

Umiejętności podstawowe w ujęciu relacyjnym – wymiary teoretyczny i praktyczne implikacje dla uczenia się osób dorosłych

MARYLA KOSS-GORYSZEWSKA*, MACIEJ OSTASZEWSKI**

Instytut Badań Edukacyjnych

Idea uczenia się przez całe życie od dawna wskazywana jest przez badaczy i ekspertów jako ważny kontekst edukacji dorosłych, a jej znaczenie podkreślają organizacje takie jak UNESCO, OECD i UE. Również w dokumentach krajowych, takich jak Zintegrowana Strategia Umiejętności, podkreśla się znaczenie uczenia się przez całe życie oraz nabywania umiejętności podstawowych, kluczowych dla rozwoju jednostki i zapobiegania nierównościom społecznym.

Celem artykułu jest pokazanie nowego podejścia do rozumienia i nauczania umiejętności podstawowych w edukacji dorosłych, opartego na modelu relacyjnym, wypracowanym na gruncie badań nad nowymi mediami.

Do analizy wykorzystano wnioski z przeprowadzonych indywidualnych wywiadów pogłębionych z koordynatorami i uczestnikami projektu „Szansa – nowe możliwości dla dorosłych”. Badania miały na celu zarówno ocenę sposobów testowania modeli wypracowanych w ramach projektu, jak i analizę indywidualnych aktywności edukacyjnych uczestników wsparcia, ich praktyk oraz strategii radzenia sobie z lukami kompetencyjnymi w życiu prywatnym i zawodowym, a także zidentyfikowanie kluczowych czynników, mających wpływ na niski poziom umiejętności podstawowych.

W konkluzji artykułu autorzy podkreślają, że umiejętności podstawowe powinny być rozumiane dynamicznie i elastycznie, w relacji do codziennych działań i potrzeb jednostek. Ich nauczanie nie powinno opierać się wyłącznie na sztywnych katalogach umiejętności, ale uwzględniać cele osobiste i społeczne uczestników. Relacyjne podejście do edukacji, które kładzie nacisk na funkcjonalność i indywidualne zasoby, oferuje szerszą perspektywę dostosowania nauczanych treści edukacyjnych do rzeczywistych potrzeb osób dorosłych.

* E-mail: m.goryszewska@ibe.edu.pl
ORCID: 0000-0002-3223-9249

** E-mail: m.ostaszewski@ibe.edu.pl
ORCID: 0000-0001-7302-2954

SŁOWA KLUCZOWE: umiejętności podstawowe, uczenie się przez całe życie, model relacyjny, uczenie się dorosłych, kompetencje cyfrowe.

Basic skills in a relational context – theoretical and practical implications for adult learners

The idea of lifelong learning has long been highlighted by researchers and experts as an important context for adult education, and its significance is also emphasized by organizations such as UNESCO, OECD, and the EU. Similarly, in national documents like the Integrated Skills Strategy, the importance of lifelong learning and the acquisition of basic skills, which are crucial for individual development and preventing social inequalities, is stressed.

The aim of the article is to present a new approach to understanding and teaching basic skills in adult education, based on a relational model developed from research on new media.

The analysis drew on findings from in-depth interviews conducted with coordinators and participants of the project "A Chance – New Opportunities for Adults." The research aimed to both assess the methods of testing models developed within the project and analyze the individual educational activities of the participants, their practices, and strategies for dealing with competency gaps in their private and professional lives, as well as to identify the key factors contributing to the low level of basic skills.

In the article's conclusion, the authors emphasize that basic skills should be understood dynamically and flexibly, in the context of individuals, daily activities and needs. Their teaching cannot rely solely on rigid catalogs of skills, but should take into account both the personal and social goals of the participants. The relational approach to education, which emphasizes functionality and individual resources, offers a broader perspective for adapting educational content to the real needs of adults.

KEY WORDS: Basic skills, lifelong learning, relational model, adult learning, digital competences.

Wprowadzenie

Potrzeba uczenia się przez całe życie podnoszona jest od kilkadziesiąt lat przez badaczy i ekspertów zajmujących się tematyką uczenia się osób dorosłych. Od pewnego czasu zaczęła być również upowszechniana przez organizacje ponadnarodowe (UNESCO, OECD, UE). Dostrzegalna jest również w krajowych politykach publicznych – podejście oparte na uczeniu się przez

całe życie oraz potrzebie posiadania przez wszystkie osoby dorosłe pewnego bazowego katalogu umiejętności stanowi ważny wątek polskiej polityki edukacyjnej, wyrażonej w Zintegrowanej Strategii Umiejętności (MEN, 2019). Autorzy Strategii podkreślają wagę kompetencji kluczowych oraz umiejętności przekrojowych, które dzięki swojej uniwersalności stanowią podstawę do rozwijania innych umiejętności, a także wpływają na funkcjonowanie jednostek (MEN, 2019, s. 16).

Bezpośrednim bodźcem do podjęcia przez decydentów międzynarodowych oraz państwowych tematyki uczenia się przez całe życie i podnoszenia umiejętności osób dorosłych stały się coraz bardziej dynamiczne i odczuwalne w życiu codziennym zmiany na rynku pracy oraz postępująca cyfryzacja społeczeństwa, powodujące, że pewne grupy społeczne mogą nie sprostać współczesnym wymaganiom. Jednak od kilku lat w głównym nurcie polityk zaczyna się również mówić o innych aspektach – nie tylko związanych z rozwojem zawodowym jednostek w wymiarze zwiększenia ich produktywności i efektywności ekonomicznej, ale również w kontekście szerszego funkcjonowania człowieka (społecznego, obywatelskiego) i jego ogólnie pojętego dobrostanu (Shannon, 2019, s. 98–117) czy polityki lokalnej (Praweńska-Skrzypek, 2019, s. 57).

Polityki te mają na celu zwiększenie uczestnictwa osób dorosłych w edukacji pozaformalnej i nieformalnej, co ma zapobiegać wzrostowi nierówności społecznych. Jednocześnie zwraca się uwagę na umiejętności, które stanowią trzon funkcjonowania człowieka i bez których w zasadzie niemożliwy jest jego dalszy rozwój. Takie umiejętności nazwano umiejętnościami podstawowymi (ang. *basic skills*). Umiejętności podstawowe, zgodnie z Zaleceniem Rady z dnia 19 grudnia 2016 r. w sprawie ścieżek poprawy umiejętności: nowe możliwości dla dorosłych,

rozumiane są jako trzy grupy umiejętności: rozumienie i przetwarzanie informacji, rozumowanie matematyczne oraz umiejętności cyfrowe.

Niniejszy artykuł podejmuje próbę refleksji teoretycznej, uzupełnionej o wynik badań empirycznych, nad nowym sposobem rozumienia umiejętności podstawowych w obszarze uczenia się osób dorosłych w ramach edukacji pozaformalnej. W pierwszej kolejności skupimy się na możliwych sposobach definiowania umiejętności podstawowych, a następnie przejdziemy do przedstawienia modelu relacyjnego uczenia się umiejętności cyfrowych, opracowanego przez zespół M. Filiciaka. Skłoni nas to do propozycji zaaplikowania modelu relacyjnego na grunt umiejętności podstawowych. Wskażemy kilka różnych wymiarów tej „relacyjności”. Zaprezentujemy również modele wsparcia edukacyjnego osób dorosłych, wpisujące się w założenia relacyjnego modelu umiejętności podstawowych.

1. Jak rozumieć umiejętności podstawowe?

Wyniki międzynarodowych badań porównawczych PIAAC pokazały, że poziom umiejętności rozumienia tekstu i rozumowania matematycznego wśród Europejczyków nie jest zadowalający. Dodatkowo w Polsce odsetek osób o najniższym poziomie tych umiejętności jest wyższy niż średnia krajów, które wzięły udział w badaniu – 1/3 populacji ma trudności z rozumieniem tekstu, a 1/4 – z rozumowaniem matematycznym (Rynko, 2013, s. 46). Odsetek osób w Polsce, które nie posiadają umiejętności obsługi komputera lub posiadają je w znikomym stopniu, wynosi natomiast prawie 24% (Rynko, 2013, s. 119).

Zakres trzech umiejętności podstawowych – rozumienia i przetwarzania informacji, rozumowania matematycznego oraz umiejętności cyfrowych nie

został precyzyjnie zdefiniowany w żadnych formalnych dokumentach. Angielskie terminy *numeracy* oraz *literacy* często tłumaczone są na język polski w sposób nieprecyzyjny jako umiejętność czytania i pisanie oraz umiejętność liczenia. Z tego względu mogą rodzić się pewne wątpliwości czy nieporozumienia dotyczące zakresu oraz znaczenia umiejętności podstawowych. W najwęższym podejściu rozumianych jako trzy niezależne od siebie umiejętności – rozumienie i przetwarzanie informacji (definiowane jako czytanie i pisanie), rozumowanie matematyczne (sprowadzane do liczenia) oraz umiejętności cyfrowe (kojarzone z obsługą komputera).

Zdaniem autorów niniejszej publikacji nie jest to podejście oddające istotę umiejętności podstawowych. *Literacy*, a więc rozumienie i przetwarzanie informacji, należy rozumieć nie tylko jako umiejętności czytania i pisanie, ale również czytania ze zrozumieniem, przetwarzania informacji, analizowania i formułowania pisanych oraz werbalnych komunikatów, wypowiedzianych w sposób zrozumiały, określania wiarygodności tekstu czy odróżniania prawdziwych informacji od *fake newsów*. Z kolei rozumowanie matematyczne (*numeracy*) to nie tylko znajomość liczb i podstawowych działań, ale przede wszystkim umiejętność stosowania matematyki w życiu codziennym, dokonywania różnorodnych obliczeń oraz szacunków, rozumienie i analizowanie informacji podawanych w formie danych liczbowych, tabeli, procentów czy wykresów. Podobnie rzecz się ma z umiejętnościami cyfrowymi, w przypadku których już dawno nie chodzi o samą obsługę komputera, ale o świadome i bezpieczne wykorzystywanie narzędzi cyfrowych (a więc również smartfonów, tabletów) do własnych celów – zawodowych, obywatelskich, rozrywkowych czy społecznych. W tak szerokim rozumieniu umiejętności podstawowe mogą obejmować cały zestaw wiedzy,

dyspozycji, praktyk, jak również zdolności komunikacyjnych odnoszących się do wskazanych obszarów (Gal i in., 2020, s. 378).

Również nazwa „umiejętności podstawowe” (ang. *basic skills*) może wprowadzać w błąd. Określenie „podstawowe” kojarzyć się może bowiem z umiejętnościami prostymi, nieskomplikowanymi – takimi, które nabywane są na etapie edukacji wczesnoszkolnej i które prawie zawsze każda osoba dorosła posiada. Tymczasem dotyczy to ich priorytetowego charakteru, który nie oznacza jednak w tym przypadku autotelicznego wymiaru tych umiejętności. Wręcz przeciwnie – ich nabycie wiąże się z czysto instrumentalną i wymagającą odniesienia do bardzo konkretnych codziennych czynności istotą¹.

Dodatkową trudność w precyzyjnym definiowaniu tego, czym są umiejętności podstawowe, stanowi fakt, że w europejskiej debacie na temat idei uczenia się przez całe życie pojawiają się również inne terminy, takie jak np. „kompetencje kluczowe”, których zakres znaczeniowy wydaje się tożsamy z tym, co obejmują umiejętności podstawowe. W Zaleceniu dotyczącym kompetencji kluczowych z 2018 r. (Dz. Urz. UE z 4.06.2018, nr C/189), podobnie jak w przypadku umiejętności podstawowych, podkreśla się ich fundamentalny wymiar, uznając je za niezbędne dla rozwoju indywidualnego i społecznego jednostki w różnych aspektach². Dokument ten jednak nie precyzuje, czym różnią się terminy „kompetencje kluczowe” i „umiejętności

¹ W kontekście umiejętności podstawowych należy wspomnieć również o zjawisku tzw. deskillingu, tj. utracie posiadanych wcześniej kompetencji. Do takiej sytuacji może dojść np. w przypadku, gdy dana osoba przez dłuższy czas nie korzysta z nabytych wcześniej umiejętności. Stąd ważne jest zapobieganie temu zjawisku poprzez stały rozwój umiejętności, zgodnie z ideą uczenia się przez całe życie. Umiejętności podstawowe stanowią bowiem obszar, w którym człowiek może się nieustająco rozwijać.

² W Zaleceniu wskazuje się osiem wymiarów kompetencji kluczowych. Są nimi: rozumienie i przetwarzanie informacji; rozumowanie matematyczne wraz z kompetencjami w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii; kompetencje cyfrowe, kompetencje w zakresie wielojęzyczności; kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się; kompetencje obywatelskie; kompetencje w zakresie przedsiębiorczości; kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej (Dz. Urz. UE z 4.06.2018, nr C/189).

podstawowe”, a także brakuje w nim jednoznacznych wytycznych, czy traktować je jako pojęcia zbieżne i komplementarne, czy też różniące się od siebie w istotnym zakresie.

Pewnych przybliżonych wytycznych, dotyczących rozumienia umiejętności podstawowych na tle kompetencji kluczowych, dostarcza z kolei Zintegrowana Strategia Umiejętności, w której umiejętności podstawowe, wraz umiejętnościami przekrojowymi, traktowane są jako składowe kompetencji kluczowych (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2019). O ile jednak dokument ten dostarcza definicji kompetencji kluczowych i umiejętności przekrojowych, brakuje w nim jednoznacznej definicji umiejętności podstawowych³.

Biorąc za punkt odniesienia wytyczne sformułowane w Zintegrowanej Strategii Umiejętności chcemy podkreślić, że umiejętności podstawowe to te, które stanowią fundament i warunek funkcjonowania danej osoby w społeczeństwie – podejmowania aktywności zawodowej, uczenia się i rozwoju, realizowania obowiązków obywatelskich, partycypacji w kulturze, czerpania korzyści z technologii informacyjno-komunikacyjnych. Osoby, które ich nie posiadają, nie są w stanie sprawnie funkcjonować, np. nie potrafią skorzystać z e-urzędu czy zrobić zakupów on-line w przypadku braku możliwości wyjścia z domu (umiejętności cyfrowe), są również narażone na uleganie manipulacyjnym treściom reklamowym (niedostateczne umiejętności rozumienia i przetwarzania informacji) czy nieuczciwym praktykom sprzedażowym (braki w zakresie umiejętności rozumowania matematycznego). Deficyty w obszarze tych umiejętności mogą zatem prowadzić do wykluczenia jednostek i całych grup, a przez to przyczyniać się pogłębiania nierówności społecznych.

³ W Zintegrowanej Strategii Umiejętności umiejętności przekrojowe (transferowalne) definiuje się jako: „zdolności wykorzystywane w różnych obszarach ludzkiej aktywności, do których zaliczane są takie umiejętności jak: krytyczne myślenie, kreatywność, podejmowanie inicjatywy, umiejętność rozwiązywania problemów, ocena ryzyka, umiejętność podejmowania decyzji oraz konstruktywne «zarządzanie» uczuciami jako dodatkowe” (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2019, s. 6).

2. Relacyjny model kompetencji cyfrowych

Podejście relacyjne, wprowadzone na gruncie badań nad nowymi mediami przez zespół badawczy pod przewodnictwem Mirosława Filiciaka (2014), jest próbą nowego spojrzenia na kompetencje medialne (cyfrowe) i sposoby ich uczenia się.

W tradycyjnym ujęciu, do którego krytycznie odnosi się Filiciak, katalog tego, co jednostki powinny wiedzieć i umieć, aby można było mówić o włączeniu cyfrowym, jest odgórnie ustalony. Kompetencje cyfrowe na wzór ujęcia ich w systemie edukacji szkolnej, mają charakter uniwersalny i normatywny „zasobu wiadomości zgodnych ze sztywnym rejestrem umiejętności, które jednostka posiada (i wtedy «jest dobrze») lub nie posiada (i wtedy «jest niedobrze»)» (Jasiewicz, 2018, s. 122).

W opinii autorów takie – błędne – podejście często skutkuje niedostosowaniem programów kształcenia do realnych potrzeb uczestników, niedostatecznym lub powierzchownym zrozumieniem źródeł deficytów w zakresie umiejętności cyfrowych i przyczyn wykluczenia cyfrowego, a w konsekwencji błędnymi założeniami polityki edukacyjnej, która ostatecznie nie przynosi zakładanych efektów (Tarkowski i in., 2015, s. 3–7; Jasiewicz, 2018, s. 124–126).

W podejściu relacyjnym do uczenia się kompetencji cyfrowych kluczowa natomiast staje się perspektywa użytkownika – jego potrzeby, motywacje i cele. Rewizja, jaką proponuje Filiciak, to „pożegnanie się z uniwersalnymi powszechnymi potrzebami i odpowiadającymi im kompetencjami do ich zaspokajania” (Filiciak i in., 2014, s. 63). Punktem wyjścia dyskusji nie powinno być więc to, jaki zakres kompetencji cyfrowych powinien być obowiązujący, ale to, w jakich obszarach życia codziennego ich nabycie może okazać funkcjonalne dla jednostek oraz różnych grup społecznych. Funkcjonalność zaś odnosi do tego, co Jan van Dijk (2008) określa mianem „umiejętności strategicznych”, czyli takich, które pozwalają na osiągnięcie określonych

celów i możliwość spełniania różnie zdefiniowanych potrzeb, przyczyniając się ostatecznie do podniesienia jakości życia w tych obszarach, które jednostki uznają za istotne.

To, jakie obszary życia są istotne oraz jakie ważne potrzeby w ich obrębie mogą być zaspokajane, zależy w głównej mierze od samych jednostek i posiadanych przez nie zasobów. Autorzy modelu relacyjnego zapożyczają myślenie o zasobach, odwołując się do teorii kapitałów Pierre'a Bourdieu (1986, 2006). Autor *Dystynkcji* wskazywał, że zakres kapitałów (ekonomiczny, społeczny, kulturowy) silnie warunkuje pozycję jednostek w strukturze społecznej, ich szanse życiowe i możliwości realizacji różnie definiowanych celów. Zdaniem Filiciaka dyskusja o włączeniu cyfrowym i kompetencjach cyfrowych nie może więc toczyć się w oderwaniu od problematyki nierówności w dostępie do posiadanych kapitałów. Nierówności w zasadniczy sposób wpływają bowiem nie tylko na sposoby, w jaki ludzie postrzegają media cyfrowe, ale – co bardziej istotne – również na to, co z nimi robią: do jakich celów używają, jakie potrzeby dzięki nim zaspokajają oraz jakie korzyści dzięki nim mogą osiągnąć (Filiciak i in., 2014, s. 3). Relacyjność w tym wypadku zachodzi między jednostkowymi celami i potrzebami realizowanymi w różnych obszarach a zasobami ujmowanymi w perspektywie teorii kapitału.

Chcielibyśmy jeszcze zwrócić uwagę na dwa wymiary podejścia relacyjnego, mniej obecne w pierwotnych założeniach, ale naszym zdaniem ważne w kontekście dyskusji o umiejętnościach podstawowych i sposobach prowadzenia wsparcia edukacyjnego w tym zakresie.

Jak wskazuje Marek Krajewski (2013), autor koncepcji relacyjnej kultury, która *notabene* stała się bezpośrednią inspiracją omawianego tu podejścia, udział w kulturze (rozumiany również jako nabywanie określonej wiedzy i umiejętności) ma charakter uspołeczniający i sieciowy. Kultura uspołecznia w tym sensie,

że relacje, jakie tworzą się w toku działań związanych np. z podnoszeniem kompetencji, stają się ważne w indywidualnej perspektywie. Relacyjność jest tu rozumiana dosłownie – jako proces nawiązywania relacji społecznych, dla których wydarzenie edukacyjne staje się pretekstem, a które mogą przynieść jednostkowe korzyści. Ale też, na co wskazuje Krajewski, „sieciovanie” to włączenie osób uczących się w cały łańcuch nowych społecznych kontekstów, które zostają z jednostką na dłużej i są kontynuowane w przyszłości (Krajewski, 2013, s. 31).

Uczestnictwo w kulturze to zatem proces wiązania ze sobą ludzi i obiektów materialnych, ustanawiania pomiędzy nimi stosunków. Na przykład czytanie książki prowokuje szereg nowych relacji społecznych — związanych z poleceniem nam książki przez kogoś, z jej zakupem, wypożyczeniem lub ściągnięciem ze strony internetowej, rozmowami o niej, zastanawianiem się nad życiem i osobą jej autora oraz stworzonych przez niego bohaterów, pożyczaniem tego tekstu innym, traktowaniem go jako rekwizytu w grach statusowych albo środka, z pomocą którego separujemy się od innych. (Krajewski, 2013, s. 50)

Innym wymiarem relacyjności, na który chcemy zwrócić uwagę, jest relacyjność poszczególnych obszarów umiejętności podstawowych względem siebie. Dzieje się tak w głównej mierze dzięki rozwojowi technologicznemu i cyfryzacji wielu dziedzin życia, co sprawiło, że granice między tradycyjnie ujmowanymi obszarami umiejętności podstawowych stały się bardziej płynne i umowne.

W dobie dynamicznej cyfryzacji istotna staje się nie tylko podstawowa obsługa komputera i Internetu, ale również szereg innych towarzyszących temu kompetencji, takich jak umiejętności: docierania do różnych informacji, rozumienia i interpretacji ich w różnych kontekstach, dokonywania oceny ich znaczenia, porządkowania, a także tworzenia i komunikowania oraz wykorzystania ich do radzenia sobie w życiu (Drzażdżewski, 2021, s. 6–8). Ten szerszy sposób rozumienia kompetencji cyfrowych obejmuje więc również obszary, które są ważne w kontekście rozumienia i przetwarzania informacji oraz rozumowania matematycznego.

Przykładowo, analiza informacji podanych w Internecie, dotyczących poparcia dla partii politycznych, wymaga posiadania każdej z trzech umiejętności podstawowych – zarówno umiejętności cyfrowych (obsługa komputera, korzystanie z Internetu), rozumienia i przetwarzania informacji (czytanie tekstu ze zrozumieniem), jak i matematycznych (odczytanie i analiza danych zawartych na wykresie czy w tabeli). Co więcej, takie umiejętności jak np. ocena wiarygodności źródła internetowego i jego weryfikacja może być rozpatrywana zarówno w kontekście rozumienia i przetwarzania informacji, jak i umiejętności cyfrowych. Rozdzielanie ich i próba kategoryzacji niekoniecznie zawsze ma praktyczne uzasadnienie.

3. Praktyczne implikacje rozumienia umiejętności podstawowych według modelu relacyjnego

Opisane wyżej różne wymiary relacyjności – funkcjonalność, istotność zasobów i różnych kapitałów, którymi dysponuje jednostka, uspołeczniający charakter zdobywania wiedzy i umiejętności oraz powiązanie różnych obszarów umiejętności podstawowych ze sobą – zostaną teraz odniesione do projektu „Szansa – nowe możliwości dla dorosłych”⁴. Jego celem było rozwijanie umiejętności

⁴ Projekt „Szansa – nowe możliwości dla dorosłych” był realizowany przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji we współpracy z Instytutem Badań Edukacyjnych. Rozpoczął się w październiku 2018 r., a zakończył we wrześniu 2023 r. Realizacja projektu stanowiła odpowiedź na Zalecenie Rady Unii Europejskiej (UE) w sprawie Ścieżek poprawy umiejętności: nowe możliwości dla dorosłych (Upskilling pathways: New Opportunities for Adults) z 2016 r. Jego celem było podniesienie niskiego poziomu umiejętności podstawowych wśród osób dorosłych z ośmiu wybranych grup docelowych: osób w wieku 50+, osób pozostających bez pracy, osób z obszarów defaworyzowanych, osób pracujących (w szczególności MŚP), imigrantów, osób z niepełnosprawnością sensoryczną i/lub fizyczną oraz osób z niepełnosprawnością intelektualną. W projekcie przetestowano 31 modeli wsparcia dla osób dorosłych z wymienionych grup. Modele testowane były m.in. przez organizacje pozarządowe, spółdzielnie socjalne, biblioteki, centra kształcenia ustawicznego czy urzędy pracy. Doświadczenie zdobyte w trakcie trwania projektu pozwoliło na wypracowanie wniosków i rekomendacji dotyczących tego, w jaki sposób projektować wsparcie edukacyjne dla osób dorosłych w zakresie podnoszenia ich umiejętności podstawowych z wykorzystaniem tzw.

podstawowych u osób dorosłych. Wyłonione podmioty miały za zadanie zaprojektować i przetestować tzw. modele wsparcia edukacyjnego dla osób dorosłych.

Ważnym elementem projektu „Szansa” były dwa badania: ewaluacja modeli wsparcia oraz badanie aktywności edukacyjnej i strategii życiowych uczestników wsparcia.

Pierwsze z nich miało charakter ewaluacji ex-post, a jego celem była ocena sposobów testowania modeli wypracowanych w ramach projektu „Szansa” po zakończeniu ich realizacji. Uzyskano odpowiedzi na pytania dotyczące m.in. dopasowania modeli do potrzeb i oczekiwań uczestników, wyzwań związanych z różnymi aspektami testowanych modeli, przydatności i skuteczności prowadzonego wsparcia oraz jego ewentualnego wpływu na jakość życia uczestników. W badaniach zastosowano analizę źródeł zastanych, badanie ankietowe z uczestnikami po odbyciu wsparcia (743 wypełnione ankiety, stopa zwrotu 39%) oraz indywidualne wywiady pogłębione, przeprowadzone z osobami odpowiedzialnymi za koordynację merytoryczną wszystkich testowanych modeli (31 IDI) oraz uczestnikami wsparcia (15 IDI). Do indywidualnych wywiadów pogłębionych badani zostali dobrani w sposób celowy, z uwzględnieniem kryteriów płci, wieku, poziomu wykształcenia, statusu na rynku pracy oraz grupy docelowej w projekcie „Szansa”.

Celem drugiego badania była analiza indywidualnych aktywności edukacyjnych uczestników wsparcia, ich praktyk oraz strategii radzenia sobie z lukami kompetencyjnymi w życiu prywatnym i zawodowym, a także zidentyfikowanie kluczowych czynników mających wpływ na niski poziom umiejętności

trójstopniowej ścieżki poprawy umiejętności, która obejmuje: ocenę umiejętności i potrzeb, wsparcie edukacyjne oraz walidację. Projekt uwzględniał również komponent badawczy, stanowiący badanie ewaluacyjne testowanych modeli wsparcia oraz badanie uczestników wsparcia. Część wyników tych badań została zaprezentowana w niniejszym artykule.

podstawowych. Analizie została poddana aktywność edukacyjna uczestników (zarówno ta związana z edukacją formalną, jak i pozaformalną) i jej wpływ na życie społeczno-zawodowe, a także stosowane przez uczestników strategie działania, umożliwiające codzienne funkcjonowanie w sytuacji braku/niskiego poziomu wybranych umiejętności podstawowych. Indywidualne wywiady pogłębione (IDI) przeprowadzona z 25 uczestnikami projektu przed rozpoczęciem lub niedługo po rozpoczęciu wsparcia edukacyjnego. Do wywiadów pogłębionych zastosowano dobór celowy. Zmienne, które były brane pod uwagę na etapie doboru próby, to: wiek, płeć, poziom wykształcenia, status zatrudnienia oraz grupa docelowa w projekcie „Szansa”.

Poniższy opis będzie zawierał zarówno charakterystykę wybranych modeli w kontekście ich założeń programowych, jak też wnioski z przeprowadzonych badań.

3.1. Funkcjonalność umiejętności podstawowych w modelach wsparcia edukacyjnego osób dorosłych

Przykładem, w którym mocno zaznaczony był funkcjonalny charakter umiejętności podstawowych, był model, w którym realizatorzy przełożyli znaną i praktykowaną przez siebie od lat metodę grundtvigiańską na obszar umiejętności podstawowych⁵. Metoda ta opiera się na idei uczenia przez praktykę tematów bliskich doświadczeniu i zainteresowaniom uczestników. Ważne jest tu również partnerstwo edukatorów i uczniów, realizowane nie tylko poprzez empatyczne, życzliwe i równorzędnie traktowanie uczestników, ale także poprzez dopuszczanie w procesie edukacji do zamiany ról – szukanie okazji, aby uczestnicy mogli

⁵ Model „Eko-szansa w uniwersytetach ludowych” realizowany przez Stowarzyszenie Ekologiczno-Kulturalne „Ziarno”.

przejąć role edukatorów. Zakres wsparcia ma służyć zarówno osobistemu, jak i społecznemu rozwojowi osób uczących się (Smuk-Stratenwerth, 2020, s. 151–177).

Umiejętności podstawowe w tym modelu rozwijane były w ramach szeroko pojętej tematyki ekologii: rolnictwa i ogrodnictwa ekologicznego, rękodzieła, sztuki oraz zdrowia. Były to tematy bliskie uczestnikom wsparcia, ponieważ większość grupy stanowiły osoby mieszkające na wsi, związane z rolnictwem. Uczestnicy poznawali więc zasady upraw ekologicznych warzyw, wyszukując i analizując informacje (w tym ze źródeł internetowych) na temat zasad tworzenia ogrodu permakulturowego, przygotowali również wstępne wyliczenia niezbędne do jego zaplanowania. Podczas zajęć z rzemiosła i rękodzieła mieli za zadanie wyszukać i zdobyć wiedzę na temat danej techniki oraz ocenić jej przydatność. W ramach bloku tematycznego dotyczącego zdrowia wykonywali własnoręcznie kosmetyki naturalne, co wymagało przygotowania, odmierzenia oraz obliczenia właściwych proporcji potrzebnych składników. Po stworzeniu produktu kosmetycznego realizowana była symulacja – wycena usługi w kontekście wprowadzenia go na rynek lokalny. W ramach zajęć z wikliniarstwa uwzględniono natomiast rozwój takich umiejętności jak: liczenie, mierzenie, obliczanie obwodu i średnicy koła, związane z oceną potrzebnej liczby wiklinowych osnów i spałek.

Drugim przykładem modelu, w którym umiejętności podstawowe potraktowano funkcjonalnie, był model skierowany do osób w wieku senioralnym, w którym umiejętności rozumienia i przetwarzania informacji oraz kompetencje cyfrowe rozwijane były wokół tematyki zdrowotnej⁶. Uczestnicy uczyli się korzystać z Internetu, wyszukując tematy poświęcone zbilansowanej diecie i planowaniu posiłków, oraz z poczty elektronicznej i komunikatorów społecznościowych, udostępniając innym użytkownikom znalezione przez siebie informacje. Poznawali

⁶ Model „Akademia dobrego życia”, realizowany przez Collegium Civitas.

również funkcjonalności portali społecznościowych, zamieszczając posty oraz zdjęcia. Uczyli się używania aplikacji wspierających zdrowe żywienie, dostępnych na smartfonie (np. aplikacji do planowania zakupów, umożliwiających analizę składu produktów spożywczych), a także analizowania informacji reklamowych umieszczanych na opakowaniach produktów żywnościowych, które mogą wprowadzać w błąd. Odczytywali tabele żywieniowe z określoną zawartością procentową składników odżywczych itp.

Ostatni przykład stanowi model skierowany do osób bezrobotnych, w którym uczestnicy rozwijali umiejętności podstawowe poprzez zagadnienia dotyczące finansów osobistych⁷. Mieli także możliwość przeanalizowania własnych zachowań finansowych i zoptymalizowania wydatków, ucząc się racjonalnego zarządzania domowym budżetem. W obszarze umiejętności rozumienia i przetwarzania informacji oraz rozumowania matematycznego tematyka związana była między innymi z oceną wiarygodności przekazywanych treści medialnych, identyfikowaniem *fake newsów*, ochroną przed przekazami manipulacyjnymi, np. dotyczącymi kredytów i pożyczek. Z kolei rozwijanie umiejętności cyfrowych nie ograniczało się do kompetencji *stricto* informatycznych, związanych z obsługą komputera, ale obejmowało naukę korzystania z nowych cyfrowych technologii komunikowania się oraz posługiwania się urządzeniami mobilnymi, w celu załatwiania spraw osobistych i przyszłych zawodowych.

3.2. Zasoby uczestników wsparcia edukacyjnego (kapitał społeczny)

Materiał badawczy zebrany na podstawie wywiadów z uczestnikami projektu „Szansa” nie wskazywał na to, aby ich sytuacja ekonomiczna, materialna (kapitał ekonomiczny) miała istotne przełożenie na sposoby radzenia sobie z deficytami

⁷ Model „Pełny portfel”, realizowany przez Fundację Innowacja i Wiedza.

w zakresie umiejętności podstawowych. Podobnie kapitał kulturowy (rozumiany jako wyższe wykształcenie) nie wpływał na sposób, w jaki uczestnicy radzili sobie z technologiami cyfrowymi (wpływał co najwyżej na zakres potrzeb czy motywacji do nauki).

Natomiast zasobem warunkującym sposoby radzenia sobie z deficytami i odgrywającym kluczową rolę w życiu badanych była pomoc innych. To właśnie w obrębie kapitału społecznego – rodziny i sieci kontaktów – dochodziło do mobilizowania różnych materialnych i niematerialnych zasobów, prowadzących do realizacji postawionych celów.

Uwidoczniło się to w wielu sferach życiowych i na różnych etapach biografii badanych. W okresie szkolnym to nie nauczyciele, ale rówieśnicy (koleżanki i koledzy) najczęściej pomagali badanym, kiedy pojawiały się trudności z nauką. Z kolei najczęściej wskazywaną odpowiedzią na ogólne pytanie: „Gdy czegoś nie umiem, to....?”, była „proszę o pomoc inne osoby” .

W przypadku braku kompetencji cyfrowych – głównego obszaru deficytów wskazywanych przez uczestników – znaczenie kapitału społecznego uwidaczniało się na różne sposoby i zależało m.in.: od charakteru tych relacji, od tego, co bliscy i znajomi mogli zaoferować oraz czy mieli ku temu motywację.

Badani najczęściej mogli liczyć na pomoc osób, z którymi prowadzą wspólne gospodarstwo domowe. W roli ekspertów od spraw „technologicznych” zwykle obsadzone były osoby najbliższe: mąż, żona, dzieci.

Nie. Nie, czasami żona mi pomaga, no. A jak coś nie wiem, to dzwonię do syna i on przez telefon mnie informuje, jak co zrobić, no. Tak że trochę rodzina się angażuje, no, w tym, no.

Ważną okazywała się również gotowość członków rodziny do udzielenia wsparcia. W narracjach badanych często pojawiały się wypowiedzi wskazujące,

że być może skorzystaliby z pomocy najbliższych, ale krewni nie mieszkają w tej samej miejscowości lub nie mają na to czasu:

B: Dzieci nie pomagają?

O: Bo mówi pani dzieci. To dzieci nie, nie pomagają. Córka mieszka w Warszawie, to ona pracuje. Też teraz zdalnie pracuje. Syn dojeżdża do Warszawy do pracy, no to nie mieszka ze mną, tylko dziesięć kilometrów ode mnie.

Możliwości członków rodziny do udzielenia wsparcia nie ograniczały się tylko do udzielania go w zakresie wiedzy i kompetencji. Mogło ono dotyczyć również np. pomocy w dostarczeniu odpowiedniego sprzętu komputerowego, co stało się impulsem do rozpoczęcia nauki.

No i dostałam od córki Internet. Laptop znaczy dostałam od córki z pracy, bo ona dostała nowy, a mówi, to tobie podaruję. No i tak... No i tak się nauczyłam. Jeszcze jak tam coś piszę, chcę napisać, to jeszcze dobrze nie umiem tak. Tak jak to piszą tak szybko na tego to nie, ale pomalutku, pomalutku. Ale wychodzi dobrze, bez błędów napiszę.

3.3 Uspołeczniający charakter zdobywania wiedzy i umiejętności

Dla wielu uczestników projektu „Szansa” udział w nim był nietylko okazją do podniesienia umiejętności podstawowych, ale stanowił również sposobność do nawiązania kontaktów społecznych i nowych relacji towarzyskich. Potrzeba przebywania z innymi wzmocniona była niewątpliwie okresem pandemii COVID-19, w cieniu której przebiegła większa część działań projektowych.

W dużej części realizowanych modeli udało się wytworzyć pewien rodzaj wspólnotowości. Świadczyły o tym zarówno bliskie relacje, jakie uczestnicy nawiązali z kadrą projektu, jak i te, jakie nawiązywali między sobą.

Widocznym efektem nawiązania nowych kontaktów było również to, co działo się po zakończeniu projektu, kiedy nowe nabyte umiejętności stawały się okazją

i pretekstem do podtrzymywania tych relacji, spędzania wspólnie wolnego czasu, uczestnictwa w kulturze i wzajemnego uczenia się. Na ten uspołeczniający aspekt projektu często zwracali uwagę w wywiadach koordynatorzy. Oto przykład jednej z takich wypowiedzi.

Poznają na warsztatach, a potem razem umawiają się już nawet wspólnie na wyjścia. Przywozili się wzajemnie, wymieniali się aplikacjami, ktoś opowiadał o aplikacji do rozróżniania głosów ptaków, ktoś znowu promował aplikację dotyczącą autobusów, więc tak widać było, że oni na tych indywidualnych szkoleniach nauczyli się tego, co było im potrzebne i potem między sobą też wymieniali się tym, to było... I widać było entuzjazm wśród tych osób – wow, to jest fajne, a jak to się nazywa, to ja sobie tutaj poszukam i zainstaluję. Więc też potrafili sobie to zainstalować i usunąć, więc to takie nie tylko te podstawowe umiejętności nabyli, które były w projekcie, w programie, ale także coś więcej.

Widać było, że dla wielu osób nabywanie wiedzy i umiejętności nie ograniczało się więc tylko do „wydarzenia edukacyjnego”, w którym brali udział. To, czego nauczyli się w projekcie, miało swoją kontynuację i trwało w nowych układach społecznych.

Uspołeczniający aspekt uczestniczenia w edukacji ma przełożenie na myślenie o tym, w jaki sposób nauczać umiejętności podstawowych, aby działania edukacyjne były trwałe i miały wpływ na realne życie uczestników, w myśl relacyjnego modelu uczenia się. Nie wystarczy więc tylko przekazywanie wiedzy i konkretnego katalogu umiejętności, trzeba również osadzić je w społecznym kontekście.

3.4. Powiązanie umiejętności podstawowych między sobą

W jednym z modeli w projekcie „Szansa”, skierowanym do migrantów, pierwotnie zaplanowane zostały trzy oddzielne bloki zajęć, odpowiadające trzem umiejętnościom podstawowym: tzw. blok „językowy” (podnoszenie umiejętności

rozumienia i przetwarzania informacji poprzez naukę języka polskiego dla cudzoziemców), blok „matematyczny” (rozumowanie matematyczne) oraz blok „komputerowy” (umiejętności cyfrowe). Koordynator na zakończenie projektu przyznał, że dzielenie na trzy bloki tematyczne, według trzech umiejętności podstawowych, nie było trafionym pomysłem. Gdyby drugi raz przystępował do realizacji modelu, uczyniłby to w inny sposób:

O: Chyba jednak bym poszedł w lekko rozbudowany polski o te elementy kompetencji [...] informatycznych czy matematycznych niż oddzielne moduły, jednak tak mi się wydaje, że...

B: Żeby to było wszystko... jakby przeplatało się.

O: Tak, że raczej [...], gdybym miał drugi raz to pisać w tym momencie, to bym raczej napisał, że to będzie kurs taki typowo stricte rozumowania, tak, czy czytania tego tekstu z elementami [umiejętności rozumowania matematycznego i cyfrowych – przyp. autorzy]. [...] Jakby zakładając, że to wsparcie [edukacyjne – przyp. autorzy] będzie prowadzone, [...] w taki sposób, że ta tematyka będzie się wzajemnie przenikać, może nawet też do końca wydzielenie tutaj tych trzech takich bloków... [...], ale raczej gdybyśmy opracowywali jeden.

W przypadku cudzoziemców najistotniejsze na początku pobytu w kraju docelowym jest nauczenie się podstaw komunikowania w języku obcym. Oczywiście jest, że umiejętności językowe mieszczą się w katalogu umiejętności rozumienia i przetwarzania informacji. Jednak warto również zwrócić uwagę, że mogą one odnosić się do pozostałych dwóch umiejętności podstawowych, w zależności od tematyki wsparcia oraz zainteresowań i przydatności dla uczestników. Znajomość języka polskiego może być nabywana i rozwijana np. podczas korzystania z narzędzi internetowych – stron informacyjnych, portali urzędowych czy e-bankowości. Uczestnicy projektu mogą również nauczyć się zasad bezpieczeństwa w sieci, a na podstawie informacji uzyskanych z Internetu – przetwarzania treści informacji, oceniania źródła informacji, np. pod kątem wiarygodności, komunikowania wniosków innym, dzielenia się informacjami

czy dyskusowania o nich. To, co istotne w kontekście tych dwóch umiejętności podstawowych, to również nauczenie się identyfikowania komunikatów perswazyjnych i manipulacyjnych, a także potencjalnych źródeł dezinformacji oraz zagrożeń.

Przywołane wyżej przykłady wskazują na nierozzerwalny charakter tych dwóch umiejętności podstawowych w pewnych obszarach (poruszania się w przestrzeni internetowej). To ząębianie się wątków dotyczyć może również ostatniej z trzech umiejętności podstawowych – rozumowania matematycznego – jeśli do tematyki włączymy zagadnienia związane z analizowaniem treści zawartych w internecie w postaci tabeli liczbowych i wykresów, związanych np. z treściami reklamowymi czy informacyjnymi.

Wnioski te skłaniają do refleksji, że rekomendowany przez nas relacyjny charakter umiejętności podstawowych powinien łączyć się z kolejnym jego wymiarem – relacyjnością umiejętności podstawowych względem siebie. Podejście polegające na nierozłącznym, relacyjnym traktowaniu wątków związanych z rozwijaniem umiejętności podstawowych wydaje się o wiele bardziej praktyczne i zbliżone do realiów życia codziennego niż tradycyjne, normatywne.

Wnioski

Definicja każdej z trzech umiejętności powinna, naszym zdaniem, wykraczać poza ich literalne rozumienie, a także mieć charakter dynamiczny i modyfikowalny oraz zmieniający się w czasie (szczególnie w przypadku umiejętności cyfrowych) i nieobojętny na sytuację osobistą i zawodową osób, które je nabywają. Oczywiście może to powodować pewne trudności (bardziej na poziomie teoretycznym niż praktycznym), sprawiające, że umiejętności te mogą wymykać się próbom ujęcia

ich w teoretyczne ramy czy katalogi. Przykładowo, to, co jeszcze do niedawna było przedmiotem kursów z podstawowej obsługi komputera, obecnie wymaga aktualizacji i uwzględnienia np. obsługi portali społecznościowych, nowych powszechnie używanych komunikatorów czy dostępu do e-urzędów.

Zgodnie z założeniami podejścia relacyjnego uważamy również, że kluczowe znaczenie ma osadzenie nauczania umiejętności podstawowych w kontekście społecznym, uwzględnienie oczekiwań jednostek, ich potrzeb i celów, jak również indywidualnych zasobów.

Przeprowadzone przez nas badania jakościowe pokazały, że kapitał społeczny okazał się kluczowym zasobem dla uczestników projektu edukacyjnego. Był on istotny zarówno w kontekście radzenia sobie z deficytami umiejętności podstawowych, jak i utrwalania nabytych umiejętności, już po zakończeniu projektu. Jednostkowy potencjał do mobilizowania go w ramach więzi rodzinnych czy sieci towarzyskich zależał m.in. od: siły więzi, potencjału i motywacji krewnych czy znajomych do udzielenia wsparcia.

W niniejszej publikacji umiejętności podstawowe rozpatrujemy w kontekście funkcjonalnym – tj. roli, jaką pełnią dla każdego człowieka. Ważnym źródłem teoretycznej inspiracji stanowi dla nas podejście relacyjne. Wskazuje się w nim na wyraźną potrzebę ujęcia kompetencji przez pryzmat codziennych aktywności człowieka. Ich nabycie nie jest traktowane jako cel sam w sobie, ale pewne instrumentarium, użyteczne i potrzebne do podniesienia jakości życia m.in. w takich obszarach jak: finanse, praca i rozwój zawodowy, utrzymywanie relacji, zdrowie, hobby czy zaangażowanie obywatelskie.

Bibliografia:

- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. W: John C. Richardson (red.), *Handbook of Theory and Research of Sociology of Education*, (s. 117–142). New York–Westport–Connecticut–London: Greenwood Press
- Bourdieu, P. i J.C. Passeron, (2006). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa: PWN.
- Bourdieu, P. (2022). *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzienia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Dijk, J. van. (2008). *The digital divide in Europe. The Routledge Handbook of Internet Politics*. https://www.researchgate.net/publication/265074677_The_Digital_Divide_in_Europe.
- Drzażdżewski, S. (2021). Edukacja dorosłych nie kończy się na uczelni. *Kwartalnik ZSK*, 4, (6–8.)
- Filiciak, M., Mazurek, P. i Growiec, K. (2014). *Korzystanie z mediów a podziały społeczne. Kompetencje medialne Polaków w ujęciu relacyjnym*. Warszawa: Centrum Cyfrowe.
- Gal, I., Grotlüschen, A., Tout, D. i Kaiser, G. (2020). Numeracy, adult education, and vulnerable adults: a critical view of a neglected field. *ZDM – Mathematics Education*, 52(3), 377–394.
- Jasiewicz, J. (2018). *Relacyjny model kompetencji cyfrowych i jego implikacje metodologiczne. Studia Medioznawcze*, 73(2), 117–128.
- Koss-Goryszewska M., Ostaszewski M., (2021) Jak uczą się osoby dorosłe? Dobre praktyki edukacyjne. *Kwartalnik ZSK*, nr 4, s. 20–21.
- Krajewski, M. (2013). W kierunku relacyjnej koncepcji uczestnictwa w kulturze. *Kultura i Społeczeństwo*, 57(1), 29–67.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2019). *Zintegrowana Strategia Umiejętności (część ogólna)*. <https://kwalifikacje.gov.pl/images/zsu.pdf>.
- Prawelska-Skrzypek, G. (red.) (2019). *Wsparcie lokalnego rozwoju społecznego poprzez edukację osób dorosłych. Doświadczenia Lokalnych Ośrodków Wiedzy i Edukacji (LOWE)*. Kraków: Wyższa Szkoła Ekonomii i Informatyki.
- Rynko, M. (red.). (2013). *Umiejętności Polaków – wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Osób Dorosłych (PIAAC)*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Shannon, D. (2019) A Tale of a Discursive Shift: Analysing EU Policy Discourses in Irish Adult Education Policy – From the „White Paper” to the „Further Education and Training Strategy”, *The Adult Learner: The Irish Journal of Adult and Community Education*, 98–117.
- Smuk-Stratenwerth, E. (2020). Ekologiczny Uniwersytet ludowy w Grzybowie. Perspektywa autoetnograficzna. *Rocznik Andragogiczny*, 27, 151–177.

Tarkowski, A., Mierzecka, A., Jasiewicz, J., Filiciak, M., Kisilowska, M., Klimczuk, A.
i Bojanowska, E. (2015). *Taksonomia funkcjonalnych kompetencji cyfrowych oraz
metodologia pomiaru poziomu funkcjonalnych kompetencji cyfrowych osób z pokolenia
50+*.

Zalecenie Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie,
Dz. Urz. UE z 4.06.2018, nr C/189.

Zalecenie Rady z dnia 19 grudnia 2016 r. w sprawie ścieżek poprawy umiejętności: nowe
możliwości dla dorosłych, Dz. U. UE z 24.12.2016, nr C484/1.