differences between the respondents, the sites they chose had much in common. It appears that, for the respondents, the places on the city map that are conducive to learning are those that are conducive to reflection and rumination. However, there was no shortage of institutions that are almost automatically associated with learning, such as schools, universities, museums, libraries and other cultural institutions. The analysis of the material also revealed that some of the analytical categories proposed by Lynch seemed empty; they were not filled by the content of the narratives. The study opens a discussion on the role of urban spaces in supporting lifelong learning. In addition to the conclusions of the study, the text provides many tips and recommendations for the use of the research walk technique in the study of contemporary LLL practices. It also allows us to understand the role of space by putting ourselves almost literally into the shoes of the subjects.

KEYWORDS: lifelong learning, adult learning, walking interview, Kevin Lynch, image of the city, space of the city

## Wstęp

Uczenie się przez całe życie bywa opisywane za pomocą metafory wrzosowiska: czegoś otaczającego człowieka z każdej strony i rozpościerającego się po horyzont, nielinearnego, pozwalającego na wędrowanie w różnych kierunkach, dającego wiele (niezliczoną ilość?) możliwości, ale także wymagającego ciągłego podejmowania decyzji co do kierunku marszu i wiodącej do niego ścieżki (Edwards, 2006). Jest również przedstawiane jako jedna z metakompetencji (Solarczyk-Szwec, 2014), element rzeczywistości uznawany za nową normalność (Włoch i Śledziwska, 2019), wymóg współczesnego rynku pracy. Jednocześnie zarówno na poziomie idei, jak i jej realizacji uczenie się przez całe życie poddawane jest krytyce, prowadzonej przede wszystkim z perspektywy filozoficzno-ideowej i pedagogicznej (andragogicznej).

W niniejszym tekście ideę *lifelong learning* (LLL) i sposoby jej praktykowania osadzono w kontekście przestrzennym miast, w których zrealizowano opisane dalej badanie jakościowe. Przestrzeń miasta można ujmować bowiem jako przestrzeń budowania tożsamości, codziennego życia, uczenia się, jednoczesnej ciągłości i zmiany. W tekście skupiono się na możliwościach związanych z uczeniem się, które przestrzeń daje i tych jej elementach, które uczenie się utrudniają. Innymi słowy, pokazano, jak metaforyczne wrzosowisko może funkcjonować w zupełnie niemetaforycznej przestrzeni miejskiej.

Do opisu i analizy tejże przestrzeni wykorzystano koncepcję amerykańskiego urbanisty, Kevina Lyncha. Za wyborem tej teorii opisu formy miejskiej przemawiało kilka argumentów. Po pierwsze, Lynch zwraca uwagę na rolę formy przestrzennej w życiu mieszkańców i kształtowanie ich sposobów korzystania z miasta oraz w prosty sposób kategoryzuje rodzaje przestrzeni i elementy jego obrazu. Po

drugie, koncepcja jest intuicyjna i zrozumiała dla badaczy analizujących przestrzeń miasta w ujęciu humanistycznym i społecznym, a nie tylko technicznym. Po trzecie, koncepcja jest spójna, kompletna i wielokrotnie zweryfikowana, ponieważ opiera się na publikacjach dostępnych od lat 50. i 70. ubiegłego wieku, pozostając jednocześnie ciągle aktualną i wykorzystywaną w urbanistyce. Nowością w proponowanym podejściu jest połączenie sposobu opisu struktury miasta Kevina Lyncha z procesami uczenia się przez całe życie.

Materiał badawczy uzyskany podczas spacerów wykorzystano do przyjrzenia się przestrzeni badanych miast z perspektywy ich użytkowników i użytkowniczek jako osób uczących się w różnych formach i kontekstach. Analiza materiału przez pryzmat koncepcji Lyncha miała pozwolić na spojrzenie na przestrzeń każdego z miast jako przestrzeń potencjalnego lub faktycznego uczenia się. W ramach tej analizy za cel postawiono skategoryzowanie miejsc, wskazanych przez osoby badane jako związanych z ich uczeniem się oraz jako lynchowskie ścieżki, krawędzie, rejony, węzły i punkty orientacyjne. Umożliwia to nakreślenie obrazu każdego z miast i pokazanie, jak różne elementy mogą należeć do danego typu miejsca. Kolejnym celem analizy było wyodrębnienie tych elementów bądź kategorii elementów przestrzeni, które sprzyjają uczeniu się, i tych, które wpływają nań negatywnie, oraz znalezienie uzasadnień dla takiego ich określenia.

## **1. Uczenie się przez całe życie – piękna idea i zróżnicowana praktyka**

Ideę uczenia się przez całe życie – *lifelong learning* opisuje się i analizuje, choć pod różnymi nazwami, już od lat 20. ubiegłego wieku. W niniejszym artykule omówiono ją jednak pobieżnie, jedynie po to, by wskazać, czego dotyczy problematyka prezentowanych badań.

Podstawowym założeniem LLL jest to, że uczenie się przestało być etapem życia kończącym się wraz z ukończeniem szkoły lub studiów, przed podjęciem pracy, a stało się praktyką całożyciową. Człowiek zdobywa nową wiedzę, umiejętności, kompetencje społeczne nie przez pewien, stosunkowo krótki, okres życia, ale od narodzin do śmierci. Idea uczenia się przez całe życie jest obecna z jednej strony w pedagogice i andragogice, z drugiej – w politykach publicznych. W dużym uproszczeniu można stwierdzić, że w pierwszym ujęciu jest związana przede wszystkim z rozwojem jednostki i, co za tym idzie, przyczynia się do rozwoju społecznego – budowania pomostowego kapitału społecznego, w drugim natomiast istotne są także potrzeby (a nie tylko realia) rynku pracy i poprawa funkcjonowania społeczeństw.

Jej najważniejszym założeniem jest to, że niezależnie od motywacji uczenia się (np. ciekawości, poprawy sytuacji na rynku pracy, potrzeb rozwojowych) będzie ono już zawsze rzeczywistością człowieka i nigdy nie stanie się zamkniętym etapem; role uczącego się i nauczanego także przestają być oddzielone ostrą linią. Zofia Szarota, cytując Richarda Edwardsa, opisuje LLL tak:

całożyciowe uczenie się jest jak wrzosowisko – *moorland* (Edwards, 2006), bez konturów i granic, rozległe, ciągnące się wzdłuż, wszcz, o różnym stopniu nasycenia treściami. Uczący się meandruje, zawraca, wybiega naprzód, przemyka na skróty i błędzi. Jest to naturalny proces [...]” (Szarota, 2022, s. 87)

Badacze i badaczki analizują i opisują założenia LLL, jego rolę we współczesnym świecie i przełom paradygmatyczny, który doprowadził do przejścia od edukacji ustawicznej do uczenia się przez całe życie (Solarczyk-Ambrozik, 2018). Kluczową rolę odgrywa tu podejście do roli państwa i jednostki w procesach uczenia się. Współczesne rozumienie idei LLL, wynikające z procesów emancypacyjnych, zakłada, że to jednostka decyduje o tym, w jakim celu, kiedy i w jaki sposób

będzie się uczyć. Edwards odróżnia wrzosowisko *lifelong learning* od pola edukacji formalnej: mającego jasne granice, uporządkowanego, z zaplanowanym cyklem siania i zbiorów.

Emancypacyjna idea LLL, pozwalająca jednostce nie tylko rozwijać się zgodnie z własnym planem i potrzebami, czasem zostaje podporządkowana już nie tak pięknej praktyce – działaniu jedynie ze względu na potrzeby rynku pracy lub konkretnego pracodawcy i lekceważenia potrzeb jednostki. Zjawiska te doczekały się perspektywy krytycznej w badaniach nad LLL (Olssen, 2006) czy też po prostu dostrzeżenia, że ta piękna idea może się przesunąć w stronę neoliberalizmu bądź zostać mu podporządkowana (Holford i Mohorčič Špolar, 2012).

W niniejszym tekście przyjęto raczej perspektywę pedagogiczną, zakładając – w uproszczeniu – że uczeniem się przez całe życie są wszystkie aktywności rozwijające osobę dorosłą, podejmowane przez nią świadomie, niezależnie od tego, czy jest to edukacja formalna czy pozaformalna, uczenie się nieformalne czy incydentalne.

## **2. Kevin Lynch – obraz miasta**

Jak wskazano we wstępie, dane uzyskane w badaniu zostały przeanalizowane przez pryzmat koncepcji Kevina Lyncha. Głównym punktem odniesienia był jego podział przestrzeni miejskiej na pięć kategorii, opisany w książce *Obraz miasta* (Lynch, 2011), oraz pozytywna i negatywna percepcja środowiska miejskiego, opisana w *Growing Up in Cities* (Lynch, 1977).

## 2.1. Pozytywna i negatywna ocena miasta

Celem badań zespołu Lyncha nad percepcją środowiska i jakością życia było wyodrębnienie tych jego właściwości, które czynią je „dobrym” lub „złym” dla człowieka. W badaniach nad dorastaniem w mieście zespół wyróżnił trzy aspekty jakości środowiska miejskiego, które mogą mieć znaczenie także dla LLL. Po pierwsze, mogą wpływać na aktywność, ponieważ środowisko jako wzorzec stymulacji sensorycznej może oferować optymalną stymulację, deprivację stymulacyjną lub przeciążenie stymulacyjne. Może również funkcjonować jako obszar aktywności życiowej i behawioralnej człowieka oraz jako obszar relacji międzyludzkich. Drugi aspekt to oddziaływanie środowiska na rozwój fizyczny i umysłowy. Wpływa ono na zdrowie fizyczne i psychiczne, proces kształtowania potrzeb, poglądów, stylu życia, postaw i strategii. Może organizować lub dezorganizować osobowość, przyspieszać lub opóźniać rozwój umysłowy oraz kształtować życie emocjonalne. Trzeci aspekt oceny jakości życia w mieście stanowi satysfakcja lub niezadowolenie. Środowisko jest bowiem źródłem komfortu lub dyskomfortu, aprobaty lub dezaprobaty. Ważną rolę odgrywa różnicowanie między bierną radością z nicnierobienia a aktywną satysfakcją, wynikającą z wysokiej aktywności i rozwoju.

Odpowiednikami kategorii Lyncha we współczesnej urbanistyce są udogodnienia miejskie (*urban amenities*), czyli pozytywne cechy zbudowanego środowiska, które czynią życie łatwiejszym i przyjemniejszym, oraz ich przeciwieństwo – niedogodności miejskie (*urban disamenities*), obniżające jakość życia mieszkańców.

## 2.2. Pięć elementów obrazu miasta

Pięć fizycznych elementów formy miasta, zidentyfikowanych przez Kevina Lyncha i rozwiniętych w książce *Obraz miasta*, to:

1. Ścieżki (ang. *paths*): drogi, chodniki, ścieżki, którymi poruszają się ludzie w mieście. W kontekście uczenia się przez całe życie mogą one pozytywnie wpływać na dostępność przestrzeni do różnych aktywności, oferując alternatywne drogi dotarcia oraz będąc przestrzenią interakcji i spotkań. Niedogodności ścieżek obejmują natomiast niewystarczające lub niebezpieczne przejścia oraz zatłoczone jezdnie zdominowane przez samochody.
2. Krawędzie (ang. *edges*): bariery, które oddzielają różne części miasta, takie jak rzeki, mury czy linie kolejowe. Udogodnieniami dla uczenia się, należącymi do tej kategorii, mogą być krawędzie parków i zielonych bulwarów lub nabrzeża rzek i jezior, zapewniające dostęp do otwartych przestrzeni i możliwości rekreacyjnych. Negatywnie na procesy LLL wpływają zaś fizyczne bariery ograniczające dostęp, takie jak mury, ogrodzenia, urwiska, drogi krajowe, tory kolejowe i inne źródła hałasu, a także granice obszarów zdegradowanych z opuszczonymi budynkami i pustymi działkami.
3. Rejony (ang. *districts*): większe obszary o wspólnym charakterze lub funkcji. Przykładem rejonów, stanowi udogodnienie dla LLL, są osiedla z różnorodnymi typami mieszkań i zasobami społecznościowymi, obszary komercyjne z różnymi sklepami, restauracjami i innymi przedsiębiorstwami oraz centra kulturalne z instytucjami kultury, takimi jak muzea, kina i biblioteki. Negatywnie postrzegane mogą być natomiast strefy przemysłowe z dużym ruchem, hałasem i zanieczyszczeniami, obszary zaniedbane z wysokim poziomem ubóstwa i przestępczości oraz grodzone osiedla mieszkalne z ograniczoną różnorodnością i dostępem do zasobów.

4. Węzły (ang. *nodes*): ważne punkty, w których koncentrują się aktywności, takie jak skrzyżowania lub place. Węzłami ocenianymi pozytywnie są place publiczne zapewniające miejsca do gromadzenia się i interakcji społecznych, targowiska z dostępem do świeżej żywności oraz węzły transportowe z różnymi opcjami transportu. Niedogodności węzłów mogą obejmować niebezpieczne skrzyżowania z dużym ruchem, hałasem i zanieczyszczeniami powietrza oraz zaniedbane przestrzenie publiczne z wysokim poziomem przestępczości i miejskiego rozkładu, w których mimo przepływu i spotkań nie dochodzi do pożądanych interakcji i wymiany informacji.
5. Punkty orientacyjne (ang. *landmarks*): łatwo rozpoznawalne obiekty, które pomagają w orientacji, takie jak wieże, budynki czy pomniki. Miejsca należące do tej kategorii, a istotne dla LLL to budynki ikoniczne, takie jak muzea i biblioteki, piękne rzeźby i pomniki oraz znaczące punkty historyczne, które zapewniają mieszkańcom połączenie z przeszłością i możliwości nauki o historii i dziedzictwie, budujące ich tożsamość i dumę z własnego miasta. Negatywnie oceniane są zaniedbane lub opuszczone budynki w znaczących lokalizacjach oraz nieestetyczne struktury, takie jak silosy czy kominy elektrowni.

### **2.3. Badania nad dorastaniem w mieście**

Kevin Lynch kierował także badaniami nad dorastaniem w mieście, które opisał i podsumował w książce *Growing Up in Cities* (Lynch, 1977). Jego międzynarodowy zespół stwierdził, że dzieci i młodzież postrzegają przestrzeń miejską w sposób bardzo osobisty i emocjonalny. Badani zwracali uwagę na elementy znaczące, takie jak miejsca zabaw, szkoły, sklepy czy domy przyjaciół, postrzegając miasto przez pryzmat codziennych doświadczeń i interakcji. Ważnymi elementami ich mentalnych map były miejsca zapewniające poczucie bezpieczeństwa

oraz interesujące przestrzenie. Lynch prócz map mentalnych wykorzystywał także wywiady, obserwacje terenowe oraz analizę zachowań. Wnioski z badań wskazują, że dobrze zaprojektowane przestrzenie miejskie mogą wspierać procesy poznawcze i edukacyjne, oferując bogate środowisko do eksploracji i nauki. Dostęp do zieleni, bezpieczne miejsca do zabawy oraz dobrze zaprojektowane ścieżki dla pieszych pozytywnie wpływają na rozwój poznawczy i fizyczny.

W tekście przyjęto założenie badawcze, że obserwacje dotyczące przestrzeni miejskiej i stymulacji rozwoju dzieci i młodzieży mogą być ekstrapolowane na procesy uczenia się przez całe życie. Zastosowana technika spaceru badawczego łączy w sobie elementy wywiadu i obserwacji z „rysowaniem” mapy mentalnej własnymi nogami w skali 1:1, po której badany oprowadza badacza po swoich subiektywnie wybranych znaczących miejscach – w 9 przypadkach na 10 łączących się z jakiegoś rodzaju pozytywnymi doznaniem.

### **3. Metodologia badania**

Podstawą niniejszego artykułu jest badanie eksploracyjne dotyczące wspierania uczenia się przez całe życie w czterech małych polskich miastach, zrealizowane przez Instytut Badań Edukacyjnych w Ciechanowie, Krośnie, Skierniewicach i Wałczu. Miasta dobrano według kryteriów: wielkości (do 50 tys. mieszkańców), oddalenia od dużych miast (min. 50 km) i funkcjonowania w nich co najmniej jednej uczelni, posiadającej zróżnicowaną ofertę dla osób dorosłych. W ramach badania zrealizowano: 41 wywiadów indywidualnych (IDI) z pracownikami szkół wyższych, instytucji kultury, jednostek samorządowych, uniwersytetów trzeciego wieku i innych podmiotów zaangażowanych we wspieranie LLL, 4 wywiady fokusowe z wybranymi uczestnikami IDI, 19 spacerów badawczych z pracownikami

wymienionych wcześniej podmiotów i 20 spacerów badawczych z odbiorcami ich działań. Badanie realizowano etapami, od maja 2021 r. do grudnia 2022 r.

Celem pierwszego etapu badania, obejmującego IDI i FGI, było m.in. poznanie sposobów, w jakie lokalne uczelnie i inne podmioty wspierają osoby dorosłe w praktykowaniu tytułowej idei, i poznanie uwarunkowań prowadzenia działań wspierających LLL. Istotnym elementem była także rekonstrukcja rozumienia pojęć „uczenia się” i „uczenia się przez całe życie” w narracjach pracowników uczelni, ponieważ postawiono hipotezę, że jako liderzy opinii posiadają oni znaczący wpływ na ich rozumienie w swoich miastach. Na podstawie IDI i FGI powstała monografia *Małe miasta wobec wyzwań idei uczenia się przez całe życie* (Jędrzejczak i Osowska, 2022).

W drugim etapie, składającym się z 39 spacerów badawczych, za cel postawiono m.in.: poznanie uwarunkowań przestrzennych zidentyfikowanych wcześniej działań wspierających LLL, otoczenia fizycznego i instytucjonalnego badanych podmiotów, możliwości uczenia się nieformalnego, które stwarza sama przestrzeń miasta, oraz poszerzenia uzyskanych informacji, m.in. o niewskazane miejsca sprzyjające uczeniu się przez całe życie. Realizacja spacerów pozwoliła także na uzyskanie wiedzy o podmiotach pominiętych w IDI i FGI, mających cenny wkład w lokalną ofertę LLL.

### **3.1. Spacer badawczy – teoria**

Niniejszy artykuł bazuje przede wszystkim na materiale uzyskanym podczas spacerów badawczych. Jest to technika stosunkowo rzadko wykorzystywana, choć dość dobrze opisana; wyróżnia się też kilka możliwych jej odmian – z jedną osobą badaną bądź ich grupą, z trasą zaplanowaną wcześniej bądź tworzoną spontanicznie, bez nagrywania spaceru, z rejestracją dźwięku i/lub obrazu bądź

robieniem zdjęć, formą zbliżoną bardziej do typowego wywiadu indywidualnego (tyle że realizowanego w przestrzeni) lub do warsztatu bądź obserwacji etnograficznej. To technika dość wymagająca zarówno dla badacza, jak i badanego, jednak – jak wskazują Marcjanna Nóżka i Natalia Martini:

Spacer badawczy łączy w sobie zalety klasycznego wywiadu i obserwacji, przewyższając ich ograniczenia w zakresie oferowania dostępu do wielozmysłowego doświadczenia stanowiącego fundament społecznych praktyk przestrzennych i zachowań terytorialnych. (Nóżka i Martini, 2015, s. 35)

Uzyskany materiał badawczy i sama realizacja badania pozwalają podpisać się pod tymi słowami, choć należy zaznaczyć, że osobiste wielozmysłowe doświadczanie przestrzeni miast było kwestią drugorzędną wobec umożliwienia tego typu przeżyć osobom badanym. Niezależnie od tego, czy byli to pracownicy instytucji, czy osoby korzystające z ich oferty: wyjście „w miasto” i doświadczanie go podczas spaceru pozwoliło im na poszerzenie perspektywy bądź uzyskanie nowego spojrzenia zarówno na kwestię stanowiącą temat spaceru (uczenie się przez całe życie), jak i samo miasto i korzystanie z niego.

Wpisuje się to w podejście prezentowane przez Margarethe Kusenbach, która zwraca uwagę na kolejną zaletę spaceru (określanego przez nią *'go-along'*), tj. pobudzanie badanych do refleksji i skupienie się na elementach zazwyczaj pomijanych zarówno podczas zwykłego przemieszczania się po mieście, jak i „normalnego” IDI. Jej samej udało się zwiększyć uważność badanych na percepcję środowiska, zwrócić baczniejszą uwagę na własne i cudze praktyki przestrzenne, aspekty biograficzne łączące się z przestrzenią oraz rolę architektury (Kusenbach, 2003). W spacerach analizowanych przez nas udało się po części osiągnąć podobne efekty.

To, jaką formę przybiera spacer, zależy od dyscypliny, w ramach której prowadzone są badania z jego wykorzystaniem i ich celu. Te zrealizowane w opisywanym badaniu miały charakter socjologiczny (na pograniczu socjologii edukacji i socjologii miasta). Najtrafniejszym określeniem byłoby dlań „wywiad chodzony z listą dyspozycji”, co czyni go dość zbieżnym z angielskim *walking interview*, opisanym m.in. przez Karen Bisland i Sabinę Siebert. Badaczki podkreślają, że jest to nadal wywiad (a nie rozmowa podczas spaceru) i że istotną rolę odgrywa tu zarówno zaplanowanie jego trasy, jak też jej baczne obserwowanie i uwzględnianie napotykanym elementów przestrzeni w zadawanych pytaniach (Bisland i Siebert, 2024). Jednocześnie badaczki zwracają uwagę na elementy, które zaważyły także na wyborze tej techniki w omawianym badaniu, czyli ułatwienie narracji dzięki mniejszemu dystansowi między badaczem a badanym, rolę czynności chodzenia (obecną wszak już w parypatetycznej szkole Arystotelesa) oraz wykorzystywanie napotykanym miejsc jako „kotwic” dla myśli i wypowiedzi na zadany temat.

### **3.2. Spacer badawczy – realizacja badania**

Badanie składało się z 39 spacerów. W trzech miastach zrealizowano ich po 10, a w czwartym, z powodu odwołania spaceru przez osobę badaną – 9. Spacer planowo miały trwać ok. 75–90 minut i, zgodnie z założeniami tej techniki badawczej, mieć formę pieszą. W jednym przypadku spacer musiał zostać skrócony ze względu na kondycję osoby badanej, w kilku (4–5) trwał ponad 2 godziny z inicjatywy badanych i również w kilku (2–3) część trasy została pokonana samochodem, także z inicjatywy badanych, co wynikało z odległości punktów wybranych przez osoby badane, a położonych na obrzeżach miasta lub rozrzuconych po jego obszarze.

Do udziału w spacerach zaproszono osoby dorosłe (powyżej 25. roku życia), mieszkające w danym mieście od co najmniej 3 lat, posiadające co najmniej średnie wykształcenie. Instytucje wcześniej objęte badaniem zostały poproszone o wytypowanie uczestników prowadzonych działań, mających łatwość wypowiedzenia się. Taki dobór próby pozwolił na realizację celów badania, przede wszystkim dzięki uzyskaniu perspektywy osób dorosłych, dobrze zakorzenionych w badanych miastach. Ponieważ badanie miało charakter eksploracyjny i jakościowy, reprezentatywność próby nie została uznana za istotną. Za słabość jej doboru można w opinii autorów uznać jedynie to, że pomimo starań w badaniu wzięły udział niemal wyłącznie kobiety – wśród 39 badanych było ich aż 35.

Struktura spacerów była podobna: każdą osobę poproszono o zaplanowanie trasy pieszej, zawierającej co najmniej pięć punktów na mapie miasta, które ich zdaniem wiążą się z uczeniem się przez całe życie. Spacerzy z pracownikami, zostały zatytułowane: „[nazwa miasta] – miasto uczenia się przez całe życie”, z pozostałymi uczestnikami: „[nazwa miasta] – miasto, w którym się uczę”. Wszystkie osoby poproszono, by wybrane przez nie miejsca były związane przede wszystkim z edukacją pozaformalną i/lub uczeniem się nieformalnym (a więc z pominięciem szkół i uczelni), ponieważ jednym z celów stawianych przed tą częścią badania było uzupełnienie „mapy *lifelong learning*” badanych miast, a uczelnie zostały już dobrze zbadane. Jednocześnie w informacji o badaniu zastrzeżono, że wybory dokonane przez inne osoby uczestniczące w badaniu nie powinny wpływać na przebieg zaplanowanej trasy i powodować np. usunięcia miejsca istotnego dla danej osoby. Każdy ze spacerów był nagrywany (audio) i transkrybowany. Zrealizowały je współautorki niniejszego tekstu. W analizie wykorzystano także elementy autoetnografii.

#### 4. Analiza przestrzeni miast przez pryzmat koncepcji Lyncha

Trasy spacerów „Miasto uczenia się przez całe życie” i „Miasto, w którym się uczę”, przygotowane przez osoby badane, mogły zawierać w sumie blisko 200 miejsc uznanych przez nie za związane z uczeniem się. W rzeczywistości było ich mniej, ponieważ niektóre miejsca byłyby odwiedzane podczas każdego lub niemal każdego spaceru. Przykładem może być Park Miejski w Skierniewicach, w którym wizytę zaplanowały wszystkie badane<sup>1</sup>. Z drugiej strony podczas spacerów dodatkowe miejsca pojawiały się spontanicznie, zarówno w efekcie przypomnienia sobie o nich przez osoby badane, jak i dopytywania przez badaczki o mijane elementy przestrzeni miasta, np. elementy krajobrazu, zabytki, kierunkowskazy, tablice informacyjne na ścianach budynków, instytucje kultury czy niedostępne przestrzenie. Miejsca wskazane przez osoby badane – punkty na ich mentalnej „mapie uczenia się przez całe życie” – na podstawie analizy zostały przypisane do różnych kategorii z koncepcji Lyncha. W zależności od szczegółowości analizy uzyskanego materiału, oraz decyzji, czy dane miejsce faktycznie zostało wskazane jako związane z uczeniem się przez całe życie, czy też stanowiło dla niego jedynie tło narracyjne, można uznać, że było ich około 150. W dalszym toku rozważań przedstawiony zostanie wybór najciekawszych bądź najbardziej znaczących przykładów, pozwalających analizować przestrzeń miasta jako przestrzeń LLL. Kolejność omówionych kategorii wynika z ich istotności dla uczenia się przez całe życie – na początku omówiono te, które miały największe znaczenie dla badanych i/lub pojawiały się najczęściej (czyli punkty orientacyjne), na końcu – te, które w narracjach były zupełnie przezroczyste, czyli ścieżki.

---

<sup>1</sup> W przypadku Skierniewic i Ciechanowa użyto rodzaju żeńskiego, ponieważ pomimo intensywnych prób rekrutacji mężczyzn w badaniu wzięły udział wyłącznie kobiety.

#### **4.1. Punkty orientacyjne (*Landmarks*)**

Jako punkty orientacyjne skategoryzowano największą liczbę miejsc odwiedzonych podczas spacerów badawczych. Część z nich, mimo że stanowiło dla badanych punkt odniesienia, ze względu na wielkość lub mieszczące się na jego terenie kolejne miejsca, przypisano do innej kategorii, zazwyczaj „obszaru”. Przykładem jest Park Miejski w Skierniewicach – miejsce znaczące, punkt orientacyjny na mapie i punkt odniesienia w wyobraźni, ale też dość duża przestrzeń, w obrębie której znajduje się Pałac Prymasowski, ogród francuski i altana z muszlą koncertową. Park został więc skategoryzowany jako „obszar”. Z kolei w Krośnie za punkt orientacyjny (rozumiany potocznie) uznawane są rzeki okalające Stare Miasto – Wisłok i Lubatówka. W analizie trafiły do kategorii „krawędzi” i tam też została omówiona ich rola w uczeniu się przez całe życie. Punkty orientacyjne podzielono zaś na kilka kategorii.

##### **4.1.1. Instytucje**

Instytucje, takie jak: CeKiS<sup>2</sup>, uczelnia, Instytut Nafty i Gazu<sup>3</sup>, Centrum Dziedzictwa Szkła, Park Nauki Torus, WCK<sup>4</sup>, to w większości miejsca zajmujące się edukacją, nauką i kulturą, obecne na wielu lub wszystkich trasach przygotowanych przez badanych z danego miasta. Są łatwe do zdefiniowania, w dość oczywisty sposób wspierają uczenie się przez całe życie lub po prostu uczenie się i częściowo zostały uwzględnione w pierwszym etapie badania (IDI i FGI). Ponieważ instytucjonalnym „landmarkom” na mapach badanych miast można by poświęcić osobny artykuł, wskazano jedynie trzy przykłady, pokazujące rolę tych instytucji i ich wagę dla miejskiego krajobrazu LLL.

<sup>2</sup> Centrum Kultury i Sztuki w Skierniewicach.

<sup>3</sup> Właściwie: filia Instytutu Nafty i Gazu – Państwowego Instytutu Badawczego.

<sup>4</sup> Wałęckie Centrum Kultury.

Miejskie domy i centra kultury mają bogatą ofertę działań wspierających uczenie się przez całe życie, skierowaną do różnych grup wiekowych. Część badanych umieściła je na swoich trasach, nawet jeżeli sami z niej nie korzystali lub robili to dawno, ponieważ dostrzegali ich kluczową rolę w kształtowaniu miejskiego pejzażu LLL. Być może z uwagi na realizację badania w małych miastach badani określali te instytucje mianem „prawdziwych centrów miast”. W opinii badanych skierniewicki CeKiS to właściwie nie tylko – zgodnie z nazwą – centrum kultury i sztuki, ale w ogóle centrum Skierniewic. Każda osoba związana z uczeniem się (zarówno jako odbiorca, jak i organizator, w tym z innych miejskich podmiotów) wspomina o CeKiS nie tylko jako miejscu, w którym dużo się dzieje (zarówno w budynku, jak i wokół niego), ale także „wychodzącym” do miasta, będącym katalizatorem niemal wszystkiego, co związane z edukacją, kulturą i sztuką. Zwracają uwagę na jego otwartość, zarówno fizyczną (do budynku może wejść każdy i spędzić czas w atrakcyjnej przestrzeni), jak i mentalną – to instytucja inkluzywna, przyjazna, otwarta na inicjatywy.

Podobną rolę na mapie Wałcza, oraz w wachlarzu możliwości, z których można korzystać w tym mieście, pełni Wałęckie Centrum Kultury. Instytucja nowoczesna, wprowadzająca ferment, rozpoznawalna zarówno ze względu na prowadzone działania, jak i lokalizację. Można się zastanawiać, czy jest punktem orientacyjnym na mapie, czy bardziej pełni taką rolę w świadomości mieszkańców, ponieważ – podobnie jak CeKiS – wychodzi daleko poza własne mury. Animuje działania w mieście, takie jak Festiwal Dwoch Jezior czy Dni Kultury Ukraińskiej, które nie tylko sprzyjają integracji licznej mniejszości, ale także promują jej kulturę i przyciągają ukraińskie zespoły z Polski i innych państw. Przykładem działania WCK, które „wgrzyzło” się w tkankę miasta, jest upamiętnienie wałęckich Żydów. To ważne wydarzenie, powstałe dzięki projektowi „Most pamięci – Festiwal Kultury Żydowskiej”, który zaowocował wystawą czasową

„Ocalić od zapomnienia”. Na stałe zaś pozostała po niej tablica na budynku WCK, stojącym na miejscu dawnej synagogi i kirkutu.

Trzeci przykład instytucji jako punktu orientacyjnego zarówno na mapie fizycznej, jak i mentalnej stanowi krośnieńskie Centrum Dziedzictwa Szkła. Znalazło się ono na trasach kilku spacerów i w narracjach kilku osób, ponieważ jest rozpoznawalne także poza Krosnem. Instytucja ta promuje i rozwija elementy historii i tożsamości Krosna (produkcja szkła), angażuje się w działania edukacyjne zarówno w skali lokalnej (np. Noc Muzeów, Noc Nauki), jak i ogólnopolskiej (np. warszawski Piknik Naukowy), a także w imprezy miejskie dające możliwość uzyskiwania nowej wiedzy (np. Festiwal Krosno Świet(l)ne Miasto, Dni Krosna). W przeciwieństwie do CeKiS i WCK Centrum Dziedzictwa Szkła nie jest miejskim centrum kultury, tylko nowoczesnym, interaktywnym muzeum. Łączy je sposób działania: wychodzi z ofertą poza własne mury, kieruje ją do różnych grup odbiorców i jest jednym z najbardziej rozpoznawalnych miejsc na mapie Krosna.

Kolejne dwie instytucje to Powiatowe Centrum Kultury im. Marii Konopnickiej i Ciechanowski Ośrodek Edukacji Kulturalnej „Studio”. Ich oferta jest niemal równie szeroka jak skierniewickiego CeKiSu, a dodatkowo uwzględnia „patronkę” miasta – Marię Konopnicką i włącza ją w prowadzone działania. Obydwie instytucje także wychodzą poza swoje mury, prowadząc działania w przestrzeni miasta.

Innymi punktami orientacyjnymi mogącymi wiązać się z uczeniem się lub edukacją są kina. Można zaryzykować stwierdzenie, że każdy mieszkaniec wie, gdzie na mapie jego miasta znajduje się to jedno, jedyne kino (wyjątkiem jest Krosno z dwoma kinami). Ponieważ we wszystkich czterech badanych miastach kina są częściami miejskich lub powiatowych centrów kultury, pełnią rolę edukacyjną m.in. poprzez dobór repertuaru, a także organizację DKF-ów, tematycznych cykli i przeglądów filmowych.

#### 4.1.2. Zabytki, pomniki, rzeźby

Zabytki, pomniki i rzeźby są najbardziej typowymi punktami orientacyjnymi. Podczas spacerów odwiedzano przede wszystkim te pierwsze. Były to stare, wieloletnie kościoły, odrestaurowane kamienice i budynki związane z historią i tożsamością miasta. Argumenty przemawiające za ich wyborem były trojaki: sama ich starość mogła skłaniać do poznawania historii, mogły prowadzić działania uznawane za okazję do uczenia się przez całe życie i/lub mogły się w nich obecnie mieścić instytucje edukacyjne albo były miejscem, w którym badani oddawali się refleksji, co wiele z nich wprost nazywało ważną formą uczenia się przez całe życie.

Trzy krośnieńskie zabytkowe kościoły znajdujące się na Starym Mieście są miejscem corocznego festiwalu organowego Letnie Koncerty w Świątyniach. Badane, które umieściły je na swoich trasach, mówiły o dwóch aspektach uczenia się przez całe życie, które daje im udział w festiwalu. Po pierwsze, to udział w kulturze wysokiej, który sam w sobie jest uczeniem się. Po drugie, koncertom towarzyszą krótkie prelekcje, pozwalające uzyskać wiedzę o słuchanej muzyce i artystach. Czwarty punkt orientacyjny z tej kategorii to pomnik Łukasiewicza, założyciela pierwszej w Polsce i na świecie kopalni ropy naftowej, ulokowanej właśnie w Krośnie<sup>5</sup>, i twórcy lampy naftowej. Łukasiewicz rozświetlił Krosno na świecie, a dla badanych jest przykładem determinacji, inteligencji, przedsiębiorczości i wykorzystywania swych cech w służbie Polsce. Pomnik Łukasiewicza traktują symbolicznie – nie uczą się przy nim, ale „od niego” lub „dzięki niemu”.

W Skierniewicach punktami orientacyjnymi z omawianej kategorii mogą być rzeźby Wokulskiego na peronie kolejowym i prof. Pieniążka na rynku.

---

<sup>5</sup> Właściwie to w Bóbrce koło Krosna, ale powszechniej rozpoznawana jest jako kopalnia w Krośnie. Działa ona do dzisiaj.

Pierwsza upamiętnia nieudane samobójstwo bohatera *Lalki*. Osoby badane, na trasie których znalazła się ta rzeźba, deklarowały, że każda wizyta na dworcu skłania je do powrotu myślami lub wręcz lektury powieści Prusa, a postać Wokulskiego – do refleksji nad ludzkim losem, miłością i polską literaturą. Druga upamiętnia człowieka, dzięki któremu Skierniewice stały się „stolicą kwiatów, owoców i warzyw”<sup>6</sup>, czyli prof. Szczepana Pieniążka, pierwszego i wieloletniego dyrektora Instytutu Sadownictwa (obecnie: Ogrodnictwa), wiceprezesa PAN-u i popularyzatora nauki. Badane umieszczały na trasie spaceru ławeczkę prof. Pieniążka<sup>7</sup>, ponieważ uznawały go za *spiritus movens* działalności edukacyjnej Instytutu, a więc osobę, dzięki której mogą uzyskiwać wiedzę „przydatną każdej osobie lubiącej kwiaty i po prostu ciekawej świata” w przyjemny, niezobowiązujący sposób podczas Święta Kwiatów, Owoców i Warzyw.. Ławeczka sama w sobie jest punktem orientacyjnym, ale także kieruje uwagę ku innemu punktowi (Instytutowi) i przypomina o niematerialnym elemencie przestrzeni miasta, czyli wspomnianym święcie.

Ciechanowskim zabytkiem, który jest w stanie wskazać nie tylko każdy badany, ale zapewne także każdy mieszkaniec miasta, jest Zamek Księżąt Mazowieckich. Dlaczego znalazł się na „mapie LLL”? Po pierwsze, jest najważniejszym zabytkiem w tym mieście, nie tylko ze względu na wielkość, ale także kluczową rolę w historii Ciechanowa, co skłania do poznawania historii. Jednak nie to było głównym powodem uznania go za ważny z perspektywy uczenia się przez całe życie. W zamku mieści się muzeum i odbywają się warsztaty historyczne (co prawda głównie dla dzieci, ale badani o nich wspominają). Dla wszystkich, a więc także

<sup>6</sup> Obecnie główna impreza miejska, mająca także charakter edukacyjny, nazywa się Świętem Kwiatów, Owoców i Warzyw. W jej skład, oprócz elementów rozrywkowych, takich jak parada miejska, wchodzi wykłady, prelekcje, a także profesjonalne poradnictwo pracowników naukowych dla rolników i sadowników. Inicjatorem i współorganizatorem święta jest Instytut Ogrodnictwa – PIB.

<sup>7</sup> Tak oficjalnie nazywa się pomnik.

dorosłych, przeznaczona jest Noc Muzeów i cykliczne imprezy plenerowe Spotkania z Historią, Mazowieckie Zapusty i Majowe Muzykowanie. Ta ostatnia jest wyjątkowo edukacyjna i sprzyja „niesieniu LLL w świat”, ponieważ jej celem jest wspieranie środowisk lokalnych w ochronie i kultywowaniu regionalnych tradycji muzycznych i folkloru Mazowsza. Zamek gości także fascynatów historii bardziej aktywnej, tj. Chorągiew Rycerstwa Ziemi Ciechanowskiej. Ich działania to m.in. poznawanie i ćwiczenie średniowiecznych sposobów walki i prezentowanie ich publiczności, a także promowanie kultury rycerskiej.

W Wałczu stosunek badanych do zabytków można określić jako co najmniej niejednoznaczny. Podczas większości spacerów zabytki były pomijane lub dostrzegane tylko dlatego, że obecnie mieszczą się w nich instytucje edukacyjne (głównie szkoły, a w jednym z nich do niedawna także uczelnia). Dopytywanie przez badaczkę o inne zabytkowe budynki, w tym częściowo odrestaurowany bogato zdobiony budynek neogotyckiej poczty, poza dwoma wywiadami z osobami przyjezdnymi nie przyniosło rezultatu w postaci narracji. Można zaryzykować stwierdzenie, że kultura materialna poniemieckiego Wałcza nie wiąże się z tożsamością jego współczesnych mieszkańców, więc jej elementy pozostają im obojętne. Do refleksji na ten temat skłania cytaty z Jana Józefa Lipskiego:

Obejmując Pomorze Zachodnie, Gdańsk. Warmię i Mazury, Ziemię Lubuską, Dolny Śląsk i Opolszczyznę – staliśmy się depozytariuszami ogromnego dorobku niemieckiej kultury materialnej na tych ziemiach [...]. Gdy przejmujemy zabytki kultury – można mówić tylko o depozycie. To, co należy do kultury jakiegoś narodu, pozostaje na zawsze jej dorobkiem i chlubą. Depozytariusz zaś bierze na siebie zarazem obowiązki. (Lipski, 1992, s. 163)

Czy zabytek obcej kultury materialnej ma szansę stać się elementem tożsamości na tyle, by motywować – jak zabytki Krosna, Ciechanowa i Skierniewic – do poznawania lokalnej i wielkiej historii albo chociaż architektury? Lipski chyba w to

wątpi, ale zwraca uwagę na odpowiedzialność za to, co danemu społeczeństwu dostało się w depozyt. Może będzie to asumptem do refleksji nad mechanizmami historii, przemianami społecznymi lub po prostu pięknem architektury?

#### **4.1.3. Miejsca wyjątkowe**

„Miejscami wyjątkowymi” określono te punkty orientacyjne, które są szczególne dla danego miasta i których zapewne osoba niebędąca jego mieszkańcem nie uznałaby za punkt orientacyjny albo nie połączyłaby go z uczeniem się przez całe życie.

Pierwszym „miejszem wyjątkowym” jest dworzec kolejowy w Skierniewicach. Rozpoczęło się przy nim lub zakończyło siedem spacerów. Budynek dworca to oczywiście typowy lynchowski punkt orientacyjny. Dla badanych okazał się jednak także istotnym elementem ich „mapy uczenia się przez całe życie”. Dlaczego? Po pierwsze, dzięki temu, że został odrestaurowany, stał się dumą mieszkańców Skierniewic i – jak deklarują – skłania ich do lepszego poznawania ich historii, w tym tej związanej z położeniem na trasie Kolei Warszawsko-Wiedeńskiej. Po drugie, jest „początkiem” Skierniewic, ponieważ leży przy ich głównej krawędzi – torach<sup>8</sup>, więc to dworzec otwiera przestrzeń miasta interesującą z perspektywy uczenia się. Po trzecie wreszcie, dworzec zawiera w sobie omówiony wyżej punkt orientacyjny – rzeźbę Wokulskiego.

Zupełnie innym punktem orientacyjnym jest most wiszący w Wałczu. Jak sama nazwa wskazuje, jest po prostu mostem wiszącym. Znajduje się daleko od centrum Wałcza, przy Centrum Olimpijskim. Co zatem sprawia, że można go uznać za miejsce związane z uczeniem się przez całe życie? Zdaniem badanych: konstrukcja linowa i niewielkie rozmiary mostu. Pozwalają one na obserwowanie

---

<sup>8</sup> Ten aspekt omówiono szerzej w podrozdziale 4.4 *Krawędzie*.

zjawisk fizycznych, ponieważ kiedy grupa osób zacznie rytmicznie podskakiwać, most zaczyna się poruszać w rytm podskoków. Jedna z badanych regularnie wykorzystuje to podczas prowadzonych przez siebie warsztatów edukacyjnych, inna zaś tak dobrze zapamiętała te warsztaty, że również umieściła most na mapie swojego uczenia się przez całe życie.

W Krośnie miejscem wyjątkowym była restauracja „Pampuszka”, otwarta przez uchodźczynie z Ukrainy. Osoba badana umieściła ją na trasie swojego spaceru z aż trzech powodów. Pierwszy to wystrój prezentujący elementy ukraińskiej kultury ludowej i serwowane dania, co pozwala na poznanie Ukrainy. Drugim jest możliwość podejmowania interakcji z właścicielkami – Ukrainkami, a w konsekwencji poznanie ich zwyczajów, tradycji, stylu życia, a także współpracy z miejscowościami w Ukrainie. Badana wskazywała, że może to działać wzbogacająco na jej miasto i jego mieszkańców, ponieważ pozwala im się otworzyć na inną kulturę. Trzeci powód był bardzo osobisty: historia ukraińskich uchodźczyń, ich hart ducha i determinacja do stworzenia sobie nowej, choćby tymczasowej, normalności, stała się dla niej inspiracją do refleksji nad samą sobą, celami i sposobem życia.

Ciechanowskim miejscem wyjątkowym jest dach ratusza, na którym znajdują się ule. To element polityki ekologicznej miasta i edukowania mieszkańców w tym zakresie. Miasto przekonuje do zakładania łąk kwiatnych, rzadkiego koszenia trawników i wspierania dzikich zapylaczy. W tym celu organizuje akcję „Ciechanowski Miód Ratuszowy”, w ramach której prowadzone są działania edukacyjne, a miód wyprodukowany przez „pszczoły ratuszowe” rozdaje się mieszkańcom i turystom.

## 4.2. Rejony

Rejony na miejskich mapach LLL można podzielić na trzy rodzaje: albo były to starówki badanych miast, albo zorganizowane tereny zielone, czyli parki lub cmentarze, albo pustki miejskie, wskazywane jako zmarnowany potencjał dla uczenia się. Drugi i trzeci rodzaj nieco odbiegają od tych najbardziej typowych dla Lyncha, jednak zwłaszcza drugi jest niezmiernie ważny dla lokalnych krajobrazów LLL.

### 4.2.1. Starówki

W każdym z badanych miast starówka pozostaje faktycznym centrum miasta, w związku z czym jest obszarem, w którym koncentruje się życie mieszkańców, a przede wszystkim: uczenie się. Większość punktów na trasach spacerów albo znajdowała się na terenie Starych Miast, albo w ich bezpośredniej okolicy. Wyjątkiem były uczelnie, które obecnie albo w całości, albo częściowo znajdują się na obrzeżach miast, co jest ich wspólnym mianownikiem.

To na terenie starówek lub w ich najbliższej okolicy znajdują się kluczowe instytucje kultury, z wyjątkiem omówionych w punkcie 4.1.1. miejskich i powiatowych centrów kultury, również ulokowanych centralnie, ale poza starówką. Muzea i galerie, wskazywane najczęściej jako związane z uczeniem się, przeważnie mieszczą się w zabytkowych kamienicach bądź w miejscach które po nich zostały. Badani wybierali starówki jako miejsca wyjątkowe właśnie ze względu na historię – odrestaurowane kamienice, pałacyki, „perełki architektury”. Część z nich po prostu cieszy oko, część mieści w sobie galerie lub miejsca, w których spotyka się np. lokalny klub literacki. Znajdują się tutaj także zabytkowe kościoły, których rolę omówiono wcześniej. Starówki są więc kluczowymi rejonami LLL z dwóch powodów: centralnej lokalizacji oraz nagromadzenia instytucji i miejsc, które warto odwiedzać, by się uczyć, inspirować do uczenia się lub oddawać refleksji.

#### 4.2.2. Parki

W tekście zdecydowano się wydzielić tę kategorię, choć park na trasach spacerów poświęconych LLL pojawił się tylko w Skierniewicach, ale został wymieniony przez wszystkich badanych z tego miasta. Jest on dumą mieszkańców, miejscem, w którym lubią spędzać czas, spacerować dla przyjemności, a w kontekście badania: uczyć się w bardzo wielu formach, zarówno zorganizowanych, jak i indywidualnych. Te pierwsze to m.in. kino letnie i koncerty odbywające się w „muszli koncertowej”, czyli amfiteatrze przy Altanie Parkowej. Koncerty i filmy poprzedzane są prelekcjami, które pozwalają je lepiej zrozumieć i uzyskać nową wiedzę. Jak wskazują badane, dają także asumpt do dyskusji z innymi widzami / słuchaczami. Podczas pandemii do parku przeniosła się część zajęć sportowych, organizowanych przez CeKiS. Choć można się zastanawiać, czy rekreacyjne uprawianie sportu wpisuje się w definicję LLL, osoby badane wskazywały, że podczas tych zajęć wiele się uczą, a z niektórymi dyscyplinami sportowymi spotkały się wtedy pierwszy raz. Ku ich radości w sezonie wiosenno-letnim część zajęć pozostała w parku.

Indywidualnie badani uczą się poprzez obcowanie z zabytkami, poznawanie historii miasta i parku, zwłaszcza że przy jego ogrodzeniu znajduje się Brama Parkowa, przez którą ponoć przejeżdżał Stanisław August Poniatowski w drodze do carycy Katarzyny. Inny sposób samodzielnego uczenia się stanowi wykorzystywanie przestrzeni do przygotowywania się do zajęć (np. językowych) i wspomnianej wielokrotnie refleksji. Park Miejski jest lynchowskim rejonem także dlatego, że mieści w sobie Osadę Pałacową – dawny Pałac Prymasowski, ważną instytucję odwiedzoną podczas spacerów, w dodatku z dwóch powodów: jako zabytek i jako siedzibę Instytutu Ogrodnictwa. Park ma charakter jednoznacznie pozytywny. Jego przestrzeń jest dobrze zagospodarowana, a przebywanie w nim sprawia przyjemność i skłania do podejmowania aktywności. Ponieważ ciągnie się

wzdłuż ulicy Sienkiewicza – miejskiej arterii łączącej dworzec ze Starym Miastem, część mieszkańców wybiera drogę przez park, zamiast chodnik przy ulicy.

#### **4.2.3. Cmentarze**

Pierwsze umieszczenie cmentarza na trasie spaceru było dla badaczek zaskoczeniem. Drugie nieco mniejszym. Po trzecim spodziewały się już, że cmentarze zostaną wybrane przez badanych w każdym mieście. Tak się jednak nie stało, bo ciechanowianie wskazali inne miejsca jako kluczowe dla ich uczenia się przez całe życie, za to w Wałczu na trasach spacerów znalazły się aż trzy różne nekropolie. Dlaczego więc badani z trzech miast umieścili je na swoich mapach uczenia się przez całe życie?

Po pierwsze, są to zabytki. Stary cmentarz w Krośnie, dawny cmentarz ewangelicki w Wałczu i cmentarz przy kościele św. Stanisława w Skierniewicach dają możliwość spotkania z historią i pięknem dawnej sztuki kamieniarskiej. Osoby badane podkreślały, że obcowanie z pięknem jest dla nich rozwijające, a estetyka to dziedzina, w której każdy człowiek powinien się rozwijać przez całe swoje życie. W Krośnie na odwiedzionym cmentarzu odbywają się spacer historyczny, podczas których można uzyskać wiedzę od specjalistów – historyków sztuki i przewodników. Przez znacznie mniejszy, ale położony centralnie skierniewicki cmentarz św. Stanisława wiodą trasy wycieczek historycznych, choć – jak przyznała jedna z badanych – raczej szkolnych niż ogólnodostępnych. Piękny, choć bardzo zaniedbany jest także poewangelicki cmentarz w Wałczu, który pełni funkcję „parku z pięknymi nagrobkami” i bywa odwiedzany przez osoby ciekawe tego piękna.

Po drugie, wybór cmentarzy przez respondentów ma związek z tożsamością ich (własną i miasta). Badani, zwłaszcza ci mieszkający w miastach od dawna lub wręcz od pokoleń, podkreślali, że cmentarz jest miejscem budującym historię i tożsamość.

Badane, które zaprowadziły badaczki na cmentarze, zapewne utożsamiały się z następującym cytatem:

Miejszem codziennej egzystencji mieszkańców jest miasto, będące równocześnie miejscem trwania określonych wartości historycznych, kulturowych i symbolicznych. Pojęcie miasta jako miejsca czuje każdy, gdy myśli o mieście rodzinnym, mieście młodości, mieście czasów akademickich, mieście które bezpowrotnie utracił. (Libura, 1990, s. 9)

Stary cmentarz w Krośnie i cmentarz św. Stanisława w Skierniewicach to miejsca najgłębiej zakorzenione w historii tych miast, pozwalające jej dotknąć i – ze względu na ich wiekowość – budujące dumę z własnego, wieloletniego miasta. Tej roli nie pełni cmentarz ewangelicki w Wałczu. Nie ma na nim grobów przodków dzisiejszych mieszkańców, nie ma historii Wałcza, tylko *Deutsch Krone* – dziedzictwo, jak pisał Lipski, niechciane. Pełni inną rolę (opisaną w następnym akapicie). W Wałczu jest także cmentarz Zdobywców Wału Pomorskiego, który dla części mieszkańców (i badanych) jest tym, co pozwala im się zakorzenić, nawet jeśli nie są potomkami poległych żołnierzy Armii Czerwonej lub 1. Armii Wojska Polskiego. Osoby prezentujące tę perspektywę wskazują, że to tym nieraz bezimiennym żołnierzom zawdzięczają wolność i to, że Wałcz jest Wałczem. Należy zaznaczyć, że jest to perspektywa kontrowersyjna – inni badani wskazywali, że ten cmentarz faktycznie mógłby odgrywać rolę edukacyjną, gdyby skłaniał do lepszego poznawania powojennej historii i/lub tragedii żołnierzy, zmuszonych do udziału w marszu na Zachód.

Po trzecie: cmentarze to miejsca refleksji. Osoby badane odwiedzały je, by znaleźć spokój potrzebny im do „porządkowania głowy” na co dzień i głębszej refleksji nad sensem życia lub jego przemijalnością. Spacerowały po nich, gdy potrzebowały spokojnego, pięknego, zielonego miejsca, nastrajającego je refleksyjnie. Zwracały uwagę, że cmentarz nadaje się do tego idealnie: jest cichy, pusty, a to, że pochowani są na nim ludzie z różnych czasów, różnych wyznań,

o różnych przekonaniach i historiach życia, pozwala im uczyć się wiele także o samych sobie, np. w kontekście otwartości na drugiego człowieka.

### **4.3. Krawędzie**

Krawędź jest tym elementem przestrzeni miasta, który raczej ogranicza i dzieli, niż tworzy możliwości, w tym możliwości uczenia się. W badanych miastach uciążliwość bądź negatywny wpływ krawędzi był zróżnicowany. Można przypuszczać, że te o wpływie umiarkowanie negatywnym na tyle wpisały się w świadomość i sposób postrzegania miasta przez mieszkańców, że przestali dostrzegać, że krawędzie ograniczają korzystanie z niego w całości.

#### **4.3.1. Linia kolejowa**

Przez wszystkie cztery badane miasta wiodą linie kolejowe, jednak ich „krawędziowość” zarówno pod kątem utrudniania uczenia się, jak i ogólniej – korzystania z miasta jest zróżnicowana ze względu na położenie torów (na granicy bądź w środku miasta), liczbę przejść / przejazdów przez tory i to, co znajduje się po ich obydwu stronach.

W Skierniewicach to właśnie tory Kolei Warszawsko-Wiedeńskiej (czyli linia kolejowa łącząca Warszawę z Łodzią) są krawędzią najbardziej rzucającą się w oczy. Podczas spacerów „za tory” udano się dwukrotnie – raz, by pokazać, że „tam nie ma już nic”, drugi, by pokazać zmarnowany potencjał i miejsce (Parowozownię), które kiedyś oferowało zajęcia edukacyjne i możliwość zwiedzania, jednak z nieznanych badanej powodów możliwość ta została ograniczona do grup szkolnych i to po wcześniejszym umówieniu. Osoby badane nie postrzegały torów jako bariery dla uczenia się, jednakże mapa pokazuje, że można je pokonać tylko w dwóch miejscach w bezpośrednim sąsiedztwie dworca, w tym

w jednym wyłącznie pieszo. „Za torami” znajdują się: część osiedli mieszkalnych, zakłady przemysłowe, większe sklepy, ośrodek nauki jazdy i tereny zielone bądź poprzemysłowe. Krawędź oddzielała więc to, co ciekawe, mające potencjał, piękne i pozwalające spędzać czas w wartościowy sposób, od tego, co codzienne, przyziemne, odwiedzane z konieczności lub wcale. Jedna z badanych dostrzegła w tej krawędzi potencjał – tory są „oknem na świat”, tym, co łączy Skierniewice z Warszawą i Łodzią, więc zwiększa możliwości uczenia się. Jednakże potencjał ten ma charakter jednostkowy (bo człowiek chcący się uczyć może wyjechać ze Skierniewic), a nie miejski (bo polega na możliwości opuszczenia miasta, a nie zwiększenia możliwości wspierania uczenia się mieszkańców).

We wszystkich pozostałych miastach (Ciechanowie, Krośnie i Wałczu) linie kolejowe również oddzielają część miasta, w której znalazła się większość bądź wszystkie punkty na trasach spacerów, od tych, do których, zdaniem badanych, nie warto iść. Tory oddzielają od „miasta właściwego” tereny przemysłowe i poprzemysłowe (Ciechanów, Wałcz), lotnisko (Krosno), osiedla domków (Krosno, Skierniewice) i tereny wojskowe lub opuszczone przez wojsko (Wałcz). „Po drugiej stronie torów” znalazły się również pojedyncze miejsca wskazane przez osoby badane: ciechanowski Park Nauki Torus, zlokalizowany na terenach poprzemysłowych, i Akademia Nauk Stosowanych w Wałczu, która przeniosła się tam z centrum miasta.

Czy linia kolejowa jest więc lynchowską krawędzią wpływającą na możliwości uczenia się w badanych miastach? I tak, i nie. Spojrzenie na miasto jako całość pokazuje, że oddziela ona miejsca, wiązane przez osoby badane z uczeniem się, rozwojem, atrakcyjnym spędzaniem czasu. Można zaryzykować stwierdzenie, że z perspektywy badanych tory nie tyle dzielą ich miasto, ile wyznaczają jego granicę, za którą nie ma już po prostu nic. Ponieważ uczyć się można tam, gdzie jest „coś”, tory stanowią nieprzekraczalną granicę dla uczenia się.

#### **4.3.2. Drogi**

Zupełnie inaczej na przestrzeń badanych miast i sposób korzystania z niej wpływają duże ulice, a raczej przebiegające przez Ciechanów, Skierniewice i Wałcz drogi krajowe, wielopasmowe ulice Krakowska i Piłsudskiego w centrum Krosna oraz droga krajowa oddzielająca odeń dwa wydziały uczelni i Instytut Nafty i Gazu.

Powtarzający się cytat z niemal wszystkich spacerów to: „teraz musimy dojść do przejścia” – niejednokrotnie znacznie oddalonego, często wymagającego długiego oczekiwania na „zielone”, nadkładania drogi i pokonywania barier architektonicznych, takich jak wysokie krawężniki. Ponieważ drogi te biegną przez środek miast, ale nie oddzielają dawnych obszarów przemysłowych od tych bardziej atrakcyjnych, nie sprawiają, wrażenia że „za nimi nie ma już nic”. Są barierą odczuwalną i wpływającą na możliwość uczenia się, ponieważ wydłużają czas przejścia i zwiększają odległość do miejsc, obszarów i węzłów będących celem badanych. Wpływają negatywnie także na jedną z form uczenia się, czyli udział w spacerach architektonicznych, historycznych lub tematycznych. Osoby badane wskazywały, że konieczność pokonywania jezdni przerywa interesującą narrację, powoduje „dziurę” w spacerze, a nawet opuszczanie go przez część uczestników, bo stanowi pewną cezurę i ułatwia rezygnację.

#### **4.3.3. Naturalne krawędzie**

Trzecim rodzajem krawędzi dostrzeganych przez badanych i widocznych na mapach miast są te wyznaczone przez rzeki i zbiorniki wodne. Co ciekawe, w trzech z czterech badanych miast wypowiedzi badanych wskazują na raczej pozytywny wpływ tych „granic” na możliwości uczenia się, a w czwartym (Ciechanowie) mają neutralny charakter (pozostają niedostrzegalne).

*Jeziora w Wałczu – centrum lifelong learning*

Wałcz to miasto wciśnięte między dwa jeziora – Raduń i Zamkowe, dodatkowo przecięte w środku drogą krajową. Brzegi jezior wyznaczają naturalne granice dla zabudowy, a same jeziora można jedynie obejść (Zamkowe) lub po przejściu 3 km z centrum Wałcza – przedostać się mostem na jego drugą stronę (Raduń). Chociaż jedno z nich rzeczywiście trochę utrudnia przemieszczenia się np. do Ośrodka Edukacji Przyrodniczej i Leśnej „Morzycówka”, obydwie jeziora (lub ich brzegi) można określić mianem kluczowych miejsc na mapie wałeckiego *lifelong learning*.

Cóż składa się na to „jeziorne LLL”? Pierwszy to, Festiwal Dwóch Jezior – największa miejska impreza, podczas której można rozwijać się kulturalnie (koncerty, przedstawienia), fizycznie (sporty wodne) i międzykulturowo. Drugi stanowi promenada nad jeziorem Raduń – szlak spacerowy, przy którym mieści się m.in. Miejski Ośrodek Sportu i Rekreacji (nauka sportów wodnych i innych), a także tablice informacyjne dotyczące polskich olimpijczyków (Aleja Gwiazd Sportu) i lokalnej przyrody. Jedna z badanych zwróciła też uwagę, że z Promenady jest dobry widok na zabytkowy i zaniedbany dawny cmentarz ewangelicki, co motywuje ją do refleksji. Trzeci powód to Centralny Ośrodek Sportu, położony ok. 3 km od centrum Wałcza, nad brzegiem jeziora Raduń, miejsce, które kilkorgu badanych pozwoliło nauczyć się wcześniej nieuprawianych dyscyplin sportowych (kajaki, pływanie, bieganie), a także odczuwać dumę z własnego miasta. A czwarty – panorama Wałcza znad Jeziora Zamkowego i jego brzeg. To ważne miejsca dla uczenia się, ponieważ motywują do poznawania historii i architektury Wałcza dzięki widokowi na zamek, zabytkowe kościoły i budynek poczty oraz skłaniają do autorefleksji, podejmowania namysłu nad światem, społeczeństwem i samym sobą, czemu sprzyja historyczna panorama i świadomość historii.

Oczywiście można by stwierdzić, że to odczucia jednostkowe, zostały jednak jasno wskazane jako element uczenia się przez całe życie, praktykowany właśnie tutaj – na brzegu jeziora dającego panoramę i jednocześnie oddzielającego je od miasta.

#### *Rzeki w Krośnie – kształcące spacerory*

Przez Krosno przepływają dwie rzeki, okalające Stare Miasto: Wisłok i wpadająca do niego Lubatówka. Choć oddzielają one centralną część Krosna od osiedli, dwóch ważnych instytucji kultury (Regionalnego Centrum Kultur Pogranicza i Etnocentrum Ziemi Krośnieńskiej), zabytkowego cmentarza i parku miejskiego, nie są postrzegane jako bariera. Zapewne wynika to z dużej liczby mostów i mostków.

Brzegi obydwu rzek są wykorzystywane podczas zorganizowanych działań wspierających uczenie się przez całe życie. Tradycją stały się tu spacerory zielarskie, prowadzone przede wszystkim w ramach Festiwalu Karpackie Klimaty. Pracownicy naukowcy Państwowej Akademii Nauk Stosowanych przygotowują trasy ogólnodostępnych spacerów, poświęconych wybranym typom roślin rosnących wzdłuż Wisłoka lub Lubatówki. Uczestniczy w nich każdorazowo kilkadziesiąt lub nawet ponad 100 osób. Drugim sposobem kształcącego lub rozwijającego wykorzystywania brzegów rzek są organizowane zajęcia z *nordic walking* lub, gdy już opanuje się podstawy, po prostu uprawianie tej formy aktywności fizycznej. Badane wspominały, że brzeg rzeki (zwłaszcza Wisłoka) idealnie się do tego nadaje, a nauka poprawnego „chodzenia z kijkami” była dla nich wyzwaniem. Podobnie jak brzegi wałęckich jezior, krośnieńskich rzek pojawiły się na „mapach uczenia się przez całe życie” jako miejsca refleksji i autorefleksji, rozważania argumentów przed podjęciem ważnych, życiowych decyzji i „porządkowania” wiedzy uzyskanej w innych miejscach.

*Rzeka w Skierniewicach – kultura i historia*

Skierniewicka rzeczka, Skierniewka przepływa przez kluczowe miejsce w mieście – Park Miejski i z tego powodu pełni istotną rolę dla uczenia się. Jej pozostałe części pozostają niedostrzeżone, zapewne dlatego, że biegną z tyłu ważnych miejsc (uczelnia, muzeum), przez niezagospodarowane części miasta oraz wzdłuż torów. W parku Skierniewka jest jednak ważna, bo jednocześnie dzieli go na dwie części oraz porządkuje jego przestrzeń. Wymusza pewne nadłożenie drogi (aczkolwiek niewielkie, bo przerzucono przez nią 7 mostków), ale pozwala na wytyczenie granic między obszarem należącym do Pałacu Prymasowskiego a ogrodem francuskim i – jako staw – między pałacem a altaną parkową. Jak wskazują osoby badane, Skierniewka jest ważnym elementem parku, ale także sama skłania do uczenia się: o historii miasta i samej rzeki, o roli wody w ekosystemie. Podobnie jak inne naturalne krawędzie w badanych miastach jest także miejscem refleksji.

**4.4. Węzły**

Kluczowym węzłem w każdym z badanych miast jest jego rynek. Mimo że jako konkretne miejsce niekoniecznie pojawiał się wśród pięciu punktów odwiedzanych podczas spacerów, ich trasy zazwyczaj go przecinały, ponieważ to na rynkach (w Wałczu: na pl. Wolności) organizowana jest większość miejskich imprez, w których badani dostrzegają walor edukacyjny. W Ciechanowie po „rewitalizacji”<sup>9</sup> na początku XXI w. funkcję tę przejęły po części Błonia Zamkowe. Węzły, podobnie jak ścieżki, nie były uznawane za kluczowe miejsca na mapie uczenia się przez całe życie. Badani jako miejsca interakcji wskazywali raczej ulokowane przy nich miejsca (muzea i inne instytucje kultury, zabytki, pomniki) niż same węzły. Wyjątkiem

<sup>9</sup> Rewitalizacja została ujęta w cudzysłów, ponieważ polegała na wycięciu starych drzew i posadzeniu nowych (niewielkich) oraz pokryciu przestrzeni rynku kostką i betonem.

były wspomniane przez nich duże miejskie imprezy. Można przypuszczać, że rzadkie wskazywanie węzłów (ograniczające się tylko do rynków) wynikało z tego, że choć mają tam miejsce wydarzenia wspierające uczenie się przez całe życie, ich charakter jest incydentalny. Wspomniane imprezy pojawiają się w niemal wszystkich narracjach, ale ich miejsce pozostaje drugorzędne.

#### **4.5. Ścieżki**

Ścieżki w rozumieniu Lyncha to szlaki, linie na mapie miasta, którymi ludzie się przemieszczają. W analizowanym przypadku uwzględniono linie przemieszczania się pieszo, a te, którymi jeździ się samochodem, opisano jako krawędzie. Z analizy przestrzeni miast jako przestrzeni uczenia się przez całe życie wynika, że ścieżki, z małymi wyjątkami, nie były interesujące. Te, które znalazły się na mapach spacerów, zostały tam umieszczone ze względu na znajdujące się przy nich inne obiekty, np. kilka instytucji kultury, zabytkowa kamienica lub pomnik. Pojawił się też jeden wyjątek – konkretna ulica, przy której znajdowały się miejsca ważne dla osoby badanej – jej dom rodzinny i pierwsza praca. Można więc stwierdzić, że lynchowskie ścieżki nie są miejscami uczenia się przez całe życie, a jedynie łączą je ze sobą.

#### **4.6. Podsumowanie**

Wybór miejsc decydujących o tym, że dane miasto jest dla badanych „miastem, w którym się uczą” bądź „miastem uczenia się przez całe życie”, czasem był oczywisty (gdy wskazane zostały uczelnia, centrum kultury, muzeum), czasem intrygujący (gdy w trzech z czterech miast badane zaprowadziły badaczki na cmentarze), czasem zupełnie zaskakujący (gdy na trasie znalazły się takie miejsca jak: „mój dom” czy ogołoceny z zieleni plac, „bo tu po remoncie rozumiem,

dlaczego zieleń jest ważna i chłodzi – a już jej nie ma”). Odwiedzonych miejsc było bardzo dużo; czasem były punktem na każdym spacerze po danym mieście, a czasem tylko na jednym z nich. Niekiedy kluczowe miejsce pojawiało się spontanicznie, pomiędzy zaplanowanymi punktami, wskutek refleksji nad uczeniem się, do której respondentów doprowadził sam udział w spacerze badawczym. Można zatem stwierdzić, że wybory dokonywane przez badanych pokazują, że – jak pisze Hanna Libura:

Miasto jest miastem nie tylko jako całość. Czasami mieszkańcy nie utożsamiają się z całym miastem, a tylko pewne jego fragmenty (na przykład wybrany plac, zaułek, własny dom) są *miejscami znaczącymi dla nich*. [podkreślenie autorki] (Libura, 1990, s. 10)

Mapy nakreślone przez badanych różniły się od siebie. Część wskazanych przez nich miejsc – zwłaszcza krawędzi – się powtarzała, bo obecność torów kolejowych czy drogi krajowej każdego wpływa mniej więcej tak samo na każdego z nas. Kilka miejsc na mapach wszystkich miast można określić „landmarkami wszystkich landmarków” czy też „obszarami wszystkich obszarów”. Pierwsze z nich to centrum kultury, wskazane w każdym z badanych miast, instytuty badawcze<sup>10</sup>, budzące dumę ze względu na lokalizację w danym mieście także muzea bardziej oryginalne niż „muzeum miasta X”<sup>11</sup>. Drugim jest Park Miejski w Skierniewicach, jako jedyne miejsce odwiedzone podczas wszystkich spacerów badawczych w tym mieście. Odnosząc się do przywołanych wcześniej słów Hanny Libury, należy stwierdzić, że każdy z mieszkańców ma swoje *miejsca znaczące*, ale niektóre z nich mogą okazać się wspólne dla wielu osób.

---

<sup>10</sup> Instytut Ogrodnictwa – Państwowy Instytut Badawczy w Skierniewicach i oddział Instytutu Nafty i Gazu – Państwowego Instytutu Badawczego w Krośnie.

<sup>11</sup> Np. Park Nauki Torus w Ciechanowie i Centrum Dziedzictwa Szkła w Krośnie.

Można się zastanawiać, nad przyczynami wyboru tych samych miejsc przez większą liczbę badanych. Pierwszą hipotezą może być pewna homogeniczność badanej grupy. Wszystkie miały bowiem stosunkowo wysoki kapitał kulturowy, wszystkie były zaangażowane we wspieranie uczenia się przez całe życie – albo z ramienia instytucji tworzących taką ofertę, albo od strony ich użytkowników, albo łączyły te funkcje w ramach Uniwersytetów Trzeciego Wieku. Należy jednak dodać, że w badaniu uczestniczyły osoby w różnym wieku (od 25. do 86. roku życia), pracujące w najróżniejszych zawodach i posiadające zróżnicowaną sytuację osobistą. Drugą hipotezą może być ograniczona liczba miejsc łączących się z uczeniem się przez całe życie. Część badanych podchodziła do wyboru standardowo, wskazując uczelnię / szkołę, centrum kultury, bibliotekę, muzeum i miejski rynek jako miejsca wydarzeń zwiększających ich wiedzę, wywołujących zaciekawienie nowymi obszarami nauki czy też po prostu umożliwiających wartościowe spędzanie czasu. Inni starali się znaleźć miejsca oryginalne, znajdujące się tylko na ich własnej „mapie LLL” – bardzo osobiste (jak własny dom czy ulica, przy której mieszkali w dzieciństwie), związane z ważnymi wydarzeniami i decyzjami (np. o podjęciu konkretnego kierunku studiów) lub skłaniające do podejmowania refleksji, co okazało się zaskakująco częstą przyczyną wyboru terenów zielonych, świątyń bądź miejsc łączących te dwie funkcje, czyli cmentarzy. Trzecią hipotezą jest wybór miejsc budujących tożsamość miasta, a w konsekwencji – jego mieszkańców. Być może uznali oni te miejsca za warte pokazania, albo byli z nimi mocno zżyci i to one sprawiały, że mogą siebie nazywać ciechanowianinem, krośnianinem, skierniewiczianinem bądź wałczaninem.

## 5. Podsumowanie

### 5.1. Możliwość wykorzystania spaceru badawczego do badania uczenia się przez całe życie

Spacer badawczy jest techniką trudną i wymagającą, pozwala jednak dobrze poznać przestrzeń miasta, a w przypadku omawianego badania – przestrzeń uczenia się przez całe życie, widzianą oczami mieszkańców. W zrealizowanym badaniu technika ta pozwoliła na uzyskanie znacznie większej ilości wiedzy, niż przedstawiono w niniejszym artykule. Przede wszystkim dzięki dość swobodnej formie wywiadu osoby badane chętnie dzieliły się swoimi biografiami związanymi z uczeniem się. Było to interesujące i pozwalało nakreślić konteksty dla uzyskiwanej wiedzy na temat współczesnych praktyk LLL, choć czasem utrudniało trzymanie się tematu badania i dyspozycji do wywiadu, a także znacząco powiększało materiał badawczy. Nie jest to wadą samą w sobie, ale wymaga poświęcenia więcej czasu na analizę. Taki jest jednak urok tej wysoce partycypacyjnej techniki, a sama czynność chodzenia, w połączeniu z przywołującą przyjemne skojarzenia nazwą „spacer”, sprzyja „płynięciu” narracji.

Choć osoby uczestniczące w badaniu w większości charakteryzowały się wysokim kapitałem kulturowym, badani *post factum* mówili, że początkowo czuli się onieśmieleni tym, że będą rozmawiać z „panią doktor z Warszawy” (to cytat!). Otwierająca technika, jaką jest spacer, a także precyzyjne informowanie o jego założeniach pozwoliły nie tylko na pokonanie lęku, ale także poznanie nietypowych miejsc związanych z nieformalnym uczeniem się i edukacją pozaformalną, a także na podjęcie próby rekonstrukcji samego pojęcia uczenia się (przez całe życie) u osób badanych.

Zaskakujące podczas badania i analizy było często powtarzające się uznawanie refleksji za formę uczenia się przez całe życie i wybieranie tych miejsc na mapie, które im sprzyjają. W tym przypadku spacer badawczy wydaje się techniką nie do przecenienia, trudno bowiem sobie wyobrazić, by podczas IDI osoby badane, poproszone o wskazanie miejsc związanych z LLL, wskazały cmentarz, kościół, brzeg jeziora. Wyruszenie na spacer, zmniejszenie dystansu między badaczkami a badanymi i prośba o zastanowienie się nad miejscami innymi niż standardowe zaowocowały albo otwartym mówieniem o refleksji i autorefleksji jako uczeniu się, albo wręcz uświadomieniem sobie ich roli.

## 5.2. Kwestie dyskusyjne

Czy przestrzeń miasta można uznać za „przestrzeń uczenia się przez całe życie”? Gdyby posługiwać się jedynie uzyskanym materiałem badawczym oraz właściwym naukom humanistycznym definiowaniem *lifelong learning*, można by napisać: zdecydowanie tak! Zostało to wyrażone wprost przez osoby badane; było także możliwe do wyciągnięcia jako wniosek z analiz ich wypowiedzi – opisów mijanych miejsc w zestawieniu z wypowiedzianymi przez nie autorskimi definicjami uczenia się. Jest to także zbieżne z przedstawionymi we wstępie ujęciami teoretycznymi uczenia się przez całe życie. To zdecydowane „tak” jest jednak możliwe do zakwestionowania z co najmniej dwóch perspektyw, a raczej w ramach dwóch porządków.

Pierwszym z nich porządek definicyjny, czyli sposób definiowania tego, czym jest *lifelong learning* jest. Jeżeli przyjmie się definicję bardziej związaną z „twardymi” umiejętnościami i wiedzą, typową dla ekonomii (Palmer, 2017; Solarczyk-Ambrozik, 2016), to przestrzeń miasta jako pewna całość, a także jej poszczególne elementy w przytłaczającej większości przestaną być miejscem

uczenia się. Wyjątkiem będą lynchowskie punkty orientacyjne, a konkretnie: instytucje edukacyjne i ewentualnie miejsca pracy badanych.

Drugi porządek, w ramach którego można się zastanawiać nad możliwością faktycznego uznania przestrzeni miasta za przestrzeń uczenia się, stanowi uwzględnienie nierówności społecznych. W tym kontekście problematyczna jest kwestia osób o niskim kapitale kulturowym (Bourdieu, 2022) i/lub niskich umiejętnościach podstawowych, w tym zwłaszcza umiejętności uczenia się (Solarczyk-Szwec, 2014). Jeżeli bowiem osoby te nie mają mentalnej możliwości uczenia się (nawet definiowanego bardzo szeroko), to trudno jest uznać przestrzeń miasta za przestrzeń ich uczenia się.

### **5.3. Możliwość wykorzystania koncepcji Kevina Lyncha w analizie przestrzeni lifelong learning**

Koncepcja Kevina Lyncha pozwoliła na nowe pola analizy i interpretacji uzyskanego materiału badawczego – nie przez pryzmat rodzajów aktywności lub typów instytucji, ale rolę i przestrzeni i typów miejsc, w których uczenie się zachodzi. Pozwoliło to na świeże spojrzenie, rzadko spotykane lub niespotykane w socjologii edukacji, uwzględniające rolę przestrzeni miasta i sposobów korzystania z niego w celu uczenia się (przez całe życie). Przedstawiona analiza pozostawia pewne poczucie niedosytu, ponieważ nie wszystkie lynchowskie kategorie udało się wypełnić treścią, tzn. znaleźć przykłady wykorzystywania lub uświadamiania sobie roli ścieżek i – po części – węzłów w uczeniu się przez całe życie. Czy rzeczywiście są przezroczyście? Czy nie odgrywają ważnej roli? Odpowiedź na te pytania pozostaje nieznana. Być może wynika to z faktu, iż koncepcja Lyncha została wykorzystana jedynie do analizy, a nie miała wpływu na realizację badania i badaczki nie dopytywały np. o rolę drogi, wzdłuż której poruszały się z badanymi.

Interesującym i wymagającym dalszych badań wydaje się analizowanie przestrzeni miasta jako miejsca uczenia się przez całe życie z uwzględnieniem kryteriów przestrzennych, w tym także tych wskazywanych przez dzieci w badaniach koordynowanych przez Lyncha. Dziś, w XXI w., część wniosków wydaje się oczywista, a rozwiązania poprawiające jakość przestrzeni są punktowo wprowadzane. Jednakże jeżeli przestrzeń miasta jako całości lub przynajmniej jego wybranych części ma być przestrzenią uczenia się przez całe życie, to sposoby korzystania z miasta i waga jakości przestrzeni muszą zostać zrozumiane i uznane za czynnik wspierający lub blokujący *lifelong learning*.

## Bibliografia

- Bisland, K. i Siebert, S. (2024). Walking interviews in organizational research. *European Management Journal*, 42(2), 161–172. [Doi: <https://doi.org/10.1016/j.emj.2023.04.008>]
- Bourdieu, P. (2022). *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzona*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Edwards, R. (2006). Beyond the moorland? Contextualising lifelong learning. *Studies in the Education of Adults*, 38(1), 25–36.
- Holford, J. i Mohorčič Špolar, V. A. (2012). Neoliberal and Inclusive Themes in European Lifelong Learning Policy. W: S. Riddel, J. Markowitsch i E. Weedon, *Lifelong Learning in Europe: Equity and Efficiency in the Balance*. (s. 39–61) Bristol: Policy Press.
- Jędrzejczak, H. A. i Osowska, M. (2022). *Małe miasta wobec wyzwań idei uczenia się przez całe życie*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kusenbach, M. (2003). Street Phenomenology The Go-Along as Ethnographic Research Tool. *Ethnography*,(4), 455–485. [Doi: 10.1177/146613810343007]
- Libura, H. (1990). *Percepcja przestrzeni miejskiej*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Instytut Gospodarki Przestrzennej.
- Libura, H. (1990). *Percepcja przestrzeni miejskiej*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Instytut Gospodarki Przestrzennej.
- Lipski, J. J. (1992). Dwie ojczyzny, dwa patriotyzmy (Uwagi o megalomanii narodowej i ksenofobii Polaków) wraz z „Zamiast postscriptum”. W: J. J. Lipski, *Tunika Nessosa: szkice o literaturze i o nacjonalizmie* (s. 163). Warszawa: PEN.
- Lynch, K. (2011). *Obraz miasta*. Kraków: Archiwolta.

- Lynch, K. (red.). (1977). *Growing Up in Cities: Studies of the Spatial Environment of Adolescence in Cracow, Melbourne, Mexico City, Salta, Toluca, and Warszawa*. Paris: UNESCO & MIT Press.
- Nózka, M. i Martini, N. (2015). Metody mobilne i wizualne w praktyce badawczej. Zastosowanie fotospaceru w socjologicznych badaniach map mentalnych i zachowań terytorialnych ludzi. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, XI(4), 34–50. [Doi: <https://doi.org/10.18778/1733-8069.11.4.02>]
- Olsen, M. (2006). Understanding the Mechanisms of Neoliberal Control: Lifelong Learning, flexibility and Knowledge Capitalism. *International Journal of Lifelong Education*, 25(3), 213–230.
- Palmer, A. (2017). *Lifelong learning is becoming an economic imperative*. Pobrano z <https://www.economist.com/special-report/2017/01/12/lifelong-learning-is-becoming-an-economic-imperative>.
- Solarczyk-Ambrozik, E. (red.). (2016). *Lifelong learning for labour market needs*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Solarczyk-Ambrozik, E. (2018). Całozyciowe uczenie się jako idea edukacyjna, polityka, strategie działań i zmieniający się krajobraz edukacyjny rzeczywistości. *Studia Edukacyjne*, (51), 23–37.
- Solarczyk-Szwec, H. (2014). Uczenie się przez całe życie jako metakompetencja. W: J. Grzesiak, *Ewaluacja poprawy jakości kształcenia* (s. 93–101). Kalisz–Konin: Uniwersytet Adama Mickiewicza i Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie.
- Szarota, Z. (2022). Dynamika wybranych trendów społecznych: kierunki i wyzwania dla całozyciowego uczenia się i pracy. W: M. W. Rosalska, *Człowiek dorosły w zróżnicowanych kontekstach życia. Księga jubileuszowa prof. Ewy Solarczyk-Ambrozik* (s. 83–98). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Włoch, R. i Śledziwska, K. (2019). *Kompetencje przyszłości – jak je kształtować w elastycznym ekosystemie edukacyjnym?* Warszawa: DELab UW.

Artykuł powstał w ramach projektu *Wspieranie dalszego rozwoju Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji w Polsce (ZSK 6) FERS.01.08-IP.05- 0001/23*, a badania zrealizowano w ramach projektu *Wsparcie rozwoju ZSK w szczególności na poziomie regionalnym poprzez wdrażanie rozwiązań i inicjatyw skierowanych do użytkowników końcowych systemu – ZSK 4, nr POWR.02.13.00-00-0001/19*.