

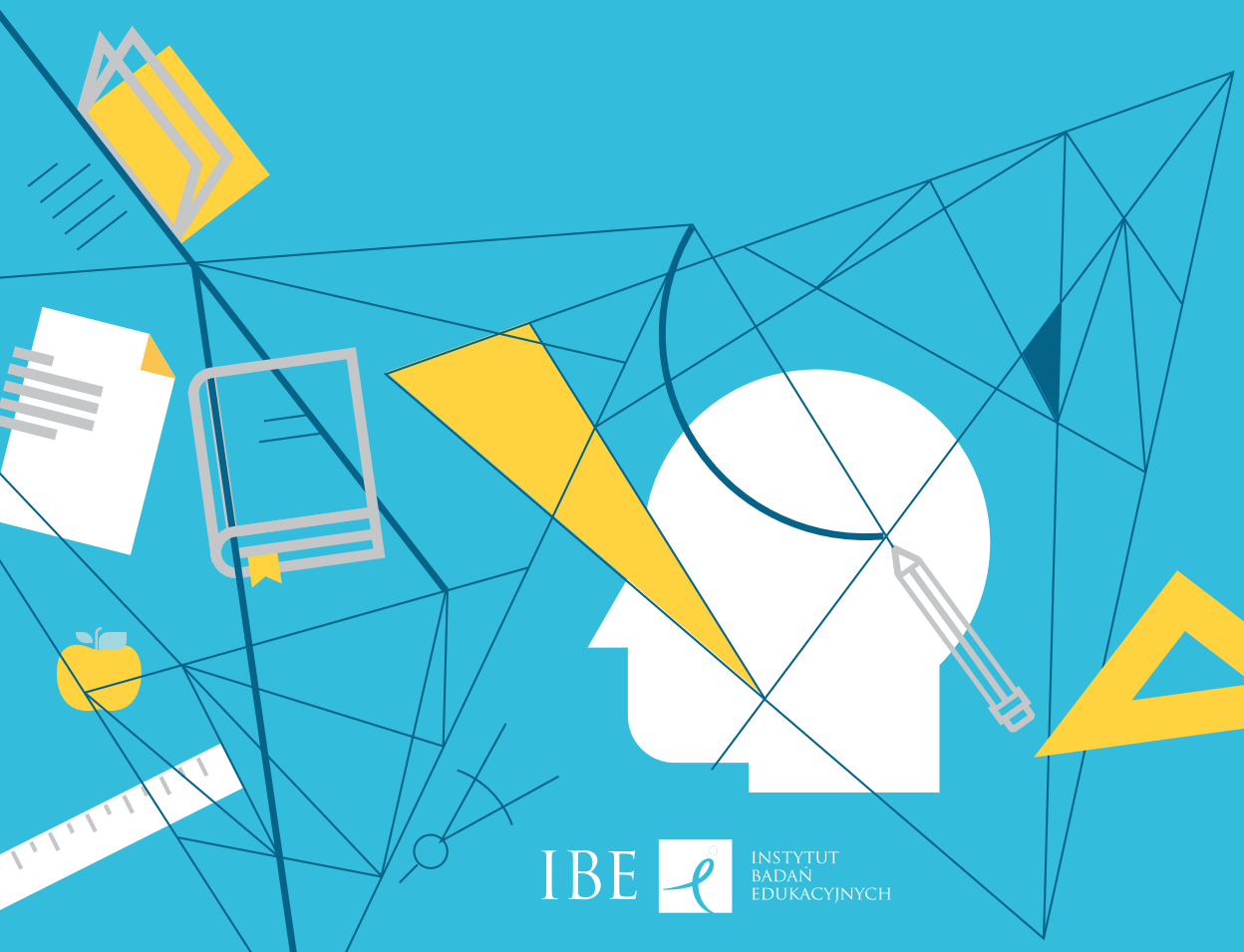
3_2023

KWARTALNIK 2023, 3(166)
ISSN 0239-6858
INDEKS 357278

KWARTALNIK EDUKACJA

Temat numeru:

Uczenie się przez całe życie



IBE



INSTYTUT
BADAŃ
EDUKACYJNYCH

3_2023
KWARTALNIK 2023, 3(166)

KWARTALNIK NAUKOWY
EDUKACJA

Temat numeru:

Uczenie się przez całe życie

Redakcja kwartalnika

EDUKACJA

© Instytut Badań Edukacyjnych Warszawa 2023
Kwartalnik EDUKACJA
ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa
e-mail: kwartalnikedukacja@ibe.edu.pl

Redaktor naczelny

ARKADIUSZ JABŁOŃSKI

Członkowie redakcji

JAROSŁAW CHARCHUŁA SJ

TOMASZ PECIAKOWSKI – sekretarz redakcji

IWONA SZEWCZAK

Redakcja naukowa numeru

HELENA ANNA JĘDRZEJCZAK

Redaktorzy tematyczni

BOGUSŁAWA DOROTA GOŁĘBNIAK (pedagogika, pedeutologia)

AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSİK (pedagogika, socjologia edukacji)

AGNIESZKA CHŁOŃ-DOMIŃCZAK (ekonomia, statystyka)

BEATA JACHIMCZAK (pedagogika, pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, systemy edukacji)

JOANNA KOBOSKO (psychologia, rehabilitacja)

JOANNA MINTA (pedagogika społeczna, poradownictwo)

DOROTA PODGÓRSKA-JACHNIK (psychologia, pedagogika, logopedia)

MICHAŁ SITEK (socjologia)

HANNA SOLARCZYK-SZWEC (pedagogika dorosłych)

BOŻENA STAWOSKA-JUNDZIŁ (dydaktyka)

MARTA WIECZOREK (pedagogika kultury fizycznej)

KATARZYNA WIEJAK (psychologia)

Przygotowanie do publikacji:

Studio DTP Academicon | ntp@academicon.pl, ntp.academicon.pl |

Redakcja i korekta: Dorota Krowicka (język polski), Barbara Przybylska (język angielski)

Skład i łamanie: Patrycja Waleszczak, Wojciech Maciejczyk

Redaktor statystyczny

JACEK HAMAN

Rada naukowa

MARIA BUJNOWSKA-FEDAK (Uniwersytet Medyczny im. Piastów Śląskich we Wrocławiu)

AMRITA CHATURVEDI (Saint Louis University, Kashi School)

DARIUSZ DOLIŃSKI (SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny)

HENRYK DOMAŃSKI (Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, IBE)

YAHYA DON (Universiti Utara Malaysia)

VLATKA DOMOVIĆ (University of Zagreb)

BARBARA KLIMEK (Arizona State University)

MAREK KONOPCZYŃSKI (Uniwersytet w Białymstoku)

BEATRICE M. LATAVIETZ (Wichita State University)

PIOTR MAGIER (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II)

ELGRID MESSNER (University College of Teacher Education Styria)

JEAN PATTERSON (Wichita State University)

MOJCA PEČEK (University of Ljubljana)

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI (Uniwersytet Łódzki)

MARIUSZ ZEMŁO (Uniwersytet w Białymstoku)

Spis treści

- 5 *Słowo wstępne*
- 10 WOJCIECH GOLA
Style refleksyjności edukacyjnej uczących się dorosłych w perspektywie biograficznej
- 41 HELENA ANNA JĘDRZEJCZAK, MAŁGORZATA OSOWSKA, WIKTOR WRÓBLEWSKI
Przestrzeń miasta jako przestrzeń uczenia się przez całe życie – wykorzystanie spaceru badawczego do badania Lifelong learning
- 82 TOMASZ HUK
Harcerski styl życia a uczenie się przez całe życie
- 106 MARYLA KOSS-GORYSZEWSKA, MACIEJ OSTASZEWSKI
Umiejętności podstawowe w ujęciu relacyjnym – wymiary teoretyczny i praktyczne implikacje dla uczenia się osób dorosłych
- 129 KACPER KOWALSKI
Włączanie cyfrowe osób z niepełnosprawnością intelektualną, jako praktyczna egzemplifikacja lifelong learning na rzecz przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu
- 153 JULITA PIENKOSZ, KATARZYNA PIOTROWSKA
Early Beginnings: From Extracurricular Activities to Adult Education
- 182 JERZY BIELECKI, KATARZYNA PAJĄK-ZAŁĘSKA
Nauczyciele kształcenia zawodowego w kontekście współczesnego funkcjonowania edukacji zawodowej. Przesłanki do badań i rekomendacji.
- 216 BARBARA BARAŃSKA, MAŁGORZATA ZAMBROWSKA
Problemy i wyzwania uczenia się przez całe życie na przykładzie kształcenia nauczycieli matematyki na kwalifikacyjnych studiach podyplomowych
- 250 MAŁGORZATA OSOWSKA
Narracja o wydajności i bezbłędności versus naturalna potrzeba rozwoju i samorealizacji – pracownicy i ich przełożeni wobec otwartości na uczenie się w sektorze przemysłu chemicznego
- 289 GABRIELA ZIEWIEC-SKOKOWSKA
Zintegrowany System Kwalifikacji – o potrzebie doskonalenia... rozwiązań systemowych wspierających uczenie się przez całe życie
- 311 O AUTORACH

Słowo wstępne

Uczenie się przez całe życie jest zarówno konstruktem teoretycznym, postulatem z zakresu polityk publicznych, jak i praktyką, której współczesny świat wymaga od członków i członkiń społeczeństw. W numerze „Edukacji”, który oddaję do Państwa rąk, znajduje się 10 tekstów ujmujących to zagadnienie z różnych perspektyw. Podzielono je na cztery grupy – perspektywy patrzenia na uczenie się przez całe życie.

Numer otwiera perspektywa refleksyjna, dotycząca uczenia się nieformalnego. W pierwszym, obszernym tekście **Wojciech Gola** prowadzi czytelnika przez style refleksyjności uczących się dorosłych, ujęte w perspektywie biograficznej. Bazuje na koncepcji Margaret Archer, która tytułową refleksyjność rozumie – jak pisze Wojciech Gola – jako immanentną zdolność podmiotu do kształtowania sposobów działania w relacji do zewnętrznych okoliczności. Tekst bazuje na dużym badaniu jakościowym, na które składało się 80 wywiadów biograficznych, jest więc solidnie osadzony w empirii.

Drugi, równie obszerny artykuł, autorstwa **Małgorzaty Osowskiej, Wiktora Wróblewskiego i Heleny Anny Jędrzejczak**, przenosi nas z perspektywy biograficznej do przestrzennego wymiaru uczenia się przez całe życie. Autorki i autor spoglądają na przestrzeń miasta jako przestrzeń uczenia się przez całe życie i analizują uzyskane informacje o uczeniu się nieformalnym w czterech polskich miastach przez pryzmat koncepcji amerykańskiego urbanisty, Kevina Lyncha. Bazują na danych uzyskanych za pomocą rzadko stosowanej techniki spacerów badawczych (39 spacerów) i zrealizowanych wcześniej 40 wywiadów indywidualnych.

W trzecim tekście **Tomasz Huk** prowadzi refleksję nad relacją między harcerskim stylem życia a uczeniem się przez całe życie. Bazując na analizie dokumentów największych polskich organizacji harcerskich i skautowych, opowiada o elementach, składających się na tytułowy „harcerski styl życia”, obejmujący szereg postaw, i prezentuje konkretne rozwiązania, które sprzyjają budowie postawy gotowości do uczenia się przez całe życie.

Druga perspektywa patrzenia na uczenie się przez całe życie dotyczy jego roli w przeciwdziałaniu i minimalizowaniu wykluczenia społecznego. W tej części „Edukacji” znajdziemy dwa teksty. **Maryla Koss-Goryszewska i Maciej Ostaszewski** skupiają się na umiejętnościach podstawowych w ujęciu relacyjnym. Omawiają to zagadnienie zarówno z perspektywy teoretycznej, jak i bazują na wiedzy uzyskanej w wywiadach pogłębionych, zrealizowanych w ramach projektu „Szansa – nowe możliwości dla dorosłych”. W jego ramach wypracowano model relacyjny – nowy sposób rozumienia umiejętności podstawowych, związanych z uczeniem się osób dorosłych. Autor i autorka dokonują ewaluacji przeprowadzonych działań i podejmują refleksję o głębszym charakterze, dotyczącą roli między relacjami a umiejętnościami.

Kacper Kowalski podejmuje tematykę włączenia cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną, przedstawiając związane z tym działania jako przykład wykorzystywania uczenia się przez całe życie do przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu. Ujmuje to zagadnienie z trzech perspektyw: teoretycznej, badawczej – bazującej na przeglądzie badań poświęconych temu zagadnieniu, i autoetnograficznej. Opiera się na własnym doświadczeniu we wspieraniu osób z niepełnosprawnością intelektualną w praktykowaniu *lifelong learning* w obszarze włączenia cyfrowego.

Trzecia perspektywa, z której spoglądamy w tym numerze „Edukacji” na uczenie się przez całe życie, to jego relacja z edukacją szkolną. Temu tematowi

poświęcone zostały trzy teksty. Pierwszy z nich, anglojęzyczny tekst **Julity Pieńkosz i Katarzyny Piotrowskiej** ujmuje tę problematykę w najszerszy sposób, odnosząc się do całościowego doświadczenia edukacyjnego. Bazując na dużym, ogólnopolskim badaniu ilościowym „Uczenie się dorosłych Polaków”, autorki analizują znaczenie uczestnictwa w zajęciach dodatkowych, na wszystkich etapach edukacji szkolnej, dla podejmowania aktywności edukacyjnych w dorosłości. Prezentują szereg analiz statystycznych, które pozwalają na weryfikację postawionych hipotez za pomocą modelu analizy strukturalnej (SEM) i dokonują interesującej krytycznej analizy uzyskanych wyników.

Jerzy Bielecki i Katarzyna Pająk pochylają się nad problematyką edukacji zawodowej. Skupiają się na sprawach dotyczących nauczycieli i nauczycielek kształcenia zawodowego, umieszczając systemy ich kształcenia w szerszym kontekście realizacji polityk publicznych i relacji między kształceniem a rynkiem pracy. Dokonują przeglądu dostępnych badań krajowych i zagranicznych w odniesieniu do regulacji prawnych, by przedstawić znaczenie szkolnictwa branżowego dla funkcjonowania gospodarki i zaproponować rekomendacje dla przygotowania i doskonalenia kadr kształcenia zawodowego.

W trzecim z tekstów, pokazujących uczenie się przez całe życie w kontekście edukacji formalnej, **Barbara Barańska i Małgorzata Zambrowska** zajmują się zagadnieniem szczegółowym – kształceniem nauczycieli i nauczycielek matematyki na studiach podyplomowych. Autorki przedstawiają wyniki i wnioski z przeprowadzonych przez siebie badań, dokonując krytycznej analizy programów studiów uprawniających do nauczania matematyki osoby posiadające wykształcenie w innej dziedzinie. Opisują zjawisko *out-of-field teaching*, zestawiając istniejące opracowania zagraniczne z badaniami krajowymi i własnymi, by wskazać problemy generowane przez dopuszczalność tej konkretnej formy uczenia się przez całe życie jako uprawnienia do nauczania.

Czwarta perspektywa koncentruje się na relacji między uczeniem się przez całe życie a rynkiem pracy. W tej części znajdziemy dwa teksty o bardzo odmiennym charakterze, lecz dotyczące z dwóch stron tego samego zagadnienia – rozwijania umiejętności w kontekście zawodowym. **Małgorzata Osowska** przedstawia analizę danych i wnioski płynące ze zrealizowanego wraz z zespołem dużego badania ilościowego i jakościowego, dotyczącego uczenia się w miejscu pracy w firmach z sektora chemicznego. Autorka poddaje analizie ich kultury organizacyjne, narracje dotyczące uczenia się z perspektywy pracowniczek i pracowników oraz kadry zarządzającej, a także kwestię wartości. Zwraca uwagę na dwie przeciwstawne perspektywy, z których badani i badane patrzą na uczenie się: narrację o wydajności i bezbłędności z jednej strony i naturalną potrzebę rozwoju i samorealizacji z drugiej. W podsumowaniu zwraca uwagę na konieczność zharmonizowania tych perspektyw.

Z zamykającego ten numer „Edukacji” tekstu **Gabrieli Ziewiec-Skokowskiej** możemy natomiast dowiedzieć się, w jaki sposób państwo może w sposób systemowy wspierać uczenie się przez całe życie. Autorka koncentruje się na politykach publicznych związanych z tym zagadnieniem i przedstawia jedno konkretne narzędzie – Zintegrowany System Kwalifikacji. Pokazuje jego wieloaspektowość, potrzeby, na które odpowiada, i sposoby wspierania przezeń zwiększania polskiego kapitału ludzkiego.

Uczenie się przez całe życie jest, o czym można się przekonać dzięki lekturze niniejszego numeru „Edukacji”, zagadnieniem, na które można patrzeć i które można badać z wielu perspektyw. Wszystkie je łączy jednak wspólny mianownik, jakim jest postawienie w centrum człowieka – osoby uczącej się lub nawet, jeśli odnosilibyśmy się do oświeceniowej koncepcji natury ludzkiej, istotą, w której naturę wpisane jest właśnie uczenie się. Ówcześni myśliciele wyrażali przekonanie, że pełnię człowieczeństwa uzyskujemy dzięki ciągłemu rozwojowi,

uczeniu się, stawaniu się z każdym dniem coraz lepszym. Dzisiaj jako badacze i badaczki zdajemy sobie sprawę, że możliwość realizowania tej potrzeby jest także przywilejem dostępnym osobom posiadającym wyższy kapitał społeczny i kulturowy. Zarówno autorzy i autorki polityk publicznych, jak i naukowcy i naukowczynie zwracają uwagę na konieczność wspierania w tych procesach osób mniej uprzywilejowanych. Podkreślają też, że wsparcie będzie nie tylko pomagało im w realizacji potrzeb, ale także przyczyni się do włączenia społecznego, a co za tym idzie – lepszego funkcjonowania społeczeństw. W świecie, w którym uczenie się przestało być zamkniętym etapem życia kończącym się wraz z ukończeniem szkoły lub studiów, a stało się praktyką całożyciową, prowadzenie badań nad tym zjawiskiem i poddawanie go refleksji z różnych perspektyw badawczych i ideowych jest ważnym zadaniem dla badaczy i badaczek reprezentujących wszystkie dyscypliny nauk społecznych.

Helena Anna Jędrzejczak

Style refleksyjności edukacyjnej uczących się dorosłych w perspektywie biograficznej

WOJCIECH GOLA*

Instytut Badań Edukacyjnych

W artykule zaprezentowano wyniki badania „Ścieżki edukacyjne uczących się dorosłych w Polsce”. Przedstawiono w nim typologię sześciu stylów refleksyjności edukacyjnej przyjmowanych przez osoby dorosłe, podejmujące aktywność edukacyjną po zakończeniu edukacji wstępnej. Pojęcie refleksyjności edukacyjnej nawiązuje do koncepcji refleksyjności Margaret Archer, rozumianej jako immanentna zdolność do kształtowania sposobów działania podmiotu w relacji do zewnętrznych okoliczności, która w koncepcji trójfazowego modelu relacji podmiotu i struktury wskazuje na refleksyjność jako mechanizm pośredniczący między strukturą a sprawstwem jednostki. Typologię opracowano na podstawie analizy wywiadów narracyjnych, dotyczących tematu uczenia się w dorosłości. Podczas analizy narracji dostosowano kategorie analityczne związane z problematyką refleksyjności do tematyki uczenia się i edukacji. Opracowana typologia stylów refleksyjności ujawnia zróżnicowanie w strategiach uczenia się i przyjmowanych postawach wobec aktywności edukacyjnej w zakresie znaczenia nadawanego edukacji i uczeniu się, dominujących trosk i celów realizowanych przez aktywność edukacyjną, sposobów planowania, angażowania się i podejmowania decyzji o uczeniu się w dorosłości, preferowanych formach uczenia się, a także roli i znaczenia kontekstu społeczno-biograficznego.

SŁOWA KLUCZOWE: refleksyjność, uczenie się przez całe życie, uczenie się dorosłych, ścieżki edukacyjne.

Educational reflexivity styles of adult learners in a biographical perspective

The article presents the results of the study Educational Pathways of Adult Learners in Poland. It presents a typology of six styles of educational reflexivity adopted by adults undertaking educational activity after completing initial education. The notion of educational reflexivity refers to Margaret Archer's concept of reflexivity, understood

as an immanent ability to shape the subject's ways of acting in relation to external circumstances, which in the concept of the three-phase model of the subject-structure relationship points to reflexivity as a mediating mechanism between structure and the individual's agency. The typology was developed based on the analysis of narrative interviews on the topic of learning in adulthood. During the analysis of the narratives, analytical categories relating to the issue of reflexivity were adapted to the topic of learning and education. The developed typology of reflexivity styles reveals variation in learning strategies and attitudes towards educational activity in terms of the meaning given to education and learning, the dominant concerns and goals pursued by educational activity, the ways in which learning in adulthood is planned, engaged and decided upon, the preferred forms of learning, and the role and importance of the socio-biographical context.

KEYWORDS: reflexivity, lifelong learning, adult education, educational pathways.

Wprowadzenie

Refleksyjność, z perspektywy relacjonalnej społecznej epistemologii (Hałas, 2011), jest kategorią służącą opisowi sposobu, w jaki człowiek działa i odnosi się do świata i społeczeństwa. W koncepcji Margaret Archer (2013a, 2013b) refleksyjność jest immanentną zdolnością i regularnym działaniem człowieka w celu określenia siebie w relacji do zewnętrznych kontekstów. W połączeniu z określonymi praktykami intelektualno-komunikacyjnymi stanowi sposób na mediację między strukturalnymi właściwościami, które kształtują sytuację podmiotów, a indywidualnie określanymi przez podmioty troskami życiowymi. Pozwala to w relacyjny sposób – pośrednicząc między strukturą i sprawstwem jednostki – tworzyć i przekształcać indywidualne projekty biograficzne.

Według Archer, osoby dorosłe w trakcie życia, priorytetyzując określone troski życiowe i utrwalając określone praktyki refleksyjności, wytwarzają trwałe sposoby działania. W swoich badaniach ujawniła różnice w sposobach kształtowania refleksyjności, związane z odmiennymi sposobami realizowania

praktyk refleksyjności, stosunkiem do uwarunkowań kontekstu pochodzenia i doświadczanych zmian, a także różnicami w społecznej mobilności jednostki (Archer, 2007). Ana Caetano (2017), krytycznie przyglądając się koncepcji Margaret Archer, wskazała na rolę kontekstu społecznego, w jakim funkcjonuje jednostka i jaki kształtował jej doświadczenia.

Tę koncepcję refleksyjności wykorzystano do przyjrzenia się różnicom, w jaki sposób osoby dorosłe realizują i konstruują swoje ścieżki edukacyjne w odniesieniu do szerszego kontekstu biograficznego. W przyjętym modelu badania „Ścieżki edukacyjne uczących się dorosłych w Polsce” (Gola, Jaślar, Klatta, Plak-Warecka i Wojciechowska, 2022) osoba ucząca się ma indywidualne troski, czyli cele i dążenia, które chce osiągnąć poprzez aktywność edukacyjną. Na sposób określania i realizacji tych dążeń wpływają czynniki indywidualne (zasoby i deficyty) oraz zewnętrzne (ograniczenia i szanse). W takich ramach jednostka realizuje refleksyjność pierwszego poziomu. Poprzez praktyki refleksyjności, np. wewnętrzne konwersacje, wypracowuje sposoby działania związane z uczeniem się i kształtuje aktywności oraz projekty edukacyjne. Refleksyjność jest mechanizmem pośredniczącym między życiowymi troskami a czynnikami oddziałującymi na jednostkę. W toku życia jednostka tworzy indywidualną ścieżkę edukacyjną, ujawniającą utrwalone style działania. W perspektywie biograficznej uwidacznia się refleksyjność drugiego poziomu, związana z przedstawianiem w narracji o ścieżkach edukacyjnych przebiegu doświadczeń edukacyjnych oraz oceny ich efektów i znaczeń dla osoby uczącej się.

Założenia te wpłynęły na dobór metody biograficznej jako sposobu na dokonanie pogłębionego wglądu w doświadczenie, związane z kształtowaniem ścieżek edukacyjno-zawodowych. Podejście biograficzne, jak wskazuje Peter Alheit, jest szczególnie użyteczne do analizy procesów edukacyjnych w przebiegu

życia, ponieważ pozwala uchwycić ich aspekt temporalności, kontekstualności oraz refleksyjności (Alheit, 2018). W narracjach na temat własnego życia uchwycić można przeplatanie się różnych struktur czasowych, w tym chronologicznej perspektywy historii życia oraz indywidualnie rekonstruowanej narracyjnej perspektywy opowieści o życiu (Rosenthal, 2018). Aspekt kontekstualności daje możliwość ujawnienia, w jaki sposób biograficzne procesy uczenia się osadzone są w świecie społecznym i zależne od niego. Aspekt refleksyjności pozwala natomiast przyjrzeć się konstruowaniu doświadczeń i znaczeń w procesie, w którym podmiot, odnosząc się do swojego doświadczenia, wytwarza nową wiedzę, oraz temu, jak wcześniej wytworzone biograficzne struktury znaczeń kształtują kolejne działania i interpretacje podmiotu.

Przyjmując podejście biograficzne, zastosowano w badaniu technikę wywiadu narracyjnego. Jego struktura składa się z dwóch podstawowych części (Alheit, 2018; Rosenthal, 2004, 2018). W pierwszej z nich przedstawiana jest w swobodny sposób narracja uczestnika badania na temat wskazany przez badacza. W przypadku badania „Ścieżki edukacyjne uczących się dorosłych w Polsce” było to zagadnienie aktywności edukacyjnej, podejmowanej w dorosłości po zakończeniu edukacji wstępnej. W drugiej części wywiadu pojawiają się pytania ze strony badacza. Faza pierwsza pytań dotyczy porządku chronologicznego, uzupełnienia i zweryfikowania niejasnych aspektów narracji. W fazie drugiej zadawane są pytania teoretyczne, odnoszące się do szczegółowych zagadnień służących za przyjęte pytania badawcze.

W ramach badania przeprowadzono 82 wywiady narracyjne z dorosłymi, którzy po zakończeniu edukacji wstępnej podejmowali intencjonalną aktywność edukacyjną w formie edukacji formalnej, pozaformalnej lub nieformalnego uczenia się. W celu uchwycenia relacyjnego aspektu oddziaływania na siebie czynników

indywidualnych i zewnętrznych oraz tego, jak wpływają na podejmowanie aktywności edukacyjnej, dążono do wewnętrznego zróżnicowania próby, tak aby ujawnić szerokie spektrum uwarunkowań, wpływających na kształtowanie ścieżek edukacyjnych (Gola i in., 2022). Dobór uczestników uwzględniał zróżnicowanie ze względu na wiek, płeć, kontekst geograficzny, kontekst zatrudnienia i sytuację na rynku pracy, doświadczenie migracyjne, wykształcenie czy typ podejmowanego uczenia się.

Analiza sposobów kształtowania ścieżek edukacyjnych w dorosłości pozwoliła opracować typologię sześciu dominujących stylów refleksyjności edukacyjnej, przyjmowanych przez uczestników badania (Gola i in., 2022). Typologizacja stylów polegała na zidentyfikowaniu wzorów bliskości i oddalenia między rozmówcami. Niektórych łączyły podobne sposoby postrzegania, oceny i myślenia o uczeniu się oraz sposoby realizowania praktyk refleksyjności w obszarze edukacji. Analizując podobieństwa i różnice, odniesiono się do zestawu kategorii, które były analizowane dla każdego przypadku. Były to kategorie wykorzystywane w badaniach nad refleksyjnością (Archer, 2007; Caetano, 2017), lecz rozszerzone i dostosowane do problematyki uczenia się oraz roli aktywności edukacyjnej w dorosłym życiu. Zróżnicowanie stylów uwzględniało znaczenia nadawane edukacji i uczeniu się, dominujące troski i cele realizowane przez aktywność edukacyjną, sposoby angażowania się i podejmowania decyzji o uczeniu się w dorosłości, w tym odmienne praktyki refleksyjności (Caetano, 2017), preferowane formy uczenia się, a także rolę i znaczenie kontekstu społeczno-biograficznego.

Utylitarna refleksyjność

(B:) A jakby pan tak spojrzął na te wszystkie rzeczy, to w kontekście takiego rozwoju zawodowego czy ogólnie osobistego, to które z tych okresów czy wydarzeń faktycznie jest jakoś szczególnie ważne dla pana? [...]

(O:) Nie ma takich.

(B:) Nie ma?

(O:) Nie ma. To jest tylko, żeby rodzina mogła dobrze żyć (Leon, 4_10)¹.

Osoby przyjmujące styl utylitarny refleksyjności edukacyjnej nie przypisują uczeniu się w dorosłości dużego znaczenia. Uczenie się jest narzędziem, wykorzystywanym w celu zaspokojenia istotnych potrzeb życiowych. Ważne dla tych osób jest wypełnianie zobowiązań tradycyjnie przypisanych ról społecznych. Kierują się poczuciem odpowiedzialności za siebie i swoich bliskich oraz ramami wyznaczonymi przez respektowane przez siebie normy społeczno-kulturowe. Osobisty rozwój jako taki nie jest dla nich znaczącą troską. Uczenie się w dorosłości ma zatem utylitarny wymiar i to ta bezpośrednia użyteczność w odpowiadaniu na inne troski determinuje, na ile w danym momencie jest ceniona.

Dominujące troski dotyczą sfery aktywności zawodowej i zarobkowej. Osoby o utylitarnym podejściu, dzięki uczeniu się w dorosłości, najczęściej zdobywają kompetencje, które są użyteczne w bieżącej aktywności zawodowej. Istotną troską jest dbanie o dobrostan swojej rodziny lub własny (wysoka jakość wykonywanej pracy pozwala zdobyć i utrzymać zatrudnienie). Przejawia się to w konkretnych motywacjach podejmowania aktywności edukacyjnej – chęci zdobywania uprawnień, wypełnianiu zaleceń pracodawcy, potrzebie przebranżowienia.

¹ Cytaty oznaczone są zmienionym imieniem rozmówcy oraz numerem identyfikacyjnym. Pierwsza cyfra numeru identyfikacyjnego określa grupę wiekową (1. 25–34 lata, 2. 35–44 lata, 3. 45–54 lata, 4. 55–64 lata).

Pragmatyzm i użyteczność ujawniają się także w troskach i celach realizowanych przy pomocy uczenia się poza pracą. Dominuje tu zdobywanie umiejętności, które można wykorzystać w życiu prywatnym, np. budowlane, mechaniczne, opiekuńcze. Tego rodzaju kompetencje ułatwiają codzienne życie, pozwalają zadbać o bieżące potrzeby gospodarstwa domowego i zaoszczędzić pieniądze. Przy podejmowaniu aktywności edukacyjnej związanej z zainteresowaniami i hobby także podkreśla się praktyczny charakter realizowanego zainteresowania i możliwość wykorzystywania go użytkowo w życiu codziennym.

Osoby przyjmujące taki styl refleksyjności edukacyjnej nie ujawniają złożonych i pogłębionych praktyk refleksyjności. Rzadko rozmyślają nad decyzjami edukacyjnymi i w skromny, lecz racjonalny sposób analizują kierunki działań, związanych ze zdobywaniem nowych umiejętności. Ujawniany dialog wewnętrzny w kontekście edukacyjnym jest bardzo ograniczony, co przekłada się na zwięzłość i faktograficzny styl narracji na temat doświadczeń edukacyjnych. W procesie podejmowania decyzji czasem wykorzystują komunikacyjne formy refleksyjności w postaci konsultowania swoich wyborów ze znaczącymi bliskimi.

Bardzo rzadko planują działania edukacyjne w strategiczny i proaktywny sposób. Skupiają się oni na odpowiadaniu na bieżące wyzwania, potrzeby i zobowiązania. Planowanie edukacyjne jest podporządkowane i ustępuje miejsca innym troskom w takim sensie, że własny rozwój często nie jest życiowym priorytetem i może być wstrzymany, jeśli w innym obszarze życia wymagane jest większe zaangażowanie. Wydłużenie perspektywy planowania i zintensyfikowanie praktyk refleksyjności następuje w sytuacji istotnej zmiany społeczno-ekonomicznej, np. kiedy pojawia się potrzeba przebranżowienia.

Uczący się utylitarnie preferują uczenie się nieformalne. Szczególnie cenione jest uczenie się w działaniu i od innych. Chętnie również uczą się samodzielnie

z łatwo dostępnych źródeł – z Internetu (np. tutoriale, materiały instruktażowe) lub z czasopism. Tego typu nieformalne i praktyczne formy uczenia się zapewniają konkretne i przydatne umiejętności oraz pozbawione są zbędnych formalizmów i nadmiaru teorii. Ucząc się nieformalnie, człowiek może dobierać to, co mu jest aktualnie potrzebne. Uczenie się w działaniu pozwala ponadto oszczędzać czas i inne zasoby, ponieważ następuje równoległe z realizacją kluczowych dla jednostki zadań.

Praktyka jest lepszym nauczycielem jak teoria. Ja tak myślę (Roman, 3_18).

Osoby o typie utylitarnej refleksyjności edukacyjnej angażują się także w uczenie się w sposób pozaformalny lub formalny, lecz rzadko jednak te formy wskazywane są jako preferowane. Praktykowane są najczęściej w związku z wymogami zewnętrznymi, kiedy trzeba zdobyć odpowiednie uprawnienia, wymagane kwalifikacje lub takie są wymogi pracodawcy.

Wśród rozmówców przyjmujących utylitarny styl refleksyjności edukacyjnej przeważali mężczyźni, osoby zamieszkujące małe miasta i tereny wiejskie, posiadający wykształcenie zawodowe lub podstawowe. Najczęściej są to osoby aktywne na rynku pracy. Często przypisują duże znaczenie wypełnianiu zinternalizowanych ról społecznych i rodzinnych, co ukierunkowuje wybory edukacyjne oraz może wpływać na to, że rozwój i edukacja nie są postrzegane jako priorytetowe troski².

² Ze względu na jakościowy charakter badania i celowy dobór uczestników nie jest w pełni możliwe uogólnianie obserwacji związanych z kontekstem społeczno-demograficznym, lecz w badaniu ujawniają się pewne tendencje i współzależność różnych czynników w rozwijaniu przez osoby dorosłe stylów refleksyjności.

Ukierunkowana refleksyjność

Moje główne zainteresowania związane są przede wszystkim z pracą. Zajmuję się kadrami i oświatą. Swoją wiedzę poszerzam poprzez udział w szkoleniach, kursach, poprzez wglądy do prasy, jakichś artykułów, dostęp do serwisów, takich jakby dziedzinowych. No to generalnie na tym polega moje poszerzanie wiedzy i podnoszenie kwalifikacji (Antonina, 1_01, Poz. 6).

Osoby przyjmujące styl ukierunkowany przypisują uczeniu się ogólnie duże znaczenie w kontekście rozwoju zawodowego. Jest ono ważne jako istotny mechanizm kształtowania kariery. Dominuje w tym podejściu pragmatyzm, ale rozwój zawodowy często wiązany jest także z rozwojem osobistym. W tym aspekcie, wśród ukierunkowanych uczących się, można dokonać rozróżnienia na pragmatycznych menagerów własnej kariery, którzy większą wagę przywiązują do ścieżek kariery, dróg awansu i włączania się w strukturę organizacyjną w miejscu pracy, oraz na zaangażowanych profesjonalistów, którzy poprzez rozwój zawodowy kształtują tożsamość profesjonalną z silnym podłożem normatywnym, dotyczącym wypełniania etosu zawodowego. Wiele osób prezentujących ten styl ceni sobie stabilność i przewidywalność ścieżek edukacyjnych.

W przypadku osób przyjmujących styl ukierunkowany sfera zawodowa stanowi podstawowy obszar celów i trosk związanych z uczeniem się. Ważne jest dla nich zdobywanie i rozwijanie kompetencji wykorzystywanych w pracy, które wzmacniają warsztat i pozwalają wypełniać rzetelnie obowiązki zawodowe. Podejmowanie aktywności edukacyjnej pozwala z ich perspektywy zwiększać zatrudnialność, budować pozycję w miejscu pracy oraz zarządzać ścieżką kariery – łatwiej wdrożyć się w realizację zadań w podejmowanej pracy, uzyskać awans lub zwiększyć swój profesjonalny status.

Dla części osób ukierunkowanych ważnym obszarem trosk w kontekście rozwoju zawodowego są troski z porządku społecznego. Pierwszy ich rodzaj to podmiotowe potrzeby związane z samorealizacją i rozwojem osobistym. Dzięki karierze i osiągnięciom budują poczucie własnej wartości, niezależności i społecznego uznania. Szczególnym obszarem trosk jest dla niektórych normatywny wymiar rozwoju zawodowego, przejawiający się w dążeniu do wypełnienia zinternalizowanego etosu profesjonalnego. Chodzi o zobowiązanie do ciągłego doskonalenia zawodowego, profesjonalną odpowiedzialność lub przekonanie o misji w ramach wykonywanej profesji.

Chciałam się poczuć pewniej w tym, co robię, bo pracując z ludźmi, bierze się też za nich odpowiedzialność. Ktoś powierza nam swoje zdrowie, będąc przekonanym o tym, że jesteśmy osobami wykwalifikowanymi i kompetentnymi, i nie chciałam zawieść tych oczekiwań (Karolina, 1_19).

Uczenie się poza pracą ma dla tych osób zdecydowanie mniejsze znaczenie. Część rozmówców w ogóle nie ujawnia takiego zaangażowania, natomiast inni zdobywa różne kompetencje w intencjonalny sposób na rzecz prywatnych pasji czy wykonywania codziennych zadań, ale w swoich narracjach albo je pomijają, albo prezentują je w ograniczony sposób.

Osoby przyjmujące ukierunkowany styl refleksyjności edukacyjnej najczęściej stosują analityczne i uporządkowane praktyki refleksyjności. W ich narracjach dotyczących podejmowania decyzji o uczeniu się dominuje umiarkowanie intensywne, racjonalne analizowanie oraz szacowanie kosztów i korzyści. Przy podejmowaniu decyzji są podmiotowo zaangażowani w kształtowanie swoich ścieżek edukacyjnych w ramach uwarunkowań, stwarzanych przez kontekst organizacyjny wykonywanej pracy. Oznacza to, że jeśli w miejscu pracy są ustalone rozwiązania, proponowana jest oferta edukacyjna, która sprzyja realizowaniu

celów rozwojowych, to chętnie się w nią włączają. W przypadku, kiedy takiej oferty lub kultury organizacyjnej nie ma, mogą próbować ją zainicjować, poszukiwać dostępnej oferty samodzielnie lub odczuwać frustrację i zniechęcenie.

Wśród ukierunkowanych uczących się uwidacznia się stosunkowo często zdolność do długookresowego i strategicznego planowania, które wpisuje się w ideę zarządzania własną karierą (Solarczyk-Ambrozik, 2018). Osoby realizujące ukierunkowany styl refleksyjności wiążą najczęściej swoje plany edukacyjne z wynikami podjętego szacowania i analizowania oraz identyfikowania obszarów do rozwoju.

Osoby przyjmujące ukierunkowany styl refleksyjności wykazują stosunkowo dużą aktywność edukacyjną. Uczą się, wykorzystując różne formy, i podporządkowują je założonym celom rozwojowym lub włączają się w ofertę proponowaną w ramach struktury organizacyjnej, w której funkcjonują. Z tego powodu nie odrzucają formalnej edukacji i ustrukturyzowanych aktywności pozaformalnych. Takie formy edukacyjne zapewniają zdobycie kwalifikacji lub innego rodzaju potwierdzeń, mających znaczenie w kształtowaniu kariery. Cenią także ofertę, która odpowiada na konkretne potrzeby identyfikowane w realizowaniu zadań zawodowych. Ważny jest wtedy praktyczny wymiar zdobywanych kompetencji i praktyczne formy edukacyjne. Uczestnicy badania należący do tej grupy zwracają uwagę na znaczenie zdobywania kompetencji od bardziej doświadczonych praktyków, mentorów, mistrzów, którzy dzielą się profesjonalnym doświadczeniem, przekazują wiedzę, opartą na praktyce.

Wśród uczestników badania styl ukierunkowany częściej ujawniał się wśród kobiet. Dominuje w narracjach osób z wykształceniem wyższym lub średnim, aktywnych zawodowo lub w procesie zmiany – po utracie pracy lub w trakcie poszukiwania nowej.

Refleksyjność nastawiona na wyzwania

Dlaczego ludzie dorośli się uczą?

(O:) No bo żeby coś nowego poznać, doświadczyć, że to jest tak ciekawe, interesujące... Jak ja mówiłam, że ten świat jest taki ciekawy, że taki nowy, że to jak codziennie jak nowy dzień, że nowe doświadczenie. Dlatego dla mnie, żeby było ciekawie żyć. Nie dlatego, żeby być mądrym, żeby być wyszkolonym, żeby kogoś uczyć, nie. Nie dlatego. Ani nie dlatego, żeby dzieci swoje uczyć. Nie. Żeby doświadczyć (Rebeka, 2_01).

W ramach refleksyjności nastawionej na wyzwania uczący się rzadko opisują w rozbudowany sposób znaczenie przypisywane uczeniu się w dorosłości. Jest ono istotne i często podejmowane, ale w odniesieniu do konkretnych możliwości rozwojowych i w ramach realizacji indywidualnych projektów życiowych. Osoby te są przedsiębiorcze i otwarte na nowe doświadczenia. Chętnie podejmują wyzwania i dobrze reagują na zmiany. Angażują się intensywnie w kolejne projekty zawodowe i biograficzne, ale mogą je też porzucać, kiedy nie zapewniają im realizacji przyjętych celów. W ogólnym wymiarze kieruje nimi potrzeba bycia aktywnym, otwartość na doświadczenia, osobiste zaangażowanie, ciekawość świata, dążenie do zdobywania indywidualnych osiągnięć i mierzenie się z napotkanymi wyzwaniami.

Charakterystyczne dla tej grupy rozmówców w narracjach na temat celów podejmowania aktywności edukacyjnej jest zacieranie się granic między sferami zawodową, osobistą i społeczną. W ich wypowiedziach ujawnia się trudność z rozróżnieniem, czego uczą się do pracy, a czego dla siebie, ponieważ często praca zawodowa jest wyzwaniem osobistym, pasją albo osobiste zaangażowanie przekształca się w społeczną aktywność. Z tego powodu trudno też wskazać priorytetowy porządek trosk związanych z uczeniem się. Głównym celem jest realizowanie aktualnie dla nich ważnych projektów biograficznych.

Dla osób przyjmujących styl refleksyjności nastawionej na wyzwania ważne jest robienie tego, co jest dla nich interesujące, co daje satysfakcję oraz poczucie spełnienia i realizacji swojego pomysłu na życie. Z drugiej strony, ważne jest również dbanie o pragmatyczny wymiar realizowania swoich planów, związany z reagowaniem na zewnętrzne okoliczności, przedsiębiorczym podejściem i chęcią radzenia sobie w życiu. Osoby te potrzebują mieć poczucie, że są sprawne i efektywne w swojej dziedzinie. Podążając za inspiracjami i naturalną ciekawością, mogą krótkoterminowo angażować się edukacyjnie w ramach mniejszych projektów biograficznych.

Charakterystycznym dla tej grupy sposobem działania jest reaktywność oraz podążanie za impulsami. Napotykając wyzwania i możliwości rozwojowe, często podejmują decyzję o zaangażowaniu bez nadmiernego rozmyślenia, kierując się aktualnie identyfikowaną potrzebą, intuicją lub gotowością do spróbowania czegoś nowego. Bardziej pogłębione analizy pojawiają się już po zainicjowaniu ścieżki i służą jej racjonalnemu ukierunkowaniu w przypadku ważnych decyzji o charakterze biograficznym. Rozmówcy poświęcają w narracjach dużo czasu okolicznościom, w jakich konstruowali ścieżki edukacyjne. Mówią o znaczeniu, jakie mają dla nich projekty życiowe realizowane przy wsparciu uczenia się. Mało uwagi poświęcają natomiast sposobom dochodzenia do takiej lub innej decyzji i w skromny sposób je rekonstruują – ważniejsze jest dla nich działanie i jego efekty niż ich uzasadnienie lub krytyczna ewaluacja.

Dla tych rozmówców bardzo ważne jest poczucie niezależności i samodzielności. Przyjmują najczęściej postawę świadomej i wewnątrzsterownej reaktywności. Polega ona na tym, że podatni są na zewnętrzne motywatory, które wynikają z nadarzającej się okazji lub napotkanego wyzwania, ale włączenie się i podjęcie działań w odpowiedzi na te okoliczności jest ich indywidualnym wyborem.

U mnie się czasami w życiu dużo dzieje, albo cały czas się dużo dzieje i ja po prostu nawet nie rozmyślałam o tym, że chciałbym pójść do jakiejś szkoły, tylko one same przychodzą po prostu. Coś się okazuje, że gdzieś, ktoś, coś organizuje, zaproponuje uczestnictwo, wchodzi albo nie wchodzi i tak to wygląda. Przyznam, że ja nic nie planowałam (Ernest, 3_17).

Ze względu na reaktywny sposób angażowania się w działania rozwojowe, podporządkowany bieżącym potrzebom, wyzwaniom i stale modyfikowanym celom, wśród przyjmujących styl refleksyjności edukacyjnej nastawiony na wyzwania rzadko spotykane jest planowanie strategiczne i długookresowe. W narracjach osób o refleksyjności nastawionej na wyzwania często widoczna jest duża dynamika i zmienność w ścieżkach edukacyjnych. Rzadko mają one linearny, uporządkowany przebieg. Nawet jeśli istnieje jedna wiodąca, to w przebiegu życia pojawiają się poboczne ścieżki, przerwy i powroty.

Uczestnicy badania prezentujący ten styl refleksyjności są otwarci na różne formy edukacyjne. Silne zaangażowanie w realizację wdrażanych projektów rozwojowych powoduje, że są gotowi samodzielnie dobierać ofertę i często wykorzystują w tym celu mieszane formy edukacyjne. Rzadziej korzystają z formalnej oferty edukacyjnej, ponieważ jest mniej elastyczna. Przywiązują wagę do jakości i adekwatności oferty edukacyjnej i jeśli nie jest zadowalająca, potrafią z niej zrezygnować. Bywają krytycznie nastawieni do certyfikatów i formalnych potwierdzeń, ponieważ ważniejsze są dla nich konkretne umiejętności. Cenią kontakt z doświadczonymi praktykami i uczenie się z innymi lub od innych. Dużo uczą się w działaniu i poprzez doświadczenie w ramach realizowanych przedsięwzięć.

Częściej są to mieszkańcy dużych miast. Widoczna jest przewaga osób ze średnim wykształceniem i stosunkowo mała liczba z wykształceniem wyższym. Może się to wiązać ze stosunkiem do formalnej edukacji. Widoczna jest również zdecydowana przewaga osób zatrudnionych, w tym osób prowadzących własną

działalność gospodarczą. Wśród rozmówców nastawionych na wyzwania widoczna jest także grupa, która angażuje się w działania społeczne, w tym działalność organizacji pozarządowych, branżowych lub działalność samorządową.

Normatywna refleksyjność

Jeżeli ktoś chciałby mnie ukarać, musimy to powiedzieć bardzo cicho, musiałby mi zabronić się uczyć. I ja byłabym wtedy chyba najbardziej nieszczęśliwą osobą i na pewno umarłabym w krótkim czasie (Jagna, 4_04).

Osoby przyjmujące styl refleksyjności normatywnej nadają uczeniu się szczególnie duże i przekrojowe znaczenie. Edukacja oraz rozwój są uznawane za bardzo ważną i kluczową wartość w życiu. Uczenie się służy samodoskonaleniu i rozwojowi w każdej sferze życia – zawodowej, osobistej i społecznej. Osoby przyjmujące styl normatywny są samodzielne, otwarte na świat i gotowe do krytycznej refleksji. Odznaczają się entuzjastycznym nastawieniem do idei uczenia się przez całe życie, uczą się chętnie i dużo. Entuzjazm i optymizm edukacyjny przejawiają się w deklarowanej radości z uczenia się, wierze w korzyści z aktywności edukacyjnej oraz w osobistej satysfakcji. Edukacja i uczenie są często traktowane jako główny wehikuł biograficzny, dzięki któremu kształtowane mogą być całonocne projekty biograficzne i osiągnięte życiowe cele, dzięki którym życie staje się ciekawsze, lepsze i pełniejsze. Rozwój jest też często dla nich normatywnym imperatywem, co powoduje, że czasem odczuwają przymus uczenia się oraz wymóg edukacyjnej produktywności.

Troski i cele związane z uczeniem się w tej grupie są przekrojowe i złożone. Osoby normatywnie nastawione do uczenia się nadają duże znaczenie edukacji w różnych obszarach życia w sposób trwały i niezależny. To, co można by uznać za podstawową troskę, to ukierunkowanie na indywidualny rozwój.

Osobiste zaangażowanie i refleksyjno-krytyczna postawa wobec rzeczywistości powodują, że w obszarze zawodowym osoby normatywnie nastawione do uczenia się ujawniają troski o charakterze podmiotowego kształtowania kariery. Wśród części rozmówców pojawia się osobista ambicja i dążenie do realizowania się poprzez pracę, poczucia pewności w realizowaniu zadań zawodowych i osiągnięcia kolejnych poziomów profesjonalizmu. Wykazują się inicjatywą i zaangażowaniem w pozyskiwaniu coraz wyższych kompetencji, wykraczając niekiedy poza przyjęte wymagania lub standardy. Dla osób przyjmujących normatywny styl refleksyjności ważne są niezależność, poczucie sprawczości i osiągnięcie sukcesów. Praca jest jednym z obszarów, w którym się realizują i w ramach którego dążą do społecznego uznania. Najczęściej jednak to samouznanie i samopotwierdzenie własnych kompetencji jest dla nich ważniejsze niż zewnętrzne przejawy docenienia. Osoby te są otwarte na możliwość rozwoju i uczenia się, więc z entuzjazmem włączają się i doceniają takie możliwości w środowisku pracy. Widzą w tym szansę na wzmocnienie swojej pozycji, ale również nadają osobiste znaczenie i identyfikują podmiotowe korzyści. Są także takie osoby, dla których sfera zawodowa nie jest kluczową sferą rozwoju, lecz pomimo to angażują się i aktywnie poszerzają kompetencje, mając na uwadze pragmatyczne cele, związane z dążeniem do zapewnienia stabilności życiowej i środków na realizowanie kluczowych trosk.

W narracjach na temat swoich ścieżek edukacyjnych normatywni uczący się prezentują szeroki zakres trosk realizowanych poprzez aktywność edukacyjną poza pracą. Wskazując na kluczowe troski i cele, skupiają się na wartościach przypisywanych uczeniu się jako narzędziu samodoskonalenia. W centrum trosk osób z tej grupy znajduje się uogólniony samorozwój, który prowadzi do poczucia spełnienia i samorealizacji. Część z nich jest zainteresowana poszukiwaniem

odpowiedzi na istotne pytania egzystencjalne, kształtowaniem postaw i sposobów myślenia, które pomogą odpowiedzieć na identyfikowane potrzeby psychologiczne, społeczne czy duchowe. Innym obszarem samorozwoju może być dla nich potrzeba lepszego rozumienia świata. Ciekawość i chęć poznania są jednymi z kluczowych wartości życiowych, a uczenie się umożliwia realizowanie tej wartości. Celem jest tutaj zdobywanie większej wiedzy o świecie w różnych wymiarach – historycznym, kulturowym, biologicznym itd. Sferą samorozwoju są także różnego rodzaju pasje i zainteresowania. Mogą one przyjmować formę ważnych projektów życiowych, które stanowią główny kierunek działania w ścieżce edukacyjnej. Osoby te angażują wtedy duże zasoby, żeby osiągnąć kolejne stopnie zaawansowania, podobnie jak ci, którzy kierują się osobistą ambicją w rozwoju zawodowym. Dla innych rozwijanie kompetencji w ramach zainteresowań przyjmuje funkcję sposobu na zrobienie czegoś dla siebie, konstruktywnego i produktywnego spędzania wolnego czasu.

Charakterystyczne dla osób realizujących normatywny styl refleksyjności edukacyjnej są często pogłębione praktyki refleksyjności w postaci rozmyślenia, intensywnego analizowania podejmowanych działań edukacyjnych oraz wewnętrznej konwersacji, które są rekonstruowane w narracjach. Samodzielnie identyfikują, ewaluują i uzasadniają podjęte decyzje, ich okoliczności oraz własne motywy. Kształtują złożone, wielowątkowe projekty edukacyjne, lecz niekoniecznie są one użyteczne i praktyczne. Poza pragmatycznymi projektami, związanymi z rozwojem zawodowym, potrafią zaangażować wiele energii i innych zasobów w takie projekty, które nie przynoszą z góry przewidywalnych efektów lub korzyści, co świadczy o autoteliczności uczenia się i rozwoju.

Osoby należące do tej grupy cechują się indywidualizmem i wewnątrzsterownością. W związku z rozbudowaną refleksyjnością potrafią

prezentować krytyczną postawę wobec dominujących schematów, norm lub oczekiwań społecznych. Dominuje u nich proaktywne podejście związane z ukierunkowaniem projektów edukacyjnych na podmiotowo określone cele rozwojowe. Niekiedy odczuwany imperatyw rozwoju przejawia się w postawie, którą można by określić jako zachłanność lub kompulsywność w odniesieniu do edukacji. Jedna z rozmówczyń mówi o swoim stosunku do zdobywania nowych umiejętności i wiedzy w kategoriach „pochłaniania” i „obżerania się” (Jagna, 4_04). Inne rozmówczynie mówią natomiast o odczuwaniu wyrzutów sumienia w sytuacji zmniejszonego zaangażowania edukacyjnego. W tym kontekście normatywnie motywowany imperatyw rozwoju staje się zinternalizowanym nakazem, obowiązkiem, który trzeba wypełnić i któremu trzeba sprostać, żeby zapewnić sobie samouznanie.

Jeśli chodzi o sposób planowania, to w większości przypadków przeważa zdolność i nastawienie na tworzenie długookresowych i strategicznych planów. Wiąże się to z odczuwanym poczuciem odpowiedzialności za osobisty rozwój, co przekłada się na narzucany sobie reżim i systematyczność.

Doświadczenie edukacyjne rozmówców normatywnie nastawionych do uczenia się jest bardzo bogate. Realizują oni zróżnicowane formy edukacyjne – uczą się formalnie, pozaformalnie i nieformalnie, ale dominują u nich takie aktywności, które zapewniają elastyczność i wysoką jakość. Są przy tym świadomi i selektywnie dobierają aktywności edukacyjne. Sprawnie wyszukują i identyfikują interesującą ich ofertę i mają rozeznanie w dostępnych źródłach, programach i instytucjach edukacyjnych. Są ciekawi i otwarci na nowe formy uczenia się, platformy i sposoby komunikacji, nawet jeśli należą do starszych grup wiekowych.

Wśród rozmówców, którzy przyjmują ten styl najczęściej, znajdują się kobiety z wykształceniem wyższym. Przeważają mieszkańcy dużych miast. Są to osoby aktywne zawodowo i z potencjałem lub doświadczeniem mobilności geograficznej.

Jeśli chodzi o główne czynniki wpływające na aktywność edukacyjną, to warto zwrócić uwagę na osobistą motywację i gotowość do angażowania dużych zasobów osobistych (czasu, energii, a także środków finansowych). Rozmówcy z tej grupy prezentują wysoki poziom kapitału kulturowego. Posiadane przez nich wysokie kompetencje językowe, cyfrowe i społeczne wpływają na możliwość wybierania z szerokiej oferty edukacyjnej. Ze względu na silną motywację wewnętrzną niewiele jest czynników, które obniżają ich zaangażowanie w podejmowanie aktywności edukacyjnej.

Refleksyjność nastawiona na (prze)trwanie

To znaczy, nieraz dobrze mieć więcej wiedzy. No człowiek całe życie się uczy. [...] Żeby mieć większą wiedzę, albo nie wiem, no, więcej doświadczeń życiowych, czy jak (Tadeusz, 3_21).

Styl refleksyjności nastawionej na (prze)trwanie jest specyficznym typem refleksyjności. Na jego wykształcenie istotny wpływ ma kontekst społeczno-biograficzny i doświadczone przez jednostkę bariery rozwojowe oraz procesy wykluczenia i marginalizacji. Osobom z tej grupy trudność sprawia precyzyjne określenie wartości i znaczenia uczenia się w dorosłości. Ich wypowiedzi na ten temat są ambiwalentne, a opinie wstrzemięźliwe lub niesprecyzowane. Wartość przypisywana uczeniu się jako takiemu jest często niedookreślona, a ogólne wskazania na jego ważność mogą być przejawem odtwarzania obiegowych, społecznie ugruntowanych przekonań o pozytywnej roli edukacji w życiu człowieka. Osoby prezentujące ten typ refleksyjności doświadczają różnych form wykluczenia i nie ujawniają przekonania o możliwości istotnej zmiany swojej sytuacji. Dążą do zaspokojenia bieżących potrzeb, ułatwienia sobie życia i utrzymania się na powierzchni. Rzadko wykazują inicjatywę uczenia się oraz generalnie rzadko podejmują aktywności edukacyjne w dorosłości.

W prezentowaniu kluczowych trosk i celów związanych z uczeniem się przez osoby przyjmujące refleksyjność nastawioną na (prze)trwanie uwidacznia się brak precyzyjnych i pogłębionych uzasadnień. Ich zaangażowanie w aktywności edukacyjne często wynikało z oddziaływania czynników zewnętrznych i nie było w pełni samodzielną decyzją. Z tego powodu ich cele nie są doprecyzowane i opierają się na odtwarzaniu celów przekazanych z zewnątrz (np. przez organizatorów, osoby kierujące) albo wskazywane są cele zastępcze, określone w sposób wtórny w trakcie uczestnictwa.

Aktywizacja zawodowa jest jednym z dominujących formalnych celów, związanych z podejmowaniem aktywności edukacyjnej przez osoby z tej grupy. Większość oferty, w której brali udział, wiąże się ze zdobywaniem umiejętności zawodowych i innego rodzaju kompetencji służących reintegracji zawodowej. Niektórzy z nich natomiast sceptycznie odnosili się do realnej użyteczności lub możliwości wykorzystania zdobytych umiejętności na rynku pracy ze względu na identyfikowanie własnych ograniczeń, niesprzyjający rynek pracy czy też nieadekwatną jakość oferty edukacyjnej. Równocześnie, uczestnicząc w tego typu aktywnościach edukacyjnych, wskazywali alternatywne cele i troski, np. dążyli do włączenia społecznego i zyskiwali poczucie wzmocnienia. Wzięcie udziału w ofercie edukacyjnej dawało możliwość spotkania się z innymi, wyrwania się z rutyny codzienności lub zdobycia umiejętności, które mogły być wykorzystane w codziennym życiu (np. umiejętności obsługi komputera).

Osoby w sytuacji wykluczenia korzystały także z oferty edukacyjnej, która w kierunkowy sposób miała służyć poprawie ich sytuacji w odniesieniu do codziennych wyzwań życiowych i aktywizacji społeczno-kulturalnej. Przykładem takiej oferty są kursy i szkolenia dla osób z niepełnosprawnościami w zakresie podstawowych kompetencji życiowych lub cyfrowych, które wpływają na ich

samodzielność, włączenie społeczne i – jak to określił jeden z rozmówców – łączność ze światem.

Osoby realizujące refleksyjność edukacyjną nastawioną na (prze)trwanie nie ujawniają pogłębionych analiz w związku z uczeniem się i nie rekonstruują w trakcie wywiadów wewnętrznej konwersacji. Ten sposób budowania narracji może być związany z niskimi kompetencjami językowymi i komunikacyjnymi, a także z pewnym poczuciem wstydu lub stygmatu, związanym z niskim kapitałem edukacyjnym. Wśród ujawnionych praktyk refleksyjności pojawia się konsultowanie z bliskimi oraz podporządkowywanie się zachętom. Najczęściej są zewnątrzsterowne, podporządkowują się ofercie edukacyjnej, proponowanej przez instytucje pomocowe lub wymaganej przez inne zewnętrzne okoliczności. Osobista bierność i podporządkowanie mogą z jednej strony wynikać z indywidualnej niechęci do podejmowania aktywności edukacyjnej, lecz częściej związane są z doświadczonymi w życiu barierami, niepowodzeniami i wykluczeniem – długotrwałym procesem, w ramach którego podejmowane próby zmiany sytuacji nie przyniosły pozytywnych rezultatów lub doświadczanie długotrwałych ograniczeń wpłynęło na subiektywne poczucie braku szans i nadziei na zmianę. Dlatego kluczowe jest znaczenie zewnętrznych motywatorów. To zachęty i oferty przedstawiane przez pracowników socjalnych, doradców zawodowych lub przedstawicieli organizacji społecznych są głównym czynnikiem inicjującym intencjonalne uczenie się w tej sytuacji.

Postawa polegająca na podporządkowaniu i nierównowaga władzy w relacji między uczącym się a instytucją zapewniającą ofertę edukacyjną skutkują czasem tym, że uczestnictwo w niej nie jest w pełni świadome, nie wynika z podmiotowo określonych celów oraz pozbawione jest osobistego zaangażowania. Tego typu

relacja i poczucie zależności mogą nawet skutkować uczestnictwem w aktywności edukacyjnej wbrew woli osoby uczącej się.

Ja się bojałam, że jak z tego zrezygnuję, bo tak mówili, że jak zrezygnujecie, to te pieniądze musicie zwracać, do odpowiedzialności. I wie pani, człowiek, ja powiem pani tak, jak ja poszłam na kilka takich spotkań i ja wiele z tego nic nie zrozumiałam, to wracając do domu w takich nerwach mówię, po co ja tam chodzę, ja lepiej wiem jak ona [...] to po co mi tam chodzić. Ale wie pani, musiałam, bo jak mi przyjdzie tysiąc złotych, to skąd ja to wezmę i będę to zwracała (Alina, 4_14).

W związku z postawą podporządkowania lub bierności rozmówcy przyjmujący styl refleksyjności nastawionej na (prze)trwanie nie ujawniają rozbudowanych zdolności i praktyk, związanych z planowaniem swoich ścieżek edukacyjnych.

Najczęściej osoby przyjmujące ten styl włączają się w ofertę zaproponowaną z zewnątrz. Widoczny jest brak zaangażowania w edukację formalną. Rzadziej i mniej intensywnie korzystają z nowych technologii. W zależności od dominujących trosk albo uczą się w sposób praktyczny – zdobywanie konkretnych umiejętności (w działaniu, na warsztatach), albo tak, żeby zaspokoić dążenia do aktywizacji i socjalizacji – formy grupowe, warsztatowe. Podporządkowanie się wpływom i ofercie instytucjonalnej wiąże się często z byciem uzależnionym od wsparcia tych instytucji – usług socjalnych lub wspomaganych form zatrudnienia. Z powodu tego uzależnienia nie kontestują otwarcie i nie rezygnują z udziału w ofercie instytucjonalnej, nawet jeśli negatywnie ją oceniają. Rzadko szukają alternatywnej oferty edukacyjnej, co często związane jest z różnymi formami wykluczenia (ekonomicznego, transportowego, cyfrowego), brakiem umiejętności w tym zakresie lub niską wewnętrzną motywacją oraz brakiem poczucia indywidualnego sprawstwa.

Kontekst społeczno-biograficzny osób prezentujących ten typ refleksyjności wiąże się z doświadczaniem złożonych problemów, które skutkują ryzykiem

społecznej marginalizacji. Osoby te często mają niskie wykształcenie, są długotrwale bezrobotne, doświadczają niepełnosprawności czy przebywały w zakładzie karnym. Mają ograniczony dostęp do zasobów finansowych, są często wykluczone transportowo i cyfrowo, posiadają mały kapitał kulturowy. Poczucie braku perspektyw na zmianę związane jest również z faktem, że z reguły są to osoby powyżej 50 roku życia. Mają też bardzo ograniczone doświadczenia związane z aktywnością zawodową i rozwojem w miejscu pracy.

Refleksyjność nastawiona na poszukiwanie

Mam dwadzieścia sześć lat, od czterech lat jestem mamą. W międzyczasie pracowałam w różnych miejscach [śmiech]. Aktualnie jestem asystentką osób niepełnosprawnych. No. I lubię się uczyć w sumie. [...] To pracowałam w windykacji, pracowałam w kwaciarniach, pracowałam też w międzyczasie przez chwilę jako kasjerka. Gdzie ja jeszcze pracowałam? Sprzedawałam szkolenia. Co ja jeszcze robiłam w międzyczasie, niech ja sobie przypomnę... Sprzedawałam porcelanę, biżuterię sprzedawałam. No (Eliza, 1_11).

Styl refleksyjności nastawiony na poszukiwanie najczęściej przyjmują osoby młodsze, które nie doświadczyły stabilizacji w wymiarze zawodowym lub biograficznym. Wchodzą na rynek pracy i nie mają zdefiniowanego kierunku rozwoju lub jest on z różnych powodów wstrzymany albo odroczone. Często podejmują krótkookresowe formy zatrudnienia. Nie mają znaczących zasobów i zabezpieczenia socjalnego. Część z nich przekonana jest o osobistej odpowiedzialności jednostki za swój los i konieczności radzenia sobie z ryzykiem biograficznym, więc podejmują wysiłki, żeby samodzielnie mierzyć się wyzwaniami życia. Inni poszukują wsparcia w ofercie instytucji pomocowych. Są na etapie poszukiwania i dążenia do stabilizacji. Chcą zapewnić odpowiednie warunki do życia dla siebie i swoich bliskich, ale też indywidualnie się rozwijać. Bariery

w dookreśleniu kierunku ścieżki mogą być zewnętrzne (niepowodzenia, brak zasobów), ale też wewnętrzne (niezdecydowanie, brak motywacji). Temu dualizmowi czynników kształtujących styl nastawiony na poszukiwanie odpowiadają dwa zjawiska. Pierwszym jest doświadczanie sytuacji prekaryjności, poczucie braku stabilności oraz niepewności, które w dużej mierze wiążą się z kontekstem zatrudnienia (Mrozowicki, Czarzasty, 2020, s. 26). Drugim – przyjmowanie postaw i sposobów działania właściwych dla etapu rozwojowego, określanego jako wyłaniająca się dorosłość (Arnett, 2000, 2007). Człowiek w tym okresie jest bardziej niezależny i samodzielny, ale jeszcze nie ma dorosłych zobowiązań, które zmuszałyby go do stabilizacji (stała praca, rodzina).

W momencie zidentyfikowania pomysłu na ukierunkowanie swojej ścieżki zawodowej lub odkrycia satysfakcjonującego obszaru rozwoju osoby te zaczynają przypisywać uczeniu się i edukacji istotne znaczenie w kontekście szans na zmianę sytuacji życiowej, awans społeczny lub realizację kształtującego się planu na życie. Edukacja jest mechanizmem aktywizacji w wymiarze zawodowym lub osobistym, szansą na zdobycie umiejętności i kwalifikacji, które poprawią pozycję na rynku pracy lub umożliwią zmianę statusu społecznego. Uczenie się wiąże się dla nich z inwestowaniem w siebie, poszerzaniem szans rozwojowych, ale również sferą samorealizacji.

Dominujące cele i troski realizowane przez te osoby poprzez uczenie się – w odniesieniu do sfery zawodowej – można przypisać do dwóch obszarów. Pierwszy związany jest z dbaniem o zdobycie lub utrzymanie zatrudnienia w ramach doświadczanej niestabilności na rynku pracy. Badani wykazują się tutaj dużym pragmatyzmem, a dobór zdobywanych kompetencji i podejmowanych aktywności podyktowany jest bardziej wymaganiami okoliczności niż podmiotowym wyborem. Utrzymanie zatrudnienia ma w tym przypadku również często istotny

naturalny wymiar trosk, związanych z deklarowaną potrzebą zadbania o sprawy bytowe. W sytuacji ukierunkowania działań rozwojowych na podmiotowo określoną ścieżkę troski zaczynają koncentrować się na wybranej specjalizacji, a celem do osiągnięcia staje się rozpoczęcie określonej kariery i zdobywanie potrzebnych do tego umiejętności. Ważne jest dążenie do osobistej satysfakcji oraz poczucia stabilizacji i podmiotowości w realizacji projektów biograficznych, a także podwyższenie pozycji społecznej.

W tej grupie uwidaczniają się także cele i troski związane z obszarem pozazawodowym. Osoby te w sferze osobistej i społecznej kierują się indywidualnym dążeniem do zadbania o siebie, czerpania satysfakcji z życia i realizowania siebie. W tym kontekście angażują się w aktywności rozwojowe związane z realizowaniem hobby lub pasji, co pozwala im dążyć do samorealizacji lub zadbać o swój dobrostan psychofizyczny. Poprzez uczenie się mogą starać się przełamać doświadczane poczucie mniejszych szans i brak poczucia sprawczości. Aktywność edukacyjna ma wtedy aspekt wzmacniający, daje większą wiarę w siebie i możliwości działania. Pozwala podjąć nowe aktywności, zaangażować się społecznie i zyskać poczucie większego sprawstwa w ramach własnej biografii.

Sposób kształtowania ścieżek edukacyjnych może w charakterystyczny sposób ulegać zmianom w historiach osób przyjmujących styl refleksyjności nastawiony na poszukiwanie. Obserwowana jest tendencja związana z przechodzeniem między dwoma sposobami działania. Początkowo, na etapie radzenia sobie z niestabilnością lub brakiem zdefiniowanych celów rozwojowych, realizowane strategie mają charakter reaktywnego lub mało zaangażowanego odpowiadania na zewnętrzne okoliczności. Następnie, w wyniku zidentyfikowania przez jednostkę pomysłu na projekt ścieżki edukacyjno-zawodowej lub gdy jego realizacja stała się

możliwa do przeprowadzenia, nastawienie staje się bardziej wewnętrzsterowne i proaktywne.

W etapie niestabilności praktyki refleksyjności są mniej złożone. Rozmówcy mniej rozmyślają i analizują wybory edukacyjne, częściej podejmują aktywności edukacyjne spontanicznie, w ramach nowych wyzwań zawodowych lub napotykanymi możliwościami i dostępną ofertą. Ważne jest jednak dla nich szacowanie użyteczności i kosztów tej oferty w odniesieniu do posiadanych ograniczonych zasobów. W drugim etapie zwiększa się ich świadomość przy dobieraniu tych aktywności edukacyjnych, które mogą przybliżyć ich do realizacji wypracowanych projektów biograficznych. Analizują możliwości i ukierunkowują swoje działania tak, żeby w bliższej lub dalszej perspektywie czasowej móc je zrealizować.

No, to na pewno, to na pewno ta szkoła i ten technik informatyk ukierunkował mnie tak konkretnie i pozwolił mi też przy rozmowach o pracę jakoś być bardziej konkretnym, wiedzieć, co chcę i co potrafię, i czego mogę się nauczyć, i tak dalej, i tak dalej. Bez tego bym ciągle nie wiedział do końca, czy to mi odpowiada, czy nie, czy w tym jestem dobry, czy nie (Aleksander, 2_10).

Widoczne jest to także w zmianie dotyczącej motywacji i umiejscowienia kontroli w kształtowaniu ścieżek edukacyjnych. Często początkowo osoby te ujawniają brak zdecydowania, zewnątrzsterowność powiązaną z włączaniem się w dostępne, w ramach zmieniających się kontekstów zatrudnienia i wsparcia instytucjonalnego możliwości rozwojowe, które nie mają jasno sprecyzowanego celu. Zmiana okoliczności i przejście do aktywnego poszukiwania i określenia pożądanej ścieżki rozwoju skutkuje zwiększeniem osobistego zaangażowania i podmiotowego kierowania ścieżką edukacyjną. Rozmówcy na tym etapie bardziej świadomie dobierają ofertę i sposób jej realizowania. Podobna zmiana dotyczy planowania – osoby te przechodzą od krótkoterminowego reagowania na

bieżące potrzeby do kształtowania planów rozwojowych w ramach nowego lub dookreślonego projektu życiowego.

Osoby przyjmujące styl refleksyjności nastawiony na poszukiwanie nie prezentują ujednoczonych preferencji dotyczących form uczenia się. Ważna jest dla nich użyteczność w kształtowaniu zatrudnialności i polepszaniu pozycji na rynku pracy, np. zapewniają formalne potwierdzenia rozpoznawane przez pracodawców lub pożądane przez nich umiejętności. Ze względu na niestabilność i ograniczone zasoby osoby te preferują krótsze oraz mniej kosztowne oferty edukacyjne, ale równocześnie przywiązują wagę do ich jakości. Ci, którzy dynamicznie zmieniają zatrudnienie, aktywnie uczą się w działaniu oraz korzystają z oferty proponowanej w miejscu pracy.

Wśród osób przyjmujących ten styl refleksyjności dominują rozmówcy z najmłodszej grupy wiekowej. Są to często osoby, które wchodzą na rynek pracy i nie mają na nim ustabilizowanej pozycji. Sporadyczni starsi rozmówcy to osoby, u których styl refleksyjności nastawionej na poszukiwanie utrwalił się w sposobach działania. Częściej utrwalenie tej strategii działania było obserwowane u uczestniczących w badaniu mężczyzn. Przeważają w tej grupie osoby z wykształceniem średnim i wyższym, z czym może wiązać się charakterystyczne dla osób z wyższym poziomem wykształcenia dążenie do osobistej satysfakcji i indywidualizacji w ramach kształtowania projektów biograficznych. Może to wynikać także z doboru uczestników badania, gdzie w najmłodszej grupie wiekowej nie znalazły się osoby z niższymi poziomami wykształcenia. Większość rozmówców z tej grupy jest zatrudniona, ale często w sposób prekaryjny.

Podsumowanie

Podsumowując prezentację wyszczególnionych typów refleksyjności edukacyjnej osób dorosłych, warto zaznaczyć, że nie wszyscy uczestnicy badania w pełni wpisują się w jeden styl refleksyjności. Wśród zebranych narracji są nietypowe historie osób, które w wybranych aspektach swoich praktyk edukacyjnych zbliżają się do jednego typu, ale wykazują także takie aspekty, które przybliżają je do innego, powodując wzajemne nachodzenie na siebie różnych stylów.

Ponadto w perspektywie biograficznej dostrzegana była zmienność w kształtowaniu stylów refleksyjności edukacyjnej (Gola i in., 2022). Uczestnicy badania w określonych okolicznościach dokonywali zmiany stylu działania w obszarze aktywności edukacyjnej. Typowa dynamika ścieżek edukacyjnych wynika z rozbudowywania przyjętych strategii, doświadczania przerw, zwiększania lub zmniejszania intensywności aktywności edukacyjnej, co wiąże się najczęściej ze znaczącymi wydarzeniami biograficznymi lub etapami życia człowieka (np. podejmowanie aktywności edukacyjnej związanej z samorealizacją pozazawodową w późniejszych okresach życia w stylu utylitarnym). W niektórych wypadkach dochodziło również do gruntownej zmiany stylu refleksyjności w ramach realizowanej ścieżki. Zmianie ulegało znaczenie nadawane uczeniu się, przeformułowanie dominujących trosk oraz modyfikacja sposobów planowania i dobierania oferty edukacyjnej.

W praktycznym ujęciu wiedza na temat różnic w sposobach definiowania znaczeń, celów i korzyści, wynikających z podejmowania aktywności edukacyjnej, a także relacyjnego powiązania ich z kontekstem społeczno-biograficznym (doświadczanie odmiennych barier i możliwości, oddziaływanie struktury społecznej) mogą być pomocne w dostosowaniu działań nakierowanych na

wspieranie aktywności edukacyjnej osób dorosłych. Mogą być także wykorzystane do dostosowania oferty edukacyjnej do potrzeb różnych grup odbiorców. Trudno bowiem mówić w tej sytuacji o uniwersalnych rozwiązaniach i narzędziach, które będą opowiadać na potrzeby każdego rozwijającego umiejętności dorosłego. Dzięki lepszemu rozumieniu różnorodności postaw trafniejsze może być identyfikowanie czynników wspierających lub ograniczających szanse edukacyjne i dostosowanie do nich działań wspierających. Zrozumienie i uznanie dla różnych motywacji oraz trosk stojących za angażowaniem się w rozwój jest szczególnie istotne, ponieważ uświadomienie sobie indywidualnie postrzeganej potrzeby uczenia się (świadomość i realnie istniejące korzyści) jest często wskazywane jako kluczowy czynnik wpływający na aktywność edukacyjną (Cedefop, 2019).

Wzięcie pod uwagę kontekstu społeczno-biograficznego pokazuje, że przyjmowany styl refleksyjności edukacyjnej nie jest wyłącznie wynikiem oddziaływania osobistych dyspozycji jednostki. Potrzebne zatem są również odpowiednie działania kompensujące deficyty i wyrównujące szanse edukacyjne, a także uznanie dla odmienności kontekstu kulturowego i społecznego oraz specyfiki jego realizowania w przyjmowanych strategiach działania. Stworzenie warunków, dzięki którym idea uczenia się przez całe życie może być udziałem wszystkich członków społeczeństwa, jest niezbędnym kryterium osiągnięcia celu spójności, dzięki czemu edukacja może chronić bardziej wrażliwe grupy społeczne i sprzyjać większej równości w dostępie do szans rozwojowych (Vargas, 2017).

Podziękowania

Autor dziękuje dr. Piotrowi Klattcie i dr. Joannie Plak-Wareckiej za udział w analizie materiału badawczego wykorzystanego do przygotowania artykułu.

Bibliografia

- Alheit, P. (2018). The concept of “biographicity” as background theory of lifelong learning. *Dyskursy Młodych Andragogów* 19, 9–22.
- Archer, M. (2013a). *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Archer, M. (2013b). Jak porządek społeczny wpływa na ludzkie sprawstwo? Refleksyjność jako mechanizm pośredniczący między strukturą a sprawstwem. W: A. Mrozowicki, O. Nowaczyk, I. Szlachcicowa (red.), *Sprawstwo. Teorie, metody, badania empiryczne w naukach społecznych* (s. 19–35). Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Archer, M. (2007). *Making our Way through the World. Human Reflexivity and Social Mobility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnett, J. (2007). Socialization in Emerging Adulthood. From the Family to the Wider World, from socialization to self-socialization. W: J. Grusec, P. Hastings (red.), *Handbook of socialization. Theory and Research* (s. 208–230). Nowy Jork: The Guilford Press. http://www.jeffreyarnett.com/Arnett_2007_Socialization_in_Emerging_Adulthood.pdf
- Arnett, J. (2000). Emerging Adulthood. A Theory of Development From Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. http://www.jeffreyarnett.com/ARNETT_Emerging_Adulthood_theory.pdf
- Caetano, A. (2017). Coping With Life: A Typology of Personal Reflexivity. *The Sociological Quarterly*, 58(1), 32–50.
- Cedefop (2019). *Wysokie uznanie, ale niski poziom zaangażowania. Nota informacyjna*. Cedefop. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/9165>
- Gola, W., Jaślar, W., Klatta, P., Plak-Warecka, J. i Wojciechowska, A. (2022). *Ścieżki edukacyjne uczących się dorosłych w Polsce. Odmienne spojrzenia na uczenie się w narracjach dorosłych o edukacji – raport z badania*. Warszawa: IBE.
- Hałas, E. (2011). Refleksyjność jako zasada i problem teorii społecznej. *Zagadnienia Naukoznawstwa*, 2(188).
- Mrozowicki, A., Karolak, M., Czarzasty, J., Gardawski, J., Drabina-Różewicz, A. Krasowska, A. i Andrejczuk, M. (2020). Prekaryzacja pracy a świadomość społeczna i strategie życiowe młodych: ramy teoretyczne. W: A. Mrozowicki, J. Czarzasty (red.). *Oswajanie niepewności. Studia społeczno-ekonomiczne nad młodymi pracownikami sprekaryzowanymi* (s. 17–48). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Rosenthal, G. (2004). Biographical research. W: C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium i D. Silverman (Eds.), *Qualitative research practice* (s. 48–64). London: Sage.

- Rosenthal, G. (2018). *Interpretive Social Research: An Introduction*. Göttingen: Göttingen University Press. https://www.researchgate.net/publication/328945092_Interpretive_Social_Research_An_Introduction
- Solarczyk-Ambrozik, E. (2018). Całocystowe uczenie się jako idea edukacyjna, polityka, strategie działań i zmieniający się krajobraz edukacyjny rzeczywistości. *Studia Edukacyjne*, 51, 23–37.
- Vargas, C. (2017). Lifelong learning from a social justice perspective. *Education, research and foresight: working papers*, 21. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250027>

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: wiktwr.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-Ambroziak, 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 badane¹. 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.

¹ 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: CeKiS², uczelnia, Instytut Nafty i Gazu³, Centrum Dziedzictwa Szkła, Park Nauki Torus, WCK⁴, 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.

² Centrum Kultury i Sztuki w Skierniewicach.

³ Właściwie: filia Instytutu Nafty i Gazu – Państwowego Instytutu Badawczego.

⁴ 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 „wgryzło” 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 Krośnie⁵, 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.

⁵ 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”⁶, 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. Pieniążka⁷, 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

⁶ 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.

⁷ 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 – torach⁸, 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

⁸ 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 uczy, 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 wspomianej 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 spacer

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 spacer

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”⁹ 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

⁹ 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 badawcze¹⁰, budzące dumę ze względu na lokalizację w danym mieście także muzea bardziej oryginalne niż „muzeum miasta X”¹¹. 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.

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

¹¹ 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 nieznaną. 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 sądzienia*. 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*.

Harcerski styl życia a uczenie się przez całe życie

TOMASZ HUK*

Uniwersytet Śląski w Katowicach

W artykule zestawiono kategorię harcerskiego stylu życia z kategorią uczenia się przez całe życie. Zaprezentowano idee harcerskiego wychowania, zwracając uwagę na różnicę między harcerstwem a skautingiem, która wynika z działalności niepodległościowej harcerstwa. Przedstawione zostały założenia uczenia się przez całe życie w harcerstwie w odniesieniu do modelu uczenia się jako działania. Ten określony sposób, charakteryzujący się pozytywnym i wzajemnym oddziaływaniem, świadomością celów, dobrowolną przynależnością do harcerstwa, indywidualnością, naturalnością i pośredniością, definiowany jest jako harcerska metoda wychowawcza. W artykule opisane zostały takie elementy jak: przedmiot i podmiot uczenia się, cele, środki, formy pracy harcerskiej oraz warunki uczenia się przez całe życie w harcerstwie, a także rezultaty, których egzemplifikacją są gwiazdki zuchowe, sprawności, stopnie harcerskie i instruktorskie. Ponadto zwrócono uwagę na uczenie się przez całe życie ukierunkowane na wiedzę, umiejętności i postawy dotyczące harcerstwa oraz kompetencje specjalnościowe z zakresu różnych obszarów ludzkiej działalności. Opisano wizję człowieka innowacyjnego, a zatem takiego, który uczy się przez całe życie. Prezentowane rozważania są wynikiem analizy procesu uczenia się w wybranych organizacjach harcerskich, tworzących „Forum o wychowaniu”. Należy podkreślić, że pomimo różnic organizacje harcerskie działają zgodnie z założeniami harcerskiej metody wychowawczej, która została opisana ponad 100 lat temu.

SŁOWA KLUCZOWE: styl życia, uczenie się przez całe życie, harcerstwo.

The Scouting Lifestyle and Lifelong Learning

This article compares the concept of the scouting lifestyle with the idea of lifelong learning. It delves into the principles of scouting education, highlighting the distinction between scouting as such and the Polish scout movement, which stems from the latter's involvement in the fight for independence. The tenets of lifelong learning within the

Polish scout movement are explored with regard to the model of learning through action. This unique approach, marked by positive mutual interaction, clarity of goals, voluntary affiliation, individuality, authenticity, and indirectness, is defined as the Polish scout movement's educational method. The article details various elements such as the subject and object of learning, the objectives, means, forms of scout work, and the conditions for lifelong learning within the scout movement. The results of such an education manifest as the proficiency badges earned by scouts, as well as scout and instructor ranks. In addition, attention was paid to lifelong learning focused on knowledge, skills, and attitudes relating to scouting as well as specialised competencies in various areas of human activity. A vision of the an innovative individual is described – an individual who embodies the spirit of lifelong learning. The reflections presented, are based on an analysis of comprehensive human development approach in selected Polish scouting organisations that form the "Forum on Education". It is essential to note that despite their differences, all scout organisations operate in accordance with the principles of education and child development of the Polish scouting movement, which was introduced over a century ago over a century ago.

KEYWORDS: lifestyle, lifelong learning, Polish scouting.

Wprowadzenie

Współczesne uwarunkowania społeczne wynikające z globalizacji sprawiają, że uczenie się przez całe życie jest w wielu obszarach ludzkiej działalności nieuniknionym procesem (Jarvis, 2012). Jest to proces ciągły, rozpatrywany w kontekście czasu i miejsca, prowokujący człowieka do rozwoju fizycznego, kognitywnego i emocjonalnego (Przybylska, 2014). Bolesław Niemierko określa uczenie się (2007, s. 40) jako „zdobywanie doświadczeń prowadzących do trwałych zmian w zachowaniu uczącego się”. Nie powinno być ono jedynie incydentem w życiu człowieka, ponieważ – jak wskazują Marjan Laal i Peyman Salamati (2012) – dzięki uczeniu się przez całe życie społeczności stają się bardziej produktywne i innowacyjne, a ludzie odkrywają i kształtują nowe umiejętności. Ponadto uczenie się przez całe życie: pomaga zachować bystrość umysłu i poprawia pamięć szczególnie u osób starszych; kształtuje nasze umiejętności interpersonalne;

wyostrza umiejętność komunikowania się, sprawia, że człowiek sięga po nowe horyzonty, podejmując coraz trudniejsze wyzwania. Wymienione pozytywne aspekty uczenia się przez całe życie są efektem działalności człowieka nie tylko dzięki funkcjonowaniu w miejscu pracy zawodowej, ale również działalności w organizacjach, w tym stowarzyszeniach wolontariackich (Field, 2011), takich jak np. harcerstwo.

Pomimo że koncepcja uczenia się całościowego pojawiła się w pedagogice w drugiej dekadzie XX w. (Jędrzejczak i Osowska, 2022), na idee te już w XVII w. zwracał uwagę czeski filozof i pedagog, Jan Amos Komeński. Zdaniem Barbary Sitarskiej (2014, s. 190) „uczony [ten] przez całe życie rozwijał ideał pansofii, czyli wszechstronnej i użytecznej wiedzy, która obejmowała podstawy wszechnauk i miała służyć ulepszeniu świata”. Podobnie myślał założyciel skautingu, gen. lord Robert Baden-Powell, który uważał, że ulepszyć świat mogą skautki i skauci, kierując się aktualnym do dziś przesłaniem: „starajcie się zostawić ten świat troszkę lepszym niż go zastalście” (Scouts Australia, 2023). Aby zmieniać świat, harcerki i harcerze (skautki i skauci) powinni go doświadczać, a poprzez poznanie uczyć się zachodzących w nim procesów. O uczeniu się jako poznawaniu pisał Bogdan Suchodolski (1990, s. 353), według którego „życie staje się wartościowe, gdy wypełnić je potrafimy poznawaniem rzeczywistości, i tej która nas otacza, i tej, która przeminęła, gdy rozwijamy i zaspokajamy «ciekawość świata»”. Myśl ta zawarta jest w idei harcerskiego wychowania, gdzie wartościowe życie nie jest tylko pustym sloganem, ale urzeczywistnieniem harcerskich ideałów w życiu codziennym, jako poznawanie świata przez działanie.

Wrócimy ponownie do ponadczasowej myśli Komeńskiego, który podkreślał, „że edukacja jest całościowym aktem, nieprzerwanym i zintegrowanym procesem, niedającym się zamknąć tylko w jednym okresie ludzkiego życia”

(Sitarska, 2014, s. 206). Zauważalny jest tu związek z ideą ciągłości pokoleniowej, tak mocno widoczną w ruchu harcerskim poprzez przekazywanie od ponad stu lat wartości zawartych w Prawie i Przyrzeczeniu Harcerskim. Każda instruktorka i każdy instruktor harcerski realizują to założenie poprzez zobowiązanie się do przygotowania swojego następcy. A zatem do przekazania określonych wartości, kompetencji i nawyków, w tym również nawyku uczenia się przez całe życie. Ten sposób pokoleniowego przekazywania systemu wartości w edukacji jest szczególnie ważny, ponieważ „edukacja odgrywa również istotną rolę w tworzeniu społeczeństwa zintegrowanego, zapobiegając dyskryminacji, marginalizacji, rasizmowi i ksenofobii, a także promując takie fundamentalne wartości wyznawane przez społeczeństwa europejskie, jak tolerancja i poszanowanie praw człowieka” (Kołodziejczyk i Starypan, 2021, s. 91). Myśl Komeńskiego, dotyczącą uczenia się całożyciowego (czyli nieustającego), odnajdujemy w założeniach ruchu harcerskiego. Emancypacyjny, pozasystemowy, charakter wychowania harcerskiego stoi w sprzeczności z ideą uczenia się przez całe życie, ukierunkowaną jedynie na cele ekonomiczne i polityczne, które – jak pisze Wojciech Kruszelnicki (2015, s. 25) – „podporządkowane są wartościom promowanym na gruncie racjonalności instrumentalnej”. Ponieważ w harcerstwie zwracano szczególną uwagę zwracano na rozwój nie tylko dzieci i młodzieży, ale również instruktorek/ instruktorów harcerskich (organizacja kursów, np. drużynowych), możemy pokusić się o stwierdzenie, że od samego początku jego powstania, przywiązywano szczególną uwagę do uczenia się przez całe życie, które oparte jest na wartościach zawartych w Prawie i Przyrzeczeniu Harcerskim oraz celach uświadamianych i formułowanych przez jednostkę, a nie przez edukację systemową. Należy zwrócić uwagę, że te kodeksy postępowania podlegały różnym modyfikacjom. Na ten rodzaj uczenia się poza systemem edukacji formalnej zwracał

uwagę Józef Półturzycki (2004). Zdaniem tego pedagoga edukacja każdego człowieka nie powinna zaczynać się i kończyć jedynie na systemie kształcenia szkolnego i uniwersyteckiego, powinna być uzupełniona o formy pozaszkolne i samokształceniowe. Z kolei Fabian Andruszkiewicz i Dorota Kulik-Grzybek (2007) zwracali uwagę, że podstawą tego typu uczenia się jest element wolicjonalny, motywacja, której źródeł należy szukać w życiu prywatnym jednostki, np. w jej pasjach i zainteresowaniach. Takim właśnie poszukiwaniem jest harcerstwo, które łączy to, co prywatne, i to, co jest pasją, stając się sposobem na życie określanym jako harcerski styl życia.

„Per aspera ad astra”, czyli „przez ciernie do gwiazd”, to sentencja, będąca drogowskazem harcerskiego stylu życia. Ta łacińska myśl wpisana jest w idee harcerskiego wychowania, które pomimo że wywodzi się z idei brytyjskiego skautingu, nie jest z nimi tożsame. O tych różnicach już na początku istnienia harcerstwa pisał autor wielu publikacji harcerskich, harcmistrz Stanisław Sedlaczek (1922), wskazując na narodową specyfikę harcerstwa i wpływ organizacji ideowych o charakterze samokształceniowym, wojskowym i odrodzeniowym, takich jak „Zarzewie”, „Eleusis” czy „Sokół”.

Trudne do zdefiniowania „harcerstwo” określane było jako ruch, system wychowawczy, organizacja, koncepcja wychowania, a nawet gra (Marszałek, 2022). Odwołując się do przytaczanych przez B. Śliwerskiego (2018b) rozważań J.J. Czarkowskiego (2011) i K. Stech (2011), należy przyjąć koncepcję, że harcerstwo obejmuje po trochu wszystkie wymienione kategorie, a w rezultacie możemy mówić o polikategorialności jego ujęć. Uzasadnione jest zatem wykorzystanie tychże kategorii w poniższych analizach.

Nie można zapomnieć, że w kształtowaniu się harcerskiego stylu życia duże znaczenie miały doświadczenia z II Wojny Światowej. Pozostawiły one trwałe ślad

w umysłach młodego harcerskiego pokolenia walczącego w obronie Ojczyzny i składającego jej w ofierze swoje życie. Mówimy potocznie, że harcerstwo to skauting plus patriotyzm, to ruch dla dzieci i młodzieży obarczony trudną, metaforycznie „ciernistą” drogą osiągnięcia celów wychowawczych. To w końcu, jak wskazuje Katarzyna Marszałek (2006), organizacje harcerskie, które wywodzą się z kultury narodowej i doświadczenia historycznego Polski.

Doświadczenia tamtego traumatycznego okresu, związane z uporem w osiągnięciu celów, pokonywaniem trudności i dużym zaangażowaniem się w podejmowane działania, przekazywane są przez kolejne pokolenia harcerskie, tworząc opisywany harcerski styl życia. Urszula Sobkowiak (2006, s. 30) w swoich analizach określiła ten styl życia jako „zakres i formy codziennych, w większości uświadamianych zachowań, wraz z leżącymi u ich podstaw wartościami i normami, charakterystycznych dla jakiejś grupy lub kategorii społecznej”.

Na harcerski styl życia składają się, wymienione przez Wiesława Cywińskiego (1920), najważniejsze elementy istoty człowieka, które harcerstwo powinno rozwijać. Są to: sprawność fizyczna, charakter, zmysł społeczny, umysł. Podobnie określił harcerski styl życia Stefan Mirowski (1997), wskazując, że jest to nieustanny rozwój i doskonalenie się pod względem moralnym, czyli życie zgodne z ideami dobra i prawdy, a także rozwój intelektualny, zawodowy oraz fizyczny. Rozwinięciem tej myśli są słowa Bogusława Śliwerskiego (2018a, s. 140), według którego harcerstwo „to sposób bycia oraz działania harcerzy i ich instruktorów, który samoistnie przekształca się w samodoskonalenie”. Jest to również, zdaniem Mariana Miszczuka (1985), pozytywny styl życia, oparty na wysokich wymaganiach ideowych.

W harcerski styl życia wpisuje się uczenie się przez całe życie, które jest nie tylko procesem kształtowanym w harcerstwie bez względu na wiek, ale również

kształtowanym poprzez harcerstwo i stające się nawykiem. Wincenty Okoń (2007, s. 272) pojęcie nawyku definiuje jako „wyuczony składnik świadomej działalności człowieka, będący rezultatem wiele razy powtarzanych, stopniowo automatyzujących się czynności”. Do tego dochodzą szczególnie ważne w harcerstwie emocje i motywacja, które – zdaniem Bolesława Niemierki (2007) – wiążą się z procesami intelektualnymi. A zatem w rozważaniach o uczeniu się przez całe życie w harcerstwie i poprzez harcerstwo należy postawić pytania o to, kto jest podmiotem uczenia się przez całe życie, jaki jest to rodzaj podejmowanej działalności oraz w jaki sposób jest ona powtarzalna, że decyduje o uczeniu się przez całe życie.

Ponieważ ruch harcerski koncentruje swoją działalność na wychowaniu dzieci i młodzieży, określenie podmiotu harcerskiego wychowania może być złudne. Należy podkreślić, że harcerstwo jest ruchem dla dzieci i młodzieży, w którym określone role pełnią również osoby dorosłe i poprzez nie realizują również swoje cele. A zatem „działalność harcerska oparta jest na służbie społecznej kadry wychowawczej. Działalność harcerska ma na celu wychowanie i inspirowanie do samorozwoju dzieci i młodzież” (Rządowy program wsparcia rozwoju organizacji harcerskich i skautowych). W harcerstwie realizowane są między innymi cele indywidualne, a harcerstwo odpowiada na wewnętrzne i zewnętrzne potrzeby człowieka w wieku: młodszym szkolnym (od 7 r.ż.), dorastania (od 10 r.ż.), wczesnej dorosłości (od 22 r.ż.), średniej dorosłości (od 35 r.ż.) i późnej dorosłości (po 65 r.ż.) (Trempała, 2011). Funkcjonowanie harcerstwa opiera się na rozwoju intelektualnym, społecznym, duchowym, emocjonalnym i fizycznym dzieci i osób dorosłych poprzez wykorzystanie harcerskiej metody wychowawczej. Jest to sposób odznaczający się uczeniem się w działaniu zgodnym z wartościami zawartymi w Prawie i Przyrzeczeniu Harcerskim. Działania rozwijające jednostkę

realizowane są głównie w małych grupach (np. zastępach) oraz poprzez realizowanie zoperacjonalizowanych celów świadomie wyznaczonych przez jednostkę. W wyniku operacjonalizacji sformułowane zostają zadania, które wpisane są w program sprawności i prób na stopnie harcerskie i instruktorskie. Dlatego program harcerski budowany jest niejako „oddolnie”, czyli na podstawie zidentyfikowanych potrzeb rozwojowych jednostki, a nie nałożony, tak jak w przypadku programów szkolnych, odgórnie

O celach formułowanych i realizowanych w harcerstwie pisał naukowiec, pedagog, instruktor harcerski, Józef Sosnowski (1936, s. 9): „Chodzi raczej o naczelne cele życia, mocne, zwarte, porywające. Chodzi o dopracowanie się pojęcia takich celów, uznanie ich za głęboko wartościowe, powiedziałbym, za najbardziej osobiste (nic to, że ktoś identyczne cele sobie wytworzył). Ten cel musi być stały, towarzyszyć winien w życiu jednostki, stanowić dla niej gwiazdę, przewodniczkę w jego labiryntach”. Ta ponadczasowa interpretacja osiągnięcia celów w harcerstwie zwraca uwagę na poważne podejście i głęboko zakorzoną pedagogię w harcerskim wychowaniu, o której pisał wspomniany już Bogusław Śliwerski (2018a). To cele realizowane poprzez podejście do próby, wyrażonej w stopniach i sprawnościach.

Jan Grabowski (1922, s. 29) opisuje sposób osiągnięcia celów poprzez realizację próby na harcerskie stopnie: „Człowiek, szczególnie w młodym wieku, daleko chętniej pracuje, o ile wie, że cel, do którego dąży, nie jest jakimś niedoścignionym ideałem, ale że przy pewnym wysiłku i natężeniu pracy da się rychło osiągnąć. Po zdobyciu takiego celu rozszerzają się nasze widnokreśli i znowu na ich krańcach zarysowuje się nowy cel naszych dążeń. W ten sposób tworzy się z tych poszczególnych stopni na drodze do ideału jakby drabina, której szczeblami są właśnie próby harcerskie”. A zatem cele stawiane przez młodych ludzi poprzez

działanie w ruchu harcerskim są porywające, wzniosłe, ale również możliwe do osiągnięcia dzięki ich urzeczywistnieniu w postaci określonych symboli, takich jak stopnie i sprawności, które oznaczane są na zurowskim lub harcerskim mundurze.

Uczenie się przez całe życie w harcerstwie

Wiemy już, jak formułowane są cele w harcerstwie, nasuwa się zatem pytanie o sposób ich realizacji w procesie uczenia się przez całe życie. Uczenie się może być bowiem naturalne i sztuczne. W harcerstwie dominuje uczenie się naturalne, które obejmuje nowe, świadome (czyli zamierzone) podejmowane działania, w przeciwieństwie do uczenia się sztucznego, czyli zapamiętywania i odtwarzania gotowej wiedzy (Sośnicki, 1948 za: Kojas, 1987). W harcerskim uczeniu się istotne są naturalność i świadomość, a więc uczenie się takie powinno być zamierzone. Oznacza to, że harcerki i harcerze samodzielnie stanowią o kierunku swojego rozwoju. Wojciech Kojas (1987) określił, że model uczenia się zamierzonego składa się ze wzajemnie powiązanych elementów. Model ten stał się punktem wyjścia w prezentowanej analizie uczenia się przez całe życie w harcerstwie, gdzie: podmiot i przedmiot stanowią: zuchy, harcerki, harcerze, instruktorki i instruktorzy; cel to oczekiwanie zmiany w określonych obszarach; środki to specyficzne dla ruchu harcerskiego przedmioty oddziałujące na zmysły; metody to harcerska metoda wychowawcza i wynikające z niej formy pracy; warunki to miejsce i sytuacje, w których realizowane jest harcerskie działanie; a rezultaty to system stopni i sprawności.

Prezentowane odniesienie uwzględnia wskazania Ewy Grodeckiej (1984, s. 44), która zwraca uwagę, że „każdy etap rozwoju żąda innego oddziaływania, odrębnych warunków i form, odpowiednio dopasowanej metody [...]”. A zatem

w harcerstwie dostosowuje się formy i metody harcerskiego działania (metodyki, np. zuchowa i harcerska) do poziomu rozwojowego człowieka, tak aby proces uczenia się przez całe życie był motywujący i inspirujący, stając się w pewnym sensie nawykiem. W harcerstwie cele jednostki realizowane są poprzez zabawę, działanie oraz służbę. W tym procesie wiele organizacji harcerskich uwzględnia możliwość zdobywania przez zuchy (wilczki) gwiazdek i sprawności, z kolei przez harcerki, harcerzy – stopni i sprawności, a przez instruktorki i instruktorów – stopni instruktorskich. Ponadto organizacje harcerskie umożliwią członkom zdobywanie kompetencji specjalistycznych, potwierdzonych certyfikatami, świadectwami, zaświadczeniami czy patentami. Przykładem są tu zdobywane przez harcerki i harcerzy (instruktorki, instruktorów) następujące uprawnienia: karta pływacka, patent żeglarza jachtowego, patent jachtowego sternika morskiego, patent kapitana jachtowego, sternika motorowodnego, motorowodnego sternika morskiego, kapitana motorowodnego, czy licencje na holowanie narciarza lub innych obiektów pływających. Harcerstwo umożliwia również ukończenie kursów: nurkowego, ratownika wodnego, krótkofalarskiego, kierowników i wychowawców wypoczynku, kwalifikowanej pierwszej pomocy (KPP), a także kursów trenerskich dla osób dorosłych. Zdobywanie uprawnień specjalistycznych oraz ukończenie np. studiów na danym kierunku czy danego etapu edukacji może być elementem (zdaniem) próby harcerskiej lub instruktorskiej. Działanie to może odbywać się również poza realizowaną próbą, wówczas będzie emanacją nawyku uczenia się przez całe życie, nabywanego przez postępowanie zgodne z harcerskim stylem życia. Należy podkreślić, że ZHP stało się organizacją certyfikującą następujących kwalifikacji wolnorynkowych: „Prowadzenie szkoleń metodami aktywizującymi” i „Prowadzenie szkoleń metodami aktywizującymi”, które wpisują się w proces uczenia się przez całe życie w organizacji harcerskiej (zhp.pl/instytucja-certyfikujaca).

W odniesieniu do zaproponowanego modelu uczenia się zamierzonego (Kojis, 1987) opisano model harcerskiego świadomego działania, zgodnego z ideą „uczenia się przez całe życie”. Model ten opracowano na podstawie wstępnej analizy organizacji działających na terenie Polski zgodnie z założeniami skautingu, które otrzymały Honorowy Protektorat Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej oraz tych, które wspierane są w ramach Rządowego Programu Wsparcia Rozwoju Organizacji Harcerskich i Skautowych na lata 2018–2030. Są to: Związek Harcerstwa Polskiego, Związek Harcerstwa Rzeczypospolitej, Skauci Europy, Stowarzyszenie Harcerstwa Katolickiego „Zawisza” Federacja Skautingu Europejskiego, Stowarzyszenie Harcerskie, Niezależny Krąg Instruktorów Harcerskich „Leśna Szkołka” im. Henryka Wieczorkiewicza, Royal Rangers, Skauci Króla (Całym życiem, bdw.). Należy dodać, że system stopni i sprawności jest specyficzny dla każdej z organizacji, działających zgodnie ze swoimi założeniami. Ponieważ artykuł ma swoje ograniczenia przedstawiono tu pewien zarys systemu stopni każdej z nich. Tak więc uczenie się przez całe życie w harcerstwie składa się z powiązanych ze sobą elementów, którymi są:

- 1) Cel działania – świadome określenie wiedzy, umiejętności postaw i nawyków kształtowanych w harcerstwie w zależności od grupy wiekowej. Wynika on z wewnętrznej potrzeby każdego zucha, harcerki, harcerza, instruktorki i instruktora. Formułowane cele mogą obejmować następujące obszary:
 - praca nad sobą (kształtowanie charakteru i postaw);
 - praca w zespole;
 - pierwsza pomoc przedmedyczna (w harcerstwie nazywany samarytanką), ratownictwo medyczne;
 - dbałość o własne zdrowie i wygląd;
 - turystyka i krajoznawstwo;

- terenoznawstwo (np. orientowanie mapy, posługiwanie się busolą, znaki patrolowe, znaki topograficzne);
- sport;
- przyroda i ekologiczny;
- narodowo-obywatelski;
- religijny;
- artystyczny;
- łączność;
- naukowy;
- techniczny;
- kulinarny;
- medialny;
- informatyczny;
- rodzinny;
- kulturotwórczy;
- etnograficzny;
- obozownictwo (pionierka – np. budowanie z drewna podczas obozu);
- związany z wiedzą o harcerstwie (historia, tradycje, zwyczaje, obrzędy, znajomość funkcji i stopni, szyfry)
- niepełnosprawności;
- ekonomiczny;
- wodny (żeglarstwo, kajakarstwo, motorowodniactwo, nurkowanie, ratownictwo wodne)
- lotnictwo;
- jeździectwo;
- fantasy;

- pożarnictwo;
 - pedagogiczny.
- 2) Podmiot i przedmiot – zuch, harcerka, harcerz, instruktorka, instruktor są zarówno przedmiotem, jak i podmiotem wzajemnego oddziaływania w procesie uczenia się. Nie tylko zuchy, harcerki i harcerze uczą się od instruktorek i instruktorów (wychowawców), ale również instruktorki i instruktorzy uczą się od swoich podopiecznych. Ważny jest tu również osobisty przykład instruktorki/instruktora, który wyraża się w postawach, działaniu i zachowaniu. Bez takiego postępowania harcerscy wychowawcy mogliby stać się niewiarygodni dla swoich podopiecznych.
- 3) Środki – realne przedmioty oddziałujące na zmysły, wykorzystywane w uczeniu się poprzez harcerskie działanie. To również zasoby przyrody ożywionej i nieożywionej, wykorzystywane przedmioty, które moglibyśmy określić jako historyczne, np. telefony polowe, parniki na wodę, piece budowane z kamienia i gliny, prycze z drewna, półki budowane z drewna, ale również nowoczesne środki takie jak smartfony, komputery, tablety, urządzenia GPS.
- 4) Metoda harcerska (Huk, 2010, Kluczyk-Prus, 2013, Podstawowe zasady wychowania harcerskiego w ZHR) – to określony sposób działania, charakteryzujący się pozytywnym i wzajemnym oddziaływaniem, świadomością celów, dobrowolną przynależnością do harcerstwa, indywidualnością, naturalnością i pośredniością. To również formy pracy (zuchowe i harcerskie poczynania, formy aktywności) dostosowane do danej grupy wiekowej oraz praca systemem małych grup w szóstkach (zuchowe grupy), zastępach, patrolach. Zuchy, będąc najmłodszą grupą wiekową, uczą się poprzez zabawę. Charakterystyczne dla tej grupy wiekowej formy pracy to m.in.: zbiórki zuchowe, kolonia zuchowa, zabawa tematyczna, czyli zabawa w naśladowanie,

odwzorowanie, np. zabawa w strażaka, zwiad zuchowy, zwyczaje obrzędy i tajemnice, majsterka, pląsy. Starsze grupy wiekowe uczą się przede wszystkim poprzez wyczyn, działanie i służbę. Charakterystyczne formy pracy to m.in.: zbiórka drużyny, zbiórka zastępu, obóz, biwak, gra terenowa, zwiad, zajęcia specjalnościowe, ognisko, bieg harcerski. Metoda harcerska to również obrzędowość i tradycja harcerska, na którą składają się określone symbole, język komunikacji, zwyczaje gromady zuchowej, drużyny, zastępu.

- 5) Warunki – świadome harcerskie działanie w środowisku naturalnym. Istotny jest tu kontakt ze zróżnicowaną przyrodą kraju i świata oraz doświadczanie życia w niekomfortowych warunkach. Dla niektórych może być to wyczyn wymagający większego wysiłku, zaangażowania i pracy ze względu na warunki obcowania z przyrodą, biwakowanie i obozowanie w lesie, ale również rejsy śródlądowe, pełnomorskie, spływy.
- 6) Rezultaty – to przede wszystkim osiągnięte gwiazdki zuchowe, stopnie i sprawności harcerskie, stopnie instruktorskie oraz ukończone szkolenia metodyczne i specjalistyczne. To również wyobrażenia nabyte w trakcie harcerskiego działania, które wykorzystywane mogą być w określeniu kolejnych celów ucznia się przez całe życie. Zdobywanie stopnia może być powiązane ze zdobyciem określonej sprawności lub ukończeniem danego szkolenia. Pomimo że każda z organizacji harcerskich i skautowych ma swój własny system stopni, jest on w pewnej części wspólny. Stopnie harcerskie zdobywane są w zależności od wieku harcerki/harcerza, natomiast stopnie instruktorskie należy zdobywać w kolejności, zaczynając od przewodniczki/przewodnika poprzez podharcmistrzynię/podharcmistra do harcmistrzynie/harcmistra. Informacje na temat systemów stopni zostały przedstawiane w tabeli 1.

Tabela 1

System gwiazdek zuchowych, stopni harcerskich i stopni instruktorskich w organizacjach harcerskich i skautowych objętych Honorowym Protektorem Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej

Organizacja	System stopni
Związek Harcerstwa Polskiego	<p>Gwiazdki zuchowe:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ zuch ochoczy ■ zuch sprawny ■ zuch zaradny <p>Stopnie harcerskie:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ młodziak/ochotniczka ■ wywiadowca/tropicielka ■ odkrywca/pionierka ■ ćwik/samarytanka ■ harcerz orli/harcerka orla ■ harcerz Rzeczypospolitej/harcerka Rzeczypospolitej <p>Stopnie instruktorskie:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ przewodnik/przewodniczka ■ podharcistrz/podharcistrzyni ■ harcistrz/harcistrzyni
Związek Harcerstwa Rzeczypospolitej	<p>Gwiazdki zuchowe:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ pierwsza gwiazdka ■ druga gwiazdka ■ trzecia gwiazdka <p>Organizacja Harcerek</p> <p>Stopnie harcerskie:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ ochotniczka ■ tropicielka ■ samarytanka ■ wędrowniczka ■ Harcerka Rzeczypospolitej <p>Stopnie instruktorskie:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ przewodniczka ■ podharcistrzyni ■ harcistrzyni

Organizacja	System stopni
Związek Harcerstwa Rzeczypospolitej	<p>Organizacja Harcerzy</p> <p>Stopnie harcerskie:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ młodziak ■ wywiadowca ■ ćwik ■ harcerz orli ■ Harcerz Rzeczypospolitej (otwarcie od 17 r.ż.) <p>Stopnie instruktorskie:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ przewodnik ■ podharcistrz ■ harcistrz
Skauci Europy	<p>Gwiazdki wilczków:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ I gwiazdka ■ II gwiazdka <p>Stopnie żeńskie:</p> <p>gałąź zielona</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ ochotniczka ■ tropicielka ■ pionierka <p>gałąź czerwona</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ samarytanka ■ wędrowniczka (po podjęciu służby w szczepie, np. jako drużynowa) ■ Harcerka Rzeczypospolitej (po obrzędzie FIAT – złożenie zobowiązania) <p>Stopnie męskie:</p> <p>gałąź zielona</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ ochotnik ■ harcerz po Przyrzeczeniu ■ wywiadowca ■ ćwik <p>gałąź czerwona</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Eligo Viam (po złożeniu listu z wyborami drogi) ■ Harcerz Orli (po podjęciu służby w szczepie, np. jako drużynowy i odbyciu próby szlaku) ■ Harcerz Rzeczypospolitej (po obrzędzie wymarszu wędrownika)

Organizacja	System stopni
Skauci Europy	Patenty skautmistrzowskie (odpowiednik stopni instruktorskich): <ul style="list-style-type: none"> ■ patent przewodniczki/przewodnika ■ patent podharcmistrzyń/podharcmistrza ■ patent harcmistrzyń/harcmistrza
Stowarzyszenie Harcerskie	Hufiec Harcerek: <ul style="list-style-type: none"> ■ ochotniczka ■ tropicielka ■ pionierka ■ wędrowniczka ■ Harcerka Rzeczypospolitej Hufiec Harcerzy: <ul style="list-style-type: none"> ■ młodzik ■ wywiadowca ■ ćwik ■ Harcerz Orli ■ Harcerz Rzeczypospolitej Stopnie instruktorskie: <ul style="list-style-type: none"> ■ przewodnik/ przewodniczka ■ podharcistrz/ podharcmistrzyń ■ harcistrz/ harcmistrzyń

Organizacja	System stopni
Leśna szkółka	<p>Gwiazdki zachowe:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ zuch ochoczy (1 gwiazdka) ■ zuch sprawny (2 gwiazdki) ■ zuch gospodarny (3 gwiazdki) <p>Stopnie harcerskie:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ młodziak/ochotniczka ■ wywiadowca/tropicielka ■ ćwik/samarytanka ■ harcerz orli/wędrowniczka ■ harcerz/harcerka Rzeczypospolitej <p>Stopnie instruktorskie:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ przewodnik ■ podharcistrz ■ harcistrz
Royal Rangers	<p>Próba skauta:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ odkrywca ■ zwiadowca ■ wędrownik ■ ranger
Royal Rangers	<p>Stopnie instruktorskie:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ przewodnik ■ podharcistrz ■ harcistrz
Skautci Króla	<p>Stopnie harcerskie:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ tropiciel (5–6 r.ż.) ■ odkrywca (7–9 r.ż.) ■ zwiadowca (10–13 r.ż.) ■ wędrownik (14–18 r.ż.) ■ obieżywiat (17–21 r.ż.) <p>Stopnie instruktorskie:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ przewodnik ■ podharcistrz ■ harcistrz

Źródło: opracowano na podstawie: Regulaminy sprawności zachowych oraz plakiety Hufca, Stowarzyszenie Harcerskie, Warszawa 2012; Regulaminy stopni i sprawności harcerek oraz plakiety hufca, Stowarzyszenie Harcerskie Hufiec Harcerek „Sad”, Warszawa 2012; Regulaminy stopni

i sprawności harcerzy oraz plakietki hufca, Stowarzyszenie Harcerskie Hufiec Harcerzy im. Powstania Harcerskiego, Warszawa 2012; Uchwała nr 4 Naczelnictwa Stowarzyszenia Harcerskiego z dnia 16 kwietnia 2019 roku w sprawie idei stopni instruktorskich; Statut Stowarzyszenia Skauci Króla; Regulamin stopni harcerek ZHR zatwierdzony Uchwałą Naczelnictwa nr 254/6 z dn. 27.03.2012 r. do użytku wewnątrzorganizacyjnego; Regulamin Gwiazdek Zuchowych i Stopni Harcerskich zatwierdzony Uchwałą Naczelnictwa ZHR nr 265/4 z dn. 23 lutego 2013 r.; Regulamin stopni instruktorskich harcerek ZHR zatwierdzony uchwałą Naczelnictwa ZHR nr 257/7 z dnia 10 czerwca 2012; Regulamin Stopni Instruktorskich Organizacji Harcerzy ZHR zmieniony Uchwałą Naczelnictwa ZHR nr 243/2 z dnia 8 maja 2011 roku; Regulamin Systemu Instrumentów Metodycznych ZHP Uchwała nr 85/XL Rady Naczelnej ZHP z dnia 26 czerwca 2021 r. w sprawie systemu instrumentów metodycznych ZHP; <https://www.skauci-pomorze.pl>; <https://skauci-europy.pl>

Podsumowanie

Harcerstwo jest miejscem tworzenia się sytuacji, w których – zdaniem Antoniny Guryckiej (1978, s. 182 i n.) – „tkwi coś nowego – niejasnego, dziwnego, konfliktowego, co nie tylko zwróci uwagę jednostki, lecz pobudzi ją do czynności poznawczych”. A zatem przynależność do harcerstwa stale pobudza do innowacyjnego uczenia się, które umożliwia rozwiązanie sytuacji problemowych. Działalność ta jest częścią harcerskiego stylu życia, którego wspomniane już idee korespondują z wizją człowieka innowacyjnego. Zdaniem Józefa Kozielskiego (1998) człowiek innowacyjny:

- poszukuje problemów w świecie i samodzielnie je rozwiązuje;
- wiedzę i umiejętności nabywa w sposób naturalny poprzez osobiste doświadczenia w bezpośrednim kontakcie z rzeczywistością;
- rozwiązuje problemy, które wymagają nabycia wszechstronnej wiedzy i umiejętności;
- inicjuje działania, ma poczucie kontroli i sprawstwa, w wychowaniu jest podmiotem, a wychowanek i wychowawca są partnerami w procesie uczenia się;
- wbudowuje w świat mądre innowacje.

Przedstawiona wizja człowieka innowacyjnego, a zatem takiego, który uczy się przez całe życie, w całości wpisuje się w założenia harcerskiego systemu wychowawczego. Wymienione przez Kozińskiego cechy, takie jak: samodzielność, naturalność, kreatywność, uczenie się przez działanie, wszechstronny rozwój, konstytuują fundament harcerskiego uczenia się całościowego. Ponadto Koziński (1998, s. 41 i n.), pisząc o człowieku innowacyjnym, podkreśla: „rozwiązywanie problemów według własnego projektu [samodzielnego formułowania zadań na stopnie harcerskie i instruktorskie, samodzielny wybór sprawności – T.H] kształtuje osobowość proaktywną, rozwija motywację i pomysłowość. Uczy kontroli emocjonalnej i odpowiedzialności moralnej. Wzmacnia poczucie godności”. Nie należy więc utożsamiać harcerstwa z przestarzałymi metodami, ponieważ na każdym etapie rozwoju ruchu harcerskiego było i jest to uczenie się/kształcenie komplementarne, określane przez Jakuba Czarkowskiego (2009) jako łączenie tego, co tradycyjne, z tym, co nowoczesne.

Uczenie się przez całe życie w harcerstwie opiera się na specyficznej dla tego ruchu działalności, która wpisana jest w system stopni i sprawności. Pomimo że każda organizacja harcerska i skautowa posiada swój własny system stopni i sprawności to idea ich zdobywania i ich funkcja motywacyjna są takie same. Przede wszystkim stopnie i sprawności zdobywane są dobrowolnie. Nikt nie może zmusić zucha (wilczka), harcerki i harcerza, instruktorki i instruktora do zdobywania stopni czy sprawności. Każdy sam przystępuje do próby realizacji postawionych przez siebie zadań. Pozytywne zakończenie próby wiąże się z przyznaniem sprawności lub stopnia, które w specyficzny dla danej organizacji harcerskiej sposób są oznaczane na mundurze. Oznaczenie stopnia, posiadanej sprawności jest informacją, że zuch, harcerka i harcerz, instruktorka i instruktor posiadają

określoną wiedzę, umiejętności i postawy. Schemat wymagań na każdy stopień jest taki sam, jednak wymaganie może być realizowane w indywidualny dla danej osoby sposób, a zatem poprzez różne zadania. To, co dla jednej jednego harcerza może być trudnością, dla drugiego nie stanowi żadnego wyczynu. Pomimo tego zróżnicowania proces nieustającego uczenia się trwa, w domyśle przez całe życie, ponieważ zuchy, harcerki i harcerze, instruktorki i instruktorzy mają nawyk wyznaczania sobie kolejnych celów, mimo osiągnięcia wszystkich możliwych do uzyskania stopni i zdobycia wielu sprawności.

Bibliografia

- Andruszkiewicz, F. i Kulig-Grzybek, D. (2007). Edukacja ustawiczna determinantem zrównoważonego rozwoju. *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej*, (1981), 59–68.
- Całym życiem (bdw.). <https://calymzyciem.pl>
- Cywiński, W. (1920). *Idea harcerstwa czyli skautingu*. Wilno: Nakładem sekcji wydawniczej Koła Starszych Harcerzy w Wilnie.
- Czarkowski, J.J. (2009). Kształcenie komplementarne człowieka dorosłego. *Rocznik Andragogiczny*, 182–199.
- Czarkowski J.J. (2011) O metodzie harcerskiej i jej rozwoju. W: G. Miłkowska, K. Stech (red.), *Na tropach harcerskiej metodyki. 100 lat harcerstwa polskiego*, (s. 16). Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Field, J. (2011). Lifelong Learning. W: K. Rubenson (red.), *Adult Learning and Education* (s. 20–26). Academic Press.
- Grabowski, J. (1922). Próby i stopnie młodzieży harcerskiej. W: S. Sedlaczek (red.), *Związek Harcerstwa Polskiego*. Warszawa: Książnica Harcerstwa i Kultury Fizycznej, W. Niklewicz, Sedlaczek, Glass i S-ka.
- Grodecka, E. (1984). *O metodzie harcerskiej i jej stosowaniu*. Warszawa: Młodzieżowa Agencja Wydawnicza.
- Gurycka, A. (1978). *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Huk, T. (2010). Harcerska metoda wychowawcza, a czas wolny dzieci i młodzieży. W: M. Kisiel (red.), *Pedagogiczne aspekty rekreacji, turystyki i wypoczynku dzieci i młodzieży*

- w przedszkolu, szkole i poza szkołą (s. 297–312). Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej.
- Jarvis, P. (2012). Globalizacja. Wiedza i uczenie się przez całe życie. *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2(58), 7–21.
- Jędrzejczak, H.A. i Osowska, M. (2022). *Małe miasta wobec wyzwań idei uczenia się przez całe życie*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kulczyk-Prus, E. (2013). Metoda i metodyka. W: E. Gąsiorowska, E. Kulczyk-Prus (red.), *W poszukiwaniu przygody. Poradnik drużynowego starszoharcerskiego* (s. 41–45). Łódź: Wydawnictwo Marron.
- Kojs, W. (1987). *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląski.
- Kołodziejczyk J. i Starypan, I. (2012). Cenniejsza niż złoto. Rzecz o promowaniu wartości edukacji. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy* (s. 80–93). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kozielecki, J. (1998). *Człowiek wielowymiarowy*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Kruszelnicki, W. (2015). Lifelong learning i poradoznawstwo w perspektywie krytycznej: pedagogie konformizmu i rządomyślności. *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1(69), 21–43.
- Laal, M. i Salamaty, P. (2012). Lifelong learning; why do we need it? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 31, 399–403.
- Marszałek, K. (2006). Źródła etosu wychowania harcerskiego. W: E.J. Kryńska, (red.). *Ideale wychowania i wzory osobowe narodu polskiego w XIX i XX wieku*, Białystok: Trans Humana.
- Marszałek, K. (2022) Harcerstwo to nie tylko „skauting plus niepodległość” – wybiórczy przegląd definicji harcerstwa. *Harcerz Rzeczypospolitej. Internetowe czasopismo Ruchu harcerskiego*, (1–2.)
- Mirowski, S. (1997). *Styl życia*. Warszawa: Harcerskie Biuro Wydawnicze Horyzonty.
- Miszczuk, M. (1985). *Geneza Harcerstwa – wybór i opracowanie. Zeszyty Historyczne Harcerstwa*. Warszawa: Młodzieżowa Agencja Wydawnicza.
- Niemierko, B. (2007). *Kształcenie szkole. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nowak, K. (1998). Zazdrość w pokoju nauczycielskim. *Edukacja*, 61(1), 27–35.
- Okoń, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Podstawowe zasady wychowania harcerskiego w ZHR (dokument zatwierdzony uchwałą Rady Naczelnej ZHR nr 77/4 z 26 listopada 2005 r., uwzględniający zmianę wprowadzoną uchwałą Rady Naczelnej ZHR nr 83/4 z 10 grudnia 2006 r.).
- Półturzycki, J. (2004). Źródła i tendencje rozwojowe edukacji ustawicznej. *E-mentor*, 5(7), 47–50.

- Przybylska, E. (2014). Kultury uczenia się: kilka refleksji w kontekście uczenia się przez całe życie. *Rocznik Andragogiczny*, 21, 119–131.
- Regulamin Gwiazdek Zuchowych i Stopni Harcerskich zatwierdzony Uchwałą Naczelnictwa ZHR nr 265/4 z dn. 23 lutego 2013 r.
- Regulamin Systemu Instrumentów Metodycznych ZHP Uchwała nr 85/XL Rady Naczelnej ZHP z dnia 26 czerwca 2021 r. w sprawie systemu instrumentów metodycznych ZHP.
- Regulamin stopni harcerek ZHR zatwierdzony Uchwałą Naczelnictwa nr 254/6 z dn. 27.03.2012 r. do użytku wewnątrzorganizacyjnego.
- Regulamin Stopni Instruktorskich Organizacji Harcerzy ZHR zmieniony Uchwałą Naczelnictwa ZHR nr 243/2 z dnia 8 maja 2011 roku.
- Regulamin stopni instruktorskich harcerek ZHR zatwierdzony uchwałą Naczelnictwa ZHR nr 257/7 z dnia 10 czerwca 2012.
- Regulaminy stopni i sprawności harcerek oraz plakietki hufca, Stowarzyszenie Harcerskie Hufiec Harcerek „Sad”, Warszawa 2012.
- Regulaminy stopni i sprawności harcerzy oraz plakietki hufca, Stowarzyszenie Harcerskie Hufiec Harcerzy im. Powstania Harcerskiego, Warszawa 2012.
- Regulaminy sprawności zuchowych oraz plakietki Hufca, Stowarzyszenie Harcerskie, Warszawa 2012.
- Rządowy program wsparcia rozwoju organizacji harcerskich i skautowych na lata 2018–2030. Załącznik do uchwały nr 138/2018 Rady Ministrów z dnia 2 października 2018 r.
- Scouts Australia (bdw.). <https://scouts.com.au/about/what-is-scouting/history/bps-last-message/>
- Sitarska B. (2014). Edukacja nieustająca w koncepcji Jana Amosa Komeńskiego. *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne* seria Pedagogika, 1, 189–208
- Skauci Europy. (bdw.). <https://www.skauci-pomorze.pl>; <https://skauci-europy.pl>
- Sobkowiak, U. (2006). *Harcerstwo w życiu jednostki*. Bydgoszcz: Wydawnictwo PAIWAN.
- Sosnowski, J. (1936). *Służba harcerska*. Warszawa: Harcerskie Biuro Wydawnicze.
- Statut Stowarzyszenia Skauci Króla (bdw.). https://www.skaucikrola.pl/images/pdf/Statut_SK_2019.pdf
- Stech, K. (2011). Społeczny zasięg metodyki harcerskiej. W: G. Miłkowska, K. Stech (red.), *Na tropach harcerskiej metodyki. 100 lat harcerstwa polskiego*, (s. 53–67) Oficyna Wydawnicza
- Uniwersytetu Zielonogórskiego*, Zielona Góra.
- Suchodolski, B. (1990). *Wychowanie mimo wszystko*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Śliwerski, B. (2018a). *Pedagogia harcerskiego wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Śliwerski, B. (2018b). Wyjątkowość fenomenu harcerskiego wychowania. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 21, 13–31.

Trempała, J. (red.). (2011). *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.

Uchwała nr 4 Naczelnictwa Stowarzyszenia Harcerskiego z dnia 16 kwietnia 2019 roku w sprawie idei stopni instruktorskich.

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 – 1/5 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 *stricte* 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 motywacje.

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.

Ważna 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 zazębianie 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.

Włączanie cyfrowe osób z niepełnosprawnością intelektualną jako praktyczna egzemplifikacja *lifelong learning* na rzecz przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu

KACPER KOWALSKI*

Szkoła Doktorska Nauk Humanistycznych i Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego

Nie da się ukryć, że w XXI w. część naszego życia ma swoje odbicie lub rozszerzenie w świecie cyfrowym. Niestety wciąż nie każdy jest w stanie korzystać z dóbr technologii informacyjno-komunikacyjnej [TIK] lub robić to w odpowiedni, bezpieczny sposób. Do grupy osób wykluczonych cyfrowo zalicza się osoby z niepełnosprawnością intelektualną. W artykule zilustrowano wymiary wykluczenia cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną i jego skutków, przede wszystkim zaś podkreślono istotę włączania cyfrowego.

Tekst ma na celu ukazanie podstaw teoretycznych oraz reguł włączania cyfrowego jako praktycznej egzemplifikacji uczenia się przez całe życie, które jest sposobem na przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu – w opisywanym przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Włączanie cyfrowe wiąże się bezpośrednio z włączaniem społecznym, a osoby z niepełnosprawnością należą do grupy osób zagrożonych zarówno wykluczeniem cyfrowym, jak i społecznym. Potwierdzają to przytoczone w tekście statystyki oraz przegląd badań międzynarodowych na temat „bycia i niebycia” tej grupy społecznej w przestrzeni cyfrowej, stanowiące punkt wyjścia do ukazania potrzeby oraz wielowymiarowości działań na rzecz włączania cyfrowego. Edukacja medialna i jej reguły dotyczące pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną, przedstawione w tekście, mają ukazać powiązania z podstawami *lifelong learning*, tak aby ujrzeć ich wzajemności zarówno w podłożu teoretycznym, badawczym, a przede wszystkim w praktyce.

Tekst jest częścią pracy nad dysertacją doktorską, w której zakłada się autoetnograficzne badania autora – edukatora cyfrowego osób z niepełnosprawnościami – dotyczące

społecznego aspektu włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną. Artykuł jest jednak wynikiem teoretycznych rozważań, stąd jego przeglądowy charakter.

SŁOWA KLUCZOWE: włączanie cyfrowe, *lifelong learning*, wykluczenie, inkluzja, niepełnosprawność intelektualna.

Digital inclusion of people with intellectual disabilities as a practical example of lifelong learning for counteracting social exclusion

There is no denying that in the 21st century, part of our lives is reflected or extended in the digital world. Unfortunately, not everyone is still able to use information and communication technology (ICT) or to do so in an appropriate and safe manner. The group of digitally excluded people includes those with intellectual disabilities. This article illustrates the dimensions of digital exclusion of people with intellectual disabilities and its consequences, and above all, emphasises the essence of digital inclusion.

The text aims to present the theoretical basis and principles of digital inclusion as a practical example of lifelong learning, which is a way of counteracting social exclusion – in the described case of people with intellectual disabilities.

Digital inclusion is directly related to social inclusion, and people with disabilities belong to a group at risk of both digital and social exclusion. This is confirmed by the statistics cited in the text and an overview of international research on the 'being and non-being' of this social group in digital space, which is the starting point for demonstrating the need and multidimensionality of activities for digital inclusion. Media education and its guidelines for working with people with intellectual disabilities, presented in the text, are intended to show the connections with the basics of lifelong learning, so as to see their reciprocity with the foundations of theory and research, and above all in practice.

The text is part of the work on a doctoral dissertation, which is based on auto-ethnographic research by the author – a digital educator for people with disabilities – on the social aspect of digital inclusion for people with intellectual disabilities. However, the article is the result of theoretical considerations, hence its review-like character.

KEYWORDS: digital inclusion, lifelong learning, exclusion, inclusion, intellectual disability.

Człowiek uczy się przez całe życie..., czyli kilka słów wstępu

To, że człowiek uczy się przez całe życie, nie jest tylko szeroko znanym powiedzeniem, czego dowodem jest koncepcja *lifelong learning*, czyli założenie całożyciowej edukacji osób dorosłych. Już dawno psychologowie poddali pod dyskusję stwierdzenie, że obowiązkowa edukacja, która kończy się w okresie

adolescencji, ma przygotować nas do pełnienia różnych ról społecznych na poszczególnych etapach naszego życia (Pierścieniak, 2022). Posiadana przez człowieka wiedza musi być zatem aktualizowana ze względu na to, w jakim miejscu (dosłownie i w przenośni) aktualnie się on znajduje, oraz ze względu na „aktualizację” otaczającego świata i wymogi, jakie przed nim stawia. Co więcej, nie tylko sama wiedza musi być odświeżana, ale też procesy i postawy wobec jej zdobywania w ciągu naszego życia zmieniają się, udoskonalają i dostosowują do warunków zewnętrznych i psychofizycznych człowieka (Pierścieniak, 2022).

Uczenie się przez całe życie ma być zatem swoistą gotowością na zmianę i odpowiedzią człowieka na to, co nowe (Bandoła, 2020). Zmiany te mogą dotyczyć nowych trendów społecznych czy warunków, w których żyjemy, mogą też być motywowane wewnętrznie. *Lifelong learning* bowiem to nie tylko uczenie się, rozumiane jako edukacja o otaczającym nas świecie, przypominanie sobie w życiu dorosłym definicji szkolnych czy poszerzanie pozyskanych wcześniej umiejętności, ale także zdobywanie przez osoby dorosłe wiedzy o samych sobie w zmiennych warunkach oraz w ramach rozwoju osobistego.

Czasem to, co nowe, staje się zdecydowanie wyraźniejsze, szczególnie podczas gwałtownych zmian i rewolucji czy też szybkiego rozwoju, np. technologicznego. To właśnie zmiany spowodowane rozwojem technologii informacyjno-komunikacyjnej [TIK], jako przyczynki do pojawienia się nierówności na poziomie funkcjonowania w świecie cyfrowym różnych grup społecznych, a szczególnie osób z niepełnosprawnością intelektualną, są motorem napędowym do działań z zakresu włączania cyfrowego, rozpatrywanego w niniejszym artykule, jako edukacja w koncepcji *lifelong learning*.

Tekst ma być zatem egzemplifikacją edukacji przez całe życie, ukazanej przez pryzmat włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną, a mówiąc

precyzyjniej, jego założeń teoretycznych, znaczenia społecznego, dobrych praktyk. Rozważania w tym tekście są ściśle powiązane z pracą nad społecznym aspektem włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną w przygotowywanej przeze mnie dysertacji, a ściślej – wynikają z rozważań teoretycznych, stanowiących podstawę badań, w które jestem zaangażowany. Samo poddawanie refleksji świata wokół nas jest także wyraźnie skorelowane z *lifelong learning*, co również ma znaczenie dla powstania tego tekstu.

Cyfrowi tubylcy kontra wykluczeni cyfrowo

Ostatnie lata, poza kryzysem, pandemią i wojną, kojarzą się też z postępem, technologią i Internetem. Z danych Głównego Urzędu Statystycznego (Główny Urząd Statystyczny [GUS], 2022) wynika, że w 2022 r., aż 93,3% gospodarstw domowych w Polsce miało dostęp do Internetu. Jest to wynik o 0,9 punktu procentowego wyższy niż w roku poprzednim (GUS, 2022). Z tych samych badań dowiadujemy się, że w tamtym roku regularnie, tzn. co najmniej raz w tygodniu, z Internetu korzystało 85,7% Polaków pomiędzy 16. a 74. rokiem życia (tamże). Od te lat tendencje są wzrostowe, co oznacza, że co roku przybywa osób, które systematycznie korzystają z Internetu (GUS, 2020). Szczególne wysokie przyrosty gospodarstw z dostępem do sieci oraz regularnych użytkowników Internetu następują od 2019 r. (tamże), na co, bez wątplenia, miała wpływ pandemia COVID-19. Warto tu jednak zaznaczyć, że ani pandemia, ani jej wpływ na cyfryzację nie jest tematem niniejszych rozważań, choć *volens nolens* wzmianek o niej nie może zabraknąć.

W związku z powyższym ciężko nie zgodzić się z tym, że obecnie niemal wszystkie sfery codziennego życia wiążą się z Internetem. Żyjemy w czasach,

w których znaczna część funkcjonowania przeniosła się do sieci, a rozwiązania ze świata wirtualnego przedostają się do tego realnego. Ten dwustronny transfer to duża, a dla niektórych osób wręcz rewolucyjna zmiana. Nasze życie towarzyskie, zawodowe czy edukacja w latach 2020–2021 wręcz musiała w pewnym zakresie odbywać się on-line. W związku z tym, że dotyczyło to zarówno pracy, jak i zdrowia, nauki, bankowości, zakupów i innych, czyli większości obszarów życia, w których następował kontakt z innymi osobami aktywności, zmianę tę odczuły wszystkie pokolenia. Był to spory przeskok cyfrowy nawet dla tych, których już w 2001 r. Marc Prensky określił jako internetowych tubylców, czyli osób urodzonych w czasie, gdy technologia informacyjno-komunikacyjna, a przede wszystkim Internet i komputery, były stosowane powszechnie zarówno w życiu prywatnym, jak i zawodowym (Prensky, 2001). Podkreśla to, jak ogromną rewolucją musiało to być dla osób o mniejszych kompetencjach technologicznych.

Przyglądając się badaniom GUS bardziej szczegółowo, można zauważyć, że wśród osób w przedziale 16–24 lata aż 99,2% stanowią regularni użytkownicy Internetu, a w przedziale 65–74 lata jest ich jedynie 51% (GUS, 2022). Biorąc pod uwagę tendencję spadkową pojawiającą się w stosunku do coraz starszych grup wiekowych: 25–34 lata: 98,7%, 35–44 lata: 97,1%, 45–54 lata: 91,1%, 55–64 lata: 75,5% (GUS, 2022), można wnioskować, że udział w wirtualnym świecie osób starszych jest zdecydowanie mniejszy niż młodszych. W konsekwencji osoby starsze, jako grupę społeczną, można zaliczyć do osób wykluczonych cyfrowo lub zagrożonych takim wykluczeniem. Różnice pomiędzy młodszymi i starszymi użytkownikami sieci widoczne są także we wcześniejszych badaniach statystycznych (GUS, 2020). Wyżej wymienione statystyki dotyczą korzystania i dostępu do Internetu. Oczywiście jest, że świat cyfrowy nie jest traktowany jedynie jako medium, ale – obok komputera – uznawany jest za podstawę rozwoju

technologicznego, a także jedno z podstawowych narzędzi wysokiej technologii (Czerski, 2020), dlatego też to właśnie Internet stał się głównym przedstawicielem TIK w owych rozważaniach.

Wspomniane wcześniej wyżej „wykluczenie cyfrowe” jest jednym z kluczowych zagadnień tego tekstu. Najprostsza jego definicja traktuje je jako różnicę pomiędzy osobami, które mają dostęp do nowych technologii, a tymi, które go nie mają (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej [Dz. Urz. UE], 2010). Kryterium wykluczenia jest w tej definicji dostęp, a w zasadzie jego brak. Jak pokazują przywołane wyżej statystyki, sam dostęp do Internetu nie równa się regularnemu kontaktowi ze światem cyfrowym, a zatem fizyczna dostępność technologii nie może być jedynym czynnikiem wpływającym na przywołane w definicji różnice. Do owych czynników należą także choćby znajomość, przeważającego w świecie cyfrowym, podstaw języka angielskiego czy umiejętności techniczne i możliwości poznawcze (Maigret, 2013). Dwa ostatnie czynniki są ze sobą ściśle związane, a biorąc pod uwagę tempo rozwoju technologicznego, kluczowe, by nadążyć za światem cyfrowym. Przyglądając się różnicom w korzystaniu z TIK, można wyróżnić trzy grupy użytkowników Internetu: elitę informacyjną, uczestniczącą większość (do tych dwóch grup należą głównie cyfrowi tubylcy) oraz osoby wykluczone cyfrowo (Dijk, 2010).

Przywołując znów Internet, jako reprezentację bycia w świecie cyfrowym, najczęstszymi powodami wykluczenia z korzystania z niego są: wiek, poziom wykształcenia, brak motywacji albo potrzeby użytkowania, brak umiejętności, wpływający na deficyt poczucia bezpieczeństwa i strach przed utratą prywatności. Jeszcze kilka (naście) lat temu, obok wymienionych wyżej barier, jako jeden z głównych powodów cyfrowej ekskluzji wymieniano fizyczny dostęp do sprzętu

informatycznego, który wiązał się bezpośrednio z kwestiami finansowymi (Sawicka, 2015).

Choć w badaniach statystycznych niepełnosprawność jako bezpośrednią przyczynę wykluczenia cyfrowego podaje 3,6% respondentów (Sawicka, 2015), to wymienione powyżej wyzwania edukacyjno-psychologiczne mogą być skorelowane zarówno z wiekiem, jak i niepełnosprawnością (intelektualną). Warto przy tym podkreślić, że niepełnosprawność ową będą rozumiał każdorazowo według Konwencji ONZ, jako pojęcie stale ewoluujące, stanowiące, że nie jest ona sama w sobie wykluczającym deficytem, a wynika z interakcji pomiędzy osobami z niepełnosprawnościami a barierami, które napotykają i które to wynikają z ludzkich postaw i niedostosowanego środowiska, w którym żyją (Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych, 2013). To właśnie ta interakcja może powodować utrudnienia w codziennym funkcjonowaniu na równi z innymi, w tym funkcjonowaniu w świecie cyfrowym, włączając w nie edukację i wsparcie, które mają bezpośrednie przełożenie na pokonywanie barier edukacyjno-psychologicznych w zdigitalizowanym świecie.

Świat cyfrowy (nie) dla wszystkich? – bycie i niebycie osób z niepełnosprawnością intelektualną w przestrzeni TIK

Wagę problemu wykluczenia cyfrowego (jako globalnego), istotę odpowiednich działań na rzecz włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną, a także wielowymiarowość tych pojęć ukazać można, analizując pokrótce badania na ten temat, prowadzone na świecie jeszcze przed wybuchem pandemii COVID-19.

Dane z wielu badań i ankiet potwierdzają, że jako społeczeństwo żyjemy w erze cyfrowej i informacyjnej (Lussier-Desrochers i in., 2017). Technologia powtórzyć łącznik informacyjno-komunikacyjna ma potencjał do zwiększania zdolności do

działania i promowania równego udziału wszystkich osób w społeczeństwie. To szczególnie ważne dla osób z niepełnosprawnością intelektualną, które nieustannie ubiegają się o pełną partycypację w życiu społecznym. Bycie w świecie technologii wydaje się dla nich wyzwaniem. Pomiędzy nimi a ludźmi funkcjonującymi on-line tworzy się tzw. przepaść cyfrowa. Sytuacja ta wymusza podjęcie wyzwań, z którymi musi mierzyć się edukacja cyfrowa, mająca na celu zmniejszanie tej przepaści. Innymi słowy, we włączaniu cyfrowym muszą zawierać się kwestie dotyczące m.in.: dostępu do urządzeń cyfrowych oraz dostępności w Internecie, wymagań i możliwości sensomotorycznych a także dostosowań do możliwości poznawczych i technicznych. Odpowiednie działania cyfrowej inkluzji przywołani Lussier-Desrochers i in. porównują do koła zębatego, w którym poprawne działanie całego systemu przekładni zależy od dopasowania poszczególnych zasobów i wsparcia środowiskowego (2017). Takie porównanie ma pomóc w zrozumieniu działań na rzecz włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną. Korzystanie z TIK wiąże się bezpośrednio z byciem w Internecie – stąd potrzeba zwrócenia szczególnej uwagi na tę przestrzeń w analizie, badaniach oraz, przede wszystkim, działaniach edukacyjnych (Lussier-Desrochers i in., 2017).

Znaczenie cyfryzacji w codziennym życiu podkreślają także Roy Sheehan oraz Angela Hassiotis w swoich rozważaniach na temat wsparcia zdrowia psychicznego za pomocą nowych technologii (Sheehan i Hassiotis, 2017). Zaznaczają, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną należą do grup marginalizowanych i wykluczonych społecznie, które są pomijane także w trakcie opracowywania czy wdrażania nowych technologii w różne sfery życiowe. Podkreślają również, powołując się na pojawianie się coraz większej liczby publikacji na ten temat, wagę odpowiedniego włączania cyfrowego. Ma być ono pomocne w przezwyciężaniu barier w pełnym dostępie do TIK. Wskazuje się na dwutorowość

działań: po pierwsze wsparcie osób z niepełnosprawnością intelektualną, po drugie dostosowanie środowiska IT do ich potrzeb i możliwości. Wartości takiego oddziaływania kryją się m.in. w zwiększaniu możliwości edukacyjnych, rekreacyjnych i zawodowych. A zatem należy podjąć takie działania, by na rzecz włączania cyfrowego umożliwić ma czerpanie wszelkich korzyści płynących ze świata cyfrowego w ogóle (Sheehan i Hassiotis, 2017).

Artykuł o bardzo intrygującym tytule *To include, or not to include. That is the question: Disability digital inclusion and exclusion in China* (Lin i in., 2018) prezentuje wyniki badania etnograficznego przeprowadzonego, w Chinach. Z jednej strony wskazują one na coraz większe znaczenie technologii dla osób z niepełnosprawnością intelektualną, prezentując włączanie cyfrowe jako mechanizm przeciwdziałający ekskluzji społecznej, jednak nie ukrywają pewnych perturbacji w relacjach między przestrzenią wirtualną a użytkownikami z niepełnosprawnościami. Z przeprowadzonego przez autorów badania wynika, że nierzadko bycie w przestrzeni cyfrowej jest ucieczką od realnej rzeczywistości, co spowodowane jest wykluczeniem przez społeczną lokalność. Ta ucieczka interpretowana jest, paradoksalnie, jako szansa na nowe możliwości inkluzji, właśnie poprzez udział w życiu cyfrowym, które staje się coraz dokładniejszym odbiciem rzeczywistości. Jest to zatem jeden z powodów, dla których konieczne są działania włączające cyfrowo oraz dalsze badania nad nimi (Lin i in., 2018). Wejście w świat technologii, który może mieć zarówno pozytywne, jak i negatywne konsekwencje dla inkluzji społecznej, jest doskonałym przykładem potrzeby edukacji, która winna uwzględniać stały rozwój technologii.

Niejednolitość funkcjonowania w świecie rzeczywistym i wirtualnym jawi się również w dyskusjach badaczy, przywołanych przez Panyotę Tsatsou. Autorka, podobnie jak wspomniani wcześniej chińscy badacze, zwraca uwagę na dwie

ważne kwestie. Twierdzi, że TIK z powodzeniem może przyczyniać się do pogłębiania różnic społecznych, ponadto należy wzmocnić jej rolę zarówno w życiu jednostki, jak i – szerzej – społecznym, aby relacje między światami realnym i cyfrowym uległy polepszeniu. Zaznacza jednak, że nie zawsze zanurzenie się w wirtualną przestrzeń będzie dążeniem do włączenia społecznego. To zależy ma od szeroko rozumianych umiejętności cyfrowych użytkowników. Autorka prezentuje jednak dodatkowe korzyści z bycia w świecie on-line, które mają zwiększać kapitał osób z niepełnosprawnościami, w tym niepełnosprawnością intelektualną, a co za tym idzie rozwijać i odkrywać w nich nowe zasoby: zdolności interpersonalne, na które wpływają kontakty międzyludzkie w sieci, bycie na bieżąco dzięki aktualizacji informacji, poszukiwanie pracy i możliwość pracy zdalnej, wyrażanie siebie, a w konsekwencji rozwój swojej niezależności (Tsatsou, 2019). Można zatem wywnioskować, że bycie w świecie cyfrowym podwójnie przyczynia się do zmniejszenia stygmatyzacji, a co za tym idzie do inkluzji społecznej, ponieważ już samo uczestniczenie w wirtualnej sferze życia codziennego zwiększa obecność osób z niepełnosprawnościami w społeczeństwie, tak samo jak zwiększają je korzyści rozwojowe płynące z bycia on-line. Ryzyko sprzyjania stygmatyzacji, przywołane przez autorkę, można również potraktować jako nieumiejętne, nieodpowiednie korzystanie z dobrodziejstw technologicznych, choćby przez bariery, takie jak umiejętność pisania i czytania, znajomość języka angielskiego, umiejętności manualne i techniczne oraz, przede wszystkim, dostępność i posiadane wsparcie (Tsatsou, 2019). To z kolei, samo w sobie podkreśla potrzebę ciągłej i regularnej edukacji cyfrowej, czy szerzej – włączania cyfrowego.

Samo bycie w świecie osób z niepełnosprawnościami przyczynia się także do budowania ich wizerunku w społeczeństwie, choć należy podkreślić, że nie samo

bycie, a jego jakość może wpływać na pozytywny, a raczej neutralny, obraz osób z niepełnosprawnościami jako „po prostu” użytkowników, którzy przy okazji mogą ukazać szerszemu gronu, za pomocą Internetu mogą pokazać szerszemu gronu, swoją perspektywę, dzięki czemu mogą zbliżyć (póki co nadal dwa odrębne) świat osób z niepełnosprawnościami i świat pozostałych osób (Kowalski, 2018).

Rozważania te miały na celu zwrócenie uwagi na to, że interpretacja udziału osób z niepełnosprawnością intelektualną w świecie technologii, lub jego braku, może być różna i nieść za sobą różne konsekwencje, które wpływają na inkluzję społeczną. Należy więc podkreślić, że istotne jest nie tyle samo bycie w przestrzeni cyfrowej, co jego jakość, wiążąca się z poszerzaniem wiedzy i zdobywaniem kompetencji cyfrowych i społecznych. Ważne jest także to, że problematyka ta poruszana globalnie i miała znaczenie jeszcze przed zmianami technologicznymi, jakie nastąpiły na skutek pandemii COVID-19.

Krótką analiza (nie)dostępności przestrzeni cyfrowych – na przykładzie programu Dostępność Plus

Jak wiemy, jednym z czynników wpływających na wykluczenie cyfrowe jest dostęp do technologii informacyjno-komunikacyjnej. Biorąc pod uwagę, że ów dostęp ma dawać możliwość korzystania z niej, w kontekście osób z niepełnosprawnościami należałoby raczej mówić o dostępności. Przez dostępność cyfrową rozumie się tworzenie i aktualizowanie stron internetowych, aplikacji, czy też urządzeń w taki sposób, aby były przystępne dla każdego użytkownika, także tego z niepełnosprawnością, co – po raz kolejny na przykładzie Internetu – określa Ustawa z 4 kwietnia 2019 r. o dostępności cyfrowej stron internetowych i aplikacji mobilnych podmiotów publicznych (Dz. U. 2019 poz. 848). Takie działania wiążą się, m.in. z rządowym programem Dostępność Plus, mającym na celu

zapewnienie możliwości udziału w życiu publicznym, w tym dostępu do dóbr i usług, osobom o szczególnych potrzebach. Jednym z obszarów tych działań jest cyfryzacja, a celem zapewnienie takiego dostępu do wszystkich serwisów administracji rządowej, aby każda osoba mogła w wygodny i szybki sposób załatwić sprawy urzędowe (Fundusze Europejskie bez barier, bdw.). Program ten ma zapewnić dostępność do stron internetowych również osobom z różnymi rodzajami niepełnosprawności. Choć przepisy te dotyczą jedynie podmiotów publicznych, inne serwisy, strony, aplikacje mogą, a nawet powinny, również się do nich dostosować. Co więcej, program ma już kilka lat, a o dostępności, również tej cyfrowej, mówi się coraz więcej. Rządowe standardy dotyczące stron internetowych i serwisów ewoluują wraz z rozwojem technologicznym, a także badaniami i doświadczeniami związanymi z potrzebami różnych grup odbiorców. W czasie tworzenia artykułu przepisy te zakładały, że na stronie internetowej instytucji mają pojawić się:

- podstawowe dane o urzędzie, w tym o jego lokalizacji;
- narzędzia umożliwiające kontakt, tzn. przejrzysty formularz kontaktowy czy tłumacz języka migowego;
- wzory wszystkich dokumentów oraz umów, przygotowane w taki sposób, aby osoby niewidome bez trudu odczytały je za pomocą służącego do tego oprogramowania;
- informacje związane z bezpieczeństwem publicznym;
- wytyczne dotyczące dostępności architektonicznej w budynkach konkretnego podmiotu;
- deklaracje dostępności, tzn. informacje o dostępnych na stronie udogodnieniach (tamże).

Wspomniane wytyczne programu rządowego, choć dość ogólne, są przykładem dobrych praktyk, dzięki którym osoby z niepełnosprawnościami mogą uzyskać dostęp nie tylko do informacji, ale i kultury, a w konsekwencji czerpać wiele korzyści czy przyjemności związanych z uczestnictwem on-line. Aby jednak każdy mógł na równi i w pełni niezależnie uczestniczyć w cyfrowym świecie, dostęp do niego (na przykładzie stron www) powinien być w jak największym stopniu:

- pełny: każda informacja i usługa musi być możliwa do odczytania oraz wykorzystania;
- samodzielny: umożliwiający użytkownikowi odczytanie i wykorzystanie tych informacji, jeśli to tylko możliwe, bez potrzeby angażowania innych osób;
- efektywny: nieabsorbujący zbyt wiele pracy, czasu ani kosztów;
- bezpieczny;
- uniwersalny: uwzględniający różnorodność odbiorców i ich specyfik (Hołda-Wydrzańska, 2013).

Niektóre z tych wytycznych pojawiły się już przed dziesięciu laty, ale najważniejsze, podstawowe prawa osób z niepełnosprawnościami, stojące w hierarchii legislacyjnej ponad wszystkimi wspomnianymi tu przepisami i zasadami, zawarte zostały w Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych już w 2006 r. Jedno z nich stanowi, że osoby z niepełnosprawnościami mają stanowić równe prawa, w zakresie dostępu do informacji, co mają zagwarantować im państwa, które Konwencję ratyfikowały (ONZ, 2006). Polska podpisała ją w 2007 r., ratyfikowała zaś w 2012 r., mimo to liczne bariery, choć jest ich coraz mniej, nadal utrudniają osobom z niepełnosprawnościami pełny dostęp do różnych serwisów i stron internetowych (Hołda-Wydrzyńska, 2013).

Wagę odpowiedniego dostępu do informacji oraz niwelowania barier, w tym barier edukacyjnych i motywacyjnych, podkreślał Jan van Dijk, pisząc

o podstawowych warunkach, które muszą być zapewnione tym, których określa, mieszkańcom społeczeństwa sieci, tzn. wszystkim, którzy korzystają z TIK.

Wspomniane przez autora „podstawowe warunki” pokrywają się w większości oraz z zapisami w Konwencji ONZ, obejmując: dostęp do Internetu, a szerzej do technologii informacyjno-komunikacyjnej, komunikację i informację publiczną, zaliczając do niej służbę zdrowia, a także obowiązkową edukację (cyfrową) (Dijk, 2010).

Zagrożenie wykluczeniem cyfrowym (nie tylko) osób z niepełnosprawnością intelektualną może wynikać z niedostępności środowiska cyfrowego, w tym postaw pozostałych użytkowników TIK, także z barier edukacyjnych i motywacyjno-psychologicznych, czyli braku, lub niepełnej edukacji cyfrowej osób z niepełnosprawnością intelektualną, ale również innych użytkowników nowych technologii. Obie te sfery wpływają inaczej na wykluczenie osób z niepełnosprawnościami: dostęp/dostępność jest wręcz niezbędnym warunkiem naszego „być albo nie być” w świecie nowych technologii. Nie jest to jednak kwestia tak prosta, jakby się wydawało. Rozwiązania proponowane przez rząd, o których była już mowa, sprzyjają przede wszystkim pokonywaniu barier związanych z niepełnosprawnością narządów wzroku, słuchu czy niepełnosprawnością fizyczną. Niełatwo jednak jest dostosować treści w taki sposób, by były dostępne również dla osób z niepełnosprawnością intelektualną, które nie stanowią przecież homogenicznej grupy, a każda z nich może borykać się z innymi problemami (Plichta, 2023). Z pewnością jednak działania, które obserwuje się w tej przestrzeni, wskazujące na pozytywne zmiany, czego przykładem jest coraz częstsze wprowadzanie tekstów spełniających standardy *Easy To Read* (ETR), co znacznie ułatwia zrozumienie ich treści oraz umożliwia redagowanie tekstów osobom z niepełnosprawnością intelektualną. Poprzestanę na tym przykładzie,

podkreślając, że zapewnienie dostępności jak najszerszemu gronu jest kluczową częścią włączania cyfrowego. W tym artykule chciałbym skupić się na tym, co jest mi znacznie bliższe, czyli na sferze edukacyjnej, także niezbędnej do cyfrowej inkluzji.

Włączanie (nie tylko) cyfrowe osób z niepełnosprawnością intelektualną

Już w pierwszej części niniejszego tekstu wybrzmiało, jak ważną rolę odgrywa w obecnych czasach Internet, czy szerzej – użytkowanie technologii informacyjno-komunikacyjnej, z czego wynika, że wykluczenie z tej sfery życia wiąże się z niepełnym uczestnictwem w życiu społecznym w ogóle. Nasze codzienne funkcjonowanie w sporej części przenosi się przecież do sieci, czego przykładem są choćby spotkania on-line ze znajomymi i rodziną, zakupy, bankowość internetowa, doświadczenie zdalnej edukacji, możliwość zdalnej pracy, ale również kasy samoobsługowe, rejestracje do przychodni, rozpowszechnienie telewizji internetowej, mediów społecznościowych czy choćby pisanie artykułów, związane z korzystaniem z e-zbiorów, poszukiwaniem tekstów w Internecie, a w końcu przesyłaniem ich w wersji cyfrowej do redakcji. Jak powszechne, a zarazem kluczowe jest bycie w sieci, potwierdzają również przywołane na początku artykułu statystyki. Z kolei konsekwencje bycia lub niebycia w świecie technologii obrazują następujące słowa: „nierówne uczestnictwo we wszystkich [...] obszarach społeczeństwa wzmacnia istniejące nierówności indywidualne i pozycyjne oraz nierównomierną dystrybucję zasobów. Nowe media są ważnymi narzędziami (zasobami), które pomagają ludziom w zdobywaniu lepszej pozycji w społeczeństwie i poprawieniu swoich cech w relacjach z innymi” (Dijk, 2010, s. 249). Z słów tych wynika, jaka jest zależność pomiędzy niefunkcjonowaniem w sieci

a wykluczeniem społecznym, ponieważ „brak dostępu lub niezwykle ograniczony dostęp jest po prostu równoznaczny z wykluczeniem społecznym [...] ludzie pozbawieni (wystarczającego) dostępu staną się obywatelami, konsumentami, pracownikami, studentami, członkami wspólnoty drugiej kategorii” (tamże, s. 351). Dla większości społeczeństwa obecnych czasów bycie w Internecie jest sprawą codzienną i oczywistą. Kiedy jednak dotyczy osób z niepełnosprawnością intelektualną, wciąż zdaje się nadzwyczajne. To sfera, w której edukacja jest niezbędna, a uważana jeszcze przez wielu za niekonieczną lub niezauważaną, co może być wynikiem skupienia na innych sferach szeroko pojętej rehabilitacji, terapii.

Piotr Plichta podkreśla jednak znaczenie obszaru TIK w edukacji i życiu osób z niepełnosprawnością intelektualną nie tylko jako środowiska socjalizacji, nowego miejsca i sposobu spędzania czasu wolnego, ale też przestrzeni, w której można podejmować niezależne wybory (Plichta, 2023). Te korzyści będą oddziaływać indywidualnie, ale również szerzej na sytuację osób z niepełnosprawnością intelektualną, jako osób zagrożonych wykluczeniem społecznym. Ich pozycja społeczna może ulec znacznej poprawie dzięki odpowiednim działaniom z zakresu włączania cyfrowego, obejmującym dbanie o dostępność środowiska, a także odpowiednią edukację, w którą wlicza się motywację, umiejętność wykorzystania zasobów Internetu oraz własnych, doskonalenie umiejętności technicznych, a przede wszystkim bezpieczeństwo. Wszystkie te aspekty umożliwią lub poprawią jakość bycia uczestnikiem życia cyfrowego, a co za tym idzie pełniejsze uczestnictwo w życiu społecznym.

Podstawowe zasady edukacji medialnej dla osób z niepełnosprawnością intelektualną przedstawione zostały przez Piotra Plichtę, który zwrócił uwagę na ich zakotwiczenie w przestrzeni cyfrowej, rozumiane jako zapewnienie

bezpieczeństwa w nieznanym lub mało znanym, a przez to niezbyt bezpiecznym środowisku (Plichta, 2013). Pierwszą zasadą jest przeprowadzenie oceny funkcjonowania osoby z niepełnosprawnością intelektualną w ogóle oraz w świecie TIK, a także zbadanie jej zapotrzebowania na bycie on-line. Drugą z podstawowych zasad jest ułatwienie lub zapewnienie dostępu oraz dostosowanie przestrzeni technologicznej do wymagań stawianych przez użytkownika. Kluczowe, według Plichty, jest również skierowanie działań z zakresu edukacji medialnej do różnych grup odbiorców. Poza osobami z niepełnosprawnością intelektualną mają to być ich nauczyciele, terapeuci, rodziny. Kolejna reguła to konieczność łączenia aktywności technologicznej z działaniami „tradycyjnymi”. Autor podkreśla też wagę badań naukowych na temat włączania cyfrowego, i zaleca, by w ramach dobrych praktyk wykorzystywać płynące z nich wnioski. Ostatni krok stanowi zakorzenienie działań edukacyjnych w zakresie TIK w codziennym funkcjonowaniu. Podsumowując, Plichta zaznacza, że korzystanie z przedstawionych przez niego zasad powinno być zarówno środkiem, jak i celem pełnego włączania cyfrowego (tamże).

Internet, co wybrzmiało w tekście już kilkakrotnie, jednak warte jest ciągłego podkreślania, to zdecydowanie bardziej medium społeczne niż techniczne, toteż osoby marginalizowane czy narażone na wykluczenie społeczne mogą czerpać korzyści z obecności w życiu cyfrowym (Berners-Lee, 1999). Dlatego TIK należy traktować, nie jako technologię wspomagającą, a narzędzie służące każdemu z nas, czyli również osobom z niepełnosprawnością intelektualną, co przyczyniać się ma do upodmiotowienia, dając tym samym szansę na pełniejsze uczestnictwo w życiu społecznym. Ma zatem wprost znaczenie dla inkluzji i poprawy jakości życia użytkowników.

W związku ze społecznym aspektem technologii wnioskować można, że zdecydowana większość działań, według przywołanych wcześniej reguł, powinna obejmować naukę zachowań akceptowalnych społecznie i – można by rzec – e-społecznie. To swoiste przeniesienie edukacji „o” i „w” otaczającym nas świecie do tej jego części, która mieści się w przestrzeni technologicznej. Paradoksalnie ten cyfrowy świat może okazać się (po spełnieniu pewnych warunków) bardziej i szybciej dostępny dla osób z niepełnosprawnością intelektualną, które mogą poczuć się w nim nieco pewniej. To może stać się powodem przyzwolenia na śmielsze kroki i błędy, które w konsekwencji wpływają na bezpieczeństwo osób je popełniających, innych użytkowników sieci oraz na zakrzywienie postrzegania osób z niepełnosprawnością intelektualną (stereotypy). To z kolei pokazuje wielowymiarowość nie tylko działań włączających cyfrowo, ale samego obcowania w świecie TIK i jego wpływu na marginalizowane grupy społeczne, co powinno być motorem napędowym wszelkich działań w ramach cyfrowej inkluzji, a nie przestrogą przed korzystaniem z technologii (Plichta, 2023). Oczywiście konkretnym i podstawowym działaniem jest nauka obsługi różnych sprzętów IT, a także wykorzystania zasobów TIK do rehabilitacji, edukacji czy, w dorosłym życiu, na przykład do poszukiwania pracy. E-włączanie (podobnie jak to bez przedrostka e-) obejmuje nie tylko oddziaływanie na społeczeństwo i ciągły proces dostosowywania przestrzeni wirtualnych: stron www, aplikacji, urzędów i tym podobnych do potrzeb i możliwości osób z niepełnosprawnością intelektualną, ale także edukację zarówno przedstawicieli najbliższego otoczenia osób z niepełnosprawnością intelektualną, jak i pozostałej części społeczeństwa. Ciągły rozwój technologiczny wywiera również wpływ na edukację medialną, dlatego wiedza i umiejętności powinny być uzupełniane w takim tempie, aby za nim nadążyć, co nie zawsze jest łatwe dla cyfrowych tubylców, a co dopiero dla

osób wykluczonych cyfrowo, w tym osób z niepełnosprawnością intelektualną. Sugeruje to jednak, że taka edukacja, czyli aktualizowanie wiedzy i umiejętności to konieczność nie tylko dla osób z niepełnosprawnościami czy starszych (które też są zagrożone wykluczeniem cyfrowym), a raczej obowiązek osób w każdym wieku, bez względu na formę psychofizyczną czy poziom wykształcenia, które chcą pozostać „na czasie” w świecie cyfrowym, a co za tym idzie w codziennym funkcjonowaniu. To z kolei oznacza, że edukacja cyfrowa nie może kończyć się wraz z edukacją formalną, czyli po zakończeniu szkoły, tylko powinna towarzyszyć nam przez całe życie.

Lifelong digital inclusion, czyli całożyciowa edukacja cyfrowa

Jak już wspomniano, linearny proces edukacji, zakończony w wieku adolescencji, nie przygotowuje do tego, by efektywnie spełniać wymogi, jakie stawiają przed nami kolejne sytuacje społeczne związane z nowymi etapami życia (Pierścieniak, 2022) i nieustannym rozwojem technologicznym, co może przysparzać wielu problemów zwłaszcza osobom z niepełnosprawnością intelektualną i starszym. W kontekście dorosłych i adolescentów z niepełnosprawnością intelektualną, których można by nazwać już cyfrowymi tubylcami, edukacja włączająca nie była priorytetową w czasie szkolnego uczenia się – lub jej jakość była wątpliwa (Plichta, 2013).

Jakość działań na rzecz włączania cyfrowego znacznie się poprawia, jednak nie oznacza zakończenia edukacji cyfrowej wraz z dniem zakończenia edukacji szkolnej, ponieważ wspomniane nowe etapy, do których mamy być przygotowani przez całe życie, nie są tylko naszymi indywidualnymi etapami, a świat dookoła nas, w tym również świat cyfrowy, ciągle się zmienia, rozwija,

wchodzi na inny poziom, jest wielowymiarowy. Reakcja na te zmiany, a przede wszystkim na gwałtowne rewolucje (jak w przypadku cyfryzacji: wybuch pandemii COVID-19), i radzenie sobie z nimi to także elementy uczenia się przez całe życie. Czasami zmiany te widać bardzo wyraźnie i tak też jest w przypadku tempa rozwoju technologii, należy jednak podkreślić, że są one (niezależnie od tempa) nieuniknione, co oznacza, że prędzej czy później społeczeństwo musi się na nie przygotować (Bandoła, 2020). Jak wiadomo, przed „nowym” czujemy respekt, a niekiedy strach, o czym świadczą badania nad funkcjonowaniem osób z niepełnosprawnością intelektualną w Internecie w kontekście bezpieczeństwa. Nie raz podaje się w wątpliwość, czy przeniesienie się w świat cyfrowy jest dobrą drogą. Z odpowiedzią przychodzi Jordan Shapiro, który we wstępie do *Nowego cyfrowego dzieciństwa*, rozpoczynającego się od słów „Platon też był graczem” (Shapiro, 2020, s. 13), podkreśla, że nie jest to problem Internetu czy technologii, a większości nowinek, które pojawiają się na pewnych etapach rozwoju cywilizacji, co egzemplifikuje przejściem od przekazu oralnego do piśmiennictwa (Shapiro, 2020). Dystans czy strach przed korzystaniem z technologii jest zatem czymś normalnym, jeśli nie za często z niej korzystamy. Może jednak stanowić też barierę, którą należy pokonać, aby w pełni uczestniczyć w społeczeństwie. Dlatego potrzeba samodoskonalenia w perspektywie kolejnych etapów rozwoju, w tym przypadku technologicznego, spaja włączanie cyfrowe z koncepcją *lifelong learning*.

Owo dostosowywanie się do kolejnych przemian społecznych nie może być jednak ślepym podążaniem za innymi. To również jest jednym z założeń uczenia się przez całe życie, przede wszystkim w odniesieniu do zdobywania wiedzy głębokiej oraz wiedzy o sobie, która ma być kluczem do emancypacji, w opozycji do bezkrytycznego akceptowania wszystkiego (Chmielecka, 2019). O braniu tego,

co potrzebne, a konkretniej – o analizie umiejętności i potrzeb, a także sztywnej korelacji edukacji włączającej z codziennym życiem, czyli tym, co najbardziej potrzebne, by funkcjonować w pełni samodzielnie, mówią zasady edukacji medialnej Piotra Plichty (2013).

Zarówno włączanie cyfrowe, jak i *lifelong learning* kojarzone są ze zmianą którą mają przynieść działania edukacyjne. Potrzebna jest również zmiana w samym myśleniu o obu działaniach, badaniach i chęci polepszenia jakości życia, nie tylko w kontekście indywidualnym, ale również społecznym, choćby poprzez traktowanie obu tych przestrzeni jako polityk społecznych (Chmielewska, 2019). W kontekście włączania cyfrowego wszelkie zamiany ukazane zostały w artykule na podstawie statystyk korzystania z Internetu oraz interpretacji bycia w przestrzeni TIK osób z niepełnosprawnością intelektualną, choć tak naprawdę te różnice możemy zauważyć ostatnimi czasy w swoim codziennym życiu. Wszyscy powinniśmy być na nie gotowi, a raczej być gotowi na gotowość do zmian.

Nie bez znaczenia dla ukazania istoty edukacji medialnej w kontekście uczenia się przez całe życie pozostają przywołane wcześniej statystyki dotyczące wieku użytkowników Internetu. Ukazują one, że włączanie cyfrowe nie dotyczy tylko osób z niepełnosprawnością intelektualną, ale każdego człowieka, który chce być na bieżąco za zmianami, na które – co oczywiste – z uwagi na postęp nie była w stanie przygotować nas edukacja formalna, trwająca do czasów młodej dorosłości. Biorąc pod uwagę zauważalne tempo zmian technologicznych, należy stwierdzić, że także obecna edukacja formalna, w którą zgodnie z priorytetami i kierunkami polityki oświatowej wpisane są kompetencje cyfrowe uczniów oraz nauczycieli, nie jest w stanie przewidzieć konsekwencji informatycznego rozwoju czy etapu, na którym TIK będzie choćby za kilka lat. A to również wiąże się z całościowym aktualizowaniem wiedzy i kompetencji cyfrowych.

Odpowiednie włączanie cyfrowe może nie tylko korzystnie oddziaływać na samych użytkowników technologii, tj. na ich wiedzę i umiejętności oraz zapobiegać wykluczeniu społecznemu, ale także przyczyniać się do ich pełnej partycypacji oraz godnego życia. W owym włączaniu jest też miejsce na włączanie społeczne, nakierowane nie tylko na osoby z niepełnosprawnością intelektualną, ale także na pozostałą część społeczeństwa, która dzięki prowadzonym działaniom inkluzyjnym oraz obecności w swojej najbliższej przestrzeni, w tym przestrzeni cyfrowej osób z niepełnosprawnością intelektualną, uczy się funkcjonowania na co dzień ramię w ramię z osobami zagrożonymi wykluczeniem społecznym.

Podsumowanie

Włączanie cyfrowe (osób z niepełnosprawnością intelektualną) można traktować jako idealną egzemplifikację działań w zakresie *lifelong learning*.

Po dokonaniu analizy badań dotyczących włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną powiązanie edukacji medialnej z *lifelong learning* wydaje się niezwykle istotne dla zrozumienia ciągłości procesów związanych z umożliwianiem osobom z niepełnosprawnością intelektualną uczestniczenia w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Spojrzenie na edukację medialną przez pryzmat koncepcji *lifelong learning* nie pozostaje zatem bez znaczenia dla jakości włączania cyfrowego osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Bibliografia:

- Bandola, Ł. (2020). Zmiana społeczna a zjawisko nierówności szans edukacyjnych u progu lat dwudziestych XXI wieku. Zarys problematyki. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 7(110), 169–179. [DOI: <https://doi.org/10.34866/bjge-6s16>]
- Berners-Lee, T. (1999). *Weaving the Web*. San Francisco: Harper.
- Chmielecka, M. (2019). Ewolucja teorii transformatywnego uczenia się. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 4(107) 9–18. [DOI: <https://doi.org/10.34866/e9fc-7x67>]
- Decyzja Urzędu Nadzoru EFTA nr 34/10/COL z dnia 3 lutego 2010 r. zmieniająca po raz 79. zasady proceduralne i merytoryczne w dziedzinie pomocy państwa poprzez dodanie nowego rozdziału w sprawie stosowania przepisów dotyczących pomocy państwa w odniesieniu do szybkiego wdrażania sieci szerokopasmowych. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 2010, nr 34/10/COL. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:E2010C0034&from=PL>
- Dijk, J. (2010). *Społeczne aspekty nowych mediów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Główny Urząd Statystyczny. (2020). *Społeczeństwo informacyjne w Polsce w 2020 r.* Warszawa – Szczecin.
- Główny Urząd Statystyczny. (2022). *Społeczeństwo informacyjne w Polsce w 2022 r.* Warszawa – Szczecin.
- Fundusze Europejskie bez barier. (bdw.). *Dostępność*. <https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/strony/o-funduszach/fundusze-europejskie-bez-barier/dostepnosc/>
- Hołda-Wydrzyńska, A. (2013). Cyfrowo wykluczeni, czyli problem dostosowania stron internetowych administracji publicznej do standardów dostępności. *Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania*, 1(6), 53–70.
- Kowalski, K. (2018). Paraolimpiada – parasporthowcy – paraludzie? Sport osób z niepełnosprawnością w Internecie. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 32, 318–332. [DOI: <https://doi.org/10.4467/25439561.np.18.075.10475>]
- Lin, Z., Yang, L. i Zhang, Z. (2018). To include, or not to include, that is the question: Disability digital inclusion and exclusion in China. *New Media & Society*, 20(12), 4436–4452. [DOI: <https://doi.org/10.1177/1461444818774866>]
- Lussier-Desrochers, D., Normand, C. L., Romero-Torres, A., Lachapelle, Y., Godin-Tremblay, V., Dupont, M.-Ève, Roux, J., Pépin-Beauchesne, L. i Bilodeau, P. (2017). *Bridging the digital divide for people with intellectual disability*. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 11(1), article 1. [DOI: <https://doi.org/10.5817/CP2017-1-1>]
- Maigret, E. (2013). *Socjologia komunikacji i mediów*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- ONZ. (2006). *Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych*. www.rpo.gov.pl/pl/content/konwencja-onz-o-prawach-osob-niepelnosprawnych

- Pierścieniak, K. (2022). Dorosły w przestrzeniach życia. Między zobowiązaniami osoby a społecznymi wyzwaniem ról. *Rocznik Andragogiczny*, 29, 177–200. [DOI: <https://doi.org/10.12775/RA.2022.012>]
- Plichta, P. (2013). Młodzi użytkownicy nowych mediów z niepełnosprawnością intelektualną – między korzyściami i zagrożeniami. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 12(1), 121–138.
- Plichta, P. (2023). *Dzieci z niepełnosprawnością intelektualną a TIK*. Warszawa: Fundacja Szkoła z Klasą.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6 [DOI: <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>]
- Sheehan, R. i Hassiotis, A. (2017). Digital mental health and intellectual disabilities: state of the evidence and future directions. *Evidence-Based Mental Health*, 20, 107–111. [DOI: <http://dx.doi.org/10.1136/eb-2017-102759>]
- Stawicka, A. (2015). *Wykluczenie cyfrowe w Polsce*. Warszawa: Kancelaria Senatu. https://www.senat.gov.pl/gfx/senat/pl/senatopracowania/133/plik/ot-637_internet.pdf
- Tsatsou, P. (2019). Digital inclusion of people with disabilities: a qualitative study of intra-disability diversity in the digital realm. *Behaviour and Information Technology*, 39(5), 1–16. [DOI: [doi:10.1080/0144929X.2019.1636136](https://doi.org/10.1080/0144929X.2019.1636136)]

Early Beginnings: From Extracurricular Activities to Adult Education

JULITA PIENKOSZ*, KATARZYNA PIOTROWSKA**

Instytut Badań Edukacyjnych

This paper examines the significance of intensive training, manifested through participation in extracurricular activities during primary and secondary school, on the engagement in formal and nonformal educational activities in adulthood. To delve into the mechanism of this influence, the theoretical framework of the dualstep model was employed. We demonstrate that participation in these activities impacts non cognitive aspects, which contribute to the achievement of success markers (educational attainment and occupational position), subsequently fostering adult learning. The hypotheses were tested and confirmed using structural equation modeling (SEM) on data obtained from a nationwide random sample of the Polish adult population.

KEY WORDS: lifelong learning, educational attainment, participation in adult education, dual step transfer; extracurricular activities

Wczesne doświadczenia edukacyjne. Jak udział w zajęciach dodatkowych oddziałuje na podejmowanie uczenia się w życiu dorosłym?

W artykule przeanalizowano znaczenie intensywnego treningu w postaci uczestnictwa w zajęciach dodatkowych w okresie szkoły podstawowej, gimnazjum i szkoły średniej, dla podejmowania aktywności edukacyjnych w życiu dorosłym. W celu zgłębienia mechanizmu tego oddziaływania, wykorzystano teoretyczne podstawy modelu transferu. W tekście potwierdzono hipotezy, że uczestnictwo w aktywnościach dodatkowych oddziałuje na kształtowanie poza kognitywnych kompetencji, które przyczyniają się do osiągnięcia wskaźników sukcesu, w postaci wyższego wykształcenia i wysokiej pozycji zawodowej, a następnie sprzyjają uczeniu się w dorosłości. Hipotezy sprawdzono i potwierdzono za pomocą modelu analizy strukturalnej (SEM) na podstawie danych z ogólnopolskiego badania sondażowego pn. "Uczenie się dorosłych Polaków".

* E-mail: j.pienkosz@ibe.edu.pl

ORCID: 0000-0003-3726-4184

** E-mail: k.piotrowska@ibe.edu.pl

ORCID: 0000-0002-2528-8552

SŁOWA KLUCZOWE: uczenie przez całe życie, osiągnięcia edukacyjne, uczestnictwo w edukacji dorosłych, teoria transferu, zajęcia dodatkowe

Adult education is a field of great importance, especially in public policy-making, including policies for social cohesion and the development of social and human capital. European policy documents, which include numerous analyses and studies on learning in adulthood, emphasize that striving for continuous development, acquiring new competencies, or attaining qualifications in areas other than those acquired through formal education, are strategies that are becoming increasingly desirable and profitable in the job market (e.g. Borg & Mayo, 2005; Delors, 1993; European Commission, 2001; Parent, 1999; Worek, 2019). In public policies, the main focus is on participation indicators, measuring the level of engagement in various forms of adult learning. Despite many solutions implemented in Poland and funded by EU resources, the participation rates of adults in education are rather low compared to other OECD countries. Recent data from the EU Labour Force Survey, updated on April 24, 2024, show that 8.7% of Poles aged 25-64 participated in education and training over the past four weeks, compared to an EU-27 average of 12.7% (Eurostat, 2024). As reported by Adult Education Survey 2022, the participation rate in education and training in the past 12 months for Poles aged 25-64 is 24.3% (the EU-27 mean 46.6%) (Eurostat, 2024b).

Comparative studies and analyses of the connections between various factors conditioning adult learning at the micro-social level usually focus on socio-demographic issues, such as age, gender, education, employment status, or place of residence (Boeren 2017; Desjardins 2015). In the area of research on adult education, little attention is focused on the factors influencing an individual in the earlier years of life, especially those that could become the subject of solutions designed in public policies concerning lifelong learning. Specifically, this

refers to the significance of the socialization context for engaging in educational practices in adulthood, including the influence of the family of origin and past educational experiences (Cincinnati et al., 2016; Kocór & Worek, 2016; Petelewicz & Pieńkosz, 2023). We aim to bridge the gap in existing research and analyses on the phenomenon of adult learning, focusing on exploring the nature of the association between past educational experiences during compulsory education and participation in adult education.

Participation in extracurricular activities organized both within and outside of school is an important aspect of childhood and adolescence (Larson & Verma, 1999, as cited in Eccles, Barber, & Hunt, 2003). There is rich literature on the perceived and presumed benefits of participating in those activities for the development and educational achievements of children and adolescents (Bratko et al., 2006; Laidra et al., 2007; O'Connor & Paunonen, 2007; Smrtnik-Vitulic & Zupancic, 2011). Some studies also show the significance of engaging in such activities for increasing job quality later in life, increasing participation in politics, affecting ongoing engagement in volunteer activities or better mental health in adulthood. (Bradley & Conway, 2016; Darling et al., 2005; Eccles et al., 2003; Silliker & Quirk, 1997). However there are very few studies showing the significance of an individual's background, including previous engagement in extracurricular activities, for participation in learning during adulthood. In this paper, we present and justify the concept that individuals' past experiences, particularly the training gained through participation in extracurricular activities, impact the likelihood of engaging in both formal and non-formal education in adulthood.

Referring to findings from the dual step transfer model (Bradley & Conway, 2016), we test the hypotheses of the relationship between past experiences and

adult learning as well as the mechanisms through which this relationship occurs.

This paper aims to answer the questions:

- Is there an association between the intensity of participation in extracurricular activities during primary and secondary education and an individual's attitudes and approach towards learning later in life? And if yes, what is the mechanism of this relationship?
- What role does participation in extracurricular activities during primary and secondary education play in building an individual's social status, as reflected in educational attainment and occupational position, later in life? And do achievements in these areas mediate the relationship between participation in supplementary activities during school years and engagement in formal¹ and non-formal² learning in adulthood?

Theoretical framework

In the literature, extracurricular activities are defined as non-obligatory, voluntary forms of spending free time within or outside of school by children and adolescents, serving to broaden and deepen knowledge, and to develop interests in science, art, sports, technology, and social life (Okoń, 1998; Panek, 2002). On the one hand, participation in extracurricular activities may enhance the acquisition and practice of social, physical, and intellectual skills; strengthen the sense of belonging to a social group and positively affect the development of social

¹ Formal learning is usually understood as purposeful and planned learning that takes place within a specific organization and structure (kindergarten, primary and secondary school, university, technical college, on-the-job training). It can lead to formal recognition (diploma, certificate)" (Szlęk, 2014).

² Non-formal education – an organized educational activity that may result in a certificate but does not raise the level of completed education (Dada et al., 2006).

networks with peers and adults (Eccles & Barber, 2003; McNeal, 1999). On the other hand, studies show that participation in extracurricular activities influences the educational success of children and adolescents, resulting in higher grade point averages, greater engagement in school activities, higher school attendance, and higher educational and career aspirations (Elder & Conger, 2000; March & Kleitman, 2002; Eccles et al., 2003, Silliker & Quirk, 1997). The impact of extracurricular activities on the achievement of success in other areas of life and at later stages can be explained by the theory of transfer.

The theory of transfer and the dual step model

The concept was developed within the field of psychology. Transfer is defined in it as the direct application of previously acquired knowledge or skills (in a specific area of life) to solve a new problem or perform a new task (in another area) (Bransford & Schwartz, 1999). Classical studies on transfer from the early 20th century conducted by Thorndike and Woodworth (1901) led to the development of the so-called concept of transfer through principles. It assumes that the learner can apply a previously learned principle in a new context with a full awareness of what they are doing. For example, principles of reasoning learned in mathematics can also be applied in logic. Transfer is possible not due to the objective identity of elements in two tasks, but rather through the proper application of previously learned principles or generalizations in new situations. Because cases where no transfer occurred were observed in some conducted studies (e.g., Bransford et al., 1989), the concept itself was expanded beyond the direct application of prior knowledge (Greeno, 2006; Lobato, 2006). Research began, for instance, to explore the role of socio-cultural factors in transfer (Greeno,

2006) and transfer as preparation for future learning understood as the capacity to learn new information, to use resources effectively and innovatively, and to invent new strategies for learning and problem solving in practice (Bransford & Schwartz, 1999). In this paper, we investigate the significance of participating in extracurricular activities for learning in adulthood through the lens of the modified transfer theory, specifically the dual step transfer model proposed by Bradley and Conway (2016). The authors, while examining the significance of participation in extracurricular activities for achieving educational benefits in school, concluded that involvement in various activities in life provides certain non-cognitive capacities that are not necessarily related to the specific field of activity. Through participation in extracurricular activities, non-cognitive skills such as self-esteem, motivation, perseverance, self-control, and social competencies are developed, which are crucial for forming the attitudes and strategies considered foundational for success in school and work (Gutman & Schoon, 2013). Acquiring these skills is essential for successful transfer, which in this context means achieving educational success in school. These metacognitive skills developed through participation in extracurricular activities can be seen in terms of what Bransford and Schwartz (1999) describe as, 'preparation for future learning' (PFL).

Participation in extracurricular activities, among other things, enhances and shapes specific individual dispositions, i.e., attitudes, intentions, expectations, and beliefs, which condition one's practices.

Based on these findings, first, we propose that a predisposition to learning, along with attitudes toward learning, including emotional associations, can be internalized at a very early stage of an individual's life and are deeply embodied (Kalenda et al., 2023). We can also call them embodied schemas (Lizardo, 2017) and emotional associations relating to a particular phenomenon, which are shaped in the family of

origin but also by other early experiences of the individual. In this paper, we define those attitudes as a type of metacognitive/non-cognitive characteristics. While the family background undoubtedly plays a significant role here (Petelewicz et al., 2023; Cincinatio et al., 2016), in this paper, we focus on past experiences associated with individuals' functioning outside of the family context, which, in turn, renders them more receptive to social policies. Specifically, we assume that a positive attitude toward learning can also be strengthened through prolonged and intensive engagement in various extracurricular activities during school years. These activities may include involvement in scientific circles, participation in sports, volunteering, or engagement in church organizations. This long-term training operates on the principle of transfer, primarily shaping various metacognitive competencies such as motivation, perseverance, self-efficacy, but also attitudes toward learning, which subsequently influence the undertaking of educational activities in adulthood. It's worth mentioning that the attitude toward learning is more malleable. On the one hand, it increases the chances of obtaining higher education, but also higher education itself, which is an extension of the period of functioning in educational institutions, additionally influences the attitude.

By using the term transfer and the importance of shaping metacognitive/non-cognitive capacities, we focus primarily on the factors that are most crucial for engaging in the learning process in adulthood. As different studies show, educational attainment and occupational position are the main predictors of participation in adult education (Petelewicz et al. 2023, Kocór & Worek 2016). In our analysis, we examine the significance of extracurricular activities on educational attainment and occupational position. According to the findings of transfer theory this training leads to better adaptation in educational environments, improves school engagement and attendance, and fosters positive educational patterns,

ultimately enhancing job quality later in life. Therefore, this training primarily impacts educational success in the form of higher educational attainment, and then unlocks access to better occupational positions in later stages of life. This way, a mechanism for influencing the undertaking of institutionalized educational activities in adulthood is developed.

Research hypotheses

Based on our literature review and the analysis of the dualstep transfer model assumptions, we claim that participation in extracurricular activities shapes metacognitive competencies. These competencies manifest in individuals' attitudes and achievements, including educational attainment and occupational position. Subsequently, such competencies positively affect one's propensity to engage in further activities associated with education and training, thereby increasing the likelihood of continued learning in adulthood. Moreover, as the metacognitive competencies developed through intensive training operate in a similarly beneficial way in the studied context, and due to the relationship described above between attitudes towards learning in adulthood and educational attainment, we expect them to be positively associated.

To verify this general concept and answer the research questions presented at the beginning of the paper, two main hypotheses were formulated. Additionally, H1 was further developed by a subsidiary hypothesis.

H1 The intensity of participation in extracurricular activities positively affects participation in formal and non-formal learning in adulthood indirectly through the individual's educational attainment.

Subsidiary hypotheses H1a

H1a The above specified indirect effect is additionally mediated by the individual's occupational position, which is influenced by one's educational attainment and affects the likelihood of engaging in adult learning.

H2 The intensity of participation in extracurricular activities positively affects participation in formal and non-formal learning in adulthood indirectly through the individual's attitude towards adult learning.

Operationalisation of Variables

Dependent Variable: Learning in Adulthood

Learning in adulthood is operationalised as a binary variable, taking the value 1 for each person who declared participation in at least one of the non-formal or formal education activities either during the study period or within the 12 months preceding the study, and 0 for those who did not declare participation in any of these activities. This indicator comprises engaging in activities such as courses (both online and in-person), training sessions, lectures, private lessons, conferences, internships, as well as adult education schools and undergraduate and postgraduate studies. A detailed list of items is presented in Table 1.

Table 1

Question: In the previous 12 months, have you participated in...?	
Item	Answer options
Courses, training, workshops – in person, not online, do not include OSH	0. no 1. yes
Courses and training online, do not include OSH	
Conferences, lectures, speeches, thematic meetings	
Private lessons, courses (with a teacher or instructor for one or more persons)	
Coaching or mentoring	
Second and Third Age University courses	
Paid practicums or apprenticeships	
Unpaid practicums or apprenticeships	

Source: (Pieńkosz et al., in press)

Independent Variables

As mentioned earlier, the metacognitive/non-cognitive competencies indicated in transfer theory are diverse. One of them can be the attitude towards a particular phenomenon, while others include the self efficacy in functioning within specific structures or institutions, as well as perseverance and motivation. In our study the former were measured declaratively, while the latter can be inferred indirectly by observing the individual's achieved social position, measuring by educational attainment and occupational position.

This approach not only brings us closer to identifying factors rooted in the past that increase the likelihood of engaging in adult learning but also helps us understand how these factors interact with each other, forming a particular pattern.

Intensity of the participation in extracurricular activities. In the study, respondents indicated whether they participated in non-obligatory, organized activities for at least one semester during their primary and secondary education, providing information on which educational stages this participation occurred. The questions covered activities related to knowledge development, as well as sport,

scouting, and engagement in religious organizations, are presented in Table 2. Participation in at least one extracurricular activity during a specific educational stage was coded as '1'. Two general levels of education, primary and secondary school, were taken into consideration.³ Therefore, the variable can have three possible values: 0, 1, or 2.

Table 2

Extracurricular Activities Included in the Survey

Item	Answer options
tutoring foreign language courses sports training scientific, artistic (music, dance, art, theatre, etc.), technical (modelling, photography, etc.) circles/groups scouting participation in religious associations (oasis, church choir) and non-religious organizations and associations (e.g., junior volunteer fire department)	0. no 1. yes

In our analysis, we deliberately did not differentiate between extracurricular activities based on the cognitive benefits they might bring. In analyses conducted by Bradley and Conway, and in line with the assumptions of the dual-step transfer model, regardless of whether the activities were sports-related or non-sports-related, the mechanism for acquiring metacognitive benefits is similar. However, we assume that the more intensive the training, the higher the potential metacognitive benefits may be.

³ Between 1999 and 2019, after primary school, education in Poland continued in a middle school called 'gimnazjum.' It was a three-year school that prepared students for high school (secondary level of education) or vocational education. Since only a small part of our respondents attended 'gimnazjum', this stage of education was not treated separately but was combined in the analyses with primary school.

Attitude Towards Learning in Adulthood.

According to the theory, metacognitive competencies exhibit diversity. Among them, one aspect is the attitude towards a specific type of activity or object. It is a latent variable with eight indicators measuring the expressed attitudes towards different aspects of learning in adulthood (see Table 3). The statements used include an emotional dimension, such as beliefs, dispositions, and embodied episodic feelings internalized through the past experiences of an individual, as well as declarative statements acquired throughout life via cultural codes.

Table 3

Items Used to Measure Attitudes Towards Learning in Adulthood

Variable name	Item	Answer options
AttLearn1	People who are professionally successful no longer need to learn (reversed)	1. strongly disagree 2. tend to disagree 3. somewhat agree somewhat disagree 4. tend to agree 5. strongly agree
AttLearn2	If I have free time, I like to spend it on learning	
AttLearn3	Only people who have a lot of free time can afford to learn (reversed)	
AttLearn4	I value people who are constantly learning new things	
AttLearn5	I don't want to engage in learning anymore (reversed)	
AttLearn6	At my age, learning is not beneficial (reversed)	
AttLearn7	Learning gives me pleasure and satisfaction	
AttLearn8	Enriching my knowledge and/or skills is important to me	

Educational Attainment. A dummy variable that takes the value 1 for individuals who declared completion of tertiary education (i.e., obtaining a bachelor's degree or higher) and 0 for those with lower levels of education.

Occupational Position. This variable refers to both the current status in the job market (i.e., self-classification as a working person) and the type of occupation held, specifically whether a person had a white-collar job or not. Occupations were measured using open-ended questions and were categorized using the

ISCO classification. Being employed at the time of the study and holding a higher occupational position, defined as a high-skilled white-collar job,⁴ was coded as ,2'. Working in another type of occupation was coded as ,1', and self-classifying as non-employed (e.g., being unemployed, a student, retired, on maternity leave, etc.) was coded as ,0'. In the model, this variable is declared as an ordered factor.

Sample and Data Gathering Procedure

The data used in the analyses were gathered as part of a study entitled "The Learning of Adult Poles".⁵ The survey was conducted between August and November 2020 on a nationally representative sample of Poles aged 25 to 64. The sample ($N = 7194$) was randomly drawn from the PESEL (Universal Electronic Registration System of the Population).

Prior to the main survey, both quantitative and qualitative pilot studies were conducted. Data collection adhered to high ethical standards and was conducted in compliance with the ESOMAR (European Society for Opinion and Marketing Research) guidelines. Although the original plan was to use the CAPI (computer-assisted personal interview) technique exclusively, the rising number of SARS-CoV-2 cases necessitated that 21% of interviews be conducted via telephone. An analysis of interview durations and missing data revealed no significant differences between the two methods used.

The main goal of the study was to explore the phenomenon of adult learning in Poland and diagnose its determinants.

⁴ This includes managers, professionals, technicians and other mid-level professionals.

⁵ Research conducted as part of the project "Support to central government administration, awarding bodies and quality assurance institutions in implementing stage II of the Integrated Qualifications System" by the Educational Research Institute in 2020.

Data

A net sample completion rate of 39% (after deducting erroneous contacts from the total drawn) was obtained ($N = 2571$). The observations were weighted with post-stratification weights, constructed using publicly available data⁶ on the distribution of gender, age, size of place of residence and education level.

In the analyzed sample ($N = 2254$, after excluding cases with missing data), 29% of adults (aged 25–64) declared participation in learning in adulthood within the 12 months preceding the study (28% took part in non-formal and just under 3% in formal education).⁷ About 41% of the respondents did not participate in extracurricular activities during their school years, and 29% declared attending extracurricular activities both during the primary and secondary education. Basic descriptive statistics of the variables' distributions and the measures of the bivariate associations are presented in Table 4.⁸

⁶ From Statistics Poland and Eurostat (Labour Force Survey).

⁷ As the study was conducted during the COVID-19 pandemic, the possible effect of lockdown and other factors associated with the spread of the virus could of course influence the level of participation in educational activities. However, the result presented here is consistent with outcomes obtained in other studies (Eurostat, 2024b). Moreover, our survey included questions regarding the pandemic's effects. Among the surveyed adults, 7.3% reported that they had either discontinued or not initiated a course or training due to the pandemic, while 6.3% indicated that the pandemic had prompted them to pursue new educational activities.

⁸ Weighted statistics were calculated using the R= 'survey' package (Lumley, 2024).

Table 4
Descriptive Statistics and Bivariate Correlations

	Variable	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	Participation in non-formal or formal education (0/1)	.29	.45	-											
2	Intensity of the participation in extracurricular activities	.88	.83	.26**	-										
3	Educational attainment (0/1)	.29	.45	.34**	.27**	-									
4	Occupational position – white collar (0/1)	.31	.46	.29**	.21**	.52**	-								
5	Occupational position – non-employed (0/1)	.20	.40	-.16**	-.03	-.16**	-.33**	-							
6	AttLearn1	3.48	1.18	.15**	.24**	.25**	.18**	-.07**	-						
7	AttLearn2	3.01	1.12	.29**	.15**	.30**	.24**	-.09**	.22**	-					
8	AttLearn3	2.87	1.15	.15**	.13**	.23**	.18**	-.03	.39**	.22**	-				
9	AttLearn4	4.07	.84	.18**	.25**	.23**	.20**	-.07**	.29**	.33**	.14**	-			
10	AttLearn5	2.90	1.22	.29**	.23**	.34**	.26**	-.12**	.45**	.46**	.43**	.30**	-		
11	AttLearn6	3.49	1.23	.21**	.32**	.27**	.20**	-.10**	.49**	.24**	.39**	.31**	.52**	-	
12	AttLearn7	3.46	1.05	.28**	.18**	.33**	.24**	-.12**	.32**	.57**	.26**	.40**	.51**	.35**	-
13	AttLearn8	3.74	.97	.29**	.25**	.31**	.24**	-.13**	.33**	.49**	.26**	.46**	.46**	.38**	.65**

Note. $N = 2254$. The table presents the values of Pearson's r coefficients. All items measuring attitudes towards learning (AttLearn) had the minimum value of 1 and maximum of 5. (0/1) indicates a dummy variable.

** $p < .001$.

Structural Equation Model. The formulated hypotheses included both direct and indirect effects; therefore, structural equation modeling (SEM) (Bollen, 1989) was applied. This approach allowed us to test the mediating effects derived from the theory of the dualstep transfer.

All analyses presented in this paper were conducted using R Statistical Software (R Core Team, 2023). The parameters of the model were estimated with the 'lavaan' package (Rosseel, 2012) using diagonally weighted least squares (DWLS) estimation due to the binary nature of the dependent variable.

Results

As can be seen in Tables 5 and 6, as well as in Figure 1, all of the formulated hypotheses were confirmed. The fit of the model was assessed with several indicators, and the results were compared with the thresholds recommended by Schumacker and Lomax (2004) and Hu and Bentler (1999). The values of Tucker-Lewis Index (TLI) and Comparative Fit Index (CFI) equal or exceeding .95, Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) lower than .60 and Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) lower than .80 provide the overall support for the good fit of the model.

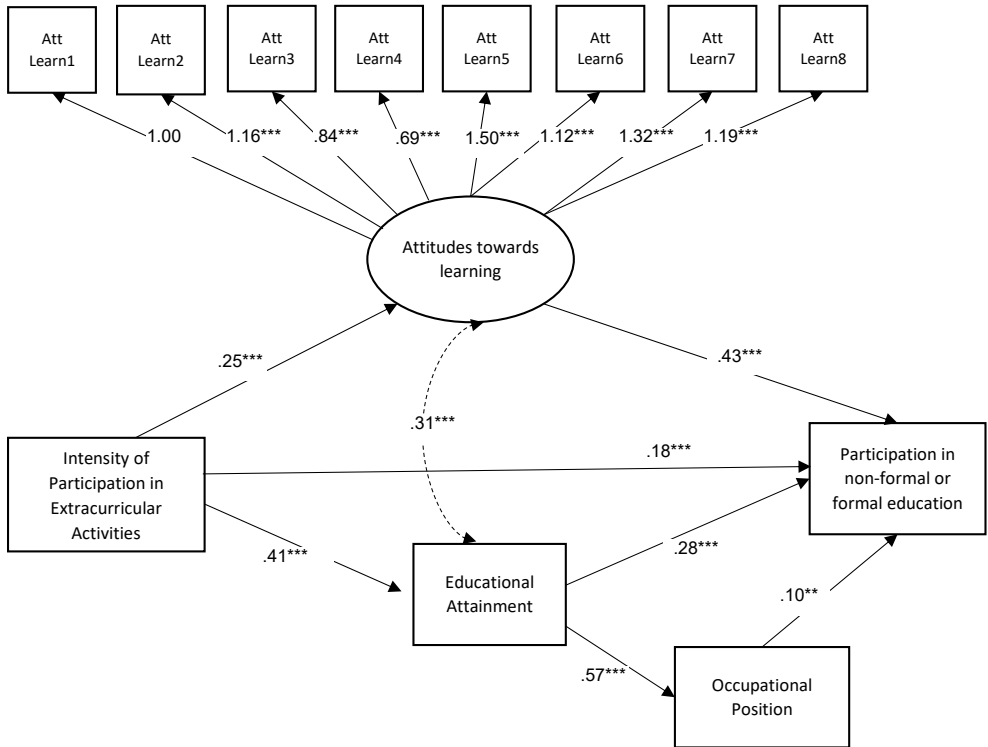


Figure 1. Results of the analysis – parameter estimates of the SEM model. The arrows present the unstandardised values of the path coefficients.

Note: ** indicates $p < .01$, *** indicates $p < .001$

Table 5

SEM Results: Parameter Estimates and Fit Measures

	From	To	Est	SE	p	Std Est
Path coefficients	Intensity of the Participation in Extracurricular Activities	Participation in non-formal or formal education	0.175	0.038	< .001	0.130
	Educational Attainment		0.283	0.054	< .001	0.268
	Attitudes Towards Learning		0.433	0.078	< .001	0.231
	Occupational Position		0.097	0.028	.001	0.102
	Participation in Extracurricular Activities	Attitudes Towards Learning	0.250	0.021	< .001	0.348
		Educational Attainment	0.414	0.036	< .001	0.326
	Educational Attainment	Occupational Position	0.573	0.022	< .001	0.519

	From			To	Est	SE	p	Std Est
Latent variable: factor loadings	Attitudes Towards Learning			AttLearn1	1.000	0.000		0.513
				AttLearn2	1.161	0.007	< .001	0.611
				AttLearn3	0.844	0.055	< .001	0.434
				AttLearn4	0.689	0.043	< .001	0.497
				AttLearn5	1.495	0.081	< .001	0.728
				AttLearn6	1.121	0.066	< .001	0.564
				AttLearn7	1.322	0.075	< .001	0.740
				AttLearn8	1.194	0.068	< .001	0.738
Covariance	Attitudes Towards Learning			Educational Attainment	0.308	0.023	< .001	0.550
Fit measures	χ^2	df	p	TLI	CFI	RMSEA	RMSEA 90% CI	SRMR
	8552.210	55	< .001	.950	.955	.059	[0.054, 0.064]	.062

Note. $N = 2254$. Est = estimate; CI = confidence interval.

The estimated coefficients supported the main research hypotheses, which posited indirect effects of childhood extracurricular activities on participation in adult learning. Both the indirect effect through educational attainment ($b = 0.117, p < .001$; H1) and through attitudes towards learning ($b = 0.108, p < .001$; H2) were positive and statistically significant. The more complex pathway — through educational attainment and occupational position to participation in adult learning was also confirmed ($b = 0.023, p = .001$; H1a). Considering the direct effects, participation in extracurricular activities during childhood was primarily associated with participation in learning during adulthood ($b = 0.175, p < .001$). Moreover, statistically significant effects of participation in extracurricular activities were observed on educational attainment ($b = 0.283, p < .001$), attitudes towards learning ($b = 0.433, p < .001$), and occupational position ($b = 0.097, p = .001$). In line with the expectations, an individual's education attainment was positively associated with their attitudes towards learning ($b = 0.308, p < .001$).

Discussion

The presented analyses are, on the one hand, part of the international literature concerning the significance of extracurricular activities for educational success, such as achieving higher grade point averages, greater engagement in school activities, higher school attendance, etc. They also complement limited national studies showing the significance of participation in extracurricular activities as a factor conducive to achieving higher levels of education (Kotowska et al., 2014). The analyses indicate that participation in extracurricular activities during primary and secondary education not only contributes to an individual's educational attainment but also to other indicators of success, such as their occupational position.

On the other hand, the article demonstrates the significance of engaging in extracurricular activities during school years in later stages of life, thereby contributing to expanding the scope of research on the determinants of the phenomenon of participating in adult education.

First, the paper delves deeper into the topic of the determinants of engaging in educational activities, which in the literature on adult education are highlighted as among the most crucial for engaging in learning. The correlation between educational attainment and participation in learning is prominently recognized and frequently confirmed in studies of adult learning (Boeren, 2017; Hovdhaugen & Opheim, 2018; Kosyakova & Bills, 2021; Lee & Desjardins, 2019). Moreover, engaging in higher education amplifies the impact of educational institutions and contributes to a broader range of experiences, which strengthens positive associations with learning. Achieving a higher education degree often leads to better job positions. Furthermore, the connections between job characteristics and participation

in adult learning are complex, but research indicates that skilled employment encourages continued involvement in learning activities (Desjardins, 2020).

The analyses enabled us to examine the significance of individuals' past experiences for adult learning, particularly participation in extracurricular activities during school years. However, it primarily addresses the question of how these experiences influence the factors conducive to adult learning, such as educational attainment and the occupational position of an individual, which, in turn, facilitate participation in adult learning. The presented model confirms that achievements in educational and professional areas mediate the relationship between participation in supplementary activities during school years and engagement in formal and non-formal learning in adulthood. The theory of transfer provides the explanation and description of this mechanism. It also builds the ground for the identification of the metacognitive competencies that can be acquired through participation in extracurricular activities as identified by Gutman and Schoon (2013): self-perception, motivation, perseverance, self-control, meta-cognition, social competencies. These competencies are initially crucial for achieving success indicators such as educational attainment and occupational position, and, as our analyses confirmed, subsequently for engaging in adult learning.

However, it is important to note that in our research, the dependent variable was solely the very fact of engaging in educational activities in adulthood. Further exploration is needed to understand how competencies like motivation, perseverance, resilience, and coping contribute to effective learning in adulthood. Motivation may propel learners to pursue their educational goals despite challenges, while perseverance can help them stay focused and overcome obstacles. Additionally, resilience and coping skills might enable adults to adapt to difficulties and maintain a positive outlook.

The analysis also allowed us to answer the question about the association between the intensity of participation in extracurricular activities during primary and secondary education and an individual's attitudes and approach towards learning later in life/in adulthood.

The use of structural modeling has enabled us to verify the mechanism of those relationships in the form of the transfer of those metacognitive characteristics and to confirm the influence of the intensity of participation in extracurricular activities on learning in adulthood through attitudes towards learning.

Participation in supplementary activities can foster the building of learning potential and create opportunities for leisure time. Additional learning outside of school, through various extracurricular activities, may increase the importance of education, creating positive associations relating to this sphere, as well as reinforcing the perception of education as a value and a way to achieve the desired social position. This fosters positive emotions associated with learning, contributes to a favorable disposition towards acquiring knowledge, and subsequently influences attitudes towards learning in adulthood. This mechanism is confirmed by the presented model.

At the same time, it should be noted that these types of metacognitive competencies are shaped both in the past and can be also reinforced through achieving higher education.

Pursuing a university degree extends the influence of educational institutions, reinforcing positive associations and attitudes toward learning. Studying at a higher education institution is also an experience of a mature student-teacher relationship, which may lead to increased competencies in acquiring knowledge. Desjardins, Rubenson, and Milana suggest that formal education prepares individuals for continued learning by providing them with the necessary

theoretical knowledge, tools, and intrinsic motivation to transform further education into practical skills. (2006).

Another issue worth emphasizing is that the disproportion between higher and lower educated individuals accessing adult education contributes to broader patterns of social inequality. The conducted analyses allow us to identify the conditions of this mechanism rooted also in past experiences. The observed patterns may help explain the paradox of unequal demand for lifelong learning, where those most in need of education tend to participate less (Boeren et al., 2010). Cultural and educational disadvantages not only persist but are intensified by the selective nature of adult education, highlighting its failure to address social inequalities effectively. As E. Boeren (2017, p. 165) notes, while lifelong learning is often seen as a means of upward mobility and improving life chances, in practice, it predominantly benefits those who already have the ability to accumulate advantages over time, rather than those who might use it to make up for missed opportunities earlier in life. This illustrates the so-called 'Matthew effect'—those who have already accumulated more resources benefit further, leading to an even greater accumulation of capital. The conducted analyses indicate that this problem, rooted also in the past, lies in the opportunities to engage in additional activities that strengthen competencies, which subsequently contribute to achieving success indicators in individuals' lives, including the uptake of adult learning.

Family background also plays an important role here. Studies indicate the enduring influence of social background capital on educational practices, which manifest over the course of a lifetime (Cincinatio, 2016, Petelewicz & Pieńkosz, 2023). However, as the analyses presented in this paper focus on the role of participation in extracurricular activities in explaining the differences between adults with respect to educational practices, we treat extracurricular activities as

a starting point for the mechanisms under study. We also have no hypotheses on the nature of the influence of family background on the effects specified in the model—the theory of dualstep transfer on which we build does not cover this area.

For these reasons, while not neglecting the importance of factors such as parents' socioeconomic status on a child's participation in extracurricular activities, we did not include them in the analyses presented here. It is worth mentioning, however, that to verify the role of family background in predicting a person's participation in formal and non-formal education in adulthood, we conducted separate analyses, based on the variables considered in our research using logistic (logit) regression. Adding the level of education and job position of both parents to the analysis did not reduce the statistical effect of the intensity of participation in extracurricular activities in childhood.⁹ on adult learning.¹⁰ Moreover, the effects of parents' socioeconomic status in this analysis were weak, mostly statistically insignificant, and their inclusion did not visibly change the regression model fit. This supports the notion that attendance in extracurricular activities during school years can enhance the chances for participation in learning in adulthood regardless of one's family background.

The analyses presented in this paper can contribute to the discussion on the role of public policies in increasing the accessibility of adult education. However,

⁹ Other independent variables in the model were: attitudes towards learning in adulthood (calculated as the arithmetic mean of the values of the respondent's answers to the eight questions listed in Table 3), educational attainment and occupational position (both coded the same as in the analyses presented here).

¹⁰ Effects of participation in extracurricular activities were as follows: in the model without parents' characteristics, the average marginal effect (AME) was 0.075 with an odds ratio (OR) of 1.558 ($p < 0.001$). After controlling for both mother's and father's employment in a white-collar job (yes/no) and their completion of tertiary education, the AME was 0.073 with an OR of 1.536 ($p < 0.001$). Models were estimated using the R 'survey' package (Lumley, 2024) and for computation of average marginal effects, the R 'margins' package was utilized (Leeper, 2024).

our research supports the notion that acting in favor of raising adults' participation in learning activities should start much earlier. It is essential to emphasize the role of systemic intervention during childhood aimed at increasing the participation of children and adolescents in additional activities. It can be assumed that greater effectiveness of public policies in supporting lifelong learning as a means of reducing inequalities is linked to early intervention. While appropriately designed and supported systemic actions targeted at adults are crucial, higher effectiveness of mechanisms compensating for deficits within educational trajectories is associated with early intervention and reinforcement of lifelong learning. It is primarily recommended to support access to extracurricular activities for children and adolescents through the development of school offerings and the school environment, including other local educational institutions (cultural and community centers, non governmental organizations, religious organizations). Additionally, it suggests exploring the reasons why some young people may have limited access to such activities.

At the end, it is worth noting that while discussing the benefits of participating in extracurricular activities during school years, it is easy to conclude that engaging in more diverse activities is better. However, it is important to emphasize that this is not the conclusion we intend to support. Our analyses focused on the importance of the continuity of participation (i.e., the number of school stages during which respondents took part in activities). The longer such training lasted, the greater the chance of transferring metacognitive competencies and achieving success in adult life. However, the increasing number of extracurricular activities and their widespread availability in Poland can lead to an excessive burden on children. Participation in too many extracurricular activities may result in fatigue, lack of time for studying and homework, and disruptions in the balance between school and

personal life. Another significant aspect is stress and pressure to succeed, which can be consequences of participating in numerous extracurricular activities. Therefore, it is important to maintain a balance between the quantity of extracurricular activities and time allocated for studying, relaxation, family relationships, and personal development. This issue is definitely worth further exploration.

In our study, there were both individuals who participated in extracurricular activities and those who did not. According to the theory, we assumed that regardless of the type of activities, they are significant for shaping metacognitive competencies. It is definitely worth delving more deeply into the types of activities undertaken and the motivations behind engaging in them.

References

- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. Wiley Series in Probability and Mathematical Statistics. John Wiley & Sons.
- Boeren, E., Nicaise, I., & Baert, H. (2010). Theoretical models of participation in adult education: the need for an integrated model. *International Journal of Lifelong Education*, 29(1), 45–61. <https://doi.org/10.1080/02601370903471270>
- Boeren, E. (2017). Understanding adult lifelong learning participation as a layered problem. *Studies in Continuing Education*, 39(2), 161–175. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2017.1310096>
- Borg, C., & Mayo, P. (2005). The EU memorandum on lifelong learning. Old wine in new bottles? *Globalisation, Societies and Education*, 3(2), 203–225.
- Bradley, J. L., & Conway, P. F. (2016). A dual step transfer model: Sport and non-sport extracurricular activities and the enhancement of academic achievement. *British Educational Research Journal*, 42, 703–728.
- Bransford, J. D., Franks, J. J., Vye, N. J., & Sherwood, R. D. (1989). New approaches to instruction: Because wisdom can't be told. In S. Vosniadou & A. Ortony (Eds.), *Similarity and analogical reasoning*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511529863.022>

- Bratko, D., Chamorro-Premuzic, T., & Saks, Z. (2006). Personality and school performance: Incremental validity of self- and peer-ratings over intelligence. *Personality and Individual Differences*, 41, 131–142.
- Bransford, J., & Schwartz, D. (1999) Rethinking transfer: A simple proposal with multiple implications, *Review of Research in Education*, 24, 61–100.
- Cincinnati, S., De Wever, B., Van Keer, H., & Valcke, M. (2016). The influence of social background on participation in adult education. *Adult Education Quarterly*, 66(2), 143–168. <https://doi.org/10.1177/0741713615626714>
- Dada, M., Lansard, M., Cano, C., & Salzano, C. (2006). *Synergies between formal and non-formal education: an overview of good practices*. UNESCO.
- Darling, N., Caldwell, L. L., & Smith, R. (2005). Participation in school-based extracurricular activities and adolescent adjustment. *Journal of Leisure Research*, 37 (1), 51–76, <https://doi.org/10.1080/00222216.2005.1195004>
- Desjardins, R., Rubenson, K., & Marcella, M. (2006). *Unequal chances to participate in adult learning: international perspectives*. UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Desjardins, R. (2015). *Participation in adult education opportunities: evidence from PIAAC and policy trends in selected countries Background paper for the education for all global monitoring report 2015*. UNESCO.
- Desjardins, R. (2020). PIAAC Thematic Report on Adult Learning. *OECD Education Working Papers*, 223. <https://doi.org/10.1787/864d2484-en>
- Delors, J. (1993). *Growth, competitiveness, employment. The challenges and ways forward into the 21st century: White Paper*. Publications Office European Communities/ Union (EUROPEAN COMMISSION).
- Eccles, J. S., & Barber, B. L. (1999) Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 10–43.
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular Activities and Adolescent Development. *Journal of Social Issues*, 59(4), 865–889. <https://doi.org/10.1046/j.0022-4537.2003.00095.x>
- Eurostat. (2024). *Participation rate in education and training (last 4 weeks) by sex and age*. [Dataset: Equal opportunities - secondary indicators]. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/SDG_04_60/default/table?lang=en
- Eurostat. (2024b). *Participation rate in education and training by sex (last 12 months, AES)*. [Dataset: Participation in education and training (last 12 months)]. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/trng_aes_100/default/table?lang=en

- Elder, G. H., Jr., & Conger, R. D. (2000). *Children of the land: Adversity and success in rural America*. The University of Chicago Press.
- European Commission. (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality. Communication from the Commission. COM*.
- Greeno, J. G. (2006). Learning in Activity. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 79–96). Cambridge University Press.
- Gutman, L., & Schoon, I. (2013). *The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people*. A literature review. Education Endowment Foundation.
- Hovdhaugen, E., & Opheim, V. (2018). Participation in adult education and training in countries with high and low participation rates: demand and barriers. *International Journal of Lifelong Education*, 37(5), 560–577. <https://doi.org/10.1080/02601370.2018.1554717>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modelling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kalenda, J., Boeren E., & Kočvarová, I. (2023). Exploring attitudes towards adult learning and education: group patterns among participants and non participants. *Studies in Continuing Education*.
- Kocór, M., & Worek, B. (2017). Providing equal opportunities or widening differences. The Polish case. *British Journal of Educational Studies*, 65(2), 239–260. <https://doi.org/10.1080/00071005.2016.1265642>
- Kosyakova, Y., & Bills, D. B. (2021). Formal adult education and socioeconomic inequality: Second chances or Matthew Effects? *Sociology Compass*, 15(9). <https://doi.org/10.1111/soc4.12920>
- Kotowska, IE, Minkiewicz B., Sączuk, K., & Brzozowska, Z., (2014). Biografie edukacyjne Polaków i ich uwarunkowania. In Rószkiewicz M., Sączuk K. (Eds.). *Uwarunkowania decyzji edukacyjnych. Wyniki pierwszej rundy badania panelowego gospodarstw domowych*. [Conditions of educational decisions. Results of the first round of household panel survey]. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Laidra, K., Pullmann, H. & Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences*, 42, 441–451.
- Larson, R. W., & Verma, S. (1999). How children and adolescents spend time across the world: Work, play, and developmental opportunities. *Psychological Bulletin*, 125(6), 701–736.

- Lee, J., & Desjardins, R. (2019). Inequality in adult learning and education participation: The effects of social origins and social inequality. *International Journal of Lifelong Education*, 38(3), 339–359.
- Leeper, T. J. (2024). margins: Marginal Effects for Model Objects. R package version 0.3.28.
- Lizardo, O. (2017). Improving Cultural Analysis: Considering Personal Culture in its Declarative and Nondeclarative Modes. *American Sociological Review*, 82(1), 88–115. doi:10.1177/0003122416675175
- Lobato, J. (2006). Alternative Perspectives on the Transfer of Learning: History, Issues, and Challenges for Future Research. *Journal of the Learning Sciences*, 15(4), 431–449. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1504_1
- Lumley, T. (2024). survey: Analysis of Complex Survey Samples. R package version 4.4.
- Marsh, H. W., & Kleitman, S. (2002). Extracurricular school activities: The good, the bad, and the non-linear. *Harvard Educational Review*, 72(4), 464–514.
- McNeal, R. J. (1995). Extracurricular activities and high school dropouts. *Sociology of Education*, 68(1), 62–80.
- Worek, B. (2019). *Uczące się społeczeństwo. O aktywności edukacyjnej dorosłych Polaków*. [A learning society: on the educational activity of adult Poles]. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- O'Connor, M., & Paunonen, S. (2007). Big five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and Individual Differences*, 43, 971–990.
- Okoń, W. (1998). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. [Introduction to General Didactics]. Wydawnictwo Żak.
- Panek, A. (2002). *Zajęcia pozalekcyjne w zreformowanej szkole*. [Extracurricular Activities in the Reformed School]. Wydawnictwo Naukowe AP.
- Petelewicz, M., & Pieńkosz, J. (2023). Patterns of learning. Coping with school failure and its relevance to educational practices in adulthood. *Acta Universitatis Lodzensis. Folia Sociologica*, 86, 91–111.
- Parent, D. (1999). Wages and Mobility: The Impact of Employer-Provided Training. *Journal of Labor Economics*, 17(2), 298–317. <https://doi.org/10.1086/209922>
- R Core Team (2023). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R package for structural equation modelling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling, Second edition*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Silliker, S., & Quirk, J. (1997). The effect of extracurricular activity participation on the academic performance of male and female high students. *The School Counselor*, 44, 288-293.
- Smrtnik-Vitulic, H., & Zupancic, M. (2011). Personality traits as a predictor of academic achievement in adolescents. *Educational Studies*, 37(2), 127-140.
- Szłęk, A. (2014). *Uczyć się inaczej. Kompendium wiedzy o edukacji pozaformalnej na podstawie doświadczeń uczestników i uczestniczek Programu „Młodzież w działaniu” (2007-2013)* [Learning differently. A compendium of knowledge about non-formal education based on the experiences of participants in the “Youth in Action” Programme (2007-2013)]. FRSE.
- Thorndike, E. L., & Woodworth, R. S. (1901). The influence of improvement in one mental function upon the efficiency of other functions. II. The estimation of magnitudes. *Psychological Review*, 8(4), 384-395. <https://doi.org/10.1037/h0071280>

Nauczyciele kształcenia zawodowego w kontekście współczesnego funkcjonowania edukacji zawodowej. Przesłanki do badań i rekomendacji

JERZY BIELECKI*

Instytut Badań Edukacyjnych

KATARZYNA PAJĄK-ZAŁĘSKA**

Uniwersytet Dolnośląski DSW

Obszar wstępnego kształcenia i szkolenia zawodowego przeszedł w ostatnim dziesięcioleciu znaczące przemiany. Chociaż są one zauważalne w danych statystycznych, takich jak liczba szkół i uczniów, brakowało dotychczas dogłębnych analiz dotyczących kondycji nauczycieli zawodu. Niniejszy artykuł podejmuje próbę opisu obecnej sytuacji kadr w obszarze wstępnego kształcenia zawodowego, a także wskazuje na konieczność przeprowadzenia bardziej szczegółowych badań i analiz w tym obszarze.

SŁOWA KLUCZOWE: kształcenie zawodowe, szkolnictwo branżowe, wstępne kształcenie zawodowe, nauczyciele zawodu, kształcenie nauczycieli.

VET teachers in the context of contemporary VET provision. Rationale for research and recommendations

The field of initial vocational education and training has undergone significant changes over the last decade. Although these changes are reflected in statistical data such as the number of schools and students, in-depth analyses of the situation of vocational education and the training of teachers have been lacking. This article attempts to describe the current situation of human resources in initial vocational education and training and to highlight the need for more in-depth research and analysis in this area.

KEYWORDS: vocational education and training, initial vocational education and training, vocational teachers, teachers training.

* E-mail: j.bielecki@ibe.edu.pl

ORCID: 0000-0002-5932-6967

** E-mail: pajak.katarzyna@gmail.com

ORCID: 0000-0001-5098-7104

Wprowadzenie

Obszar kształcenia i szkolenia zawodowego (ang. *vocational education and training*, dalej: VET) odgrywa istotną rolę w politykach publicznych ze względu na bezpośrednie połączenie ze sferą gospodarczą oraz rynkiem pracy. W analizach systemów kształcenia zawodowego istotne jest ukazanie, gdzie i przez jakie podmioty jest ono realizowane (szkoły, instytucje szkoleniowe, przedsiębiorstwa, uczelnie), jakie są źródła finansowania (udział uczących się, przedsiębiorstw, państwa), kto ponosi odpowiedzialność za programy nauczania i za jakość kształcenia, w tym kontrolę dostępu do prowadzenia kształcenia (przez państwo, przedsiębiorstwa, partnerów społecznych). Warto obserwacji są również kwestie uznawania osiągnięć i potwierdzania kwalifikacji. Ponadto istotne jest to, aby przedstawić, kto realizuje kształcenie i kto wspiera proces kształcenia (nauczyciele, instruktorzy, specjaliści wspierający uczniów/rodziców/nauczycieli), jakie są wymagane od tych osób kwalifikacje i kompetencje.

Niniejszy artykuł koncentruje się na podsystemie kształcenia zawodowego, określanym w literaturze zagranicznej jako wstępne kształcenie zawodowe (ang. *initial vocational education and training*, dalej: IVET). Artykuł powstał w oparciu o przegląd dostępnych badań z obszaru kształcenia i szkolenia zawodowego, jak również w oparciu o funkcjonujące uregulowania prawne i literaturę przedmiotu.

W Polsce kształcenie w zawodach szkolnictwa branżowego ma na celu przygotowanie do efektywnego wykonywania pracy zawodowej i aktywnego funkcjonowania na dynamicznie zmieniającym się rynku pracy. Absolwenci szkół takiego typu powinni posiadać pełne kwalifikacje zawodowe oraz być przygotowani do zdobycia wymaganych uprawnień zawodowych. Cele te zostały określone przez ustawodawcę w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej

z dnia 15 lutego 2019 r. w sprawie ogólnych celów i zadań kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego (Dz. U. 2019 r. poz. 316).

W polskim prawie oświatowym termin IVET nie funkcjonuje, jednak kształcenie zawodowe na tym poziomie jest realizowane w zawodach ujętych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (1999 i 2012), a aktualnie w klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego (2019 z późn. zm.). Obecnie IVET jest realizowane w:

- 5-letnich technikach,
- 3-letnich branżowych szkołach I stopnia,
- 2-letnich branżowych szkołach II stopnia,
- szkołach specjalnych przysposabiających do pracy,
- szkołach policealnych (pozwalających na zdobycie kwalifikacji zawodowych osobom z wykształceniem średnim ogólnokształcącym).

Politykę edukacyjną, w ramach VET, w polskim systemie oświaty sprawuje ministerstwo właściwe do spraw edukacji, którym w chwili pisania artykułu jest Ministerstwo Edukacji Narodowej. Obszar VET obejmuje również system zewnętrznych egzaminów zawodowych, które cyklicznie przeprowadzają Okręgowe Komisje Egzaminacyjne, pracujące pod nadzorem Centralnej Komisji Egzaminacyjnej.

Za wstępne kształcenie zawodowe w Polsce można uznać także kształcenie organizowane w Związku Rzemiosła Polskiego, w którym są uzyskiwane na poziomie IVET świadectwa czeladnicze. Podobnie za wstępne kształcenie zawodowe można uznać kształcenie realizowane w szkołach artystycznych. W Polsce istnieje blisko 1000 szkół i placówek artystycznych, które zatrudniają około 15 000 nauczycieli i kształcą niemal 95 tysięcy uczniów. Publiczne szkoły

artystyczne mogą być prowadzone przez ministra odpowiedzialnego za kulturę i dziedzictwo narodowe, a także przez jednostki samorządu terytorialnego oraz osoby prawne i fizyczne spoza samorządu. Poza szkołami publicznymi istnieją także niepubliczne szkoły artystyczne z uprawnieniami publicznych szkół artystycznych lub bez takich uprawnień.

Szkolnictwo artystyczne jest odrębnym od systemu edukacji ogólnej systemem kształcenia, nad którym nadzór sprawuje minister właściwy ds. kultury i dziedzictwa narodowego. Szkół artystycznych stopnia podstawowego i średniego jest kilka rodzajów, w tym szkoły, które oferują wyłącznie przedmioty artystyczne, oraz szkoły, w których uczniowie realizują obowiązek szkolny i ogólny. Minister Kultury, Dziedzictwa Narodowego i Sportu określa podstawy programowe kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego, natomiast podstawy programowe kształcenia ogólnego są wydawane przez Ministra Edukacji i Nauki. System kształcenia ogólnego w szkolnictwie artystycznym jest dostosowany do ogólnego systemu edukacji, a uczniowie mają możliwość zmiany szkoły z artystycznej na ogólną w każdej chwili.

Pod względem organizacji kształcenia praktycznego polski system kształcenia zawodowego ma charakter mieszany. Praktyczna nauka zawodu, na którą składają się praktyki zawodowe (organizowane wyłącznie w szkołach policealnych, technikach i branżowych szkołach II stopnia) lub zajęcia praktyczne, może być organizowana w szkołach (warsztaty, pracownie szkolne), poza szkołami – w odpowiednich placówkach (centra kształcenia zawodowego, placówki kształcenia ustawicznego) albo u pracodawców. Celem praktyk lub zajęć praktycznych odbywanych u pracodawców jest zastosowanie i pogłębienie zdobytej wiedzy oraz umiejętności zawodowych w rzeczywistych warunkach pracy. Szczególną formą praktycznej nauki zawodu, najbliższą tzw. systemowi

dualnemu, jest przygotowanie zawodowe pracowników młodocianych kształcących się w branżowych szkołach I stopnia, które może odbywać się przez trwającą najczęściej 36 miesięcy naukę zawodu (a w przypadku pracodawców rzemieślników: rzemieślniczego przygotowania zawodowego) lub kilkumiesięczne przyuczenie do wykonywania określonej pracy. Rzemieślnicze przygotowanie zawodowe polega na zatrudnieniu młodocianego pracownika przez pracodawców będących rzemieślnikami w zawodach odpowiadających danemu rodzajowi rzemiosła, nieujętych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, określonych w przepisach dotyczących klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy.

Poza samym miejscem odbywania kształcenia praktycznego ważnym problemem organizacji kształcenia zawodowego jest ustalenie relacji między teoretyczną i praktyczną nauką zawodu a kształceniem ogólnym. To implikuje, jakie kadry mogą prowadzić kształcenie w szkołach zawodowych (Sitek i Stasiowski, 2022).

Na potrzeby niniejszego artykułu nauczyciel definiowany jest jako odpowiednio przygotowany specjalista do prowadzenia pracy dydaktyczno-wychowawczej w placówkach oświatowych. Przez odpowiednie przygotowanie rozumie się spełnienie warunków określonych w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz. U. 2017, poz. 1575) oraz w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. poz. 1450).

Kształcenie w szkołach zawodowych jest prowadzone przez nauczycieli przedmiotów ogólnych, nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych, nauczycieli praktycznej nauki zawodu, instruktorów w zakładach pracy (zwykle

określanych jako instruktorów praktycznej nauki zawodu), opiekunów praktyk zawodowych oraz opiekunów stażu uczniowskiego.

Wsparcie nauczycieli w szkołach zawodowych udzielane jest przez:

- a) nauczycieli/pedagogów udzielających wsparcia edukacyjnego uczniom z trudnościami w nauce;
- b) nauczycieli/psychologów udzielających wsparcia psychologicznego uczniom, ich rodzicom i nauczycielom;
- c) nauczycieli/doradców zawodowych udzielających wsparcia uczniom w zakresie wyboru zawodu i kierunku kształcenia oraz ich rodzicom i nauczycielom,
- d) nauczycieli/doradców metodycznych zapewniających wsparcie w rozwoju zawodowym nauczycieli;
- e) nauczycieli/konsultantów, którzy opracowują materiały dydaktyczne, opracowują i prowadzą kursy doskonalenia zawodowego dla nauczycieli oraz kadry kierowniczej oświaty itp.

W kontekście kształcenia w zawodach szczególne znaczenie mają nauczyciele teorii przedmiotów zawodowych oraz nauczyciele praktycznej nauki zawodu. Nauczyciele w tych grupach, zwłaszcza nauczyciele praktycznej nauki zawodu, oprócz posiadania wymaganego wykształcenia powinni legitymować się również odpowiednim doświadczeniem zawodowym. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz. U. 2017, poz. 1575) wskazuje, że nauczyciele teoretycznych przedmiotów zawodowych w technikach, branżowych szkołach II stopnia oraz branżowych szkołach I stopnia powinni posiadać ukończone studia pierwszego lub drugiego stopnia lub jednolite studia magisterskie, na kierunku (specjalności) zgodnym z nauczaniem przedmiotem lub prowadzonymi zajęciami, oraz przygotowanie pedagogiczne lub legitymować się

ukończonymi studiami pierwszego lub drugiego stopnia lub jednolitymi studiami magisterskimi na kierunku, którego efekty uczenia się (zgodnie z Zintegrowanym Systemem Kwalifikacji), w zakresie wiedzy i umiejętności obejmują treści nauczanego przedmiotu oraz posiadać przygotowanie pedagogiczne.

Nauczycielem teoretycznych przedmiotów zawodowych może być również osoba, która ukończyła studia drugiego stopnia lub jednolite studia magisterskie na kierunku (specjalności), które są inne aniżeli treści w ramach prowadzonego przedmiotu, ale posiada studia podyplomowe w zakresie treści prowadzonych na zajęciach i posiada przygotowanie pedagogiczne.

Nauczyciel praktycznej nauki zawodu, oprócz powyższego, alternatywnie może również legitymować się dyplomem ukończenia pedagogicznego studium technicznego lub świadectwem dojrzałości i dokumentem potwierdzającym kwalifikacje zawodowe w zakresie zawodu, którego będzie nauczać, oraz przygotowanie pedagogiczne, a także co najmniej dwuletni staż pracy w zawodzie, którego będzie nauczać, lub posiadaniem tytułu mistrza w zawodzie, którego będzie nauczać, oraz przygotowaniem pedagogicznym (Dz. U. 2017, poz. 1575).

Istotną rolę w procesie kształcenia zawodowego stanowią również egzaminatorzy, którzy uczestniczą w przebiegu egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe i oceniają prace egzaminacyjne. Zdobyć uprawnień przeprowadzania egzaminów zawodowych obwarowane jest kilkoma warunkami, dotyczącymi wiedzy i doświadczenia egzaminatora *in spe*. Egzaminatorem może być osoba, która posiada kwalifikacje, wymagane do zajmowania stanowiska nauczyciela w szkole, z zakresu której przeprowadzany jest egzamin zawodowy, albo jest nauczycielem akademickim, specjalizującym się w dziedzinie, z którą są związane zajęcia edukacyjne wchodzące w zakres egzaminu. Ponadto osoba taka musi legitymować się co najmniej trzyletnim stażem pracy dydaktycznej

na stanowisku wymagającym kwalifikacji pedagogicznych (w szkole, zakładzie kształcenia nauczycieli, szkole wyższej, placówce doskonalenia nauczycieli) lub w urzędzie organu administracji rządowej, kuratorium oświaty lub innej jednostce sprawującej nadzór pedagogiczny. Przyszły egzaminator powinien również posiadać pełną zdolność do czynności prawnych oraz nie być stroną podejrzaną w postępowaniu karnym, dyscyplinarnym lub o ubezwłasnowolnienie, jak również nie być karanym za przestępstwo umyślne. Osoba spełniająca powyższe warunki powinna ponadto ukończyć z wynikiem pozytywnym szkolenie dla kandydatów na egzaminatorów, organizowane przez Okręgową Komisję Egzaminacyjną, zakończone egzaminem ze znajomości zasad przeprowadzania, a w szczególności oceniania egzaminu zawodowego.

1. Znaczenie szkolnictwa branżowego w świetle kluczowych dokumentów europejskich i krajowych

W ramach wspólnoty europejskiej początków myślenia o uspołnieniu systemów VET pomiędzy poszczególnymi krajami należy szukać w pierwszych latach XXI w., wraz z realizacją założeń zawartych w Deklaracji Kopenhaskiej. Jednym z głównych postanowień, do implementacji którego zobowiązali się sygnatariusze, był instrument Europejskiego Systemu Akumulowania i Przenoszenia Osiągnięć w Kształceniu i Szkoleniu Zawodowym (*The European Credit System for Vocational Education and Training* – ECVET). Zaplanowane w ramach procesu kopenhaskiego rezultaty działań do 2010 r. obejmowały: wzmocnienie wymiaru europejskiego w dziedzinie VET; zwiększenie zakresu udostępnianych informacji, wskazówek i porad dotyczących VET oraz przejrzystości w tym zakresie; opracowanie narzędzi do wzajemnego uznawania i potwierdzania kompetencji oraz kwalifikacji; poprawę zapewniania jakości w zakresie VET. Proces kopenhaski uwzględniał regularne

przeeglądy podejmowanych działań. Pierwszy z nich odbył się w 2004 r., kiedy został opublikowany komunikat z Maastricht, w ramach którego m.in. podkreślono konieczność rozwoju systemów kształcenia i szkolenia zawodowego na rzecz osób i grup najmniej uprzywilejowanych, tworzenia otoczenia sprzyjającego uczeniu się w miejscu pracy, a także nauczycieli i edukatorów pracujących w tym obszarze. Podkreślono również konieczność reform na rzecz rozwoju narzędzia Europass, oraz przygotowania i analiz dla Europejskich Ram Kwalifikacji oraz Europejskiego Systemu Transferu Punktów w kształceniu i szkoleniu zawodowym. Przyjęcie Europass jako narzędzia dla zachowania przejrzystości kwalifikacji i kompetencji nastąpiło w kolejnym podsumowaniu wraz z publikacją Komunikatu Helsińskiego (2006 r.). Wtedy również oficjalnie rozpoczęto pracę nad Europejskimi Ramami Kwalifikacji oraz Europejskim Systemem Transferu Punktów na Rzecz Zapewnienia Jakości w Kształceniu i Szkoleniu Zawodowym. Kolejne podsumowanie w Komunikacie z Bordeaux przyniosło pozytywną ocenę dotychczasowych działań, a jednocześnie wskazano na konieczność tworzenia lepszych rozwiązań pomiędzy obszarem kształcenia i szkolenia zawodowego a rynkiem pracy.

Wytyczne strategiczne dla kolejnej dekady zaprezentowane zostały w Komunikacie z Brugii (2010 r.). Zgodnie z zawartą w nim wizją obszar VET powinien zarówno być bardziej atrakcyjny, istotny, innowacyjny, dostępny i elastyczny, jak również przyczyniać się do doskonałości i zwiększania dostępu do uczenia się przez całe życie. Wyznaczone cele strategiczne obejmowały również zwiększenie mobilności oraz wspieranie uczenia się przez całe życie poprzez umożliwienie elastycznego dostępu do kształcenia i kwalifikacji, w tym poprzez rozwój strategicznego podejścia do mobilności międzynarodowej. Podkreślono także konieczność zwiększania kreatywności, innowacji i przedsiębiorczości, wykorzystywania technologii cyfrowych oraz promowanie równości, spójności

społecznej i aktywnego obywatelstwa. Przegląd realizacji priorytetów z Brużii nastąpił w 2015 r. i został opublikowany jako Konkluzje z Rygi. Nowe priorytety objęły: promowanie uczenia opartego na pracy we wszystkich formach, ze specjalnym uwzględnieniem praktyk zawodowych przy udziale szerokiego grona partnerów; rozwój mechanizmów zapewnienia jakości w ramach VET; ułatwienie dostępu do kwalifikacji poprzez uelastycznienie systemów; wzmocnienie kształcenia kompetencji kluczowych w programach VET; zapewnienie doskonalenia zawodowego nauczycielom, trenerom, mentorom i innym, nauczającym w ramach VET. Ostatnim dokumentem, który obejmuje bieżącą perspektywę (2021–2025) i wyznaczył kolejne kierunki strategiczne dla działań unijnych, jest Deklaracja z Osnabrück w sprawie kształcenia i szkolenia zawodowego jako czynnika odbudowy i sprawiedliwego przechodzenia na gospodarkę cyfrową i ekologiczną. Do tych kierunków zostały wpisane: wspieranie odporności i doskonałości przez wysokiej jakości, sprzyjające włączeniu społecznemu elastyczne kształcenie i szkolenie zawodowe; tworzenie nowej kultury uczenia się przez całe życie, podkreślającej znaczenie ustawicznego kształcenia i szkolenia zawodowego oraz cyfryzacji; zrównoważony rozwój – zielone ogniwo VET; europejski obszar kształcenia i szkolenia oraz międzynarodowe kształcenie i szkolenie zawodowe.

Obok dokumentów, wyznaczających kierunki interwencji w zakresie kreowania polityki edukacyjnej, należy wskazać *Nowy Europejski Program na Rzecz Umiejętności – Wspólne działania na rzecz wzmocnienia kapitału ludzkiego, zwiększania szans na zatrudnienie i konkurencyjności (Skills Agenda for Europe)*, przyjęty w 2016 r., i jego kontynuację (*New Skills Agenda for Europe*). Pośród kluczowych kierunków działań znalazły się: poprawa jakości i adekwatności kształtowania umiejętności; zwiększenie widoczności i porównywalności umiejętności i kwalifikacji oraz poprawa gromadzenia informacji na temat

umiejętności i wymiany informacji w celu umożliwienia lepszych wyborów ścieżki zawodowej. W kontekście kształcenia zawodowego istotną inicjatywą jest Gwarancja dla młodzieży, która od 2013 r. ułatwia wejście na rynek pracy poprzez kształcenie i szkolenie zawodowe. Wśród innych ważnych inicjatyw wymienić można Plan działania na rzecz sektorowej współpracy w zakresie umiejętności, którego celem jest uzupełnianie braków w zakresie umiejętności sektorowych, w tym poprzez rozwój programów VET i kwalifikacji, oraz europejską klasyfikację umiejętności, kompetencji, kwalifikacji i zawodów (ESCO), która została opracowana z myślą o usprawnieniu wielojęzycznej klasyfikacji umiejętności i kwalifikacji.

Szerokie perspektywiczne spojrzenie na umiejętności i obszar VET przedstawia również OECD w publikowanych przez siebie dokumentach. Nie należy zapominać, że dokumenty przygotowane przez OECD (również te zawierające wyniki prowadzonych przez OECD badań) mają charakter doradczy i wspierają polityki publiczne poprzez wymianę doświadczeń i dzielenie się dobrymi praktykami. Dla obszaru VET, ukierunkowanego na podnoszenie jakości m.in. poprzez kształcenie adekwatnych umiejętności, szczególnie istotny jest obszar związany ze Strategią Umiejętności OECD, opracowaną w 2012 r. Kolejne lata przyniosły rozwój strategii umiejętności tworzonych przy wsparciu OECD w kolejnych państwach. Polska Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część ogólna) została przyjęta w 2019 r., zaś jej część szczegółowa – rok później. W Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030 (dalej: ZSU 2030) rozwijanie umiejętności zawodowych jest kluczowe z punktu widzenia uczenia się przez całe życie. Podejmowane na przestrzeni lat reformy, programy, projekty i różnego typu inicjatywy na szczeblach centralnym i regionalnym wskazują na kluczową rolę umiejętności zawodowych w życiu człowieka. ZSU 2030 jest dokumentem komplementarnym zarówno do strategicznych dokumentów krajowych, jak i wytycznych unijnych, które poprzez podnoszenie jakości w obszarze

kształcenia i szkolenia zawodowego, a szerzej: poprzez kształcenie szerokiego spektrum umiejętności i generalnie definiowaną kulturę uczenia się przez całe życie, zarówno poprzez działania oparte na filozofii *life-long learning* jak i *life-wide learning*. Zgodnie z logiką ZSU wyzwaniem, a jednocześnie celem reformy szkolnictwa zawodowego jest stworzenie nowoczesnego i atrakcyjnego dla uczniów i ich rodziców systemu kształcenia. Kluczem jest powszechne zaufanie do jakości nauczania i uczenia się, wynikające z oferty kształcenia. Kształcenie zawodowe z jednej strony polegać ma na nabywaniu umiejętności, które natychmiast mogą zostać wykorzystane przez absolwentów na rynku pracy, z drugiej zaś na rozwijaniu kompetencji kluczowych, potrzebnych w toku całego życia. Wymaga to od nauczycieli szkół branżowych stałego podążania za zmianami cywilizacyjnymi, gospodarczymi i cyfrowymi. W ZSU 2030 zawarto 25 tematów, wśród których znajdują się także te poświęcone wspieraniu kadry kształcenia zawodowego. To m.in. temat 7 – *Wspieranie i rozwijanie procesów nadawania uprawnień do pracy jako nauczyciel oraz funkcjonowania w zawodzie* oraz temat 10 – *Rozwijanie praktyk i staży zarówno krajowych, jak i zagranicznych dla studentów wszystkich kierunków studiów przygotowujących do pracy w zawodzie nauczyciela*. W ramach tematu 7 planuje się rozwijanie różnych ścieżek kształcenia, prowadzących do uzyskania uprawnień do pracy jako nauczyciel, a także rozwijanie możliwości przygotowania do nauczania przedmiotów zawodowych dla studentów z różnych kierunków. Natomiast temat 10 koncentruje się na rozwijaniu praktyk i staży, zarówno w kraju, jak i za granicą, dla studentów z różnych kierunków studiów przygotowujących do pracy w zawodzie nauczyciela.

Zapisy dotyczące edukacji zawodowej zawarte są w szeregu spójnych dokumentów. Obecnie obowiązującym, kluczowym dokumentem krajowym, zawierającym rekomendacje dla realizacji polityk publicznych jest Strategia

na Rzec Odpowiedzialnego Rozwoju do roku 2020 (z perspektywą do 2030) (dalej: SOR), która określa cele, kierunki rozwoju społecznego, gospodarczego i przestrzennego w perspektywie średniookresowej. SOR uszczegółowiona została dziewięcioma zintegrowanymi strategiami rozwoju, spośród których obszarowi kształcenia i szkolenia zawodowego w największym stopniu odpowiadają: Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego w obszarze kapitału ludzkiego i spójności społecznej; Strategia Rozwoju Kapitału Społecznego w obszarach: sektorów strategicznych oraz powiązanych z sektorami strategicznymi perspektywicznymi kierunkami ekspansji zagranicznych polskich przedsiębiorstw, a ponadto w obszarze wsparcia publicznego przedsiębiorstw, które chcą się rozwijać. Z perspektywy Strategii Rozwoju Kapitału Społecznego istotny jest również sektor kreatywny, wraz z możliwościami rozwoju gospodarki, jaki oferuje. W 2022 r. MEiN opracowało Plan działań w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego na lata 2022–2025 (dalej: Plan), który zawiera informacje na temat działań planowanych na rzecz realizacji Zalecenia Rady z dnia 24 listopada 2020 r. w sprawie kształcenia i szkolenia zawodowego na rzecz zrównoważonej konkurencyjności, sprawiedliwości i odporności, jak również deklaracji z Osnabrück. Analogiczne plany działań powstały we wszystkich państwach członkowskich Unii Europejskiej. Plan ma na celu dostosowanie przygotowania przyszłych pracowników do wymagań nowoczesnej gospodarki i stanowi kontynuację reformy kształcenia zawodowego, z uwzględnieniem wyzwań związanych z dynamicznymi przemianami gospodarczymi, postępującą cyfryzacją i rozwojem nowych technologii. Plan zakłada również rozwój kadr dla kształcenia zawodowego. Wskazano w nim, że odpowiedzią na jedno z wyzwań stojących przed kształceniem i szkoleniem zawodowym w Polsce powinno być odpowiednie przygotowanie kadr do kształcenia zawodowego oraz doskonalenie nauczycieli zawodu. W ramach Planu,

w odniesieniu do kadr obszaru VET, znalazły się również zagadnienia związane z efektywnym przywództwem.

Działania państw członkowskich UE na rzecz wdrożenia polityki kształcenia i szkolenia zawodowego powinny doprowadzić do stanu, w którym osoby młode i osoby dorosłe zostaną wyposażone w wiedzę, umiejętności i kompetencje, pozwalające rozwijać się w zmieniającym się środowisku, oraz poradzą sobie z odbudową i sprawiedliwą transformacją w kierunku ekologicznej i cyfrowej gospodarki, w czasach przemian demograficznych i we wszystkich cyklach koniunkturalnych. Działania takie mają zarówno sprzyjać włączeniu i równości szans, jak też przyczynić się do osiągnięcia odporności, sprawiedliwości społecznej i dobrobytu dla wszystkich przy jednoczesnej promocji europejskich systemów kształcenia i szkolenia zawodowego w kontekście międzynarodowym. W tym systemie naczyń połączonych obszar edukacji zawodowej jawi się jako istotny element, pełen interesariuszy mających wpływ na harmonijny rozwój strategiczny państwa, toteż wszelkie działania dążące do poprawy jakości i efektywności kształcenia wydają się nie tylko zasadne i pożądane, ale również niezbędne.

2. Reforma szkolnictwa branżowego

W perspektywie minionych trzydziestu lat obszar edukacji zawodowej w Polsce zmieniał się bardzo intensywnie. Zapoczątkowane w 1999 r. procesy związane z podnoszeniem znaczenia edukacji ogólnej wpłynęły na stopniowy spadek zainteresowania edukacją zawodową. Z tego powodu odzyskanie prestiżu kształcenia zawodowego wymaga podjęcia działań i decyzji na poziomie krajowym i niejako odczarowania tej dziedziny edukacji. Poprawa społecznego wizerunku edukacji zawodowej, wspierana przez rozmaite kampanie informacyjne

i promocyjne, będzie prawdopodobnie procesem długotrwałym. Można zakładać, że podniesienie atrakcyjności IVET pociągnie za sobą wzrost prestiżu kadr prowadzących kształcenie zawodowe.

Reforma z 1999 r. wprowadziła sześcioletnią szkołę podstawową, trzyletnie gimnazjum oraz czteroletnie technikum. W jej ramach wprowadzono również licea profilowane, jednakże forma ta po kilku latach została wygaszona.

Niski prestiż kształcenia zawodowego, jak również niesatysfakcjonująca odpowiedź na potrzeby pracodawców były impulsem dla wprowadzenia głębokich zmian w obszarze edukacji zawodowej. Rok szkolny 2017/2018 był pierwszym rokiem funkcjonowania branżowych szkół I stopnia, które powstały na bazie dotychczasowych zasadniczych szkół zawodowych, na mocy Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz. U. 2017, poz. 59). W roku szkolnym 2020/2021 rozpoczęły działalność branżowe szkoły II stopnia, które pozwalają na zdobycie wykształcenia średniego branżowego, a obok egzaminu zawodowego zdanie matury i ewentualne kontynuowanie ścieżki edukacyjnej na poziomie studiów wyższych. Wprowadzenie szkół branżowych nie było jedyną zmianą w obrębie edukacji zawodowej. W miejsce czteroletnich wprowadzono pięcioletnie technika, wprowadzono uaktualnioną listę zawodów wraz z budującymi je kwalifikacjami.

Wzmocnienie powiązania edukacji zawodowej z rynkiem pracy, które zapoczątkowała reforma, nastąpiło kilka lat po jej zapoczątkowaniu nowelizacją *Prawa Oświatowego* z listopada 2018 r. Przyjęte zmiany dotyczyły przede wszystkim pogłębienia współpracy szkół z pracodawcami i miały służyć poprawie jakości i efektywności kształcenia, a także podniesieniu prestiżu kształcenia zawodowego. Prognoza zapotrzebowania na pracowników w zawodach szkolnictwa branżowego na krajowym i wojewódzkim rynku pracy jest kolejnym rozwiązaniem służącym poprawie efektywności kształcenia zawodowego. Została wprowadzona do

ustawy jako coroczne działanie oparte na narzędziu stworzonym w Instytucie Badań Edukacyjnych, wykorzystującym dostępne dane oraz opinie ekspertów w celu stworzenia listy zawodów, które będą szczególnie potrzebne z perspektywy krajowego i regionalnych rynków pracy w pięcioletniej perspektywie. Prognoza wspiera regionalne decyzje w zakresie tworzenia nowych kierunków kształcenia w szkołach kształcących w zawodach, pozwala na bieżący monitoring zmian na poszczególnych rynkach pracy. Wyniki prognozy są obwieszczone corocznie rozporządzeniem ministra właściwego do spraw edukacji.

Rozwiązaniem komplementarnym wobec prognozy jest system monitoringu karier edukacyjnych i zawodowych absolwentów szkół ponadpodstawowych (oprócz szkół prowadzących kształcenie zawodowe obejmuje również licea), oparty na danych rejestrowych. Zadanie to zostało powierzone ministrowi właściwemu do spraw oświaty i wychowania na podstawie ustawy z dnia 25 lutego 2021 r. o zmianie ustawy – Prawo oświatowe oraz niektórych innych Ustaw (Dz. U. 2021, poz. 619). Za realizację monitoringu odpowiedzialne są IBE oraz Informatyczne Centrum Edukacji i Nauki (ICEiN).

Istotną zmianą jest również wprowadzenie formuły kształcenia zawodowego w rzeczywistych warunkach pracy, obejmującej staż uczniowski, który zostaje wliczony do okresu zatrudnienia. Nowelizacja przyniosła ponadto obowiązek przystąpienia do egzaminów zawodowych (jako element niezbędny do ukończenia szkoły) oraz możliwości pozyskania uprawnień branżowych niezbędnych do wykonywania zawodu czy też pozyskiwania dodatkowych umiejętności, które mogą zwiększyć szanse uczniów na zatrudnienie. Pamiętać należy, że reforma szkolnictwa branżowego realizowana była co najmniej na kilku poziomach, m.in. na poziomie organizacyjnym zmieniła się nomenklatura dotycząca nazw szkół (szkoły zawodowe zostały zastąpione szkołami branżowymi I stopnia), zaś dla poprawy

drożności systemu stworzono kontynuację szkół branżowych I stopnia – szkoły branżowe II stopnia.

W reforma z 2019 r. wprowadziła również rozwiązania mające na celu podniesienie kompetencji nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych oraz praktycznej nauki zawodu (Dz. U., 2019 r., poz. 1653). Wprowadzono wówczas obowiązkowe 40-godzinne szkolenia u pracodawców związanych z nauczaniem zawodem, które odbywają się w 3-letnich cyklach.

Celem szkoleń branżowych jest doskonalenie umiejętności i kwalifikacji zawodowych potrzebnych do wykonywania pracy, w tym w szczególności: zapoznanie z technologiami stosowanymi w przedsiębiorstwie; zapoznanie się z urządzeniami, narzędziami i innym sprzętem technicznym, stosowanym w procesach produkcyjnych lub usługach; poznanie specyfiki pracy w rzeczywistych warunkach w branży związanej z nauczaniem zawodem; doskonalenie praktycznych umiejętności zastosowania wiedzy teoretycznej; zdobycie nowych doświadczeń zawodowych związanych z zawodem; nawiązanie kontaktów zawodowych, umożliwiających ich wykorzystanie w procesie kształcenia zawodowego; doskonalenie umiejętności interpersonalnych w bezpośrednim kontakcie z pracownikami; rozpoznanie potrzeb i możliwości zatrudnienia absolwentów szkół na regionalnym lub lokalnym rynku pracy.

Finansowanie tych szkoleń pochodzi m.in. ze środków:

- przedsiębiorców lub osób prowadzących gospodarstwa rolne, przyjmujących nauczycieli na szkolenie;
- Krajowego Funduszu Szkoleniowego na zasadach dotyczących kursów;
- wyodrębnionych w budżetach organów prowadzących szkoły na dofinansowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli, z uwzględnieniem szkoleń branżowych;

- pochodzących z programów edukacyjnych Unii Europejskiej – np. Program Erasmus+.

Dyrektor szkoły, placówki lub centrum jest odpowiedzialny za organizację szkoleń branżowych, które odbywają się u pracodawcy lub w indywidualnym gospodarstwie rolnym, z inicjatywy samego nauczyciela lub na jego wniosek. Zwolnieni z tego obowiązku są nauczyciele, którzy są aktywni zawodowo w zawodach związanych z nauczaniem zawodem. Ponadto na poczet stażu zaliczone może być doskonalenie zawodowe nauczycieli kształcenia zawodowego, realizowane u pracodawców w ramach regionalnych programów operacyjnych¹.

Problem kształcenia kadr szkolnictwa zawodowego został dostrzeżony dużo wcześniej. W perspektywie finansowej 2007–2013 w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki zrealizowano konkurs na uruchomienie nowego typu studiów podyplomowych, przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela przedmiotów zawodowych, oraz konkurs na organizację staży w przedsiębiorstwach dla nauczycieli kształcenia zawodowego. Program studiów podyplomowych opracowano w 2010 r., a mając na uwadze realizowane reformy, jakie zaszły w kształceniu zawodowym w Polsce od tego czasu, nie może on być aktualnie zastosowany. W konkursie 2/2008, dotyczącym uruchomienia nowego typu studiów podyplomowych przygotowujących do zawodu nauczyciela przedmiotów zawodowych, w ramach 15 wyłonionych projektów planowano objąć prawie pięć tysięcy osób, co oznacza ponad 330 osób na projekt. Średnio na jednego uczestnika przypadało ok. 9,5 tysiąca zł. W momencie realizacji badania w bazie PEFS (listopad 2010) figurowało 3980 uczestników tych projektów, pochodzących głównie z województwa podkarpackiego, lubelskiego i śląskiego.

¹ *Szkolenia branżowe dla nauczycieli kształcenia zawodowego*, <https://www.gov.pl/web/edukacja/szkolenia-branzowe-dla-nauczycieli-ksztalcenia-zawodowego>

W projektach mogły brać udział osoby czynne zawodowo oraz osoby niepracujące – absolwenci szkół wyższych, przy czym zdecydowaną większość stanowili nauczyciele czynni zawodowo. Niezależnie od statusu na rynku pracy większość uczestników to osoby, które studia ukończyły stosunkowo niedawno. 71% uczestników to mężczyźni; dominują osoby w wieku 26–35 lat. Zajęcia trwały trzy semestry, z liczbą godzin od 330 do 550 na uczestnika. Studia dotyczyły głównie zawodów z branży mechanicznej, elektryczno-elektronicznej oraz informatycznej. W konkursie 3/2008 dotyczącym organizacji staży w przedsiębiorstwach dla nauczycieli kształcenia zawodowego wyłoniono 11 projektów. Ogólna planowana liczba uczestników wynosiła 791 osób, a więc średnio w jednym projekcie zakładano udział do 72 osób, przy wsparciu 13,5 tys. zł na osobę. Tylko w części projektów podano liczbę godzin zajęć na uczestnika – było to od 48 do 248 godzin. Największą popularnością cieszyły się branże gastronomiczna oraz budowlana i mechaniczna. W momencie realizacji badania w bazie PEFS figurowało 296 uczestników tych projektów. Formalnie (na bazie deklaracji wnioskodawców) projekty łącznie dotyczyły obszaru całej Polski, faktycznie jednak uczestnicy pochodzą tylko z dziewięciu województw, głównie z małopolskiego i śląskiego. Prawie 70% uczestników to mężczyźni; 32% ma powyżej 45 lat, a 40% – od 26 do 35. We wszystkich projektach łącznie pozyskano do współpracy 158 przedsiębiorstw.

W przeprowadzonej ewaluacji uznano, że projekty obejmujące nowy typ studiów podyplomowych przygotowujących do zawodu nauczyciela uznano, że miały stosunkowo małą skuteczność z punktu widzenia zakładanego celu, przyniosły jednak trwały efekt, bowiem wyposażyły pewną liczbę osób w nowe kompetencje, niekoniecznie jednak przełożyły się na transfer kadr z gospodarki do oświaty. Inny trwały efekt to opracowanie nowych programów kształcenia. Wyniki badania

ewaluacyjnego nie rekomendują, by uruchamiać tego typu projektów (Efekty działań realizowanych w trybie konkursowym w ramach Priorytetu III PO KL 2007–2013, 2010).

3. Rola i stan kadr kształcenia zawodowego

Według danych na rok szkolny 2023/2024 statystyk w branżowych szkołach I i II stopnia, szkołach policealnych, technikach i szkołach specjalnych przysposabiających do pracy pracuje łącznie 154 832 nauczycieli. I chociaż dostawca danych nie precyzuje, jakiego przedmiotu uczą poszczególne osoby, wyraźna jest istotna przewaga kobiet: 104 435 kobiet i 50 397 mężczyzn.

Wśród nauczycieli najliczniejszą grupę tworzą osoby w wieku 41–50 lat (60 289 osób). Najmniej liczne są grupy w wieku 25 lat i mniej oraz 26–30 lat (odpowiednio: 1356 osoby, 5282 osób).

Tabela 1 Nauczyciele w branżowych szkołach I i II stopnia, szkołach policealnych, technikach i szkołach specjalnych przysposabiających do pracy według wieku²

WIEK	LICZBA
25 lat i mniej	1356
26–30 lat	5282
31–40 lat	26 200
41–50 lat	60 289
51–60 lat	45 110
61 lat i więcej	16 595
ŁĄCZNIE	154 832

Źródło: opracowanie własne

² Otwarte Dane. (2024). *Nauczyciele wg wieku, płci, typu podmiotu i województw w roku szkolnym 2023/2024*. <https://dane.gov.pl/pl/dataset/811,nauczyciele-w-osobach-i-etatach/resource/57404/table>

Z kolei według danych OECD z 2021 r., sytuacja nauczycieli szkół zawodowych w Polsce pod względem struktury wieku jest lepsza od średniej europejskiej. W Polsce odsetek nauczycieli poniżej 50 roku życia wynosił blisko 57%, podczas gdy średnia europejska wynosiła blisko 54%. Warto zauważyć, że w polskich szkołach zawodowych zatrudnionych było tylko 43,4% nauczycieli po 50 roku życia, w porównaniu z 47,2% w UE (OECD, 2023: 430). Niemniej jednak, aby zapewnić odpowiednią liczbę i wysoką jakość nauczycieli kształcenia zawodowego w celu skutecznego przygotowania młodzieży, powstaje wyzwanie, jakim jest przeciwdziałanie potencjalnym przyszłym niedoborom kadry.

Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) podkreśla, że nauczyciele kształcenia i szkolenia zawodowego potrzebują różnorodnych umiejętności. Z jednej strony, muszą posiadać aktualną wiedzę teoretyczną i praktyczną w dziedzinach, których nauczają, aby odpowiedzieć na zmieniające się technologie i praktyki stosowane w firmach. Często wymagane jest również doświadczenie zawodowe. Z drugiej strony, nauczyciele muszą posiadać umiejętności pedagogiczne i psychologiczne, aby efektywnie dzielić się wiedzą i doświadczeniem z różnorodnymi grupami uczniów. Zmieniające się środowisko nauczania i uczenia się, w tym rosnące wykorzystanie technologii, wymaga również od nauczycieli kształcenia zawodowego szerokiej gamy umiejętności przekrojowych, takich jak umiejętności cyfrowe, społeczne i umiejętności uczenia się.

4. Potrzeba badań kadr kształcenia zawodowego

Jakość przygotowania do zawodu nauczyciela jest przedmiotem wielu badań i analiz prowadzonych przez środowiska naukowe oraz Najwyższą Izbę Kontroli (NIK). Według ekspertów wiele instytucji prowadzi działania pozorowane,

proces kształcenia nauczycieli jest często nieuporządkowany i nierzetelny, a efektem tego jest nadmierna liczba słabo wykształconych absolwentów kierunków pedagogicznych. Uwagę zwraca też zróżnicowanie poziomu i sposobów kształcenia, dominacja liczby studiujących nad jakością studiów, chaos w treściach kształcenia i zanik kanonów wiedzy przekładających się na treści dotyczące różnych sfer przygotowania zawodowego. Niekorzystnym zjawiskiem są niskie wymagania wobec osób ubiegających się o zdobycie uprawnień do nauczania. Jak wskazano w analizach NIK, wyraźnie zaczyna zarysowywać się zjawisko negatywnej selekcji. Ponad 9% osób przyjętych na kierunki i specjalności nauczycielskie w roku akademickim 2014/2015 to absolwenci szkół ponadgimnazjalnych, którzy na egzaminie maturalnym uzyskali najniższe wyniki (tj. 30–49 pkt). W wielu przypadkach było ich więcej, np. na Uniwersytecie Wrocławskim na kierunki nauczycielskie przyjęto 28% osób z takim wynikiem. Do tego dochodzi brak weryfikacji kandydatów pod względem predyspozycji do wykonywania zawodu nauczyciela (Szempruch, 2022).

Aktualnie niewiele jest badań prowadzonych dla poznania i lepszego zrozumienia sytuacji kadr dydaktycznych w szkołach kształcących w zawodach, a informacje o nich stanowią raczej komponent aniżeli główny cel badania.

Wyniki badania przeprowadzonego – jako komponent projektów skoncentrowanych na monitorowaniu losów absolwentów³ – z dyrektorami

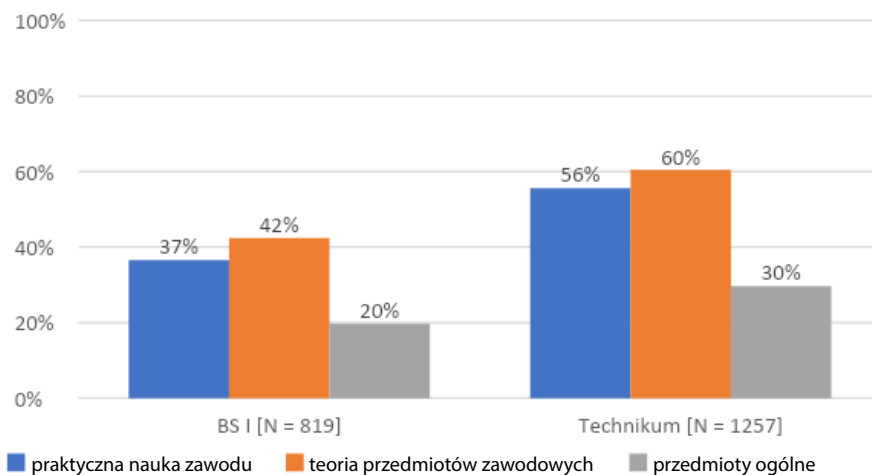
³ Badanie zostało przeprowadzone w ramach projektu Monitorowanie losów absolwentów szkół zawodowych – edycja II, realizowanego przez PBS sp. z o.o. we współpracy z Danae sp. z o.o. Projekt ten jest powiązany z projektem systemowym Monitorowanie losów absolwentów szkół zawodowych – etap II, prowadzonym przez Instytut Badań Edukacyjnych. Zadania wykonywane w ramach projektu IBE obejmują m.in. opracowywanie narzędzi badawczych oraz analizę danych i prezentowanie wyników, natomiast w ramach projektu konkursowego – realizację badań. Oba projekty są współfinansowane ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój. Badania z dyrektorami zostały przeprowadzone w ramach projektu Monitorowanie losów absolwentów szkół zawodowych – edycja II, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych w ramach działania 2.15. Kształcenie i szkolenie zawodowe

branżowych szkół I stopnia (BS I) oraz techników jednoznacznie wskazują na powszechne trudności z pozyskaniem nauczycieli do pracy w tego typu szkołach. Skala trudności jest zdecydowanie większa w przypadku nauczycieli praktycznej nauki zawodu oraz teorii przedmiotów zawodowych niż w przypadku nauczycieli przedmiotów ogólnych.

Problem niedostępności nauczycieli występuje w większym stopniu w technikach niż w BS I. Trudności z zatrudnieniem nauczycieli praktycznej nauki zawodu, podobnie jak nauczycieli teorii przedmiotów zawodowych, miała większość dyrektorów techników (odpowiednio: 56% i 60%) oraz ponad jedna trzecia dyrektorów BS I (37% i 42%).

dostosowane do potrzeb zmieniającej się gospodarki II osi priorytetowej Efektywne polityki publiczne dla rynku pracy, gospodarki i edukacji Programu Operacyjnego Wiedza, Edukacja, Rozwój (PO WER). Badania zostały przeprowadzone techniką CAWI. Ankiety rozesłano do wszystkich branżowych szkół I stopnia, techników i szkół policealnych w Polsce, posiadających uczniów ostatnich klas (łącznie do ponad 4 tys. szkół). Liczby dyrektorów, na których odpowiedziach opierają się wyniki, przedstawiamy na poszczególnych wykresach („N = ”).

Wykres 1. Odsetek dyrektorów BS I oraz techników, którzy w roku szkolnym 2020/2021 napotkali problemy z zatrudnieniem nauczycieli poszczególnych rodzajów przedmiotów⁴



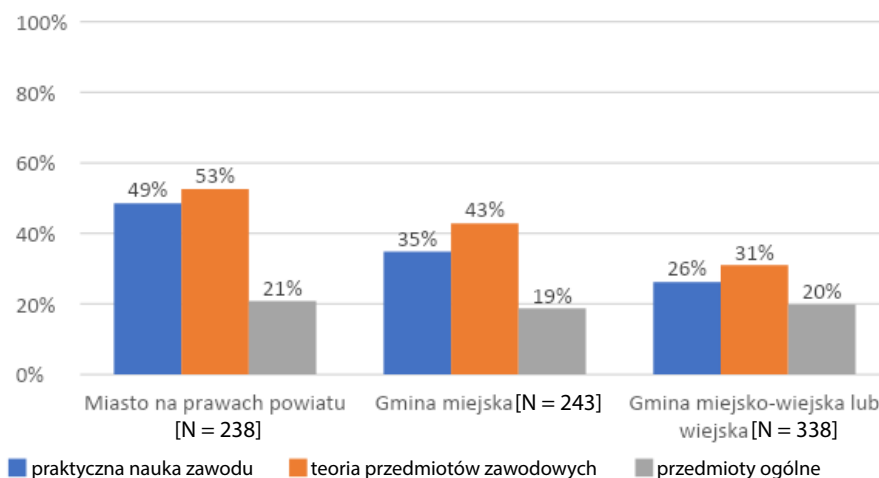
Źródło: badanie ankietowe z dyrektorami szkół prowadzących kształcenie zawodowe, przeprowadzone w roku szkolnym 2020/2021

Spośród dyrektorów BS I trudności z zatrudnieniem nauczycieli zawodu napotykają najczęściej szkoły z miast na prawach powiatu, natomiast najrzadziej szkoły z gmin miejsko-wiejskich lub wiejskich. Różnice pomiędzy odsetkami szkół, których dyrektorzy mieli problemy z zatrudnieniem nauczycieli praktycznej nauki zawodu oraz nauczycieli przedmiotów zawodowych, pomiędzy miastami na prawach powiatu a gminami miejsko-wiejskimi lub wiejskimi, przekraczają 20 punktów procentowych. Z kolei częstość występowania trudności z zatrudnieniem

⁴ Wykres prezentuje odsetek dyrektorów, którzy udzielili odpowiedzi twierdzących kolejno na pytania: Czy potrzebował(a) Pan(i) nowych nauczycieli do pracy w Pana/Pani szkole w roku szkolnym 2020/2021? Czy napotkał(a) Pan(i) jakiegokolwiek problemy związane ze znalezieniem nauczycieli do pracy w Pana/Pani szkole w roku szkolnym 2020/2021? Czy problemy ze znalezieniem nauczycieli do pracy dotyczyły: nauczycieli prowadzących praktyczną naukę zawodu / nauczycieli prowadzących teoretyczne przedmioty zawodowe / nauczycieli prowadzących przedmioty ogólne?

w BS I nauczycieli przedmiotów ogólnych jest we wszystkich typach gmin bardzo zbliżona.

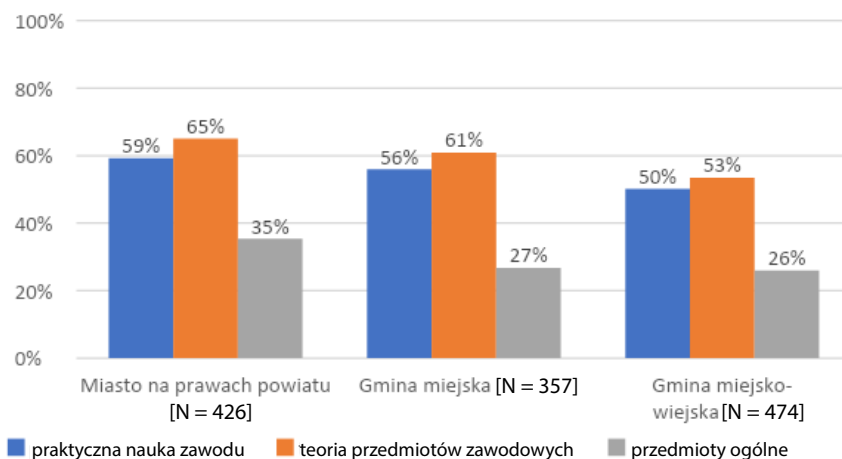
Wykres 2. Odsetek dyrektorów BS I, którzy w roku szkolnym 2020/2021 napotkali problemy z zatrudnieniem nauczycieli poszczególnych rodzajów przedmiotów – w podziale na typ gminy, w której działa szkoła



Źródło: badanie ankietowe z dyrektorami szkół prowadzących kształcenie zawodowe, przeprowadzone w roku szkolnym 2020/2021

Rozpiętość różnic pomiędzy gminami różnego typu pod względem odsetka dyrektorów techników napotykających trudności z zatrudnieniem nauczycieli zawodu jest mniejsza niż w przypadku dyrektorów BS I.

Wykres 3. Odsetek dyrektorów techników, którzy w roku szkolnym 2020/2021 napotkali problemy z zatrudnieniem nauczycieli poszczególnych rodzajów przedmiotów – w podziale na typ gminy, w której działa szkoła



Źródło: badanie ankietowe z dyrektorami szkół prowadzących kształcenie zawodowe, przeprowadzone w roku szkolnym 2020/2021

Jak wynika z badania z dyrektorami, średni odsetek nauczycieli pracujących poza szkołą w zawodzie, którego w niej uczą, wśród wszystkich nauczycieli uczących zawodu w danej szkole, wynosi 9% w przypadku BS I oraz 11% w przypadku techników (mediana odpowiednio: 2% i 5%).

Tabela 2

Odsetek nauczycieli pracujących poza szkołą w zawodzie, którego w niej nauczają⁵

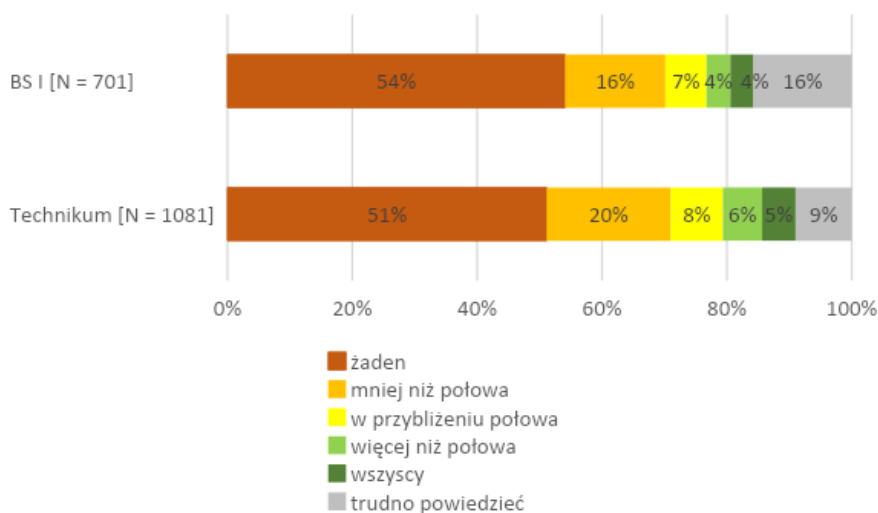
	BS I [N = 701]	Technikum [N = 1081]
Średnia	9%	11%
Mediana	2%	5%

Źródło: badanie ankietowe z dyrektorami szkół prowadzących kształcenie zawodowe, przeprowadzone w roku szkolnym 2019/2020

⁵ Na podstawie odpowiedzi na pytanie: Ilu, spośród wszystkich nauczycieli prowadzących zajęcia z zakresu kształcenia zawodowego, jednocześnie pracuje poza szkołą w zawodzie, którego naucza (łączy nauczanie z wykonywaniem zawodu poza systemem edukacji)? oraz informacji o liczbie nauczycieli prowadzących w danej szkole praktyczną naukę zawodu lub teoretyczne przedmioty zawodowe.

Ponadto z informacji uzyskanych w badaniu z dyrektorami BS I i techników wynika, że korzystanie przez nauczycieli z form rozwoju zawodowego, które byłyby wspierane przez współpracujących ze szkołą pracodawców, występuje rzadko. W przeszło połowie BS I (54%) i techników (51%) żaden nauczyciel zawodu w ciągu ostatnich kilku lat⁶ nie brał udziału w szkoleniu prowadzonym lub współfinansowanym przez pracodawcę.

Wykres 4. Odsetek nauczycieli uczących zawodu, którzy w ciągu ostatnich 3 lat / 5 lat korzystali ze szkoleń prowadzonych lub współfinansowanych przez pracodawców⁷



Źródło: badanie ankietowe z dyrektorami szkół prowadzących kształcenie zawodowe, przeprowadzone w roku szkolnym 2020/2021

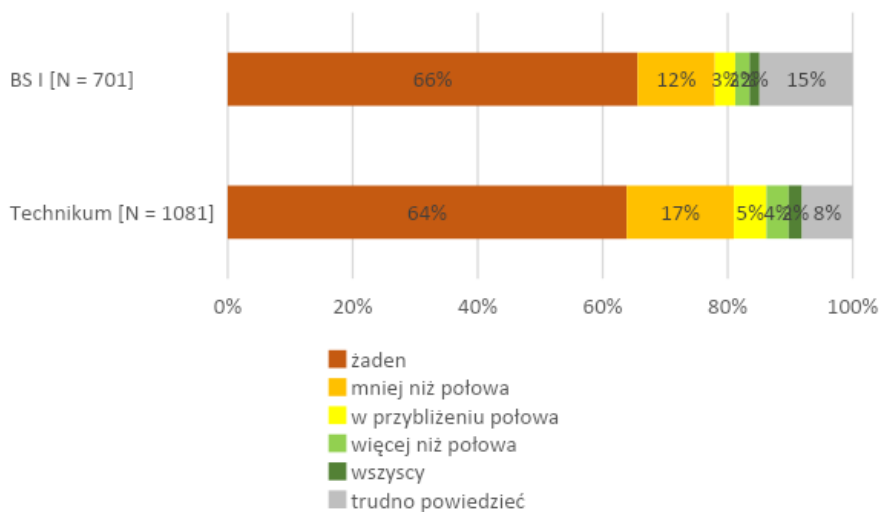
Odsetek BS I oraz techników, z których żaden nauczyciel zawodu nie korzystał w ostatnich latach ze stażu zawodowego, organizowanego przez

⁶ 3 lat w przypadku BS I oraz 5 lat w przypadku techników.

⁷ Na podstawie pytania: Jaka część nauczycieli uczących zawodu w ciągu ostatnich [jeżeli BS I: 3 lat] / [jeżeli technikum: 5 lat] korzystała ze szkoleń prowadzonych lub współfinansowanych przez pracodawców?

współpracującego ze szkołą pracodawcą, jest jeszcze wyższy, niż w przypadku szkoleń: zbliża się do dwóch trzecich (66% BS I i 64% techników).

Wykres 5. Odsetek nauczycieli uczących zawodu, którzy w ciągu ostatnich 3 lat / 5 lat korzystali ze staży zawodowych organizowanych przez pracodawców⁸



Źródło: badanie ankietowe z dyrektorami szkół prowadzących kształcenie zawodowe, przeprowadzone w roku szkolnym 2020/2021

Wyniki wskazują zatem, że większość nauczycieli nie ma szans na stałe aktualizowanie własnych kompetencji w zawodzie, którego uczą w BS I lub technikum, ani poprzez jego wykonywanie, ani poprzez udział w szkoleniach lub stażach organizowanych przez współpracujących ze szkołą pracodawców.

W badaniu ankietowym dyrektorzy oceniali wpływ różnych uwarunkowań na przyszłość kształcenia w jednym (wylosowanym) z zawodów nauczanych w danej

⁸ Na podstawie pytania: Jaka część nauczycieli uczących zawodu w ciągu ostatnich [jeżeli BS I: 3 lat] / [jeżeli technikum: 5 lat] korzystała ze staży zawodowych organizowanych przez pracodawców?

szkole. Do takich uwarunkowań należały m.in. możliwości zatrudniania nauczycieli praktycznej nauki zawodu oraz nauczycieli przedmiotów zawodowych.

Wśród dyrektorów BS I opinie, że sytuacja pod względem zatrudniania nauczycieli praktycznej nauki zawodu nie będzie sprzyjała (13% „zdecydowanie” + 24% „raczej”) kształceniu w zawodzie, do którego się odnosili, nieznacznie przeważały nad opiniami przeciwnymi (25% „zdecydowanie” + 7% „raczej”). Przy tym opinie na ten temat okazały się zróżnicowane w zależności od zawodu⁹.

Informację tę trudno zinterpretować, dopóki nie uwzględni się zapotrzebowania rynku pracy na absolwentów poszczególnych zawodów. Gdyby okazało się, że trudności z zapewnieniem nauczycieli dotyczą zawodów, na których absolwentów nie ma zapotrzebowania na rynku pracy, nie byłoby to niepokojące. Wyniki sugerują jednak, że problemy z zatrudnieniem nauczycieli dotyczą m.in. zawodów, na których absolwentów jest zapotrzebowanie. Spośród 5 zawodów, dla których przedstawiamy wyniki, 2 zostały wskazane w Prognozie zapotrzebowania na pracowników w zawodach szkolnictwa branżowego¹⁰ jako zawody, w których wystąpi istotne zapotrzebowanie na pracowników w każdym województwie. Są to zawody: mechanik pojazdów samochodowych oraz monter zabudowy i robót wykończeniowych w budownictwie – a zatem te, w przypadku których na pytanie o przewidywaną dostępność nauczycieli praktycznej nauki zawodu dyrektorzy BS I zdecydowanie częściej wybierali odpowiedzi „będzie utrudniać” niż „będzie sprzyjać”.

Dyrektorzy techników najbardziej negatywnie ocenili szanse zatrudniania nauczycieli praktycznej nauki zawodu w zawodzie technik informatyk. Jest to również zawód, na którego absolwentów według *Prognozy...* wystąpi istotne

⁹ Porównano zawody, o których wypowiedało się najwięcej respondentów.

¹⁰ *Prognoza...* została ogłoszona przez Ministra Edukacji i Nauki w 2021 r. – tj. w roku, w którym realizowano badanie z dyrektorami.

zapotrzebowanie na pracowników. Takim zawodem jest jednak również technik logistyk, w przypadku którego dyrektorzy oceniali perspektywy zatrudniania nauczycieli praktycznej nauki zawodu zdecydowanie częściej pozytywnie, niż negatywnie.

Od czasu dużych projektów badawczych, prowadzonych w latach 2010–2015 przez Instytut Badań Edukacyjnych czy Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, można zdiagnozować duże braki w danych dotyczących sytuacji społeczno-demograficznej czy motywacji do wykonywania zawodu nauczyciela. Pojedyncze badania prowadzone przez różne instytucje nie mają szansy w pełni wskazać mapy zalet i wyzwań, przed jakimi stoją nauczyciele kształcący w zawodach. W czasie badania Środowiskowe uwarunkowania funkcjonowania szkół branżowych I stopnia w kontekście wdrażania Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji (ZSK), prowadzonego przez IBE w latach 2019–2020, respondent pracujący w szkole branżowej I stopnia wskazał na szereg wyzwań, z których każde może stać się przyczynkiem do dalszych badań, co wskazuje na świadomość środowiska potrzeb obszaru VET:

Jest przede wszystkim problem z nauczycielami zawodu. Nie ma specjalistów. Szczególnie elektryków, mieliśmy taki problem i dalej mamy z elektrykami, żeby ich ściągnąć, bo są rozrywani, że tak powiem, na rynku. I tutaj w tym kierunku powinno być coś robione. Żeby chcieli pracować. Nikt po politechnice, z wyższym wykształceniem nie przyjdzie, bo nie oszukujmy się, wiemy dlaczego, przede wszystkim finanse. Zaczyna od 2400 chyba, brutto. To jest minimalna krajowa. Praktycznie. To mu się nie opłaca, bo na rynku znajdzie pracę z o wiele wyższą pensją. W tym może być problem. Jeżeli zakłady nie będą, w którymś momencie, delegowały swoich pracowników, to może być problem z zawodowcami. Bo ja już po sobie wiem, współpracujemy z osobami starszymi, te osoby starsze, zawodowcy, młodych nie ma. I ten materiał, mówiąc tak brzydko, się zużywa i będą odchodzić, po prostu z zawodu, bo już nie będą wydajni na tyle, żeby uczyć. I tutaj może być problem. Jeżeli tutaj się nie zmieni polityka państwa, polityka przedsiębiorstw w delegowaniu, to może być problem. Ale to musi być kompleksowo rozwiązane, muszą być jakieś motywacyjne rzeczy, które pozwolą, żeby ten pracownik zawodowiec chciał przyjść do szkoły. Nie

kiedy już jest na emeryturze, niejednokrotnie już ma serdecznie dosyć, a jeszcze przyjdzie uczyć, a z takimi problemami się spotykamy czasem, no mają problemy. Zapanowaniem nad klasą np., bo on pracując na jakimś tam stanowisku w zakładzie, to nikt mu tam, mówiąc młodzieżowo, nie podskoczy. A tutaj nie ma autorytetu, on musi sobie zdobyć autorytet. Ale autorytet się zdobywa nie poprzez przykręcanie śruby, wiedzą się autorytetu u młodzieży, w wielu przypadkach, nie zdobędzie. Trzeba znaleźć jakąś możliwość, żeby zaczęli tę wiedzę doceniać, którą ma wykładowca. I dlatego tutaj w tym kierunku, ja tutaj widzę pewne zagrożenie w szkolnictwie branżowym. Jeżeli ci specjaliści nie będą uczyli, to będą osoby przypadkowe i to się odbije później negatywnie na umiejętnościach uczniów, i to jest chyba największe zagrożenie. Plus zainteresowanie pracodawców, żeby jednak pracodawcy bardziej się angażowali w potrzeby, angażowali się w pracę szkoły. Swoje oczekiwania bardziej nawet stanowczo wprowadzać, żeby wspólnie z dyrekcją, z pracownikami szkoły współpracować, żeby wychodził dobry absolwent.

Zatem nie tylko badacze i analitycy obszaru VET zdają sobie sprawę z braku nauczycieli w systemie w ogóle, braki kadrowe dotyczą bowiem bezpośrednio osoby zarządzające placówkami kształcącymi w ramach obszaru kształcenia i szkolenia zawodowego. Jako główny czynnik zaradczy proponowane jest podniesienie wynagrodzenia, które dla nauczycieli pracujących w oparciu o Kartę Nauczyciela jest niskie, w ramach tak zwanej „piętnastki”, czyli art. 15 ustawy Prawo oświatowe odnoszącego się do zatrudnienia specjalistów z rynku pracy, nie jest rozwiązaniem popularnym. Ponadto potrzebne jest podniesienie prestiżu kształcenia zawodowego oraz zaangażowanie pracodawców w proces kształcenia kadr uczących, zarówno tych w przedsiębiorstwach jak i tych w szkołach.

Biorąc pod uwagę przytoczone wcześniej kwestie oraz uwzględniając dynamiczne zmiany na rynku pracy, które wymagają dostosowania kształcenia zawodowego do realiów gospodarki 4.0; zmiany w kształceniu zawodowym, mające na celu lepsze powiązanie szkolnictwa branżowego z gospodarką, w tym uwzględnienie wprowadzania nowych zawodów i dostosowanie kompetencji nauczycieli szkolnictwa branżowego; globalne zagrożenia, które wymuszają zmiany

w funkcjonowaniu instytucji edukacyjnych, wiążące się z nowymi wyzwaniami dydaktycznymi, organizacyjnymi i technologicznymi; proces starzenia się kadry nauczycieli kształcenia zawodowego, w połączeniu ze wzrastającymi wymaganiami kompetencyjnymi, stanowi ryzyko niedoborów kadry w tym obszarze.

Konieczne jest zatem podejmowanie działań proaktywnych w celu pozyskania odpowiedniego personelu i zapewnienia odpowiedniego przygotowania nauczycieli. W związku z tym, jednym z głównych wyzwań dla systemów edukacyjnych w Europie, w tym w Polsce, będzie zapewnienie, przygotowanie i doskonalenie kadry kształcenia zawodowego. W tym kontekście istnieje potrzeba przeprowadzenia szczegółowej diagnozy stanu kadr kształcenia zawodowego w Polsce oraz opracowania rozwiązań, mających na celu pozyskanie odpowiednich specjalistów.

Bibliografia:

Efekty działań realizowanych w trybie konkursowym w ramach Priorytetu III PO KL 2007-2013. (2010). <https://www.ewaluacja.gov.pl/media/24933/Efekty%20działań%20realizowanych%20w%20trybie%20konkursowym%20w%20ramach%20priorytetu%20III%20PO%20KL.pdf>

EUR-lex. (2016). *Ścisła współpraca UE w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego.* <https://eur-lex.europa.eu/PL/legal-content/summary/enhanced-eu-cooperation-in-vocational-education-and-training.html>

Komisja Europejska (2020). *Komunikat Komisji Do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego I Komitetu Regionów. Europejski program na rzecz umiejętności służący zrównoważonej konkurencyjności, sprawiedliwości społecznej i odporności.* Pobrano z <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0066>.

Komisja Europejska. (bdw.). *Komunikat Komisji Do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego I Komitetu Regionów Nowy Europejski Program Na Rzecz Umiejętności. Wspólne działania na rzecz wzmocnienia kapitału ludzkiego, zwiększania szans na zatrudnienie i konkurencyjności. Nowy*

- europijski program na rzecz umiejętności*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0274>
- MEN. (2019). Zintegrowana Strategia umiejętności 2030 (część ogólna). <https://kwalifikacje.gov.pl/images/zsu.pdf>
- MEN. (2020). Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część szczegółowa). Polityka na rzecz rozwijania umiejętności zgodnie z ideą uczenia się przez całe życie. https://kwalifikacje.edu.pl/wp-content/uploads/ZSU_2030.pdf
- Najwyższa Izba Kontroli. (2021). *Organizacja pracy nauczycieli w szkołach publicznych*. Nr ewid. 122/2021/P/20/027/KNO.
- OECD. (2023), *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- Otwarte Dane (2024). *Nauczyciele wg wieku, płci, typu podmiotu i województw w roku szkolnym 2023/2024*. Pobrano z <https://dane.gov.pl/pl/dataset/811,nauczyciele-w-osobach-i-etatach/resource/57404/table>
- PARP (2020). *Kształcenie zawodowe w rzemiośle*. https://www.parp.gov.pl/storage/publications/pdf/Ksztacenie-w-rzemiole_ostat.docx.pdf
- Plan działań w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego na lata 2022–2025. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz. U. 2017, poz. 1575).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2019 r. w sprawie dofinansowania doskonalenia zawodowego nauczycieli, szczegółowych celów szkolenia branżowego oraz trybu i warunków kierowania nauczycieli na szkolenia branżowe (Dz. U. 2019, poz. 1653).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 2019 r. w sprawie ogólnych celów i zadań kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego (Dz. U. 2019, poz. 316).
- Sitek, M., Stasiowski, J. (2022). Zmiany w organizacji i funkcjonowaniu kształcenia zawodowego w Polsce. Bilans reform 1989–2022. *Studia BAS*, 2(70). [DOI: <https://doi.org/10.31268/StudiaBAS.2022.13>]
- Szempruch, J., (2022). Problemy kształcenia i doskonalenie nauczycieli w Polsce – w kierunku profesjonalizacji zawodu,. *Studia BAS*, 2(70). [DOI: <https://doi.org/10.31268/StudiaBAS.2022.11>]
- Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do roku 2020 (z perspektywą do 2030 r.). Pobrane z: <https://www.gov.pl/web/fundusze-regiony/informacje-o-strategii-na-rzecz-odpowiedzialnego-rozwoju>
- Szkolnictwo artystyczne w Polsce. <https://www.gov.pl/web/kultura/szkolnictwo-artystyczne-w-polsce>

Szkolenia branżowe dla nauczycieli kształcenia zawodowego. <https://www.gov.pl/web/edukacja/szkolenia-branzowe-dla-nauczycieli-ksztalcenia-zawodowego>

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz. U. 2017 poz. 59).

Ustawa z dnia 22 marca 1989 r. o rzemiośle (Dz. U. 1989 nr 17 poz. 92).

Zalecenie Rady z dnia 30 października 2020 r. w sprawie pomostu do zatrudnienia – wzmocnienia gwarancji dla młodzieży oraz zastępujące zalecenie Rady z dnia 22 kwietnia 2013 r. w sprawie ustanowienia gwarancji dla młodzieży (2020/C 372/01).

Załącznik do uchwały nr 8 Rady Ministrów z dnia 14 lutego 2017 r. – Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do roku 2020 (z perspektywą do 2030 r.), M.P. 2017, poz. 260. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WMP20170000260/O/M20170260.pdf>

Załącznik do uchwały nr 155 Rady Ministrów z dnia 27 października 2020 r. – Strategia Rozwoju Kapitału Społecznego (współdziałanie, kultura, kreatywność) 2030, M.P. 2020, poz. 1060. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WMP20200001060/O/M20201060.pdf>

Załącznik do uchwały nr 184/2020 Rady Ministrów z dnia 14 grudnia 2020 r. – Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2030, <https://www.gov.pl/attachment/1f26c734-51d1-436b-9954-6938994ca46c>

Problemy i wyzwania uczenia się przez całe życie na przykładzie kształcenia nauczycieli matematyki na kwalifikacyjnych studiach podyplomowych

BARBARA BARAŃSKA*

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

MAŁGORZATA ZAMBROWSKA**

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Studia podyplomowe to jedna z form uczenia się przez całe życie. W artykule przedstawiono wybrane wyniki przeprowadzonych przez autorki badań nauczycieli, którzy uprawnienia do nauczania matematyki zdobyli dzięki ukończeniu kwalifikacyjnych studiów podyplomowych. Wskazują one między innymi na nieracjonalne zróżnicowanie programów i efektów uzyskiwanych w trakcie tych trzysemestralnych studiów, mimo że wszystkie one dają absolwentom jednakowe uprawnienia.

SŁOWA KLUCZOWE: studia podyplomowe, nauczanie matematyki, uczenie się przez całe życie

Problems and challenges of lifelong learning on the example of mathematics teacher training in postgraduate qualification studies

Postgraduate studies are one of the forms of undertaking lifelong learning. This paper presents findings from the authors' study on teachers who received credentials from postgraduate qualifying studies to teach mathematics. Among other observations, the findings indicate that there is irrational variation in the programs and outcomes obtained during these three-semester studies, despite the fact that all graduates are awarded the same qualification.

KEYWORDS: postgraduate studies, the teaching of mathematics, lifelong learning

* E-mail: barbara.baranska@uken.krakow.pl

ORCID: 0000-0002-4000-8408

** E-mail: mzambrowska@aps.edu.pl

ORCID: 0000-0001-5537-9220

1. Studia podyplomowe dla nauczycieli jako jedna z form realizacji idei lifelong learning

Studia podyplomowe uznawane są za jedną z form realizacji postulatu uczenia się przez całe życie (Commission of European Communities, 2001; Lendzion, 2015; Hernik, 2015; Worek, Jelonek i Kocór, 2017), rozumianego jako ciągłe dążenie do zdobywania wiedzy z powodów osobistych lub zawodowych, przyczyniające się do rozwoju jednostki i do zwiększania jej konkurencyjności na rynku pracy. Zakłada się, że uczestnicy studiów podyplomowych to osoby, które – ze względu na posiadane już doświadczenia edukacyjne i zawodowe – dokonują świadomych wyborów. Słuchacze studiów podyplomowych muszą posiadać umiejętność efektywnego zarządzania własnym czasem, by pogodzić studia z wykonywaną zwykle pracą zawodową i obowiązkami rodzinnymi (Bakonyi, 2013).

Mówi się (Marcinkiewicz, 2012), że studia podyplomowe stanowią odpowiedź na potrzeby dwojakiego rodzaju:

- potrzebę uzupełnienia, rozszerzenia bądź zaktualizowania wiedzy w danej dziedzinie
oraz
- potrzebę zdobycia wykształcenia i kwalifikacji w nowych dziedzinach, co umożliwi podjęcie pracy w obszarze niezwiązanym z wcześniej wyuczonym zawodem, bez konieczności przechodzenia przez studia pierwszego i drugiego stopnia.

Oferta studiów podyplomowych skierowanych do nauczycieli pozwala zaspokoić każdą z tych potrzeb. Nauczyciele mogą bowiem wybrać:

- studia doskonalące, w trakcie których poszerzą swoją wiedzę, udoskonalą umiejętności i rozwiną warsztat pracy lub

- studia kwalifikacyjne, na przykład takie, które pozwolą im zdobyć uprawnienia do nauczania drugiego (lub kolejnego) przedmiotu.

Naszą uwagę skupimy na studiach kwalifikacyjnych, umożliwiających zdobycie uprawnień do nauczania matematyki jako drugiego przedmiotu. Muszą one spełniać wymagania zawarte w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. 2019, poz. 1450) oraz wymagania zawarte w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. (z późniejszymi zmianami) w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz. U. 2017, poz. 1575). Zgodnie z treścią pierwszego z tych dokumentów:

Kształcenie na studiach podyplomowych przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela może być prowadzone w zakresie przygotowania:

[...] merytorycznego i dydaktycznego do nauczania kolejnego przedmiotu [...] dla absolwentów studiów pierwszego stopnia i studiów drugiego stopnia lub jednolitych studiów magisterskich na kierunkach, których programy studiów określały efekty uczenia się obejmujące wiedzę i umiejętności odpowiadające wymaganiom ogólnym [...] podstawy programowej przedmiotu nauczania [...], posiadających przygotowanie merytoryczne, psychologiczno-pedagogiczne, w zakresie podstaw dydaktyki i emisji głosu oraz dydaktyczne do nauczania przedmiotu [...]. (Dz. U. 2019, poz. 1450)

Warto w tym miejscu podkreślić, że powyższy zapis jest bardziej szczegółowy niż sformułowanie zawarte we wcześniejszym Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów kształcenia, przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela z dnia 17 stycznia 2012 r., które podawało, że:

Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela na studiach podyplomowych może być prowadzone w zakresie:

1) przygotowania do nauczania kolejnego przedmiotu [...]. (Dz. U. 2012, poz. 131)

W świetle wcześniejszych regulacji możliwe było zdobywanie uprawnień do nauczania matematyki jako drugiego przedmiotu również przez nauczycieli przedmiotów bardzo odległych od matematyki, na przykład nauczycieli języka polskiego czy wychowania fizycznego. Był to jeden z powodów, dla których studia podyplomowe znalazły się w ogniu krytyki nauczycieli akademickich na co dzień zajmujących się kształceniem nauczycieli (Krause, Muchacka i Przybyliński, 2017). Obecnie nauczyciel, który chce uczyć matematyki jako drugiego przedmiotu, musi mieć ukończone studia, których efekty uczenia się obejmują wiedzę i umiejętności odpowiadające wymaganiom ogólnym podstawy programowej z matematyki. Przypomnijmy, że zalicza się do nich: sprawność rachunkową, wykorzystanie i tworzenie informacji, wykorzystanie i interpretowanie reprezentacji oraz rozumowanie i argumentację (Dz. U. 2017, poz. 356; Dz. U. 2018, poz. 467). Uczelnie wyższe, które prowadzą kwalifikacyjne studia podyplomowe, muszą rozstrzygać, czy nauczyciel, składający podanie o przyjęcie na nie, ukończył wcześniej studia, których efekty uczenia się obejmują wiedzę i umiejętności odpowiadające wymaganiom ogólnym podstawy programowej z matematyki. Warunki przyjęcia na studia podyplomowe kwalifikujące do nauczania matematyki jako drugiego przedmiotu nie są jednakowe na wszystkich uczelniach w Polsce. Poniżej przytaczamy zapisy ze stron internetowych kilku z nich. Niektóre uczelnie podają na stronie jedynie informacje ogólne dotyczące zasad rekrutacji, na przykład: wymagany dyplom ukończenia studiów wyższych (Uniwersytet Jagielloński¹) albo cytują wymogi z Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego:

Warunki przyjęcia na studia:

- dyplom ukończenia studiów wyższych II stopnia lub jednolitych magisterskich na kierunkach, których programy studiów określały efekty uczenia się obejmujące

¹ Instytut Matematyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. (b.d.). *Studia podyplomowe*. <https://im.uj.edu.pl/studia/studia-podyplomowe>

wiedzę i umiejętności odpowiadające wymaganiom ogólnym podstawy programowej kształcenia ogólnego w zakresie matematyki jako przedmiotu nauczania;

- dokument potwierdzający posiadanie przygotowania pedagogicznego do pracy w szkole na stanowisku nauczyciela. (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, obecnie UKEN²)

Inne uczelnie formułują bardziej szczegółowe wymagania względem

kandydatów:

Studia Podyplomowe z Matematyki przeznaczone są dla absolwentów wyższych uczelni (co najmniej pierwszego stopnia) posiadających dyplom w zakresie nauk ścisłych lub technicznych oraz przygotowanie pedagogiczne. [...] Studia podyplomowe z matematyki są przeznaczone dla osób posiadających tytuł zawodowy licencjata, magistra lub równorzędny z dziedzin: nauki ścisłe, nauki ekonomiczne i nauki techniczne; oraz posiadających zaświadczenie o przygotowaniu pedagogicznym. (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie³)

Na Studia Podyplomowe z Matematyki przyjęci zostaną kandydaci, którzy spełnią następujące warunki:

1. Są absolwentami studiów wyższych: matematyczno-przyrodniczych, technicznych, ekonomicznych (II stopnia lub jednolitych magisterskich) oraz posiadają przygotowanie pedagogiczne. (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie⁴)

O przyjęcie na studia mogą ubiegać się osoby legitymujące się tytułem zawodowym magistra, które ukończyły studia wyższe w dziedzinie nauk ścisłych i przyrodniczych, bądź inżynierino-technicznych, na kierunkach studiów, których programy obejmowały efekty uczenia się w zakresie matematyki (nie mniej niż 60 godzin zajęć z matematyki w programie studiów). Ponadto kandydaci muszą posiadać przygotowanie pedagogiczne uprawniające do wykonywania zawodu nauczyciela. (Uniwersytet Wrocławski⁵)

² Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. (b.d.). Matematyka. *Zajęcia zdalne*. <https://studiapodyplomowe.uken.krakow.pl/direction/matematyka/>

³ Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. (b.d.). <https://wmp.uksw.edu.pl/pl/node/424>

⁴ Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. (b.d.). Studia podyplomowe z matematyki. <https://wmp.uksw.edu.pl/kandydaci/studia-podyplomowe/studia-podyplomowe-z-matematyki>

⁵ Uniwersytet Wrocławski (b.d.). Kwalifikacyjne Studia Podyplomowe Nauczanie Matematyki. <https://www.math.uni.wroc.pl/kwalifikacyjne-studia-podyplomowe-nauczanie-matematyki>

Studia przeznaczone są dla absolwentów studiów wyższych posiadających uprawnienia pedagogiczne do nauczania w szkole podstawowej i ponadpodstawowej. Warunkiem przyjęcia na studia jest udokumentowanie zaliczenia w trakcie odbywania studiów wyższych minimum 90 godzin zajęć dydaktycznych z przedmiotów matematycznych. (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu⁶)

Wymagane dokumenty:

1. kwestionariusz osobowy wydrukowany z Systemu, uzupełniony i podpisany;
2. odpis lub poświadczona przez uczelnię kopia dyplomu ukończenia studiów uprawniających do podjęcia kształcenia na studiach podyplomowych. [...]
3. dokument potwierdzający nabycie uprawnień pedagogicznych;
4. dokument potwierdzający zaliczenie, na ukończonych studiach, przedmiotów z zakresu matematyki, fizyki lub informatyki w wymiarze co najmniej 100 godzin łącznie, np. suplement do dyplomu (dokument nie jest wymagany w przypadku ukończenia studiów na kierunkach z obszaru nauk ścisłych). (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie⁷)

Zapisy te wskazują na duże różnice między zasadami rekrutacji obowiązującymi na różnych uczelniach, przyjmujących nauczycieli na studia podyplomowe, których ukończenie da ich absolwentom jednakowe uprawnienia. W szczególności niektóre uczelnie oczekują od kandydatów potwierdzenia ich przygotowania matematycznego (ukończenia studiów na kierunku ścisłym, określonej liczby godzin zaliczonych kursów z matematyki), co wyraźnie wskazuje na dokonywane przez uczelnie we własnym zakresie uściślenie i doprecyzowanie zapisów cytowanego wyżej Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Zgodnie z aktualnie obowiązującymi regulacjami studia podyplomowe przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela trwają nie krócej niż trzy semestry. Wcześniejsze przepisy pozwalały na realizację studiów podyplomowych w czasie dwóch semestrów, co również budziło wiele zastrzeżeń.

⁶ Wydział Matematyki i informatyki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza. (b.d.). *Matematyka*. <https://wmi.amu.edu.pl/dla-kandydata/studia-podyplomowe/studia-podyplomowe-dla-nauczycieli/matematyka>

⁷ Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej. (b.d.). *Nauczanie matematyki*. <https://www.umcs.pl/pl/wyszukiwarka-studiow,118,matematyka,7109.chtm>

Problemy dotyczące kształcenia nauczycieli dawno przestały być wyłącznie przedmiotem dysput akademickich (zob. Michniuk, 2020; Piróg, 2022). Nagłośniony przez media⁸ przypadek dyrektora Zespołu Szkół Rzemiosła w Łodzi, który w roku szkolnym 2022/2023 miał uczyć aż siedmiu przedmiotów⁹, to tylko jeden z alarmujących sygnałów wskazujących wyraźnie na brak nauczycieli w niektórych szkołach w Polsce. Tytuły reportaży, takie jak: „Nauczyciele rzucają szkołę, bo chcą godnie żyć” (Stępień-Baran, 2022), „Nauczyciele uciekają ze szkół. Zmiana zawodu smutną koniecznością?” (Konczal, 2022) czy „Żegnaj, szkoło! Nauczyciele odchodzą: historyk woli zakład pogrzebowy, dyrektor urlop bezpłatny” (Zubik, 2022), pokazują, że coraz większym problemem współczesnej szkoły staje się odpływ nauczycieli, którzy często pomimo pasji i zaangażowania w wykonywany zawód, decydują się znaleźć lepsze warunki zatrudnienia. W czasach takiego kryzysu coraz częściej zachodzi konieczność zdobywania przez nauczycieli kwalifikacji do nauczania kolejnych przedmiotów.

2. Fenomen *out-of-field teaching*

Fenomen określany w literaturze anglojęzycznej jako *out-of-field teaching* (OOF) oznacza nauczanie przedmiotu bez posiadania niezbędnego przygotowania i odpowiednich kwalifikacji (Hobbs i Törner, 2019). Zjawisko to jest dość powszechne w różnych częściach świata i było szeroko opisywane i badane na przykład w USA (Ingersoll, 1999, 2001; Shah i in., 2019), Irlandii (Ríordáin i Hannigan, 2011), Niemczech (Törner i Törner, 2012), Australii (Hobbs, 2013) i Wielkiej Brytanii

⁸ TVN24. (2022). *Dyrektor szkoły będzie uczył siedmiu przedmiotów. „Muszę, bo nikt inny nie chce”*. <https://tvn24.pl/lodz/lodz-dyrektor-szkoly-bedzie-uczyl-siedmiu-przedmiotow-musialem-bo-niktinny-nie-chcial-6064147>

⁹ Były to: język angielski, język obcy zawodowy, język polski dla obcokrajowców, wychowanie fizyczne, informatyka, etyka oraz fizyka.

(Fitzmaurice, Walsh i Burke, 2021). Przykład OOFT podaje Ingersoll (1998), który dzieli się własnym doświadczeniem. Choć jego specjalizacją były nauki społeczne, jako nauczyciel w USA został przydzielony do nauczania innych przedmiotów, takich jak matematyka i język angielski, pomimo braku odpowiednich kwalifikacji. Z drugiej strony, nie zawsze, nauczanie innego przedmiotu niż ten, do którego ma się odpowiednie kwalifikacje, uchodzi za przykład OOFT. Hobbs (2013) podaje, że jeśli w Australii nauczyciel z dyplomem z jednej ścisłej dyscypliny, np. fizyki, naucza innego przedmiotu ścisłego, na przykład matematyki, nie uznaje się tego za przykład uczenia *out of field*.

W literaturze wymienia się kilka czynników, które prowadzą do OOFT. Najczęściej wskazywanym i pozornie najbardziej oczywistym źródłem tego zjawiska są niedobory wykwalifikowanych nauczycieli poszczególnych przedmiotów (Ingersoll, 1998, 1999). Stwierdza się, że dotyczą one szkół w zależności od różnych czynników, na przykład lokalizacji (Hobbs, 2013). Przykładowo, czasami w małych miastach i wsiach bardzo trudno jest znaleźć wykwalifikowanych nauczycieli do wszystkich przedmiotów szkolnych. Również rodzaj szkoły bywa czynnikiem krytycznym bywa również rodzaj szkoły (Törner i Törner, 2012). Trudniejsze może być na przykład znalezienie nauczycieli do pracy w szkołach specjalnych czy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Jeśli chodzi o przedmioty szkolne, braki kadrowe często dotyczą nauczycieli matematyki i innych przedmiotów ścisłych (Hobbs, 2013). Piróg (2022), wskazując przyczyny braków kadrowych w polskich szkołach, wymienia między innymi: spadek zainteresowania zawodem nauczyciela wśród młodych ludzi, masowe odchodzenie młodych nauczycieli z zawodu i związaną z tym faktem senioralizację kadry nauczycielskiej, traktowanie profesji nauczycielskiej jako okresowej aktywności zawodowej oraz przyjmowanie przez czynnych

nauczycieli alternatywnych modeli karier i poszukiwanie przez nich dodatkowego zatrudnienia poza systemem edukacji. Tego typu problemy, w połączeniu z dążeniem dyrektorów szkół do zachowania ciągłości kształcenia, przyczyniają się w różnych krajach do podejmowania decyzji o przydzielaniu nauczycieli do przedmiotów, do których nie mają odpowiedniego wykształcenia i przygotowania. Kiedy standardowe procedury zastępowania brakujących nauczycieli lub rekrutacji nowych nauczycieli zawodzą, dyrektorzy szkół mogą zastosować pewne środki nadzwyczajne, takie jak przesunięcie pracowników, których wykształcenie nie jest adekwatne do ich nowych zadań. W sytuacji nadzwyczajnej dopuszcza się więc zatrudnianie osób, które nie posiadają kwalifikacji do nauczania danego przedmiotu lub do pracy z uczniami na danym etapie edukacyjnym, lub takich, które nie ukończyły jeszcze studiów. Jednakże, jak stwierdzono w raporcie Eurydice (2002), takie posunięcia

[...] nie zmniejszają niedoboru nauczycieli, a jedynie zapewniają tymczasowe rozwiązania do czasu znalezienia odpowiednio wykwalifikowanego personelu. Przekształcają one jawny niedobór nauczycieli w niedobór ukryty. (tłum. własne, s. 51)

Sam fakt, że nauczanie przedmiotu może być powierzone dowolnemu niewykwalifikowanemu nauczycielowi jest, zdaniem niektórych badaczy (Ríordáin i Hannigan, 2011; Törner i Törner, 2012), oznaką tego, że zawód nauczyciela został pozbawiony swojego statusu i nie jest już postrzegany jako wymagający specjalistycznej wiedzy i kompetencji (por. Kinal, 2023; Smak i Walczak, 2015; Hernik, 2015). Paradoksalnie więc sama specyfika zawodu nauczyciela i jego recepcja w społeczeństwie danego państwa staje się ważnym źródłem zjawiska OOFT. Ingersoll (1998) stwierdza:

Niewielu wymagałoby od kardiologów odbierania porodów, od prawników zajmujących się nieruchomościami, obrony w sprawach karnych, od chemików projektowania mostów czy od profesorów socjologii nauczania języka angielskiego. Powszechnie przyjmuje

się, że takie tradycyjne zawody wymagają dużych umiejętności i przeszkolenia, a zatem konieczna jest specjalizacja. W przeciwieństwie do tego, powszechnie przyjmuje się założenie, że nauczanie w szkołach podstawowych i średnich wymaga znacznie mniej umiejętności, przeszkolenia i wiedzy specjalistycznej. (tłum. własne, s. 776)

Tymczasem nauczycielom, którzy uczą *out-of-field*, może brakować odpowiedniego zrozumienia przedmiotu, którego nauczają:

To nie brakujące elementy wiedzy są głównym czynnikiem wpływającym negatywnie na lekcje, ale raczej (na metapoziomie) niewystarczająco szczegółowe „mapy” przedmiotu. Chociaż ci nauczyciele rzeczywiście znają skuteczne sposoby rozwiązywania klasycznych zadań, to jednak obawiają się ich modyfikacji i dygresji w kierunku często nieznanego terytorium. (tłum. własne, Törner i Törner, 2012, s. 203)

Nauczanie przedmiotu bez odpowiednich kwalifikacji i przygotowania może powodować u nauczycieli niepokój, napięcie i dyskomfort. Omawiając to zjawisko, badacze podnoszą również pytania dotyczące tożsamości nauczycieli, ich oceny własnej skuteczności i dobrego samopoczucia. Warto wspomnieć, że matematyka uchodzi za przedmiot nadający się do nauczania *out-of-field* (Törner i Törner, 2012). Raporty z badań pokazują, że jest ona pozytywnie postrzegana przez niewykwalifikowanych nauczycieli, którzy traktują nauczanie matematyki jako nowe, interesujące wyzwanie. Podkreśla się też, że ci, którzy uczą *out-of-field*, bardziej empatyzują z uczniami i mogą rozumieć (ale niestety też podzielać) doświadczane przez nich trudności, ponieważ sami niedawno uczyli się materiału, który teraz wykładają. Kształcenie nauczycieli matematyki jest w sposób oczywisty ściśle związane z realizacją nauczania tego przedmiotu w szkołach. Kontrola przeprowadzona przez Najwyższą Izbę Kontroli wykazała, że słabe strony nauczania matematyki w Polsce związane są m.in. z rzadkim stosowaniem przez nauczycieli metod aktywizujących, małym zróżnicowaniem poziomu trudności rozwiązywanych z uczniami zadań i form pracy stosowanych na lekcjach, a także słabymi umiejętnościami nauczycieli w zakresie kierowania procesem uczenia się

(raport NIK, s. 38). Inni badacze zaobserwowali także brak swobody matematycznej nauczycieli – „kurczone trzymanie się wyłącznie zadań podanych w podręczniku, bez próby ich modyfikacji lub rozwinięcia” (Karpiński i Zambrowska, 2015, s. 34). Wszelkie tego rodzaju trudności doświadczane przez nauczycieli matematyki skłaniają do refleksji nad jakością i efektywnością kształcenia akademickiego, które powinno gwarantować odpowiednie przygotowanie nauczycieli do wykonywania zawodu.

Według naszej wiedzy, zjawisko OOFT nie było dotychczas badane w Polsce. W naszej ocenie natomiast tematyka, którą poruszamy, jest z nim związana. Uważamy bowiem absolwentów prowadzonych w Polsce kwalifikacyjnych studiów podyplomowych z matematyki za nauczycieli, którzy są *neither fully „in” nor completely „out” of the field* (Barańska i Zambrowska, 2022). Termin ten podkreśla, że z jednej strony w Polsce nauczyciele, którzy uczą matematyki jako drugiego (lub kolejnego) przedmiotu, posiadają formalne kwalifikacje i pewne przygotowanie do nauczania matematyki – co sprawia, że nie są całkiem *out of the field*. Z drugiej strony jednak warunki, w jakich ci nauczyciele zdobyli wiedzę i umiejętności potrzebne do nauczania matematyki, istotnie różnią się od warunków, w jakich takie przygotowanie uzyskują studenci studiów dziennych. Zjazdy na studiach podyplomowych odbywają się w wybrane weekendy, a pomiędzy nimi nauczyciele muszą godzić wykonywanie pracy zawodowej i wypełnianie obowiązków rodzinnych z nauką. Wprawdzie w podobnej sytuacji znajdują się słuchacze studiów niestacjonarnych, jednak ci dysponują znacznie dłuższym czasem (łącznie zwykle 10 semestrów) na poznanie różnych działów matematyki i przygotowanie do zawodu niż studenci trzysemestralnych studiów podyplomowych. To sprawia, że studia podyplomowe stanowią duże wyzwanie intelektualne i logistyczne dla podejmujących je nauczycieli (Bakonyi, 2013).

3. Studia podyplomowe kwalifikujące do nauczania matematyki jako drugiego przedmiotu w świetle polskich badań

Zagadnienia dotyczące kształcenia nauczycieli matematyki na studiach podyplomowych, takie jak regulacje formalne, zasady rekrutacji, plany i programy studiów czy wreszcie jakość i efektywność kształcenia, nie znalazły się dotychczas w centrum uwagi polskich badaczy. Wprawdzie kształcenie nauczycieli matematyki w Polsce stanowi przedmiot badań naukowych (np. Żeromska, 2012, Kandzia, 2015; Czajkowska, 2017), jednak dostępne publikacje bardzo rzadko odnoszą się do problematyki studiów podyplomowych (np. Nowecki, 2006), a czynione w nich uwagi zwykle nie są poparte badaniami. Być może taki stan rzeczy wynika z ogólnych tendencji środowiska naukowego, które zdaje się rzadko podnosić problemy kształcenia nauczycieli na studiach podyplomowych. Dotychczas poruszane w publikacjach kontrowersje (np. Krause, Muchacka i Przybyliński, 2017) domagają się jednak dalszych badań, nawet – a może zwłaszcza – jeśli wynikające z nich wnioski miałyby stać się punktem wyjścia dla gruntownych reform kształcenia nauczycieli. W sposób oczywisty problemy kształcenia nauczycieli konkretnych przedmiotów będą interesować w pierwszej kolejności badaczy uprawiających odpowiednie dydaktyki szczegółowe. Brak badań związanych z kształceniem nauczycieli matematyki na studiach podyplomowych może wynikać z niedostatecznej liczby osób zajmujących się naukowo dydaktyką matematyki w Polsce.

Jednym z badanych w kontekście kształcenia nauczycieli zagadnień jest motywacja do podjęcia zawodu. Podczas gdy badania nad motywacją początkujących nauczycieli zazwyczaj wskazywały na kluczową rolę ich motywacji wewnętrznej (np. Glutsch i König, 2019; König i Rothland, 2012; Watt i Richardson, 2008), polscy nauczyciele, którzy mogą uczyć matematyki jako drugiego

przedmiotu, wskazują na dużą rolę czynników zewnętrznych, motywujących ich do podejmowania studiów podyplomowych (Barańska i Zambrowska, 2022). Badani nauczyciele jako źródło motywacji podawali:

- chęć utrzymania lub zdobycia zatrudnienia,
- chęć uzupełnienia brakujących godzin w celu utrzymania pełnego etatu,
- reformy, które zmniejszyły liczbę godzin nauczania niektórych przedmiotów i naraziły nauczycieli na ryzyko utraty etatu lub pełnego etatu albo zmieniły kwalifikacje wymagane od nauczycieli,
- braki kadrowe w szkole,
- oczekiwania lub zalecenia dyrekcji szkoły.

Z wielu odpowiedzi można było jednak wywnioskować, że nawet jeśli to sytuacja życiowa zmuszała nauczycieli do zdobywania nowych kwalifikacji, wielu z nich zaakceptowało te nowe cele, które musieli zrealizować.

Innym istotnym obszarem badań, związanych z kształceniem nauczycieli, są zagadnienia związane z jakością i efektywnością przygotowania nauczycieli do zawodu, analizowane między innymi z perspektywy opinii i ocen absolwentów studiów nauczycielskich. W pracy Barańskiej i Zambrowskiej (2021) przedstawione zostały odpowiedzi, udzielone przez polskich absolwentów studiów podyplomowych kwalifikujących do nauczania matematyki jako drugiego przedmiotu, na pytanie o pozytywne i negatywne strony ukończonych przez nich studiów podyplomowych. Uczestnikom badania pozostawiono pełną dowolność w zakresie interpretacji użytego w pytaniu sformułowania – mogli wedle uznania odnieść się albo do wpływu, jaki ukończone studia wywarły na ich życie, albo do oceny samych studiów. Wśród uzyskanych odpowiedzi zdecydowanie więcej było wskazań pozytywnych. Kiedy jednak badani wskazujący pozytywne strony ukończonych studiów odnosili się przeważnie do wpływu, jaki zdobyte kwalifikacje

mają na ich obecne życie, respondenci podający negatywne strony odnosili się głównie do charakterystyki studiów. Wśród negatywnych opinii dotyczących studiów podyplomowych znalazły się wypowiedzi wskazujące na to, że studia te nie dostarczyły nauczycielom pełnego zakresu wiedzy i umiejętności, jakie są potrzebne w nauczaniu matematyki. W dalszej części artykułu przedstawimy odpowiedzi polskich absolwentów studiów podyplomowych kwalifikujących do nauczania matematyki jako drugiego przedmiotu, w których wskazują oni konkretne przykłady wiedzy i umiejętności, które zdobyli na studiach podyplomowych oraz te, których studia im nie zapewniły.

4. Wiedza i umiejętności zdobywane na studiach podyplomowych kwalifikujących do nauczania matematyki jako drugiego przedmiotu – badania własne

4. 1. Problem i pytania badawcze

Celem studiów podyplomowych kwalifikujących do nauczania matematyki jako drugiego (lub kolejnego) przedmiotu jest osiągnięcie przez słuchaczy takich samych efektów uczenia się jak te, które zapewnia program studiów stacjonarnych. Nie można jednak zapominać, że

pomimo istnienia standardów kształcenia i uzyskiwania przez nauczycieli takich samych kwalifikacji, ich kompetencje mogą być różne. (Kędzierska i Potyrała, 2015)

W literaturze zagranicznej zwraca się uwagę na to, że nauczyciele, którzy nie ukończyli pełnych studiów przygotowujących do nauczania danego przedmiotu, mogą nie posiadać biegłości w poruszaniu się po jego zagadnieniach. Wyniki polskich badań pokazują, że studia podyplomowe, choć pozwalają zdobyć kwalifikacje do nauczania drugiego przedmiotu, nie zaspokajają wszystkich potrzeb edukacyjnych uczęszczających na nie nauczycieli (Czajkowska,

Grochowalska i Orzechowska, 2015). Zważywszy na nasilające się zjawisko odchodzenia nauczycieli ze szkół, obecnie studia podyplomowe mogą stać się jednak kluczowym czynnikiem, zapewniającym ciągłość funkcjonowania szkół. Niezmiernie ważne jest zatem, aby nauczyciele zdobywający kwalifikacje do nauczania matematyki jako drugiego przedmiotu, kończąc studia podyplomowe, czuli się odpowiednio przygotowani merytorycznie i dydaktycznie do nowych zadań. Wobec braku danych dotyczących tych kwestii w przeprowadzonym przez nas badaniu chcieliśmy uzyskać odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jaką wiedzę i umiejętności, zdobyte na studiach podyplomowych kwalifikujących do nauczania matematyki jako drugiego przedmiotu, absolwenci tych studiów uważają za przydatne w pracy nauczyciela matematyki?

2. Jakiej wiedzy i umiejętności, uważanych za przydatne w pracy nauczyciela matematyki, wspomniani absolwenci nie zdobyli na studiach podyplomowych?

Opisywane tutaj badanie poprzedzone zostało analizą porównawczą planów i programów studiów podyplomowych, kwalifikujących do nauczania matematyki jako drugiego przedmiotu. Studiując te dokumenty (dostępne na stronach niektórych ośrodków prowadzących studia), można dostrzec duże rozbieżności w zakresie treści merytorycznych kursów oferowanych słuchaczom. Przykładowo, podczas gdy jedna z uczelni wyższych przewiduje na tego rodzaju studiach kursy, takie jak: *Teoria mnogości i logika matematyczna, Podstawy matematyki, Analiza matematyczna I, Analiza matematyczna II, Równania różniczkowe, Elementy rachunku prawdopodobieństwa i teorii miary, Elementy matematyki budżetowej, finansowej i ubezpieczeniowej*, inny ośrodek prowadzi kursy dedykowane poszczególnym działom matematyki szkolnej, np.: *Zbiór liczb rzeczywistych, Funkcja liniowa, Funkcja kwadratowa, Wyrażenia algebraiczne i proporcjonalność odwrotna, Wielomiany. Funkcje wymierne, Trygonometria, Planimetria, Geometria analityczna,*

Stereometria. Absolwenci jednych i drugich studiów uzyskują więc takie same kwalifikacje, ale zupełnie inne przygotowanie merytoryczne. Nie będziemy tutaj rozwijać tego tematu, sygnalizujemy jedynie problem, który wydaje się istotny. W przeprowadzonym przez nas badaniu nie interesowały nas zamierzone i deklarowane plany i programy kształcenia (*intended curriculum*) na studiach podyplomowych, lecz opinie absolwentów tych studiów na temat faktycznie realizowanego materiału (*implemented curriculum*). W związku z tym, w dalszej części artykułu skupimy się wyłącznie na wypowiedziach uczestników badania.

4.2. Organizacja i uczestnicy badania

W badaniu wzięło udział 160 absolwentów studiów podyplomowych, kwalifikujących do nauczania matematyki jako drugiego przedmiotu. Badanie zostało przeprowadzone przy użyciu formularza ankiety udostępnionej i wypełnianej elektronicznie. Zaproszenie do udziału w badaniu zostało wysłane na adresy mailowe blisko 24 tysięcy szkół z całej Polski, a także przekazane nauczycielom za pośrednictwem wydawców podręczników do matematyki oraz grup dla nauczycieli w mediach społecznościowych. Naszym zamiarem było uzyskanie odpowiedzi od co najmniej 100 nauczycieli, reprezentujących różne województwa. Udział w badaniu był dobrowolny, co mogło wpłynąć na stosunkowo małą – choć większą niż zakładane minimum – liczbę uzyskanych odpowiedzi. Każde z województw było reprezentowane w badaniu: najliczniej województwa małopolskie i wielkopolskie – po 20 osób, najmniej licznie województwo świętokrzyskie – 3 osoby. Aż 87,5% respondentów stanowiły kobiety, co nie jest zaskakujące, ponieważ zawód nauczyciela wciąż jest częściej wybierany przez kobiety. Średnio co czwarty respondent był w wieku 25–40 lat, 70% ankietowanych było w wieku 41–60 lat, a tylko 4% zadeklarowało wiek powyżej

60 lat. Badani nauczyciele, przed podjęciem studiów podyplomowych, ukończyli różne kierunki studiów, jednak w przypadku zdecydowanej większości z nich były to kierunki ścisłe, przyrodnicze, ekonomiczne lub techniczne. W ankietowanej grupie ok. 29% nauczycieli stanowili absolwenci kierunków humanistycznych. Nauczyciele, którzy wypełnili ankietę, w większości posiadali długi staż pracy w charakterze nauczyciela – ponad połowa badanych miała za sobą 19 lub więcej lat pracy w szkole. Ponad 80% ankietowanych w czasie badania deklarowało staż pracy w charakterze nauczyciela matematyki nie dłuższy niż 18 lat.

Formularz ankiety obejmował 8 pytań społeczno-demograficznych i 10 pytań dotyczących motywacji do podjęcia studiów podyplomowych (w ogóle, a w szczególności studiów kwalifikujących do nauczania matematyki), pozytywnych i negatywnych stron ukończonych studiów podyplomowych, kwalifikujących do nauczania matematyki jako drugiego przedmiotu, oraz wiedzy i umiejętności, jakie badani zdobyli (lub nie) na tych studiach. Wszystkie pytania znajdujące się poza metryczką były pytaniami otwartymi, ponieważ z założenia badanie miało charakter jakościowy.

4.3. Wiedza i umiejętności zdobyte na studiach podyplomowych

Ankietowani nauczyciele zostali poproszeni o wskazanie konkretnych przykładów wiedzy lub umiejętności zdobytych w ramach studiów podyplomowych, które okazały się szczególnie przydatne w ich pracy w charakterze nauczyciela matematyki. W badanej grupie 20 osób odpowiedziało, że studia nie dostarczyły im żadnej przydatnej wiedzy ani umiejętności. Poniższe przykładowe wypowiedzi pozwalają lepiej zrozumieć tę krytyczną ocenę:

Matematyka na studiach podyplomowych nie wykraczała poza poziom nauczania w zwykłych podstawówkach i szkołach średnich.

Na studiach podyplomowych rozwiązywałam przede wszystkim zadania maturalne (co dodatkowo było dla mnie osobiście dość problematyczne i bardzo stresujące), dlatego nie przełożyło się na pracę z uczniami w szkole podstawowej.

Nie mam takich przykładów, ponieważ macierze czy matematyka dyskretna nie są mi potrzebne w szkole podstawowej.

Wszelką wiedzę i umiejętności już posiadałam. Podyplomówka dała mi papier do pracy.

Niektórzy nauczyciele skorzystali, jak widać, z oferty studiów podyplomowych jedynie po to, by zdobyć kwalifikacje formalnie potwierdzające posiadane przez nich kompetencje. Przytoczone wypowiedzi pokazują też, że programy studiów podyplomowych, na których kształcą się przyszli nauczyciele matematyki mogą być zróżnicowane – jedne studia skupiają się na zagadnieniach matematyki szkolnej, inne kładą nacisk na zagadnienia z zakresu matematyki wyższej. Wart podkreślenia jest też problem poruszony w drugiej z przytoczonych wypowiedzi. Część nauczycieli podejmujących studia podyplomowe kwalifikujące do nauczania matematyki jako drugiego przedmiotu wie dokładnie, na którym etapie edukacyjnym będzie korzystać z uzyskanych kwalifikacji. To ogromnie ważne, by wiedza i umiejętności zdobywane na studiach podyplomowych były dostosowane do rzeczywistych potrzeb nauczycieli podejmujących te studia.

Od pozostałych osób uzyskałyśmy łącznie 171 wskazań przykładów wiedzy lub umiejętności zdobytych podczas studiów podyplomowych. Odpowiedzi ankietowanych podzieliłyśmy na pięć kategorii, które teraz przedstawimy. Chcąc oddać głos nauczycielom, każdą z kategorii zilustrujemy licznymi przykładami ich wypowiedzi.

Kategoria 1: zagadnienia z zakresu matematyki – zaliczałyśmy tu odpowiedzi wskazujące m.in. działy lub tematy z zakresu matematyki; łącznie w tej kategorii znalazło się 70 wskazań, np.:

- funkcje;
- wymagania z analizy matematycznej – wiedza i umiejętności rozwiązywania różnych zadań były i nadal są pomocne w pracy;

- geometria, prawdopodobieństwo, analiza statystyczna;
- znajomość najważniejszych twierdzeń i hipotez z głównych działów matematyki, matematyczne podstawy technik obliczeniowych oraz algorytmicznych, metody algebraiczne w rozwiązywaniu problemów matematycznych;
- umiejętności: wykonywania działań na liczbach zespolonych, stosowania schematu Hornera w dzieleniu wielomianów, rozwiązywania układów równań pierwszego stopnia metodą eliminacji Gaussa, stosowania reguły mnożenia w kombinatoryce, uczenia rozumowego kombinatoryki zamiast wzorami, rysowania dokładnych przekrojów brył przestrzennych i brył przecinających się;
- całki, pochodne, macierze, poszerzenie zagadnień ze statystyki, rachunku prawdopodobieństwa, algebry, geometrii, analizy matematycznej itd.;
- zastosowanie rachunku wektorowego;
- treści poza-programowe przydatne w prowadzeniu koła matematycznego;
- w liceum niekoniecznie lubiłam zagadnienia z geometrii, na studiach podyplomowych te zagadnienia były podane w sposób przystępny;
- może trochę bardziej polubiłam prawdopodobieństwo;
- znacząco rozszerzyłam swoją wiedzę z zakresu algebry;
- poziom wiedzy wykraczał poza podstawy programowe szkół. Zdołałam zdobyć wiedzę ze wszystkich działów matematyki.

Kategoria 2: zagadnienia z zakresu dydaktyki matematyki – zaliczyłyśmy

tu odpowiedzi odnoszące się m.in. do sposobów wprowadzania pojęć lub rozwiązywania zadań, tworzenia i wykorzystywania materiałów dydaktycznych; łącznie w tej kategorii znalazło się 58 wskazań, np.:

- wykorzystanie ciekawych pomocy do rozwijania logicznego myślenia i wyobraźni;

- ciekawe wykorzystanie codziennych przedmiotów do nauki matematyki (np. kart do gry, origami itp.);
- bardzo dużo materiałów do pracy z maturzystami w celu powtórzenia materiału;
- metody wprowadzenia pojęć matematycznych na etapie szkoły podstawowej;
- solidnie nauczyłam się, jak objaśniać uczniom pojęcia matematyczne, takie jak wartość bezwzględna, pola figur, ułamki i wiele innych;
- wyprowadzanie wzorów na pola figur płaskich;
- poznanie metod i form pracy uatrakcyjnających proces dydaktyczny z matematyki;
- rozwiązywanie tego samego zadania na różnym etapie edukacji;
- sposoby rozwiązywania zadań z geometrii na poziomie maturalnym;
- sposoby rozwiązywania zadań trudnych;
- przedstawiony pomysł przeprowadzenia lekcji w szkole podstawowej podczas praktyk okazał się pomocny podczas rozmowy kwalifikacyjnej;
- zapoznanie z bardzo ciekawymi zadaniami logicznymi do wykorzystania na zajęciach dodatkowych;
- możliwość korelacji zagadnień matematyki na chemii i odwrotnie (logarytmy, stężenia, notacja wykładnicza);
- umiejętności związane ze specyfiką prowadzenia zajęć z tego przedmiotu, szczególnie poprawnością językową związaną z fachowym nazewnictwem, do której poprzednio nie przywiązywałam większej wagi, a która jest istotna w nauczaniu matematyki i powinien być kładziony nacisk na poprawność i fachowość sformułowań, ale przy jednoczesnym wytłumaczeniu znaczenia i przydatności;
- przygotowywanie uczniów do konkursów i egzaminów.

Kategoria 3: wiedza i umiejętności z zakresu nowoczesnych technologii –

do tej kategorii zaliczyliśmy wszystkie odpowiedzi dotyczące zastosowania w nauczaniu nowoczesnych technologii, w tym aplikacji i materiałów dostępnych w internecie; łącznie znalazło się tutaj 14 wskazań, np.:

- stosowanie technologii informatycznych w nauczaniu matematyki;
- umiejętność wykonania zadań i sprawdzianów w programach komputerowych;
- tworzenie zadań z GeoGebra;
- linki do stron, z których mogę się nauczyć matematyki;
- dowiedziałam się, że istnieją różne strony internetowe z ciekawymi materiałami i potem z nich korzystałam. Poza tym... Nic.

Kategoria 4: wiedza i umiejętności związane z ocenianiem i planowaniem –

do tej kategorii zaliczyliśmy odpowiedzi dotyczące oceniania pracy uczniów, układania i oceniania zadań na sprawdziany i egzaminy, planowania przebiegu lekcji i planowania rozkładu materiału w dłuższej perspektywie czasowej; łącznie w kategorii znalazło się 18 wskazań, np.:

- informacje dotyczące oceniania kształtującego;
- zasady konstruowania testów matematycznych, sposoby sprawdzania wiedzy i umiejętności;
- poznałam analizę zadań maturalnych z matematyki oraz sposób ich oceniania;
- dowiedziałam się, jak planować przebieg lekcji;
- omawialiśmy konspekty zajęć;
- umiejętność przygotowania planu dla realizacji podstawy programowej w jak najkorzystniejszy sposób dla ucznia [...], umiejętnego prowadzenia lekcji.

Kategoria 5: wiedza i umiejętności z zakresu psychologii, pedagogiki

i wychowania – do tej kategorii zaliczyliśmy odpowiedzi dotyczące motywowania uczniów do nauki, organizacji pracy w klasie, specyfiki pracy z uczniami

o specjalnych potrzebach edukacyjnych, wiedzy i umiejętności związanych z rozwojem uczniów; łącznie w kategorii znalazło się 7 wskazań, np.:

- wiedza z zakresu dojrzałości umysłu dziecka w zależności od wieku dla przyswojenia odpowiedniego materiału;
- praca z trudnym dzieckiem i rodzicem;
- motywowanie do nauki matematyki;
- poznanie i przećwiczenie metod aktywizujących uczniów.

Odpowiedzi czterech osób nie zostały zaliczone do żadnej z wyżej wymienionych kategorii. Jedna z nich wskazała na podstawy teoretyczne, nie precyzując jednak, czy chodziło o podstawy z zakresu matematyki czy dydaktyki. Dwie osoby napisały, że studia pozwoliły im rozwinąć umiejętność logicznego myślenia. Czwartą wypowiedź przytaczamy poniżej:

Dla potrzeb szkoły podstawowej wiedza była zbyt głęboka – gdzie wykorzystać różniczkowanie bądź całkowanie, jeśli chodzi o liceum to studia fizyki przygotowały mnie aż nadto.

W badanej grupie 28 osób nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie.

4.4. Wiedza i umiejętności, których studia podyplomowe nie dostarczyły

W drugim pytaniu ankietowani nauczyciele zostali poproszeni o wskazanie konkretnych przykładów wiedzy lub umiejętności, których potrzebowali w pracy nauczyciela matematyki, ale nie zdobyli ich w trakcie nauki na studiach podyplomowych.

W ankietowanej grupie 34 osoby uznały, że nie ma takich przykładów wiedzy lub umiejętności, których zabrakło na ukończonych przez nich studiach. Tym razem 24 osoby nie udzieliły odpowiedzi na zadane przez nas pytanie. Od pozostałych ankietowanych uzyskaliśmy łącznie 165 wskazań, które po analizie

pogrupowałyśmy w kategorii. Poniżej podajemy łączną liczbę wskazań i przykłady odpowiedzi udzielanych w każdej kategorii:

Kategoria 1: zagadnienia z zakresu dydaktyki matematyki – łącznie w tej kategorii znalazło się 60 wskazań; wiele odpowiedzi podanych przez nauczycieli miało ogólny charakter (np. metody nauczania, metodyka, dydaktyka matematyki), poniżej przedstawiamy przykłady bardziej konkretnych wskazań:

- moja wiedza nie jest wystarczająca do przygotowania maturzysty;
- przygotowanie uczniów do rozszerzonej matury;
- nauczanie arytmetyki;
- jak wyjaśnić uczniom np. pierwiastkowanie;
- jak skutecznie nauczyć dzieci tabliczki mnożenia;
- zbyt mało dydaktyki nauczania matematyki w szkołach ponadpodstawowych;
- za mało metodyki rozwiązywania zadań szczególnie na poziomie szkoły podstawowej (w takiej szkole rozpoczynałam pracę);
- brakowało konkretnych metod pracy w szkole z uczniami. Zdobyłam przede wszystkim wiedzę matematyczną;
- sposoby wprowadzania pojęć matematycznych na poziomie szkoły ponadpodstawowej;
- zabrakło doprecyzowania sposobu zaznaczania danych przy działaniu z geometrii. Brak zwrócenia uwagi na słownictwo np. $2 + 3$ to jest dwa dodać trzy, a nie dwa plus trzy;
- ukazanie roli, jaką w procesie nauczania i uczenia się matematyki pełnią współczesne środki dydaktyczne;
- warsztat pracy: karty pracy.

Kategoria 2: wiedza i umiejętności z zakresu psychologii, pedagogiki i wychowania – do tej kategorii zaliczyłyśmy łącznie 39 wskazań, np.

- sposoby na zainteresowanie uczniów przedmiotem oraz zwiększenie ich motywacji;
- jak wytłumaczyć uczniom do czego im to będzie potrzebne;
- nie dowiedziałam się, jak pomóc uczniom uporać się z lękiem przed egzaminami;
- nie ma przykładów, jak pracować z dzieckiem z trudnościami oraz z dzieckiem zdolnym;
- nie nauczyłam się, jak pracować jednocześnie z uczniem bardzo słabym i bardzo mocnym;
- praca z autystykami, dziećmi z Aspergerem. Doskonaliłam się w tym zakresie dodatkowo, indywidualnie;
- praca z uczniem z dysfunkcjami;
- praca z uczniem z trudnościami, zaburzeniami, dyskalkulią;
- na pewno za mało było form warsztatowych na zajęciach, by ćwiczyć umiejętności prowadzenia zajęć pod kątem dostosowań i indywidualizacji. Warto byłoby poznać sposób badania uczniów w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, pod kątem tworzenia opinii o uczniu, gdyż moje obserwacje dziecka z trudnościami nie idą w parze z tym, co poradnie wpisują w opiniach (badanie wydaje się nieadekwatne do wieku dziecka, w badaniu dziecko nie przejawia trudności w dostrzeganiu relacji i logice, a nie może poradzić sobie z treścią prostego zadania z treścią, bo nie zauważa zależności);
- umiejętność pracy z uczniem słabym, zdolnym i niepełnosprawnym jednocześnie na lekcji;
- jak pracować z dziećmi z problemami, a jak z dziećmi zdolnymi, gdzie szukać wsparcia;

- jak pracować w klasie, w której obecne są również osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- radzenie sobie z opanowaniem 30-osobowej klasy;
- metody pracy indywidualnej i grupowej z uczniami;
- umiejętność rozmowy z rodzicem;
- praca z rodzicami uczniów problematycznych;
- jak zmotywować trudne i odporne dzieci bez ambicji i okiełznać ich rodziców z przerostem ambicji;
- mała wiedza o kreatywnych metodach nauczania, kreatywnych nieaktywizujących;
- praca wychowawcy klasy;
- radzenie sobie ze stresem.

Kategoria 3: zagadnienia z zakresu matematyki – w tej kategorii znalazło się 30 wskazań, np.:

- wiedza z zakresu matematyki z działów geometria, statystyka;
- funkcje;
- statystyka i opracowywanie danych;
- kombinacje, permutacje;
- bardzo mało rachunku prawdopodobieństwa – tylko podstawy;
- zadania na dowodzenie;
- może przydałoby się trochę więcej takiej zwykłej planimetrii i stereometrii, nie jako geometrii analitycznej, no ale czas studiów podyplomowych był ograniczony do trzech semestrów;
- nie wszystkie działy były omawiane lub były to zadania ze studiów, a nie ze szkół;
- wiedza merytoryczna na poziomie LO rozszerzone;

- wiedza dodatkowa – wykraczająca poza program nauczania;
- program studiów jest okrojony w porównaniu z pełnym cyklem – stąd brak możliwości pozyskania wiedzy wykraczającej poza materiał szkoły średniej;
- nie powtórzyłem całek, ale miałem je na studiach magisterskich na politechnice. Tyle że w liceum całki przydają się tylko na kółku zainteresowań;
- część rachunku różniczkowego, matematyka dyskretna.

Kategoria 4: wiedza i umiejętności związane z ocenianiem i planowaniem –

łącznie 9 wskazań, np.:

- standardy egzaminacyjne, na co zwracać uwagę;
- zagadnienia związane z ocenianiem;
- ocenianie na lekcjach matematyki;
- ocenianie jako element wsparcia ucznia;
- pomiar dydaktyczny;
- konstruowanie sprawdzianów;
- przygotowanie sprawdzianów dla osób o specyficznych trudnościach w nauce.

Kategoria 5: wiedza i umiejętności z zakresu nowoczesnych technologii –

łącznie 8 wskazań, np.:

- ukazanie roli, jaką w procesie nauczania i uczenia się matematyki pełnią współczesne środki dydaktyczne i programy komputerowe;
- nie dowiedziałam się, jak używać TIK na lekcjach;
- przydatne programy interaktywne;
- studia nie uczyły tworzenia narzędzi w dostępnych programach komputerowych;
- jak tworzyć materiały edukacyjne za pomocą generatorów i aplikacji;
- posługiwanie się programami komputerowymi (np. GeoGebra) i wykorzystanie nowych technologii w nauczaniu matematyki.

W udzielonych przez nauczycieli odpowiedziach znalazło się 19 wskazań, które nie pasowały do żadnej z wyróżnionych przez nas kategorii. Poniżej podajemy przykłady takich wypowiedzi:

- umiejętność improwizacji;
- wprowadzanie innowacji, ciekawych projektów;
- umiejętność radzenia sobie z dokumentacją szkoły;
- radzenie sobie, rozumienie i korzystanie ze swoich praw wynikających z Karty Nauczyciela, tak by nie być wykorzystywanym przez dyrektora... w ramach 40-godzinnego czasu pracy;
- pomysły na konkursy, gazetki;
- niczego nie nabyłam, wstyd takim ludziom dawać papier. Po swoim doświadczeniu wiem, że tylko studia dzienne. Nawet pokrewny przedmiot nie daje biegłości na poziomie LO;
- każdy przedmiot realizowany był w totalnym oderwaniu od obowiązującej podstawy programowej i dlatego nie zdobyłam podczas studiów żadnych przydatnych umiejętności ani wiedzy, zatem nie będę wymieniać wszystkiego;
- studia podyplomowe ostatecznie mogę stwierdzić, że umożliwiły mi tylko nauczanie matematyki, sam dokument i nic więcej;
- to były powtórki z matematyki z zakresu liceum i to na poziomie podstawowym. Do tej grupy zaliczyłyśmy też wypowiedzi 6 nauczycieli, wskazujących na brak lub niedostateczną liczbę godzin praktyk w szkole oraz brak możliwości udziału w lekcjach otwartych.

4.5. Podsumowanie

Ankietowani nauczyciele najczęściej wskazywali jako *przydatne i zdobyte na studiach* - wiedzę i umiejętności związane z zagadnieniami matematycznymi i dydaktycznymi.

Wśród przykładów wiedzy i umiejętności, których *nie zdobyli na studiach*, nauczyciele wskazywali częściej zagadnienia dydaktyczne oraz zagadnienia związane z psychologią, pedagogiką lub wychowaniem niż dotyczące stricte matematyki. Naszą szczególną uwagę zwróciła znaczna liczba wypowiedzi wskazujących, że dla nauczycieli dużym problemem jest praca w zespole klasowym, w którym uczniowie mają zróżnicowane i specyficzne potrzeby edukacyjne. Nie wydaje bowiem się możliwe przygotowanie nauczycieli w ciągu zaledwie trzech semestrów jednocześnie do pracy dydaktycznej z uczniami z różnymi dysfunkcjami, wymagającymi odpowiednich zindywidualizowanych dostosowań, uczniami z dużymi trudnościami w uczeniu się matematyki, uczniami zdolnymi, a także uczniami sprawiającymi problemy wychowawcze. Ten głos nauczycieli wydaje się szczególnie istotny w kontekście toczących się w ostatnim czasie debat na temat edukacji włączającej.

Wnioski

Dostępność studiów podyplomowych w Polsce zdaje się rozwiązywać problem uczenia *out-of-field*, niestety być może tylko na poziomie formalnym. Nie można zapominać, że to, czy nauczyciele posiadają kwalifikacje, jest kwestią spełnienia przez nich pewnych (w dodatku zmieniających się w czasie) wymogów formalnych, a nie posiadania rzeczywistych kompetencji. Niewątpliwą zaletą studiów podyplomowych jest to, że nauczyciele, którzy mają predyspozycje do nauczania matematyki, lubią i dobrze znają ten przedmiot oraz chcą go nauczać, mogą łatwo i szybko uzyskać odpowiednie kwalifikacje.

Pragniemy jednak zwrócić uwagę na to, że odpowiedzi ankietowanych nauczycieli wskazują wyraźnie na znaczne zróżnicowanie kursów, oferowanych

na studiach podyplomowych. Wśród wskazywanych przez badanych przykładów wiedzy i umiejętności zdobytych na studiach podyplomowych podawane były te same zagadnienia, które inni ankietowani wskazywali jako te, których zabrakło na ukończonych przez nich studiach. Programy oferowanych przez różne uczelnie studiów podyplomowych, przygotowujących do nauczania matematyki, potrafią różnić się od siebie zasadniczo. Są takie, których treść poświęcona jest w znacznej mierze wybranym działom matematyki wyższej, ale i takie, które ograniczają się niemal wyłącznie do zakresu matematyki szkolnej. Bywają takie, w których jest miejsce na warsztatowe uczenie się organizowania pracy nad problemem matematycznym, a są i takie, które skupiają się na teoretycznych podstawach matematyki i pedagogiki. Wyraźnie przy tym widać, że na ogół oferowane na studiach podyplomowych kursy związane z zagadnieniami z zakresu psychologii, pedagogiki i wychowania nie zaspokajają potrzeb nauczycieli.

W naszej ocenie rozsądnym rozwiązaniem byłoby prowadzenie osobno studiów podyplomowych przygotowujących do nauczania matematyki w szkole podstawowej i studiów przygotowujących do nauczania tego przedmiotu w szkole ponadpodstawowej. Obecnie dyplom ukończenia studiów podyplomowych, kwalifikujących do nauczania matematyki jako drugiego przedmiotu, uprawnia do nauczania matematyki w obu typach szkół, niezależnie od tego, któremu etapowi edukacyjnemu poświęcono więcej uwagi w ramach studiów. W tym miejscu warto też podkreślić, że wiele szkód wyrządza przekonanie, że nauczanie matematyki w szkole podstawowej nie wymaga specjalistycznej wiedzy ani przygotowania ze strony nauczyciela.

Można przypuszczać, że problemy związane z kształceniem nauczycieli matematyki na studiach podyplomowych są podobne do problemów występujących na studiach dziennych i zaocznych. Aby móc ustalić, czy wiedza

i umiejętności zdobyte w trakcie studiów podyplomowych różnią się od wiedzy i umiejętności zdobywanych w innym trybie kształcenia, należałoby przeprowadzić badania porównawcze. Wyniki badań przeprowadzonych przez IBE w latach 2012–2015 i opisanego w tym artykule pozwalają jednak wysnuć hipotezę, że niezależnie od sposobu kształcenia i spełniania formalnych kwalifikacji nauczyciele matematyki często nie dysponują dostatecznymi umiejętnościami metodycznymi i dydaktycznymi. Dynamicznie zmieniająca się przestrzeń edukacji sprawia, że idea *life long learning* w sposób naturalny wpisuje się jako konieczność w zawód nauczyciela.

Poruszone w tym artykule zagadnienia, związane z kształceniem nauczycieli matematyki na studiach podyplomowych, pozwalają zwrócić uwagę na jeszcze jeden problem (por. Artoszko, 2023). Polskie uczelnie zatrudniają wielu matematyków, którzy wprowadzają studentów w zagadnienia z zakresu matematyki wyższej. Zatrudniają też wielu doświadczonych pedagogów i psychologów, którzy pomagają studentom zdobyć wiedzę i umiejętności niezbędne do budowania relacji z uczniami i odpowiadania na potrzeby jednostki przy jednoczesnym koordynowaniu pracy całego zespołu klasowego. Niepokojący jest jednak brak dostatecznej liczby dydaktyków matematyki. Ich wiedzy i doświadczenia w zakresie teorii i praktyki nauczania matematyki na różnych etapach edukacyjnych nie da się zastąpić zwiększoną liczbą godzin zajęć z przedmiotów matematycznych lub psychologiczno-pedagogicznych. Wzmocnienie kadry akademickiej, zajmującej się dydaktyką matematyki zdaje się zatem jednym z kluczowych działań, jakie należałoby podjąć, by nie tylko poprawić jakość kształcenia nauczycieli i sposób nauczania matematyki w szkołach, ale też zwiększyć liczbę badań naukowych dotyczących nauczania i uczenia się

matematyki, co pozwoli monitorować kondycję edukacji matematycznej w Polsce na bieżąco.

Bibliografia

- Atroszko, B. (2023). System kształcenia nauczycieli jako bariera zmian w edukacji: analiza wypowiedzi nauczycieli. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 25(2(94)), 89–113.
- Bakonyi, J. (2013). Studia podyplomowe, szkolenia i kursy jako równoległe formy podnoszenia kwalifikacji. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Zarządzanie*, 2, 91–98.
- Barańska, B. i Zambrowska, M. (2021). The advantages and disadvantages of postgraduate studies allowing to teach mathematics as a second subject. *Proceedings of the Contemporary Mathematics in Kielce 2020*, De Gruyter Poland, 21–36.
- Barańska, B. i Zambrowska, M. (2022). Neither Fully 'In', Nor Completely 'Out' of the Field: The Case of Teaching Mathematics as a Second Subject in Poland. W: L. Hobbs, R. Porsch (red.) *Out-of-Field Teaching Across Teaching Disciplines and Contexts* (s. 285–307). Singapore: Springer Nature Singapore.
- Commission of the European Communities. (2001). *Making a European area of Lifelong Learning a reality*. Commission of the European Communities.
- Czajkowska, M. (2017). Kompetencje geometryczne nauczycieli matematyki. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis | Studia ad Didacticam Mathematicae Pertinentia*, 8, 51–68.
- Czajkowska, M., Grochowalska, M. i Orzechowska, M. (2015). *Potrzeby nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i nauczycieli matematyki w zakresie rozwoju*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Eurydice. (2002). *The teaching profession in Europe (profile, trends and concerns)*. Report 2, supply and demand, general lower secondary education. The Information Network on Education in Europe, European Commission.
- Fitzmaurice, O., Walsh, R. i Burke, K. (2021). The 'Mathematics Problem' and preservice post primary mathematics teachers—analysing 17 years of diagnostic test data. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 52(2), 259–281.
- Glutsch, N., König, J. (2019). Pre-service teachers' motivations for choosing teaching as a career: Does subject interest matter? *Journal of Education for Teaching*, 45(5), 494–510.
- Hernik, K. (red.). (2015). *Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Uczenia się TALIS 2013*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

- Hobbs, L. (2013). Teaching 'out-of-field' as a boundary-crossing event: Factors shaping teacher identity. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11, 271–297.
- Hobbs, L. i Törner, G. (2019). Teaching out-of-field as a phenomenon and research problem. W: L. Hobbs, G. Törner (red.), *Examining the phenomenon of 'teaching out-of-field'* (s. 3–20). Springer.
- Ingersoll, R. M. (1998). The problem of out-of-field teaching. *The Phi Delta Kappan*, 79(10), 773–776.
- Ingersoll, R. M. (1999). The problem of underqualified teachers in American secondary schools. *Educational Researcher*, 28(2), 26–37.
- Ingersoll, R. M. (2001). The Realities of Out-of-Field Teaching. *Educational Leadership*, 58(8), 42–45.
- Kandzia, J. (2015). Zawód–nauczyciel. Silne i słabe strony programów kształcenia nauczycieli. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 6(2), 18–23.
- Karpiński, M. i Zambrowska, M. (2015). *Nauczanie matematyki w szkole podstawowej. Raport z badania*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kędzierska, B. i Potyrała, K. (2015). Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w globalizującym się społeczeństwie. *Rocznik Lubuski*, 41(2), 117–130.
- Kinal, M. (2023). Changes in the Perception of the Teaching Profession in Polish Society. *Zeszyty Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II*, 66(2), 45–58.
- Konczal, M. (2022). *Nauczyciele uciekają ze szkół. Zmiana zawodu smutną koniecznością? Poruszające historie nauczycielek, które zdecydowały się odejść z pracy*. Pobrano z <https://strefaeducacji.pl/nauczyciele-uciekaja-ze-szkol-zmiana-zawodu-smutna-koniecznoscia-poruszajace-historie-nauczycielek-ktore-zdecydowaly-sie-odejsc/ar/c5-15865413>
- König, J. i Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: Effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 289–315.
- Krause, A., Muchacka, B. i Przybyliński, S. (2017). Kształcenie nauczycieli – analiza na podstawie eksperckich doświadczeń z ocen programowych i instytucjonalnych Polskiej Komisji Akredytacyjnej. *Rocznik Pedagogiczny*, 89–103.
- Lendzion, J. (2015). Studia podyplomowe jako element koncepcji Lifelong Learning. *Zeszyty Naukowe Politechniki Łódzkiej*, 1200, 107–119.
- Marcinkiewicz, A. (2012). Kształcenie podyplomowe wobec rynku pracy. *E-Mentor*, 2(44), 54–60.
- Michniuk, A. (2020). Dlaczego współcześni nauczyciele rezygnują z pracy w szkołach państwowych? Raport z badań. *Rocznik Pedagogiczny*, 43(1), 153–165.

- Nowecki, B. J. (2006). Doksztalcanie i doskonalenie nauczycieli na studiach podyplomowych. *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Mathematicae Pertinentia*, 36, 187–196.
- Piróg, D. (2022). Powstawanie niedoborów kadrowych w szkolnictwie. Przegląd stanu badań oraz rekomendacje dla lokalnej polityki w zakresie usług edukacyjnych. *Rozwój Regionalny i Polityka Regionalna*, 61(4), 131–148.
- Raport Najwyższej Izby Kontroli (2018). *Nauczanie matematyki w szkołach. Informacja o wynikach kontroli*. <https://www.nik.gov.pl/kontrola/P/17/026/>
- Riordáin, M. N. i Hannigan, A. (2011). Who teaches mathematics at second level in Ireland? *Irish Educational Studies*, 30(3), 289–304.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. 2012, poz. 131).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. 2017, poz. 356).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz. U. 2017, poz. 1575).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz. U. 2018, poz. 467).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. 2019, poz. 1450).
- Shah, L., Jannuzzo, C., Hassan, T., Gadidov, B., Ray, H. E. i Rushton, G. T. (2019). Diagnosing the current state of out-of-field teaching in high school science and mathematics. *PLoS one*, 14(9), e0223186.
- Smak, M. i Walczak, D. (2015). Prestiż zawodu nauczyciela w percepcji nauczycieli i byłych nauczycieli. *Edukacja*, 2(133), 24–43.
- Stępień-Baran, A. (2022). *Nauczyciele rzucają szkołę, bo chcą godnie żyć. Ile i kogo kosztuje to przebranzowienie?* <https://rocketspace.pl/przebranzowienie-nauczyciele-zmieniaja-prace-w-polsce/>

- Törner, G. i Törner, A. (2012). Underqualified math teachers or out-of-field-teaching in Mathematics-A neglectable field of action?. W: W. Blum, R. Borromeo Ferri, K. Maaß (red.), *Mathematikunterricht im Kontext von Realität, Kultur und Lehrerprofessionalität* (s. 196–206). Wiesbaden: Vieweg+Teubner Verlag.
- Watt, H. M. i Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18(5), 408–428.
- Worek, B., Jelonek, M. i Kocór, M. (2017). Czy nauczyciele uczą się przez całe życie? Kompetencje i aktywność edukacyjna nauczycieli. *Edukacja*, 1(140), 85–107.
- Zubik, M. (2022). *Żegnaj, szkoło! Nauczyciele odchodzą: historyk woli zakład pogrzebowy, dyrektor urlop bezpłatny*. <https://warszawa.wyborcza.pl/warszawa/7,54420,28854104,segnaj-szkolo-nauczyciele-rzucaja-lekcje-brak-im-szacunku.html>
- Żeromska, A. K. (2012). Kształcenie przyszłych nauczycieli matematyki – wyzwanie edukacyjne. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Mathematicae Pertinentia*, 4, 175–188.

Narracja o wydajności i bezbłędnosci versus naturalna potrzeba rozwoju i samorealizacji – pracownicy i ich przełożeni wobec otwartości na uczenie się w sektorze przemysłu chemicznego

MAŁGORZATA OSOWSKA*

Instytut Badań Edukacyjnych

Artykuł dotyczy sposobów, w jaki uczenie się w miejscu pracy funkcjonuje w kulturach organizacyjnych firm należących do sektora przemysłu chemicznego. W tym celu zaprezentowano dane o charakterze ilościowym oraz jakościowym, pochodzące od pracowników oraz kadry zarządzającej. W tekście przedstawiono, w jaki sposób uczenie się w miejscu pracy funkcjonuje w narracjach kadr sektora, jakie są mu przypisywane cele i znaczenia, jakie są bariery dla tej praktyki, jej preferowane formy, konsekwencje. Badanie będące przedmiotem analizy pozwoliło zaobserwować, że postrzeganie uczenia się z perspektywy kadry zarządzającej oraz pracowników, a także opisujące je narracje różnią się na poziomie wartości, sensów oraz preferencji. Pracownicy na ogół mają potrzebę ciągłego doskonalenia, a uczenie się jest dla nich często tożsame nie tylko z uzupełnianiem kompetencji, ale ogólnym rozwojem i zdolnością do sprostania różnym zadaniom. Tymczasem kadra zarządzająca częściej zorientowana jest na krótkoterminowe cele związane z zabezpieczeniem obsługi bieżących procesów. Stosunkowo rzadko planuje rozwój pracowników oraz nie oczekuje postawy gotowości do uczenia się. Polega na kompetencjach posiadanych już przez pracowników, szkolenia traktując interwencyjnie. Oczekuje niezawodności w realizacji przez pracowników ich zadań, z czym uczenie się – rozumiane jako mierzenie się z nowymi sytuacjami i ryzykiem popełnienia błędu – pozostaje w sprzeczności. Wnioski z artykułu sygnalizują potrzebę zharmonizowania perspektyw pracowników i kadry zarządzającej oraz dalszych badań na temat uwarunkowań ich podejść do uczenia się.

SŁOWA KLUCZOWE: uczenie się przez całe życie, uczenie się w miejscu pracy, kultura organizacyjna, polityka personalna, przemysł chemiczny

Narratives of efficiency and flawlessness versus the natural need for development and self-realization – the receptivity to learning of employees and their supervisors in the chemical industry

The article concerns the ways in which learning at work exists in the organizational cultures of companies belonging to the chemical industry sector. For this purpose, quantitative and qualitative data from employees and management staff were presented. The text informs how learning at work functions in the narratives of the sector's staff, what goals and meanings are linked with it, what are the barriers to this practice, its preferred forms, and consequences. The study under analysis allowed us to observe that learning perceived from the perspective of management and employees are two different worlds and the narratives describing them, which differ at the level of values, meanings and preferences. Employees generally have a need for continuous improvement, and for them learning is often synonymous not only with expanding competences, but also with general development and the ability to cope with various tasks. Meanwhile, management staff is more often focused on short-term goals related to proper handling of processes. They relatively rarely plan employee development and do not expect an attitude of readiness to learn. They base on the competences already possessed by employees, treating training as an intervention. They expect employees to be reliable in carrying out their tasks, which is inconsistent with learning - understood as facing new situations and the risk of making mistakes. The conclusions of the article signal the need to harmonize the perspectives of employees and management staff and further research on the determinants of their approaches to learning.

KEY WORDS: lifelong learning, learning at work, organizational cultures, personnel policies, chemical industry

I. Wprowadzenie

1.1. Cel i obszar tematyczny rozważań

Przecieżmiotem rozważań jest określenie miejsca, jakie zajmują gotowość do uczenia się i dążenie do rozwoju kompetencji w kulturze organizacyjnej polskich firm należących do sektora przemysłu chemicznego. Uczenie się w miejscu pracy jest w tekście rozpatrywane z perspektywy społeczno-kulturowej. Zostało potraktowane jako artefakt wpisany w codzienne praktyki i „rytuały” organizacji.

Jest przykładem działania zbiorowego, któremu przypisane są określone znaczenie i wartość (Czubak-Koch, 2014). Tym, co w szczególności wnosi tekst, jest omówienie tego fenomenu w kontekście zderzenia perspektyw dwóch grup odgrywających specyficzne role w organizacji. Pierwszą z nich wnoszą pracownicy, czyli jednostki przychodzące do firmy z określoną wiedzą i kompetencjami oraz uczące się dla różnych, zwykle zindywidualizowanych celów. Ich podejścia do uczenia się i postawy wobec tej aktywności spotykają się z konkretnymi rozwiązaniami organizacyjnymi. Druga perspektywa przedstawia punkt widzenia kadry zarządzającej. Kierownicy są przy tym stroną dominującą, która narzuca narrację „organizacyjną” na temat roli uczenia, się tworząc (mniej lub bardziej świadomie) określony „klimat” dla tej praktyki, który materializuje się w wartościach, języku, normach zachowań, politykach i procedurach (tamże). Inspiracją dla niniejszej analizy były bogata literatura przedmiotu, dowodząca, że jedną z barier wspierania kompetencji pracowników w polskich firmach są kultury organizacyjne, w których brak dostatecznych bodźców motywujących do rozwoju zawodowego. W niniejszym opracowaniu postanowiono wyjaśnić możliwe przyczyny tego stanu rzeczy, prezentując podejścia pracowników i kadry zarządzającej do uczenia się oraz analizując wybrane praktyki w przedsiębiorstwach.

Ramą dla prowadzonych analiz było także piśmiennictwo na temat uczenia się nieformalnego w miejscu pracy. W literaturze przedmiotowej można odszukać wiele propozycji opisanego tego pojęcia, takich jak: uczenie się przez działanie, nauka zadaniowa (Wielenga-Meijer i in., 2010), praktyki w miejscu pracy (Billett, 2004) oraz działania rozwojowe (Maurer, 2001). Ponieważ temat dotyczy uczenia się w kontekście miejsca pracy, zamiennie do sformułowania „uczenie się”, w celu uniknięcia powtórzeń, w tekście posługiwano się określeniami, takimi jak: doskonalenie zawodowe, rozwój zawodowy, podnoszenie kompetencji.

Artykuł powstał na podstawie danych empirycznych zebranych w trakcie realizacji tzw. badań sektorowych, dotyczących rozwijania kompetencji oraz uczenia się przez całe życie w sektorach przemysłu chemicznego i motoryzacji, przeprowadzonych w latach 2018–2020 pn.: „Ocena kwalifikacji w branżach motoryzacji i przemysłu chemicznego”. Wieloletni, złożony projekt badawczy składał się z czterech części: I – eksploracyjnej i jakościowej, II – ilościowej oraz III i IV – dwóch badań studiów przypadków. Badania sektorowe obejmowały wielostronną reprezentację przedstawicieli obu sektorów: pracowników, kadry zarządzającej, przedstawicieli uczelni i szkół, przedstawicieli instytucji branżowych, pracowników HR oraz przedstawicieli firm szkoleniowych działających w ramach branż.

Analiza przedstawiona w artykule zawężona została do danych pochodzących z badania sektorowego I i II, które dotyczą pracowników oraz kadry zarządzającej sektora przemysłu chemicznego. Celem artykułu jest zarysowanie obrazu środowiska pracy jako miejsca rozwoju kompetencji, w szczególności zaś opisanie roli uczenia się w codziennych doświadczeniach pracowników oraz ich przełożonych, a także usytuowanie tej praktyki na tle realiów funkcjonowania polskich firm sektora przemysłu chemicznego. Służy to otwarciu dyskusji na temat tego, jaką rolę pełni w firmie uczenie się i dążenie do rozwoju, jaka jest przepisana tej praktyce wartość oraz jakie niesie to konsekwencje dla potencjału wspierania uczenia się przez całe życie w miejscach pracy. Analiza składa się z trzech części, zawierających odpowiedzi na poniższe pytania badawcze:

1. Jaki stosunek do uczenia się w miejscu pracy mają pracownicy sektora?
 - 1.1. Co motywuje ich do uczenia się?
 - 1.2. Co realnie zyskują dzięki uczeniu się?
 - 1.3. Jakie formy uczenia się preferują?

- 1.4. Z jakich powodów nie podnoszą swoich kompetencji?
2. Jaki stosunek do uczenia się w miejscu pracy ma kadra zarządzająca?
 - 2.1. Czy ceni w pracownikach gotowość do uczenia się?
 - 2.2. Jakie formy uczenia się uznaje za najskuteczniejsze?
 - 2.3. Jakie korzyści widzi we wspieraniu uczenia się kadry?
 - 2.4. Z jakich powodów nie szkoli kadr?
3. Jaka jest rola kadry zarządzającej we wspieraniu uczenia się pracowników?
 - 3.1. Jaki ma wpływ na decyzje o szkoleniach?
 - 3.2. W jaki jeszcze sposób może wspierać rozwój kompetencji swoich kadr?

Artykuł dotyczy jednej branży, co ma swoje ograniczenia tzn. nie można stwierdzić, na ile uzyskane informacje są charakterystyczne dla ogółu polskich firm, ale ma to też niewątpliwą zaletę. Fakt, iż osoby badane pracowały w podobnych warunkach zawodowych, zajmując zbliżone stanowiska i realizując podobne zadania, stanowi względnie stały, dający się scharakteryzować kontekst dla badań. Znając specyfikę sektora przemysłu chemicznego i występujące w nim procesy, łatwiej było analizować zebrany materiał i odnosić go do rzeczywistości, w której funkcjonowały osoby badane. Informacje zebrane w artykule, choć zawężone do jednej branży, stanowią dobry punkt wyjścia do dyskusji nad rolą uczenia się i rozwijania kompetencji w kulturze polskich przedsiębiorstw oraz dostarczają inspiracji do wytyczania dalszych kierunków badań.

Tekst rozpoczyna przedstawienie przeglądu literatury na temat uczenia się w miejscu pracy i roli pracodawców jako kształtujących warunki dla tej praktyki. W dalszej części zaprezentowano metody badawcze oraz sposoby analizy. Ponieważ analiza obejmowała dane o innym charakterze (tj. ilościowe i jakościowe) i pochodzące z różnych źródeł została połączona z zaprezentowaniem wniosków

i ich interpretacją. Artykuł kończy podsumowanie badań oraz wytyczenie na ich podstawie kierunków dalszych prac oraz przykładowych pól badawczej eksploracji.

1.2. Przegląd literatury

Miejsce pracy analizowane jako przestrzeń uczenia się i samodoskonalenia nie jest tematem nowym i stale towarzyszy dyskusjom podejmowanym w ramach koncepcji *Lifelong learning*. Literatura traktująca o związkach między pracą a uczeniem się w różnych aspektach: społecznym, ekonomicznym czy kulturowym jest bogata i z pewnością nie trzeba nikogo przekonywać, że ów związek istnieje.

Praca jest miejscem, w którym rozgrywa się życie ludzi, dochodzi do interakcji społecznych, wykształca się przynależność do grup zawodowych, co staje się elementem osobistej narracji o tożsamości (Giddens, 1991). Praca jako ważna przestrzeń codziennego życia uwzględnia osobiste potrzeby, zainteresowania, ambicje, poszukiwanie uznania i potwierdzenia swojej wartości czy nawiązywania relacji społecznych. Staje się źródłem satysfakcji i wszechstronnego rozwoju osobowości (Przybylska, 2018). Proces ten bywa charakteryzowany jako typowy dla społeczeństw wkraczających w okres ponowoczesności.

Uczenie się podlega również autonomizacji, poszerzając przestrzeń dla poznawczej wolności ludzi (Malewski, 2006). W niniejszej analizie praktyka ta rozpatrywana jest jako ta, która posiada swoje znaczenie w kulturze organizacyjnej badanych firm. Składają się na nią wartości, normy i zachowania. Jak pisze Koch (2011): „Wartości to przedmioty, stany rzeczy i sytuacje, które ludzie cenią i starają się osiągnąć. Są stabilne i określają to, co słuszne i pożądane”. Normy najczęściej określane są jako niepisane reguły, na których oparte jest życie społeczne w organizacji. Określają dyspozycje co do zachowania, informując, do czego należy dążyć, a czego unikać. W efekcie istnienia wartości i norm oraz kształtowanych

przez nie wzorów myślenia ludzie decydują się na podejmowanie konkretnych zachowań. W organizacjach mogą one stać się mniej lub bardziej skodyfikowane, przyjmując postać praktyk, polityk czy procedur. Kulturę miejsca pracy można „ogłądać” i opisywać za pomocą symboli. Mogą one dotyczyć aspektów fizycznych (np. sposób wykorzystania czasu i przestrzeni), językowych (sposób porozumienia się, wyrażenia, narracje), behawioralnych (ceremonie, rytuały, praktyki) oraz osobowych (np. bohaterzy i antybohaterzy organizacyjni) (Koch, 2011).

Uczenie się w miejscu pracy traktowane jako fenomen kulturowy było ważną ramą dla rozważań. Perspektywa ta dostarcza solidnego aparatu pojęciowego, który można wykorzystać na wiele sposobów, o różnym poziomie analitycznego reżimu. Ze względu na fakt, że wyniki przedstawione w artykule pochodzą z wielu źródeł oraz były zbierane podczas badań podporządkowanych określonym celom, co samo w sobie czyni ich analizę i interpretację trudnymi, zdecydowano się na swobodne wykorzystanie perspektywy kulturowej jako ramy teoretycznej, wzbogacając sposób interpretacji i dostarczając inspiracji przy formułowaniu wniosków końcowych.

Kolejnymi ważnymi dla rozważań pozycjami literatury były te, dotyczące roli kadry zarządzającej w rozwijaniu kompetencji pracowników. Teza o wpływie liderów na ten obszar została stosownie ugruntowana w akademickiej debacie (Gola i in., 2022, Axtell i in., 2000; Afsar i in., 2014). Już w 1998 r. Coad i Berry dowiedli, że najważniejszą motywacją do rozwoju zawodowego są oczekiwania pracodawców, zwłaszcza jeśli doceniają starania swoich pracowników i adekwatnie je nagradzają. Jednym z przejawów docenienia podwładnych jest obdarzenie ich zaufaniem i zlecenie im do wykonania coraz trudniejszym zadań – wyzwań, a sprostanie im prowadzi do rozwoju zawodowego (PARP, 2019). Nie mniej istotne są rozwiązania strategiczne, wychodzące od pracodawców np. identyfikowanie

potrzeb rozwojowych kadry, jasne i przejrzyste ścieżki rozwoju oraz awansu w organizacji (Gola i in., 2022).

Wpływ na rozwój pracowników ma także regularne przekazywanie informacji zwrotnych, angażowanie w rozmowy i dyskusje o tym, co dzieje się w firmie oraz gotowość do rozwiązywania problemów wspólnie z pracownikami. Kluczowe jest również rozumienie przez menadżerów prawideł, jakimi rządzi się uczenie, w tym ryzyko popełnienia błędu (Ellinger i Bostrom, 1999). Inspiracją do aktualizowania i podnoszenia kwalifikacji mogą być w końcu sami przełożeni, stale uczestnicząc w różnych formach uczenia się oraz wykazując otwartość na wiedzę płynącą od pracowników. Jest to przekaz dla kadry, że ciągłe doskonalenie jest ważne, a miejsce pracy pozwala korzystać z doświadczenia i swojego, i współpracowników (Dooley i Fryxell, 1999; Hannah i Lester, 2009). Wymaga to także rozumienia wagi samokształcenia kierowników dla osiagania sukcesów w zarządzaniu ludźmi (Gonera, 2014). Własne doświadczenia związane z uczeniem się oraz umiejętności jego planowania przez kierowników rzutują na praktyki wspierania rozwoju zawodowego pracowników. Muszą one bowiem uwzględniać sposób organizacji ich pracy oraz obciążenie dotychczasowymi obowiązkami (Gola, 2022). Stwarzanie pracownikom warunków do rozwoju zawodowego musi uwzględniać preferencje, co do stylów pracy, poziomu zaangażowania, sytuacji zarówno zawodowej, jak i życiowej. Wszystkie te czynniki kształtują klimat sprzyjający uczeniu się. Wspieranie uczenia się w miejscu pracy oznacza bowiem budowanie kultury organizacyjnej wspólnoty profesjonalistów, w której dążenie do doskonalenia i rozwoju mają oparcie w wartościach i celach ważnych dla pracodawcy.

Znaczenie pracy zawodowej jako motywatora do rozwoju kompetencji dobitnie i jednoznacznie potwierdzają też badania dotyczące powodów braku aktywności edukacyjnej. Przekonania i praktyki zarządu mogą nie tylko motywować,

ale i zniechęcać do uczenia się i podnoszenia kompetencji. Z badań BKL, zrealizowanych na zlecenie PARP (2019), wynika, że brak uczestnictwa w edukacji formalnej lub pozaformalnej to wynik braku stymulacji do rozwijania kompetencji w miejscu pracy – aż 64% ankietowanych, którzy nie biorą udziału w żadnych formach edukacji, odpowiadała, że aktywności te są uznawane za niepotrzebne w ich miejscu zatrudnienia. Demotywacji sprzyja również brak wytyczonych perspektyw rozwoju, ścieżek rozwijania kompetencji i możliwości awansu (Gola i in., 2022).

Odpowiedzialność za tworzenie warunków do uczenia się w miejscu pracy niezaprzeczalnie spoczywa zarówno na pracowniku, jak i pracodawcy. Kadra zarządzająca wpływa na uczenie się poprzez zaplanowanie na tę praktykę czasu i przestrzeni w miejscu pracy oraz zapewnienie różnych form samodoskonalenia, trafnych wobec specyfiki zadań zawodowych i indywidualnych stylów uczenia się pracowników. Może również posłużyć się takimi narzędziami, jak: wspieranie wymiany wiedzy i informacji między pracownikami, promowanie zwyczajów dyskusji, współpracy, wspólnego rozwiązywania problemów, a w końcu dostrzeganie, docenianie i nagradzanie gotowości do uczenia się i wpływu jego wyników na potencjał miejsca pracy jako przestrzeni uczenia się (np. Przybylska, 2018).

Wyniki badania „Bilans Kapitału Ludzkiego” (PARP, 2021) pokazały, że polscy pracownicy preferują formę uczenia się od innych. Najczęściej deklarowaną formą uczenia się w miejscu pracy jest instruktaż, z którego korzystało blisko 2 na 10 pracujących Polaków w wieku 25–64 lat, oraz mentoring i coaching – taką odpowiedź wskazało 16% ankietowanych. Autorzy raportu alarmują jednak, że 60% ankietowanych pracowników w Polsce nie korzysta z żadnych narzędzi umożliwiających rozwój kompetencji. Problem dotyczy w szczególności

zatrudnionych na stanowiskach robotniczych oraz pracowników usług i sprzedawców. Zbliżone wnioski pochodzą z niedawnych badań Instytutu Badań Edukacyjnych nad uczeniem się osób dorosłych. Wyniki wyraźnie wskazują na powiązanie uczestnictwa w różnych formach uczenia się z pozycją i rolą zawodową – osoby na stanowiskach kierowniczych i bardziej wyspecjalizowanych uczą się częściej (Petelewicz i in., 2023).

Podsumowując, tematyka związana z uczeniem się w miejscu pracy jest bogata, ale trudno mówić o jakimkolwiek wyczerpaniu tego złożonego tematu. Wciąż dostrzegalnych jest wiele białych plam, związanych choćby ze znalezieniem powiązań między kulturami uczenia się w polskich zakładach pracy a stosunkowo niskim dla Polski wskaźnikiem uczenia się przez całe życie. Wyniki przedmiotowej analizy posłużą do wyjaśnienia wybranych aspektów związanych z tym, jak uczenie się w miejscu pracy funkcjonuje w percepcji pracowników i kadry zarządzającej, pozwolą też odpowiedzieć na pewne pytania i skłonią do postawienia kolejnych.

II. Metody i techniki badań

Prezentowany materiał badawczy został zebrany w ramach projektu badawczego pn. „Ocena kwalifikacji w branży motoryzacji i przemysłu chemicznego”, zrealizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych w ramach projektu: „Włączanie kwalifikacji innowacyjnych i potrzebnych społecznie do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji oraz ograniczenie barier w rozwoju ZSK¹ przez wspieranie interesariuszy systemu na poziomie krajowym i regionalnym”. Opierał się on na realizacji czterech powiązanych ze sobą badań, prowadzonych w latach 2018–2020. Prace badawcze, poza funkcją poznawczą, pełniły też rolę wdrożeniową – wspierały proces

¹ Zintegrowany System Kwalifikacji.

powstawania sektorowych ram kwalifikacji dla sektorów przemysłu chemicznego i motoryzacji. Badanie sektorowe (1) było badaniem eksploracyjnym, służącym zarysowaniu obrazu sektorów pod względem istniejących w nich praktyk na rzecz wspierania uczenia się i zarządzania kwalifikacjami. Wytyczonymi celami tego badania były: ocena obecnej i potencjalnej roli kwalifikacji oraz kompetencji w analizowanych sektorach, identyfikacja luk kompetencyjnych na rynku pracy oraz wskazanie dalszego potencjału rozwoju systemu kwalifikacji. W trakcie badania koncentrowano się tym, by zebrać jak najwięcej informacji o przebiegu ścieżek edukacyjnych i zawodowych pracowników sektora, ofercie uczenia się i nabywania kwalifikacji oraz politykach firm na rzecz wspierania kompetencji pracowników.

Projekt opierał się na metodach i technikach jakościowych. Podstawą analiz były treści uzyskane dzięki wywiadom indywidualnym oraz grupowym, zrealizowanym z pracownikami, kadrą zarządzającą różnych szczebli, przedstawicielami sektora nauki i edukacji, którzy reprezentowali oba sektory. W niniejszym artykule skupimy się na wynikach dotyczących sektora chemicznego², pochodzących od pracowników i kadry zarządzającej, więc bardziej szczegółowe dane metodologiczne będą ograniczone do tej branży i tych grup. Charakterystyki osób badanych oraz liczbę zrealizowanych wywiadów prezentuje tabela 1. Dodatkowe kryteria, jakie zastosowano przy doborze osób do badania, dotyczyły tego, by osoby te reprezentowały co najmniej 3 województwa oraz miały co najmniej 2 lata doświadczenia w branży. Dane demograficzne osób badanych nie były zbierane.

² Przemysł chemiczny został zdefiniowany jako ogół działań związanych z zakresem przemysłu koksowniczego, petrochemicznego, sodowego, kwasu siarkowego, nawozów sztucznych, tworzyw sztucznych, farb i lakierów, włókien sztucznych i syntetycznych, farmaceutyczny, środków czystości, środków ochrony roślin.

Tabela 1.

Badanie sektorowe I – charakterystyka respondentów oraz stosowane narzędzia (zawężona do danych obejmujących treść analizy).

Charakterystyka respondentów	Narzędzia
Menedżerowie niższego i średniego szczebla	6 × IDI 2 × FGI
Pracownicy podmiotów sektora w podziale na twórczych profesjonalistów i pracowników liniowych	8 × IDI 2 × FGI

Objęci badaniem pracownicy na etapie rekrutacji zostali przyporządkowani do jednej z dwóch utworzonych na potrzeby badania kategorii – pracowników liniowych lub twórczych profesjonalistów³. Uwzględnienie w kryteriach doboru różnic, związanych z poziomem złożoności zadań zawodowych oraz poziomem odpowiedzialności i decyzyjności, miało uwrażliwić na kwestię odmiennych ścieżek edukacyjnych. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że pracownicy wykonujący najprostszą pracę są rzadziej kierowani na szkolenia i mają mniej sposobności uczenia się w miejscu pracy, co spowalnia lub niekiedy uniemożliwia ich rozwój.

Badanie sektorowe (2) również opierało się na metodach i technikach ilościowych. Badanie ankietowe wspomagane komputerowo (CAPI) zostało zrealizowane z pracownikami, kadrą zarządzającą, pracownikami szkół branżowych, techników i szkół wyższych. Przedstawiciele kadry zarządzającej i pracowników byli rekrutowani z tych samych przedsiębiorstw. Jest to ważna informacja, gdyż oznacza, że odpowiedzi uzyskiwane od respondentów mogły się uzupełniać,

³ Twórczy profesjonalista – pracownik, który zajmuje się rozwiązywaniem złożonych problemów w zakresie zadań takich jak np. projektowanie, konsultacje, doradztwo, do tej kategorii należą np. specjaliści, pracownicy biurowi, pracownicy usług i sprzedawcy;

pracownik liniowy – pracownik, który zajmuje się zadaniami powtarzalnymi, nie wymagającymi rozwiązywania złożonych problemów, do tej kategorii należą np. technicy i inny średni personel, robotnicy przemysłowi, operatorzy i monterzy maszyn i urządzeń.

potwierdzać lub sobie przeczyć, co również stanowi wartość analizy i uzasadnia jej cel. Badanie sektorowe II służyło zweryfikowaniu hipotezy o istnieniu korelacji między innowacyjnością firm a ich politykami na rzecz zarządzania pracownikami, w szczególności wspierania ich kompetencji. Ważnym celem było także uzupełnienie obrazu sektorów pod kątem istniejących w nich przekonań i praktyk, dotyczących uczenia się przez całe życie i podnoszenia kwalifikacji, który uzyskano dzięki badaniu sektorowemu I. Szczegółowe informacje o charakterystyce respondentów w badaniu sektorowym II prezentuje tabela 2. W przypadku tego badania podczas rekrutacji respondentów również zastosowano kryterium reprezentacji co najmniej 3 województw oraz oczekiwano co najmniej dwóch lat doświadczenia zawodowego.

Tabela 2.

Badanie sektorowe I – charakterystyka respondentów, liczebność oraz stosowane narzędzia (zawężona do danych obejmujących treść analizy).

Charakterystyka respondentów	Narzędzia i liczebność
Reprezentanci firm	CAPI – badanie w firmach 1095 wywiadów
Pracownicy	CAPI – badanie w firmach 1250 wywiadów

Teza towarzysząca badaniu sektorowemu II zakładała związek między innowacyjnością firm a ich aktywnymi politykami na rzecz rozwoju kompetencji pracowników. Potwierdzono, że przedsiębiorstwa, które stawiają na kompetentnych pracowników w rekrutacjach oraz stosują liczne instrumenty rozwoju pracowników wewnątrz organizacji, mają większy potencjał do generowania innowacji (tamże).

Badania sektorowe III oraz IV to studia przypadków. Jednostką analizy były firmy należące do sektora, które w ciągu ostatnich dwóch lat od realizacji badania

wprowadzały innowacje i służyły zebraniu dobrych praktyk w obszarze zarządzania kompetencjami pracowników oraz wsparcia ich innowacyjności. Z racji specyfiki tych badań i ich zgoła odmiennych celów nie będą one tu szerzej prezentowane. Pełne i bardziej szczegółowe informacje dotyczące metodologii badania, kwestii organizacyjnych oraz analitycznych są zawarte w monografii pt. *Edukacja i kwalifikacje wobec wyzwań innowacyjności na przykładzie sektorów motoryzacji i przemysłu chemicznego* (tamże).

2.1. Przedmiot i sposób analizy

Obszar badań sektorowych znacznie wychodzi poza zakres analizy będącej przedmiotem dalszej części artykułu. Została ona zawężona do zestawienia wybranych danych ilościowych i jakościowych, pochodzących od pracowników i kadry zarządzającej. Na ich podstawie opisano zjawisko uczenia się w miejscu pracy z perspektywy społeczno-kulturowej w sektorze przemysłu chemicznego, sformułowano wnioski i robocze tezy oraz zaproponowano kierunki dalszych badań. Analiza została uporządkowana według trzech kluczowych pytań badawczych oraz towarzyszących im pytań pomocniczych, zawartych we wstępie. Dokonano w niej triangulacji danych, tzn. analizowano dane pochodzące z różnych źródeł (Konecki, 2000), co wymagało przygotowania oddzielnych analiz dla danych ilościowych i jakościowych, a następnie połączenia ich w ramach rzecz interpretacji holistycznej. Dane jakościowe mogły być analizowane dzięki uzyskaniu pełnej transkrypcji realizowanych wywiadów. Cały proces pracy z danymi opierał się na czterech etapach: przygotowaniu danych, przestudiowaniu transkrypcji, uporządkowaniu wyników za pomocą matrycy oraz opracowaniu raportu (Kaczmarczyk, 2011). Matryca została przygotowana w oparciu o pytania badawcze. Pozwoliło to na wyselekcjonowanie danych istotnych dla celu analiz oraz ich

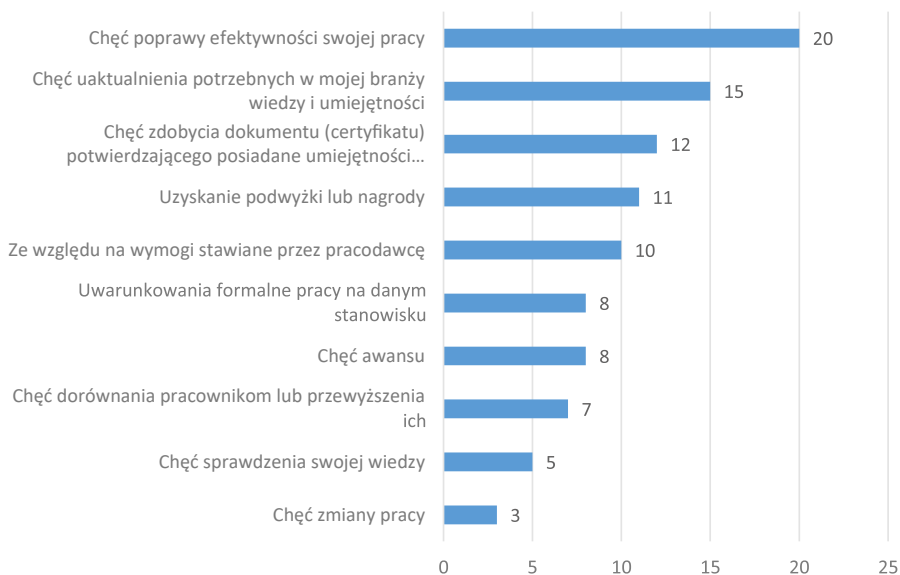
dalszą obróbkę (tamże). Analizę danych ilościowych pochodzących z badania sektorowego II przeprowadzono natomiast z wykorzystaniem oprogramowania SPSS.

III. Wyniki

3.1. Pracownicy wobec potrzeby uczenia się i samodoskonalenia zawodowego

Pracownicy zapytani o powody, dla których podnoszą kompetencje, ze zbliżoną częstotliwością wskazywali na różne motywacje. Co piąty ankietowany podawał chęć podniesienia efektywności, co szósty potrzebę aktualizacji wiedzy i umiejętności – często więc pracownicy doskonalili się sami dla siebie, by jak najlepiej wykonywać swoje obowiązki. Kolejna grupa motywacji związana była z realizacją celów instrumentalnych, takich jak: zdobycie certyfikatu, dążenie do nagrody lub podwyżki czy awansu. Sporadycznie jako powody doskonalenia zawodowego wskazywano na oczekiwania ze strony pracodawców oraz wymogi stanowiskowe. Najczęściej uczenie się i dążenie do rozwoju traktowano jako element rywalizacji z innymi pracownikami, weryfikację swojej wiedzy oraz zwiększenie szansy na zmianę pracy. Dane dotyczące powodów uczestniczenia pracowników w szkoleniach i innych formach podnoszenia kompetencji przedstawione zostały na wykresie 1.

Wykres 1. Powody częściej pracowników w różnych formach podnoszenia kompetencji (%)*



*N = 1250

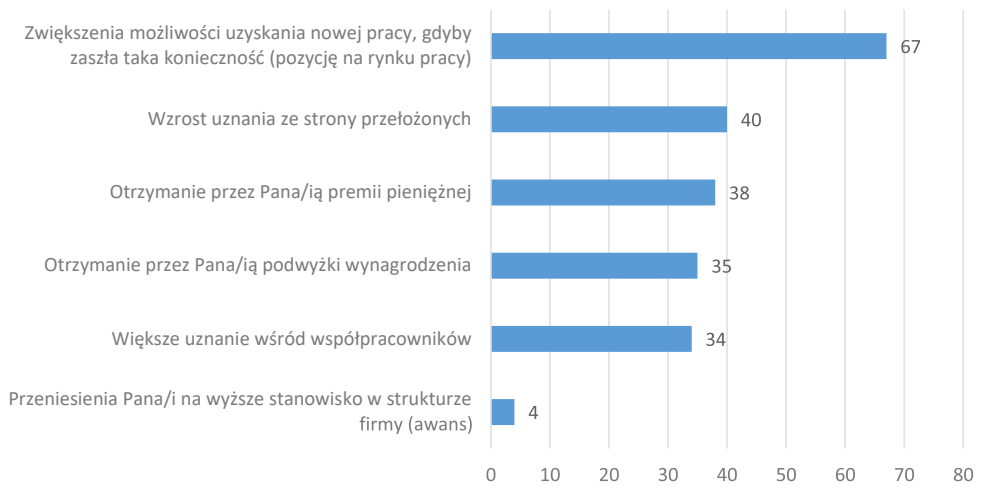
Źródło: dane pochodzące z badania sektorowego II.

Pełniejszy obraz dotyczący motywacji pracowników do podnoszenia kwalifikacji uzyskano dzięki analizie danych z wykorzystaniem drzewa decyzyjnego. To metoda, która pozwala ujawnić zależności między wybranymi grupami zmiennych. Taki związek zaobserwowano między motywacjami do uczenia się a gotowością do realizowania planów szkoleniowych. Z badania wynikało, że aż co trzeci badany niewykazujący jakiegokolwiek chęci podnoszenia kompetencji, zdecydował się na nie tylko wówczas, jeśli oczekiwał tego pracodawca (więcej w: Osowska i in., 2022). Natomiast osoby, które zdecydowanie planowały się szkolić, swoją gotowość podnoszenia kompetencji wyjaśniały chęcią uzyskania konkretnych korzyści, takich jak wzrost wynagrodzenia lub awans.

Dysponując wiedzą o tym, co najbardziej stymuluje pracowników do samodoskonalenia, można sprawdzić, na ile motywacje spotykają się z realnymi

skutkami podnoszenia kwalifikacji. Choć badani pracownicy rzadko wyjaśniali gotowość doskonalenia chęcią zmiany pracy, to jednak najczęściej uważali, że konsekwencją podnoszeniem kwalifikacji jest zwiększenie ich atrakcyjności dla innych, potencjalnych pracodawców. Dopiero na dalszym planie pojawiły się odpowiedzi, wskazujące na bezpośrednie korzyści – odczuwalne w krótkiej perspektywie czasowej, takie jak: uznanie ze strony przełożonego (40%) czy współpracowników (34%), otrzymanie premii (38%) oraz wzrost wynagrodzenia (35%). Podnoszenie kwalifikacji według opinii pracowników rzadko prowadzi też do awansu. Dane dotyczące efektów podnoszenia kwalifikacji, wskazanych przez respondentów, prezentuje wykres 2.

Wykres 2. Rezultaty podnoszenia kwalifikacji (%)*



*N = 1250

Źródło: dane pochodzące z badania sektorowego II.

Po dokonaniu analizy wypowiedzi respondentów można przypuszczać, że dążenie przez nich do podnoszenia kwalifikacji nie za często spotyka się z gratyfikacją w najbliższym otoczeniu pracowników, zarówno finansową, jak i niefinansową, np. poprzez samo wyrażenie uznania. W ocenie kadr sektora udział

pracowników w formach doskonalenia kompetencji czyni ich atrakcyjniejszymi, bardziej konkurencyjnymi jednak nie w oczach obecnych przełożonych, a dla innych, potencjalnych pracodawców. Może to przynieść wiele niepożądanych skutków. Po pierwsze, korzyści z podnoszenia kompetencji są odroczone w czasie i zyskiwane poza kontekstem obecnego miejsca zatrudnienia. Po drugie, fakt ten może zniechęcać do działań samorozwojowych zwłaszcza osoby, dla których aktualizacja kompetencji nie jest wartością samą w sobie. Niesie to także pracownikom przekaz, że działania edukacyjne i chęć samorozwoju pracowników są poza uwagę pracodawcy..

O roli uczenia się w doświadczaniu codziennej pracy informują też dane na temat praktykowanych przez pracowników sposobów uczenia się nieformalnego w miejscu pracy. Okazuje się, że najważniejszą z preferowanych metod uczenia się, co zostało zilustrowane na wykresie 3, jest wykonywanie w pracy zadań – wyzwań. Taką odpowiedź wskazała aż 1/3 ankietowanych. Ten wyróżniający się odsetek może sugerować, że w świadomości części pracowników uczenie się ma charakter ciągły i nie da się tej czynności oddzielić od realizacji zadań. Pracownicy wydają się utożsamiać uczenie się z gotowością do mierzenia się z wyzwaniami, samorealizacją, szukaniem w pracy stymulacji, co nie musi oznaczać wypełniania deficytów wymaganych kompetencji. Za przykład może posłużyć wypowiedź pracowniczki laboratorium, która z nieskrywaną dumą opowiadała, że zwłaszcza na początku pracy laboratorium było dla niej miejscem, w którym musiała nauczyć się uczyć i zyskać świadomość potrzeby ciągłego doskonalenia:

My mówimy: „robisz to w ten sposób, wynika to z tego. Przynieś tę dużą książkę, w tej książce jest napisane. Przynieś tę normę, tu jest w normie napisane”. Ja robiłam rzeczy na samym początku, które totalnie nie widziałam, z czego wynikają. I też nie było osoby, bo wtedy w laboratorium trzy osoby chyba pracowały... Ja musiałam sama do tego dochodzić.

(pracowniczka, twórcza profesjonalistka)

Otrzymywanie zadań o wyższym poziomie trudności może być także odbierane jako wyraz uznania poprzez przełożonego, gest docenienia dotychczasowych kompetencji. Możliwość uczenia się przez wyzwania prawdopodobnie daje pracownikowi pewną swobodę i elastyczność w obszarach, w jakich i gdzie się doskonalą, zapewniając mu większą podmiotowość w procesie.

Wykres 3. Formy nieformalnego uczenia się w miejscu pracy, preferowane przez pracowników (%)*



*N = 1250

Źródło: dane pochodzące z badania sektorowego II.

Analizując dane przedstawione na wykresie 3 należy zauważyć, że w porównaniu z innymi aktywnościami respondenci stosunkowo często korzystali z forów branżowych (12%). Pozostałe sposoby uczenia się były wskazywane sporadycznie, ze zbliżoną częstotliwością. Warto jednak mieć na uwadze, że ankietowani mogli nie tyle nie doceniać tych sposobów uczenia się, co rzadko lub nigdy z nich nie korzystać. Zarówno realizacja wyzwań w pracy, jak i korzystanie z forów branżowych są łatwo dostępnymi formami uczenia się i nie wymagają od organizacji większych nakładów: czasowych, finansowych i organizacyjnych.

Ostatnie dane, omawiane w kontekście postaw pracowników wobec uczenia się, dotyczą powodów, dla których nie podnoszą oni swoich kompetencji (wykres 4).

Wykres 4. Powody niepodnoszenia kompetencji przez pracowników (%)*



*N = 1250

Źródło: dane pochodzące z badania sektorowego II.

Co trzeci ankietowany odpowiedział, że nie szkoli się, gdyż nie czuje takiej potrzeby. Jest to o tyle nieoczywisty wynik, że w toku badania uzyskaliśmy informację, że pracownicy, dokonując samooceny swoich kompetencji, na ogół

oceniali je jako wystarczające lub wręcz za wysokie. Oznacza to więc, że wśród osób zadowolonych ze swoich kompetencji, jedynie pewna część nie wykazywała otwartości na podnoszenie swoich kwalifikacji. Powodów braku aktywności edukacyjnej było wykazywała znaczenie więcej. Prawie co czwarty pracownik nie doskonalił się, gdyż nie miał na to czasu z powodów zawodowych, co szósty uznawał zajęcia doszkalające za zbyt kosztowne, co dziesiąty nie znajdował interesujących zajęć w pobliżu miejsca zamieszkania. Te odpowiedzi oznaczają jednak, że bariery w dostępie do możliwości zawodowego doskonalenia rzadko są niwelowane przez zakłady pracy, o czym świadczy brak uwzględnienia przestrzeni czasowych na zawodowe doskonalenie i brak gotowości do finansowania tego typu przedsięwzięć. Co dwudziesty ankietowany odpowiadał, że firma nie zachęca ani nie popiera gotowości pracowników do podnoszenia kompetencji.

Uzyskane informacje dają pewien obraz tego, jak podnoszenie kwalifikacji postrzegane jest przez pracowników. Ich motywacje do rozwoju są różne, jednak wielu z nich jest otwartych na uczenie się z wewnętrznych pobudek – uważają bowiem to działanie jako wartość samą w sobie. Najczęściej wskazują, że uczą się, by stale aktualizować swoje kompetencje i być bardziej efektywnymi w pracy. Wydaje się więc, że niemała grupa pracowników ma świadomość potrzeby uczenia się i nie traktuje swoich kompetencji jako raz nadanych i wystarczających, tylko jako możliwych do ciągłego doskonalenia. Uzupełnienie tej obserwacji stanowi informacja o najbardziej preferowanym przez kadrę sposobie uczenia się, którym okazało się przyjmowanie w miejscu pracy zadań – wyzwań. Świadczy to o tym, że pracownicy doceniają możliwość uczenia się poprzez działanie i są otwarci na sprawdzanie się w nowych sytuacjach. Odpowiedzi pracowników stanowią o potencjale, jaki może drzemać w polskich firmach, jeśli chodzi o wspieranie idei uczenia się przez całe życie. Zwłaszcza że analizy statystyczne pokazują, że

pracodawcy mogą dodatkowo stymulować chęć samodoskonalenia podwładnych, oferując im różne korzyści, np. perspektywę podwyżki, awansu czy otrzymania potwierdzenia uzyskiwanych kwalifikacji (certyfikat).

Wydaje się jednak, że w dążeniach do rozwoju pracownicy nie są dostatecznie motywowani przez swoich pracodawców. W świetle danych nasuwa się więc przypuszczenie, że polityki kadrowe w badanych firmach nie motywują do samodoskonalenia zawodowego poprzez docenianie i nagradzanie tych zachowań. Wydaje się więc, że jeśli dana osoba zatrudniona w firmie jest zorientowana na ciągłe doskonalenie i ma ambicję wykonywania coraz trudniejszych zadań, korzystniejsze dla niej jest rozpatrywanie zmiany pracy. W swoim środowisku za gotowość do uczenia się może liczyć co najwyżej na podwyżkę wynagrodzenia, rzadko natomiast okazywane jest jej uznanie ze strony przełożonych i współpracowników, co – choć nie poprawia sytuacji finansowej – stanowi niezwykle ważną formę gratyfikacji.

Takie polityki firm mogą motywować najbardziej ambitnych, przedsiębiorczych i aktywnych pracowników do szukania szans zawodowych gdzie indziej, skoro nie są doceniani w obecnym miejscu pracy. Nie oznacza to, że pracownicy ci wyróżniają się merytorycznie, jednak ich aktywność dynamizuje zakład pracy i może stymulować pozostałą kadrę do rozwoju. Z kolei pracownicy niezainteresowani doskonaleniem i aktualizacją swoich kompetencji – prawdopodobnie dopóki wykonują swoje obowiązki prawidłowo – mogą być w tych postawach utwierdzani.

1.2. Uczenie się w miejscu pracy w perspektywie kadry zarządzającej

Wypowiedzi kadry zarządzającej na temat roli uczenia się w miejscu pracy, zebrane w części jakościowej badania, były mocno osadzone w języku ekonomii – budowano

narrację o uczeniu się jako odroczonej inwestycji lub nawet pośrednim koszcie pracy. Co istotne, w trakcie rozmów o korzyściach z uczenia się pracowników więcej mówiono o wzmacnianiu ich atrakcyjności na rynku pracy niż o szansach i propozycjach, jakie czekają ich w obecnym środowisku zatrudnieniowym.

Narracja o uczeniu się, rozumianym jako podejmowanie wyzwań zawodowych, zbieranie doświadczeń, szukanie nowych rozwiązań codziennych problemów, jaką niejednokrotnie posługiwali się pracownicy, w zasadzie nie pojawiła się w trakcie żadnego z wywiadów z kadrami zarządzającą. To ciekawa obserwacja, która zdaje się potwierdzać, że doskonalenie zawodowe pracowników rzadko jest traktowane przez kierownictwo jako pewien zwyczaj, norma w miejscu pracy, mająca sprzyjać otwartości na ciągły rozwój. Jest ono interpretowane przede wszystkim w kategoriach ekonomicznych jako działanie, które wiąże się z kosztami i ryzykiem po stronie firmy.

Ilustrują to zacytowane poniższej wypowiedzi przedstawicieli kadry zarządzającej.

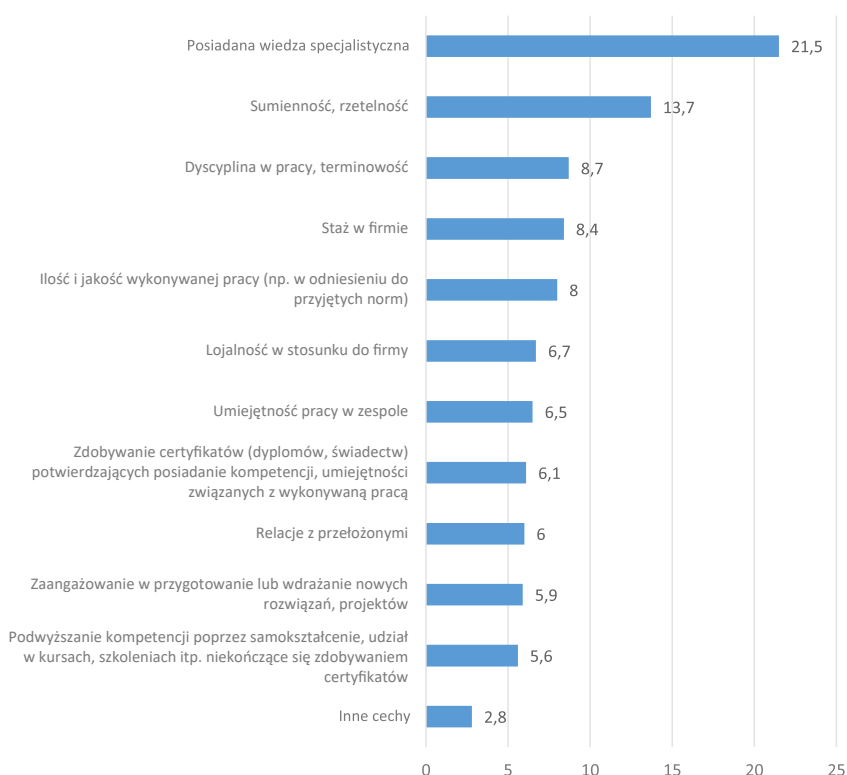
Oczywiście, jak najbardziej. Myślę, że w dzisiejszych czasach człowiek powinien się uczyć całe życie i wysłanie na studia podyplomowe czy wysłanie na jakieś kursy, jest jak najbardziej, co nie jest bezpośrednim wynagrodzeniem, ale jest to związane z finansowaniem rozwoju pracownika, też jak najbardziej (menadżer średniego szczebla).

Czyli te szkolenia wszystkie mają za zadanie tak naprawdę podnieść jakość, zwiększyć wydajność, no i w konsekwencji też zwiększyć poczucie zadowolenia pracownika. Bo on też nabywa tę wiedzę, ma więcej po prostu do zaoferowania potencjalnym pracodawcom też na rynku (menadżer średniego szczebla).

Co interesujące, taki obraz wspierają dane ilościowe zebrane od kadry zarządzającej. Okazuje się bowiem, że aktywność edukacyjna pracownika i otwartość na podnoszenie kompetencji rzadko kiedy brane są pod uwagę podczas jego oceny. Nakreśla miejscu stawiane są: wiedza potrzebna na danym stanowisku, rzetelność oraz terminowość. Zarysowuje to sylwetkę „idealnego pracownika” jako takiego, który jest merytorycznie przygotowany i solidny, jednak jedynie w wąskim

obszarze jasno sprecyzowanych zadań – nie musi umieć nic więcej, mieć ambicji oraz aspiracji. Co więcej, nisko oceniane jest także zaangażowanie pracownika w nowe inicjatywy i projekty, czyli aktywności sprzyjające samodoskonaleniu i uczeniu się poprzez działanie. Odpowiedzi prezentuje wykres 5.

Wykres 5. Najważniejsze cechy pracownika rozpatrywane podczas oceny jego pracy – wg kadry zarządzającej (%)*



*N = 1095

Źródło: dane pochodzące z badania sektorowego II.

Reprezentanci kadry zarządzającej w przemyśle chemicznym w przeważającej części (66%) deklarowali, że ich podwładni w ciągu ostatnich dwóch lat nie brali udziału w szkoleniach, kursach lub innych formach podnoszenia kompetencji

zawodowych. Za powód tej sytuacji najczęściej wskazywali wystarczający poziom kompetencji kadry – taką odpowiedź wskazało 31% ankietowanych. Aż jedna piąta badanej kadry zarządzającej (19%) jako przyczynę podała brak czasu przewidzianego na te działania oraz braki w ofercie. Odpowiedzi uzyskane od kadry zarządzającej uzupełniają obraz, jaki uzyskano od pracowników, i zdają się go potwierdzać. Szkolenia i podnoszenie kompetencji rzadko traktowane są przez kierownictwo jako rutynowe działania, wspierające ogólny rozwój pracowników i tworzenie nowej jakości, a częściej postrzegane jako działania interwencyjne, służące redukcji deficytów kompetencyjnych. Z kolei prawidłowe wykonywanie obowiązków przez personel jest traktowane jako wystarczające uzasadnienie decyzji o niekierowaniu pracowników na formy doskonalenia zawodowego. Wydaje się także, że obszar rozwoju zawodowego pracowników nieczęsto uznawany jest w firmach za wartość, o czym świadczy brak rozwiązań systemowych na rzecz planowania większej ilości czasu pracowników na ich doskonalenie.

Ciekawiło nas także, jak często (jeśli w ogóle) zakres tematyczny szkoleń jest wpisany w plany rozwojowe pracowników i wykracza poza bieżące potrzeby. Niemal oczywistym jest, że kwalifikacje pracowników są uznane za wystarczające jedynie w kontekście ich obecnie pełnionych funkcji. Są one bowiem wymagane i muszą być weryfikowane przez kadrę zarządzającą. Ocena kompetencji może nie uwzględniać potencjału ich posiadaczy pod kątem możliwości zmiany stanowiska pracy na wyższe lub równoległe, jednak obsługujące inne zadania zawodowe. Tę tezę wspierają wyniki ukazujące, że firmy sektora przemysłu chemicznego rzadko posiadają indywidualne plany rozwojowe dla pracowników – może nimi pochwalić się jedynie 40% badanych firm. Organizowanie szkoleń i innych form podnoszenia kwalifikacji zawodowych ma na celu zaspokajanie doraźnych potrzeb pracodawcy.

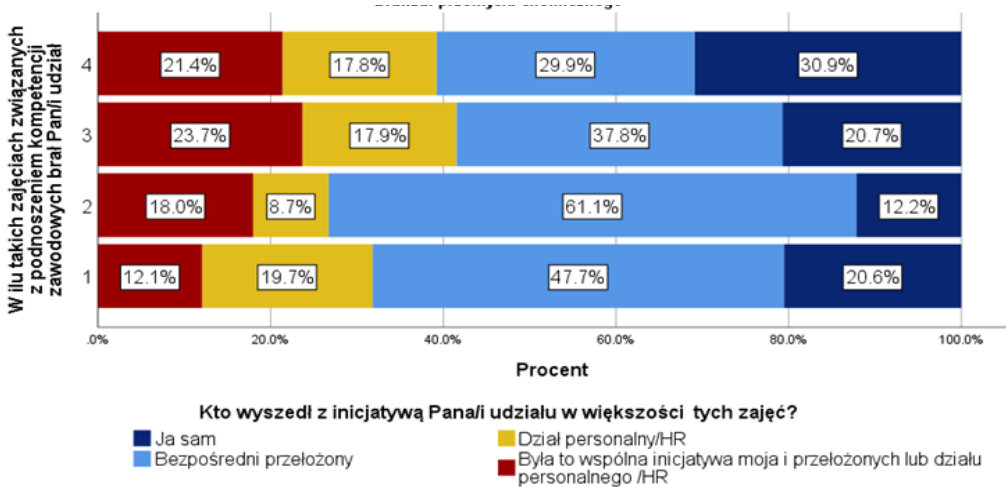
Informacje uzyskane od kierowników inspirują do sformułowania tezy, że kadra zarządzająca uważa zapewnianie pracownikom możliwości uczenia się za kolejną formę ich wynagrodzenia, swojego rodzaju pośredni koszt pracy. Wspieranie doskonalenia pracowników jest traktowane jako działanie incydentalne i interwencyjne, a nie jako systematyczna praktyka organizacji. Istotne jest także, że odpowiedzi uzyskane w badaniach wskazują na deficyty czasowe jako istotną barierę dla wspierania uczenia się w miejscu pracy, co zdaje się potwierdzać wnioski o niskiej wartości tej praktyki w hierarchii organizacyjnej. Obserwacje z badania kreślą obraz polskich pracodawców jako koncentrujących się na aktualnych działaniach i dotrzymywaniu terminów. Istotny jest także fakt, że jeśli potrzeby szkoleniowe utożsamiane są z brakami kompetencyjnymi, kierowanie pracowników na szkolenia może podawać w wątpliwość kompetencje zarządcze kierownictwa, co może stanowić pewną barierę kulturową dla wspierania gotowości do uczenia się w miejscu pracy. Rzadko kiedy doskonalenie personelu jest wpisane w długoterminowe cele rozwojowe – badane firmy rzadko je wytyczają. Brak indywidualnych planów rozwojowych pracowników oraz rozwiązań nagradzających podnoszenie kwalifikacji może więc powodować odpływ aktywnych edukacyjnie i przedsiębiorczych pracowników do firm, które zaproponują im nie tylko lepsze warunki pracy, ale i możliwości rozwoju.

3.3. Rola kierownika we wspieraniu uczenia się i podnoszenia kompetencji

Jak się okazuje, sposób podejmowania decyzji na temat szkoleń i innych form podnoszenia kwalifikacji może mieć wpływ na ich dostępność dla pracowników. Pracownik rzadziej kierowany jest na formy doskonalenia zawodowego, jeśli decyduje o tym jedynie jego najbliższy przełożony. Z kolei dostępowi do szkoleń

sprzyjają sytuacji, kiedy taką inicjatywę przedstawia pracownik lub jeśli zgłasza taką potrzebę wspólnie z przełożonym. Przedstawia to wykres 6.

Wykres 6. Sposoby inicjowania szkoleń a średnia ich liczba przypadająca na pracownika w branży przemysłu chemicznego



Obserwacje wazone przez Waga do porównań między branżami - sumuje się do wielkości próby w branżach

*N = 1095

Źródło: dane pochodzące z badania sektorowego II.

Zaistniałą sytuację można próbować wyjaśnić wcześniej wspomnianą odmienną perspektywą pracowników i kierowników. Pracownicy są bardziej zmotywowani do podnoszenia kwalifikacji, choćby dlatego że oceniają swoje potrzeby szkoleniowe w szerszej, długoterminowej perspektywie. Ponadto podniesienie kwalifikacji rozpatrują jako szansę na awans, podwyżkę, otwarcie nowych możliwości. Innym przesłankami kierują się zaś menadżerowie, którzy koncentrują się na bieżącej obsłudze procesów, za które są odpowiedzialni, i doszkalają pracowników, jeśli uznają to za ważne w kontekście ich wydajności. Można zatem przyjąć, że jeśli decyzja na temat szkolenia pozostaje w gestii najbliższych przełożonych, a oni

uważają, że umiejętności kadry są wystarczające, nie są skłonni proponować swoim pracownikom możliwości podnoszenia kompetencji. Większa liczba szkoleń pozytywnie skorelowana z wpływem na procesy decyzyjne może także sugerować, że odpowiedzi dotyczą osób zajmujących w badanych firmach wyższe (bardziej wyspecjalizowane, kluczowe) stanowiska pracy. Z kolei w przypadku pracowników na niższych stanowiskach istnieje większe ryzyko „zamrażania” kompetencji.

Ze względu na to, że zadania obsługiwane w sektorze przemysłu chemicznego wymagają ciągłości prac, a szkolenia w sektorze są drogie, nierzadko stosowanym rozwiązaniem jest nakładanie odpowiedzialności za doskonalenie kadry na kierowników, kluczowe osoby w firmie, pracowników-mentorów. Te obserwacje były inspirowane rozmowami z przedstawicielami sektora. Zwracano uwagę, że dystrybucja wiedzy poprzez wymienione grupy pracowników jest częstą praktyką.. Ponieważ grupy są traktowane są priorytetowo i mają ułatwiony dostęp do szkoleń (co wykazały analizy ilościowe), oczekuje się, że nowo nabyte umiejętności i zaktualizowaną wiedzę będą upowszechniać wśród pozostałych pracowników.

Dalsze [kształcenie] umiejętności związane z pracą jako taką, wykonywaną na danych stanowiskach, to przechodzili przy naszych przeszkoleniach. Oczywiście nowa osoba jest zawsze wdrażana przez pracownika, który już te umiejętności posiada, czyli w zasadzie można powiedzieć, [że to] transfer wiedzy od osoby, która ma większe doświadczenie.

(menadżer średniego szczebla)

Stosowanie takich praktyk – często jako jedyngo wyjścia, gdy brakuje środków finansowych, potrzebnych do opłacenia pracownikom udziału w profesjonalnych szkoleniach, ma jednak swoje konsekwencje. Menadżerowie są na ogół obciążeni obowiązkami związanymi z nadzorem i zarządzaniem, muszą pracować w dynamicznych warunkach, a wygospodarowanie czasu na przeszkolenie pracowników bywa dla nich trudne do pogodzenia z innymi zadaniami.

Dlatego wiedza przekazywana jest zwykle w sposób sporadyczny, niepełny i nieuporządkowany.

Chciałabym przede wszystkim mieć czas na szkolenia, takie wewnętrzne, żebym [...] mogła im przekazać moją wiedzę, bo ja dużo wiem. Czasem w biegu coś powiem i oni nie wszystko wychwycą i zapamiętają.

(menadżer niższego szczebla)

Należy też zauważyć, że jeśli za szkolenia pracowników odpowiadają bezpośredni przełożeni i mentorzy, często ignorowana jest rola umiejętności uczenia innych. Można przypuszczać, że w wielu firmach panuje przekonanie, że do prowadzenia szkoleń innych pracowników wystarczy posiadać wiedzę merytoryczną, natomiast nie zwraca się uwagi na potrzebne do tego umiejętności, takie jak: klarowne wyjaśnianie procesów, instruowanie czy dostarczenie informacji zwrotnej. Tymczasem kierownicy, którzy nie mają predyspozycji do nauczania, podczas przekazywania wiedzy zwłaszcza nowicjuszom mogą pomijać wiele istotnych, choć zniuansowanych informacji, uznając je za oczywiste ze względu na lata praktyki i przyzwyczajień.

Trzeba wyjaśnić, że drobiazg na jakimś tam opakowaniu, który jest zwykłym pyłkiem, dyskwalifikuje nam jakby detal jako dobry. Tak, to tak bym najkrócej ujęła.

(menadżer średniego szczebla)

Ponadto ze względu na inną rolę, pełnioną przy procesach produkcyjnych, oraz odmienną perspektywę, przełożeni mogą nie odczytywać potrzeb podwładnych, a tym bardziej być gotowi trafnie na nie odpowiadać. Tymczasem z prowadzonych rozmów wynika, że pracownicy oczekują pomocy przy pokonywaniu trudności oraz konkretnych wskazówek najlepiej od osób, które realizują podobne zadania zawodowe, rozumieją ich specyfikę oraz mierzą się z podobnymi problemami. Udział w dedykowanych szkoleniach branżowych umożliwia kontakt z profesjonalnymi trenerami, uczenie się na konkretnych przypadkach oraz

swobodne zadawanie pytań bez lęku przed oceną przełożonego. Jest to także szansa na wymianę doświadczeń z osobami z innych firm, pełniących podobne role zawodowe.

I to jest najlepsza część szkoleń – kontakt z innymi ludźmi. Wymieniamy się mailami, doświadczeniami, to jest super.
(twórca profesjonalista)

By zrozumieć rolę najbliższego przełożonego we wspieraniu samokształcenia pracowników, nie sposób pominąć ich wpływu na organizowanie warunków do nieformalnego uczenia się.

Menedżerowie zatrudnieni w sektorze przemysłu chemicznego najwyżej cenili takie aktywności, jak: zapoznawanie się z wynikami kontroli pracy, inspekcji, audytów, którą wskazywał blisko co czwarty badany (23%), oraz analizowanie ze współpracownikami kluczowych wydarzeń dla funkcjonowania firmy/działu (12%), które z kolei pracownicy sektora rzadko uznawali za trafione (odpowiednio 6% i 4%). Warto jednak zatrzymać się nad możliwymi powodami, dla których kierownicy cenią właśnie te formy podnoszenia kompetencji. Zebrane informacje skłaniają do sformułowania tezy, że kadra zarządzająca zorientowana jest na zapewnienie efektywności i skuteczności swoich zespołów, a nie wykazywania wyraźnej inicjatywy na rzecz wspierania ogólnej potrzeby rozwoju zawodowego. W świetle tego założenia analizowanie raportów kontrolnych i innych dokumentów ewaluacyjnych, wskazywanych za główne źródło uczenia się, wspiera te obserwacje. Jest to bowiem forma niskokosztowa, która przynosi szybkie efekty, pozwalając na identyfikację źródeł błędów i niepowodzeń.

Komentarza wymaga także wpływ specyfiki sektora na uczenie się. Kierownicy, z którymi prowadzono rozmowy, wyjaśniali, że praca w przemyśle chemicznym jest zajęciem wymagającym odnalezienia się w specyficznym środowisku

zadań oraz określonych czynności i stylów pracy. Jak podkreślano, kluczowymi umiejętnościami są: jest rozumienie i trzymanie się instrukcji stanowiskowych, rozumienie kolejności i logiki kolejnych procesów oraz systematyczność i porządek w sposobie pracy. Powtarzalność procesów sprawia, że modyfikacje w sposobie realizacji zadań wpływają na finalny rezultat i mogą być źródłem obserwacji i spostrzeżeń prowadzących do optymalizacji pracy i większej wydajności. Jest to forma uczenia się wystarczająca do prawidłowego wykonywania zadań zawodowych, a jednocześnie niskokosztowa i dająca przypuszczalnie najszybsze efekty. Może to także oznaczać, że kierownicy oczekują trzymania się ram narzuconych przez wymogi stanowiskowe z ograniczoną otwartością na testowanie nowych rozwiązań i tym samym popełnienie błędu. Można się oczywiście zastanowić, na ile procesy zachodzące w przemyśle chemicznym dopuszczają możliwość popełnienia przez pracowników błędu. W trakcie badań zebrane zostały jednak opinie, że błędy pracowników zdarzają się i sprawny menedżer odróżnia te, które zostały popełnione z głodu wiedzy i chęci doskonalenia procesu, od tych wynikających z merytorycznych braków. Jednak orientacja na efektywność, skuteczność i bezbłądność w obsłudze procesów oraz brak uważności na preferowane style pracy i potrzeb kadry odwracają uwagę od pracownika jako osoby poszukującej w swojej pracy samorealizacji, rozwoju zainteresowań i możliwości wykazania się. Jak pokazują wyniki, jedynie 6% kadry zarządzającej chce rzucać pracowników na głęboko wodę i dać im możliwość uczenia się dzięki mierzeniu się z wyzwaniem, pozostali wolą, by trzymali się ustalonych zakresów zadań i pozostawali w swoich strefach komfortu.

Podsumowując, można zauważyć, że kierownicy mają wiele możliwości wspierania rozwoju zawodowego podległych im zespołów. Podejmują decyzje o kierowaniu pracowników na szkolenia, tworzą warunki dla uczenia się w miejscu

pracy, często sami osobiście szkolą pracowników. Mimo pełnienia tak doniosłej roli ich podejścia trudno nazwać wspierającymi gotowość pracowników do uczenia się. Koncentracja na bieżących zadaniach i obsłudze procesów przesłania sprawy związane ze wspieraniem rozwoju pracowników, które schodzą na dalszy plan i nie są dla nich priorytetem. Oczekują, by pracownicy byli bezbłądni i możliwie wydajni w swojej pracy na obecnych stanowiskach i w ramach jasno zdefiniowanych zadań. Być może pracownicy częściej mają sposobność to udziału w szkoleniach, jeśli mają jakikolwiek wpływ na podejmowanie decyzji o skierowaniu na zawodowe doskonalenie. Można postawić nieśmiałą tezę, że kierownicy z własnej woli kierują na nie mniej chętnie. Należy również zwrócić uwagę na zupełnie inne postrzeganie możliwości uczenia się w miejscu pracy przez kadre zarządzającą i pracowników. Według menadżerów najlepiej służą temu ewaluacje i audyty pozwalające skupić się na wyłapywaniu błędów i nieprawidłowości podczas realizacji zadań. Z ich perspektywy dla zakładu pracy lepiej jest, jeśli pracownik trzyma się wąsko sprecyzowanych zadań i stara się wykonywać je jak najlepiej. Z kolei pracownicy najczęściej chcą się uczyć poprzez działanie i mierzenie się z nowymi sytuacjami.

Dyskusja wyników i wnioski

W perspektywie kulturowej praca jest symboliczną przestrzenią społeczną, będącą pod stałym wpływem działania uczestniczących w niej ludzi. W kulturze organizacji każda jej część ma przypisane przez jej uczestników znaczenia i wartości, na gruncie których wyrastają normy zachowań oraz praktyki, nazwane – w zależności od stopnia instytucjonalizacji – zwyczajami, rytuałami czy procedurami.

W niniejszym artykule przedmiot zainteresowania stanowią uczenie się i sposoby, w jaki ten fenomen funkcjonuje w umysłach dwóch kluczowych grup danej

organizacji – jej pracowników i kadry zarządzającej. Założono, że praca jest nie tylko miejscem wykorzystania kompetencji, ale może dostarczać licznych bodźców i stymulantów do uczenia się oraz wspierać ogólną dyspozycję do podejmowania tej czynności (Koch, 2011). Powołano się na prace naukowe, w których praca została potraktowana jako ważne miejsce realizacji potrzeb, związanych z samorealizacją, doskonaleniem, rozwijaniem zainteresowań, budowaniem swojej samooceny czy nawiązywaniem relacji z innymi ludźmi (Przybylska, 2018). Analiza będąca przedmiotem artykułu koresponduje z tymi wnioskami. Pokazuje, że dla wielu pracowników podnoszenie kompetencji jest wartością samą w sobie, która daje im satysfakcję, stymuluje do działania, pozwala na ciągłą adaptację do zmieniających się warunków (aktualizację kompetencji). Pracownicy, w świetle wyników badań tak jakościowych, jak i ilościowych chcą się rozwijać i sprawdzać w nowych zadaniach. Za tą potrzebą rzadziej stoją instrumentalne cele, np. awans czy podwyżka, choć niewątpliwie są to okoliczności bardzo wspierające motywacje. Ta część wniosków jest najbardziej pozytywna i stanowi o potencjale, jaki drzemie w miejscach pracy jako tych, które wspierają gotowość do uczenia. Czego jednak faktycznie „uczy” pracowników ich kultura organizacyjna? Tego, że aktywność edukacyjna nie spotka się z szybką reakcją i docenieniem ze strony przełożonych czy środowiska koleżeńskiego.

A dlaczego tak się dzieje? By odpowiedzieć na tak postawione pytanie, kluczowe jest zrozumienie perspektywy kierowników. W dyskusji akademickiej na dobre zagościło przekonanie, że gotowość pracowników do uczenia się i rozwoju zawodowego kształtowana jest właśnie przez przełożonych. Kadra zarządzająca dysponuje wieloma instrumentami, które mogą wspierać doskonalenie zawodowe pracowników. W tekście opisano m.in. takie przejawy wspierania pracowników, jak podejmowanie decyzji o skierowaniu na szkolenia, tworzenie warunków do

uczenia się nieformalnego czy nawet osobiste szkolenie w pracy. Dane wskazują jednak, że pomimo tych instrumentów kierownictwo, choć zależy mu na dobrym funkcjonowaniu firmy, oszczędnie i w ograniczonym zakresie wykazuje chęć wspierania rozwoju swoich pracowników. Za przykład niech posłuży ocena pracowników oraz oczekiwane sposoby uczenia się w miejscu pracy. Kierownicy, skupieni na celach organizacji i toczących się w jej obrębie procesach, zawężają oczekiwania wobec pracowników jedynie do prawidłowej realizacji przez nich bieżących zadań. Można postawić nieśmiałą tezę, że wręcz preferują, by pracownicy uczyli się w „bezpiecznych warunkach”, najlepiej poza godzinami pracy, nie generując kosztów i ograniczając ryzyko niepowodzeń. Z kolei niewiele poparcia okazują również dla najbardziej preferowanej przez pracowników formy kształcenia, jaką jest uczenie się przez działanie – poprzez otrzymywanie trudnych, wymagających zadań. Dla ambitnych i zaangażowanych pracowników – jeśli chcą się rozwijać – często drogą do rozwoju jest zmiana pracy na inną, co wiąże się z oczywistymi stratami dla dotychczasowego pracodawcy.

Z opisywanego badania płyną też trzy ważne wnioski warte pogłębienia w przyszłości. Po pierwsze, wykazano, że w dyskusji nad uczeniem się w miejscu pracy wybrzmiała kwestia planowania czasu na tę czynność. Zarówno pracownicy, jak i ich przełożeni jako powód braku aktywności na rzecz podnoszenia kompetencji podawali braki w rozwiązaniach organizacyjnych. Co więcej, zdarza się, że kadra zarządzająca wprost mówi o braku systematyczności i strategii w podejściu do doskonalenia personelu. Utwierdza to więc niekorzystne dla praktyki uczenia się przekonanie, że podnoszenie kompetencji jest działaniem interwencyjnym, u podstaw którego stoją braki kompetencji, a nie potrzeba ich regularnego doskonalenia.

Drugie ważne spostrzeżenie dotyczy preferowanych metod uczenia się pracowników. Wyborami zarówno pracowników, jak i kadry zarządzającej były sposoby opierające się na indywidualnej aktywności pracowników. Pozostałe liczne sposoby uczenia się oparte na współpracy i współdzieleniu wiedzy (np. udział w grupach zadaniowych, otrzymywanie porad itp.) były wskazywane rzadko. Skłania to do postawienia ważnego pytania o powody tej sytuacji. Być może jest to kwestia specyfiki sektora, ale trudno nie zgodzić się, że potencjał uczenia się, jaki tkwi w relacjach pracowniczych, z jakiegoś powodu jest mocno ograniczony. Ostatni wniosek dotyczy specyfiki narracji kierowników, którzy w swoich wypowiedziach uczenie się traktowali raczej jako wyraz niepewności i niedostatecznych kompetencji, a nie nastawienia na ciągły rozwój i doskonalenie. Tę obserwację można poprzeć faktem, że w ich opowieściach wątek osobistych doświadczeń i preferencji związanych z uczeniem się w miejscu pracy pojawiał się rzadko, jeśli w ogóle. Narracje kierownictwa osadzone były w języku ekonomii – strat i zysków, a ponadto uczenie się było częściej przez nie rozumiane nie jako np. doskonalenie, rozwój, otwartość na szukanie nowych rozwiązań, tylko redukcja błędów.

Wyniki badań zarysowują więc dość pesymistyczny obraz kierowników jako osób, które mogą motywować do uczenia się. Jeśli pracownicy wykonują swoją pracę poprawnie, kadra zarządzająca często nie widzi potrzeby dalszego rozwijania ich umiejętności. Ciężar dążenia do rozwoju zawodowego leży po stronie pracownika. Może to wzmacniać podziały w zakresie możliwości rozwoju, tzn. pracownicy, którzy mają już ugruntowaną pozycję firmę i wysokie kwalifikacje, mogą „wywalczyć” dostęp do możliwości samodoskonalenia. Jednocześnie pracownicy, którzy nie są zmotywowani do rozwoju kompetencji, nie otrzymują impulsów do zmiany swojej postawy.

Trudno też wykluczyć, choć kierownicy biorący udział w badaniach o tym nie mówili, że traktując szkolenia i wspieranie kompetencji jako formę inwestowania w pracowników, mogą obawiać się, że rozwój zawodowy podwładnych stanie się impulsem do weryfikacji ich pozycji na rynku pracy i pomoże w podjęciu decyzji o jej zmianie. Łączenie rozwoju zawodowego z planowaniem przez pracowników odejścia od firmy może zaś sprawiać, że świadomie lub nieświadomie kierownicy unikają rozwijania kompetencji swoich podwładnych, by zatrzymać ich na obecnych stanowiskach. Mogą także, choć temat ten stanowi pewną lukę w prowadzonych badaniach i wymaga oddzielnych prac badawczych, obawiać się, że lepiej wykwalifikowani pracownicy będą zagrażać pozycji kadry zarządzającej. Wpływ, jaki na gotowość do wspierania uczenia się mają relacje pracowników z ich przełożonymi, w szczególności w kwestii podziału kompetencji i odpowiedzialności, to ważny i obiecujący kierunek dalszych prac badawczych w tym obszarze. Wskazane są dalsze badania etnograficzne oraz analizy narracyjne, pozwalające dogłębniej opisać i zrozumieć, jak funkcjonuje kultura uczenia się w polskich firmach i jakie są tego uwarunkowania. Temat ten jest ważny, skomplikowany i wymaga uzupełnienia.

Prezentowane wyniki badań mają też wyraźne ograniczenia. Ponieważ zostały zawężone do branży przemysłu chemicznego, interpretowanie ich w kontekście branży jest w pełni uprawnione, natomiast z mniejszą swobodą można na ich podstawie wnioskować o kulturach organizacyjnych polskich firm ogółem. Dostarczają raczej inspiracji metodologicznych oraz zachęcają do formułowania roboczych hipotez. Istotne jest także, że branża przemysłu chemicznego, jak każda inna, ma swoją specyfikę, co rzutowało choćby na ostateczny dobór próby, np. nadreprezentację mężczyzn w prezentowanych badaniach. Z kolei ograniczeniem związanym z interpretacją danych jakościowych jest ich dość skromna liczba.

Jaką lekcję można wyciągnąć z tych analiz? Potwierdzają one, że skutecznemu uczeniu się w miejscu pracy sprzyja harmonizowanie celów i potrzeb kierownictwa z celami i potrzebami pracowników. Podejście zorientowane na „tu i teraz” zarządzających kłóci się z potrzebą samodoskonalenia, rozwoju i chęcią „pójścia naprzód” pracowników, co może wywoływać frustrację tych ostatnich i demotywować ich do aktywności lub motywować do zmiany pracy. Dlatego też nieodzowna jest kontynuacja prac badawczych i analitycznych nad tymi zagadnieniami, zwłaszcza w odniesieniu do warunków polskich, gdzie obraz miejsc pracy jako przestrzeni uczenia się wydaje się wciąż mętny.

Podziękowania

Dziękuję członkom zespołu badawczego: dr Katarzynie Lidii Kuklińskiej, prof. dr. hab. Pawłowi Grygielowi i dr. Grzegorzowi Humennemu za doskonałą współpracę przy tworzeniu koncepcji, narzędzi badawczych i realizacji badań sektorowych.

Bibliografia:

- Afsar, B. F., Badir, Y. i Bin Saeed, B. (2014). *Transformational leadership and innovative work behavior. Industrial Management & Data Systems*, 114(8), 1270–1300.
- Axtell, C. M., Holman, D. J., Unsworth, K. L., Wall, T. D., Waterson, P. E. i Harrington, E. (2000). Shopfloor Innovation: Facilitating the Suggestion and Implementation of Ideas. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73(3), 265– 285. [DOI: <https://doi.org/10.1348/096317900167029>]
- Billett, S. (2004). Workplace participatory practices: Conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of workplace learning*, 16(6), 312–324.
- Czarnik, S., Górniak, J., Jelonek, M., Kasperek, K., Kocór, M., Lisek, K., ... i Worek, B. (2021). *Raport podsumowujący wyniki badań 2019–2020: Bilans Kapitału Ludzkiego*. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.

- Coad, A. F. i Berry, A. J. (1998). Transformational leadership and learning orientation. *Leadership & Organization Development Journal*, 19(3), 164–172.
- Coetzer, A. (2007). Employee perceptions of their workplaces as learning environments. *Journal of workplace learning*, 19(7), 417–434.
- Czubak-Koch, M. (2011). W labiryncie symboli i znaczeń – o uczeniu się miejsca pracy. *Dyskursy Młodych Andragogów*, (12), 25–37.
- Dooley, R. S. i Fryxell, G. E. (1999). Attaining decision quality and commitment from dissent: The moderating effects of competency and loyalty-based trust in strategic decision-making. *Academy of Management Journal*, 42(4), 389–402.
- Ellinger, A. D. i Bostrom, R. P. (1999). Managerial coaching behaviors in learning organizations. *Journal of Management Development*, 18(9), 752–771.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-identity*. Cambridge: Polity Press .
- Gola, W., Jaślar, W., Klatta, P., Plak-Warecka, J. i Wojciechowska, A. (2022). *Ścieżki edukacyjne uczących się dorosłych w Polsce*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Hannah, S. T. i Lester, P. B. (2009). A multilevel approach to building and leading learning organizations. *The Leadership Quarterly*, 20(1), 34–48.
- Kaczmarczyk, S. (2011). Wybrane metody analizy danych jakościowych w badaniach marketingowych. *Zeszyty Naukowe/Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu*, (204), 19–27.
- Konecki, K. T. (2012). Wizualna teoria ugruntowana. Podstawowe zasady i procedury. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 8(1), 12–45.
- Kyndt, E., Dochy, F. i Nijs, H. (2009). Learning conditions for non-formal and informal workplace learning. *Journal of Workplace Learning*, 21(5), 369–383.
- Małewski, M. (2006). Wstęp, W: K. Illeris. *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne, i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się* (s. 9–14). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Nikolova, I., Van Ruysseveldt, J., De Witte, H. i Syroit, J. (2014). Work-based learning: Development and validation of a scale measuring the learning potential of the workplace (LPW). *Journal of Vocational Behavior*, 84(1), 1–10.
- Oowska, M., Kuklińska, K. L., Grygiel, P. i Humenny, G. (2022). *Edukacja i kwalifikacje wobec wyzwań innowacyjności na przykładzie sektorów motoryzacji i przemysłu chemicznego*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Petelewicz, M., Pieńkosz, J., Piotrowska, K., Sobestjański, K., Stankowska, J. (2023). *Uwarunkowania uczenia się w dorosłości. Raport z badania „Uczenie się dorosłych Polaków”*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych
- Przybylska, E. (2018). Uczenie się nieformalne w perspektywie ekonomicznej. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 1, 20–28.

Tokar, J. (2013). *Samodoskonalenie menedżerów: rozwój kompetencji przywódczych*.
Warszawa: Difin.

Wielenga-Meijer, E. G., Taris, T. W., Kompier, M. A. i Wigboldus, D. H. (2010). From task characteristics to learning: A systematic review. *Scandinavian Journal of Psychology*, 51(5), 363–375.

Zintegrowany System Kwalifikacji – o potrzebie doskonalenia rozwiązań systemowych wspierających uczenie się przez całe życie

GABRIELA ZIEWIEC-SKOKOWSKA*

Instytut Badań Edukacyjnych

Artykuł przedstawia Zintegrowany System Kwalifikacji (ZSK) – jego genezę, założenia oraz znaczenie dla polityki państwa, która wspierać ma uczenie się przez całe życie. Pierwsze lata funkcjonowania ZSK skłaniają do formułowania szeregu pytań, m.in. o trafność i kompletność rozwiązań wprowadzonych ustawą, o spójność działań podejmowanych przez państwo, by zachęcać osoby dorosłe do zdobywania i potwierdzania nowych kompetencji. Wiele z nich pozostaje dziś bez jednoznacznej odpowiedzi. Brakuje badań, z których można by uzyskać wyraźne rekomendacje dla praktyki.

Tekst odwołuje się do dokumentów strategicznych, europejskich i krajowych, dostępnych raportów z badań, a także opracowań o charakterze naukowym, w których można odnaleźć przesłanki uzasadniające intensyfikację działań państwa na rzecz uczenia się przez całe życie.

SŁOWA KLUCZOWE: efekty uczenia się, Europejska Rama Kwalifikacji, uczenie się przez całe życie, Zintegrowany System Kwalifikacji.

The Integrated Qualifications System – on the need to improve systemic solutions to support lifelong learning

The article presents the Integrated Qualifications System (IQS), its origins, assumptions and significance for the state policy to support lifelong learning. The first years of functioning of the IQS raise a number of questions, including those about the accuracy and completeness of the solutions introduced by the Act on the IQS and the consistency of actions taken by the state to encourage adults to acquire and confirm new competences. Many of them remain unanswered today. There is a lack of research from which one could obtain clear recommendations for practice.

* E-mail: g.ziewiec@ibe.edu.pl
ORCID: 0000-0001-8813-4369

The text refers to strategic, European and national documents, available research reports, as well as scientific studies in which one can find premises justifying the intensification of state actions for lifelong learning.

KEYWORDS: learning outcomes, European Qualifications Framework, lifelong learning, Integrated Qualifications System.

Wprowadzenie

Zintegrowany System Kwalifikacji formalnie wszedł w życie na mocy ustawy z 22 grudnia 2015 r. Jest odpowiedzią zarówno na edukacyjne potrzeby polskie, jak i na oczekiwania Unii Europejskiej (UE). Te dwie okoliczności splatają się i wzmacniają (jednym z głównych powodów wstąpienia naszego kraju do UE były właśnie względy kulturowe i społeczne, istnienie wspólnego uniwersum instytucji i wartości). Celem artykułu jest pokazanie, jak ZSK ma wspierać uczenie się przez całe życie, w szczególności osób dorosłych. Tekst systematyzuje konstruktywistycznie sporządzony fragment rzeczywistości społecznej. Ważny, bo odnoszący się do jakości życia i do przyszłości (jednostek i społeczeństwa jako całości). Drugim celem artykułu jest pokazanie słabości niektórych elementów systemu. Najważniejszy jednak motyw wyznaczający jego powstanie zawarty jest w problemie, który – zdaniem Kazimierza Ajdukiewicza – ma postać problemu podstawowego (jak każde pytanie rozstrzygnięcia): czy system ten działa w szeroko rozumianym społeczeństwie, a więc zarówno w różnych grupach społecznych, rodzinach, jednostkach, organizacjach formalnych i ośrodkach decyzyjnych? Czy ma postać nominalną (odnotowywaną przez administrację) czy realną (zawierającą rzeczywiste działania wszystkich uczestników)? Czerpiąc z dostępnych obecnie danych, nie sposób jednoznacznie odpowiedzieć na te pytania. Tekst przedstawia luki w wiedzy. Odślania pole do projektowania wielotorowych badań

empirycznych. Bez nich nie można wypracować korekt doskonalących i ZSK, i całą politykę państwa na rzecz uczenia się przez całe życie.

Zintegrowany System Kwalifikacji – geneza

ZSK wprowadziła ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. Jego rozwiązania mają służyć bardziej efektywnej realizacji polityki na rzecz uczenia się przez całe życie, zwiększyć znaczenie wysokiej jakości kwalifikacji (np. świadectw, dyplomów, certyfikatów) oraz umożliwić odniesienie polskich kwalifikacji do Europejskiej Ramy Kwalifikacji¹.

O potrzebie nowych rozwiązań systemowych dotyczących kwalifikacji mówiły najważniejsze krajowe dokumenty programowe i strategiczne przyjęte przez Radę Ministrów, m.in. „Strategia Rozwoju Kraju 2020” (2012) i „Perspektywa uczenia się przez całe życie” (2013). W dokumencie pt. „Perspektywa uczenia się przez całe życie” utworzenie spójnego systemu kwalifikacji, zapewniającego przejrzystość i wiarygodność nadawanych kwalifikacji, uznano za warunek osiągnięcia strategicznego celu krajowej polityki, jakim są nie tylko „dzieci i młodzież dobrze przygotowane do uczenia się przez całe życie”, ale także „osoby dorosłe poszerzające i uzupełniające swoje kompetencje i kwalifikacje odpowiednio do stojących przed nimi wyzwań w życiu zawodowym, społecznym i osobistym” (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2013, s. 30).

Kiedy formułowane były podstawowe założenia dotyczące ZSK (tj. w latach 2011–2014), o uczeniu się przez całe życie w Polsce mówiły m.in. następujące dane liczbowe i wnioski z badań:

¹ Uzasadnienie do projektu ustawy o ZSK (datowane na 8 grudnia 2015 r.) jest dostępne na stronie kwalifikacje.gov.pl.

1. Polska na tle innych państw UE negatywnie wyróżniała się przede wszystkim niskim poziomem zaangażowania dorosłych Polaków w rozwój swoich umiejętności (zob. Górniak, 2015, s. 77).
2. Według danych Eurostatu odsetek dorosłej populacji w wieku 25–64 lat, uczestniczącej w kształceniu lub szkoleniu, należał w Polsce do najniższych w Europie – wynosił ok. 5%, podczas gdy w krajach takich jak Dania, Szwecja i Finlandia przekraczał 20%. Daleko poniżej średniej dla państw europejskich był też odsetek uczących się Polaków w wieku 50–74 lat².
3. Najważniejszymi barierami w uczeniu się przez całe życie w Polsce były:
 - brak zrozumienia potrzeby uczenia się i uznania, że – niezależnie od wieku – każdy powinien uczyć się dla siebie, bo praca nad poszerzeniem swojej wiedzy i doskonaleniem różnych umiejętności jest wartością autoteliczną,
 - brak motywacji jednostek do oceny swojej wiedzy i brak przygotowania do samodzielnego planowania własnego uczenia się,
 - brak zaufania do certyfikatów i zaświadczeń o udziale w szkoleniu czy kursie,
 - brak dopasowania dostępnej oferty edukacyjnej do oczekiwań, które osobom starającym się o pracę stawiają pracodawcy (dysonans ten dodatkowo wzmacnia poczucie, że „uczenie się” nie ma sensu),
 - brak przygotowania nauczycieli do kształtowania wśród uczniów nawyku i umiejętności samodzielnego uczenia się,
 - rozproszone i często nieczytelne informacje o ofercie edukacyjnej szkół, uczelni i innych podmiotów organizujących kształcenie (np. instytucji szkoleniowych),

² Dane o udziale osób dorosłych w uczeniu się gromadzi i udostępnia na swoich stronach Eurostat: <https://ec.europa.eu/eurostat/data/database>.

- brak otwartości różnych podmiotów organizujących kształcenie na uznawanie wcześniej i gdzie indziej osiągniętych rezultatów uczenia się,
- brak środków finansowych przeznaczonych na uczenie się (zarówno po stronie pracodawców, którzy mogliby wspierać rozwój umiejętności swoich pracowników, jak i po stronie poszczególnych osób)³.

Silnym impulsem do budowy ZSK w Polsce były też rekomendacje Unii Europejskiej. Europejska polityka na rzecz uczenia się przez całe życie rodziła się stopniowo. W 1995 r. ukazała się Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia „Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa”⁴. Duże znaczenie dla jej rozwoju miała strategia lizbońska, przyjęta w marcu 2000 r. Uznano, że większa przejrzystość kwalifikacji jest jednym z niezbędnych warunków budowy społeczeństwa opartego na wiedzy oraz konkurencyjności gospodarki UE. Ogłoszone przez Komisję Europejską kilka miesięcy później „Memorandum on Lifelong Learning” proponowało pierwszą roboczą definicję przedmiotu polityki uczenia się przez całe życie. Była ona szeroka. Wskazywała, że uczeniem

³ Ten katalog barier wyłaniał się z pierwszych raportów z badań Bilansu Kapitału Ludzkiego (BKL), realizowanych na zlecenie Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości (PARP). Jest też wynikiem debaty społecznej, która była prowadzona w latach 2011–2013 przez Instytut Badań Edukacyjnych (IBE) i miała na celu włączenie możliwie wielu środowisk do projektowania Polskiej Ramy Kwalifikacji i założeń krajowego systemu kwalifikacji. Łącznie w spotkaniach uczestniczyło ok. 200 osób reprezentujących 101 instytucji. Szerzej patrz: Chłoń-Domińczak i in., (2013).

⁴ Tłumaczenie „Białej Księgi Kształcenia i Doskonalenia” zostało wydane przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną TWP w 1997 r. Dokument zwracał m.in. uwagę na potrzebę nowych rozwiązań ułatwiających wybór ścieżek uczenia się: „Europejczyk jest dzisiaj o wiele lepiej poinformowany, jaki hotel i jaką restaurację wybrać, niż na jaki typ kształcenia się zdecydować” (s. 35).

Należy odnotować, że europejska polityka na rzecz uczenia się przez całe życie czerpała z wniosków z raportów opracowywanych w latach 70. XX w. przez międzynarodowe zespoły badaczy. Przygotowywany pod kierunkiem Edgara Faure’a raport „Uczyć się, aby być” zwracał m.in. uwagę, że „nauczanie nie może już stanowić zamkniętej całości, podawanej i otrzymywanej przed wejściem w życie dorosłe” (Faure, 1972, s. 41). Raport Klubu Rzymskiego „Uczyć się – bez granic” postulował natomiast, by w centrum debaty nad problemami globalnymi postawić „dystans między rosnącą złożonością świata a naszą zdolnością do sprostania jej” (Botkin, Elmandrja, Malitza, 1982, s. 48). Za złożonością świata musi nadążać postęp naszych umiejętności.

się jest każde działanie podejmowane w celu poszerzania wiedzy i doskonalenia swoich umiejętności. W latach 2000–2002, w kolejnych dokumentach organów UE, wypracowano zasady budowy europejskiego obszaru uczenia się przez całe życie. Można uznać, że pięć z nich miało znaczenie zasadnicze. Proponowały one, by:

- 4) w projektowaniu rozwiązań (organizacyjnych i finansowych) na rzecz uczenia się przez całe życie przyjmować przede wszystkim perspektywę osób indywidualnych,
- 5) „uczenie się” rozumieć jako proces, który trwa nieprzerwanie przez cały okres życia człowieka (na pewno nie kończy się w szkole),
- 6) budować powszechne zrozumienie dla roli uczenia się na każdym etapie życia i sprzyjać otwartości różnych instytucji na uznawanie wyników uczenia się poza edukacją formalną (nie jest kluczowe, gdzie, w jaki sposób i jak długo się uczymy, ważny jest efekt tego uczenia się),
- 7) dbać o równy dostęp do uczenia się – tę możliwość powinni mieć wszyscy obywatele, niezależnie od wieku, płci, miejsca zamieszkania, sytuacji zawodowej, statusu społecznego,
- 8) do współpracy przy budowie rozwiązań sprzyjających uczeniu się przez całe życie angażować różne podmioty, w tym: administrację publiczną, szkoły, uczelnie, organizacje pracodawców, organizacje pracowników, fundacje, stowarzyszenia branżowe.

Jednym z pierwszych instrumentów europejskiej polityki na rzecz uczenia się przez całe życie była Europejska Rama Kwalifikacji (ERK). Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie akcentowało znaczenie poszerzania wiedzy, umiejętności i kompetencji dla „rozwoju osobistego, konkurencyjności, zatrudnienia i spójności społecznej Wspólnoty”. Proponowało ERK jako wspólny

punkt odniesienia – narzędzie ułatwiające porównywanie ze sobą kwalifikacji nadawanych przez różne instytucje (np. szkoły, organizacje wspierające rozwój umiejętności zawodowych, stowarzyszenia) i w różnych krajach. Zalecenie zachęcało państwa członkowskie UE m.in. do:

- opracowania krajowych ram kwalifikacji – o dowolnej liczbie poziomów, za to jasno odniesionych do 1 z 8 poziomów ERK,
- opisywania kwalifikacji za pomocą efektów uczenia się – by w centrum uwagi stawiać rezultaty, a nie miejsce i czas uczenia się, oraz ułatwić po pierwsze – porównywanie kwalifikacji, po drugie – dialog i współpracę różnych instytucji (np. pracodawców i organizatorów kształcenia),
- promowania walidacji (sprawdzania) wyników uczenia się pozaformalnego i nieformalnego – bo możliwości rozpoznawania i potwierdzania wyników uczenia się poza szkołą czy uczelnią wzmacniają świadomość swoich umiejętności, pomagają planować dalszy rozwój i przyspieszają zdobywanie kolejnych kwalifikacji.

W konkluzjach Rady z 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia („ET 2020”) Europejską Ramę Kwalifikacji uznano za jeden z najważniejszych instrumentów polityki na rzecz uczenia się przez całe życie. Wskazano, że „potrzeba zwłaszcza starań, by wypracować krajowe ramy kwalifikacji oparte na stosownych efektach uczenia się i powiązane z ERK”⁵. Polska, podobnie jak wiele innych państw, wdrożyła to zalecenie. Krajowe ramy kwalifikacji opracowało 41 państw na świecie, a 36 z nich odniosło je do ERK (Cedefop, 2024, s. 3).

⁵ Trzeba zaznaczyć, że od 22 maja 2017 r. obowiązuje nowe Zalecenie w sprawie europejskich ram kwalifikacji. Dokument szerzej uzasadnia zasadność odnoszenia krajowych systemów kwalifikacji do ERK. Obok aktualizacji katalogu podstawowych definicji i opisu wymagań dla poziomów ERK proponuje też elementy, które warto uwzględnić w opisie poszczególnych kwalifikacji.

Rekomendacje formułowane na forum państw UE, dane i wnioski z badań i dyskusji o tym, kto i jak uczy się w Polsce, miały wpływ na kształt zasad i rozwiązań zaproponowanych w ustawie o ZSK.

Zintegrowany System Kwalifikacji – rozwiązania

Zintegrowany System Kwalifikacji jest zbiorem „zasad, standardów, nowych funkcji i ról oraz procedur regulujących sposób działania różnych podmiotów (osób i instytucji) związanych z nadawaniem kwalifikacji oraz zapewnianiem ich jakości” (Sławiński, 2017, s. 64). Ustawa o ZSK nie zakazuje funkcjonowania dotychczasowych sposobów tworzenia i nadawania kwalifikacji i nie reguluje kwestii dotyczących zakresu kompetencji, wymaganych od osób ubiegających się o formalne nadanie poszczególnych kwalifikacji. „Istotą zawartych w tej ustawie regulacji jest wprowadzenie spójnych rozwiązań systemowych dotyczących kwalifikacji nadawanych poza systemami oświaty i szkolnictwa wyższego oraz większa integracja różnych obszarów, w których nadaje się kwalifikacje” (Sławiński, 2017, s. 57). Szczególnie ważne było ustanowienie wspólnych standardów dotyczących nadawania kwalifikacji w Polsce i zapewniania ich jakości⁶, a także dwóch nowych narzędzi, tj. Polskiej Ramy Kwalifikacji (PRK) i Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji (ZRK).

System przyjęty ustawą z 22 grudnia 2015 r. jest zintegrowany, ponieważ wprowadza określone zasady i standardy dotyczące tworzenia, nadawania i porównywania kwalifikacji. Najważniejsze ustalenia odnoszące się do funkcjonowania kwalifikacji w ZSK są następujące:

⁶ W obszarze edukacji szkolnej i wyższej analogiczne rozwiązania wprowadzono już wcześniej.

1. Kwalifikacje opisuje się za pomocą efektów uczenia się⁷. Dzięki temu – po pierwsze – są one wyraźnie określone i łatwiejsze do porównywania ze sobą. Po drugie – w centrum uwagi znajdują się rezultaty, a nie miejsce i czas uczenia się.
2. W systemie – obok kwalifikacji nadawanych przez szkoły i uczelnie (tzw. kwalifikacji pełnych) – mogą funkcjonować inne kwalifikacje (częstkowe), w tym wolnorynkowe, sektorowe, rzemieślnicze. Wszystkie kwalifikacje pełne są włączone do ZSK z mocy ustawy. Z wnioskiem o włączenie kwalifikacji wolnorynkowych czy sektorowych do ZSK występują zainteresowane tym podmioty. Kwalifikacje te mogą być odpowiedzią np. na zdiagnozowane na rynku pracy „luki kompetencyjne” (potrzeby pracodawców), na oczekiwania osób, które chcą potwierdzić efekty uczenia się uzyskane poza edukacją formalną (np. w miejscu pracy, w wyniku samodzielnego uczenia się).
3. Za włączanie do ZSK kwalifikacji spoza edukacji formalnej odpowiadają poszczególni ministrowie, którzy swoją politykę w dziedzinie kwalifikacji prowadzą w bliskiej współpracy ze środowiskiem zainteresowanym (np. pracodawcami, stowarzyszeniami branżowymi, instytucjami badawczymi, szkołami i uczelniami)⁸.
4. Nadawanie wszystkich kwalifikacji jest możliwe wyłącznie na podstawie pozytywnego wyniku walidacji (np. egzaminu, obserwacji w miejscu pracy, analizy portfolio). Dzięki temu kwalifikacje stają się bardziej

⁷ Należy przypomnieć, że kwalifikacje nadawane w ramach systemów oświaty oraz szkolnictwa wyższego i nauki były opisywane za pomocą efektów uczenia się jeszcze przed wejściem w życie ustawy o ZSK.

⁸ Ustawa o ZSK do ustawy z 4 września 1997 r. o działach administracji rządowej wprowadziła art. 4b, zgodnie z którym minister kierujący działem administracji rządowej jest właściwy w sprawach włączania kwalifikacji należących do tego działu do ZSK, funkcjonowania tych kwalifikacji w ZSK oraz w sprawach nadzoru nad walidacją i certyfikowaniem kwalifikacji włączonych do ZSK. O włączeniu kwalifikacji wolnorynkowych, sektorowych, rzemieślniczych i uregulowanych ministrowie informują w obwieszczeniu publikowanym w „Monitorze Polskim”.

wiarygodne – potwierdzają, że za danym dokumentem (świadectwem, dyplomem czy certyfikatem) stoją określone umiejętności.

5. Kwalifikacje mogą być nadawane jedynie przez uprawnione instytucje. W przypadku kwalifikacji nadawanych przez podmioty inne niż szkoły czy uczelnie uprawnienia te przyznaje odpowiedni minister.
6. Walidacja i certyfikowanie prowadzone przez uprawnione instytucje są objęte systemem zapewniania jakości: wewnętrznym (samooceny) oraz zewnętrznym.
7. Efekty uczenia się wymagane dla kwalifikacji mogą być zdobywane w różnych miejscach i różnym czasie. Instytucje certyfikujące mogą uznawać osiągnięcia, które dana osoba uzyskała w związku z ubieganiem się o inną kwalifikację. Dzięki temu droga prowadząca do zdobycia jakiejś kwalifikacji może być krótsza i szybsza, co pozytywnie wpłynie na motywację osób dorosłych – będą chciały zdobywać kwalifikacje.
8. Dokumenty potwierdzające nadanie danej kwalifikacji zawierają znak graficzny z poziomem Polskiej Ramy Kwalifikacji (PRK) i Europejskiej Ramy Kwalifikacji (ERK). Poziom PRK kwalifikacji pełnych wskazuje ustawa o ZSK. Kwalifikacje z przypisanym poziomem PRK można łatwiej porównywać z kwalifikacjami nadawanymi w innych krajach (Unii Europejskiej i poza UE). Skorzystają na tym osoby, które będą chciały szukać zatrudnienia na europejskim rynku pracy.
9. Kluczowe informacje na temat wszystkich kwalifikacji są dostępne w Zintegrowanym Rejestrze Kwalifikacji⁹. W przypadku kwalifikacji spoza edukacji formalnej informacje te dotyczą m.in. efektów uczenia się, typowych możliwości wykorzystania kwalifikacji, podobieństwa danej kwalifikacji do innych o zbliżonym charakterze.

⁹ Portal ZRK zaczął funkcjonować 15 lipca 2016 r. Od 1 stycznia 2018 r. prowadzi go Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie.

10. Za koordynację ZSK, w tym za projektowanie rozwiązań organizacyjno-technicznych znajdujących się w ZSK oraz monitorowanie systemu, odpowiada minister właściwy ds. oświaty i wychowania. Organem opiniodawczo-doradczym ministra koordynatora jest Rada Interesariuszy ZSK.

Rozwiązania przyjęte w ZSK realizowały wszystkie postulaty europejskiej polityki na rzecz uczenia się przez całe życie, zarówno te dotyczące tworzenia i nadawania kwalifikacji, uznawania wyników uczenia się poza edukacją formalną, jak i włączania w działania szerokiego grona środowisk zainteresowanych.

Funkcjonowanie Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji – pierwsze wnioski

Ustawa o ZSK zaczęła obowiązywać w 2016 r. Po 8 latach trudno o jednoznaczną ocenę trafności i kompletności rozwiązań, które wprowadziła. Dostępne dane pozwalają ocenić procedury wprowadzone ustawą o ZSK. Brakuje podstaw do szukania odpowiedzi na pytanie o znaczenie tego systemu dla funkcjonowania grup i jednostek. Perspektywa nominalna jest zawieszona, a perspektywa realna – nie jest otwarta.

Doświadczenia zgromadzone w pierwszych latach działania ZSK ujawniły wiele barier o charakterze prawno-organizacyjnym¹⁰. Do ważniejszych z nich należą:

- organizacja zewnętrznego zapewniania jakości – obecne rozwiązanie polega na zawieraniu przez ministerstwa z uprawnionymi podmiotami umów o zapewnianiu jakości oddzielnie dla każdej kwalifikacji. Przy wzroście liczby kwalifikacji nadawanych poza systemem edukacji formalnej koszty tego systemu stają się zbyt wysokie. „Obecnie wydatki na ten cel [PZZJ] nie

¹⁰ Doświadczenia te były gromadzone i analizowane w Instytucie Badań Edukacyjnych, który od 2016 r. wspiera wdrażanie ZSK.

przekraczają łącznie 2,5 mln zł. Za 10 lat należy spodziewać się ich wzrostu do ok. 20 mln zł. W wariancie dynamicznego rozwoju nowych kwalifikacji rynkowych oraz liczby IC wydatki mogą wzrosnąć nawet do poziomu 100 mln zł” (Pochopień, 2022, s. 1);

- skomplikowana i czasochłonna procedura włączania do ZSK kwalifikacji wolnorynkowych i nadawania uprawnień do ich certyfikowania – z danych gromadzonych przez podmiot prowadzący ZRK wynika, że do 31 grudnia 2023 r. różne podmioty złożyły blisko 500 wniosków o włączenie kwalifikacji do ZSK, ministrowie rozpatrzyli niespełną połowę z nich, a uprawnienia do nadawania certyfikatów kwalifikacji wolnorynkowych zdobyły 72 instytucje. Czas rozpatrywania jednego wniosku o włączenie kwalifikacji często przekraczał 1 rok;
- zasady finansowania zadań wynikających z ustawy o ZSK – ministrowie w swoich budżetach nie mają zarezerwowanych środków na realizację zadań wynikających z ustawy o ZSK. Dodatkowo brakuje im danych do sporządzenia odpowiednich szacunków (nie mają pewności, jak wiele wniosków do nich trafi);
- źle zaprojektowane przepisy ustawy dotyczące włączania do ZSK kwalifikacji uregulowanych – poza nielicznymi wyjątkami kwalifikacje uregulowane nadal pozostają poza ZSK, co stanowi istotną lukę w ofercie kwalifikacji, o których dane gromadzi i udostępnia rejestr. Kwalifikacje te cieszą się największym zainteresowaniem wśród osób dorosłych, są niezbędnym warunkiem do ubiegania się o zatrudnienie na określonym stanowisku pracy;
- status i procedura włączania do ZSK kwalifikacji nadawanych po studiach podyplomowych – zmiana prawa o szkolnictwie wyższym w 2018 r. (wyłączenie studiów podyplomowych spod nadzoru Polskiej Komisji Akredytacyjnej) pociąga za sobą konieczność określenia na nowo zasad funkcjonowania

i włączania tych kwalifikacji do ZSK (przyjęto bowiem, że wszystkie kwalifikacje w ZSK będą objęte systemem zewnętrznego zapewniania jakości). Niezależnie od tego niewiele uczelni zdecydowało się na włączenie do systemu nadawanych przez siebie kwalifikacji;

- zakres danych gromadzonych i udostępnianych przez Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji – obecnie w ZRK można znaleźć informacje o prawie 20 000 kwalifikacji, w zdecydowanej większości o kwalifikacjach pełnych z 6. i 7. poziomu PRK (tj. dyplomach ukończenia studiów pierwszego i drugiego stopnia). Kwalifikacje możliwe do uzyskania poza edukacją formalną stanowią niespełna 2% dostępnych w rejestrze. Tymczasem ZRK – jako jedno z podstawowych narzędzi ZSK – miał być podstawowym źródłem informacji o kwalifikacjach spoza edukacji formalnej, których uzyskaniem zainteresowane mogą być osoby powyżej 25 roku życia.

1 stycznia 2024 r. zaczęło obowiązywać nowe brzmienie niektórych przepisów ustawy o ZSK. Uproszczone procedurę włączenia do ZSK kwalifikacji wolnorynkowych. Inne problemy z powyższej listy pozostają aktualne. Wciąż nie ma też pewności, jakich korekt wymagają obecne rozwiązania, które z nich mogą okazać się bardziej efektywne i bliższe potrzebom zainteresowanych stron.

By oceniać skuteczność rozwiązań wprowadzonych ustawą o ZSK i projektować niezbędne korekty, trzeba szukać odpowiedzi także na inne pytania, takie jak: czy nowe reguły dotyczące tworzenia i nadawania kwalifikacji przekładają się na większy udział dorosłych Polaków w uczeniu się przez całe życie? Jak jest oceniany opis kwalifikacji za pomocą efektów uczenia się? Czy opis kwalifikacji, który w centrum uwagi stawia efekty uczenia się (wiedzę, umiejętności, kompetencje społeczne) faktycznie przekłada się na lepszą jakość kształcenia? Czy – podążając za standardami wprowadzonymi w ustawie o ZSK – oferta szkoleniowa części

zawiera informacje o zakładanych do osiągnięcia efektach uczenia się? Jakie są motywacje i oczekiwania osób, które przystępują do walidacji? Czy dzięki uzyskanemu certyfikatowi osiągają zakładane korzyści? Co zyskują dzięki potwierdzeniu kompetencji, które zdobyli samodzielnie (np. ucząc się z Internetu)? Czy na etapie rekrutacji pracodawcy rozpoznają certyfikaty z poziomem Polskiej i Europejskiej Ramy Kwalifikacji? Czy traktują je jako ułatwienie w postępowaniach rekrutacyjnych? Czy wciąż zasadne jest, żeby rejestr kwalifikacji ewidencjonował tylko kwalifikacje włączone do ZSK? Czy nie warto, by w ZRK dostępne też były informacje o kwalifikacjach, które nie mają przypisanego poziomu krajowej ramy?

Dziś – po 8 latach funkcjonowania ZSK – pytania o realną użyteczność rozwiązań wprowadzonych ustawą o ZSK oraz o ich przełożenie na motywacje i zachowania poszczególnych grup i osób powinny znaleźć się w centrum uwagi, nie tylko badaczy, ale i decydentów (odpowiedzialnych za projektowanie i doskonalenie ram instytucjonalnych dla uczenia się przez całe życie). To ważne pytania, które obecnie zostają bez jednoznacznej odpowiedzi. Zbiór danych, z których można czerpać, nie jest kompletny. Tylko częściowo nawiązuje do pytań o charakterze zasadniczym:

1. Według danych Eurostatu i Głównego Urzędu Statystycznego (GUS) Polska w dalszym ciągu ma jeden z niższych wśród państw UE wskaźników udziału osób dorosłych w uczeniu się przez całe życie (choć nieco wyższy niż w 2016 r.): w 2016 r. (w ciągu 4 tygodni przed badaniem) 3,7% Polaków w wieku 25–64 lat brało udział w jakiejś zorganizowanej formie kształcenia, w 2022 r. nieco więcej, bo 7,4% (GUS, 2023). Nie wiadomo jednak, jakie czynniki miały na to wpływ. Czy jednym z nich były nowe rozwiązania wprowadzone ustawą o ZSK?
2. Całkiem inny obraz udziału dorosłych w uczeniu się przez całe życie wyłania się z raportów z badań Bilansu Kapitału Ludzkiego, w których od 2017 r.

przyjmuje się inny niż GUS sposób mierzenia aktywności edukacyjnej dorosłych¹¹. Z ostatniego raportu BKL wynika, że uczy się ponad 80% dorosłych Polaków: „aż 83% osób w wieku 25–64 lat w ciągu ostatnich 12 miesięcy poprzedzających badanie rozwijało swoje kompetencje, ucząc się w sposób formalny, pozaformalny lub nieformalny” (Górniak, Kubica, Worek, 2022, s. 11). W jaki sposób skorzystać z tak rozbieżnych danych przy ocenie skuteczności dotychczasowych działań państwa na rzecz uczenia się przez całe życie? Czy na tak duży udział osób dorosłych w uczeniu się przez całe życie w jakimś stopniu miały wpływ rozwiązania ZSK?

3. Najwięcej dorosłych Polaków (blisko trzy czwarte) uczy się nieformalnie, a połowa z nich wykorzystuje w tym celu Internet (Górniak, Kubica, Worek, 2022, s. 11). Czy wśród nich są osoby, które planują przystąpić do walidacji, tj. sprawdzić swoje umiejętności i potwierdzić je certyfikatem z poziomem Polskiej i Europejskiej Ramy Kwalifikacji? Czy dodatkowy certyfikat w portfolio kandydata do pracy ma znaczenie dla pracodawcy? Czy może zwalniać z potrzeby okresu próbnego i obserwacji, czy dana osoba faktycznie dobrze sobie radzi z realizacją powierzonych jej zadań?
4. Badania prowadzone w ostatnich latach pokazują, że wciąż te same czynniki utrudniają podejmowanie aktywności edukacyjnych. Jednym ze stale aktualnych wyzwań jest „zmiana silnie ugruntowanych przekonań wiążących edukację głównie z osobami młodymi, ze szkołą i innymi formalnymi czy zorganizowanymi sposobami uczenia się” (Czarnik, Górniak, Ilczuk i in., 2023, s. 36). Z badań wynika ponadto, że dorośli Polacy w dalszym ciągu nie uczą się

¹¹ Najważniejszymi elementami wprowadzonych zmian w pomiarze m.in. były: dostosowanie pytań kwestionariuszowych do języka stosowanego w codziennej konwersacji, wprowadzenie podziału na uczenie się w celach zawodowych i pozazawodowych oraz dodanie pytań dotyczących uczenia się w miejscu pracy (Górniak, Kubica, Worek, 2022, s. 28).

ze względu na: brak wymagań ze strony pracodawców, brak czasu wynikający z powodów zawodowych lub osobistych, brak wiary w sens uczenia się, brak ciekawych ofert (Górniak, Kubica, Worek, 2022, s. 45; Petelewicz, Pieńkosz, Piotrowska, Sobestjański, Stankowska, 2023, s. 57). Brak potrzeby uczenia się zdaje się być szczególnie silną przeszkodą we wdrażaniu ZSK i realizacji polityki na rzecz uczenia się przez całe życie w ogóle. Czy i w jakim czasie możliwa jest zmiana nastawienia dorosłych Polaków do doskonalenia i zdobywania nowych kompetencji?

5. Z badań realizowanych w IBE w latach 2022–2023 wynika, że rozpoznawalność ZSK jest w społeczeństwie niewielka (14% badanych deklaruje, że słyszało o ZSK). Nie ma danych, jak dużo Polaków zna zasady ZSK i potrafi określić, jak system wpływa na ich życie. Badania pokazują, że w społeczeństwie brakuje też wiedzy na temat Polskiej Ramy Kwalifikacji (choć znak graficzny PRK jest zamieszczany np. na świadectwach ukończenia szkoły, tylko 4% uczniów deklaruje, że wie, czym jest Polska Rama Kwalifikacji)¹². Podobny wniosek płynie z badania realizowanego na zlecenie Ministerstwa Funduszy i Polityki Regionalnego. Autorzy raportu wskazują, że ZSK i ZRK ciągle nie są rozpoznawalne wśród różnych grup odbiorców (Ministerstwo Funduszy i Polityki Regionalnej [MFiPR], 2024, s. 208). Jak wzmocnić rozpoznawalność nowego systemu? Do jakich dobrych praktyk można się odwołać? Jakie są i powinny być kanały komunikacji państwa z obywatelami na temat możliwości uczenia się – zdobywania nowych kompetencji przydatnych w dorosłym życiu? Skąd czerpać wiedzę?

¹² IBE zamówiło dwa badania rozpoznawalności ZSK i ZRK. Pierwsze z nich zrealizowano na 1000-osobowej reprezentatywnej próbie dorosłych Polaków. Drugie (uzupełniające) dotyczyło uczniów ostatnich klas liceów ogólnokształcących, techników i szkół branżowych I stopnia. Próba liczyła 1814 wywiadów z uczniami.

6. Obok ZSK funkcjonują inne rozwiązania systemowe wspierające uczenie się przez całe życie osób dorosłych: Baza Usług Rozwojowych, prowadzona przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości i dająca dostęp do informacji o szkoleniach i egzaminach, na udział w których można uzyskać dofinansowanie; system sektorowych rad ds. kompetencji, mający m.in. służyć rozpoznawaniu zapotrzebowania różnych branż i sektorów na kompetencje i usługi szkoleniowe; sieć Lokalnych Ośrodków Wspierania Edukacji (LOWE), które tworzą lokalne centra animowania pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Jaki wpływ na funkcjonowanie ZSK mają inne inicjatywy realizowane na rzecz uczenia się przez całe życie: wspierający, neutralny, a może przeciwstawny? Pytanie to nabiera szczególnego znaczenia wobec jednego z wniosków z raportu, prezentującego wyniki badania pt. „Wpływ polityki spójności 2014–2020 na system kształcenia i szkolenia”, realizowanego na zlecenie Ministerstwa Funduszy i Polityki Regionalnej. Autorzy opracowania wskazują, że rozwiązania ZSK cechują się wysoką trafnością i „w porównaniu z innymi elementami systemu wspierającego uczenie się dorosłych [...] najmniejszą użytecznością” (MFiPR, s. 207, 208).

Dane, które są dziś dostępne ani nie podważają, ani nie potwierdzają słuszności rozwiązań przyjętych w ustawie o ZSK. Pokazują, że potrzebne są wielotorowe rzetelne badania, z których można wyprowadzić wyraźne wnioski, w tym dotyczące znajomości rozwiązań ZSK, ich dopasowania do potrzeb osób i podmiotów, które mają z nich na co dzień korzystać, relacji między ZSK a innymi rozwiązaniami wspierającymi uczenie się przez całe życie i finansowanymi ze środków publicznych.

Podsumowanie

Społeczny i gospodarczy rozwój kraju zależy od wielu czynników. Należy do nich kapitał ludzki, którego miarą – szczególnie w przypadku państw wysoko rozwiniętych – jest dziś m.in. udział obywateli danego kraju w ciągłym uczeniu się: doskonaleniu swoich umiejętności (szeroko rozumianych) oraz zdobywaniu nowych, dopasowanych do potrzeb własnych i społeczeństwa. W obliczu zachodzących dziś zmian, które „pod względem rozmiaru, tempa i zakresu, nie mają sobie równych w historii” (Schwab, 2018, s. 18), państwo – obok realizowania innych swoich zadań – musi też projektować rozwiązania ułatwiające osobom w różnym wieku sterowanie swoim uczeniem.

Idea uczenia się przez całe życie nie jest nowa. Za twórcę koncepcji „pedagogiki kształcenia wszystkich ludzi przez całe życie” uznaje się Jana Komeńskiego (1592–1670) (por. Suchodolski, 1973, s. XXII). Podstawowe myśli wyrażone przez Komeńskiego w „Pampaedii”, zgodnie z którymi nieustanne uczenie się to warunek świadomego i aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, powracają w wielu publikacjach. Przykładowo, dla Bogdana Suchodolskiego edukacja permanentna to recepta na przełamywanie bierności i konformizmu obywateli wobec zachodzących wokół nich zmian (Suchodolski, 2003, s. 54), a „osobiste motywacje człowieka do edukacji nieustannie odnawianej w toku całego życia winny stanowić przedmiot szczególnej troski organizatorów edukacji permanentnej” (tamże, s. 81). Zygmunt Bauman w swoich książkach o „płynnej nowoczesności” wskazywał dwa argumenty uzasadniające nieprzerwane uczenie się przez całe życie. Po pierwsze, musimy dostosowywać nasze umiejętności do szybkiego tempa zmian zachodzących w świecie (Bauman, 2006). Po drugie, uczenie się przez całe życie jest niezbędnym warunkiem czynienia „owego szybko zmieniającego się świata

przestrzenią bardziej gościnną dla człowieka” (Bauman, 2007, s. 198), w której – warto dodać – może on korzystać ze swojej wolności (podejmować racjonalne wybory, a nie dowolne). Uczenie się przez całe życie sprzyja także obywatelskiej partycypacji. Ma szczególne znaczenie w demokracji i systemie republikańskim.

O potrzebie rozwiązań systemowych w zakresie kwalifikacji i uczenia się przez całe życie stale mówią najważniejsze krajowe dokumenty programowe i strategiczne przyjmowane przez Radę Ministrów. „Strategia na rzecz odpowiedzialnego rozwoju do roku 2020 (z perspektywą do 2030 roku)” postuluje budowę „wiarygodnego i uniwersalnego systemu diagnozowania, porównywania, uzupełniania posiadanych kompetencji i kwalifikacji” (Rada Ministrów, 2017, s. 263, 264). Wdrożenie ZSK w Polsce czyni jednym z zadań strategicznych w obszarze „Lepsze dopasowanie edukacji i uczenia się do potrzeb nowoczesnej gospodarki”. Na ZSK wskazuje również Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (ZSU), przyjęta przez Radę Ministrów 28 grudnia 2020 r. i wyznaczająca kierunki krajowej polityki na rzecz rozwijania umiejętności zgodnie z ideą uczenia się przez całe życie. Jednym z celów określonych w ZSU jest doskonalenie systemowych rozwiązań, ułatwiających dostęp do różnych form uczenia się oraz umożliwiających rozpoznawanie, walidowanie i certyfikowanie efektów uczenia się niezależnie od sposobu, w jaki efekty te zostały uzyskane.

Upowszechnianie się zasad i standardów określonych w ustawie o ZSK, w szczególności tych dotyczących tworzenia i nadawania nowych kwalifikacji spoza edukacji formalnej, może zwiększyć efektywność polityki państwa na rzecz rozwoju umiejętności. ZSK może sprzyjać podnoszeniu jakości kapitału ludzkiej i konkurencyjności polskiej gospodarki. By mogło się to udać, niezbędna jest ewaluacja systemu, wypracowanie i wdrożenie niezbędnych korekt,

wykraczających poza zmianę procedur administracyjnych uruchamianych na podstawie ustawy o ZSK.

Konieczne jest współdziałanie ze sobą szeregu podmiotów, w tym: ministerstw, stowarzyszeń branżowych, organizacji pracodawców, związków pracowników, szkół, uczelni, instytucji prowadzących kształcenie poza edukacją formalną, przedsiębiorstw, rodzin, a także poszczególnych ludzi. Wszystkie te podmioty potrzebują klarownych i stabilnych zasad współpracy. Dlatego tak ważne wydaje się, by w kolejnych latach strategiczne cele społeczno-gospodarczego kraju, w tym cele polityki uczenia się przez całe życie, zostały jasno określone i zakomunikowane, a także powiązane z konkretnymi narzędziami ich realizacji oraz źródłami finansowania. Tylko w ten sposób można zbudować solidne fundamenty pod współpracę rozmaitych podmiotów.

Równoległe niezbędne jest podjęcie działań wspierających budowę „społeczeństwa uczącego się”, w którym nie tylko istnieje powszechne zrozumienie dla ciągłego zdobywania wiedzy i doskonalenia swoich umiejętności, ale przede wszystkim osoby uczące się są obdarzane wysokim prestiżem.

Bibliografia

- Bauman, Z. (2006). *Płynna nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bauman, Z. (2007). *Płynne życie*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Botkin, J., Elmandrja, M., Malitza, M. (1982). *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Cedefop. (2024). *Building a European qualifications map. Development of national qualifications frameworks (NQFs) across Europe*. Thessaloniki: Cedefop.
- Chłoń-Domińczak, A., Dębowski, H., Lechowicz, E., Sławiński, S. i Trawińska-Konador, K. (2013). *Raport z debaty społecznej*. Warszawa: IBE.
- Czarnik, S., Górniak, J., Ilczuk, E. i in. (2023). *Trendy, wyzwania i rekomendacje dla rynku pracy na podstawie badań BKL prowadzonych w latach 2017–2022*. Warszawa: PARP.

- Delors, J. i in. (1998). *Edukacja – jest w niej ukryty skarb: raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*. Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich: Wydawnictwa UNESCO.
- Faure, E. i in. (1975). *Uczyć się, aby być*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Górniak, J. (red.) (2015). *(Nie)wykorzystany potencjał. Szanse i bariery na polskim rynku pracy. Raport podsumowujący V edycję badań BKL z 2014 roku*. Warszawa–Kraków: PARP.
- Górniak, J., Kubica, W. i Worek, B. (2022). *Bilans Kapitału Ludzkiego 2022/2021. Rozwój kompetencji – uczenie się dorosłych i sektor szkoleniowo-rozwojowy*. Warszawa: PARP.
- GUS. (2023). *Kapitał ludzki w Polsce w latach 2018–2022*. Warszawa–Gdańsk.
- Instytut Badań Edukacyjnych. (2022). *Badanie rozpoznawalności Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji (ZSK) i Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji (ZRK). Raport merytoryczny*. [Niepublikowany raport z badania zamówionego przez IBE]. Gdańsk: Danae.
- Instytut Badań Edukacyjnych. (2023). *Badanie rozpoznawalności Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji (ZSK) i Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji (ZRK) w szkołach ponadpodstawowych*. [Niepublikowany raport z badania zamówionego przez IBE]. Gdańsk: Danae.
- Komeński, J.A. (1973). *Pampaedia*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Komisja Europejska. (1995). *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej.
- Komisja Europejska. (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Bruksela: Komisja Europejska.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2013). *Perspektywa uczenia się przez całe życie – załącznik do uchwały nr 160/2013 Rady Ministrów z dnia 10 września 2013 roku*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2020). *Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część szczegółowa). Polityka na rzecz rozwijania umiejętności zgodnie z ideą uczenia się przez całe życie*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Ministerstwo Funduszy i Polityki Regionalnej. (2024). *Wpływ polityki spójności 2014–2020 na system kształcenia i szkolenia*. Poznań–Warszawa: Ministerstwo Funduszy i Polityki Regionalnej.
- Petelewicz, M., Pieńkosz, J., Piotrowska, K., Sobestjański, K. i Stankowska, J. (2023). *Uwarunkowania uczenia się w dorosłości. Raport z badania „Uczenie się dorosłych Polaków”*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Pochopień, G. (2022). *Nowy model zorganizowania zewnętrznego zapewniania jakości nadawania kwalifikacji* [Niepublikowana ekspertyza zamówiona przez IBE]. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych

Rada Ministrów. (2012). *Strategia rozwoju kraju 2020. Aktywne społeczeństwo, konkurencyjna gospodarka, sprawne państwo*. Warszawa: Rada Ministrów.

Rada Ministrów. (2017). *Strategia na rzecz odpowiedzialnego rozwoju do roku 2020 (z perspektywą do 2030 roku)*. Warszawa: Rada Ministrów.

Schwab, K. (2018). *Czwarta rewolucja przemysłowa*. Warszawa: Wydawnictwo Studio Emka.

Sławiński, S. (2017). *Mała encyklopedia Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji*. Warszawa: IBE.

Suchodolski, B. (1973). *Przedmowa do „Pampaedii” Jana Komeńskiego*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Suchodolski, B. (2003). *Edukacja permanentna. Rozdroża i nadzieje*. Warszawa: Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie.

Zalecenie Rady z 22 maja 2017 r. w sprawie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie i uchylającym zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie.

O autorach

Wojciech Gola

Instytut Badań Edukacyjnych

ORCID: 0000-0002-1075-4143

e-mail: w.gola@ibe.edu.pl

Doktor nauk społecznych, pedagog społeczny. Ekspert kluczowy w Instytucie Badań Edukacyjnych. Zajmował się szeroko pojętą problematyką uczenia się przez całe życie jako badacz, streetworker, trener i koordynator projektów. Współpracował z organizacjami pozarządowymi, realizując działania edukacyjno-społeczne kierowane do młodzieży i młodych dorosłych. Od 2018 roku pracuje w Instytucie Badań Edukacyjnych w projektach wspierających rozwój Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji w Polsce. Koordynował realizację badania Ścieżki edukacyjne uczących się dorosłych w Polsce, służącego rozpoznaniu i analizie uwarunkowań uczenia się w dorosłości z perspektywy biograficznej.

Helena Anna Jędrzejczak

Instytut Badań Edukacyjnych

ORCID: 0000-0002-0626-9057

e-mail: h.jedrzejczak@ibe.edu.pl

Doktorka socjologii, historyczka idei, badaczka i publicystka. Pracowniczka naukowa Instytutu Badań Edukacyjnych. Uzyskała doktorat na Uniwersytecie Warszawskim (2018). Stypendystka Instytutu Nauk o Człowieku w Wiedniu, członkini redakcji tygodnika „Kultura Liberalna”, wiceprzewodnicząca Rady Naukowej IBE. Od 2016

roku pracuje jako ekspertka w Instytucie Badań Edukacyjnych, realizując badania dotyczące wspierania w uczeniu się przez całe życie osób dorosłych. Autorka i koordynatorka licznych projektów badawczych. Redaktorka i współautorka książek: *Małe miasta wobec wyzwań idei uczenia się przez całe życie* (2022), napisanej wspólnie z Małgorzatą Osowską, *Uczenie się przez całe życie w szkołach wyższych. Potwierdzenie efektów uczenia się uzyskanych w drodze edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego jako przykład realizacji idei lifelong learning* (2020), napisanej wspólnie z Wojciechem Gołą i Sebastianem Michalikiem, a także artykułów naukowych, popularyzatorskich i publicystycznych.

Małgorzata Maria Osowska

Instytut Badań Edukacyjnych

ORCID: 0000-0001-5057-6735

e-mail: m.osowska@ibe.edu.pl

Doktorka socjologii, badaczka, ekspertka w zakresie problematyki smart city. Uzyskała doktorat na Uniwersytecie Warszawskim (2022). Jest kierowniczką projektu BIOBec mającego na celu budowanie mostów pomiędzy biogospodarką a systemem edukacji. Od 2018 roku pracuje jako ekspertka w Instytucie Badań Edukacyjnych. Prowadziła badania dotyczące wspierania w uczeniu się przez całe życie osób dorosłych, funkcjonowania kwalifikacji w sektorach chemicznym i motoryzacyjnym oraz umiejętności nauczycieli. Redaktorka i współautorka książek *Edukacja i kwalifikacje wobec wyzwań innowacyjności na przykładzie sektorów motoryzacji i przemysłu chemicznego* (2022), *Małe miasta wobec wyzwań idei uczenia się przez całe życie* (2022) oraz *Umiejętności nauczyciela w XXI wieku* (2022).

Wiktor Wróblewski

Politechnika Łódzka

ORCID: 0000-0002-6821-908X

e-mail: wiktow.wroblewski@p.lodz.pl

Architekt, urbanista, adiunkt na Wydziale Budownictwa, Architektury i Inżynierii Środowiska Politechniki Łódzkiej. Uzyskał doktorat z architektury na tymże wydziale (2019). Wcześniej także wieloletni pracownik Instytutu Gospodarki Przestrzennej Uniwersytetu Łódzkiego. Członek zarządu łódzkiego oddziału Stowarzyszenia Architektów RP i sędzia konkursowy SARP. Zajmuje się zagadnieniami na styku urbanistyki i nauk społecznych, miastem, miejskością, uwarunkowaniami prawnymi oraz stosowaniem technologii cyfrowych w architekturze i urbanistyce. Podejmuje działania i tworzy prace naukowe z zakresu prototypowania urbanistycznego, studiów nad miastem (w tym w szczególności Łodzią), wykorzystaniem narzędzi nowego urbanizmu na rzecz lepszego miasta.

Tomasz Huk

ORCID: 0000-0003-1082-5826

e-mail: tomasz.huk@us.edu.pl

Doktor habilitowany nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Jest pracownikiem naukowo-dydaktycznym na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Problematyka prowadzonych przez niego badań dotyczy: wykorzystania mediów cyfrowych w wychowaniu szkolnym i pozaszkolnym, nowoczesnych metod nauczania z wykorzystaniem ICT, przekazów medialnych

przeznaczonych dla dzieci, młodzieży i ludzi dorosłych, negatywnych i pozytywnych skutków wykorzystania mediów, korzyści osiągniętych przez człowieka w związku z użytkowaniem mediów. Ponadto zajmuje się pedagogicznymi badaniami dotyczącymi ruchu harcerskiego, ze szczególnym uwzględnieniem harcerskiego systemu wychowawczego. Jest dyrektorem Szkoły Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi w Katowicach, instruktorem Związku Harcerstwa Polskiego.

Maryla Koss-Goryszewska

Instytut Badań Edukacyjnych

ORCID: 0000-0002-3223-9249

e-mail: m.goryszewska@ibe.edu.pl

Socjolożka, doktor nauk społecznych. Ma długoletnie doświadczenie badawczo-analityczne. Autorka licznych artykułów i raportów z zakresu gender studies, socjologii migracji, socjologii prawa oraz uczenia się przez całe życie. Koordynatorka i badaczka kilkunastu krajowych i międzynarodowych projektów badawczych związanych z problematyką migracji, zagadnieniem równości kobiet i mężczyzn oraz edukacją osób dorosłych. Od 2019 roku pracowniczka w Instytucie Badań Edukacyjnych.

Maciej Ostaszewski

Instytut Badań Edukacyjnych

ORCID: 0000-0001-7302-2954

e-mail: m.ostaszewski@ibe.edu.pl

Socjolog, absolwent studiów doktoranckich na Wydziale Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego. Ma wieloletnie doświadczenie badawczo-analityczne, obejmujące

zarówno projekty krajowe, jak i międzynarodowe. Jego zainteresowania naukowe obejmują koncepcję otwartej nauki, problematykę edukacji osób dorosłych oraz transformacji społecznej i gospodarczej wynikającej z rozwoju społeczeństwa cyfrowego.

Kacper Kowalski

Szkoła Doktorska Nauk Humanistycznych i Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego

ORCID: 0000-0003-4089-1226

e-mail: kowalskikacperj@gmail.com

Doktorant Szkoły Doktorskiej Nauk Humanistycznych i Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego w dyscyplinie pedagogika. Naukowo, ale i w praktyce zainteresowany włączaniem społecznym osób z niepełnosprawnością intelektualną, w tym przede wszystkim włączaniem cyfrowym. Zawodowo nauczyciel akademicki, nauczyciel i dyrektor szkoły przysposabiającej do pracy, a także uczestnik międzynarodowych projektów dotyczących cyfrowej inkluzji osób z niepełnosprawnościami, które stały się motywacją i jednocześnie tłem do autoetnograficznych badań w tej tematyce. Od czasów studenckich zaangażowany w działania Polskiego Stowarzyszenia na rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną.

Julita Pieńkosz

Instytut Badań Edukacyjnych

ORCID: 0000-0003-3726-4184

e-mail: j.pienkosz@ibe.edu.pl

Doktor nauk humanistycznych w zakresie socjologii, adiunkt w Instytucie Badań Edukacyjnych. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół szeroko pojętej problematyki edukacji, w szczególności strukturalnych uwarunkowań uczenia się w dorosłości. W swojej pracy zawodowej wykorzystuje ilościowe i jakościowe metody gromadzenia danych, analizy statystyczne, w szczególności zaś wyobraźnię socjologiczną.

Katarzyna Piotrowska

Instytut Badań Edukacyjnych

ORCID: 0000-0002-2528-8552

e-mail: k.piotrowska@ibe.edu.pl

Doktor nauk humanistycznych w zakresie psychologii, ekspertka w Instytucie Badań Edukacyjnym, nauczyciel akademicki w Akademii Leona Koźmińskiego w Warszawie oraz redaktor statystyczny w czasopiśmie „Polish Sociological Review”. W pracy zawodowej zajmuje się przede wszystkim metodologią badań ilościowych, statystką, a jej zainteresowania naukowe skupiają się na edukacji osób dorosłych oraz procesach poznawczych, w szczególności myśleniu konfaktycznym.

Katarzyna Pająk-Załęska

Uniwersytet Dolnośląski DSW

ORCID: 0000-0001-5098-7104

e-mail: pajak.katarzyna@gmail.com

Autorka pełni funkcję adiunkta – nauczyciela akademickiego w grupie pracowników dydaktycznych Uniwersytetu Dolnośląskiego DSW. Pracowniczką Instytutu Badań Edukacyjnych. Członkini zespołu ds. badań przy dolnośląskim Biurze Koordynacji WZK. Specjalizuje się w obszarze kształcenia i szkolenia zawodowego. Doktor nauk o zdrowiu, absolwentka Uniwersytetu Wrocławskiego na kierunkach prawo i filozofia ze specjalnością komunikacja społeczna. Entuzjastka uczenia się przez całe życie.

Jerzy Bielecki

Instytut Badań Edukacyjnych

ORCID: 0000-0002-5932-6967

e-mail: j.bielecki@ibe.edu.pl

Krajowy koordynator projektu ReferNet i asystent w Instytucie Badań Edukacyjnych. Członek sieci Careers i Core Member sieci CareersNet Cedefop. Zajmuje się badaniami edukacji, w szczególności edukacją zawodową i doradztwem zawodowym. Autor publikacji z zakresu kształcenia i doradztwa zawodowego. Realizował i nadzorował projekty systemowe oraz koordynował projekty europejskie w Polsce.

Barbara Barańska

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

ORCID: 0000-0002-4000-8408

e-mail: barbara.baranska@uken.krakow.pl

Adiunkt w Instytucie Matematyki Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

Małgorzata Zambrowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

ORCID: 0000-0001-5537-9220

e-mail: mzambrowska@aps.edu.pl

Adiunkt w Instytucie Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie.

Gabriela Ziewiec-Skokowska

Instytut Badań Edukacyjnych

ORCID: 0000-0001-8813-4369

e-mail: g.ziewiec@ibe.edu.pl

Adiunkt w Instytucie Badań Edukacyjnych. W latach 2011–2014 brała udział w opracowaniu założeń merytorycznych i organizacyjnych wdrażania krajowej ramy kwalifikacji. Współtworzyła standard opisu kwalifikacji za pomocą efektów uczenia się oraz metodę przypisywania poziomu Polskiej Ramy Kwalifikacji do kwalifikacji. Aktualnie zaangażowana w realizację projektu dotyczącego rozwoju Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji jako narzędzia wspierającego uczenie się przez całe życie oraz w prace nad tzw. profilem absolwenta, w tym założeń koniecznych zmian w kształceniu ogólnym.

