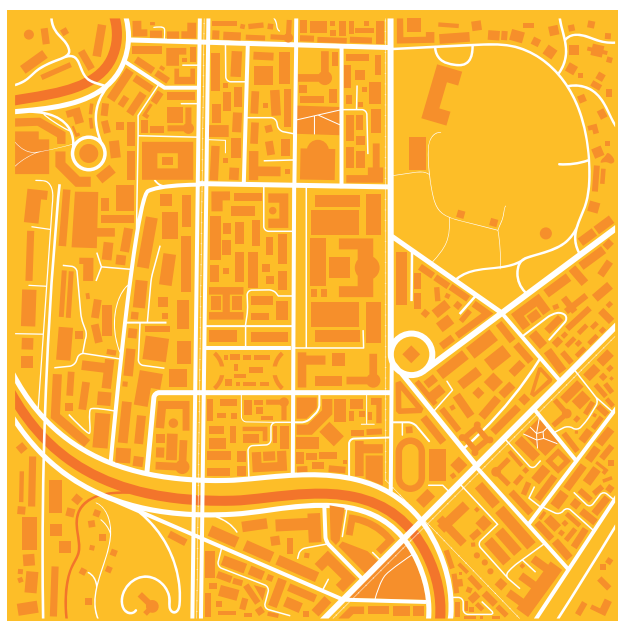


# MAŁE MIASTA

## WOBEC WYZWAŃ IDEI UCZENIA SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE



Helena Anna Jędrzejczak

Małgorzata Osowska

# **MAŁE MIASTA**

## **WOBEC WYZWAŃ IDEI UCZENIA SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE**

Warszawa 2022

**Autorki:**

dr Helena Anna Jędrzejczak (ORCID: 0000-0002-0626-9057)

dr Małgorzata Osowska (ORCID: 0000-0001-5057-6735)

**Recenzentka:**

prof. dr hab. Ewa Solarczyk-Ambrozik

**Redakcja językowa:**

Iwona Stachowicz

**Projekt okładki i skład:**

Wojciech Maciejczyk

**Zdjęcie na okładce:**

© Shutterstock.com

© Copyright by: Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2022

ISBN 978-83-67385-18-3

**Wzór cytowania:**

Jędrzejczak, H., Osowska, M. (2022). *Małe miasta wobec wyzwań idei uczenia się przez całe życie*.

Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

**Wydawca:**

Instytut Badań Edukacyjnych

ul. Górczewska 8

01-180 Warszawa

tel. (22) 241 71 00; [www.ibe.edu.pl](http://www.ibe.edu.pl)

Egzemplarz bezpłatny

# Spis treści

Wstęp .....	8
<b>Rozdział pierwszy: Idee i teorie</b> .....	<b>10</b>
Wprowadzenie .....	10
<b>1. Uczenie się jako potrzeba</b> .....	<b>11</b>
<b>2. Idea uczenia się przez całe życie (<i>lifelong learning</i>)</b> .....	<b>15</b>
2.1. Ujęcie pedagogiczne .....	17
2.2. Polityki publiczne .....	33
2.3. Rola uczelni w kształtowaniu kapitału intelektualnego i wspieraniu uczenia się przez całe życie .....	35
2.4. Perspektywa krytyczna .....	44
2.5. Uczenie się przez całe życie: podsumowanie .....	47
<b>3. Teorie socjologiczne: kapitał społeczny i kapitał kulturowy, sieć i habitus</b> .....	<b>48</b>
3.1. Wspólnota, kapitał społeczny, sieć .....	49
3.2. Kapitał kulturowy i habitus (Pierre Bourdieu) .....	54
<b>4. Podsumowanie</b> .....	<b>58</b>
<b>Rozdział drugi: Informacje o zrealizowanym badaniu terenowym</b> .....	<b>59</b>
Wprowadzenie .....	59
<b>1. Cele badania i obszary pytań badawczych</b> .....	<b>61</b>
<b>2. Dobór próby</b> .....	<b>62</b>
<b>3. Metodologia</b> .....	<b>64</b>
<b>4. Realizacja badania</b> .....	<b>65</b>
<b>Rozdział trzeci: Uczenie się przez całe życie z perspektywy osób badanych</b> .....	<b>67</b>
Wprowadzenie .....	67

<b>1. Pojęcia uczenia się i uczenia się przez całe życie</b> .....	<b>68</b>
1.1. Porządek definicyjny.....	69
1.2. Porządek dotyczący uwarunkowań.....	75
1.3. Porządek celów.....	79
1.4. Definiowanie pojęć i podsumowanie.....	84
<b>2. Przekonania na temat uwarunkowań uczenia się – kto zdaniem badanych się uczy, a kto tego nie robi?</b> .....	<b>87</b>
2.1. Kto i dlaczego zdaniem badanych się uczy?.....	87
2.2. Kto i dlaczego zdaniem badanych się nie uczy?.....	94
2.3. Podsumowanie: przekonania osób badanych na temat uwarunkowań uczenia się i nieuczenia się.....	97
<b>3. Wspieranie uczenia się przez całe życie w perspektywie korzyści dla wspólnoty lokalnej</b> .....	<b>99</b>
<b>4. Podsumowanie</b> .....	<b>101</b>
<b>Rozdział czwarty: Organizacja LLL w uczelniach i działania podejmowane przez nie i instytucje z ich otoczenia w zakresie wspierania uczenia się przez całe życie</b> .....	<b>103</b>
<b>Wprowadzenie</b> .....	<b>103</b>
<b>1. Organizacja wspierania uczenia się przez całe życie</b> .....	<b>104</b>
1.1. Odpowiedzialność i kompetencje – jednostki odpowiedzialne za wspieranie LLL.....	104
1.2. Budowanie oferty działań wspierających uczenie się przez całe życie.....	105
1.3. Promocja działań w środowisku lokalnym i rekrutacja.....	108
1.4. Cele stawiane przed działaniami wspierającymi uczenie się przez całe życie.....	110
<b>2. Finansowanie</b> .....	<b>112</b>
2.1. Fundusze unijne, fundusze norweskie i inne środki konkursowe.....	112
2.2. Odpłatność uczestniczek i uczestników.....	114
2.3. Współpraca z innymi podmiotami.....	114
2.4. Środki własne uczelni.....	115
2.5. Podsumowanie.....	116
<b>3. Kadra</b> .....	<b>117</b>
3.1. Zaangażowanie kadry.....	117
3.2. Wynagrodzenia kadry.....	119

<b>4. Działania składające się na ofertę wspierania uczenia się przez całe życie</b> .....	<b>123</b>
4.1. Imprezy popularnonaukowe; popularyzacja nauki .....	123
4.2. Konferencje i seminaria naukowe, naukowo-praktyczne i naukowo-popularyzatorskie ....	129
4.3. Formy edukacji pozaformalnej i dla studentów nietradycyjnych .....	130
4.4. Kursy, szkolenia i staże dla obecnych studentów i studentek .....	139
4.5. Wydarzenia i inicjatywy kulturalne .....	142
4.6. Działania dla dzieci i seniorów .....	146

## **Rozdział piąty: Współpraca lokalnych instytucji prowadzących działania w obszarze LLL – strategie, trudności i dobre praktyki** .....

**149**

### **Wprowadzenie** .....

**149**

#### **1. Definiowanie lokalnych podmiotów wspierających LLL** .....

**150**

#### **2. Wybór partnerów do współpracy** .....

**154**

2.1. Wybór ze względu na podejmowaną tematykę lub problematykę .....

154

2.2. Wybór ze względu na obszar działania i posiadane zasoby .....

158

2.3. Wybór ze względu na postrzeganie instytucji i jej odbiorców .....

166

#### **3. Koordynacja i integracja** .....

**171**

#### **4. Przykłady działań i inspiracje** .....

**174**

4.1. Dialog .....

174

4.2. Przestrzeń .....

174

4.3. Wykorzystanie zasobów .....

176

4.4. Dopasowanie do potrzeb odbiorców .....

178

#### **5. Podsumowanie i rekomendacje** .....

**182**

## **Rozdział szósty: Wsparcie uczenia się przez całe życie na mapach badanych miast** .....

**185**

### **Wprowadzenie** .....

**185**

#### **1. Specyfiki lokalnych pejzaży LLL** .....

**186**

1.1. Miasto 1 .....

186

1.2. Miasto 2 .....

190

1.3. Miasto 3 .....

195

1.4. Miasto 4 .....

198

<b>2. Przestrzenny układ podmiotów wspierających LLL w pejzażu miast – podsumowanie</b> .....	<b>204</b>
<b>Rozdział siódmy: Wyzwania</b> .....	<b>208</b>
<b>Wprowadzenie</b> .....	<b>208</b>
<b>1. Wyzwania o charakterze instytucjonalnym</b> .....	<b>209</b>
1.1. Brak działań edukacyjnych na rzecz otoczenia w misji i strategii uczelni.....	209
1.2. Fragmentaryczność i incydentalność działań.....	210
1.3. Komerccjalizacja usług.....	210
1.4. Nadmierna biurokracja.....	211
1.5. Działanie opierające się na logice projektowej.....	211
<b>2. Wyzwania o charakterze społeczno-kulturowym</b> .....	<b>213</b>
2.1. Koncentracja na wybranych grupach docelowych.....	213
2.2. Elitarny charakter uczelni.....	220
2.3. Homogeniczne środowisko osób kształtujących ofertę LLL.....	221
<b>3. Wyzwania związane z współpracą</b> .....	<b>223</b>
3.1. Brak lokalnej strategii wspierania uczenia się przez całe życie.....	223
3.2. Rozbieżne interesy lokalnych podmiotów LLL oraz wizji działania.....	224
<b>4. Wyzwania regionalne – konkurencja ze strony innych miast i migracje ludności</b> .....	<b>226</b>
<b>5. Podsumowanie</b> .....	<b>227</b>
<b>Rozdział ósmy: Podsumowanie, analiza i wnioski</b> .....	<b>229</b>
<b>1. Wnioski ogólne z części analitycznej</b> .....	<b>229</b>
<b>2. Odniesienie do teorii kapitału społecznego i sieci społecznych</b> .....	<b>231</b>
<b>3. Odniesienie do koncepcji wartości materialistycznych i postmaterialistycznych Ronalda Ingleharta</b> .....	<b>232</b>
<b>4. Odniesienie do teorii kapitału kulturowego Pierre’a Bourdieu</b> .....	<b>233</b>
<b>5. Dalsze możliwości badawcze</b> .....	<b>235</b>
<b>Bibliografia</b> .....	<b>236</b>
<b>Aneks: wyciąg z raportu metodologiczno-technicznego</b> .....	<b>242</b>

<b>Wstęp</b> .....	<b>243</b>
Główne cele badania .....	245
Zespół badawczy .....	245
Doświadczenie zespołu badawczego w badaniach online .....	245
Szkolenie badaczy terenowych .....	246
<b>Metodologia badania</b> .....	<b>247</b>
Cele badania .....	247
Grupy / typy osób badanych .....	247
Zakładana liczba wywiadów i typy osób badanych .....	248
Narzędzia badawcze .....	249
Realizacja badania online .....	250
Dobór próby .....	252
<b>Realizacja badania</b> .....	<b>253</b>
Rekrutacja respondentów .....	253
Zrealizowane wywiady indywidualne (IDI) .....	254
Zrealizowane wywiady grupowe (FGI) .....	255
<b>Wyzwania napotkane na etapie realizacji badania</b> .....	<b>258</b>
Kontrola i zapewnienie jakości .....	260
<b>Inne wnioski i rady</b> .....	<b>262</b>
<b>1. W zakresie doboru metod i technik oraz doboru próby w obrębie studium</b> .....	<b>262</b>
<b>2. W zakresie doboru miejscowości / uczelni do studium</b> .....	<b>263</b>
<b>3. W zakresie problematyki</b> .....	<b>263</b>
<b>4. W zakresie poszerzenia rozwiązań metodologicznych</b> .....	<b>264</b>
<b>5. W zakresie prowadzenia badań online</b> .....	<b>264</b>
<b>Zespół badawczy, informacje o projekcie i podziękowania</b> .....	<b>265</b>



## Wstęp

Oddajemy w Państwa ręce monografię poświęconą wspieraniu uczenia się przez całe życie. Patrzymy na tę problematykę z dwóch perspektyw: teoretycznej, tworzącej ramę dla interpretacji, i empirycznej, opartej na badaniu dotyczącym sposobów wspierania praktycznej realizacji idei uczenia się przez całe życie przez uczelnie w czterech małych miastach.

Uczenie się przez całe życie jest obecnie jednym z kluczowych zagadnień i pojęć w debacie publicznej i dyskursie naukowym w obszarach problematyki społecznej, zmian demograficznych, zjawisk ekonomicznych i przemian rynku pracy. Jego rola jest istotna w kontekście pogłębiania spójności społecznej (w tym przeciwdziałania różnym formom wykluczenia), zwiększania aktywności obywatelskiej, wspierania rozwoju rezyliencji jednostek i społeczności oraz wyzwań związanych z przemianami gospodarczymi o charakterze lokalnym i globalnym. Praktykowanie uczenia się przez całe życie jest warunkiem funkcjonowania nowoczesnych form zarządzania: wprowadzania mechanizmów tworzących organizacje uczące się, działania zgodnie z zasadami „turkusowych organizacji”, zwiększania świadomości środowiskowej. Z perspektywy pracodawców i pracobiorców ma kluczowe znaczenie dla jakości świadczonej pracy, konkurencyjności i zdolności do zatrudnienia lub utrzymania pracy, rozwoju zawodowego i osobistego. Z kolei w szerokim kontekście i z perspektywy globalnej praktykowanie idei uczenia się przez całe życie jest jednym z warunków realizacji przyjętych przez ONZ Celów Zrównoważonego Rozwoju. Dzięki temu świat ma szansę stać się bardziej sprawiedliwy, możliwe będzie dążenie do funkcjonowania w pokoju i zwiększania wolności jednostek i społeczeństw.

Wspieranie uczenia się przez całe życie, ujmowanego jako zjawisko i jako praktyka, w niniejszej monografii zostało opisane w kontekście lokalności, a konkretniej: rzeczywistości czterech wybranych małych polskich miast. Monografia stanowi opis działań wspierających realizację idei uczenia się przez całe życie, praktykowanego przez uczelnie wyższe w małych miastach, umieszczony w kontekście socjologicznym i ideowo-filozoficznym. Pozwala nie tylko poznać rzeczywistość czterech wybranych do badania nowych ośrodków akademickich – liderów w obszarze działań wspierających uczenie się przez całe życie w małych miastach, lecz także odnieść informacje płynące ze zrealizowanego badania do różnych ujęć uczenia się i wybranych teorii socjologicznych.

Podstawą monografii jest badanie terenowe przeprowadzone przez Instytut Badań Edukacyjnych w 2021 roku. Nie jest to jednak jedynym komponentem. Równie ważny

jest bowiem opis idei i teorii, pozwalający na rekonstrukcję pojęć uczenia się w różnych kontekstach, tak aby możliwe było nie tylko poznanie, lecz także zrozumienie praktyk wspierania uczenia się przez całe życie. Monografia składa się z ośmiu rozdziałów prezentujących kontekst teoretyczny, informacje uzyskane w badaniu empirycznym oraz ich interpretację i wnioski.

W rozdziale pierwszym, zatytułowanym „Idee i teorie”, opisano uczenie się rozumiane jako potrzebę wynikającą z człowieczeństwa i potrzebę postmaterialistyczną, obszernie omówiono ideę uczenia się przez całe życie (*lifelong learning*) w kilku ujęciach i przedstawiono dwie teorie socjologiczne, które posłużyły do analizy uzyskanego materiału badawczego: teorię społeczeństwa sieciowego Manuela Castellsa oraz kapitału kulturowego i habitusu Pierre’a Bourdieu. W rozdziale drugim zawarto szczegółowe informacje o zrealizowanym badaniu. W rozdziale trzecim zaprezentowano perspektywę osób badanych w odniesieniu do zagadnienia uczenia się przez całe życie. Zawiera on rekonstrukcję sposobów rozumienia pojęć uczenia się i uczenia się przez całe życie oraz przekonania dotyczące uczenia się i jego uwarunkowań. W rozdziale czwartym przedstawiono sposoby organizacji działań wspierających ideę uczenia się przez całe życie w badanych uczelniach i katalog podejmowanych przez nie przedsięwzięć. Rozdział piąty poświęcono zagadnieniom współpracy podmiotów z poszczególnych miast we wspieraniu uczenia się przez całe życie (przede wszystkim osób dorosłych), omówiono dobre praktyki i kryteria doboru partnerów działań. W rozdziale szóstym nakreślono „mapy uczenia się przez całe życie” dla każdego z miast i opisano lokalne pejzaże LLL. W rozdziale siódmym przedstawiono analizę występujących wyzwań i problemów związanych z prowadzeniem działań wspierających uczenie się przez całe życie, a rozdział ósmy to podsumowanie wraz z odniesieniem do teorii Bourdieu i Castellsa zaprezentowanych w rozdziale pierwszym. Na końcu monografii znajduje się aneks, w którym umieszczono wyciąg z raportu metodologiczno-technicznego z realizacji badania opracowanego przez jego wykonawcę.

# Rozdział pierwszy: Idee i teorie

## Wprowadzenie

W niniejszej części, podzielonej na cztery podrozdziały, przedstawiono zagadnienia teoretyczne ważne dla monografii oraz te będące podstawą zrealizowanego badania empirycznego. Pierwszy z nich poświęcono koncepcji uczenia się jako potrzeby ujmowanej z różnych perspektyw filozoficznych. Chociaż zagadnienie rozwoju jednostki i jej stosunku do niego jest obecne w myśli niemal każdego filozofa lub szkoły filozoficznej, w tekście przedstawiono dwa wybrane ujęcia: uczenia się rozumianego jako potrzeba wynikająca wprost z człowieczeństwa i jako potrzeba postmaterialistyczna.

W podrozdziale drugim omówiono ideę i pojęcie kluczowe dla niniejszej monografii, czyli „uczenie się przez całe życie”/*lifelong learning*. Przedstawiono wybrane założenia teoretyczne należące do trzech porządków: idei pedagogicznych, polityk publicznych i perspektywy krytycznej wobec samej idei uczenia się przez całe życie lub sposobów jej realizacji. Spojrzenie na nią z trzech perspektyw ma pomóc w zrozumieniu tego, w jaki sposób uczenie się przez całe życie może być ujmowane i w jakich kontekstach teoretycznych funkcjonują podmioty (uczelnie) objęte badaniem dotyczącym właśnie wspierania uczenia się przez całe życie. Omówiono także różnice między pojęciami, które wydają się synonimami, i wskazano główne trudności definicyjne.

W podrozdziale trzecim zaprezentowano wybrane teorie socjologiczne, które były punktem odniesienia zarówno dla projektowania badania, na podstawie którego opracowano niniejszą monografię, jak i przeprowadzonej analizy materiału badawczego. Podczas prac koncepcyjnych wybrano dwie teorie stanowiące w opinii autorek badania wartościowy punkt odniesienia. Pierwszą z nich jest poststrukturalistyczna teoria przemocy symbolicznej Pierre’a Bourdieu w zakresie wybranych pojęć: habitusu i kapitału kulturowego. Drugim odniesieniem jest teoria kapitału społecznego w ujęciu Jamesa Colemana i Roberta Putnama, uzupełniona o teorię społeczeństwa sieciowego Manuela Castellsa i kategorię dobra wspólnego.

Ostatni podrozdział stanowi przejście od idei i koncepcji do praktyki badawczej. Przedstawiono w nim założenia metodologiczne zrealizowanego badania i postawiono pytania badawcze, omówiono założenia dotyczące realizacji i jej faktyczny kształt. Rozdział ten pozwala – mamy nadzieję – zrozumieć, jaki był cel zrealizowanego badania, i ocenić, w jakim stopniu niniejsza monografia pozwala udzielić odpowiedzi na postawione pytania.

## 1. Uczenie się jako potrzeba

Każda nauka społeczna i humanistyczna, która zgłębia naturę człowieka lub opisuje jego działania, odnosi się do odczuwanych przez niego potrzeb. Sposób ich ujmowania jest oczywiście odmienny dla każdej z nauk opisujących je z własnej perspektywy. Czym innym będzie potrzeba opisana przez psychologa, czym innym – przez filozofa czy teologa. Jednak niezależnie od przyjętej perspektywy metodologicznej, człowiek kieruje się określonymi potrzebami i dzięki charakterowi części z nich staje się istotą wyjątkową na tle innych gatunków. Określenie podstawowych ludzkich potrzeb i sposobów odpowiadania na nie leży u podstaw kontraktualizmu, czyli koncepcji, z której wywodzi się współczesna demokracja. Opozycja między bezpieczeństwem (zapewnieniem podstawowej potrzeby: życia) a wolnością (zapewnieniem życia w zgodzie ze sobą) jest klasycznym sporem filozofii polityki i określa zadania władzy politycznej. Choć spór ten może się wydawać odległy od problematyki uczenia się przez całe życie, wcale takim nie jest. Pokazuje bowiem, że potrzeby są tym, co organizuje życie społeczne i polityczne, a próby odpowiedzenia na nie kształtują każdy aspekt rzeczywistości.

Wśród różnych koncepcji i opisów ludzkich potrzeb i metod ich diagnozowania, porządkowania i hierarchizowania można znaleźć m.in. te związane z rozwojem, uczeniem się czy samorealizacją. W tym miejscu nazwano je ogólniej potrzebą uczenia się. Wyjście od ludzkiej potrzeby – różnie ujmowanej, ale będącej potrzebą, a nie zewnętrznym nakazem – organizuje myślenie o motywacjach do uczenia się, jego procesach i sposobie odpowiadania na tę potrzebę przez różne instytucje. Spośród różnych ujęć, w których uczenie się jest właśnie potrzebą, wybrano dwa znacznie różniące się od siebie. Wybór ten był podyktowany chęcią ukazania, że traktowanie uczenia się jako potrzeby człowieka (a nie jedynie efektu stosowania np. przymusu wobec dzieci i młodzieży) jest obecne w różnych porządkach narracyjnych i ideowych.

Epoką, która jednoznacznie wskazała, że powinnością człowieka jest ciągłe poszerzanie zasobu wiedzy – zarówno własnego, jak i tego należącego do całej ludzkości – było Oświecenie. To jego dziedzictwem jest przekonanie, że człowiek ze swej natury jest istotą dążącą do rozwoju i poznania. To oświeceniowe przekonanie formatuje całe współczesne myślenie o uczeniu się, w tym zwłaszcza omówioną dalej ideę *lifelong learning*. Jakie są jej źródła? Sztandarowym hasłem Oświecenia było: „miej odwagę być mądrym”. Zarówno mądrość, jak i odwaga są cechami cenionymi społecznie. Rozproszenie mroku (niewiedzy) jest według myślicieli oświeceniowych zadaniem nie tylko ludzkości, ale

również każdej jednostki. Dla dyskursu dotyczącego uczenia się kluczowa nie jest jednak powinność, lecz potrzeba – to, do czego dąży człowiek, by osiągnąć szczęście i spełnienie. Te spośród tekstów oświeceniowych, które skupiają się na opisie natury człowieka, jak np. „Traktat o naturze ludzkiej” Davida Hume’a, każą patrzeć na człowieka jako na istotę rozumną, której podstawową kompetencją i głównym dążeniem jest poznanie; poznanie to – zgodnie z duchem epoki – ma charakter rozumowy, empiryczny, a dzięki możliwościom ludzkiego umysłu prowadzi do powstania wiedzy. To ostatnie założenie, obecne w myśli Hume’a, zwraca uwagę na podmiotowość jednostki w kontekście tworzenia wiedzy – o ile informacja czy też dane możliwe do poznania empirycznego po prostu istnieją, o tyle same w sobie są chaotyczne i zmienne. Dopiero posłużenie się rozumem pozwala na przetworzenie „impresji” (informacji dostarczanych przez zmysły) w wiedzę (czyli obrazy mentalne). Budowanie idei, czyli wiedzy, wynika zdaniem Hume’a z natury człowieka. Jest specyficznym sposobem jego istnienia w świecie – realizacją nie tyle potrzeby, ile czegoś głębszego: człowieczeństwa.

Określanie natury człowieka jako istoty uczącej się bywało obecne także w późniejszych epokach. Miała być szczególną cechą niemieckich dziewiętnastowiecznych mieszczan, którzy wcielali w swoim życiu ideę *Bildung*, czyli jednoczesnego rozwoju, wychowania, formacji i kształcenia się. Idea ta stała się źródłem uformowania się specyficznej klasy społecznej: *Bildungsbürgentum*, mieszczaństwa, którego cechą szczególną była potrzeba ciągłego rozwoju jednostki. Tym, co czyniło tę koncepcję wyjątkową, było nadanie jej charakteru metafizycznego: uczenie się było nie tylko pożądaną społecznie praktyką, ale również sposobem wypełniania ludzkiego powołania. Kategorie *Bildung* i *Bildungsbürgentum* są trudno przekładalne, ponieważ odnoszą się do stosunkowo niedługiego okresu historii jednej (choć wpływowej) grupy społecznej w Niemczech. Jest ona jednak ważna ze względu na wpływ, jaki wywarła na procesy historyczne i społeczne: to działania i spadkobierstwo sposobu myślenia tej grupy wpłynęły na los dwudziestowiecznej Europy. Zrozumienie pojęcia *Bildung* pozwala lepiej zrozumieć historię, ponieważ to ono organizowało niemieckie myślenie jednocześnie o społeczeństwie jako całości, jak i o tworzących je jednostkach. Zasluguje na wspomnienie w niniejszym tekście, ponieważ wskazuje na odczuwanie potrzeby ciągłego rozwoju jako jedną z kluczowych cech człowieka, a także podkreśla rolę osoby uczącej się jako tej, która samodzielnie odpowiada na własną potrzebę i jest aktywnym podmiotem procesów uczenia się. I w tym uczeniu się wypełnia swój los i realizuje własne człowieczeństwo. Z drugiej strony, ponieważ *Bildung* było właściwe tylko jednej, konkretnej i mniej lub bardziej zamożnej grupie społecznej, pokazuje również

współczesny stosunek do uczenia się. Jak stwierdza bowiem Hubert Orłowski: „*Bildung* to rodzaj kapitału kulturowego, a nawet symbolicznego (w rozumieniu Pierre’a Bourdieu), a więc zespół walorów wysoko cenionych i pożądanых (...)” (Orłowski, 2008, s. 32). Nie tylko jest powszechnie wyznawaną ideą i praktyką zapewniającą społeczne uznanie, lecz także postrzegane jako wypełnianie nakazów etycznych, a więc działanie moralnie właściwe. Nie tylko ten, kto się ciągle uczy i rozwija, postępuje właściwie, ale także ten, kto tego nie robi, postępuje nie tylko nierozważnie, ale także w sposób moralnie zły.

O tym, że idea *Bildung* zadomowiła się w europejskich narracjach dotyczących uczenia się i jego roli w życiu mieszkańców Zachodu, pisze Zofia Szarota:

„Mniej więcej od połowy XX wieku aktywność edukacyjna stała się uświadomionym obowiązkiem osób dążących do sukcesu społecznego i zawodowego. Idee kształcenia ustawicznego, edukacji permanentnej, uczenia się całościowego kolejno wyznaczały paradygmaty społeczeństwa opartego na wiedzy. Stąd urodzeni w wieku XX obywatele zachodniej cywilizacji zostali wychowani w przeświadczeniu, że edukacja jest wartością autoteliczną, a ambicje edukacyjne są podstawowym wektorem indywidualnej kariery zawodowej i społecznej w nowoczesnym, opartym na wiedzy społeczeństwie” (Szarota, 2016).

O ile współcześnie zapewne nikt nie odwołuje się do kategorii etyki i moralności w myśleniu o decyzjach edukacyjnych, o tyle przekonanie, że uczenie się jest jedyną drogą właściwą dla obywatela Zachodu, wydaje się powszechne. Kategorie takie jak „powinność” czy „powołanie” nie funkcjonują w dyskursie, ale przekonania o działaniach właściwych i niewłaściwych są w nim obecne. A zgodnie z tymi ideami, które obecnie wyznaczają horyzont europejskiej myśli o społeczeństwie opartym na wiedzy jako społeczeństwie idealnym, tylko ten, kto się kształci, uczy, edukuje, w pełni uczestniczy w życiu społecznym i może się uznawać za prawdziwego człowieka Zachodu (lub, inaczej rzecz ujmując, globalnej Północy).

Gotowość i chęć uczenia się można też rozpatrywać jako potrzebę poznawczą prezentowaną jako wartość kierującą zachowaniem. Teorie wywodzące się z tego nurtu, przede wszystkim koncepcja wartości materialistycznych i postmaterialistycznych, opierają na założeniu, że niezaspokojone potrzeby podstawowe (związane z przetrwaniem) sprzyjają orientacji zorientowanej na bezpieczeństwo i awans społeczny. Tymczasem, jeśli podstawowe potrzeby są zaspokojone, jednostka ukierunkowuje się na wyrażanie siebie, emancypację oraz prowadzenie wysokiej jakości życia (Inglehart, 2008). Kolejny postulat tej koncepcji zakłada, że związek między warunkami

materialnymi a orientacją na dane wartości jest względnie stały, tzn. przywiązanie do określonych wartości jest pochodną subiektywnego postrzegania swoich warunków materialnych w okresie dzieciństwa i dojrzewania (Inglehart, 2008). Idea ta legła u podstaw rozpatrywania orientacji na wartości jako cechy określonego pokolenia. Te generacje, które doświadczyły niepewności, zachwiania poczucia bezpieczeństwa, wojny, biedy, głodu, będą skłonne do kierowania się materialistycznymi pobudkami. Rozwój ekonomiczny i wzrost gospodarczy, które sprzyjają poczuciu bezpieczeństwa, sprawiają, że kolejne pokolenia są coraz bliżej wartości postmaterialistycznych.

Na etapie konceptualizacji badania i w późniejszej analizie uzyskanego materiału badawczego wykorzystano tę teorię z kilku powodów. Podstawowym było przekonanie, że będzie ona użyteczna dla badanych zjawisk. Miasta, w których przeprowadzono badania, posiadały szeroki katalog działań pozwalających na realizowanie idei uczenia się przez całe życie przez osoby dorosłe. Były jednocześnie zróżnicowane pod względem cech społeczno-demograficznych mieszkańców, rozwoju gospodarczego, chłonności lokalnego rynku pracy etc. Koncepcje wartości materialistycznych i postmaterialistycznych mogłyby wyjaśnić różnice między ofertą miast, w których przeprowadzono badania. Te, które cechował wyższy poziom dobrobytu ekonomicznego, mogły proponować formy uczenia się zorientowane na samorozwój, atrakcyjne spędzanie wolnego czasu, integrację społeczną. Z kolei miasta mierzące się z problemami społecznymi, o trudniejszej historii i położeniu swoją ofertę ukierunkowywały na wspieranie osób zagrożonych wykluczeniem społecznym, w tym także osoby bezrobotne, lub też umożliwiały im podniesienie lub uzupełnienie kwalifikacji. Mimo że w badaniu wykorzystano techniki jakościowe, pozwoliło ono na uchwycenie pewnych charakterystycznych dla reprezentantów każdego z miast rysów narracyjnych, które wybrzmiewały w toku prowadzonych rozmów. W ramach analizy podjęto próbę powiązania ich z sytuacją społeczno-ekonomiczną oraz polityczną (oddalenie od większych miast jako regionalnych ośrodków władzy), w których koncepcja Ingleharta wydaje się oferować użyteczną perspektywę do wyjaśnienia zauważonych różnic.

## 2. Idea uczenia się przez całe życie (*lifelong learning*)

Idea uczenia się bądź umożliwiania edukowania się nie tylko w okresie nauki szkolnej i studiów wyższych, ale również w perspektywie całego życia, pojawiła się w pedagogice już w drugiej dekadzie XX wieku. Edukacja ustawiczna, czy też uczenie się całożyciowe były jednocześnie konsekwencją dynamicznych zmian społecznych, politycznych i gospodarczych oraz jednym z ich elementów. Zmiana paradygmatu myślenia o edukacji ustawicznej od stawiania za cel stworzenia społeczeństwa z „mas ludzkich” do postawienia w centrum jednostki i wspierania jej w budowaniu własnej podmiotowości zbiegła się w czasie z końcem drugiej rewolucji przemysłowej. Była obecna w trzeciej i funkcjonuje w czwartej, czyli w epoce przemysłu 4.0. Przemiany w obszarze gospodarki wiodą od uprzemysłowienia trwającego od XIX wieku do lat 80. aż do społeczeństwa i gospodarki opartych na wiedzy. Transformacja organizacji przestrzennej wiodła od intensywnej i niejednokrotnie chaotycznej urbanizacji, podporządkowującej przestrzeń miejską przemysłowi, ruchowi samochodowemu i prywatnym interesom przedsiębiorców, do planowania urbanistycznego opartego na idei zrównoważonych: rozwoju, transportu, przestrzeni do życia. Przemiany w edukacji, w tym edukacji ustawicznej, wiodły od modelu hierarchicznego, podawczego i opartego na edukowaniu mas do ujęcia partycypacyjnego, stawiającego w centrum osobę uczącą się i skupiającego się na wsparciu jej w realizowaniu własnych potrzeb związanych z rozwojem i samorealizacją. Wraz z zachodzącymi przemianami we wszystkich obszarach ludzkiej działalności i związaną z tym koniecznością ciągłego adaptowania się do kolejno następujących zmian oraz uzyskiwania kompetencji emancypacyjnych, kwestia uczenia się osób dorosłych stała się istotniejsza niż kiedykolwiek w historii. Dlatego też od początku lat 90. XX wieku uczenie się całożyciowe „awansowało” z jednej z koncepcji pedagogicznych do głównej idei edukacyjnej, stając się nowym paradygmatem kształtującym myślenie o uczeniu się, edukacji i wspierających je rozwiązaniach organizacyjnych.

Omówiona potrzeba uczenia się, niezależnie od uznania jej za wyływającą wprost z człowieczeństwa, czy mającą charakter postmaterialistyczny, czy też wyływająca z innych źródeł, może być zaspokajana na różne sposoby. W toku rozwoju edukacji przedstawiciele i przedstawicielki nauk pedagogicznych poszerzyli znaczenie pojęcia uczenia się i zwrócili uwagę na jego wieloznaczność. Problematyką poruszaną



w niniejszej monografii jest uczenie się przez całe życie, więc to temu „rodzajowi” uczenia się poświęcono następnych kilka akapitów. Dalej przedstawiono wybór kilku ujęć z obszaru pedagogiki, omówiono rozumienie uczenia się przez całe życie obecne w unijnych i krajowych politykach publicznych, by na końcu wskazać elementy ujęć krytycznych zarówno wobec samej idei, jak i sposobów jej realizacji. Należy zaznaczyć, że nie istnieje ani jedna, powszechnie obowiązująca, definicja uczenia się przez całe życie czy nawet ogólniej: uczenia się, ani jeden spójny katalog założeń, które miałyby ono spełniać. Pojęcia związane z ogólnie pojmowanym rozwojem jednostki i ewentualnym wsparciem, jakie może ona otrzymywać, są rozumiane różnie nie tylko pomiędzy dyscyplinami nauki, lecz także w obrębie każdej z nich. Wspólne są natomiast ich podstawy ideowe niezależnie od tego, czy dany autor lub autorka użyje określenia „uczenie się przez całe życie”, „edukacja ustawiczna” czy „oświata dorosłych”.

Ewa Solarczyk-Ambrozik stwierdza:

„Analiza teoretycznych, epistemologicznych i filozoficznych założeń edukacji dorosłych prowadzi do refleksji, iż zarówno jako obszar badań, jak i praktyki nie posiada ona spójnych założeń intelektualnych. Są one zakorzenione w europejskiej tradycji oświeceniowej, a także w amerykańskiej tradycji pragmatyzmu, wyraźnej w pracach E. Lindemana, twórcy amerykańskiej oświaty dorosłych” (Solarczyk-Ambrozik, 2013, s. 37).

Brak spójnych założeń intelektualnych nie świadczy o słabości projektu społecznego, jakim jest edukacja dorosłych. Sprawia natomiast, że pomimo wspólnego zakorzenienia w dwóch wymienionych tradycjach edukacja dorosłych może wynikać z różnych orientacji ideowych i w związku z tym przyjmować formy zróżnicowane nie tylko pod względem rodzaju podejmowanych działań, lecz także bardziej szczegółowych celów, których realizacji są podporządkowane. To jednak szczegóły niebędące przedmiotem niniejszego opracowania. Kluczowe jest to, że niezależnie od potencjalnie zróżnicowanych orientacji światopoglądowych u podstaw myślenia o uczeniu się bądź edukacji dorosłych leży przekonanie o tym, że rozwój (zarówno jednostki, jak i społeczeństwa) jest wartością autoteliczną. Stanowiska te opierają się także na przekonaniu, wspólnym wszystkim orientacjom poza skrajnie indywidualistycznymi i libertariańskimi, że rozwój ten jest możliwy tylko przy zwiększaniu uczestnictwa różnych grup (w tym defaworyzowanych) w funkcjonowaniu społeczeństwa i konieczności podejmowania działań na rzecz zwiększania włączenia społecznego. Podzielają również przekonanie, że warunkiem niezbędnym do jego realizacji jest powszechna edukacja/uczenie się nie tylko w młodości, ale również w dorosłości.

## 2.1. Ujęcie pedagogiczne

Omówione przemiany społeczne i gospodarcze oraz wynikająca z nich zmiana paradygmatu dotyczącego roli uczenia się dorosłych zaowocowały istotnym poszerzeniem pola znaczeniowego edukacji i przeformułowała jego znaczenie: z ograniczonego etapu kończącego się wraz z wejściem w dorosłość edukacja stała się immanentną częścią życia trwającą niemal od urodzenia do śmierci. Decyzje o uczeniu się przestały być fakultatywne: ciągłe uczenie się stało się nową rzeczywistością każdego człowieka, a nie wyborem tych, którzy w ciągłym rozwoju widzieli źródło szczęścia i spełnienia. Odejście od gospodarki i społeczeństwa epoki przemysłowej w kierunku budowania społeczeństwa opartego na wiedzy wymusiło zmiany zarówno praktyk edukacyjnych, jak i w teorii i refleksji naukowej z nimi związanych.

Pedagodzy i pedagożki problematyce uczenia się przez całe życie zarówno poświęcają opracowania teoretyczne, prace o charakterze praktycznym (np. dotyczące programów nauczania), jak i osobiście realizują tę ideę, wspierając dorosłych w uczeniu się i przygotowując do tego studentki i studentów kierunków pedagogicznych. Mimo że – a może właśnie ze względu na wszechstronne zaangażowanie – pojęcie „uczenie się przez całe życie” nie posiada jednej definicji. Nie jest także neutralne ideowo, co stanowi jeden z obszarów krytyki oraz opisu przemian pojęciowych i organizacyjnych.

Subdyscypliną pedagogiki, która skupia się na uczeniu się przez całe życie, uczeniu się dorosłych, edukacji całożyciowej, uczeniu się całożyciowym – czyli wszystkim tym, co oznacza uczenie się po osiągnięciu dorosłości i ukończeniu tradycyjnego kształcenia w szkole ponadpodstawowej lub na studiach – jest andragogika. Dlatego też większość cytowanych dalej prac należy do tego obszaru badań i refleksji naukowej.

### 2.1.1. Edukacja jako praktyka życiowa

Mottem dla pedagogicznego (właściwie: andragogicznego) ujęcia uczenia się przez całe życie mógłby być tytuł książki zadedykowanej poznańskiej andragożce prof. Ewie Solarczyk-Ambrozik, czyli „Człowiek dorosły w zróżnicowanych kontekstach życia” (Rosalska, Wawrzonek i Szałpińska, 2022). Tytuł ten wskazuje kluczowe założenie leżące u podstaw koncepcji uczenia się przez całe życie, czyli uwzględnienie wszystkich kontekstów, w których jednostka uzyskuje kompetencje. Zwraca uwagę, że „uczenie się” w kontekście osób dorosłych nie oznacza jedynie uczestniczenia w edukacji formalnej, ale obejmuje również pracę zawodową, działalność społeczną, hobby, pasje i zainteresowania rozwijane samodzielnie, w ramach kursów i szkoleń – a więc właśnie

w najróżniejszych kontekstach, w których człowiek funkcjonuje. W tym ujęciu uczenie się nie jest już etapem życia poprzedzającym podjęcie aktywności zawodowej, ale praktyką całościową. Niezależnie od miejsca i czasu ma ono na celu „poszerzenie wiedzy, udoskonalenie umiejętności/kompetencji i/lub kwalifikacji z powodów osobistych, społecznych i/lub zawodowych” (Pawelska-Skrzypek i Jałocha, 2013, s. 10).

#### 2.1.1.1. Państwo – akuszerka edukacji jednostki

Zwrot paradygmataczny od uznawania uczenia się/edukacji za etap życia do przyjęcia, że uczenie się rozpoczyna się wraz z narodzinami i kończy wraz ze śmiercią i jest wpisane immanentnie w całe ludzkie życie, rozpoczął się we wczesnych latach 70. To wtedy „konceptje uczenia się przez całe życie – które były wówczas czymś zupełnie nowym – (...) uczyniły ludzką działalność edukacyjną nadrzędną kwestią o charakterze społecznym, gospodarczym i politycznym” (Nuisl i Przybylska, 2016, s. 41). To, by ludzie się uczyli, stało się obszarem zainteresowania nie tylko edukacji, lecz także polityki społecznej i ekonomii. Uczenie się w latach 70., z założenia wspierane przez państwo i stanowiące zakres jego odpowiedzialności, miało mieć charakter emancypacyjny. Zasygnalizowana wyżej idea zwiększania włączenia społecznego poprzez edukację/uczenie się/oświatę dorosłych zakładała, że jej upowszechnienie zaowocuje większą integracją społeczeństwa poprzez budowanie pomostowego kapitału społecznego.

Idee te znalazły odzwierciedlenie w powstających wówczas dokumentach, które do dziś wyznaczają horyzont myślowy dla problematyki edukacji, w tym edukacji dorosłych oraz wszystkich związanych z nią aspektów organizacji społecznej. Do kluczowych dokumentów stanowiących podstawę późniejszego myślenia o edukacji całościowej zalicza się:

- Raport Klubu Rzymskiego „Uczyć się – bez granic: jak zewrzeć «lukę ludzką»?” (1979);
- Białą księgę Komisji Europejskiej „Wzrost, konkurencyjność, zatrudnienie” (1993);
- Białą księgę Komisji Europejskiej „Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa” (1995).

Te trzy dokumenty, w tym zwłaszcza druga biała księga, są źródłem współczesnego myślenia o idei uczenia się przez całe życie i podstawą, na której opierały się wszystkie późniejsze dokumenty dotyczące tej problematyki na szczeblach: wspólnotowym i krajowym. Ich autorki i autorzy poszukiwali odpowiedzi na pytania dotyczące przyszłości rynku pracy w warunkach globalizującej się gospodarki, funkcjonowania jednostek i społeczeństw w okresie intensywnych przemian

społecznych i politycznych, a także roli, jaką powinny odgrywać państwa w zakresie wspierania obywateli i obywaterek.

Zapoczątkowane wówczas zmiany w myśleniu o uczeniu się trwają do dzisiaj. Przyjęło ono postać praktyki całożyciowej, nawet jeśli nie w życiu każdego człowieka, to przynajmniej w myśleniu o nim jako podmiocie polityk krajowych i międzynarodowych. Należy przy tym zaznaczyć, że sytuacją pożądaną jest w tej perspektywie powszechność traktowania uczenia się jako praktyki całożyciowej, ponieważ ma ona wymiar funkcjonalny dla państwa i społeczeństwa. Znajduje to odzwierciedlenie w przekazie pochodzącym z raportu Edgara Faure'a „Uczyć się, aby być” opublikowanego w 1975 roku na zamówienie Międzynarodowej Komisji ds. Rozwoju Edukacji powołanej przez UNESCO:

„Żaden ustrój społeczno-polityczny nie może rezygnować z umacniania swych podstaw przez przyciąganie umysłów i serc ludzi do swych zasad, idei, wspólnych poglądów, a nawet do mitów, które tworzą moralną spójnię narodu. Działalność szkoły ma głęboki, jednoczący wpływ. (...) Działalność wychowawcza wśród dorosłych (...) przyczynia się do kształtowania ducha obywatelskiego, społecznego zaangażowania, zainteresowania innym człowiekiem, pomagając do wyrwania się z izolacji (...)” (Faure, 1975, s. 277–278, cyt. za: Malewski, 2013, s. 12).

Autorzy raportu podkreślają także nieodzowność uczenia się w celu samospełniania się jednostki i uzyskiwania pełni człowieczeństwa. Jest w nim więc silnie obecne oświeceniowe przekonanie, że dążenie do ciągłego rozwoju wynika z natury człowieka. Jednak raport powstał kilka lat po Maju 1968 i czuć w nim jego ducha. Po pierwsze, widać w nim dużą wrażliwość społeczną przejawiającą się w przekonaniu, że przynajmniej część społeczeństwa wymaga wsparcia, by móc w pełni realizować wynikającą z natury ludzkiej potrzebę rozwoju. Po drugie, autorzy unikają pułapki paternalistycznego podejścia zarówno do tych, którzy owego wsparcia szczególnie potrzebują, jak i w ogóle do ludzi, którzy mieliby praktykować uczenie się przez całe życie. Jest to istotne, ponieważ nie rezygnują z przekonania o funkcjonalnej roli ciągłego uczenia się i traktowania go jako metody zwiększenia włączenia społecznego i zacytowanego „przyciągania umysłów i serc do swych zasad, idei, wspólnych poglądów”. Pokusie, by w imię dbałości o spójność ideową rezygnować z ludzkiej podmiotowości, w historii Europy ulegano często, a w latach 70. była żywa zarówno pamięć totalitaryzmów pierwszej połowy XX wieku, jak i świadomość kształtu edukacji za żelazną kurtyną. Autorzy proponują więc podmiotowość, autonomię, wspieranie człowieka w określaniu własnych dążeń i wytyczania drogi do nich, a państwo stawiają niejako w roli akuszerki: tej, która pomaga, jest niezbędna i, kiedy to potrzebne, wspiera, jednak nie gra pierwszych skrzypiec

i nie ma możliwości decydowania o przebiegu narodzin lub, w przypadku państwa, kształcenia jednostki.

Raport Faure'a nie był jedynie „jaskółką” – stał się punktem odniesienia dla opracowanego na zamówienie tej samej Międzynarodowej Komisji UNESCO ds. Edukacji i opublikowanego dwie dekady później raportu Jacquesa Delorsa „Edukacja. Jest w niej ukryty skarb”. Raport Delorsa nie tylko wpisuje się w orientację humanistyczną zapoczątkowaną przez Faure'a, ale również ją rozwija i pogłębia. To ten tekst jest uznawany za kolejny krok milowy i punkt zwrotny w myśleniu o uczeniu się osób dorosłych – autorzy dokonują w nim znaczącej zmiany pojęć: „edukację poprzez całe życie” zastępują „uczeniem się przez całe życie”, co ma podkreślać dalsze upodmiotawianie jednostek i pokazać pełnię ich decyzyjności w zakresie uczenia się. Choć zmiana ta bywa krytykowana (o czym więcej w podrozdziale „Perspektywa krytyczna”), w ujęciu autorów jest wyrazem umacniania się orientacji humanistycznej, stawiającej w centrum potrzeby człowieka, a nie społeczeństwa, państwa czy rynku.

Kolejno publikowane dokumenty: raport Edgara Faure'a „Uczyć się, aby być” (1975), raport Klubu Rzymskiego „Uczyć się – bez granic” (1979), obie białe księgi Komisji Europejskiej (1993 i 1995) oraz raport Jacquesa Delorsa (1996) pokazują rozwój idei edukacji całościowej/uczenia się przez całe życie i wagę, jaką odgrywa ono w pracy organizacji międzynarodowych i ich myśleniu o przyszłości świata (UNESCO) i Unii Europejskiej (KE).

#### **2.1.1.2. Edukacja – od zamkniętego etapu życia do praktyki całościowej**

Zakorzenione w ruchach emancypacyjnych lat 70. podejście do uczenia się stało się obszarem refleksji naukowej. Autorzy i autorki patrzący na uczenie się jako na praktykę całościową dostrzegają oczywiście różne przyczyny, dla których ludzie decydują się rozwijać swoją wiedzę i umiejętności. Ta kwestia zostanie omówiona w kolejnym rozdziale. W ujęciu, w którym uczenie się jest praktyką całościową, kluczowe jest przejście od sposobu myślenia o nauce jako o etapie życia, czyli kilku latach poprzedzających faktyczne wejście w dorosłość, i realizowanej wyłącznie w placówkach edukacyjnych, do przekonania, że jest ona składową ludzkiej egzystencji. Jest jednym z elementów życia towarzyszącym człowiekowi zarówno po wejściu na rynek pracy, jak i po przejściu na emeryturę i nie tylko w celu zwiększenia swoich szans na rynku pracy, lecz także ze względu na inne potrzeby rozwojowe. Tak rozumiane uczenie się jest czymś jakościowo innym od edukacji znanej przede wszystkim z systemów oświaty i szkolnictwa wyższego. W ujęciu całościowym nie jest już linearnie, nie ma programu

i sztywno zdefiniowanych ról uczącego się i nauczającego. Jest czymś, co dotyczy całego życia we wszystkich jego aspektach i kontekstach, w których funkcjonuje. Cytując Richarda Edwardsa, Zofia Szarota pisze:

„(...) 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).

Metafora wrzosowiska, dobrze zadomowiona w refleksji nad uczeniem się całożyciowym, podkreśla jego istotę: pewną dzikość, nieplanowość, wreszcie: rozpościeranie się po horyzont (ludzkiego życia). Nawet jeśli człowiekowi wydaje się, że stoi w miejscu, wrzosowisko wokół niego faluje, zmienia się, wpływa na wędrowca.

Wyżej omówiono konieczność wspierania człowieka w uczynieniu uczenia się/ edukowania się praktyką całożyciową ze względu na dbałość o spójność społeczeństwa i o dobro jednostki, by umożliwić jej samospelnienie. Kluczowym założeniem ideowym był autoteliczny charakter rozwoju, zarówno społeczeństwa, jak i każdego człowieka osobno. Miał on się uczyć lub edukować przez całe życie, ponieważ wynikało to z jego natury. Rolą państwa było wspieranie jej w osiągnięciu pełni człowieczeństwa. W narracji nie podkreślano (lub pomijano) aspektu użytecznego związanego z kwestiami finansowymi. Zysk odnoszony przez gospodarkę w związku z powszechnością edukacji całożyciowej miał wynikać przede wszystkim ze zwiększenia spójności społecznej.

### 2.1.2. Od „edukacji ustawicznej” do „uczenia się przez całe życie”

Przywołana metafora wrzosowiska jest elementem rozbudowanej przenośni dotyczącej także edukacji i różnic pomiędzy nią a uczeniem się. Jej autor, Richard Edwards, pokazuje odmiennosc wrzosowiska (*moorland*), którym jest uczenie się, od pola (*field*) obrazującego edukację. Różni je wszystko: i to, jak wygląda, i to, jakie spełnia funkcje wobec jednostki, społeczeństwa i gospodarki, i to, w jaki sposób można je badać, i to, w jaki sposób funkcjonuje w nim człowiek.

„[Pole ma] wyraźne zakreślone granice oraz jasno sformułowane funkcje. (...) należy wiązać [je] z edukacją (obszar edukacji), np. edukacją dorosłych jako dookreślonym polem praktyki, polityki i badań”, natomiast „uczenie się jako wrzosowisko jest wszechobecne i rozproszone. Nie poddaje się łatwo pomiarowi, bowiem przynależy do niego znaczna sfera aktywności nieplanowanej, która może mieć swój wyraz w sytuacji uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego” (Muszyński, 2014, s. 83).

Zwrócenie uwagi na konteksty, czyli kluczowy element, który pozwala zrozumieć uczenie się osób dorosłych, każe uwzględnić również kwestię podmiotowości i wolności osoby wkraczającej na pole edukacji lub wrzosowisko uczenia się. Do niedawna mogło się wydawać, że jedynym wyborem, którego musi dokonywać człowiek, jest decyzja, na które pole edukacji chce wejść i którą prostą drogą chce zmierzać do uzyskania wybranych umiejętności w zaplanowanym czasie i (jeśli wybiera edukację formalną lub pozaformalną) pod kierunkiem powołanej do tego osoby. Można też było albo przejść przez jedno pole i wykorzystywać zdobyte umiejętności przez całe życie zawodowe, albo – ewentualnie – wkraczać na kolejne pola. Tak było, gdy dominującym podejściem była „edukacja dorosłych”, czyli zaplanowane procesy mające strukturę, postawiony cel, opisany sposób realizacji. Jednostka mogła najwyżej podjąć decyzję o skorzystaniu z oferowanych możliwości. Oczywiście pola istnieją nadal, jednak po pierwsze trzeba je wybierać samodzielnie, a po drugie współczesny człowiek podąża krętymi drózkami wśród wrzosów i samodzielnie musi określać kierunek swojej wędrówki.

Kilka akapitów wyżej wskazano funkcjonalny charakter powszechnego włączenia w edukację bądź uczenie się osób dorosłych. Pojęć tych używano wymiennie, bo tak też wyglądało piśmiennictwo z okresu początków myślenia o uczeniu się jako praktyce całozyciowej. W tym miejscu konieczne jest dokonanie rozróżnienia między nimi i zwrócenie uwagi na zwrot paradygmatyczny, który znacząco wpłynął zarówno na znaczenie pojęć, jak i postrzeganie roli państwa w kształtowaniu postaw i umożliwieniu uczenia się całozyciowego.

Według Mieczysława Malewskiego koncepcja edukacji permanentnej (ustawicznej) pojawiła się po rewolucji 1968 roku i, jak wskazano powyżej, miała charakter silnie emancypacyjny. Z kolei idea uczenia się całozyciowego (lub: przez całe życie) pojawiła się według Malewskiego dwie dekady później, około roku 1990, wraz z przejściem od modernizmu do ponowoczesności (Malewski, 2014). Oba zjawiska czy pojęcia nie tylko były i są rozumiane na wiele sposobów, lecz także podlegały i podlegają krytyce i jako projekty społeczne, i jako nieostre pojęcia. Profesor Malewski stwierdza, że przykłady krytyki wynikającej z wątpliwości epistemologicznych w istocie opierają się albo na niechęci do ich zawartości ideowej, albo na dążeniu do nadmiernej poprawności pojęciowej i przedkładaniu jej nad potrzebę opisanie nowego zjawiska, idei przewodniej myślenia o tym, że uczenie się/edukacja przestaje być domeną osób mających wejść na rynek pracy i staje się czymś towarzyszącym człowiekowi po kres jego dni. Należy dodać: każdemu człowiekowi, a nie jedynie temu, który musi nadrobić braki w edukacji.

### 2.1.3. Pojęcia – edukacja dorosłych, kształcenie ustawiczne, uczenie się przez całe życie

Pojęcia opisujące ideę całożyciowego rozwijania się człowieka są obecne w dyskursie dotyczącym uczenia się dorosłych, a badacze i badaczki proponują ich różne definicje. Nie są one oczywiście jedynymi, więc w dalszej części podrozdziału skoncentrowano się na ideach, z których te pojęcia wynikają, zrezygnowawszy z definicji o charakterze słownikowym. Najistotniejsze pojęcia dla niniejszego opracowania to: uczenie się przez całe życie (całożyciowe), edukacja dorosłych, edukacja ustawiczna (permanentna).

Edukacja dorosłych wydaje się pojęciem najłatwiejszym do opisanego, ponieważ jest głęboko i w najbardziej oczywisty sposób zakorzeniona w ideach oświecenia i pragmatyzmu. Jest też pojęciem należącym do konkretnej dyscypliny (pedagogiki), podporządkowanym i jej paradygmatowi. Oznacza to prymat czynnika pedagogicznego podejmowanych działań wspierających uczenie się jednostki nad wszystkimi innymi kontekstami, w których jednostka funkcjonuje, w tym opisanym wcześniej kontekstem społecznym. Ponieważ kluczowa jest edukacja, fakt, iż prowadzi np. do emancypacji czy zwiększenia inkluzji społecznej, staje się drugorzędny. Edukacja dorosłych jest więc przede wszystkim... edukacją. Edukacją, której podmiotem czy też odbiorcą jest osoba dorosła otrzymująca możliwość uzyskiwania nowych umiejętności bądź rozwijania posiadanych. W edukacji dorosłych biorą udział dwie osoby: ta, która naucza, i ta, która się uczy. Jest to więc proces sformalizowany i zorganizowany, mający zdefiniowane cele i określone granice. Odwołując się do omówionej metafory: edukacja dorosłych jest po prostu polem należącym do osoby dorosłej.

Jednak metafora pola i wrzosowiska mających przedstawiać opozycję między edukacją (w tym edukacją dorosłych) a uczeniem się nie jest jedynym możliwym ujęciem. Badacze i badaczki, takie jak np. Ewa Solarczyk-Ambrozik, traktują edukację dorosłych jako kategorię nadrzędną, w której mieszczą się pozostałe pojęcia, np. kształcenie ustawiczne i uczenie się przez całe życie. W tym założeniu nie ma oczywiście opozycji między edukacją dorosłych a którymkolwiek wspomnianym pojęciem, ponieważ wszystkie się w niej zawierają. Jest to celne ujęcie, ponieważ pokazuje, że niezależnie od orientacji ideowej dotyczącej odpowiedzialności za możliwość uczenia się i zaplanowania go podmiotem jest osoba dorosła. Pozwala też lepiej zrozumieć, na czym polega przejście od edukacji/kształcenia ustawicznego do uczenia się przez całe życie. Oba pojęcia odzwierciedlają formy uczenia się dorosłych i opierają się na oświeceniowym przekonaniu, że człowiek ze swej natury dąży do wiedzy i rozwoju. Różnica między



nimi wynika z odmiennych, „bardziej szczegółowych idei” (wspomniano o tym we wstępie do rozdziału 2), czyli stosunku do odpowiedzialności jednostki i wsparcia państwa dla swoich obywateli i obywateli. To, który model edukacji dorosłych jest w danym momencie historii preferowany, wynika z przemian społeczno-kulturowych i jednocześnie jest ich katalizatorem (por. Solarczyk-Ambrozik, 2013, s. 54–57).

Edukacja/kształcenie ustawiczne/permanentne jest formą edukacji dorosłych obecnie uznawanej za mającą charakter raczej historyczny. Należy do poprzedniego, modernistycznego (a nie ponowoczesnego) paradygmatu, w którym edukację (w tym edukację osób dorosłych) zapewniało państwo lub inne instytucje, dla jednostek zaś była ona dobrowolna. Państwo organizowało edukację ustawiczną, by realizować m.in. cele związane z dbałością o większą spójność społeczną. Jednostka mogła skorzystać lub nie z oferowanej możliwości. Jednocześnie, choć to jednostka podejmowała decyzję, nie ona odpowiadała ani za planowanie własnego rozwoju, ani za stworzenie możliwości rozwijania się. Pojęcie to jest obecne w dyskursie naukowym od lat, a andragodzy i andragożki podchodzą do niego – jak stwierdza cytowany Malewski – wręcz entuzjastycznie ze względu na orientację na potrzeby jednostki. Przykładowo cytowany przezeń Andrzej Cieślak w tekście andragogów stwierdza:

„Kształcenie ustawiczne jest ideą edukacyjną o głęboko humanistycznym charakterze, albowiem w centrum swojego zainteresowania stawia człowieka, któremu w imię jego dobra i pomyślności należy stworzyć optymalne warunki i możliwości całościowego uczenia się i kształcenia, zapewniając mu tym samym jak najpełniejszy rozwój w sferze osobistej, społecznej i zawodowej. Koncepcja kształcenia ustawicznego akcentuje więc wszechstronny rozwój jednostki na przestrzeni całego życia” (Cieślak [1981, s. 56] cyt. za: Malewski, 2013, s. 20).

Należy jednak zauważyć, że ta zacytowana entuzjastyczna opinia pochodzi sprzed ponad 40 lat. Należy do porządku, który z jednej strony obejmował jednostkę wsparciem i zapewniał jej możliwość edukowania się, z drugiej jednak, pomimo omówionego i obecnego w narracji emancypacyjnego charakteru, opierał się na ścisłym podziale ról (nauczający i nauczany), a więc układzie hierarchicznym.

Na nieco inne elementy warunkujące możliwość określenia jakiegoś procesu mianem edukacji ustawicznej zwraca uwagę Paul Lengrand, francuski pedagog kierujący międzynarodowym zespołem ekspertów i ekspertek w zakresie edukacji ustawicznej

powołanym przez UNESCO i redaktor tomu poświęconego temu zagadnieniu. Jak pisze prof. Jerzy Pólturzycki:

„Paul Lengrand w swych wprowadzających i podsumowujących studiach przedstawia nowe elementy istoty edukacji ustawicznej i formułuje trzy podstawowe jej komponenty: ciągłość, uczenie się i twórczość, co oznacza, że nie każde uczenie się zasługuje na miano edukacji ustawicznej, jeżeli nie zawiera elementów kreatywności i twórczości w efektach podjętej edukacji” (Pólturzycki, 2005, s. 19).

Oryginalnym elementem tego liczącego już ponad 35 lat ujęcia jest zwrócenie uwagi nie tylko na podmiot uczenia i stosowane metody, lecz także na jego elementy.

Podkreślenie roli kreatywności i twórczości sprawia, że część aktywności edukacyjnych powszechnie uznawanych za będące uczeniem się przez całe życie bądź edukacją ustawiczną, przestałoby wypełniać jej definicję. Można zaryzykować stwierdzenie, że te formy edukacji dorosłych, które są w istocie przyuczeniem do wykonywania działań zawodowych, edukacją ustawiczną nie są. Jeżeli bowiem jednostka ma się jedynie nauczyć, jak wykonywać określone zadania, a kryterium oceny jest poprawność, nie ma miejsca na niezbędną zdaniem Lengranda twórczość i kreatywność. Definiując edukację ustawiczną w ten sposób, Lengrand uwypukla kwestię podmiotowości jednostki w procesie edukacji. Uczynienie twórczości i kreatywności warunkiem edukacji ustawicznej sprawia, że jej cel przesuwają się z adaptacji (np. do rzeczywistości ekonomicznej) do emancypacji i kreacji, a co za tym idzie: zwiększenia wolności i samostanowienia jednostki.

Próbie zdefiniowania pojęcia uczenia się przez całe życie (całozyciowego)/*lifelong learning* i nakreśleniu tła jego powstania poświęcono cały niniejszy rozdział. Jak już wskazano, nie istnieje jedna, powszechnie stosowana definicja. Jednak na potrzeby tej monografii przyjęto – idąc tropem rozdziału 2.1.2 – że potrzeba uczenia się przez całe życie jest jednocześnie postawą nakierowaną na ciągłe uzyskiwanie nowych umiejętności i praktyką, w której za całość wysiłków zmierzających do uczenia się odpowiada jednostka. Elementem tak rozumianego uczenia się przez całe życie jest także umiejętność planowania własnego rozwoju i przejęcie całkowitej odpowiedzialności za niego. Jednostka nie tylko się uczy (w różnych kontekstach), lecz także samodzielnie określa cele, do których dąży, metody ich realizacji i wytycza własną ścieżkę rozwoju. Trochę tak, jakby jej uczenie się nie tylko było bezkresnym wrzosowiskiem, ale również jakby musiała je osobiście powołać do życia. Dodatkowo, na tym wrzosowisku nie można się nie znaleźć. O ile na kształcenie ustawiczne po prostu można było się nie zdecydować

i unikać wszelkich jego form, o tyle uczenie się we współczesnym świecie nie tyle towarzyszy życiu, ile po prostu jest życiem.

Tym, co odróżnia kształcenie ustawiczne od całożyciowego uczenia się, jest, jak określa to cytowany już Malewski, „proces rozproszenia edukacji”. Warto zaznaczyć, że stosowane definicje zależą także od tego, z jakiej perspektywy traktuje np. edukację całożyciową podmiot, od którego definicja pochodzi. Jak przypomina prof. Malewski:

„(...) UNESCO, które uważa się za strażnika europejskiej tradycji humanistycznej, akcentuje rozwojowe i moralne wartości związane z edukacją, Bank Światowy kładzie nacisk na ekonomiczne i rynkowe aspekty edukacji, a Komisja Europejska i Rada Europy starają się na plan pierwszy wysuwać te wymiary edukacji, które służą zacieśnianiu integracji europejskiej i budowaniu poczucia europejskiej tożsamości obywateli państw członkowskich Unii” (Malewski, 2013, s. 15).

Podobnie jest z badaczami i badaczkami opisującymi idee i praktyki związane z uczeniem się przez całe życie. Przykładowo w konkluzjach VI Konferencji Oświaty Dorosłych zorganizowanej przez UNESCO w 2010 roku w Belem stwierdzono, że:

„(...) uczenie się przez całe życie, będące zarówno filozofią, podstawą konceptualną i organizacyjną zasadą edukacji opartą na globalnych, emancypacyjnych, humanistycznych i demokratycznych wartościach, bazujących na wizji społeczeństwa opartego na wiedzy, ma podstawowe znaczenie dla rozwiązywania problemów globalnych i edukacyjnych” (Solarczyk-Ambrozik, 2013, s. 54).

W niniejszej monografii wybrano perspektywę społeczną i edukacyjną, reprezentowaną przede wszystkim przez przedstawicielki i przedstawicieli pedagogiki i socjologii. Podkreśla ona wartość uczenia się dla jednostki i, w niektórych ujęciach, dla społeczeństwa. Nurty, zgodnie z którymi uczenie się przez całe życie miałyby być nakierowane na zysk finansowy pracodawcy, poprawę funkcjonowania rynku pracy lub nawet polepszenie sytuacji zawodowej jednostki, ale de facto ze względu na potrzeby pracodawcy, poddawane są naukowej krytyce. Badacze i badaczki wskazują, że jest to pewne wynaturzenie szczytnej idei.

#### 2.1.4. Uczenie się jako metakompetencja

We współczesnej rzeczywistości kształtowanej przez przemiany społeczne, gospodarcze i polityczne, w której jedyną stałą jest zmienność, zdolność do uczenia się stała się najważniejszą umiejętnością człowieka. Jej rozwój jest, bądź powinien być, stałym elementem

programów edukacji szkolnej, akademickiej, a także edukacji dorosłych. Znajduje to odzwierciedlenie w politykach publicznych na szczeblu krajowym i unijnym, co omówiono w rozdziale 2.2 Jak pisze toruńska badaczka uczenia się, prof. Hanna Solarczyk-Szwec:

„Podstawą tej praktyki [uczenia się przez całe życie] jest umiejętność permanentnego uczenia się jednostek, co dalej jest warunkiem uczenia się grup społecznych oraz organizacji. W kontekście polityki uczenia się przez całe życie uczenie się staje się metakompetencją, tj. bazą dla innych kompetencji, co oznacza ciągłe pogłębianie wiedzy na temat uczenia się, rozwijanie umiejętności uczenia się oraz postawy gotowości do uczenia się przez całe życie” (Solarczyk-Szwec, 2014, s. 93).

Uczenie się stało się metakompetencją, czyli umiejętnością warunkującą uzyskiwanie wszystkich innych umiejętności i, co za tym idzie, możliwość funkcjonowania w ciągle zmieniającym się świecie. Konsekwencje takiego ujmowania uczenia się dotyczą trzech obszarów: pierwszym z nich jest jednostka, która tę metakompetencję musi uzyskać, drugim – procesy uczenia się wiodące do tej umiejętności, a trzecim – badania i refleksja naukowa na ich temat. Każdy z tych aspektów powinien być „obszarem uczącym się”, co dotyczy nie tylko jednostki, lecz także systemów i procesów oraz refleksji nad nimi.

W koncepcji cytowanego wcześniej Paula Lengrand’a uczenie się przez całe życie wymaga synergii perspektyw, w których się uczymy; niezbędne jest połączenie różnych sposobów poznawania i interpretowania świata, a także nieodzowna świadomość, że każdy z nich dotyczy wszystkich sfer życia: rodzinnego, edukacyjnego, zawodowego i związanego z czasem wolnym. Przytaczając za Hanną Solarczyk-Szwec:

„(...) międzynarodowy zespół ekspertów wyróżnił dziewięć aspektów uczenia się przez całe życie, przypisując im następujące sensy:

1. komunikowanie: wymiana idei, poglądów, dzielenia się wrażeniami i uczuciami, a także zdolność do słuchania i zrozumienia, umiejętność dekodowania i oceny przekazów werbalnych i niewerbalnych, podstawowe narzędzie edukacji;
2. cielesność: warunek wszystkiego – myślenia, woli uczucia, istotny czynnik rozwoju osobowości;
3. czas: objęcie umysłem wydarzeń życia i składników doświadczenia pod względem ich rozwoju, przeciwieństw i sprzeczności, afirmacji i zaprzeczenia, śmierci i odradzania; wprowadzanie dialektyki w rzeczywistość refleksji;
4. przestrzeń: stosunek do przestrzeni jest stosunkiem do innych ludzi, do kultury; wyraża pragnienie znajdowania własnego miejsca;

5. sztuka: medium wyrażanie siebie, narzędzie rozwijania kreatywności, metoda wychowania w duchu tolerancji;
6. obywatel: sprawiedliwość, poszanowanie praw człowieka, porozumienie między ludźmi i umacnianie struktur społeczeństwa obywatelskiego;
7. moralność: etyka, obyczajowość, emocje, etapy rozwoju moralnego;
8. technika: sztuka, rzemiosło, kunszt, umiejętność; integrowanie kształcenia ogólnego i technicznego (zawodowego);
9. nauka: myślenie krytyczne, refleksyjne, innowacyjne; integrowanie myślenia i działania”  
(Solarczyk-Szwec, 2014, s. 94).

Obszary te są komplementarne, więc żadnego z nich nie można ani pominąć, ani uznać za bardziej istotny od pozostałych. Edukacja formalna powinna dawać podstawy do budowania i rozwijania każdego z nich. Kluczowy jest harmonijny rozwój we wszystkich tych obszarach i wskazanych w ich ramach sensach. O metakompetencji uczenia się przez całe życie można mówić jedynie, jeśli jednostka rozwija się w nich wszystkich, systemy i procesy edukacji je wspierają, a prowadzone badania naukowe charakteryzują się (auto)refleksyjnością.

W odniesieniu do jednostki zagadnienie uczenia się jako metakompetencji dotyczy sfer, w których może tę metakompetencję uzyskać i rozwinąć, oraz elementów, które się na nią składają. Opracowania naukowe i dokumenty współtworzące polityki publiczne wyróżniają trzy obszary uzyskiwania i rozwijania umiejętności: edukację formalną i pozaformalną oraz uczenie się nieformalne. Nie są one wobec siebie konkurencyjne, tylko komplementarne; w toku życia jednostki i w zależności od kontekstów, w których funkcjonuje, uzyskują różną wagę w procesie rozwoju umiejętności, w tym metakompetencji uczenia się. W przypadku osób dorosłych, będących głównym podmiotem zainteresowania niniejszej monografii, kluczowym obszarem jest uczenie się nieformalne. Nie oznacza to jednak, że edukacja formalna, czyli zwłaszcza system oświaty, jest nieistotna. Co prawda, dla większości osób dorosłych nie jest to „miejsce” rozwoju umiejętności, jednak jest niezbędnym fundamentem, na którym metakompetencja uczenia się przez całe życie jest zbudowana. Innymi słowy: bez dobrze zaprojektowanej pod tym kątem edukacji formalnej, która da podstawy, trudno jest później uczyć się przez całe życie lub jest to niemożliwe. Istotne jest przy tym, by omawiana metakompetencja była również stale doskonalona i rozwijana i by uwzględniała jej wszystkie dziewięć aspektów, a także, by dawała jednostce możliwość nie tylko adaptowania się do zmieniającej się rzeczywistości, lecz także emancypacji i kreacji.

Rola systemów i procesów edukacji w odniesieniu do metakompetencji uczenia się jest dwojaka. Z jednej strony mają wspierać jednostki w doskonaleniu i rozwoju ich własnej metakompetencji uczenia się, więc ich rola jest służebna. Z drugiej natomiast, same powinny się doskonalić i rozwijać tak, by stawać się „procesem/systemem uczącym się”. Tylko jeżeli spełnią to kryterium, będą w stanie skutecznie wspierać jednostki. Muszą jednocześnie realizować dwa zadania: adaptować się i kreować. Adaptować do dynamicznych zmian społecznych, przemian rynku pracy, a także kwestii mniej oczywistych, takich jak zmiany klimatyczne czy wydarzenia niemożliwe do przewidzenia, takie jak niedawna pandemia COVID-19. Kreować zmianę w procesach uczenia się, stosunku do jednostki, uwzględniania kontekstów, w których ona funkcjonuje. Systemy edukacyjne – zarówno w ramach adaptowania się do zmieniającej się rzeczywistości, jak i kreowania zmian – powinny uwzględniać wspieranie jednostki w dziewięciu omówionych aspektach uczenia się i perspektywach poznawczych. Istotne jest przy tym, by – jak pisze Hanna Solarczyk-Szwec za Rolfem Arnoldem:

„(...) w związku z tym, że dorośli tylko w ograniczonym stopniu mogą zmienić wdrukowane sposoby myślenia, czucia i postrzegania, należy im pomagać w rozpoznawaniu możliwości i ograniczeń tych wzorów poprzez wspieranie ich samorefleksyjności” (Solarczyk-Szwec, 2014, s. 99).

Innymi słowy: procesy edukacyjne powinny wspierać metakompetencję uczenia się osób dorosłych nie poprzez próbę implementacji nowych sposobów myślenia, czucia i postrzegania, ale przez wzmocnienie jednostki w refleksyjnym podejściu do własnego odbierania rzeczywistości i reagowania na nią.

W założeniu wieloaspektowego rozwoju metakompetencji uczenia się ważną rolę odgrywa obszar badań i refleksji naukowej nad uczeniem się. Podobnie jak procesy edukacji musi on uwzględniać zachodzące zmiany społeczne, a jego punktem odniesienia powinny być badania z innych dziedzin, powstające lub na nowo interpretowane teorie społeczne i sposoby postrzegania rzeczywistości. Obszar badań nad uczeniem się powinien być autorefleksyjny, samokrytyczny, uczący się. Przykładowo, współczesne badania nad uczeniem się w większym stopniu powinny uwzględniać odkrycia z zakresu biologii (np. związane z procesami kognitywnymi), ale również mieć na względzie wiedzę dotyczącą zróżnicowanych przyczyn i skutków wykluczenia społecznego, rozwijające się dyskursy emancypacyjne grup dyskryminowanych czy tworzące nowy obszar refleksji studia postkolonialne. Innymi słowy: by badać metakompetencję uczenia się czy charakteryzującą się ciągłym doskonaleniem procesy edukacji i uczenia się, badania także muszą realizować postulat ciągłego

uczenia się, doskonalenia, odczytywania zmieniających się kontekstów i uwzględniania zróżnicowanych i stale zmieniających się perspektyw i uwarunkowań.

### 2.1.5. **Uczenie się przez całe życie jako konieczność**

W dyskursie publicznym i naukowym jak mantra powtarzane jest zdanie, że uczenie się przez całe życie stało się koniecznością. Ta „konieczność” nawiązująca do uczenia się przez całe życie może być rozumiana różnorodnie, zarówno w odniesieniu do przyczyny, z której wynika, jak i konsekwencji, które powoduje. Poszczególne dyscypliny naukowe podchodzą do tych bezwzględnych potrzeb w sposób wynikający z ich specyfiki, czyli przede wszystkim zagadnień i obszarów, które uznają za kluczowe, ale także z przyjętej koncepcji natury człowieka i / lub postulowanego porządku społecznego.

#### 2.1.5.1. **Nauki pedagogiczne**

Przedstawione ujęcie pedagogiczne koncentruje się na dwóch aspektach: procesach uczenia się i dobru jednostki. Konteksty, w których jednostka funkcjonuje (np. społeczny czy ekonomiczny), są tłem i analizuje się je pod kątem wpływu, jaki wywierają na jednostkę we wskazanych wyżej aspektach. Głównym polem analiz jest to, w jaki sposób okoliczności towarzyszące człowiekowi wspierają lub utrudniają procesy uczenia się, i to, jak wpływają na kondycję jednostki, sprzyjając jej rozwojowi bądź go utrudniając.

W tym ujęciu np. pozostawanie osobą bezrobotną to znalezienie się w sytuacji niesprzyjającej uczeniu się np. ze względu na brak funduszy czy konieczność poświęcania całego czasu na poszukiwanie pracy. Wówczas dobrostan tej osoby wynikający z braku pracy jest na tyle pogorszony, że nie jest gotowa na zdobywanie wiedzy i nowych umiejętności. Podobnie np. negatywne doświadczenia edukacyjne są uznawane za czynniki zniechęcające do uczestnictwa w różnych formach uczenia się i zamiast wspierać jednostkę w rozwoju, mogą spowodować powrót traum.

Pedagogiczne ujęcie uczenia się przez całe życie uwzględnia konteksty funkcjonowania człowieka w trzech kolejnych, wynikających z siebie krokach. Pierwszym jest analiza kontekstów, w których jednostka funkcjonuje, a więc zdefiniowanie czynników, które mogą wpływać na chęć i możliwości uczenia się, oraz warunkują to, jakie formy będą odpowiadać na jej potrzeby. Drugim jest analiza wpływu kontekstów, w których funkcjonuje jednostka. Ta sama sytuacja (czyli ten sam kontekst) – np. pozostawanie bez pracy – w różny sposób wpływa na różne osoby, u jednych zwiększając chęć uczenia się, u innych – zmniejszając ją do zera. Posiadanie wysoko rozwiniętych umiejętności kognitywnych może sprzyjać podejmowaniu jednych aktywności edukacyjnych i powodować niechęć do innych, np. ze względu na mało stymulującą grupę. Kontekstów,

w których funkcjonuje osoba dorosła, jest wiele, co sprawia, że po pierwsze, niezbędne są staranne, wieloaspektowe analizy, i po drugie, czyli krok trzeci, poszukiwanie i proponowanie rozwiązań. Zarówno w ramach opracowań teoretycznych, jak i przy tworzeniu konkretnych działań wspierających uczenie się przez całe życie konieczne jest uwzględnienie ograniczeń wynikających z kontekstów, w których jednostka funkcjonuje, i sprawienie, że możliwe będzie pełne wykorzystanie jej potencjału.

Pedagodzy i pedagodżki nie lekceważą przy tym zmian, które zachodzą we współczesnym świecie. Ich dynamika i wpływ, jaki wywierają m.in. na rynek pracy, sprawiają, że bardzo szybko zmieniają się konteksty, w których funkcjonują obecni dorośli, a te, w których będą funkcjonować osoby dzisiaj uczące się w szkołach lub studiujące, są trudne do przewidzenia. Jedyną stałą jest zmienność. Dlatego też w perspektywie pedagogicznej kluczową umiejętnością, którą osoby uczące się powinny osiąść w toku edukacji, jest samo uczenie się.

#### 2.1.5.2. Nauki ekonomiczne i o zatrudnieniu

Inną perspektywę uczenia się przez całe życie przyjmują nauki ekonomiczne i polityka społeczna w obszarze koncentrującym się na zatrudnieniu. W tekstach ekonomistów i ekonomistek wybrzmiewają inne nuty niż u pedagożek i pedagogów. Tu na pierwszy plan wysuwa się funkcja adaptacyjna uczenia się przez całe życie, czyli skłonienie ludzi do tego, by samodzielnie starali się „załatać” istniejącą lukę kompetencyjną pomiędzy tym, co sami potrafią, a tym, czego potrzebuje rynek pracy. Powszechnie realizowanie idei uczenia się przez całe życie ma być odpowiedzią na przemiany gospodarcze i sprawiać, że ludzie będą się lepiej „odnajdywać” na rynku pracy, dzięki czemu gospodarka będzie notowała ciągły wzrost. Przykładem ekonomicznego rozumienia „konieczności” w odniesieniu do uczenia się przez całe życie może być artykuł dotyczący tego zagadnienia zamieszczony w „Gazecie Szkoły Głównej Handlowej”, w którym Katarzyna Mikołajczyk stwierdza:

„Z uwagi na wspomniane już duże tempo zmian społeczno-gospodarczych i ekonomicznych, realizacja koncepcji uczenia się przez całe życie staje się wymogiem dla właściwego funkcjonowania na rynku pracy. Stąd też, coraz bardziej w trakcie procesów rekrutacyjnych zyskują na znaczeniu już nie tylko uzyskany dyplom i wykształcenie kandydata, ale także chęć i predyspozycje do rozwoju, podejmowanie nowych wyzwań i wychodzenie poza utarte schematy, czyli właśnie wdrażanie założeń idei lifelong learning w życie” (Mikołajczyk, 2020).

Analizowana „konieczność” ma więc charakter nie tylko zewnętrzny (co łączy różne perspektywy patrzenia na ową konieczność), lecz także jednowymiarowy. Odnosi



się do potrzeb jednostki z obszaru bezpieczeństwa zatrudnienia, nie uwzględnia natomiast autotelicznego charakteru uczenia się lub robi to jedynie w małym stopniu. Może, lecz nie musi, odwoływać się do samorealizacji i rozwoju, jednak traktuje je raczej jako umiejętność (a także zapewne, już omówioną, metakompetencję) aniżeli potrzebę wynikającą z natury człowieka.

Kluczowy aspekt tak rozumianej konieczności uczenia się przez całe życie został opisany na kolejnych stronach poświęconych perspektywie krytycznej wobec samej idei i jej realizacji. W typologii prof. Zbyszko Melosika takie ujęcie *lifelong learning* zostało określone mianem neoliberalnego. Przedmiotem krytyki jest uprzedmiotawiające jednostkę postawienie akcentu nie na jej rozwój osobisty, pragnienia i możliwość samorealizacji, ale przyjęcie przez nią potrzeb rynku pracy lub pracodawcy i uznania ich za własne. Autor uważa, że jest to zniekształcenie idei postawienia w centrum osoby uczącej się (zasada *Centrality of the learner*). W refleksji nad „koniecznością” uczenia się przez całe życie warto jednak wziąć pod uwagę zróżnicowanie kontekstów, w których funkcjonuje jednostka i które wpływają na jej decyzje edukacyjne i sposób uczenia się. Przejście ze świata idei na grunt rzeczywistości każe dostrzec występujące między nimi różnice i uświadomić sobie, że nigdy nie jest możliwe stwierdzenie, że dana aktywność edukacyjna, czy po prostu nauczenie się czegoś, ma tylko jeden aspekt i albo wynika z wewnętrznej potrzeby człowieka, albo z faktu bycia zmuszonym do uczenia się przez wymogi rynku pracy.

Cały świat edukacji, jak również osobiste decyzje edukacyjne, funkcjonuje w wielu różnych kontekstach. Wpływają na niego sytuacja społeczna i polityczna, stan gospodarki, zmiany klimatyczne, sytuacja demograficzna związana z migracjami ludności i inne, trudniejsze do nazwania czynniki. Nie jest więc możliwe analizowanie fenomenu uczenia się przez całe życie tylko w jednym kontekście, niezależnie od tego, czy będzie to kontekst szczytnych idei, czy twardej ekonomii. Dlatego konieczne jest analizowanie zmieniających się kontekstów i uwarunkowań, w których funkcjonuje człowiek – osoba ucząca się – i jego otoczenie. Obszarem refleksji powinno być uwzględnianie omówionych wyżej zróżnicowanych aspektów uczenia się przez całe życie (np. komunikowania się, moralności i etyki czy refleksyjności), a także możliwości zachowywania równowagi pomiędzy obszarami życia: rodzinnym, zawodowym, edukacyjnym i związanym z czasem wolnym.

Problematyka uczenia się przez całe życie jest obecna przede wszystkim w pedagogice i ekonomii. Z tego względu w niniejszym opracowaniu uwzględniono te dwie dyscypliny. Zapewne przedstawiciele i przedstawicielki innych nauk mogliby zaproponować jeszcze ujęcie odpowiadające właściwym im perspektywom ideowym i metodologicznym.

## 2.2. Polityki publiczne

Wspieranie społeczeństw tak, by wszyscy obywatele i obywatelki uczyli się przez całe życie, jest jednym z głównych celów krajowych i unijnych polityk publicznych dotyczących właśnie uczenia się przez całe życie. Idea ta jest podstawą polskiej „Perspektywy uczenia się przez całe życie” (2014) i pierwszym celem „Konkluzji Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram Europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia («ET 2020»)", który zatytułowano „Realizacja koncepcji uczenia się przez całe życie i mobilności”, wskazując je jako kluczowe kierunki rozwoju społeczeństw Unii Europejskiej.

Ideowym punktem odniesienia dla tych polityk jest koncepcja uczenia się przez całe życie sformułowana przez OECD. Jej założeniem jest centralna pozycja osoby uczącej się (*Centrality of the learner*) w procesie uczenia się i zaspokajanie jej potrzeb związanych z rozwojem osobistym i funkcjonowaniem w społeczeństwie (OECD, 2007). Podmiotem tak rozumianej polityki na rzecz uczenia się przez całe życie jest więc człowiek – istota ze swej natury dążąca do wiedzy i rozwoju. OECD przyjmuje więc ideowe spadkobierstwo Oświecenia, na nim opierając swoją wizję natury ludzkiej. Ponieważ polityki publiczne są dokumentami, w których ani nie dokonuje się analizy pojęć filozoficznych, ani nawet nie przedstawia się dyskusji nad tworzącymi je ideami, a jedynie to, co z przyjętych orientacji ideowych wynika, nie jest możliwe zrekonstruowanie procesu przyjmowania konkretnej orientacji. Konieczności sproblematyzowania tej kwestii poświęcono część podrozdziału 2.3. Perspektywa krytyczna.

Orientacja przyjęta w krajowych i unijnych politykach publicznych zakłada, że państwo i jego instytucje powinny wspierać jednostkę w jej dążeniu do rozwoju wiedzy i umiejętności. Przekonanie to znajduje odzwierciedlenie m.in. we wnioskach z konferencji OECD z 1996 roku, a więc sprzed 30 lat, krótko po upadku żelaznej kurtyny i w czasie, kiedy w Europie Środkowo-Wschodniej, w ramach zachłyśnięcia się wolnością, zapanował neoliberalizm, a państwa wycofywały się z realizacji polityk publicznych w wielu obszarach. Cytowany już profesor Półturzycki przypomina, że OECD przyjęła, iż:

„Rynek edukacyjny nie powinien być niezależny, a w jego funkcjonowaniu trzeba widzieć możliwość skutecznych interwencji rządowych, tak jak dzieje się np. w Japonii czy Szwecji. Wpływ rządu na rynek edukacyjny musi mieć charakter polityczny i całościowy, by kształtować skuteczne działania rynku we współpracy z różnymi dziedzinami życia, gospodarki i kultury, a nie wyłącznie interwencyjny w interesie jakiegoś działu gospodarki czy instytucji edukacyjnej” (Półturzycki, 2005, s. 21).

Jeżeli państwo działa w powyższy sposób, nie tylko odpowiada na potrzebę uczenia się wynikającą z natury ludzkiej, lecz także przeciwdziała nieuchronnie pojawiającym się nierównościom i wykluczeniu społecznemu. Pomimo oparcia się na oświeceniowej idei uczenia się jako naturalnej dla człowieka, uwzględnivszy ją, polityki publiczne „dostrzegają” różnicowanie motywacji do uczenia się i to, że współcześnie uzasadnienie go może wynikać nie tylko z chęci rozwijania się, lecz także (a może przede wszystkim) z konieczności dostosowania się do zmieniającego się świata. Znajduje to odzwierciedlenie w ogólnych celach polityk, zgodnie z którymi mają stanowić odpowiedź na zachodzące zmiany społeczne poprzez „zapewnienie wszystkim uczącym się możliwości podnoszenia kompetencji oraz zdobywania i potwierdzania kwalifikacji zgodnie z ich potrzebami oraz wymaganiami rynku pracy i społeczeństwa obywatelskiego, ułatwienie przepływu osób między sektorami gospodarki i państwami Unii Europejskiej oraz przyczynianie się do promowania aktywności obywatelskiej i społecznej” („Perspektywa...”, 2013, s. 3).

Analiza przeprowadzona podczas prac nad nową polską polityką publiczną, „Zintegrowaną Strategią Umiejętności 2030” (dalej: ZSU), doprowadziła autorów i autorki do sformułowania dość podobnych założeń: „Celem nadrzędnym Zintegrowanej Strategii Umiejętności jest tworzenie możliwości i warunków do rozwoju umiejętności niezbędnych do wzmocnienia kapitału społecznego, włączenia społecznego, wzrostu gospodarczego i osiągnięcia wysokiej jakości życia” („Zintegrowana...”, 2019, s. 11). Realizacja tak zakreślonego celu i określonych w jego ramach priorytetów „ma przyczynić się do rozwoju umiejętności odpowiednich dla potrzeb osób uczących się, społeczeństwa i gospodarki oraz lepszej koordynacji działań zaangażowanych stron na rzecz umiejętności. Posiadanie odpowiednich umiejętności przez mieszkańców Polski ułatwi im podejmowanie pracy przynoszącej satysfakcję i pełne wykorzystanie swojego potencjału” („Zintegrowana...”, 2019, s. 12).

W ZSU, podobnie jak w unijnej „Perspektywie”, przyjęto, że w myśleniu o uczeniu się kluczowe jest dobro człowieka, uwzględnivszy potrzeby społeczeństwa jako całości i gospodarki. Warto jednak zaznaczyć, że kluczowym kontekstem dla rozwoju umiejętności, także wskazanym w ZSU, jest praca zawodowa i osiąganie dzięki niej życiowej satysfakcji (a nie np. uczenie się dla samej przyjemności uczenia się). Zapewne wynika to po prostu z charakteru dokumentu – polityki publiczne służą wszak poprawianiu funkcjonowania społeczeństwa w różnych aspektach i muszą opierać się na przyjętym założeniu ideowym. Warto jednak zdawać sobie sprawę, że takie założenia za każdym razem zostały przyjęte i że było to przedmiotem decyzji o charakterze politycznym, a nie aksjomatem.

Należy postawić zatem pytanie o ogólny cel uzyskiwania nowych umiejętności. Lektura wstępnych rozdziałów tych polityk wskazywałaby, że jest nim przystosowanie się do zmieniających się warunków – a więc, że uzyskiwanie umiejętności ma charakter adaptacyjny. Część umiejętności wskazanych w ZSU jako kluczowe, czyli np. krytyczne myślenie i rozwiązywanie problemów, należy raczej do obszaru kreacji niż adaptacji. Przede wszystkim jednak działania państwa w zakresie wspierania rozwoju umiejętności obywateli i obywateli mają sprawić, że będą oni mogli funkcjonować w nowej rzeczywistości, w której:

„(...) rosnące znaczenie [wskazanych wyżej umiejętności] wynika między innymi z globalnych trendów, powodujących zmiany w organizacji pracy i roli pracownika, szybką dezaktualizację posiadanych umiejętności i rosnące zapotrzebowanie na nowe oraz zwiększenie nacisku na te umiejętności, które trudniej jest poddać procesowi automatyzacji” („Zintegrowana...”, 2019, s. 11).

Wskazanie, że polityki publiczne przyjmują taką orientację, nie oznacza jej krytyki. Wymaga jednak dostrzeżenia, zwłaszcza że – jak zauważają Hanna Solarczyk-Szwec i Violetta Kopińska – w podobny sposób do umiejętności podchodzi się w systemie edukacji: „w polityce i praktyce oświatowej dominują kompetencje w ujęciu ekonomicznym, które stały się oczywistym, niedyskutowalnym celem edukacji na każdym etapie kształcenia” (Kopińska i Solarczyk-Szwec, 2017, s. 10). Należy postawić pytanie, czy inna orientacja, niezwracająca się tak silnie ku rynkowi pracy (czy to z perspektywy osoby pracującej, czy pracodawcy, czy całego rynku), jest w ogóle możliwa. Niniejsze opracowanie na to pytanie nie odpowiada, ale podkreśla konieczność kwestionowania zastanych porządków także w myśleniu o umiejętnościach.

## 2.3. Rola uczelni w kształtowaniu kapitału intelektualnego i wspieraniu uczenia się przez całe życie

### 2.3.1. Uczelnia jako instytucja wzmacniająca kapitał intelektualny członków społeczności

Zdaniem powszechnie padającym w dyskursie jest stwierdzenie, że współczesność jest czasem dynamicznych zmian. Dotykają one nie tylko rynku pracy, lecz także wszelkich innych sfer: edukacji, rozwoju, spędzania czasu wolnego, ale również możliwości angażowania się w sferze publicznej w wielu wymiarach. Socjologowie nazywają tę

rzeczywistość płynną nowoczesnością (Bauman i Kunz, 2006), społeczeństwem ryzyka (Beck, 2007) czy późną nowoczesnością (Giddens, 2001). Eksperti analizujący współczesne trendy społeczno-gospodarcze określają warunki funkcjonowania w tej komplikującej się rzeczywistości mianem VUCA – akronimem angielskich słów oznaczających *volatility* – zmienność, *uncertainty* – niepewność, *complexity* – złożoność, *ambiguity* – niejednoznaczność. Uznają oni „ciągłą naukę, pobudzanie kreatywności i zwinności” za kluczowy atrybut umożliwiający dopasowanie jednostek do tych przemian (PWC, 2019; Dybowska, 2022).

Obecnie zapotrzebowanie na określone umiejętności na rynku pracy zmienia się na tyle szybko, że w momencie podjęcia wyboru ścieżki naukowo-zawodowej nie ma gwarancji, że po zakończeniu nauki osiągnięte efekty uczenia się będą użyteczne na rynku pracy. Stają się one coraz trudniejsze do przewidzenia oraz wygórowane. Ten system ekonomiczno-społeczny bywa w literaturze przedmiotu określany jako gospodarka oparta na wiedzy. Zgodnie z wykładnią opracowaną przez OECD we współpracy z Bankiem Światowym jest to gospodarka, w której wiedza jest tworzona, przyswajana i wykorzystana przez przedsiębiorstwa, instytucje, osoby fizyczne i społeczności, służąc rozwojowi – nie tylko gospodarki, ale i społeczeństwa (<https://ec.europa.eu/>, data pobrania: 20.08.2022). O wpływie wiedzy na gospodarkę bez problemu można znaleźć szereg tekstów, poniżej omówiono natomiast relację między wiedzą a społeczeństwem.

Wśród czterech wymiarów, w jakich analizuje się gospodarkę opartą na wiedzy, wymienia się m.in. system innowacji oraz edukację i wiedzę (Kuczniak, 2019 za Niklewicz-Pijaczyńska, Wachowska, 2012). Pod określeniem „system innowacji” kryją się liczba osób zatrudnionych w sferze badań i rozwoju, liczba publikacji naukowych oraz patentów, a pod pojęciami edukacji i wiedzy – stan oraz efektywność kształcenia ustawicznego. W obu tych wymiarach rola uczelni jest jedną z kluczowych. Wynika to z powszechnego przekonania, że idea gospodarki opartej na wiedzy jest efektem dyskusji na temat rozwoju endogennego – w którym za czynnikiem sprawczym pomyślności danej społeczności uznaje się kapitał intelektualny przynależny ludziom (celowo unikamy tu określenia „kapitał ludzki” jako określenie dehumanizujące jednostkę i sprowadzające jej rolę jedynie do udziału w życiu gospodarczym). Oparcie pomyślności, dobrostanu, wysokiej jakości życia środowisk lokalnych jedynie na potencjale kreatywnych jest uznawane za podejście nie w pełni wyczerpujące, które pomija siłę drzemiącą w aktywnych obywatelach (np. Himanem i Castells, 2002). Na znaczeniu w tej perspektywie zyskują umiejętności, ale także pewne postawy

przynależne obywatelom, takie jak otwartość, gotowość do zmian, chęć do nauki, które przy zaistnieniu odpowiednich warunków (takich jak: sieci współpracy, kapitał społeczny, kultura sprzyjająca kreatywności i innowacji) pozwalają przekształcać się w rozwiązania. Ich ostatecznym celem, co nie zawsze jest podkreślane w literaturze przedmiotu, winno być zwiększenie dobrobytu i jakości życia obywateli oraz ich udziału w życiu publicznym.

W literaturze o tematyce rozwoju gospodarki i technologii wiele uwagi poświęca się grupie społeczno-zawodowej, której przypisuje się siłę napędową gospodarki opartej na wiedzy. Osoby te nazywa się profesjonalistami informacji (Bell) lub pracownikami wiedzy (Elliman, Eatock i Spencer, 2005, s. 18). Są za nich uznawani pracownicy działów badawczo-rozwojowych oraz reprezentanci wiedzochłonnych sektorów, takich jak np. telekomunikacja. Reprezentantów tych sektorów cechuje potrzeba stałej aktualizacji wiedzy, ich działalność zawodowa obejmuje bowiem skomplikowane, niestandardowe i nierutynowe zadania (Zhang i Bartol, 2010).

Nieco szerzej grupę zawodową odpowiedzialną za rozwój i dobrobyt zarysował Richard Florida w często komentowanej koncepcji klasy kreatywnej (2014). Tym sformułowaniem określił przedstawicieli świata nauki, zawodów kreatywnych i artystycznych oraz środowisk opiniotwórczych.

Warto zwrócić uwagę, że wybrane i scharakteryzowane tu koncepcje wyraźnie segmentują obywateli oraz określają ich wartość przez pryzmat zasług na rynku pracy. Podział ten sprzyja więc narracji, zgodnie z którą uczenie się jest domeną ściśle zdefiniowanych grup, a nie powszechną potrzebą wszystkich obywateli. Z kolei cel zdobywania wiedzy jest podporządkowany potrzebie rozwijania technologii i gospodarki. Jak zauważają badacze problematyki, podział pracowników na „kreatywnych” i „niekreatywnych” rzutuje również na możliwość uczestniczenia jednostki w życiu lokalnej społeczności jako pełnoprawnego podmiotu zanurzonego w codzienności i sieci relacji. Takiemu ujmowaniu różnicowania obywateli sprzyja także powszechny pogląd, że innowacje wspierające rozwój są pochodną kreatywności. Pomijany jest natomiast fakt, iż do realizacji wielkich wizji potrzebne są także umiejętności operacyjne, które umożliwiają przekucie pomysłu na działania. Niedoceniana jest także wartość otwartości społeczności oraz gotowości do uczenia się. Dopiero kiedy wszystkie te elementy występują jednocześnie, nowe rozwiązania mogą „żyć” w danej społeczności (np. Amabile i Pratt, 2016). Za powód pominięcia czynników innych niż działalność osób kreatywnych uznaje się ograniczony dostęp do infrastruktury

technologicznej oraz brak uwzględnienia potrzeb osób „niekreatywnych” w kształtowaniu oferty, także w sferze rozwiązań cyfrowych, co wynika także z ich wyłączenia z sieciowego obiegu informacji (Sassen, 2017).

Istnieją również wizje rozwoju społeczności lokalnych, które doceniają nie tylko zasoby (intelektualne) obywateli, lecz także istniejące w danej społeczności powiązania (więcej na ten temat w podrozdziale 3 „Teorie socjologiczne: Kapitał społeczny i kapitał kulturowy, sieć i habitus”), gotowość do współpracy, zaangażowanie obywatelskie, zbiorową pamięć i tożsamość (np. Błaszczyk, 2004 za Bianchini, Laundry, 1994). Rozwój wspólnoty w tej perspektywie jest zależny nie tylko od technologii, ale również powstawania i rozpowszechnienia idei oraz brania pod uwagę wartości, takich jak sprawiedliwość, solidarność, samorealizacja itp. Ich dostrzeżenie i możliwość realizacji występują często w wyniku wspólnych, wielosektorowych, łączących różne grupy obywateli działań, które z kolei stwarzają szansę na komunikację oraz wzajemne uczenie się. To ostatnie jest nie tylko traktowane jako wartość, lecz także czynność, która pozwala dostosować się do zmian gospodarczych i stanowi formę bycia we wspólnocie lokalnej, uczestniczenia w jej życiu i czerpania z tego tytułu przyjemności i satysfakcji.

Przy próbie znalezienia odpowiedzi na pytanie o funkcję uczelni we wspieraniu gospodarki opartej na wiedzy na myśl nasuwa się koncepcja potrójnej helisy, czyli modelu współpracy angażującego trzy sektory: publiczny, naukowy i biznesowy. Wielokierunkowa i pogłębiona współpraca postulowana w ramach tej idei ma sprzyjać wytwarzaniu i transferowi wiedzy i dzięki temu wspierać rozwojowe rozwiązania i projekty prowadzące do wzmocnienia sfery gospodarczej (Bojar i Machnik-Słomka, 2014). Krytycy modelu potrójnej helisy (np. Kopeć, 2021) tłumaczą swoje zastrzeżenie tym, że wszystkie strony zaangażowane w ten model biznesowy koncentrują się na obszarach związanych z aspektem ekonomicznym, natomiast wartości, jak demokracja, partycypacja czy sprawiedliwość, schodzą na drugi plan.

Konstatacja, że sprowadzanie potencjału wiedzy jedynie do sfery ekonomii jest niewystarczającą perspektywą i pomija wielowymiarowość życia społecznego, przyczyniła się do zrewidowania idei potrójnej helisy. Koncepcja w dzisiejszej interpretacji do obiegu międzysektorowej współpracy włącza bowiem sektor pozarządowy oraz, co warto podkreślić, całe społeczeństwo (Forss, Kottorp i Rämngård, 2021). Umacnia to pogląd, że rolą uczelni nie jest jedynie kształtowanie przyszłych kadr czy nawet inteligencji ani współpraca z biznesem na rzecz innowacji technologicznych. Rozszerzona perspektywa współpracy międzysektorowej nakłada na uczelnie ideowy obowiązek

współpracy z otoczeniem społecznym na rzecz rozwiązywania problemów społecznych oraz podnoszenia jakości życia.

Droga do sukcesu w takiej współpracy nie jest łatwa, jednak uczelnie podejmują działania na rzecz realizacji tej idei. Jak wspomniano, jednym z elementów gospodarki opartej na wiedzy jest uczestnictwo danej społeczności w kształceniu ustawicznym, w niniejszym opracowaniu nazywanym raczej uczeniem się przez całe życie – określenie to oddziela proces uczenia się od kontekstu rynkowego oraz systemu edukacji formalnej. Uczenie się przez całe życie można rozumieć jako ukierunkowane na aktualizację umiejętności osób dorosłych, jednak oddziaływanie tej idei na społeczeństwo w kontekście rozwoju jest znacznie szersze. Jak zasygnalizowano rynek pracy oraz inne sfery życia zmieniają się szybko i w sposób nieprzewidywalny. Oznacza to, że sama aktualizacja wiedzy zawodowej czy nawet przekwalifikowanie nie wystarczą, by w pełni i z satysfakcją uczestniczyć w życiu społecznym. Dlatego też nie mniej ważne niż zdobywanie specjalistycznej wiedzy i umiejętności istotne jest, by w każdym wieku zdobywać i rozwijać tzw. kompetencje kluczowe. Zgodnie z wykładnią Rady Unii Europejskiej pod tym sformułowaniem należy rozumieć połączenie wiedzy, umiejętności i postaw uważanych za niezbędne dla potrzeb samorealizacji i rozwoju osobistego, aktywnego obywatelstwa, integracji społecznej oraz zatrudnienia. Wyróżniono osiem takich kompetencji, które są fundamentem potrzebnym do samorozwoju i zdobywania umiejętności z różnych obszarów (Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dz.U. 2018/C 189/01):

- 1) porozumiewanie się w języku ojczystym,
- 2) porozumiewanie się w językach obcych,
- 3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne,
- 4) kompetencje informatyczne,
- 5) umiejętność uczenia się,
- 6) kompetencje społeczne i obywatelskie,
- 7) inicjatywność i przedsiębiorczość,
- 8) świadomość i ekspresja.



Przyjęta w 2021 roku Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (dalej ZSU 2030) proponuje, by posługiwać się słowem umiejętności. Takie podejście uwalnia od rozpatrywania zasobów jednostki jedynie w kontekście potrzeb rynku pracy – co oczywiście nie umniejsza znaczenia tego obszaru. Rozwijana w ZSU 2030 idea umiejętności kluczowych dzieli je na: podstawowe, przekrojowe oraz zawodowe. Te określone jako przekrojowe, potrzebne bez względu na ścieżkę edukacyjną i zawodową, obejmują takie umiejętności, jak m.in.: umiejętności cyfrowe, gotowość do uczenia się, myślenia krytycznego, rozwiązywania problemów, pracy zespołowej czy adaptacji do nowych warunków (Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030). Nabywanie i rozwijanie umiejętności kluczowych wzmacnia w obywatelach zasoby, które pozwalają im nie tylko pełniej uczestniczyć w życiu społecznym, lecz także wspierać i zmieniać na lepsze lokalne otoczenie.

Rolę umiejętności kluczowych, rozumianych nie tylko jako potencjał intelektualny, ale również baza dla działań i inicjatyw prospołecznych i proobywatelskich oraz podstawę dla uzyskiwania osobistej satysfakcji, na ogół rozpatruje się w kontekście społeczności akademickiej. Jak już wspomniano, wiedza i umiejętności jako atrybuty przypisane elitom sprzyjają temu, że pozostała część społeczności może czuć się, a często wręcz jest z niej wykluczona. Dariusz Jemielniak (2020) uważa, że jest to jeden z powodów utraty zaufania do nauki i środowiska akademickiego oprócz takich czynników jak demokratyzacja dostępu do tworzenia i rozpowszechniania wiedzy.

Przykładowo umiejętności związane ze współpracą i z komunikacją prowadzą do otwartości i gotowości do wszelkiego rodzaju inicjatyw i działań zbiorowych, ukierunkowanych na wzmocnienie lokalnej społeczności, które sprzyjają nawiązywaniu ponadinstytucjonalnej współpracy na rzecz choćby przewycięzania problemów społecznych.

Komunikacja, zwłaszcza prowadzona między różnymi grupami społeczno-demograficznymi, to poszerzanie własnych perspektyw, większa empatia i poczucie solidarności z otoczeniem. Jest ważna także dlatego, że daje szansę na wzajemne „zobaczenie się” różnych grup, co z kolei umożliwia lepsze zrozumienie odmiennych perspektyw. Dzięki temu pojawia się nie tylko możliwość ich porozumiewania się i wypracowywania konsensusu, lecz także okazja do integracji i upodabniania do siebie różnych grup społecznych i zawodowych, np. w kontekście stylu życia i repertuaru podejmowanych aktywności. Przykładem może być zaangażowanie obywatelskie, uczestnictwo w kulturze czy podejmowanie innych aktywności zarezerwowanych wcześniej jedynie dla lokalnych elit.

Także kreatywność i analityczne myślenie sprzyjają nowatorskim pomysłom, które z powodzeniem mogą być przekładane na aplikacyjne inicjatywy. Na znaczeniu nie tracą kompetencje cyfrowe, posługiwanie się nimi jest bowiem czymś więcej niż korzystaniem ze stron internetowych i mediów społecznościowych. Nowe technologie to także klucz do świata innych zasobów, takich jak możliwość zaznaczenia swojego stanowiska w wirtualnej wersji otaczającej rzeczywistości. Przykładem może być pełnienie roli współkreatora miejskiej oferty czy włączenia się w sieć lokalnej społeczności poprzez udział w obiegu informacji i definiowaniu problemów, na które mogłaby odpowiedzieć technologia. Korzystanie z nowych technologii, które oplatają lokalne struktury przestrzenne, jest niezbędne do zmanifestowania własnej podmiotowości oraz podjęcia odpowiedzialności za własne otoczenie. Rozwój umiejętności z zakresu technologii to potrzeba nie tylko dorosłych, ale także dzieci i młodzieży. Choć powszechnie przypisuje się im biegłość w tym obszarze, nie jest to pełny obraz, dlatego konieczne jest pewne zniuansowanie tego przekonania. Z badań przeprowadzonych na polskich uczniach wynika, że przy bardziej zaawansowanych czynnościach z zakresu technologii informacyjno-komunikacyjnych nie radzą sobie tak dobrze, jak można by przypuszczać np. na podstawie obserwacji aktywności w sieci (Pyżalski, 2021).

Najważniejsza umiejętność wymieniana we wszystkich zestawieniach – zdolność i gotowość do uczenia się – jest fundamentem, na którym zbudowane są wszystkie zasoby intelektualne danej osoby, pozwalające na uczestniczenie z powodzeniem w życiu zawodowym, społecznym i obywatelskim. W tym ujęciu „uczenie się” polega nie tylko na nabywaniu nowych umiejętności, ale także na wzmacnianiu postawy otwartości na zmiany, elastyczności, ciekawości świata, chęci próbowania nowych rzeczy, gotowości do dzielenia się wiedzą i jej rozwijanie. Są to postawy i sposoby działania niezwykle ważne w kontekście omówionej na początku rozdziału charakterystyki nowoczesności.

Działania uczelni na rzecz kształtowania kultury uczenia się oraz wspierania uzyskiwania profesjonalnej wiedzy zgodnie z omówioną koncepcją nie powinny ograniczać się jedynie do studentów i społeczności akademickiej, ale również być skierowane do dorosłych na różnych etapach życia, którzy chcieliby dostosować swoją wiedzę i umiejętności do potrzeb rynku pracy i czerpać więcej satysfakcji z życia w sferze społecznej i osobistej.

Współpraca z otoczeniem lokalnym, określana jako realizacja III misji uczelni, jest szansą nie tylko na zwiększanie wśród społeczności lokalnej wiedzy specjalistycznej i zawodowej, ale także wspieranie rozwoju umiejętności kluczowych, w tym przede

wszystkim gotowości do uczenia się przez całe życie. Uczelnie zyskują możliwość zaistnienia nie tylko w roli instytucji edukacyjnej ukierunkowanej na studentów, lecz także istotnego ośrodka dla środowiska lokalnego. Tym samym mogą wpływać pozytywnie na wzmocnienie w nim wartości, takich jak sprawiedliwość, demokracja, solidarność społeczna oraz edukowanie się i dążenie do samodoskonalenia.

### 2.3.2. Przemiany szkolnictwa wyższego: od „*University Lifelong Learning*” do „*Lifelong Learning University*”

Wraz z przemianami społeczno-gospodarczymi i omówionymi zmianami paradygmatycznymi dotyczącymi problematyki uczenia się przez całe życie można zaobserwować również ewolucję roli odgrywanej przez uniwersytety, czy szerzej, instytucje szkolnictwa wyższego. Powyżej omówiono rolę, jaką mogą odgrywać we wzmacnianiu kapitału intelektualnego członków i członkiń społeczności, w której funkcjonują. Nie jest to jednak jedyny kontekst, w którym należy patrzeć na przemiany zachodzące w szkolnictwie wyższym. Ich całokształt można określić jako szlak wiodący od instytucji zapewniającej jedynie możliwość ukończenia studiów wyższych według jednolitego dla wszystkich programu, poprzez zwiększanie indywidualizacji procesów kształcenia, otwieranie się na grupy dotychczas niezaangażowane w edukację na poziomie akademickim, umożliwianie budowania elastycznych ścieżek kształcenia, do pełnienia funkcji centrum uczenia się przez całe życie.

Pełnienie roli centrum LLL rozumianego jako posiadanie szerokiej oferty różnorodnych aktywności edukacyjnych nie jest jednak kresem drogi. W Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego od pierwszej dekady XXI wieku funkcjonuje idea przejścia od *University Lifelong Learning* (ULLL) do *Lifelong Learning University* (LLLU). ULLL jest modelem znanym w założeniach i wciąż rozwijanym: to uczelnia mająca szeroką ofertę dla różnych grup, składającą się ze studiów wybranych stopni (I, II, III), krótkich cykli edukacyjnych na poziomie V ERK, kursów i szkoleń dostosowanych do potrzeb lokalnej wspólnoty. W raporcie EUCEN *From University Lifelong Learning (ULLL) to Lifelong Learning University (LLLU)*. *BeFlex Plus – Progress on flexibility in the Bologna Reform* funkcjonowanie modelu ULLL zdefiniowano jako:

„(...) zapewnienie przez instytucje szkolnictwa wyższego możliwości nauki, usług i badań naukowych dla rozwoju osobistego i zawodowego szerokiego grona osób przez całe życie i w skali całego życia oraz społecznego, kulturalnego i ekonomicznego rozwoju społeczności i regionu. ULLL funkcjonuje na poziomie uniwersyteckim i opiera się na badaniach. Skupia

się przede wszystkim na potrzebach osób uczących się. Rozwija się we współpracy z różnymi grupami interesariuszy i podmiotów zewnętrznych” (Davies, 2007, s. 5, tłum. własne).

Sposoby realizowania koncepcji ULLL są zróżnicowane tak, jak różne są uczelnie i środowiska, w których działają. W cytowanym raporcie, opartym na badaniach kwestionariuszowych, analizach *case study*, wizytach studyjnych, międzynarodowych seminariach i warsztatach zrealizowanych w ramach projektu *BeFlex Plus*, zwrócono uwagę na wartość, jaką niesie różnorodność, która powinna być pochodną specyfiki środowiska, w jakim działa dana uczelnia. Tę, którą można określić mianem *University Lifelong Learning*, jest jednostka, która posiada ofertę dla różnych grup odbiorców, prowadzi studia, kursy, szkolenia, ale także popularyzuje naukę, organizuje wydarzenia otwarte i dostępne dla każdego. Niniejsza monografia w części analitycznej prezentuje przykłady realizacji tej idei, w tym silnego zakorzenienia w lokalności.

Choć wiele uczelni jest nadal – bliżej lub dalej – na szlaku wiodącym do miana ULLL, nie jest ono kresem drogi. Idea obecna w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego wybiega znacząco dalej. Celem jest *Lifelong Learning University*, czyli „uniwersytet uczący się”. Jego założenia opisano w cytowanym raporcie następująco:

1. „uczenie się jest wspólne, granica między nauczaniem a uczeniem się jest płynna;
2. studenci i pracownicy uczą się razem, od siebie nawzajem, zarówno od ludzi i w ramach działań w uniwersytecie, jak i od osób i w ramach działań poza nim;
3. uniwersytety są organizacjami uczącymi się;
4. uniwersytety są systemami otwartymi, są dostępne, wspierające, elastyczne, o przepuszczalnych granicach, działają w różnych rytmach;
5. doceniane jest uczenie się niezależnie od formy, czasu i miejsca. Obejmuje uznawanie wcześniejszych osiągnięć, w tym uzyskanych na drodze nieformalnej i pozaformalnej; tak uzyskane efekty uczenia się są brane pod uwagę w ramach rekrutacji, do uzyskania części lub może całości dyplomu. Program nauczania uwzględnia możliwość wcześniejszego lub innego uzyskania efektów uczenia się;
6. sposób oceniania jest zróżnicowany, nie tylko w formie zindywidualizowanych egzaminów i egzaminów bez ocen, ale stosowania różnych metod oceniania w odniesieniu do różnych umiejętności, wiedzy i kompetencji;

7. uczenie się ma charakter całościowy i obejmuje wszystkie konteksty, w których człowiek funkcjonuje;
8. uczenie się jest przyjemnym i satysfakcjonującym doświadczeniem” (Davis, 2009, s. 19, tłum. własne).

Droga do tak zakreślonego celu z pewnością będzie długa, a jej przebycie wymaga współpracy różnych aktorów zaangażowanych lub potencjalnie zaangażowanych w przemianę danego uniwersytetu. Konieczne są nie tylko zmiany strukturalne, ale również – o wiele trudniejsze – mentalne i społeczne. Zmiany te muszą dotyczyć przede wszystkim sposobu myślenia o akademii, w tym roli jej pracowniczek i pracowników naukowych oraz dydaktycznych, ponownego skonstruowania etosu uniwersytetu, pogodzenia się z końcem roli jedyne go depozytariusza wiedzy i umiejętności. *Lifelong Learning University* jest pewną ideą, której elementy różne uczelnie będą wdrażać w różny sposób i w różnym tempie i zakresie. Jest także kierunkiem, w którym – być może – będzie zmierzała rzeczywistość europejskich uniwersytetów. Pokazanie tego kontekstu jest ważne dla analizy funkcjonowania uczelni wspierających uczenie się przez całe życie i dążących do udoskonalenia swoich działań.

## 2.4. Perspektywa krytyczna

Jak wskazano wcześniej, ujęcie idei uczenia się przez całe życie obecne w krajowych i unijnych politykach publicznych, zorientowane przede wszystkim na życie zawodowe w zmieniającej się rzeczywistości nie jest jedynym możliwym. Badacze i badaczki prowadzący swoją refleksję w ramach nauk humanistycznych i społecznych, w tym przede wszystkim pedagogiki, socjologii, filozofii czy psychologii, zauważają, że ujęcia o orientacji ekonomicznej i gospodarczej wymagają uzupełnienia i wzięcia pod uwagę czynników związanych m.in. z funkcjonowaniem jednostek i społeczeństw.

Krytyka prowadzona w ramach nauk humanistycznych i społecznych występuje na kilku polach: (1) od wskazania niewłaściwych sposobów realizacji idei uczenia się przez całe życie obecnej w dokumentach unijnych, (2) poprzez krytykę idei „unijnej” jako znajdującej się w opozycji do tej, którą społeczeństwa osiągnęły w latach 70., (3) aż do podania w wątpliwość podstaw ideowych edukacji lub uczenia się przez całe życie, czyli przekonania, że człowiek jest z natury istotą dążącą do rozwoju i uzyskującą samospelnienie w ciągłym stawianiu się lepszą wersją samego siebie poprzez kształcenie. W kontekście celów postawionych przed niniejszą monografią zasadne jest omówienie pierwszych dwóch obszarów krytyki. Trzeci z nich został opisany przez Helenę Annę

Jędrzejczak, jedną z autorek niniejszej monografii, w tekście „Ryzyko autorytaryzmu w idei i praktyce uczenia się przez całe życie”, który zostanie niebawem opublikowany w tomie „Utopia a edukacja: Wyobrażenie społeczne o wychowaniu obywatelskim w demokracjach i autorytaryzmach”.

Dobrym wprowadzeniem do krytycznej refleksji nad ideą *lifelong learning* jest analiza znaczeń tego pojęcia ujęta w typologię zaproponowaną przez Zbyszko Melosika. Charakter *stricte* krytyczny ma jedno z zaproponowanych ujęć, jednak można je zrozumieć w pełni, zapoznawszy się z pozostałymi trzema. Ujęcia te autor określił jako: tradycyjne, popkulturowe, zorientowane na pasję i neoliberalno-korporacyjne. Typ tradycyjny polega na rozwijaniu lub podtrzymywaniu zainteresowań i kompetencji przez osoby dorosłe w ramach rozwoju zawodowego lub osobistego. Realizuje się w różnych formach, przede wszystkim zorganizowanych, m.in. kursach, szkoleniach, uniwersytetach trzeciego wieku, uniwersytetach otwartych. Typ popkulturowy, będący nieodłącznym elementem Baumannowskiej płynnej rzeczywistości, ma charakter nieformalny. Jest przede wszystkim zdolnością do „nieustannego przyswajania sobie nowych doświadczeń, praktyk i wiedzy (a raczej informacji) i ludzi” i, jednocześnie i koniecznie, „do ich zapominania, «od-uczenia się»”. Ludzie „uczą się po to, aby zapominać, aby w nieustannym procesie wymuszonego *lifelong learning* gonić nowe formy popkulturowej rzeczywistości – w sferze muzyki, mody, wizualizacji ciała, konsumpcji, czy telewizyjnych bohaterów” (Melosik, 2018, s. 73). Typ zorientowany na pasję jest z kolei najbardziej osobistym spośród typów idei LLL. Wpisuje się „w ideę indywidualnego, świadomego rozwoju, przy czym harmonijna pasja (...) prowadzi do wytworzenia pozytywnych emocji i poczucia satysfakcji, jest energetyzująca i inspirująca, daje poczucie wolności, a także autentyczności” (Melosik, 2018, s. 74).

Ostatnim typem jest neoliberalno-korporacyjny. Tu uczenie się przez całe życie nie służy już jednostce do rozwoju wynikającego z pasji czy dążenia do wiedzy, nie upodmiotawia jej i nie sprawia, że jej życie jest szczęśliwsze. W modelu tym podstawą LLL jest „przekonanie o dezaktualizacji posiadanego wykształcenia, wiedzy, kompetencji i kwalifikacji (...). *Lifelong learning* (...) coraz częściej nabiera charakteru neurotycznej obsesji, wzmaganej przez formalne wymagania związane ze zmianą czy to rynku, czy konkretnej korporacji” (Melosik, 2018, s. 70). Człowiek uczy się tylko po to, by zaadaptować się do potrzeb rynku pracy i odpowiedzieć na nie zgodnie z interesem pracodawców, co redukuje jego własne *lifelong learning* do sfery zawodowej.

Problem z redukcją uczenia się przez całe życie do sfery zawodowej i przestawienie igły kompasu z podmiotowości jednostki na interes pracodawców lub, ogólniej, rynku pracy dostrzegają liczni przedstawiciele i przedstawicielki nauk humanistycznych i społecznych. Nurt krytyczny wobec tego zjawiska reprezentują także m.in. tacy badacze, jak Maria Mendel (2017), John Holfort i Vida Mohorčič-Špolar (2012) oraz Mark Olssen (2006). Wskazują oni niekorzystne zmiany w realizacji polityk w założeniu mających wspierać uczenie się całożyciowe, w których zaczęła dominować perspektywa neoliberalna, a odpowiedzialnością za uczenie się obciążono wyłącznie jednostkę. Celem uczenia się stało się przede wszystkim zaspokojenie potrzeb nie jej, ale rynku pracy. Ewa Solarczyk-Ambrozik zauważa, że w dyskursie obecne „są kategorie «dostępu» do różnych form kształcenia oraz «orientacja na uczącego się» (...), które wiążą się z humanistycznym podejściem do procesu uczenia się oraz z dyskursem sprawiedliwości społecznej” (Solarczyk-Ambrozik, 2018, s. 25). Zwraca jednak uwagę, że deklaratywna „orientacja na uczącego się, obok przesunięcia nacisku z kształcenia na uczenie się (...) nie jest jednak zawsze wyrazem humanistycznego, andragogicznego podejścia do procesu uczenia się”. Podmiotowość i decyzyjność jednostki jest zastępowana narzuconymi celami edukacyjnymi, a kluczowa staje się orientacja na wyniki, a nie samo uczenie się. Znajduje to odzwierciedlenie przede wszystkim w „dążności do konstruowania nowych jednostkowych tożsamości, lepiej przystosowanych do realizowania osiągnięć i społecznych oczekiwań”. Dodatkowo, przez jednostki nie jest to postrzegane jako przymus, ale jako szansa na odnalezienie się w świecie dynamicznych zmian społecznych i gospodarczych i, jednocześnie, dowód na zdolność do odpowiadania na nie (Solarczyk-Ambrozik, 2018, s. 26). Z kolei w odniesieniu do faktu społecznego, jakim jest praktykowanie przez społeczeństwa idei uczenia się przez całe życie, badaczka stwierdza:

„(...) samo zjawisko uczenia się przez całe życie, co chciałabym mocno podkreślić, nie poddaje się łatwo jednoznacznej ocenie. Może być pojmowane jako cel edukacji, proces, produkt edukacji, moralny obowiązek, obszar rzeczywistości społeczno-kulturowej poddany empirii, czy używając określenia Edwardsa «kłopotliwa przestrzeń konceptualna»” (Solarczyk--Ambrozik, 2013, s. 56).

Pokazuje tym samym, że pojęcie jest nie tylko wieloznaczne (co samo w sobie generuje problemy w analizie i w opisie naukowym), lecz także – być może ze względu na tę niejednoznaczność – jako idea jest podatne na wynaturzenia. Kiedy bowiem tym samym pojęciem opisuje się praktykę, cel, który owa praktyka realizuje, i jednocześnie używa się go przy formułowaniu sądów o charakterze moralnym, trudno jest określić, co jest

„uczeniem się przez całe życie”, a co zdecydowanie się w to pojęcie nie wpisuje. Daje to niestety także możliwość manipulacji znaczeniami i, co za tym idzie, ocenami działań, polityk i idei. Z drugiej natomiast strony, idea wynikająca z oświeceniowej koncepcji natury człowieka, uzupełniona dbałością o kondycję społeczeństwa i wrażliwość na potrzeby tych jego członków, którzy szczególnie potrzebują wsparcia, jakie przyniósł rok 68., i doprawiona ponowoczesnym przekonaniem o podmiotowości jednostki naprawdę ma (lub miała) potencjał do stania się zaczynem zmiany społecznej.

## 2.5. Uczenie się przez całe życie: podsumowanie

Zarysowane pola namysłu nad ideą uczenia się przez całe życie, uczenia się dorosłych czy też edukacją całościową są przedmiotem refleksji naukowej zarówno na gruncie krajowym, jak i międzynarodowym. O tym, na jakie sposoby ujmowane są zagadnienia związane z uczeniem się osób dorosłych, świadczą nawet tytuły czasopism naukowych poświęconych tej tematyce, np.: „Dyskursy Młodych Andragogów” (wyd. Uniwersytet Zielonogórski), „Rocznik Andragogiczny” (wyd. Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu i Akademickie Towarzystwo Andragogiczne), „Edukacja Dorosłych” (wyd. Akademickie Towarzystwo Andragogiczne), „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” (wyd. Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu), „Edukacja Ustawiczna i Zawodowa” (wyd. Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie) oraz czasopisma o mniej oczywistym tytule, jak np. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej” (wyd. Dolnośląska Szkoła Wyższa).



### 3. Teorie socjologiczne: kapitał społeczny i kapitał kulturowy, sieć i habitus

Praca koncepcyjna nad projektem badawczym oraz analityczna nad uzyskanym materiałem z badania terenowego zakładała refleksję w perspektywie wybranych teorii socjologicznych adekwatnych do problematyki uczenia się. Wybór teorii socjologicznych, które posłużą za punkt odniesienia do przeprowadzonych analiz, siłą rzeczy jest arbitralny. Zebrany materiał badawczy mógłby być analizowany albo w perspektywie innych teorii, albo z wykorzystaniem tych przyjętych przez autorki metodologii. Kryterium wyboru była możliwość ich odniesienia – lub też zbudowania połączenia pomiędzy nimi – do omówionych ujęć uczenia się jako potrzeby, koncepcji i sposobów rozumienia pojęcia uczenia się przez całe życie (i szerzej: uczenia się) oraz funkcjonowania tych idei w rzeczywistości.

Pierwszą z wybranych teorii socjologicznych jest poststrukturalistyczna teoria przemocy symbolicznej francuskiego filozofa i socjologa Pierre'a Bourdieu, kluczowymi kategoriami badawczymi zaś są habitus i kapitał kulturowy w kontekście roli, jaką odgrywają w projektowaniu i procesach uczenia się. Choć odniesienie do teorii Bourdieu może wydawać się oczywiste, a co za tym idzie – mało twórcze, autorki doszły do wniosku, że nie jest możliwe analizowanie problematyki uczenia się przez całe życie bez uwzględnienia tak ważnych czynników, jak habitus i kapitał kulturowy zarówno osób uczących się, jak i tych umożliwiających im podejmowanie tego typu aktywności.

Drugą koncepcją, a raczej grupą teorii tworzących kontekst dla zrealizowanego badania i przeprowadzonych analiz, jest teoria kapitału społecznego w ujęciu Jamesa Colemana i Roberta Putnama. Autorki uznały za zasadne rozszerzenie jej o teorię społeczeństwa sieciowego Manuela Castellsa oraz kategorię dobra wspólnego. Tak nakreślony kontekst teoretyczny pozwala spojrzeć na zgromadzony materiał z kilku perspektyw, co – mamy nadzieję – będzie wartościowe dla czytelniczek i czytelników. Oczywiście możliwe byłoby nakreślenie innych kontekstów teoretycznych bądź uzupełnienia spojrzenia na badaną problematykę o inne perspektywy, w tym w szczególności rozważane przez autorki:

- teoria zmiany społecznej (np. Norberta Elias, Jeffrey C. Alexandra, a nawet, lokującej prowadzoną refleksję bardziej w historii idei niż „czystej” socjologii, analizy społeczno-kulturowej Alexis de Tocqueville'a);

- studia nad instytucjami społecznymi i relacją między wiedzą a władzą Michela Foucaulta;
- teoria społeczeństwa sieci Darina Barneya;
- filozoficzne teorie utilitaryzmu Davida Hume'a, Jeremy'ego Benthama czy Johna Stuarta Milla;
- teoria refleksyjności w systemie społecznym Margaret S. Archer.

Wybór teorii Bourdieu i Colemana był podyktowany chęcią zwrócenia uwagi na dwa dość odmienne aspekty uczenia się, wspierania go i interpretowania w kontekście ich jednoczesnego wpływu na społeczeństwo i uzależnienia od uwarunkowań społecznych. Zestawienie ze sobą koncepcji dwóch kapitałów: kulturowego i społecznego uznano za wartościowe zarówno w ramach zaspokajania ciekawości badawczej, jak i dbałości o użyteczność niniejszej monografii we wspieraniu uczenia się przez całe życie. Pozwoliło to na połączenie badań podstawowych o charakterze eksploracyjnym z badaniami na rzecz polityk publicznych.

### 3.1. Wspólnota, kapitał społeczny, sieć

Zagadnienie społeczności, zbiorowości, wspólnoty lokalnej to jedne z fundamentalnych konceptów, których scharakteryzowanie jest potrzebne do zrozumienia celów i rezultatów badania. Ich przedmiotem są bowiem miasta o niewielkiej liczbie mieszkańców.

„Kluczowe pojęcie społeczność lokalna i powiązane z nim terminy lokalizm, lokalny mają wspólny źródłostów. Pochodzą bowiem od łacińskiego *localis*, oznaczającego konkretne miejsce czy też usytuowanie w szerszej przestrzeni. Lokalny zatem to tyle, co miejscowy, umiejscowiony lub przypisany do miejsca” (Jałowiecki, Szczepański i Gorzelak, 2007, s. 15).

Wspólnota, społeczność czy zbiorowość to fundamentalne pojęcia w socjologii, stanowią one bowiem istotę życia zbiorowego, przestrzeń między indywidualnym „ja” każdego człowieka a społeczeństwem. Tworzą najmniejsze, najbardziej elementarne jednostki w szerszych układach społecznych. Rozważań nad znaczeniem tych pojęć i ich ewolucji nie sposób więc rozpocząć z pominięciem wkładu klasyków socjologii, takich jak Emil Durkheim czy Ferdinand Tönnies, których idee stały się punktem wyjścia dla kolejnych teorii i badań. Do klasycznych ujęć Tönniesa i Durkheima można także dołączyć organizacje formalne i nieformalne Maxa Webera, społeczeństwo przemysłowe i militarne

Claude'a H. de Saint-Simona, Augusta Comta i Herberta Spencera czy w końcu formacje kapitalistyczne i przedkapitalistyczne Karola Marksa (Bierówka, 2010, s. 59). Jednym z fundamentalnych rozróżnień typu zbiorowości są także pojęcia *communitas* i *societas*, które wprowadził Victor Turner (1996, s. 179–182).

Dla wspomnianego F. Tönniesa, uważanego za jednego z ojców socjologii, podstawą rozróżnienia typów społeczności jest rozpoznanie typu konsolidujących je więzi społecznej. Ich rodzaj kształtują dwa modelowe typy zbiorowości, tj. wspólnota (niem. *Gemeinschaft*) oraz stowarzyszenie (niem. *Gesellschaft*) (Załęski, 2011). Wspólnota, kontynuując tę myśl, powstaje dzięki tzw. woli pierwotnej (niem. *Kurwille*) i oznacza, że motywacją do nawiązywania relacji z innymi ludźmi w takiej zbiorowości jest pierwotna, naturalna potrzeba kontaktu i spontanicznej komunikacji. Wytwarza się tożsamość zbiorowa oparta na podzielanych wartościach, znaczeniach i symbolach oraz internalizacji pewnej wspólnie podzielanej wizji świata. Spoiwem wspólnoty są pierwotne, naturalne stosunki pokrewieństwa, sąsiedztwa. Jest ona dla człowieka przestrzenią społeczną, która kształtuje stosunek ze światem zewnętrznym, dostarcza wzorów zachowań, praktyk czy przekonań, które są w pełni zinternalizowane przez jej reprezentantów (Szacka, 2003).

Z kolei stowarzyszenie jest tworem społecznym opartym na potrzebie realizacji wspólnych celów i interesów. Tworzą je jednostki świadome swoich motywów, dla których bycie członkiem danej zbiorowości jest wyborem (uczestnictwo w niej nie jest raz na zawsze nadane), a poziom internalizacji norm jest ograniczony, więzi ulegają racjonalizacji (Hołda-Róziewicz, 1992). Łącząc ze sobą te postulaty, można dojść do wniosku, że wspólnota jest zbiorowością, w której jednostka się rodzi, a jej grupowa tożsamość rzutuje na sposób interpretacji świata – dostarcza gotowych wzorców postępowania, działania i komunikacji z innymi ludźmi. Z kolei stowarzyszenie jako zbiorowość zrodziła się wraz z nastaniem nowoczesnych społeczeństw, w których jednostce przypisuje się możliwość podejmowania wyboru o uczestnictwie na podstawie racjonalizmu, kalkulacji korzyści i zysków.

Przechodząc na grunt polskiej socjologii, można zaobserwować mnogość podejść, w której czasem równolegle, a czasem dystynktywnie stosuje się takie pojęcia jak wspólnota, społeczność, zbiorowość. Można jednak – dokonawszy krótkiego przeglądu tych definicji – zauważyć, że jednym z czynników różnicujących jest zasięg terytorialny zamieszkiwania przez daną zbiorowość, który determinuje rodzaj i jakość więzi społecznych: ich intensywność, trwałość, strukturę.

Paweł Starosta zdefiniował pojęcie wspólnoty jako: „strukturę społeczno-przestrzenną, którą tworzą ludzie pozostający wobec siebie w społecznych interakcjach i zależnościach w obrębie danego obszaru i posiadający jakiś wspólny interes lub poczucie grupowej i przestrzennej tożsamości jako elementy wspólnych więzi” (Szacka, 2003). Można próbować rozumieć tę myśl w ten sposób, że bliskie, wieloletnie współdoświadczenie bycia w świecie jest budulcem wspólnoty lokalnej, co warunkuje dzielenie tej samej przestrzeni i partycypowanie w podobnej, ze względu na ograniczenia czasowo-przestrzenne, codzienności. Z kolei Jan Szczepański skonstruował definicję pojęcia zbiorowości, rozumiejąc ją jako „dowolne skupienie ludzi, w którym wytworzyła się i utrzymuje, chociaż przez pewien czas, więź społeczna” (Szczepański, 1972, s. 245). Zbiorowość w ujęciu tego badacza tym różni się od przypadkowej grupy ludzi, że między osobami wywiązuje się więź, która może mieć charakter krótkotrwały, sytuacyjny, oderwany od przestrzeni.

W innej pracy Jan Szczepański wraz z Bohdanem Jałowieckim i Grzegorzem Gorzelakiem rozróżnili pojęcia społeczności lokalnej i zbiorowości miejskiej. Tę pierwszą grupę badacze rozumieli jako niewielką zbiorowość, w której relacje mają charakter bezpośredni, są zatopione we wspólnym uczestniczeniu w codzienności. Ważnym atrybutem tych struktur społecznych jest istnienie wspólnych celów i środków, które wynikają z opisanego wcześniej wspólnego bytowania. Z kolei trwałość i stabilność relacji na tyle głęboko przenikają tak powstałą wspólnotę, że daje ona początek wyłanianiu się uniwersów symbolicznych, czyli pewnego zbioru wartości i norm raczej opornym na przemiany społeczne oraz regulującym zachowania codzienne i odświętne. W świetle tych koncepcji stosunek do uczenia się, wartościowanie tego procesu oraz zachowania podejmowane na poziomie zbiorowym są niejako odzwierciedleniem miejsca uczenia się w systemie wartości, więzce znaczeń i symboli charakterystycznych dla danej zbiorowości – wspólnoty lokalnej.

W tym kontekście nie można pominąć tak uznanych i szeroko dyskutowanych teorii socjologicznych jak koncepcja kapitału społecznego, zwłaszcza że literatura potwierdza współzależność kapitału społecznego i uczenia się przez całe życie (Areekul, Ratana-Ubol i Kimpee, 2015). Kapitał społeczny dotyczy instytucji, relacji i norm, które kształtują jakość i ilość interakcji społecznych w danej społeczności. Jest często definiowany jako „suma zarówno rzeczywistych, jak i potencjalnych zasobów, które pochodzą od i są dostępne dla sieci relacji posiadanych osobą lub grupę” (Nahapiet i Ghoshal, 1998). W tym podrozdziale przybliżone zostaną ujęcia kapitału społecznego Jamesa Colemana i Roberta Putnama.

Coleman określa tym mianem przynależące do zbiorowości i wspólnot sieci potencjalnych zasobów i możliwości, które mogą wykorzystywać do osiągnięcia konkretnych korzyści (Coleman, 1988). Putnam z kolei podkreślał, że kapitał społeczny buduje się na zaangażowaniu obywatelskim (Putnam, 2000). Jego wizja wnosi przede wszystkim rozróżnienie kapitału społecznego wiążącego i pomostowego. Pierwszy typ jest charakteryzowany jako ekskluzywny – cechuje silnie powiązane ze sobą jednostki, mało zróżnicowane, jeśli chodzi o pochodzenie, oraz udzielające sobie wsparcia emocjonalnego. Z kolei pomostowy kapitał społeczny jest inkluzywny i występuje wśród osób tworzących połączenia w sieciach społecznych z różnych środowisk o słabych więziach emocjonalnych (Putnam, 2000).

Podstawowy podział zarysowany w dyskursie akademickim wyróżnia więc dwie perspektywy badania kapitału społecznego: spójność i podejście sieciowe (Moore i Kawachi, 2017). W pierwszym podejściu kapitał społeczny jest cechą zbiorowości, taką jak solidarność grupowa i zaangażowanie społeczności (Kawachi i Berkman, 2000). Z kolei w drugim są to zasoby osadzone w sieciach społecznych, w których jednostki przynależące do nich uzyskują możliwość osiągnięcia swoich celów.

Związek tych koncepcji z przedmiotem badania można zarysowywać na wielu płaszczyznach. W przypadku pierwszego rozumienia kapitału społecznego, czyli analizowaniu spójności wspólnoty, można postawić pytanie o to, w jakim stopniu wzmacnia on otwartość danej zbiorowości na uczenie się, a więc czy można mówić o chęci uczenia się jako cesze zbiorowości. Wynika z tego kolejne pytanie: czy zinstytucjonalizowane uczenie się sprzyja integralności danej wspólnoty lokalnej? Wielu badaczy koncentrowało wysiłki na zrozumieniu determinant kapitału społecznego. W szczególności analizowali, w jaki sposób nabywanie nowych umiejętności i zdobywanie wiedzy wspierają zaspokajanie potrzeb społecznych (Budgen i in., 2014). Badania Tokasa (2016) i Putnama (2000) za przedmiot zainteresowania obrały edukację jako jeden z kluczowych czynników rozwoju kapitału społecznego. Dowiedziono także, że wysoki poziom sieci relacji w instytucjach edukacyjnych, takich jak uniwersytety, promuje zaangażowanie obywatelskie, współpracę i wzmacnia wzajemne zaufanie (Andriani, 2013). Ogólnie rzecz ujmując, teza, że kapitał społeczny pozostaje w związku z działalnością instytucji edukacyjnych, takich jak szkoły i uniwersytety, jest stale obecna w dyskursie naukowym (Rogosic i Baranovic, 2016).

Z kolei ujęcie sieciowe kapitału społecznego może wyjaśniać zdolność danej wspólnoty do dzielenia się informacjami i wiedzą. Badania potwierdzające tę zależność były

prowadzone w kontekście informacji o zdrowiu, co również można potraktować jako formę uczenia się przez całe życie (Chen, Lee, Straubhaar i Spence, 2014). Zarówno aktywne poszukiwanie informacji, jak i konsultowanie wiedzy z lekarzami czy farmaceutami pozytywnie wpływają na ogólną wiedzę o zdrowiu (Shim, Kelly i Hornik, 2006). W kolejnym badaniu wykazano, że ludzie wchodzący w interakcje z wieloma różnymi osobami, reprezentującymi różne środowiska i struktury, uczestniczący w szerokich i zróżnicowanych sieciach społecznych, mają szerszą wiedzę z badanego zakresu (Erickson, 2003). Tematem zdrowia nie posługujemy się tu bez powodu. Pandemia COVID-19 sprzyjała realizacji badań sprawdzających wpływ kapitału społecznego na wiedzę, postawy i zachowania związane ze szczepieniami i z profilaktyką.

Relacja między pojęciami kapitału społecznego i sieci społecznych jest przedmiotem akademickiej polemiki. Część naukowców uważa, że sieci społeczne są podstawą kapitału społecznego i warunkiem koniecznym jego istnienia (Lin, 2017). Istotne jest także, że liczba osób w danej sieci nie ma znaczenia – liczy się liczba i jakość powiązań. Kapitał społeczny należy też odróżnić od wsparcia społecznego. Drugie pojęcie jest tożsame z informacyjną i emocjonalną pomocą, jaką jednostka otrzymuje od członków sieci. Kapitał społeczny może wpływać na wsparcie społeczne i przyjmuje się, że jest z nim pozytywnie skorelowany. Założywszy więc, że dana wspólnota cechuje się gęstą siecią relacji społecznych pomiędzy różnymi środowiskami, ma do dyspozycji większy kapitał społeczny, a tym samym na wyższym poziomie otrzymuje wsparcie w postaci informacji i wiedzy.

Inni naukowcy badający specyfikę współczesnych relacji społecznych koncentrują się na zjawisku nakładania się na lokalne struktury społeczne struktur sieciowych, które umożliwiają rozwój technologii ICT. Dalsze rozwijanie tego zagadnienia oraz rozważania na temat specyfiki współczesnych więzi lokalnych społeczeństwa warto zacząć od teorii społeczeństwa sieci Manuela Castellsa. W szczególności interesuje nas jedno z głównych założeń, na których oparł on swoją ideę, czyli uznanie sieci za podstawową formę społecznej organizacji, która jest reprodukowana i instytucjonalizowana (Barney, 2008, s. 36). Castells wyróżnił trzy części składowe każdej sieci społecznej:

1. Punkty węzłowe (z ang. *nodes*), którymi mogą być osoby, lecz także większe instytucje czy całe społeczeństwa, a nawet maszyny i technologie.
2. Powiązania (ang. *ties*), czyli przebieg interakcji (z ang. *flows*).

3. Przepływy, czyli media niosące treść wymiany informacji, np. połączenia kablowe, korespondencja etc.

Spadkobiercy i kontynuatorzy myśli Castellsa uznają, że formy zbiorowego działania przybierają formułę sieciową, tworząc różne struktury zależne od punktów węzłowych, powiązań i przepływów (Barney, 2008).

Zdaniem Manuela Castellsa społeczeństwo sieciowe nie oznacza równego dostępu do uczestnictwa w społeczeństwie i jego zasobach. Autor ten stwierdzał, że „w społeczeństwie sieci władza i bezsilność są funkcją dostępu do sieci i kontroli przepływów” (Castells, 1998, s. 1). Warunkiem włączenia w społeczność i różne dziedziny jej działania jest dostęp do sieci, z kolei kontrola tego dostępu następuje przez praktyki dystingujące lub wręcz wykluczające. Dostęp do sieci stanowi więc próg włączenia lub wykluczenia z danej społeczności, z kolei kontrola tego dostępu jest równoznaczna z posiadaniem władzy.

W kontekście tematyki badania interesujące jest więc pytanie, czy dostęp do sieci w danej grupie społeczności lokalnej (w której jest ona odtwarzana także w mediach cyfrowych) nie oznacza w gruncie rzeczy ograniczonego dostępu do jej zasobów i możliwości, lub nawet zupełny brak tego dostępu. Wracając do pojęcia kapitału społecznego – wiele zależy od typów więzi i mechanizmów ekskluzyjności społecznej. Na kanwie tych teorii można założyć, że kiedy społeczność, która pomija habitusy i sprzyja interakcji między zarówno jednostkami, jak i instytucjami bez względu na pochodzenie, cele, wartości, zwiększają się szanse na wyrównywanie dostępu do wiedzy, informacji i samej możliwości uczenia się i rozwoju.

## 3.2. Kapitał kulturowy i habitus (Pierre Bourdieu)

Wydana w 1970 roku książka Pierre’a Bourdieu i Jeana-Claude’a Passerona zatytułowana „Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania” jest w refleksji nad nauczaniem pozycją klasyczną. Kiedy w 1990 roku została przetłumaczona na język polski, niektórzy badacze i badaczki zastanawiali się, czy z racji dwudziestoletniego opóźnienia wydania polskiego w stosunku do oryginalnego nie należałoby jej zakwalifikować raczej do historii socjologii niż książki użytecznej do analiz z obszaru socjologii edukacji. Jednakże ze względu na zawarte w niej „modelowe, paradygmatyczne próby przedstawienia przez autorów związku między systemami oświatowymi a strukturą społeczną, w której one funkcjonują” (Zamojska, 1990, s. 137), a nie prosty opis współczesnych

autorom zjawisk obecnych we francuskim systemie oświaty, należy ją uznać za dzieło teoretyczne, użyteczne do analizowania różnych systemów nauczania i wspierania uczenia się. Antonina Kłoskowska we „Wstępie do wydania polskiego” stwierdza z kolei, że „jest to [książka Bourdieu] studium podstawowych procesów stratyfikacji społecznej i transmisji kultury. Zjawiska te są rozpatrywane ze stanowiska ogólnosocjologicznego i filozoficznego i analizowane w języku zapożyczonym w części także od ekonomii” (Kłoskowska, 2006, 1989, s. 11). Wziąwszy pod uwagę charakter niniejszej monografii, której założeniem jest umieszczenie informacji dotyczących wspierania uczenia się przez całe życie w kontekście teoretycznym z obszaru filozofii, socjologii i pedagogiki oraz pewne odniesienie ich do zagadnień ekonomicznych, posłużenie się teorią Bourdieu uznano nie tylko za usprawiedliwione, lecz także za pożądane. Warto też zauważyć, że – jak stwierdza Antonina Kłoskowska – teorie Bourdieu opisane w „Reprodukcji” znajdują potwierdzenie w badaniach empirycznych realizowanych w wielu krajach. Kluczowymi pojęciami dla niniejszej monografii są habitus, kapitał kulturowy i reprodukcja.

## Habitus

Podstawą koncepcji habitusu Bourdieu jest podkreślenie roli, jaką w życiu człowieka odgrywa „punkt wyjścia”, czyli klasa, z której pochodzi. Klasa z kolei determinuje warunki życia, w których dorasta człowiek, kapitał społeczno-kulturowy, który dziedziczy po przodkach, i etos, czyli sposoby działania mające uzasadnienie etyczne. Pojęcie habitusu odnosi się do umiejętności, które jednostka nabyła w toku socjalizacji. Co ważne, posiadane przez jednostkę umiejętności decydują o tym, w jaki sposób będzie ona myśleć, postrzegać i odczuwać świat i społeczeństwo. Jak pisze Antonina Kłoskowska w przedmowie do polskiego wydania „Reprodukcji”:

„Podstawowa socjologiczna teza Bourdieu głosi, że różne warunki życia społecznego tworzą różne habitusy. Rozszerzanie się ich zastosowania na nowe sfery życia stwarza konfiguracje kulturowe. To układy, uświadomione i postrzegane przez samych działających, funkcjonują jako style życia” (Kłoskowska, 1990, s. 35). Jednostce jest niezwykle trudno przezwyciężyć własny habitus, ponieważ oddziałuje on na najgłębsze obszary tożsamości. Co więcej, z habitusu wynikają obszary myślenia, pojmowania świata, refleksji czy działania, z których istnienia jednostka w ogóle nie zdaje sobie sprawy, w związku z czym nie może ich eksplorować, a co za tym idzie – poszerzać pola własnej świadomości, kreować w sobie nowych nawyków i sposobów reagowania na rzeczywistość społeczną.



Koncepcja habitusu nie oznacza determinizmu. Wychowanie i przynależność klasowa (wraz ze wszystkimi tego konsekwencjami) nie są jedynymi czynnikami kształtującymi ludzkie życie. Mają jednak bardzo znaczący wpływ ze względu na zjawiska i działania konserwujące zastaną strukturę społeczną wraz z występującymi w niej nierównościami. Badania przeprowadzone przez Bourdieu we francuskim systemie oświaty pokazały, że szkolnictwo odgrywa bardzo ważną rolę w utrwalaniu nierówności, przede wszystkim poprzez premiowanie uczniów, którzy posiadają wysoki kapitał kulturowy. Jego posiadanie znacząco ułatwia dwie rzeczy kluczowe w szkole: po pierwsze, naukę (ponieważ lepiej wykształceni rodzice mają większe możliwości wsparcia dziecka, gdy ma trudności w nauce; posiadają także odpowiednich znajomych, którzy mogą ich w tym wesprzeć). Drugą kwestią, być może ważniejszą, jest umiejętność „zachowania się”, czyli znajomość niepisanych zasad, przestrzegania norm oraz ich świadomego – a nie przypadkowego – przekraczania. Habitus różnicuje dzieci i młodzież od samego początku edukacji, jednak jego wpływ nie mija wraz z jej zakończeniem. Wręcz przeciwnie: w dorosłości przekłada się na decyzje zawodowe, dobrostan w miejscu pracy oraz gotowość do podejmowania zmian w życiu. Bourdieu daje jednak pewną nadzieję: jego zdaniem „na każdym progu systemu szkolnego dokonuje się transformacja uwalniająca część populacji o małych szansach wyjściowych z determinizmu klasy pochodzenia i pierwotnych czynników warunkujących (płeć, miejsce zamieszkania). Ta część odbiegająca od dominującego nurtu jest jednak niewielka” (Kłoskowska, s. 25).

Drugim kluczowym pojęciem jest kapitał kulturowy. To, co się nań składa, również jest pochodną socjalizacji, a raczej: zasobów rodziców. Jego składnikami są elementy należące do trzech kategorii: ucieleśnionej, zinstytucjonalizowanej i uprzedmiotowionej. Ucieleśniona forma kapitału kulturowego to wspomniane „dobre maniery”, znajomość i upodobanie do kultury wysokiej, wiedza na temat i przestrzeganie (bądź, ewentualnie: świadome łamanie) konwencji kulturowych oraz norm towarzyskich. Na ten rodzaj kapitału kulturowego składa się także „dobry smak”, wysublimowany gust. Wszystkie te elementy tworzą razem długotrwałe dyspozycje ciała i umysłu, a co za tym idzie: postępowania. Zinstytucjonalizowana forma kapitału kulturowego to przede wszystkim odpowiednie wykształcenie – wyższe, najlepiej zdobyte w prestiżowej uczelni. Z kolei uprzedmiotowiony kapitał kulturowy to posiadane przedmioty związane z kulturą wysoką – obrazy, rzeźby, cenne instrumenty itp.

Na bazie koncepcji kapitału kulturowego Bourdieu opisuje proces wpajania i wdrażania kultury uprawnionej, prawomocnej (*légitime*) przez instytucje oświatowe. Kulturą uprawnioną jest ta wynikająca z wysokiego kapitału kulturowego; przejawy niskiego kapitału są natomiast tępione jako niewłaściwe. Kłoskowska pisze:

„Zadaniem systemu szkolnego analizowanego w Reprodukcyjności jest wpajanie i wdrażanie kultury uprawnionej, prawomocnej (*légitime*). To szczególne uprawnienie, utwierdzone przez publiczne instytucje, pochodzi z nadania społecznego, państwowego systemu opartego na strukturze klasowej. Dokonuje się ono pod przemożnym wpływem klas wyższych legitymizujących kulturę pewnego typu i wykorzystujących tę kulturę do legitymizacji własnego społeczno-politycznego panowania” (Kłoskowska, s. 26).

Co ważne, kapitał kulturowy nie tylko ułatwia uzyskiwanie społecznego uznania, lecz także daje możliwość wymiany na inne rodzaje kapitału, m.in. symboliczny, ekonomiczny i społeczny. Tym samym wychowanie w środowisku o wysokim poziomie kapitału kulturowego daje, zdaniem Bourdieu, wszelkie szanse na jego reprodukcję i pomnażanie, a osobom o jego wyjściowo niższym poziomie utrudnia wyjście z własnej klasy społecznej.

## 4. Podsumowanie

W niniejszym rozdziale zaprezentowano wybrane przez autorki konteksty teoretyczne. Ich rola jest dwojaka: z jednej strony tworzą siatkę pojęć stosowanych w dalszej części pracy, z drugiej – zakreślają pole refleksji dla problematyki uczenia się przez całe życie. Wybór teorii Castellsa i Bourdieu był podyktowany nie tyle preferencjami autorek, ile przedmiotem badania: praktyk wspierania uczenia się przez całe życie przez uczelnie działające w małych miastach, ich roli w kształtowaniu wspólnot lokalnych i pracy na rzecz mieszkanek i mieszkańców. Zagadnienie lokalności jest szczególnie istotne ze względu na znaczący wpływ, który mogą wywierać takie instytucje jak uczelnie, na budowanie kapitałów: społecznego (sieciowego i pomostowego) i kulturowego. Spojrzenie na działalność szkół wyższych z tej perspektywy pozwala na uchwycenie ich doniosłej roli, zbadanie, w jakim stopniu faktycznie ją pełnią, i zastanowienie się, co mogłoby wpłynąć pozytywnie na zwiększenie ich roli w tym zakresie.

W kolejnych rozdziałach przedstawiono informacje uzyskane w ramach badania jakościowego oraz ich analizy. Autorki mają nadzieję, że zarysowane konteksty teoretyczne zachęcą Czytelniczki i Czytelników do spojrzenia na prezentowaną wiedzę przez pryzmat idei i teorii. Wnioski autorek dotyczące tego, jak przedstawione teorie „pracują” w rzeczywistości zaprezentowanej w rozdziałach analitycznych, znajdują się w ostatnim rozdziale monografii. Z pewnością jednak równie wartościowe będzie posłużenie się innymi perspektywami ideowymi i metodologicznymi, wynikającymi z dyscyplin reprezentowanych przez Czytelniczki i Czytelników.

# Rozdział drugi: Informacje o zrealizowanym badaniu terenowym

## Wprowadzenie

Zakreślona problematyka uczenia się przez całe życie, umieszczona w dość szerokim kontekście teoretycznym, stanowiła przedmiot badania jakościowego zrealizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych w latach 2021–2022. Przedmiotem badania było wspieranie uczenia się przez całe życie w praktykach uczelni działających w małych miastach. Szkoły wyższe stały się obiektem badania, ponieważ prowadzone przez nie działania z jednej strony są istotnym elementem polityk publicznych związanych z uczeniem się przez całe życie, z drugiej natomiast nie są tematem dobrze zeksplorowanym badawczo. W toku realizacji badania jego pole zostało poszerzone o inne instytucje działające w badanych miastach, w tym instytucje kultury, samorządy i lokalne organizacje pozarządowe.

Wiedza o tym, że największe polskie uczelnie prowadzą szereg działań wspierających uczenie się przez całe życie (np. uniwersytety trzeciego wieku, otwarte i dziecięce, debaty, festiwale nauki), jest dość powszechna. Uczestniczą one także w tworzeniu rozwiązań ustawowych, a ich pracownicy naukowcy są autorami licznych opracowań teoretycznych i opartych na zrealizowanych badaniach; część z nich została przytoczona w poprzednich rozdziałach. Najważniejsze polskie uczelnie mają znaczący wpływ na kształtowanie zarówno oferty działań, jak i sposobów myślenia o wspieraniu uczenia się przez całe życie w Polsce, a prowadzone przez nie działania są obiektem badań. Jednakże uzyskanie pełnego obrazu tego zjawiska, a także przygotowanie rekomendacji na rzecz wspierania uczenia się przez całe życie nie może ograniczać się do największych miast – niezbędne jest poznanie rzeczywistości małych ośrodków akademickich działających w miastach powiatowych. Innymi słowy, aby możliwe było myślenie o praktykowaniu uczenia się przez całe życie przez całe polskie społeczeństwo, konieczne jest uzyskanie wiedzy o tym, w jaki sposób wdrażanie idei LLL wygląda także poza największymi ośrodkami.

Badania zrealizowane w poprzednich latach pokazały, że zarówno państwowe, jak i niepubliczne wyższe szkoły zawodowe działające w małych miastach pełnią lub mogą pełnić funkcję centrów wspierania uczenia się przez całe życie. Wynika to z rozbudowanej sieci współpracy z innymi podmiotami publicznymi, prywatnymi i samorządowymi oraz z dobrej znajomości lokalnych potrzeb. Dla wspierania uczenia się

przez całe życie w skali kraju ich rola wydaje się nie do przecenienia, ponieważ wskaźniki dotyczące udziału Polaków w uczeniu się przez całe życie nie poprawią się, jeśli działania będą podejmowane jedynie w największych miastach. Zbadanie tej problematyki, poznanie dobrych praktyk, przykładów współpracy i analiza czynników wpływających pozytywnie i negatywnie na podejmowanie tego typu działań może stanowić inspirację dla przedstawicieli innych szkół wyższych w małych ośrodkach.

## 1. Cele badania i obszary pytań badawczych

Głównym celem badania było uzyskanie wiedzy o realizacji idei LLL przez szkoły wyższe w małych miastach. Starano się znaleźć odpowiedzi na pytania badawcze tak, by było możliwe:

- dokonanie rekonstrukcji rozumienia idei uczenia się przez całe życie w szkołach wyższych w małych miastach, czyli poznanie sposobów interpretacji pojęcia „uczenie się przez całe życie”/*lifelong learning*, używanego języka i stosowania pojęć oraz założeń obecnych w dokumentach i opracowaniach naukowych;
- poznanie uwarunkowań prowadzenia działań z zakresu wsparcia LLL, zarówno od strony ideowej (przekonań pracowników i władz uczelni), jak i praktycznej (bazy materialnej, zasobów kadrowych, rozwiązań związanych z finansowaniem);
- zidentyfikowanie praktyk z zakresu realizacji idei LLL – poznanie sposobów działań prowadzonych przez szkoły wyższe w małych miastach, uzyskanie wiedzy o adresatach tych aktywności, podejmowanej współpracy i roli pełnionej przez uczelnie w społeczności lokalnej;
- poznanie sposobów organizacji działań wspierających uczenie się przez całe życie, w tym konstruowania oferty, współpracy z partnerami lokalnymi, uzyskiwania źródeł inspiracji, umiejscowienie komórek odpowiedzialnych za wspieranie LLL w strukturze uczelni oraz zaznajomienie się z promowaniem prowadzonych działań i zapewnianiem ich jakości.

W toku realizacji badania postanowiono poszerzyć grupę badanych podmiotów o lokalne instytucje i organizacje, w tym zwłaszcza instytucje kultury i samorządu, a powyższe pytania odnosić także do nich.

## 2. Dobór próby

Zrealizowane badanie miało charakter eksploracyjny i objęło cztery wybrane uczelnie działające w miastach powiatowych znacznie oddalonych od miast wojewódzkich i faktycznie prowadzących zróżnicowane działania wspierające uczenie się przez całe życie skierowane do przedstawicieli różnych grup społecznych. Przyjęto, że badanie należy zrealizować w miastach liczących do 50 tys. mieszkańców (czyli najmniejszych), oddalonych od miasta wojewódzkiego o minimum 50 km. Przyjęcie tych kryteriów miało zapewnić poznanie rzeczywistości miast, których mieszkańcy nie mogą na co dzień korzystać z oferty największych ośrodków, co z kolei oznacza, że uczelnia zyskuje większą rolę w kreowaniu lokalnego rynku edukacyjnego.

Na podstawie przeprowadzonego *desk research* wytypowano 26 uczelni spełniających te kryteria (spośród 397 uczelni funkcjonujących w bazie POLon); uczelnie te działają w 24 miastach. Dodatkowo w części wytypowanych miast funkcjonują filie większych uczelni, jednak nie zdarza się, by taka filia działała w mieście, w którym nie ma innej uczelni. Nie brano pod uwagę uczelni teologicznych/seminariów duchownych, ponieważ nie mają one charakteru ogólnodostępnego. Założono, że uczelnie wybrane do badania powinny być zróżnicowane, jednak przy ograniczonej skali badania ich liczbie nie było to kluczowe. Przeprowadzony *desk research* wskazał, że działania z zakresu wsparcia uczenia się przez całe życie w małych miastach prowadzą uczelnie publiczne, do niedawna państwowe wyższe szkoły zawodowe. Obecnie, w związku z nowelizacją ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, noszą one różne nazwy, jednak pozostają publicznymi.

Z uwagi na eksploracyjny charakter badania zapewnienie reprezentatywności próby nie było istotnym elementem. Kluczowe było uzyskanie szerokiego spektrum odpowiedzi oraz uwzględnienie różnorodności perspektyw i uwarunkowań działań prowadzonych w ramach wspierania LLL. Założono, że badaniem zostaną objęte uczelnie mające znaczące doświadczenie w prowadzeniu tego typu działań skierowanych do różnych grup odbiorców, w tym w szczególności osób dorosłych niebędących studentami. Podczas tworzenia koncepcji badania zastanawiano się, czy wartościowe nie byłoby także poznanie uczelni, które takich doświadczeń nie mają, i uzyskanie wiedzy o przyczynach braku zaangażowania w tego typu działania. Pomysł ten jednak odrzucono m.in. ze względu na częściowo aplikacyjny charakter badania (służy m.in. stworzeniu katalogu dobrych praktyk dla uczelni i rekomendacji dotyczących wspierania uczenia się przez całe życie) oraz znaczące trudności

w badaniu tych elementów działalności, których uczelnie nie mogą przedstawić jako sukcesu. Jednocześnie należy zaznaczyć, że przedstawiciele badanych szkół wyższych bez skrępowania opowiadali o trudnościach, które napotykają i które czasem uniemożliwiają kontynuację prowadzonych lub rozpoczęcie nowych działań. Jednak jest to sytuacja zasadniczo odmienna od tej, w której kluczem doboru uczelni byłby brak działań, których badanie dotyczy.

Jako kryteria wyboru uczelni przyjęto:

- posiadanie zróżnicowanej oferty działań wspierających uczenie się przez całe życie skierowanych do różnych grup wiekowych, w tym m.in. funkcjonowanie uniwersytetów otwartych, dziecięcych i trzeciego wieku,
- posiadanie bogatej oferty kursów i szkoleń (odpłatnych i bezpłatnych),
- prowadzenie działań z zakresu promocji nauki i komunikacji naukowej (pikniki naukowe, festiwale nauki, otwarte debaty i wykłady);
- posiadanie zróżnicowanej oferty dla osób dorosłych;
- uwzględnianie w ofercie edukacji pozaformalnej, uczenia się nieformalnego, a także umożliwianie uczenia się incydentalnego;
- współpraca z innymi podmiotami działającymi w mieście i prowadzącymi lub wspierającymi działania z obszaru wspierania uczenia się przez całe życie.

Po przeprowadzeniu *desk research* obejmującego strony internetowe uczelni, jej media społecznościowe i lokalne media do objęcia badaniem wybrano:

- Karpacką Państwową Uczelnię w Krośnie
- Państwową Uczelnię im. Stefana Batorego w Skierniewicach (obecnie Akademia Nauk Stosowanych Stefana Batorego)
- Państwową Uczelnię Zawodową im. Ignacego Mościckiego w Ciechanowie
- Państwową Wyższą Szkołę Zawodową w Wałczu (obecnie Akademia Nauk Stosowanych).

Dobór ten zapewnił zróżnicowanie przestrzenne – uczelnie działają w czterech województwach (podkarpackim, łódzkim, mazowieckim i zachodniopomorskim). Podjęto decyzję, że w każdym z miast kilka wywiadów zostanie przeprowadzonych



z przedstawicielami podmiotów współpracujących z uczelniami w obszarze wspierania uczenia się przez całe życie, np. centrów kultury, jednostek samorządu terytorialnego, instytucji rynku pracy, organizacji pozarządowych.

### 3. Metodologia

Zrealizowane badanie miało charakter eksploracyjny, w związku z czym naturalnym wyborem była metoda jakościowa. W jej ramach na etapie wstępnym przeprowadzono:

- *desk research* dotyczący różnych form wspierania uczenia się przez całe życie realizowanych przez polskie uczelnie, prowadzący do wyboru uczelni do badania;
- analizę informacji dotyczących wspierania uczenia się przez całe życie udostępnianych przez uczelnie na ich stronach internetowych pod kątem zróżnicowania oferty w odniesieniu do uczenia się przez całe życie, współpracy z różnymi interesariuszami oraz współdziałania w tym zakresie z innymi podmiotami;
- analizę danych zastanych – dokumentów uczelni objętych badaniem, związanych ze wspieraniem uczenia się przez całe życie;
- analizę dotyczącą miast i/lub regionów, w których znajdują się uczelnie wybrane do badania – zanalizowano dane socjodemograficzne, informacje o rozwoju społeczno-gospodarczym oraz dotyczące oferty edukacyjnej.

W ramach analizy materiału badawczego wykorzystano elementy metodologii *case study*, uproszczonej analizy pola semantycznego oraz odniesiono się do omówionych teorii kapitału społecznego i społeczeństwa sieciowego (Castells, Coleman), kapitału kulturowego i habitusu (Bourdieu) oraz koncepcji dobra wspólnego.

## 4. Realizacja badania

Wywiady indywidualne i grupowe, z uwagi na pandemię COVID-19, zostały przeprowadzone w formie zdalnej między majem a sierpniem 2021 roku, a spacerzy badawcze – w terenie we wrześniu i w październiku 2021 roku. Wywiady na zlecenie IBE zrealizował zespół badawczy pod kierunkiem pani Magdaleny Tędziagolskiej, działający w wyłonionej w postępowaniu ofertowym firmie Research Eye sp. z o.o. Pracowniczki IBE przeprowadziły spacerzy badawcze oraz opracowały wszystkie narzędzia badawcze. W ramach badania terenowego zrealizowano:

- 41 pogłębionych wywiadów indywidualnych z pracownikami uczelni i współpracującymi z uczelniami podmiotów (od 7 do 13 wywiadów w każdym badanym mieście);
- 4 zogniskowane wywiady grupowe z przedstawicielami różnych podmiotów z każdego z badanych miast;
- 17 spacerów badawczych zatytułowanych „[nazwa miasta] – miasto uczenia się przez całe życie” z przedstawicielami badanych podmiotów.

Wywiady indywidualne przeprowadzono z wykorzystaniem pięciu scenariuszy:

- z osobą reprezentującą władze uczelni (np. rektor, prorektor, kanclerz);
- z osobą odpowiedzialną za wsparcie LLL na szczeblu uczelni (np. kierownik biura karier, biura rozwoju, prodziekan ds. dydaktycznych);
- z osobą prowadzącą działania wspierające LLL (np. pracownik dydaktyczny);
- z przedstawicielem instytucji kultury lub organizacji pozarządowej współpracującej z uczelnią w zakresie prowadzenia działań wspierających LLL (np. dyrektor lub wyznaczony pracownik miejskiego centrum kultury, instytucji kultury – muzeum, centrum nauki, domu kultury, fundacji edukacyjnej);
- z przedstawicielem administracji samorządowej lub innej instytucji publicznej, np. urzędu pracy (np. prezydent miasta, kierownik biura edukacji).

Zrealizowane badanie i analiza dokonana w ramach pracy nad niniejszą monografią pozwoliły na realizację dwóch celów. Pierwszym z nich było uzyskanie wiedzy na temat interesującego wycinka rzeczywistości i zanalizowanie go w perspektywie wybranych

idei i teorii. Drugim natomiast stworzenie publikacji użytecznej dla realizacji polityk publicznych, w tym przypadku – dotyczących uczenia się przez całe życie, czy szerzej: uczenia się i nabywania umiejętności.

Aneks do niniejszej monografii jest wyciąg z raportu techniczno-metodologicznego opracowanego przez wykonawcę badania, firmę Research Eye sp. z o.o.

Zgodnie z ustaleniem z władzami badanych podmiotów i osobami badanymi zjawiska o charakterze pozytywnym i neutralnym opisano wraz ze wskazaniem podmiotu, którego dotyczą, i ogólnym wskazaniem funkcji osoby wypowiadającej się. Z kolei kwestie problemowe, zjawiska o charakterze negatywnym bądź budzącym wątpliwości omówiono jako ogólne problemy występujące w badanej rzeczywistości. Przyjęto założenie, że podanie danych podmiotów, które mogą – kolokwialnie rzecz ujmując – pochwalić się jakimś działaniem lub rozwiązaniem, będzie korzystne dla całego środowiska szkół wyższych. Dzięki temu bardziej zainteresowani czytelnicy i czytelniczki zyskają możliwość skontaktowania się z autorami i autorkami dobrych praktyk. W przypadku kwestii trudnych i problematycznych uznano, że właściwe będzie wskazanie i omówienie kategorii problemów, a wskazywanie, których podmiotów i miast dotyczą, nie będzie stanowiło wartości dodanej, może natomiast zniechęcić do udziału w badaniach oraz napiętnować uczelnie i miasta, które zdecydowały się zaangażować w niniejszy projekt.

# Rozdział trzeci: Uczenie się przez całe życie z perspektywy osób badanych

## Wprowadzenie

Sposoby rozumienia i interpretowania pojęć „uczenie się przez całe życie” i „uczenie się”, a także żywione na ich temat przekonania i związane z nimi odczucia jeszcze na etapie tworzenia koncepcji badania zostały uznane za potencjalnie mające wpływ na kształtowanie oferty działań wspierających mieszkańców miast w uczeniu się przez całe życie. Dlatego też próba rekonstrukcji tych pojęć była – oprócz opisu praktyk uczelni i współpracujących z nimi podmiotów oraz wieloaspektowego opisu uwarunkowań prowadzenia działań – jednym z trzech dużych obszarów badawczych.

Rekonstrukcja sposobów rozumienia pojęcia „uczenie się przez całe życie” odbywała się na dwa sposoby: poprzez analizę odpowiedzi na zadane wprost pytania o sposób jego rozumienia oraz analizę używania go lub pojęć uznawanych za synonimy w odpowiedziach na pytania dotyczące praktyk związanych z realizacją idei LLL, współpracy z innymi podmiotami w tym zakresie oraz sposobów organizacji działań. Ważnym aspektem była także wiedza dotycząca odczuć, skojarzeń i przekonań dotyczących uczenia się przez całe życie. Początkowo przyjęto założenie, że uda się uzyskać osobno definicje pojęcia „uczenie się” i „uczenie się przez całe życie”, jednak pomimo kompetencji i starań badaczy i badaczek dokonanie takiego rozróżnienia na etapie prowadzenia wywiadów okazało się niemożliwe.

W rozdziale zaproponowano dwie typologie: (1) sposobów rozumienia omawianych pojęć oraz (2) opinii i odczuć z nimi związanych. Pozwalają one lepiej zrozumieć uwarunkowania prowadzenia przez uczelnie działań wspierających uczenie się przez całe życie. Oczywiście nie jest to uwarunkowanie jedyne: autorki zdają sobie sprawę, że zapewne kluczowe znaczenie mają kwestie organizacyjne i finansowe oraz zainteresowanie potencjalnych uczestniczek i uczestników. Jednakże nie można pomijać aspektu wewnętrznych motywacji zarówno decydentów i decydentek, jak i osób bezpośrednio odpowiedzialnych za organizację i prowadzenie tych działań. Przyjęto założenie, że motywacje te wynikają przynajmniej częściowo z przekonań i rozumienia tego, czym jest lub powinno być uczenie się przez całe życie i jak w związku z tym należy kształtować ofertę w tym obszarze.

## 1. Pojęcia uczenia się i uczenia się przez całe życie

Podczas prac koncepcyjnych nad badaniem i tworzenia narzędzi badawczych ich autorki doszły do wniosku, że wartościowe będzie poznanie nie tylko sposobów rozumienia pojęcia „uczenie się przez całe życie” (omówionego dalej), lecz także samego uczenia się. W tym przypadku kluczowe były nie tyle definicje tworzone przez osoby badane, ile raczej ich przekonania dotyczące tego, jakie grupy ludzi i pod jakimi warunkami się uczą, i tego, dlaczego tego nie robią i z jakich powodów. Postanowiono, że pytania te zostaną zadane wprost i że znajdą się na początku scenariusza wywiadu, tuż po zapoznaniu się z osobą badaną i zakresem jej działań. Takie umiejscowienie pytań, co do których zarówno autorki, jak i badacze i badaczki mieli przekonanie, że będą dla badanych trudne, posiadało ważne uzasadnienie. Pierwszym powodem była potrzeba pewności, że pytania te zostaną zadane, bez ryzyka, że czas na wywiad się skończy albo że osoba badana będzie zmęczona. Drugim powodem była natomiast chęć „ustawienia” wywiadu, swego rodzaju podporządkowania go kategoriom pojęciowym nakreślonym przez osobę badaną. Uznano również, że poznanie sposobów rozumienia tego pojęcia i przekonań dotyczących potrzeby uczenia się przez różne grupy społeczne będzie istotne dla zrozumienia stosunku do idei i praktyki uczenia się przez całe życie, ponieważ pozwoli go umieścić w szerszym kontekście znaczeniowym.

Pytania okazały się dla osób badanych trudne, co sygnalizowały w wypowiedziach. Niejednokrotnie w wywiadach pojawiały się stwierdzenia typu: „to trudne pytanie”, „nie wiem, czy potrafię odpowiedzieć” czy „nie zastanawiałam/-em się nad tym”. Można przypuszczać, że stwierdzenia te mogły wynikać z dwóch przyczyn: po pierwsze, podejmowanie refleksji nad tym, czym jest uczenie się, nie jest najwidoczniej popularne. Podstawową rolą uczelni jest stwarzanie warunków do uczenia się, umożliwianie studentom i studentkom uzyskiwania efektów uczenia się przypisanych do programów studiów, prowadzenie procesów uczenia się. Refleksja na ten temat nie jest raczej domeną ani władz rektorskich, ani pracowników biur (np. karier, współpracy) odpowiedzialnych za wspieranie LLL, ani pracowników prowadzących zajęcia, które się w tę ofertę wpisują. Pomimo tego badaczom i badaczkom udało się uzyskać mniej lub bardziej rozbudowane odpowiedzi osób badanych. Należy zaznaczyć, że odpowiedzi te należały do różnych porządków – jedne były próbami sformułowania definicji w sposób abstrakcyjny, drugie odnosiły się do uwarunkowań uczenia się, a jeszcze inne przedstawiano w sposób funkcjonalny, czyli odnosząc się do celu lub roli uczenia się i uczenia się przez całe życie.

Uzyskane odpowiedzi można podzielić na następujące kategorie:

1. Porządek definicyjny:
  - a) uczenie się jako zdobywanie nowych umiejętności
  - b) uczenie się jako spotkanie i uczenie się jako droga
  - c) uczenie się jako działalność realizowana bez przymusu
2. Porządek uwarunkowań:
  - a) uczenie się jako potrzeba człowieka i pochodna socjalizacji
  - b) uczenie się jako styl życia i interakcja
3. Porządek celów:
  - a) uczenie się jako sposób poprawy własnej sytuacji na rynku pracy
  - b) uczenie się jako konieczność (związana z życiem zawodowym lub osobistym)
  - c) uczenie się jako sposób podtrzymywania relacji społecznych

Powyższe kategorie mogą na siebie zachodzić – zarówno w ramach definicji (kiedy osoba badana w swojej odpowiedzi ujmowała kilka wątków), jak i, zdaniem badanych, u każdej osoby uczącej się. W pewnej mierze kategorie te odpowiadają ujęciom uczenia się przez całe życie zaprezentowanym w rozdziale pierwszym. Można się więc zastanawiać, czy analizując wypowiedzi badanych, autorki sugerowały się wcześniej nakreślonymi ramami teoretycznymi, czy też po prostu trudno jest znaleźć inną metodę uporządkowania wypowiedzi dotyczących definiowania pojęć uczenia się i uczenia się przez całe życie.

## 1.1. Porządek definicyjny

Badacze i badaczki prowadzący wywiady prosili osoby badane o powiedzenie, czym ich zdaniem jest uczenie się lub co to znaczy „uczyć się”. W kolejnych pytaniach prosili o to samo w odniesieniu do pojęcia uczenia się przez całe życie. Część badanych formułowała definicje, czyli konstrukty teoretyczne odnoszące się do założeń. W analizie podjęto próbę oddzielenia ich od omówionych przez badanych praktyk i ich własnych doświadczeń. To ostatnie było w niektórych przypadkach trudne, ponieważ w niemal każdym wywiadzie pojawiły się dowody na to, że badani realizują ideę uczenia się przez całe życie nie tylko w zakresie zadań

zawodowych i wspierania w tym innych, lecz także w ramach osobistej praktyki. Próbę tę jednak podjęto, oddzielając zakres znaczeniowy od przykładów jego realizacji.

### 1.1.1. Uczenie się jako zdobywanie nowej wiedzy i umiejętności

Pierwszym z wyodrębnionych sposobów rozumienia przez osoby badane pojęć „uczenie się” lub „uczenie się przez całe życie” jest zdobywanie nowej wiedzy i umiejętności.

W wypowiedziach, które sprawiły, że wyodrębniono tę kategorię, osoby badane skupiły się nie na celu uczenia się lub przyczynie podjęcia nauki (jak np. w ujęciu „uczenie się jako konieczność”), ale na procesie i, przede wszystkim, efekcie, czyli zdobyciu nowej wiedzy lub/i umiejętności. W tym ujęciu nacisk położono na zrozumienie tego, czym jest uczenie się, a nie celu, dla którego jest podejmowane. Ilustracją może być cytat z wywiadu z przedstawicielem władz jednej z badanych uczelni:

„B: Czym dla pana w ogóle jest uczenie się?

O: Uczenie się? Ha! Jest to, według mnie, zdobywanie wiedzy, poszerzanie tej wiedzy.

Rozpatrywałbym je przynajmniej w dwóch obszarach, to znaczy takim, który jest związany z uprawianym zawodem, i takim, który obejmuje budowanie szerokiej wiedzy o świecie, taki światopoglądowy, a także popularnonaukowy” [U2\_02].

W tym ujęciu pojawia się istniejący w opisach efektów kształcenia (obecnie: uczenia się) podział na wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne. Badani go przedstawiają, choć można odnieść wrażenie, że podają go w ramach żartobliwego przytoczenia definicji „słownikowej”, np.:

„B: (...) nie chciałabym, żeby Pani poczuła się odpytywana, bardziej jestem ciekawa Pani skojarzeń i tego, jak Pani czuje: czym jest w ogóle uczenie się? Takie pierwsze Pani myśli, skojarzenia.

O: Uczenie się, no przede wszystkim ze zdobywaniem wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych [śmiech].

B: [śmiech]

O: Tak więc, no to, to na pewno będą te trzy elementy, tak?” [U4\_01].

Odniesienie do tej triady w ramach odpowiedzi na pytanie o to, czym jest uczenie się, pojawiło się wielokrotnie. Widać więc, że jest to silnie zinternalizowany sposób definiowania uczenia się będący pierwszą odruchową odpowiedzią. Część badanych spontanicznie wskazywała konkretne umiejętności, w tym zwłaszcza metaumiejętność uczenia się, rozwój kompetencji poznawczych i nabycie umiejętności ich praktycznego

wykorzystania. Ilustruje to poniższy cytat z wypowiedzi pracownika naukowego zaangażowanego we wspieranie uczenia się przez całe życie:

„B: Chciałam zapytać Pana Profesora o w ogóle, jak pan myśli o uczeniu się w ogóle? Czym jest dla Pana uczenie się?

O: No tutaj może jednak trochę zaskoczę, ale akurat dla mnie uczenie się to jest nabywanie umiejętności studiowania. Tak bym powiedział, czyli nabywanie umiejętności poznawczych, nie... Ja zawsze dążyłem do tego, żeby mój student rozumiał to, co sam jest w stanie prześledzić, odnaleźć, zapoznać się. Ja mam go nauczyć krytycznej oceny nadchodzących wiadomości (...)" [U3\_03].

Badani zwracają także uwagę, że uczenie się zachodzi wtedy, kiedy zdobyta wiedza i umiejętności mogą być praktycznie wykorzystane. Po części mogłoby to kierować uwagę ku kolejnemu podrozdziałowi, w którym uczenie się ujęto z perspektywy celów, które przyświecają decyzjom o jego rozpoczęciu. Jednakże osoby badane wpisujące się w porządek definicyjny odnosiły się do tego, czym uczenie się jest, a nie czemu służy, więc pomimo pewnego powiązania z celami uznano, że pasują właśnie do porządku definicyjnego. Wybrane wypowiedzi brzmiały następująco:

„B: Czym jest uczenie się?

O: Pozyskiwaniem nowych wiadomości w taki sposób, żeby można je było potem wykorzystać, przetworzyć. Nie tylko na zasadzie wgrania i odtworzenia, jak na płycie, tylko wykorzystania w swoich, w życiu, w pracy zawodowej" [U2\_01].

„Uczenie się to jest aktywne przyswajanie informacji, przyswajanie wiedzy, ale także przyswajanie umiejętności, bo tu nie chodzi tylko o wiedzę teoretyczną, ale też o różnego typu umiejętności" [U3\_05].

### 1.1.2. Uczenie się jako spotkanie i uczenie się jako droga

Drugą grupę odpowiedzi w ramach porządku definicyjnego stanowiły te ujmujące uczenie się jako spotkanie, przede wszystkim dwóch (lub więcej) osób, ale również spotkanie z wiedzą, inspiracją, nowym zjawiskiem, lub te, w których posłużono się metaforą drogi. W wypowiedziach należących do tej grupy osoby badane wskazywały, że uczenie się jest poznawaniem różnych dziedzin ludzkiej aktywności, a także ludzi. Ten ostatni element zwraca uwagę na humanistyczny aspekt uczenia się – badani zwracali uwagę, że choć możliwe jest uczenie się „z książek”, to spotkanie i rozmowa z drugim człowiekiem są tym aspektem uczenia się, który jest jednocześnie niezbędny do rozwoju i niemożliwy do zastąpienia czymkolwiek innym.



Kontekstem dla wypowiedzi wpisujących się w tę definicję stała się pandemia COVID-19 i związane z nią przeniesienie zarówno zajęć akademickich, jak i innych spotkań do rzeczywistości wirtualnej. Skierowała ona większą uwagę na rolę kontaktów osobistych, wymiany myśli i możliwości rozmowy. Jednak nie we wszystkich wypowiedziach wybrzmiewa odniesienie do rzeczywistości pandemicznej, a wspomnianego „spotkania” nie można rozumieć ani jako spotkania wyłącznie osobistego, ani jako opozycji do kontaktów online. Jest ono w tym ujęciu czymś więcej: jest okazją do poznania drugiego człowieka i otwartością na zmiany, które zajądą w obu uczestnikach interakcji.

„No to uczymy się, spotykając przede wszystkim innych ludzi, bo każdy człowiek jest dla nas postawiony na drodze jest, może być, jest nauczycielem, prawda? I od nas zależy, jak tę lekcję wykorzystamy, i wiadomo, że jeżeli trafimy na osobę, która jest autorytetem albo ma jakąś wiedzę w dziedzinie, która nas interesuje, no to możemy od niej maksymalnie wyciągać to, po prostu, co nam chce dać, jeżeli chce się dzielić tą wiedzą” [U1\_02].

Drugą odśłoną definicji z tej grupy jest porównanie uczenia się do drogi. Metafora ta może być rozumiana na dwa sposoby: albo uczenie się jest drogą życia (co zostało omówione dalej w części „uczenie się jako styl życia”), albo też droga, którą pokonuje człowiek, wskazuje kolejne okazje do uczenia się, przede wszystkim dzięki spotkaniom z innymi ludźmi. Tak definiowane uczenie się kładzie akcent na ciągłość rozwoju, w pewnej mierze: jego nieuchronność lub mimowolność, a także charakter interakcyjny. Ujęcie uczenia się jako drogi podkreśla fakt, że jest ono praktykowane w różnych kontekstach (formalnym, pozaformalnym, nieformalnym) i że może zarówno wynikać z intencji osoby uczącej się, jak i zajść przypadkowo, w wyniku spotkania właściwej osoby lub znalezienia się w sytuacji, która sprawi, że człowiek czegoś się nauczy lub zyska motywację do nauki. Jeden z badanych opisał to następująco:

„B: Proszę powiedzieć, wchodząc trochę w temat, czym jest dla Pana uczenie się, tak ogólnie?

O: O, uczenie się (...), to jest temat bardzo szeroki, bo wydaje mi się, że uczenie się... ja bym to zdefiniował jako ogół sposobów, w jaki my nabywamy wiedzę, umiejętności czy kompetencje społeczne. Zarówno w grę by wchodziły różne aspekty takiego uczenia się formalnego, czyli w obrębie gdzieś tam, instytucjonalnym, uczenia się pozaformalnego, czyli wszelkich takich sytuacji, gdzie ktoś na własną rękę poszukuje jakichś tam dodatkowych form rozwojowych, no i uczenia się przy okazji różnych innych codziennych aktywności, które być może w pierwszej kolejności nie mają na celu nauczania się czegoś, tylko tak się dzieje przy okazji, poprzez zdobywanie nowych doświadczeń czy doświadczanie w ogóle jakichś takich nowych sytuacji” [U3\_04].

Osoba ta zwraca uwagę na jeszcze jeden ważny aspekt: uczenie się jako takie jest „ogółem sposobów” uzyskiwania umiejętności. Nie odnosi się tylko do jednego z nich, nie ma jednej metody właściwej dla każdego obszaru wiedzy i umiejętności i nie można ograniczyć pojęcia uczenia się do wąskiego wycinka rzeczywistości.

### 1.1.3. **Uczenie się jako działalność realizowana bez przymusu**

Trzecią kategorią wyodrębnioną w ramach modelu „definicyjnego” jest ujęcie uczenia się (w tym zwłaszcza uczenia się przez całe życie) jako działalności podejmowanej przez jednostkę dobrowolnie, bez przymusu związanego z wymaganiami systemu edukacji, rynku pracy bądź oczekiwaniami innych osób. Te wypowiedzi pojawiały się przede wszystkim w odpowiedzi na pytanie o to, czym jest uczenie się przez całe życie. Należy zwrócić uwagę zwłaszcza na kwestię niezależności uczenia się od wymagań stawianych osobom pracującym przez rynek. Dla części badanych uczenie się przez całe życie jest tym, co człowiek robi w pełni dobrowolnie, dla własnej przyjemności i z wewnętrznej potrzeby. Koresponduje to z przywołaną typologią sposobów rozumienia pojęcia „uczenie się przez całe życie” autorstwa Zbyszko Melosika i ujęciem związanym z rozwojem pasji, a także z podejściem postmodernistycznym, w którym uczenie się jest „próbowaniem” różnych możliwości.

Rozumienie uczenia się przez całe życie jako działalności w pełni dobrowolnej (a więc niezwiązanej także z przymusem ekonomicznym) kieruje uwagę części badanych ku seniorom. Definiowanie LLL poprzez odwołanie do tej właśnie grupy wynika z połączenia trzech elementów: braku przymusu, posiadania wolnego czasu i najbardziej zwracającej uwagę całościowości, rozumianej jako długotrwałość czy praktyka realizowana aż do śmierci.

„B: To rzucam teraz hasło «Uczenia się przez całe życie» (...). Takie pierwsze skojarzenie: jak Pan myśli o uczeniu się przez całe życie, to co?

O: (...) Mnie przychodzi do głowy sytuacja typu uniwersytet trzeciego wieku (...). Osoby, które dysponują większą ilością czasu, ale jednocześnie mają w sobie taką potrzebę uczenia się, więc... Wiem, że cały temat uczenia się przez całe życie to jest bardziej złożona i skomplikowana sprawa, ale pierwsze skojarzenie, to jest właśnie to, że mamy osobę, która tak z perspektywy (...) stereotypowego patrzenia na to, kim jest ta osoba ucząca się [wymyka się]. To, że nie myślimy (...) tylko o osobach najstarszych. Tutaj idea uczenia się przez całe życie sygnalizuje nam, że nie ma żadnego takiego etapu, w którym powiemy, że już to jest koniec, że tak na dobrą sprawę w każdym wieku możemy” [U3\_04].

Dobrowolność silnie łączy się z całożyciowością, przede wszystkim w aspekcie *lifelong* – i mniej w aspekcie *lifewide learning* – podkreśla się rolę uczenia się przez wszystkie lata życia. Warto zaznaczyć, że uczenie się, zwłaszcza w tych późniejszych latach, jest uznawane za dowód pełnej dobrowolności. Nie jest jednak oczywiście tak, że ten aspekt dotyczy wyłącznie osób w ostatnich dekadach życia. Definiowanie uczenia się przez całe życie poprzez jego wolnościowość, dobrowolność kieruje uwagę ku pasjom i, trochę z drugiej strony, ku przypadkowości i incydentalności. Początkowo kategorię tę nazwano „uczenie się jako działalność dobrowolna”. Jednakże omówione rozumienie uczenia się jako drogi, na której można spotkać i wykorzystać okazję do uczenia się, skierowało uwagę ku nieco szerszemu znaczeniu, jakim jest nie tylko dobrowolność (która zakłada intencjonalność), lecz także to, co przydarza się bez początkowej intencji nauczania się czegoś, ale jest akceptowane przez jednostkę. W definicji tej mieszczą się omówione w następnym rozdziale sytuacje i działania sprzyjające uczeniu się incydentalnemu, np. związanemu z uczestnictwem w wydarzeniach kulturalnych.

#### 1.1.4. Podsumowanie

Pewnym podsumowaniem omówionych sposobów rozumienia pojęć uczenia się i uczenia się przez całe życie w ramach modelu definicyjnego może być poniższy cytat. Zawiera on trzy elementy: odniesienie do występującej w definicjach słownikowych triady wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, zwrócenie uwagi na napotykanie okazji do uczenia się na drodze życia i podkreślenie jego dobrowolności, rozumianej także jako brak przymusu.

„To bardzo trudne pytanie. No... zdobywanie nowych umiejętności, nowych kompetencji i przyrost wiedzy, tak? W odniesieniu do osób dorosłych, pełnoletnich, które nie podlegają obowiązkowemu procesowi kształcenia, nie są objęte tym obowiązkowym systemem edukacji, no to wszystko, tak? Dla mnie wszystko, bo dla mnie nawet praca w ogrodzie jest na pewno formą uczenia się, bo uczę się fachowo przekopywać grządki albo nie, uczę się na błędach. Wszystko to, co pozwoli zdobyć nowe umiejętności, kompetencje i pozyskać wiedzę, tak?” [U3\_01].

„[uczenie się to] jakby taka otwartość (...) na wszystko, co nas dotyka. I myślę, że to jest też jakby poznawanie innych ludzi, od których też wiele rzeczy się uczymy (...), też na takim poziomie typu «jak ty gotujesz, jak ty coś robisz (...), jakie są twoje doświadczenia» i na ile my je potrafimy wykorzystać do naszych sytuacji, i dobrych, i złych, prawda? To jest dla mnie jakby taki drugi tok uczenia, które realizowane jest bez (...) nastawienia «ja się w tym momencie uczę», tylko «przyjmuję pewne wiadomości, bo jestem na to otwarta»” [U3\_03].

Stworzony w ramach analizy model „definicyjny” skupiał się na próbach opisanie tego, czym uczenie się, w tym uczenie się przez całe życie, jest, bez głębszych odniesień do jego przedmiotu, uzasadnienia lub stawianych celów oraz elementów, które się na nie składają.

## 1.2. Porządek dotyczący uwarunkowań

Drugą perspektywą, z której przyjrzano się odpowiedziom na pytanie o definicję pojęć uczenia się i uczenia się przez całe życie, są te kierujące uwagę ku uwarunkowaniom tego procesu. Opisują one uczenie się jako proces, aktywność, działalność człowieka, które wynikają z warunków, w jakich funkcjonuje.

Wypowiedzi, które zadecydowały o stworzeniu tej kategorii, odnosiły się do potrzeb pochodnych socjalizacji, a także uznania uczenia się, w tym zwłaszcza uczenia się przez całe życie, za styl życia lub drogę życiową. Uwarunkowania, które opisano w tej części, dotyczą jednostki i różnych czynników kształtujących jej stosunek do uczenia się. Nie odnoszą się natomiast do celu, w jakim podejmuje ona uczenie się. W związku z tym nie omówiono w tym miejscu np. warunków tworzonych przez lokalny rynek pracy czy przemiany społeczne i technologiczne – te są przedmiotem kolejnego podrozdziału.

### 1.2.1. Uczenie się jako potrzeba człowieka i pochodna socjalizacji

W rozdziale dotyczącym idei i teorii dużo miejsca poświęcono omówieniu koncepcji, w których uczenie się jest naturalną potrzebą człowieka, a nawet immanentną cechą jego natury. To przeświadczenie pojawia się także w narracjach osób badanych zarówno w odpowiedziach na zadawane wprost pytania o definicje i skojarzenia, wypowiedziach dotyczących przekonań o motywacjach do uczenia się, jak i tych, w których osoby badane opisują sposoby tworzenia oferty działań wspierających uczenie się przez całe życie.

Potrzeba ciągłego rozwoju może, zdaniem badanych, być realizowana poprzez rozwijanie posiadanej pasji bądź poszukiwanie nowej. Odnoszą się do ciekawości poznawczej osób uczących się, dokonywania świadomych wyborów z jednej strony i poszukiwania możliwości z drugiej. Podkreślają także, omówioną wcześniej, dobrowolność – uczenie się ujmowane jako potrzeba człowieka wprost odnosi się do samodzielnego podejmowania decyzji o działaniach dodatkowych, pozazawodowych, wynikających z zainteresowań, a także – o czym więcej napisano dalej – posiadanego czasu wolnego. Ujęcie związane z rozwojem pasji obrazuje poniższy cytat:

„B: Dlaczego ludzie się uczą? Dlaczego chcą się uczyć, Pani zdaniem?

O: Dlatego, żeby... na pewno niektórzy pogłębiają swoje zainteresowania i te osoby, to są takie osoby z pasją, takie osoby, które po prostu przychodzą i wiedzą, że chcą zrobić właśnie to, w tym miejscu, tutaj. Nawet nie są to osoby związane ze swoim kierunkiem studiów, tylko po prostu z zainteresowaniami swoimi takimi, wiadomo, dodatkowymi. Myślę, że to jest kwestia albo potrzeby, albo chęci (...) po prostu ktoś ma czas i chce zgłębić swoją pasję, chce się czegoś więcej dowiedzieć w danej, konkretnej, danej tematyce” [U2\_01].

Badani zwracali uwagę, że potrzeba rozwoju jest silnie uwarunkowana socjalizacją, której poddana była dana osoba, i, nieco z drugiej strony, jej cechami osobniczymi (które przynajmniej w pewnej mierze także są pochodną socjalizacji). W wywiadach pojawiały się różne określenia i omówienia tego uwarunkowania. U osób posiadających wykształcenie w obszarze nauk społecznych pojęcie socjalizacji było używane wprost. W wywiadach z innymi osobami wspomniano o wychowaniu, rodzinnych zwyczajach, przyzwyczajeniu do określonych praktyk czy przekonaniach dotyczących właściwych zachowań. Diagnozowany przez badanych wpływ socjalizacji na podejmowanie uczenia się omówiono w dalszej części rozdziału.

Badani, którzy ujmowali decyzję o podjęciu uczenia się jako pochodną socjalizacji, posługiwali się kategorią samoświadomości jako czynnika pozwalającego na diagnozę własnych potrzeb i pożądaných sposobów ich realizacji. Zwracają przy tym uwagę na ogół doświadczeń związanych z podejściem do uczenia się, które pomogły tę samoświadomość zbudować i dały osobom uczącym się dostęp do wiedzy o samych sobie.

„No, ja myślę (...), że to, że jeżeli ktoś chce, to znaczy, że w swoim życiu natrafił na takie momenty, w których budował po prostu swoją świadomość. Czyli, moim zdaniem, środowisko rodzinne, wcześniejsze etapy edukacji, rozwijanie swoich pasji, obserwacja znaczących innych, różnych ludzi wokół siebie (...)” [U3\_02].

„No więc, moim zdaniem, jak ja obserwuję tę różnorodną postawę, o którą pani pyta, czyli tych bardziej zaawansowanych w procesie budowania intencji i świadomości w ścieżce uczenia, to myślę, że [kluczowe jest] środowisko. Że środowisko, że postawa, że modelowanie, to, na co trafili wcześniej, miało wpływ na ukształtowanie tej postawy. Oczywiście cechy charakteru, czy cechy osobowościowe, żeby psychologowie się nie obrazili, też mają wpływ” [U3\_02].

W wypowiedziach tych dominuje przekonanie, że rozwój i uczenie się wynikają z natury człowieka, jednak odczytać trafnie potrafią ją osoby, które w procesie dorastania i rozwoju otrzymały odpowiednie narzędzia. Podkreślenie tego uwarunkowania jest

istotne dla wielu elementów działania uczelni: od formułowania pomysłów na działania wspierające uczenie się, poprzez ich organizację i prowadzenie, po kierowanie odpowiednich przekazów do grup zróżnicowanych ze względu na procesy socjalizacji i posiadany przez nie kapitał kulturowy. Innymi słowy, uczenie się jest w opinii badanych ludzką potrzebą, jednak nie każdy człowiek ma ją uświadomioną i nie każdy, kto ma ją, potrafi dopasować do niej adekwatne sposoby realizacji. Podsumowuje to poniższy cytat:

„B: Jak Pan Profesor sądzi, co sprawia, że ludzie się uczą, dlaczego ludzie chcą się uczyć?  
O: (...) [żeby zrozumieć, dlaczego] chcą się uczyć (...) trzeba wyjść jednak od celu. Jeżeli ktoś ma to szczęście (...), że nie wierzy w przeznaczenie, że wierzy, że mimo wszystkich okoliczności, które mu nie sprzyjają, istnieją szanse na osiągnięcie celu, bo dostrzeże, że musi mieć wsparcie, narzędzie i tak bym powiedział: kto nie stawia sobie celu, nie ma czegoś takiego jak odczucia, chęci uczenia się” [U3\_03].

### 1.2.2. Uczenie się jako styl życia

Z omówionego powyżej ujęcia uczenia się jako pochodnej socjalizacji wynika przekonanie, że w pewnych okolicznościach uczenie się może stać się stylem życia lub drogą życiową. Przyjęcie ich może wynikać z socjalizacji; zakłada także podmiotowość i sprawczość jednostki. W wypowiedziach osób badanych nie można się jednak doszukać przekonania, że przyjęcie takiego stylu życia musi wynikać z posiadania wysokiego kapitału kulturowego. Zapewne posiadanie go sprzyja obraniu uczenia się jako drogi życiowej, jednak ani nie jest jego oczywistą konsekwencją, ani warunkiem niezbędnym. Badani wspominają o osobach, które „po prostu mają w sobie ogromną ciekawość świata” i wydaje się to po prostu cechą osobniczą, czasem rozwiniętą na późnym etapie życia.

W analizie tego ujęcia należałoby się odwołać do teorii stylów życia i zróżnicowanych sposobów rozumienia tego pojęcia. Ponieważ style życia nie są przedmiotem niniejszego opracowania, jedynie zasygnalizowano taką możliwość. Można się zastanawiać, czy ujęcie uczenia się jako stylu życia odnosi się raczej do koncepcji dotyczących jednostki, czy bardziej społeczeństwa. Niezależnie od przyjętej perspektywy teorii stylów życia odnoszą się do klas (grup) społecznych i właściwych im wzorców zachowań. W ujęciu psychologicznym, reprezentowanym przez Alfreda Adlera, styl życia jest charakterystyczny dla danego człowieka przez całe jego życie. Jest tak, ponieważ wynika z motywów decydujących o działaniach jednostki, jej cech i zainteresowań, elementów składających się na wyznawany system wartości oraz uwarunkowanych psychologicznie sposobów postrzegania świata i wypracowanych metod reagowania na niego (Adler, 1935).

W ujęciu socjologicznym styl życia jest z kolei uwarunkowany klasowo – to przynależność do określonej klasy determinuje upodobania, zwyczaje i zachowania, a to, jak postępuje jednostka, jest jedynie osobniczą reprezentacją praktyk właściwych własnej klasie społecznej. Przykładem perspektywy socjologicznej w odniesieniu do społeczeństwa polskiego są badania Hanny Palskiej, która charakteryzuje obecne dawniej style inteligencki, mieszczański i chłopski oraz ich przemiany w styl elitarny, neomieszczański i wiejski, różniące się m.in. stosunkiem do edukacji i pracy oraz wzorcami spędzania czasu wolnego (Palska, 2009).

W wypowiedziach badanych rozumienie „stylu życia” ogranicza się raczej do praktyk i, co kluczowe i odmienne od przytoczonych ujęć, może być zmienne w trakcie trwania życia. Innymi słowy, uczenie się może stać się stylem życia (a raczej: jego ważnym elementem), np. gdy pozwolą na to warunki zewnętrzne. Ważnym aspektem takiej zmiany jest podkreślany w wielu wypowiedziach moment przejścia na emeryturę. Ponieważ wpływa nie tylko na ilość posiadanego czasu, ale także liczbę interakcji społecznych, może – zdaniem badanych – sprawić, że zmieni się sposób postrzegania świata, a także wzorce zachowań. To, co dotychczas wymagało posiadania wolnego czasu, będącego zasobem wyższych klas społecznych, po zakończeniu kariery zawodowej może stać się dostępne także dla osób z klas, dla których uczenie się nie jest typowym wzorcem zachowań. Innymi słowy, o ile zdobywanie wykształcenia jest elementem stylu życia określanego dawniej jako inteligencki, a obecnie jako elitarny, samo uczenie się w różnych formach, bez przymusu (wewnętrznego lub zewnętrznego) uzyskiwania formalnych potwierdzeń, może stać się nowym i ważnym elementem funkcjonowania jednostki reprezentującej dotychczas inny styl życia. Ilustruje to poniższy cytat:

„Natomiast te nasze potrzeby wewnętrzne i zainteresowania [są przyczyną podejmowania decyzji o uczeniu się], jeżeli mówimy o takim uczeniu się, też w starszym wieku. Więc to już wtedy bardziej może są takie zainteresowania, które chcemy sobie rozwinąć, chcemy sobie znaleźć jakąś alternatywę dla dużej ilości czasu wolnego” [U1\_02].

Ostatnim elementem, na który warto zwrócić uwagę w omawianym kontekście ujmowania uczenia się, jest zwiększanie otwartości na zmiany i nowe sytuacje w każdym aspekcie życia. Kiedy uczenie się staje się stylem życia, zdobywanie nowych doświadczeń pomaga nie tylko nauczyć się czegoś, lecz także pogłębić potrzebę uczenia się. Przedstawicielka jednej z samorządowych instytucji kultury definiuje uczenie się następująco:

„Mówię o takim otwarciu na to, że się możemy uczyć, że możemy wprowadzać [zmiany]. Nauka to dla mnie też wprowadzanie zmiany, tak? To jest jakaś taka symbioza, że jakby jeżeli nie jesteśmy tak bardzo zamknięci, bo chcemy wprowadzać zmianę, to jest też związane z nabywaniem nowych doświadczeń, a może tak bym tę naukę nazwała?” [U2\_08].

Relacja między uczeniem się ujmowanym jako styl życia a otwartością na zmiany jest w pewnej mierze dwukierunkowa: osoby, dla których uczenie się jest elementem stylu życia, cechują się większą otwartością na zmiany, wynikającą m.in. z wiary we własne kompetencje i pewności dotyczącej miejsca w strukturze społecznej. Jednak z drugiej strony otwartość na zmiany wynikająca z cech osobniczych może także sprzyjać zmianie stylu życia na taki, w którym uczenie się zyskuje bardziej znaczącą pozycję.

### 1.3. Porządek celów

Trzecim sposobem ujmowania pojęć uczenia się i uczenia się przez całe życie jest definiowanie ich poprzez cele stawiane przez jednostkę lub przypisywane jej motywacje. W tym znaczeniu uczenie się jest odpowiedzią na odczuwany lub faktyczny deficyt, lub potrzebę inną niż wewnętrzna potrzeba rozwoju. Takie podejście było silnie obecne w wypowiedziach osób badanych. Było możliwe do zrekonstruowania na podstawie odpowiedzi na zadawane wprost pytania o to, czym jest uczenie się, w tym uczenie się przez całe życie, bloku pytań dotyczących motywacji, dla których ludzie się uczą, i przyczyn, z powodu których tego nie robią, a także niemal wszystkich wypowiedzi dotyczących oferty działań wspierających LLL. Można stwierdzić, że porządek definicyjny związany z celami uczenia się lub też zewnętrznymi czynnikami determinującymi życie jednostki jest dominującym podejściem w gronie badanych. Dotyczy dwóch głównych obszarów: własnej sytuacji na rynku pracy i relacji z innymi ludźmi. Ponieważ obszary te przenikają się na kilku polach, w analizie określono je jako uczenie się ze względu na zdefiniowaną przez jednostkę konieczność związaną z funkcjonowaniem na rynku pracy, z życiem osobistym i jako sposób na podtrzymywanie relacji społecznych.

#### 1.3.1. Uczenie się jako konieczność związana z życiem zawodowym

Dużą grupę wypowiedzi będących odpowiedzią na pytanie o to, czym jest uczenie się/uczenie się przez całe życie, były te nawiązujące do dynamicznych zmian społecznych i gospodarczych lub szerzej: zmieniającego się świata i wynikającej z tego konieczności dostosowywania się do nowej sytuacji. „Konieczność” w wypowiedziach badanych dotyczyła trzech głównych aspektów:



- bezpośredniego wykonywania obecnych obowiązków zawodowych;
- funkcjonowania we współczesnym świecie, czyli przystosowania się m.in. do zmian technologicznych;
- świadomości potencjalnego przymusu przekwalifikowania się.

Kluczowym kontekstem powodującym konieczność uczenia się były, zdaniem badanych, kwestie związane z możliwością utrzymania pracy, którą obecnie wykonują. Wskazywali, że o ile przez dziesięciolecia możliwe było opieranie się wyłącznie na wiedzy wyniesionej ze szkoły lub studiów i ewentualnie uzyskiwanym doświadczeniu, o tyle obecnie nawet mając za sobą wiele lat pracy na tym samym stanowisku, konieczne jest ciągłe aktualizowanie wiedzy i doskonalenie umiejętności. Powszechnie występującym pojęciem było „nadążanie” za zmianami, na co zwracali uwagę przedstawiciele i przedstawicielki władz badanych uczelni:

„Czemu jest ważne, żeby nadążyć? Żeby nie być z tyłu [śmiech]. Żeby nie być wymienionym [na kogoś innego], tak mi się wydaje. W zakładzie pracy bardzo często spotykamy się z tym, że na przykład niektóre osoby, które gdzieś tam 20–30 lat temu podjęły pracę na przykład jako księgowe (...), no niestety teraz potrzeby rynku pracy są takie, że to wykształcenie musi być na poziomie wyższym, więc nawet jeśli ma się te 30 lat doświadczenia, czasami jest to niewystarczające, więc po prostu podejmują wyzwanie (...), żeby z tym wszystkim nadążyć i żeby utrzymać to miejsce pracy, tę swoją pozycję. No niestety, ale trzeba, że tak powiem, nadążać za tym wszystkim, co się dzieje” [U4\_01].

„B: Ja chciałam zapytać też, jak z Pani perspektywy to wygląda, czy wszyscy ludzie się uczą, czy nie wszyscy, jak to jest? (...).

O: Wydaje mi się, że może nie wszyscy, natomiast coraz więcej ludzi widzi taką potrzebę, że jednak, żeby nadążyć, no to po prostu muszą i przede wszystkim [nauczyć się] tych takich nowości, tych innowacji i tego wszystkiego (...) na przykład informatyka (...), [zagadnienia] społeczne czy polityka (...) to jest coś, co się cały czas po prostu zmienia, i żeby nadążyć, no to po prostu ludzie nawet, może nie to, że chcą, ale muszą chcieć” [U4\_02].

Podtypem sposobu rozumienia uczenia się jako konieczności związanej z posiadaniem pracy jest to wynikające z przekonania o przyszłej potrzebie przekwalifikowania się. Badani wskazywali, że prowadzone przez ich uczelnie działania wspierające uczenie się mają umożliwić ludziom uzyskiwanie umiejętności, dzięki którym będą mogli odnaleźć się w nowych warunkach, przede wszystkim podyktowanych przemianami rynku pracy.

Niektórzy odnoszą się do badań mówiących, że większość zawodów, które będą wykonywane za kilkanaście lat, obecnie jeszcze nie istnieje. Uczenie się przez całe życie definiują więc jako umiejętność „nadążania” za zmieniającym się rynkiem pracy.

„Nadążanie” w wypowiedziach badanych jest sposobem adaptacji do zmieniającej się rzeczywistości i stawianych przez nią wymagań. W większości wywiadów odnosi się ono do umiejętności, w niektórych (jak w powyższym cytacie) – do posiadania odpowiednich dyplomów. Co ważne, konieczność zaadaptowania się do zmian nie dotyczy w opinii badanych jedynie sfery zawodowej. Ważnym kontekstem był zapewne moment realizacji badania (rok 2021), a więc czas pandemii COVID-19, *lockdownu* i przeniesienia wielu działań do rzeczywistości wirtualnej.

„B: (...) co w ogóle sprawia jeszcze, że ludzie się uczą? Pani zdaniem.

O: Myślę, że właśnie zmieniający się świat często, dzisiaj szczególnie, tak? Że 10 lat temu byśmy o wielu rzeczach nie pomyśleli, czy nawet 5 lat temu, nie mówiąc o tym, co było 2 lata temu. Że jakby nam ktoś powiedział, jak bardzo przejdziemy w świat medialny, jak bardzo komputer nabierze nowego znaczenia, to każdy by powiedział: «puknij się w głowę, na pewno tak nie będzie» [U1\_02].

Sposób opisywania motywacji do uczenia się związanej z aktywnością zawodową wskazuje na przekonanie o lęku czy też poczuciu zagrożenia, które towarzyszy dziś niemal każdemu, kto znajduje się na rynku pracy. Badani mówią o jego zmienności, o ciągłym pojawianiu się nowych wymagań, o konieczności odpowiadania na zachodzące zmiany i łatwości „wypadnięcia z obiegu”. Takie ujęcie, zorientowane na zaspokojenie własnej potrzeby bezpieczeństwa związanego z zatrudnieniem poprzez realizację potrzeb pracodawcy lub szerzej – rynku pracy, wpisuje się w model neoliberalny z typologii Zbyszko Melosika i w krytyczne podejście do niektórych aspektów *lifelong learning* obecne w pracach Ewy Solarczyk-Ambrozik czy Marii Mendel.

Konfrontacja perspektyw osób odpowiedzialnych za wspieranie uczenia się przez całe życie w badanych uczelniach z refleksją naukową badaczy i badaczek pracujących w obszarze andragogiki każe postawić pytania o funkcjonowanie ich perspektywy w „operacyjnej” działalności uczelni. Omawiane badanie nie dotyczyło podejmowania refleksji nad rolą uczenia się przez całe życie ani percepcji tekstów wpisujących się w perspektywę krytyczną. Można jednak postawić wniosek, że uczelnie prowadzące działania wynikające ze zdiagnozowanych potrzeb mieszkańców po prostu na nie odpowiadają, a kontekst konieczności dostosowania się do wymagań rynku pracy jest

jednym z kluczowych dla myślenia o wspieraniu uczenia się przez całe życie. Należy również zaznaczyć, że prowadzą wiele działań odpowiadających na inne potrzeby niż te związane z pracą zawodową (zostały one omówione w kolejnym rozdziale).

Drugim wyodrębnionym sposobem rozumienia uczenia się jako konieczności związanej z życiem zawodowym jest patrzenie na nią z perspektywy chęci poprawienia własnej sytuacji na rynku pracy. Oddzielono ją od omówionej wyżej chęci utrzymania się na obecnym stanowisku, ponieważ diagnozowana motywacja wynika nie z obawy lub lęku o możliwość zapewnienia bytu, ale potrzeby poprawienia własnej sytuacji, a więc zyskania nowych możliwości lub korzyści. Przedstawicielka władz jednej z uczelni opisuje tę potrzebę tak:

„Jedna [przyczyna uczenia się] może bardziej taka, która nas motywuje i napędza, więc to, że pracujemy i chcemy, nie wiem, awansować, chcemy utrzymać pracę, chcemy bardzo dobrze wykonywać tę pracę i wtedy jest to trochę takie czasami może przymuszone” [U1\_02].

Badani, omawiając takie ujęcie uczenia się i motywacji do niego, odnosili się do realizacji potrzeby rozwoju, w tym przypadku odnoszącej się do rozwoju zawodowego. Motywacja może być „rozwojowa” (czyli wynikająca z potrzeby, by wiedzieć więcej, niż się wie, i potrafić więcej, niż się potrafi), ale również czysto finansowa, związana z chęcią uzyskania podwyżki. Ilustracją tego typu podejść może być cytat z wypowiedzi jednej z przedstawicielek władz uczelni:

„Także tutaj mi się wydaje, że taką podstawową rzeczą, tym, że ludzie chcą albo przebranzawiać się, albo po prostu pogłębiać swoją wiedzę, jest to, żeby, no utrzymać się na jakiejś tam pozycji lub zdobyć lepszą pracę, no bo o to wszystkim nam tak naprawdę chodzi, nie? Żeby po prostu zarabiać pieniądze” [U4\_01].

### 1.3.2. Uczenie się jako odpowiedź na wyzwania związane z życiem osobistym

Wyzwań, którym jednostka musi sprostać, dostarcza nie tylko życie zawodowe, lecz także osobiste. Mogą być one związane ze sposobami funkcjonowania w społeczeństwie (np. pełnieniem funkcji społecznych i rodzinnych), zmianą miejsca zamieszkania kształtem otaczającej rzeczywistości. Przykładem tego ostatniego zjawiska była pandemia COVID-19, która wymusiła na wszystkich ludziach szybkie uzyskanie nowych umiejętności, przede wszystkim z obszaru nowych technologii, ale także nauki dbania o zdrowie własne i innych. Tak ujęta konieczność wynika, podobnie jak w przypadku ujęć związanych z pracą zawodową, z bezwzględnej potrzeby przystosowania się do

zewnątrznych uwarunkowań, zaadaptowania się do zmiany i, być może, uzyskania umiejętności, które pozwolą tę rzeczywistość kreować.

Jednakże perspektywa konieczności związanej z życiem osobistym ma także drugą, bardziej pozytywną odśłonę: uczenie się może być elementem pozwalającym na lepsze funkcjonowanie w obszarach, których bezpośrednio nie dotyczy. Koniecznością dla zadbania o własny dobrostan nie jest przedmiot uczenia się, ale sam proces, uczestniczenie w różnych formach niezwiązanych z życiem zawodowym. Kluczowy jest fakt uczestnictwa, robienia czegoś dla siebie ze względu na własne potrzeby, tak jak opisała to przedstawicielka władz jednej z uczelni:

„B: Co to [uczenie się] wnosi do życia ludzi potem, tak na koniec dnia?

O: Co to wnosi? (...) taki odpoczynek. Ja myślę, że to właśnie taka idea i takie samokształcenie często, czy też kształcenie, ale poprzez relaks. No bo jednak po takim ciężkim dniu pracy, jak się gdzieś wyjdzie i się uczestniczy w zupełnie innej formie, no to człowiek jest taki bardziej nastawiony pozytywnie często, czy właśnie porozmawia i o problemach, i o sukcesach, no to lepiej się funkcjonuje, tak? To jest taki moment, że jeżeli mówimy o takim uczeniu się przez całe życie już spokojniejszym, nie (...) zawodowym (...), jak wybierzemy sobie takie formy względem naszych upodobań, to odpoczniemy, troszeczkę jesteśmy pozytywnie chyba nastawieni, wyrwani z takiego marazmu” [U1\_02].

Uczenie się w różnych formach, nastawione na własną przyjemność, rozwój, relaks, staje się w tym ujęciu koniecznością, pożądaną uważnością na własne potrzeby, metodą na pewne ograniczenie wpływu czynników stresujących wynikających ze specyfiki współczesnego świata.

### 1.3.3. Uczenie się jako sposób na podtrzymywanie relacji społecznych

Do grupy sposobów rozumienia uczenia się jako konieczności przypisano także ten związany z budowaniem i podtrzymywaniem relacji z innymi ludźmi. Można by się zastanawiać, w jakim stopniu jest to zasadne. Ciężar „konieczności” spoczywa na obszarach związanych z pracą zawodową, a więc po części staje się przymusem ekonomicznym – obecnym lub hipotetycznym. Jednakże kontekst zawodowy nie jest jedynym, w którym funkcjonuje jednostka. Na jej dobrostan znaczący wpływ mają także (a może przede wszystkim) relacje z innymi ludźmi. Z tego względu sposoby ujmowania uczenia się jako okazji do spotkania z innymi włączono do obszaru konieczności, w tym przypadku bezwzględnej potrzeby funkcjonowania w społeczeństwie i relacjach międzyludzkich.

Badani, odnosząc się do roli, jaką uczenie się, w tym uczenie się przez całe życie, odgrywa wobec relacji i, z drugiej strony, roli, jaką relacje odgrywają wobec uczenia się, zwracali uwagę na dwa aspekty: podejmowania aktywności edukacyjnej ze względu na chęć spędzania czasu wśród ludzi i, z drugiej strony, inspiracji do rozwoju, jaką to przebywanie daje.

W opinii części badanych ten aspekt uczenia się jest szczególnie istotny dla osób starszych, w tym uczestniczek i uczestników uniwersytetów trzeciego wieku. Zgodnie z założeniami jednym z celów działalności tego typu jednostek jest aktywizacja społeczna seniorów i umożliwienie im funkcjonowania w społeczeństwie. Badani rozszerzają ten cel na wszelkie działania proponowane przez uczelnię i adresowane do seniorów.

Nie ograniczają tego ujęcia wyłącznie do tej konkretnej grupy, choć wskazują ją jako tę, dla której spotkanie jest szczególnie ważnym aspektem uczenia się lub nawet: to uczenie się jest dla nich jedynie elementem spotkania. W odniesieniu do wszystkich podkreślają jednak, że – zwłaszcza po pandemii – spotkanie, rozumiane jako spotkanie osobiste, a nie online, odgrywa bardzo istotną rolę. Uczenie się daje taką możliwość, co obrazuje cytat:

„Więc tu wychodzi ta potrzeba taka, żeby się spotkać, żeby uczestniczyć w takim życiu społecznym, kulturowym. No bo to też takie uczenie się ma wymiar przeróżny dzisiaj, tak? Chociażby zalogować się na jakiś kurs i porozmawiać z kimś, czy też wysłuchać kogoś” [U1\_02].

Badani zwracają uwagę na jeszcze jeden aspekt związany z uczeniem się rozumianym jako spotkanie: uczestnictwo w grupie, która spotyka się w celu uczenia się, samo w sobie jest kształcące, jest uczeniem się, ale nie zdobywaniem umiejętności z danego obszaru tematycznego, tylko uzyskiwaniem motywacji, kształtowaniem postaw, modyfikacji stylu życia na taki, którego uczenie się jest ważnym elementem.

„Bo stanowią fajną grupę społeczną i jakby trochę są motorem dla samych siebie, bo sam proces uczenia się, akurat ten zinstytucjonalizowany, jest chyba takim elementem, stał się elementem ich życia” [U2\_02].

## 1.4. Definiowanie pojęć i podsumowanie

Powyżej omówiono różne porządki, w ramach których badani ujmują zagadnienia uczenia się i uczenia się przez całe życie. Pokazują one, że można na nie patrzeć z różnych perspektyw kładących nacisk na odmienne aspekty, zarówno definicyjne (np. skupienie na procesie vs. skupienie na przedmiocie uczenia się), jak i związane z celami i uwarunkowaniami uczenia się. Analiza ta miała posłużyć rekonstrukcji rozumienia ww. pojęć. Analiza języka opisu działań prowadzonych przez uczelnie w wypowiedziach

badanych pozwala na stwierdzenie, że kluczowe pojęcia – edukacja dorosłych, uczenie się przez całe życie, kształcenie ustawiczne – są przez wiele badanych osób używane wymiennie i uznawane za synonimy.

Celem badania nie było skłanianie osób badanych do refleksji nad różnicami semantycznymi czy też porządkami ideowymi, do których należą badane pojęcia. Jednakże to, w jaki sposób są rozumiane, wpływa lub może wpływać na kształt działań zgodnie z hipotezą Sapira-Whorfa, mówiącą, że język kształtuje świadomość, a poprzez nią: rzeczywistość. Można się więc zastanawiać, czy używanie pojęć, które w opracowaniach teoretycznych należą do któregoś porządku ideowego, oznacza przyjęcie jego perspektywy, czy też wynika z niebrania pod uwagę tego typu rozważań teoretycznych.

W wypowiedziach osób badanych pojęcia, takie jak uczenie się przez całe życie (lub całożyciowe), *lifelong learning* (lub LLL), edukacja dorosłych, edukacja ustawiczna i kształcenie ustawiczne są używane wymiennie i uznawane za synonimy. Te same działania bywają określane przykładami „LLL”, „wspierania uczenia się przez całe życie” lub „kształcenia ustawicznego”. Lektura i analiza wywiadów nie pozwalają stwierdzić, że zmiana, która w andragogice zaszła w obszarze stosowanych pojęć (z kształcenia ustawicznego na uczenie się przez całe życie), wynikająca ze zmiany podejścia do odpowiedzialności państwa za edukację dorosłych, znajduje odzwierciedlenie w podejściu osób badanych do tych zagadnień. Część z nich wspomina jedynie o tym, że nastąpiła zmiana „nazewnictwa”, ale w toku analizy nie zauważono, by używanie konkretnych pojęć wynikało z orientacji światopoglądowej rozmówcy lub charakteru danego działania.

W powyższej analizie omówiono trzy kategorie sposobów ujmowania pojęć uczenia się i uczenia się przez całe życie. Oczywiście możliwe byłoby nakreślenie innych linii podziału odnoszących się do innych aspektów każdego z pojęć. Zaproponowana analiza miała w założeniu pokazywać, że pojęcia te nie tylko są wieloznaczne (na co wskazują omawiane w części pierwszej opracowania ekspertów w zakresie uczenia się dorosłych), lecz także odnoszą się do różnych porządków. Należy zaznaczyć, że w narracjach osób badanych bardzo często występowały odniesienia do własnych doświadczeń związanych z uczeniem się przez całe życie. Badani pokazują, że nie tylko tworzą innym możliwości uczenia się, lecz także są jego aktywnym podmiotem. Analiza uzyskanych danych pozwala na postawienie jeszcze jednego wniosku: wypowiedzi na własny temat, prezentujące zaangażowanie w uczenie się, niejednokrotnie pokazują jednocześnie

funkcjonowanie w kilku porządkach. Badani prezentują się jako osoby uczące się ze względu na wewnętrzną potrzebę, reagujące we właściwy sposób na zmiany sytuacji zewnętrznej, które powodują konieczność uzyskania nowych umiejętności, a także dla których uczenie się jest stylem życia. Nie można stwierdzić, czy wynika to z większej łatwości w budowaniu narracji na podstawie własnych doświadczeń, czy z potrzeby zaprezentowania się w dobrym świetle, czy może z chęci uprawomocnienia własnych sądów za pomocą faktów z życia. Jednocześnie należy mieć nadzieję, że osoby badane nie miały poczucia, że wywiad jest „egzaminem z LLL”, a więc że służy ocenieniu, w jakim stopniu realizują nakreślony ideał człowieka jako istoty uczącej się.

## 2. Przekonania na temat uwarunkowań uczenia się – kto zdaniem badanych się uczy, a kto tego nie robi?

Drugim elementem pozwalającym na zrekonstruowanie sposobów rozumienia pojęć uczenia się i uczenia się przez całe życie jest spojrzenie na nie z perspektywy przekonań dotyczących zaangażowania ludzi w procesy uczenia się. Powyżej omówiono występujące w narracjach badanych sposoby rozumienia pojęć, w tym miejscu przedstawiono natomiast analizę przekonań osób badanych dotyczących grup społecznych, które ich zdaniem się uczą lub nie uczą, oraz ich diagnozę dotyczącą uwarunkowań uczenia się i nieuczenia się. Podobnie jak w poprzednim podrozdziale w analizie uwzględniono zarówno odpowiedzi na pytania zadane wprost, jak i przekonania wyłaniające się z pozostałych części wywiadów. Należy przy tym zaznaczyć, że w rozdziale przedstawiono analizę przekonań badanych, a nie rzeczywistych zjawisk, uwarunkowań i prawidłowości. W ramach badania poznawano sposoby myślenia przedstawicieli i przedstawicielek uczelni i współpracujących z nimi instytucji, nie badano natomiast rzeczywistych zjawisk uczenia się i nieuczenia ani nie analizowano szczegółowych uwarunkowań podejmowania decyzji edukacyjnych. Problematyki tej dotyczą inne projekty badawcze, w tym monografia pod redakcją doktora Wojciecha Goli i badanie dotyczące uczenia się dorosłych w tym monografia pt. „Ścieżki edukacyjne uczących się dorosłych w Polsce. Odmienne spojrzenia na uczenie się w narracjach dorosłych o edukacji” (Gola 2022) pod redakcją dra Wojciecha Goli i badanie ilościowe dotyczące uczenia się dorosłych zrealizowane przez zespół pod kierunkiem Joanny Stankowskiej.

### 2.1. Kto i dlaczego zdaniem badanych się uczy?

Na podstawie przeprowadzonych wywiadów można by na tak postawione pytanie udzielić dwojakiej odpowiedzi w zależności od wybranego sposobu ujmowania zagadnienia uczenia się. Odpowiedź mogłaby brzmieć „wszyscy” albo „wybrani”. Ponieważ pierwsza z nich nie dostarcza materiału do prowadzenia analiz, skupiono się na drugiej. Należy przy tym zaznaczyć, że przekonania dotyczące tego, kto się uczy, zależą od form wspierania uczenia się przez całe życie, które dana placówka oferuje. Uzyskane odpowiedzi znacząco różnicują przede wszystkim przedstawicieli uczelni i instytucji kultury; w mniejszym stopniu przedstawicieli administracji samorządowej czy instytucji rynku pracy. Można przypuszczać, że wynika to z określonych przez podmiot adresatów prowadzonych działań i sposobu rozumienia roli uczenia się przez całe życie.



Ujmując rzecz skrótowo: przedstawiciele podmiotów, których oferta wymaga posiadania wysokich kompetencji i / lub która odpowiada na potrzeby związane z rozwojem konkretnych umiejętności, zwracają uwagę na kompetencje tych grup, ważną rolę, jaką odgrywają w lokalnej społeczności, i pewną elitarność. Z kolei przedstawiciele podmiotów z szeroką ofertą, dostępną także dla masowego odbiorcy i niekoniecznie umożliwiającą mu uzyskanie nowych umiejętności, ale np. rozbudzającą zainteresowania lub realizację pasji, podkreślają rolę powszechności uczenia się czy wręcz twierdzą, że robi to stale każdy człowiek niezależnie od posiadanego kapitału kulturowego, a jedynie różne są sposoby uczenia i jego obszary.

### 2.1.1. Nauczyciele i nauczyciele akademicki

Podstawowym przekonaniem dotyczącym grup osób, które się uczą, jest to, że uczenie się jest domeną ludzi związanych z systemami oświaty i szkolnictwa wyższego. Poza uczniami i studentami szczególną grupą są, zdaniem badanych, nauczyciele, w tym nauczyciele akademicki. Ich wskazanie było pierwszą, spontaniczną odpowiedzią i to przeświadczenie pojawiało się w każdym wywiadzie. W odniesieniu do nauczycieli szkolnych opinie o ich masowym uczeniu się opierało się na trzech elementach.

Pierwszym było przekonanie o ich rzeczywistej, wewnętrznej chęci rozwoju, a więc, że nauczycielami zostają osoby, które do uczenia się mają wewnętrzną dyspozycję. Drugi element stanowiło przekonanie o potrzebie aktualizowania swojej wiedzy i doskonalenia umiejętności w związku z przeobrażeniami zachodzącymi w świecie, odkryciami naukowymi i, z drugiej strony, zmianami w programach nauczania. Trzecim czynnikiem były natomiast wymagania związane z awansem zawodowym i oceną pracy nauczycieli, które wymagają uczestnictwa w różnego rodzaju kursach i szkoleniach.

W wypowiedziach osób badanych przewijały się przekonania o tych trzech motywacjach; nie mają one charakteru rozłącznego – każdy nauczyciel może uczyć się z każdego z tych powodów, co sprawia, że jako grupa, zdaniem badanych, wyróżniają się na tle społeczeństwa pod względem uczenia się. W niektórych wywiadach zaznaczono także, że udział w szkoleniach czy kursach, zwłaszcza tych „zbieranych do awansu [zawodowego]”, niekoniecznie musi oznaczać faktyczne uczenie się, a jedynie udział w danej formie. Przekonanie to nie dotyczyło wyłącznie nauczycieli, ale również innych osób, które potrzebują jedynie „papieru”, by uzyskać korzyści w miejscu pracy.

Nieco inaczej badani przedstawiali sytuację własną (jeśli byli nauczycielami akademickimi) i koleżanek i kolegów z pracy (jeśli byli innymi pracownikami uczelni).

Ciągłe uczenie się uznawali za specyfikę własnej grupy, jej powinność i to, że na taki zawód decydują się osoby o silnej wewnętrznej motywacji do rozwoju. Przykładem może być poniższy cytat z wypowiedzi przedstawicielki władz jednej z uczelni:

„Wie pani, my reprezentujemy bardzo specyficzny zawód, bo generalnie każdy z nas ma wewnętrzną potrzebę, to jest wewnętrzna potrzeba. No nikt, kto decyduje się na wykonywanie zawodu nauczyciela, tym bardziej zawodu nauczyciela akademickiego, nie może pozwolić sobie na to, żeby stanąć w miejscu. My po prostu wewnętrznie czujemy, że powinniśmy, i to jest po prostu wewnętrznie uwarunkowane, wpisane w nasz zawód” [U3\_01].

Cytat ten ilustruje dwa aspekty świadczące o tym, że nauczyciele akademicy są grupą wyjątkową pod względem uczenia się. Po pierwsze, jest to ich wewnętrzna potrzeba, coś, co skłoniło ich do wyboru tej ścieżki zawodowej. Po drugie, odczuwają także związaną z tym konieczność – nie mogą „stanąć w miejscu”. Konieczność ta wynika z charakteru pracy, czyli ciągłego spotykania się ze studentami, przed którymi nie można wykazać się ani brakiem kompetencji merytorycznych, ani dydaktycznych. Ilustracją mogą być dwa kolejne cytaty z wypowiedzi osób prowadzących zajęcia wspierające uczenie się przez całe życie:

„B: Czyli rozumiem, że to jest tak bardziej w kontakcie też ze studentami, że jakby tutaj oni są tym bodźcem dla Pani również?

O: Tak. To jest też, no bo głupio wypaść przed nimi, że się takich [merytorycznych] rzeczy nie wie (...). Studenci stawiają wymagania, tak, na pewno. I to jest bardzo, dla mnie jako nauczyciela przynajmniej, bardzo ważne. Żeby sprostać tym wymaganiom” [U2\_03].

„Jeżeli ktoś pracuje na uczelni jako wykładowca, instruktor, asystent, no to wiadomo, że musi podnosić swoje kwalifikacje (...). Przychodzą studenci czy kursanci, którzy mają różne wymagania. Często bardzo wysokie. No i jeżeli po prostu wykładowca nie podnosi swoich kwalifikacji, no to stoi w miejscu i wtedy, kolokwialnie mówiąc, zostaje zagięty przez studenta. A zdarzają nam się studenci, którzy, na przykład na studiach podyplomowych, mają stopnie doktora albo doktora habilitowanego, więc po prostu przyszli z ciekawości, bo jest to dziedzina wiedzy, która ich interesuje, no i trzeba się dobrze przygotować do takich zajęć, żeby po prostu się nie ośmieszyć” [U2\_05].

Badani zwracają uwagę na zmiany odnoszące się zarówno do wiedzy o świecie i pożądanym przez rynek umiejętności, jak i sposobów uczenia się ich studentek i studentów. Dostrzegają, że młodzi ludzie są obecnie inni niż „za ich czasów” i że mają odmienne potrzeby związane ze sposobami nauczania. Podkreślają, że oprócz

aktualizacji wiedzy i umiejętności z zakresu nauczanych przedmiotów muszą także stale doskonalić własny warsztat dydaktyczny. Dodatkowym bodźcem do rozwoju była pandemia COVID-19, która wymusiła na nauczycielach konieczność szybkiego uzyskania nowych kompetencji z zakresu nowych technologii. Powyższe wypowiedzi odnoszą się przede wszystkim do konieczności uczenia się, która wynika z kontaktu ze studentami. Motywacja nauczycieli akademickich ma wynikać z dbałości o jakość własnej pracy, wizerunek własny i wizerunek uczelni. Kontakt ze studentkami i studentami oraz uczestnikami i uczestniczkami kursów i szkoleń oferowanych przez uczelnię jest silnym bodźcem do rozwoju.

Należy zaznaczyć, że badani mówią o własnych doświadczeniach i przedstawiają własne motywacje. Może być tak, że ekstrapolują je na wszystkich pozostałych nauczycieli akademickich, żywiąc przekonanie, że to, co dla nich samych jest jednoznaczne, jest oczywiste dla każdej innej „koleżanki po fachu”. Należy przy tym zaznaczyć, że wywiady prowadzono z osobami wyjątkowo zaangażowanymi we wspieranie uczenia się przez całe życie – przedstawicielami i przedstawicielkami władz uczelni, osobami odpowiedzialnymi za konstruowanie oferty działań wspierających LLL i tymi, które je bezpośrednio prowadzą. Na podstawie przeprowadzonego badania nie jest możliwe ustalenie, czy inni wykładowcy podzielają te przekonania co do silnego zaangażowania własnej grupy zawodowej i czy rzeczywiście praktykują uczenie się przez całe życie.

### **2.1.2. Osoby lubiące się rozwijać, przedstawiciele lokalnej elity intelektualnej**

Drugą grupą uczącą się dostrzeganą przez badanych są osoby, dla których – by posłużyć się użytym wcześniej określeniem – uczenie się jest stylem życia. Zwracają uwagę na to, że w mieście istnieje grono osób zaangażowanych w różne formy rozwoju, uczestniczy w kulturze, angażuje się społecznie. Jest to lokalna elita, osoby, które korzystają z licznych możliwości oferowanych przez miejskie instytucje. Wśród nich można wymienić trzy grupy: osoby o ugruntowanej pozycji zawodowej i / lub społecznej, osoby chcące się rozwijać ze względu na wewnętrzną potrzebę i, omówionych dalej jako osobna grupa, seniorów. Badani zwracają uwagę, że:

„Jest grono ludzi (...) mam takie poczucie, że to jest to samo grono, które aktywnie uczestniczy w działaniach kulturalnych, aktywnie uczestniczy w działaniach społecznych. I nie mówię, że to jest dokładnie to samo, ale w całym tym gronie takich aktywnych ludzi jest również to grono, które albo uprawia sport, bo czasem nie na wszystko mają czas, ale generalnie jest otwarte na zmianę. I ten aktywny element, nazwijmy, naszego społeczeństwa widzę” [U2\_06].

Trudno stwierdzić, jak liczne są te grupy. Są jednak zauważalne w krajobrazie badanych miast, a ze względu na niewielkie rozmiary tych ostatnich zapewne są to osoby znane badanym co najmniej z widzenia. Część z tych osób ma wpływ na wspólnotę lokalną – może stanowić wzór do naśladowania, animować działania, motywować różne instytucje do kreowania oferty odpowiadającej potrzebom mieszkańców. W wypowiedziach pojawia się także przekonanie o zobowiązaniu do uczenia się, dawania przykładu, np.:

„B: Jeszcze chciałam dopytać, jaki jest Pani stosunek w ogóle do tej idei uczenia się przez całe życie?

O: Mój stosunek jest bardzo pozytywny (...). Nie chciałabym, żeby to tak dziwnie zabrzmiało, ale no też reprezentujemy jak gdyby jakąś tam, no nie, że klasę społeczną, to może nie jest określenie, ale no wiadomo, no jesteście ludźmi, którzy mają to wyższe wykształcenie.

No i ja uważam, że to też do czegoś zobowiązuje” [U4\_01].

W wypowiedziach wskazujących przedstawicieli różnie rozumianych lokalnych elit jako osób uczących się pojawiają się odniesienia do ich wysokiego poziomu samoświadomości, mogącego wynikać albo z konsekwentnej pracy nad sobą, albo z socjalizacji. To z kolei kieruje uwagę ku omówionym wcześniej uwarunkowaniom uczenia się i definiowaniu tego pojęcia właśnie jako praktyki wynikającej z wychowania lub, ewentualnie, później nabytej praktyki. Można postawić pytanie, w jaki sposób działania lokalnych elit, osobiście zaangażowanych w różne formy uczenia się przez całe życie, mogą wpływać na upowszechnienie się takiego modelu i przewyciężenie nierówności nie tylko w dostępie do uczenia się (powodowanych czynnikami zewnętrznymi, jak środki finansowe czy czas wolny), lecz także związanych z motywacjami i praktykami.

### 2.1.3. Seniorzy

Trzecią powszechnie wskazywaną grupą uczącą się są seniorzy. Badani mówią o dwóch czynnikach, które decydują o zaangażowaniu seniorów w różnego rodzaju aktywności edukacyjne i, szerzej, rozwojowe. Po pierwsze, dysponują oni dużą ilością czasu wolnego. Po drugie, odczuwają silną potrzebę interakcji z innymi ludźmi, a uczestnictwo w zajęciach, spotkaniach, konferencjach je zapewnia.

Wskazanie seniorów jako grupy uczącej się należy do innego porządku niż dwie omówione wcześniej. Badani nie różnicują jej bowiem wewnętrznie, a za cechę tworzącą grupę uznają wiek i wynikające z niego możliwości i potrzeby. Jednocześnie zwracają uwagę, że seniorzy, ze względu na niski poziom dochodów, uczestniczą

przede wszystkim w formach nieodpłatnych. Są też wskazywani jako grupa „wierna”, stosunkowo łatwa do zachęcenia do udziału i nierezygnująca np. z powodu znudzenia danym tematem, a jedynie z przyczyn niezależnych od nich, związanych przede wszystkim ze stanem zdrowia.

Należy zaznaczyć, że seniorzy mogą należeć do obydwu omówionych wyżej grup. Część z nich to emerytowani nauczyciele i nauczyciele akademicy, którzy ciągle doskonalenie „mają we krwi”. Podawano przykłady osób, które nie prowadzą już zajęć, ale mimo tego wzięły udział w organizowanych podczas pandemii szkoleniach z prowadzenia zdalnych zajęć akademickich, by po prostu osiąść tę umiejętność „na wszelki wypadek” lub dla własnej satysfakcji. Część seniorów współtworzy lokalne elity – przejście na emeryturę niczego w tym zakresie nie zmienia, a nawet daje więcej możliwości podejmowania działań społecznych, w tym wspierających uczenie się przez całe życie, lub po prostu aktywne uczestnictwo. Pozwala im to również na utrzymanie dotychczasowej pozycji społecznej.

#### 2.1.4. „Osoby, które tego potrzebują”

Czwartą grupą wskazywaną przez badanych jako ucząca się jest ta zdefiniowana przez potrzebę, a raczej, by trzymać się zakreślonych wcześniej kategorii: przez jakąś konieczność. Grupę tę można opisać jednym zdaniem: uczą się ci, którzy potrzebują, przede wszystkim ze względów zawodowych, nowych umiejętności, względnie ich formalnego potwierdzenia.

Badani wskazywali przykłady osób uczestniczących w studiach podyplomowych, kursach i szkoleniach ze względu na własne potrzeby związane z pracą zawodową, wymogi pracodawcy i wymagania stawiane przez rynek pracy. Podzielili je na dwie grupy: rzeczywistą potrzebę nauzenia się czegoś nowego i konieczność lub potrzebę „uzupełnienia wykształcenia”. W tym drugim przypadku odpowiedź na pytanie o to, kto się uczy, mogłaby brzmieć: „ci, którzy potrzebują dyplomu” (lub, kolokwialnie, „papieru”). Znajduje to potwierdzenie np. w poniższych cytatach:

„B: A co sprawia, Pani zdaniem, że ludzie się uczą? Co motywuje ludzi do uczenia się?

O: Patrząc na przestrzeni tego okresu, kiedy pracuję w dziekanacie, to były różne powody.

Byli u nas, na przykład, studenci starsi, którzy byli na studiach po to, żeby uzupełnić doświadczenie [raczej: wykształcenie – red.], bo byli na stanowiskach kierowniczych, przychodzili młodszy ludzie do pracy i mieli wykształcenie wyższe, a tutaj kierownik nie ma nawet pierwszego stopnia studiów skończonego” [U2\_03].

„O: Na pewno te osoby, które są w tych starszych grupach wiekowych, no to chęć pozyskania nowych umiejętności, ale też chęć pozyskania wykształcenia wyższego, które często stanowi taką blokadę w dalszym rozwoju kariery zawodowej.

B: Mhm, czyli brak tego wykształcenia?

O: Brak, bo często to są studenci, którzy mają średnie wykształcenie tylko, tak? I teraz potrzeba uzyskania wykształcenia wyższego polega na tym, że nie mogą dalej rozwijać się zawodowo (...). I np. nie mogą zostać kierownikami, bo nie mają wykształcenia wyższego (...)" [U3\_01].

Część badanych zwraca uwagę, że motywacja związana z dyplomem dotyczy szczególnie przeszłości i obecnie ma mniejsze znaczenie. Wynika to z uwarunkowań rynku pracy i powszechności edukacji wyższej. „Uzupełnić wykształcenie” musiały przede wszystkim osoby, które zajmowały stanowiska wymagające jego posiadania i nie posiadały wymaganego dyplomu. W sytuacji konieczności uzupełnienia wykształcenia mogły się znaleźć albo w wyniku wewnętrznego awansu na stanowisko wymagające tytułu magistra lub choćby licencjata, albo kiedy wymagania się zmieniły (np. w odniesieniu do pielęgniarek czy urzędników). Dotyczyło to przede wszystkim osób wchodzących na rynek pracy w latach 90., które porzuciły studia na rzecz kariery zawodowej, i starszych należących do roczników, w których studiowanie nie było powszechne. Formą, którą badani uznawali za przejaw uczenia się przez całe życie, było studiowanie na studiach licencjackich bądź ewentualnie magisterskich przez osoby dorosłe – studentów nietradycyjnych. Obecnie tak opisana grupa nie jest szczególnie liczna, jednak znajduje się w świadomości badanych jako jedna z uczących się.

Badani wskazują, że obecnie znacznie liczniejszą grupą są osoby, które uczą się, ponieważ albo potrzebują określonych umiejętności, albo podchodzą do ich uzyskiwania ambicjonalnie, albo zyskują świadomość, że uczenie się może być dla nich użyteczne:

„Przychodzi pewien moment, przychodzi pewien etap, już mówię w takiej karierze, myślę, zawodowej, gdzie na przykład poszerzenie, zdobycie nowych kwalifikacji, czy uzyskanie dyplomu daje możliwość rozwoju ścieżki zawodowej (...)" [U4\_01].

„Niektórzy to robią też sami dla siebie, ambicjonalnie (...). A niektórzy też potrzebują uzupełnienia kwalifikacji w swojej pracy zawodowej, niekoniecznie tak, jak już mówiłam wcześniej, że ktoś potrzebuje skończyć studia i mieć dokument, że ma wyższe wykształcenie, tylko też no, dowiedzieć się czegoś więcej, bo ma pracę związaną z kierunkiem studiów, który podejmuje u nas na uczelni" [U2\_03].

Zjawiskiem mogącym dotyczyć zarówno osób pragnących „uzupełnić wykształcenie”, jak i chcących posiąść brakujące umiejętności jest studiowanie w wyniku przejścia procedury potwierdzania efektów uczenia się uzyskanych poza systemami oświaty i szkolnictwa wyższego. Jedną spośród badanych uczelni posiada doświadczenie w jej prowadzeniu, jednak odniesienia do tej grupy jako uczących się są sporadyczne. Być może wynika to z marginalności stosowania procedury (obecnie funkcjonuje ona tylko w PWSZ w Wałczu), być może z faktu zaliczenia studentów studiujących dzięki PEUs do którejś z omówionych wcześniej grup.

## 2.2. Kto i dlaczego zdaniem badanych się nie uczy?

Eksploracja pola badawczego dotyczącego uczenia się i uczenia się przez całe życie wymagała także spojrzenia z drugiej strony – poznania przekonań i opinii na temat grup osób, które zdaniem badanych się nie uczą, i diagnozowanych przez nie przyczyn tego zjawiska. Ponieważ badanie dotyczyło przede wszystkim uczenia się i wspierania go, temat ten został jedynie zasygnalizowany. Uzyskana wiedza płynie, podobnie jak w pozostałych przypadkach, z dwóch źródeł: pytań zadawanych wprost i wiedzy uzyskanej kontekstowo. W przypadku takich zagadnień jak definiowanie uczenia się czy przekonania na temat tego, kto uczestniczy w różnych formach wspierania uczenia się, ich rekonstrukcja była dość prosta. W przypadku zagadnienia analizowanego w tym miejscu jest ona trudniejsza, ponieważ dotyczy tego, co w wypowiedziach nie pada. Inaczej niż w pozostałych przypadkach byłyby to więc raczej hipotezy niż pewne wnioski. W związku z tym skupiono się przede wszystkim na odpowiedziach na pytanie o to, kto i dlaczego się nie uczy.

Przyczynami, z powodu których zdaniem badanych ludzie się nie uczą, są: brak wewnętrznej potrzeby rozwoju, który może wynikać z niewłaściwej socjalizacji, negatywne doświadczenia edukacyjne, przekonanie o niskiej jakości oferty (zwłaszcza instytucji systemów oświaty i szkolnictwa wyższego) oraz bariery psychologiczne. Badani mówią także o „czynnikach obiektywnych”, czyli zewnętrznych uwarunkowaniach, takich jak np.: brak czasu, zasobów finansowych czy możliwości dojazdu, omówionych dalej.

Według badanych najważniejszą przyczyną nieuczenia się jest brak wewnętrznej potrzeby rozwoju. Stwierdzają, że po prostu nie występuje ona u każdego człowieka. Nie koresponduje to z omawianymi wcześniej koncepcjami związanymi z ujmowaniem uczenia się jako naturalnej potrzeby człowieka, można natomiast połączyć to przekonanie z perspektywą patrzenia na uczenie się jako na konieczność powodowaną

przyczynami zewnętrznymi. Jedna z badanych kreśli taką właśnie opozycję, wskazując, że o ile jednostka może nie podejmować uczenia się z własnej woli (ponieważ nie przejawia potrzeby samorealizacji), o tyle może się uczyć przymuszona okolicznościami zewnętrznymi:

„B: Mówi Pani, czy czasem [przyczyną jest] brak czasu, a czasem co? Co może stać za tym właśnie?

O: No, brak takiej motywacji, tak? Brak może takiej właśnie chęci... (...) musimy mieć tę własną potrzebę samorealizacji i troszeczkę nauczyć się zarządzać tym czasem, zorganizować, bo nikt nam tego nie zorganizuje. Jeżeli sami sobie zostaniemy na jakimś tam poziomie, no to (...), jedyna taka [motywacja] to może być wtedy ten przymus taki zewnętrzny: jak szef powie, no «albo to skończysz, albo nie skończysz», no to wtedy nagle się okazuje, że ten czas się znajdzie i ta potrzeba wzrośnie. Natomiast na takim swoim, no to brak takiego zaangażowania wewnętrznego” [U1\_02].

Wskazywanie przymusu jako czynnika w sumie pozytywnego, bo zmuszającego człowieka do nauki, nie pojawiło się jednostkowo – było obecne przynajmniej w kilku wywiadach. Można to łączyć z przekonaniem, że nieuczenie się jest efektem lenistwa, a nawet jeśli narracja miałaby powędrować ku wielkim słowom i odwoływać się do koncepcji natury ludzkiej czerpiących z oświecenia – zaprzeczeniem człowieczeństwa. Można się zastanawiać, w jakim stopniu celem powinno być rozbudzanie wewnętrznej motywacji do rozwoju, a w jakim sprawienie, że ludzie będą się uczyć niezależnie od jej występowania lub niewystępowania. Zapewne zdania są podzielone zarówno ze względu na przyjętą orientację światopoglądową, jak i piastowane stanowisko. Perspektywę pracodawcy lub przełożonego ilustruje cytat:

„B: Na ile, Pani zdaniem, ta idea uczenia się przez całe życie jest powszechna w społeczeństwie? (...)

O: Nie widzę tak ogromnej potrzeby uczenia się, w sensie troszkę mam czasem wrażenie nawet po dorosłych ludziach, że jakby coś, czego się nauczyłem, tak ma być do końca życia. To jest nawet w procesie (...), bycia dyrektorem bardzo trudny element. Tylko że dopóki mamy ten stosunek jakby prawny w stosunku do pracownika, to znaczy pracujesz, więc musisz nabywać pewną wiedzę, to rzeczywiście możemy jakoś albo go zmusić, albo go szkolić, albo go negatywnie oceniać w pracy. Natomiast w momencie braku tego instytucjonalnego czynnika, no to widzę bardzo często, że ludzie się przyzwyczajają do pewnych rzeczy i zupełnie są zamknięci na nowe” [U2\_12].



Choć cytat ten ujmuje przymus jako czynnik, który może wpływać pozytywnie (bo dzięki niemu człowiek zacznie się uczyć), porusza także inne ważne zagadnienie, czyli istnienie barier psychologicznych, które uniemożliwiają lub utrudniają podjęcie decyzji o uczeniu się. Badani zwracają uwagę na takie przyczyny, jak: lęk przed nowymi sytuacjami, brak wiary we własne możliwości, obawa przed ośmieszeniem i niechęć do jakichkolwiek zmian w życiu.

„B: A gdybyśmy spróbowali odwrócić trochę to pytanie, co ludzi powstrzymuje przed uczeniem się przez całe życie? Jakie są najważniejsze bariery? (...)”

O: Ja myślę, że to są bariery raczej takiej natury osobistej, jakiejś o podłożu takim bardziej psychologicznym. To jest, myślę, pewien opór przed zmianą, przyzwyczajenie do pewnych standardów (...)” [U4\_02].

„B: (...) Dlaczego się nie uczą, krótko mówiąc?

O: [Do wątku] braku tego bodźca, który by mógł mi jednak podpowiedzieć, że warto [się uczyć], ja bym dołożyła jeszcze taką gorzką pigułkę, z którą jako nauczyciel czy doradca się spotykam. (...) Ja wcale się nie obrażam na tezę, że wczorajszymi metodami dzisiejsi nauczyciele uczą tych ludzi, którzy w przyszłości mają tworzyć ten świat (...). Myślę, że tak w ogóle w naszym środowisku, w naszym kraju, bardzo mocno jednak pokutuje to myślenie, że szkoła jest trochę zapóźniona (...) w stosunku do tego, jak zmienia się świat (...). Mogłabym wymieniać dużo czynników, które powodują zmiany świata, i przekonanie (...) że szkoła nie nadąza za tą zmianą, tak? I myślę, że to też może być czynnik blokujący. Taka bariera, że jak ludzie w ten sposób trzymają się tej idei, «no to po co ja mam iść na szkolenie, skoro oni się tam nagadają, ja za to zapłacę jeszcze, i poświęcę czas, i co mi z tego wyjdzie»” [U3\_02].

Przeświadczenie, że przyczyną nieuczenia się części ludzi jest niska jakość oferty szkół (tu: wyższych), jej przestarzałość – zarówno w zakresie tematyki, jak i metod dydaktycznych – można zapewne połączyć z przekonaniami dotyczącymi szczególnej roli ciągłego doskonalenia się nauczycieli akademickich, o której wiele mówili badani. Praktykowanie uczenia się przez całe życie przez nich samych ma bowiem w opinii wielu z nich znaczący wpływ na to, czy uczyć się będą inne osoby. Charakter wykonywanego przez nich zawodu sprawia, że nie mogą być osobami nieuczącymi się. Konsekwencje ponieśliby nie oni sami jako negatywnie ocenieni pracownicy bądź wykładowcy, którzy ośmieszyli się przed studentami niewiedzą, ale całe społeczeństwo, które mogłoby się zniechęcić do realizowania potrzeby rozwoju właściwej człowiekowi.

## 2.3. Podsumowanie: przekonania osób badanych na temat uwarunkowań uczenia się i nieuczenia się

W poprzednim podrozdziale omówiono przekonania osób badanych dotyczące uwarunkowań uczenia się i nieuczenia się. Należy zaznaczyć, że przedstawione informacje dotyczą właśnie przekonań osób badanych, a nie obiektywnej rzeczywistości. Celem było poznanie opinii na ten temat, ponieważ to opinie i przekonania wpływają m.in. na budowanie oferty i stosunek do grup i osób uczących się. W analizie skupiono się na przekonaniach dotyczących przyczyn wewnętrznych wynikających z cech jednostki i jej doświadczeń. Nie omówiono natomiast uwarunkowań zewnętrznych, co wynika z dwóch powodów. Po pierwsze, są one dobrze zbadane i opisane w literaturze, pokazują je statystyki GUS i Eurostatu oraz badania „Uczenie się dorosłych Polaków”. Dostarczają one wiedzy o tym, że na ograniczenie aktywności edukacyjnej wpływa znacząco konieczność opieki nad osobami zależnymi, brak funduszy, brak możliwości dojazdu, brak czasu wolnego związany z obowiązkami zawodowymi. Po drugie, badani sami kwitowali tego typu uwarunkowania stwierdzeniami typu: „no i wiadomo, pieniądze”, „oczywiście brak czasu, opieka nad dziećmi” czy „wiadomo, czynniki obiektywne – czas, pieniądze”.

Zauważono znaczące różnice między pierwszymi spontanicznymi odpowiedziami na zadane wprost pytanie o to, kto się uczy, a opisywanymi przez badanych formami wspierania uczenia się przez całe życie. W odpowiedziach na zadane wprost pytanie pojawiali się przede wszystkim nauczyciele szkolni, nauczyciele akademicy i przedstawiciele lokalnych elit. Jednak kiedy badani opisywali kolejne formy wspierania uczenia się przez całe życie prowadzone przez ich uczelnie, dostrzegali wiele innych grup uczących się – w tym także incydentalnie – dla przyjemności czy w ramach oderwania się od codziennych obowiązków. Można więc odnieść wrażenie, że udział w wywiadach był dla badanych inspiracją do podjęcia refleksji nad postrzeganiem grup uczestniczących w różnych formach uczenia się przez całe życie i podejściu do tego zagadnienia. O ile w pierwszych zdaniach kładziono nacisk na lokalne elity i osoby podwyższające własne kompetencje, o tyle po zadaniu pytań dotyczących uczestników i uczestniczek poszczególnych działań, zwłaszcza tych o mało formalnym charakterze i dających możliwość uczenia się incydentalnego, bardziej zauważalne było uwzględnienie także tych jednostek w grupie osób, co do których badani żywili przekonanie, że się uczą. Można postawić tezę, że przekonania co do zaangażowania poszczególnych grup w uczenie się wynikają ze sposobu definiowania tego, czym ono jest. Przy wyraźnej

orientacji na cele, a więc funkcjonalnym podejściu do uczenia się, uwaga badanych kieruje się ku osobom, które sobie te cele świadomie stawiają. Przekonania co do elitarnego charakteru uczenia się łączą się także w oczywisty sposób ze sposobami ujmowania uczenia się i uczenia się przez całe życie z perspektywy uwarunkowań, w tym roli socjalizacji i habitusu.

Z kolei w innych perspektywach, zwłaszcza tych kładących nacisk na dobrowolność, interakcję czy funkcję „relaksacyjną”, przekonania dotyczące tego, kto się uczy, zyskują bardziej demokratyczny walor. W wypowiedziach dotyczących form wspierania uczenia się przez całe życie, takich jak wydarzenia kulturalne, wydarzenia z obszaru popularyzacji nauki i komunikacji naukowej czy zajęcia sportowe, przekonania dotyczące uczestników i uczestniczek przesuwają się od „osób zaangażowanych”, „osób, dla których uczenie się jest stylem życia” czy nazwanej wprost „lokalnej elity” ku „każdemu, kto chce się jakoś tam rozwijać”.

Szczególną okazją do podjęcia takiej refleksji i dostrzeżenia zaangażowania niestereotypowych grup osób uczących się były spacerowe badania. Umożliwiły one bowiem poznanie przestrzeni badanych miast i uzyskanie wiedzy o działaniach realizowanych na ich terenie, powszechnie dostępnych, mających charakter albo wyjścia poza mury uczelni, albo zaproszenia do niej każdej zainteresowanej osoby, bez zapisów, na wydarzenia promujące naukę. Wnioski ze zrealizowanych spacerów badawczych znajdują się w osobnej publikacji.

### 3. Wspieranie uczenia się przez całe życie w perspektywie korzyści dla wspólnoty lokalnej

Przekonanie, że wspieranie uczenia się przez całe życie jest jednym z ważnych zadań uczelni, wydaje się powszechne. Jak wskazano w rozdziale omawiającym zrealizowane badanie, wybrano do niego uczelnie, które posiadają duże doświadczenie w prowadzeniu różnych form wspierania uczenia się przez całe życie, a ofertę kierują do zróżnicowanych grup odbiorców. Założono, że uczelnie z bogatym doświadczeniem będą mogły także stać się źródłem wiedzy dotyczącej postrzegania przez nie własnej roli we wspieraniu ludzi w uczeniu się przez całe życie.

Badani przedstawiciele i przedstawicielki uczelni wskazywali, że ich koleżanki i koledzy podzielają przekonania o wadze działań wspierających uczenie się przez całe życie. Patrzyli na to zagadnienie z dwóch perspektyw: dobra jednostki, która zyskuje możliwość uczenia się przez całe życie, i dobra wspólnoty lokalnej, która z tego korzysta. Ten drugi aspekt pokazuje silne zakorzenienie uczelni w lokalnych społecznościach wynikające prawdopodobnie z tego, jakie miasta zostały dobrane do udziału w badaniu: małe (do 50 tysięcy mieszkańców) i oddalone od dużych miast o min. 50 km. Każda z uczelni była jedyną funkcjonującą w mieście. Oznacza to, że uczelnia może być jedynym miejscem, w którym mieszkańcy mają możliwość nabycia umiejętności potrzebnych lokalnemu rynkowi pracy. Być może ze względu na pełnienie tak doniosłej funkcji w budowaniu miejskiej społeczności badani umieszczają wspieranie uczenia się przez całe życie nie tylko w kontekście potrzeb jednostek, lecz także potrzeb wspólnoty; dotyczy to w większym stopniu potrzeb wynikających z zapotrzebowania na umiejętności niż przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu. Wspieranie uczenia się przez całe życie jest elementem strategii rozwoju badanych uczelni (choć nie zawsze jest on priorytetowy), a uczelnie wykorzystują własną znaczącą pozycję w lokalnych społecznościach do jego realizacji:

„Właśnie tego motywatora (...) jesteśmy dość rozpoznawalną instytucją (...) uczelnia jest postrzegana, przynajmniej w takim naszym środowisku, jako miejsce bardzo ważne, gdzie można spotkać tych ludzi ciekawych, interesujących, gdzie odbywają się zajęcia już takie różne” [U1\_02].

Badani podkreślali, że pozycja, którą mają, sprawia, że uczelnia jest zobowiązana do dbałości o rozwój wspólnoty lokalnej; jest to szczególnie istotne w sytuacji

wyludniania się mniejszych miast. Wszystkie badane ośrodki w mniejszym lub większym stopniu są dotknięte depopulacją. Uczelnie dostrzegają te problemy i w związku z tym podejmują działania na rzecz uczynienia miast, w których funkcjonują, atrakcyjnymi do życia.

Uwypuklenie aspektu korzyści, jakie wspólnota lokalna odnosi dzięki działaniom wspierającym uczenie się przez całe życie prowadzonym przez uczelnię, kierują uwagę ku jej tzw. trzeciej misji. Szkoły wyższe są zobowiązane do realizowania każdej z trzech misji: dydaktycznej (I misja), naukowo-badawczej (II misja) i kreowania wzajemnych relacji z otoczeniem (III misja). Idee dotyczące III misji, pomysły na ich realizację i ich podsumowania są przedmiotem refleksji naukowej. Idea wywodzi się z koncepcji uniwersytetu przedsiębiorczego Burtona Clarka i prac Billa Readingsa (Kola i Leja, 2015). W niektórych interpretacjach bardziej koncentruje się na komercjalizacji wyników badań, w innych – na animowaniu współpracy z innymi podmiotami działającymi w otoczeniu uczelni. Swego czasu Narodowe Centrum Badań i Rozwoju (NCBR) prowadziło projekt grantowy, w którym kierowało uwagę (i pieniądze) na realizowanie III misji poprzez tworzenie „działań dydaktycznych, kursów, szkoleń dla niestandardowych odbiorców szkolnictwa wyższego”, a więc ku wspieraniu uczenia się przez całe życie.

Choć zakresy pojęć „wspieranie uczenia się przez całe życie” i „trzecia misja uczelni” po części się uzupełniają, to nie są tożsame. O ile wszystkie działania wspierające uczenie się przez całe życie można uznać za formę realizacji III misji uczelni, o tyle nie jest możliwe przyjęcie, że wszystkie formy współpracy z otoczeniem wspierają uczenie się. Pomimo tego w części wypowiedzi badanych, w tym przedstawicieli i przedstawicielek władz uczelni, III misja bywa utożsamiana ze wspieraniem uczenia się przez całe życie, tzn. wszystkie jej elementy są uznawane za formy wspierania LLL. Część badanych uznawała za formy wspierania uczenia się przez całe życie m.in.:

- funkcjonowanie w uczelni oddziału Legii Akademickiej,
- współpracę z Wojskami Obrony Terytorialnej,
- udostępnianie laboratoriów na potrzeby lokalnych przedsiębiorców,
- uczestnictwo w imprezach charytatywnych,
- udział lub współorganizację imprez typu „Forum Gospodarcze”, skupiających lokalnych przedsiębiorców,

- organizację imprez rozrywkowych dla lokalnej społeczności (np. festyn z okazji Dnia Dziecka) bez elementów popularyzujących naukę,
- wszelkie formy komercjalizacji prowadzonej działalności i współpracy z otoczeniem biznesowym.

Oczywiście możliwe byłoby poszukiwanie argumentów uzasadniających tezę, że każde ze wskazanych działań w jakiejś mierze zachęca do uczenia się przez całe życie lub pozwala osiągnąć lub rozwinąć umiejętności. W opinii auterek byłaby to jednak argumentacja karkołomna, a podane przykłady mylenia zakresów pojęciowych pokazują, że konieczne jest upowszechnianie wiedzy i refleksji naukowej z obszaru andragogiki wśród kadr uczelni. Jednocześnie należy podkreślić, że uczelnie prowadzą szereg działań, które stanowią formy wspierania uczenia się przez całe życie. Zostały one szczegółowo omówione w kolejnym rozdziale.

## 4. Podsumowanie

Niniejszy rozdział miał służyć zaprezentowaniu sposobów rozumienia i ujmowania zagadnień uczenia się i uczenia się przez całe życie z perspektywy osób badanych. Przeprowadzone analizy pokazały, że omawiane pojęcia mogą być rozumiane różnie (co jest częste w naukach społecznych), ale również są umieszczane w różnych porządkach paradygmatycznych i ideowych. Pokazały także szereg przekonań dotyczących uczenia się, jego uwarunkowań i roli uczenia się przez całe życie w kształtowaniu wspólnoty lokalnej. Spojrzenie na badane zagadnienia z perspektywy osób badanych było okazją do skonfrontowania przekonań auterek badania i monografii, wynikających przede wszystkim z lektury opracowań z zakresu teorii uczenia się przez całe życie, ze sposobami, jakimi posługują się praktycy. Perspektyw tych nie można sobie przeciwstawiać, nie jest to bowiem opozycja, ale raczej inne rozłożenie akcentów.

Dokonane analizy i interpretacje mieściły się w omówionych w Części I ramach ideowych i teoretycznych. Choć podejmowano próby ich obiektywizacji i wskazywano, że np. przyjęcie, iż rozwój jako wartość autoteliczna jest po prostu decyzją światopoglądową, autorki nie funkcjonują poza kontekstami społecznymi i teoretycznymi. Dlatego, ku refleksji, warto przypomnieć fragment tekstu profesora Józefa Kargula, który napomina osoby zajmujące się andragogiką, by pamiętały, że:

„(...) owo zróżnicowanie [ludzkich podejść do uczenia się] generuje określony stosunek do tezy głoszonej przez nas andragogów, iż – że wyrażę się metaforycznie – całożyciowe uczenie się ludzi dorosłych zarówno formalne, jak pozaformalne i nieformalne wprowadza każdego człowieka w krainę szczęśliwości. Piszemy bowiem, że wzbogaca człowieka wewnątrznie, stwarza szanse całożyciowego rozwoju, doskonalenia zawodowego, awansu społecznego i zawodowego itd.” (Kargul, 2017, s. 17).

Przeprowadzona analiza pokazuje, że przekonanie to towarzyszy nie tylko andragogom i andragożkom, lecz także przedstawicielom i przedstawicielkom innych nauk zaangażowanych we wspieranie uczenia się przez całe życie. Jest ono silnie zakorzenione i wpływa na stosunek do decyzji o uczeniu się bądź nieuczeniu się. Determinuje także to, co jest uznawane za uczenie się, i w jaki sposób jest wartościowane. W refleksji naukowej nad uczeniem się warto więc dokonywać także krytycznej autorefleksji nad uwarunkowaniami własnych przekonań, w tym ich źródłami ideowymi i światopoglądowymi.

# Rozdział czwarty: Organizacja LLL w uczelniach i działania podejmowane przez nie i instytucje z ich otoczenia w zakresie wspierania uczenia się przez całe życie

## Wprowadzenie

W niniejszym rozdziale przedstawiono informacje dotyczące dwóch głównych obszarów tematycznych: sposobu tworzenia oferty i organizacji działań z zakresu wspierania uczenia się przez całe życie w uczelniach oraz kształtu posiadanych przez nie ofert. W pierwszej części analizy omówiono umiejscowienie jednostek odpowiedzialnych za organizację i realizację działań z zakresu wspierania LLL w strukturze badanych uczelni, elementy składające się na proces konstruowania oferty oraz uwarunkowania finansowe prowadzonych działań. W części drugiej zaprezentowano kategorie działań składających się na ofertę wspierania uczenia się przez całe życie. Zaproponowano ujęcie w dwóch porządkach: w podziale ze względu na typy podejmowanych działań i ze względu na grupy docelowe. Uwzględniono przy tym rolę współpracy z innymi podmiotami funkcjonującymi w badanych miastach. W niniejszym rozdziale jedynie ją zasygnalizowano, wskazując, które działania są samodzielnymi przedsięwzięciami uczelni, a które są realizowane wspólnie. Całokształt zagadnienia współpracy z innymi podmiotami jest tematem kolejnego rozdziału. W końcowej części tego rozdziału przedstawiono wnioski z analizy i dobre praktyki związane z budowaniem oferty działań wspierających uczenie się przez całe życie.



# 1. Organizacja wspierania uczenia się przez całe życie

W niniejszym podrozdziale omówiono całokształt zagadnień organizacyjnych związanych z prowadzeniem przez uczelnie działań wspierających uczenie się przez całe życie. Elementami, które się nań składają, jest podział kompetencji (rozumianych nie tylko jako umiejętności, lecz także jako możliwość podejmowania decyzji) do kształtowania oferty, sposób jej powstawania, finansowania i promowania oraz wszystkie zagadnienia związane z kadrami organizującymi i, przede wszystkim, prowadzącymi działania wspierające LLL.

## 1.1. Odpowiedzialność i kompetencje – jednostki odpowiedzialne za wspieranie LLL

Działania z obszaru wspierania uczenia się przez całe życie wynikają ze strategii poszczególnych uczelni. Zapewne ze względu na ich niewielkie rozmiary odpowiedzialność za planowanie i realizację tych zadań spoczywa na prorektorach ds. kształcenia, dydaktyki, spraw studenckich itp. W strukturach badanych szkół wyższych bywa ona nałożona formalnie biurom związanym z rozwojem uczelni, ze wspieraniem studentek i studentów w planowaniu kariery bądź odpowiadającym za współpracę ze wspólnotą lokalną. Podejmowanie decyzji dotyczących kształtu oferty, jej prowadzenia, pozyskiwania funduszy i kadry formalnie jest przypisane prorektorom, faktycznie – pracownikom bądź kierownicze/kierownikowi biura, w których zakresie obowiązków znajdują się te działania. Zgodnie z informacjami uzyskanymi od badanych oddzielenie formalnego ośrodka decyzyjnego (rektor, prorektor, senat) od faktycznego (biuro) nie generuje problemów ani opóźnień. Wynika to z kameralności uczelni i bliskiej współpracy prorektorów ze wskazanymi biurami. Badani uznają to za zaletę, opisując procesy decyzyjne np. w taki sposób:

„Poprzez dyrektora instytutu, najczęściej na kierunkowych radach programowych, takie decyzje [dotyczące nowych inicjatyw wspierających LLL] są podejmowane, konsultowane oczywiście z rektorem, ze mną i podejmujemy wspólną decyzję. U nas jest krótka ścieżka decyzyjna, tak naprawdę. My nie jesteśmy skostniałym, dużym tworem” [U4\_02].

Badani podkreślają bliskie relacje między pracownikami a członkami władz uczelni i zwracają uwagę, że de facto tworzą jeden zespół. Prorektorki, którym podlegają zadania

związane ze wspieraniem uczenia się przez całe życie, pozostają z pracowniczkami i pracownikami biur w ciągłym, bliskim i osobistym kontakcie. Wskazują, że – ponieważ uczelnie są niewielkie – osobiście wykonują szereg działań. Ilustracją może być humorystyczne stwierdzenie jednej z prorektorek podczas wstępnego spotkania z przedstawicielkami IBE: „Gdyby trzeba było, nawet podłogę bym umyła”. Potwierdza to także cytat z wywiadu:

„My się zajmujemy wszystkim (...) podjęcie decyzji, czy ustalenie czegoś, no to nie jest dla nas jakiś *rocket science*, my się po prostu zgadujemy, siadamy, robimy i idziemy dalej” [U3\_02].

W żadnej z badanych uczelni nie wyodrębniono jednostki – bądź stanowiska – odpowiedzialnej wyłącznie za działania wspierające uczenie się przez całe życie. We wszystkich był to drobny wycinek działań osób zaangażowanych w te zadania. Należy także podkreślić, że liczba osób zajmujących się omawianymi działaniami od strony organizacyjnej jest niewielka. Biura liczą od dwóch do trzech osób, dla których jest to – jak wskazano – jednym z licznych obowiązków uznawanym za ważny, ale drugorzędny wobec np. organizacji obowiązkowych praktyk studenckich. Jak wskazano wyżej, działania wspierające LLL podlegają biurom o różnych zakresach obowiązków. Można je podzielić na dwie grupy. Pierwsza jest bardziej nastawiona na współpracę zewnętrzną, pozyskiwanie partnerów (w tym partnerów biznesowych) dla uczelni (np. biuro rozwoju uczelni, biuro promocji). Druga natomiast – za wspieranie aktualnych studentów i absolwentów w nabywaniu kompetencji zawodowych (np. biuro karier). W badanych uczelniach nie występuje jeden wspólny model organizacyjny, można natomiast zaobserwować cechę wspólną osób odpowiedzialnych za te zagadnienia: silne zaangażowanie, także emocjonalne, w prowadzoną działalność.

## 1.2. Budowanie oferty działań wspierających uczenie się przez całe życie

W badanych uczelniach także w obszarze budowania oferty działań wspierających LLL nie występuje jeden model funkcjonowania. Oferta ta jest budowana dwojako: częściowo wynika z długoletnich planów, częściowo natomiast pojawia się spontanicznie. Niektóre działania mają tak długą tradycję, np. Forum Krośnieńskie, że dla wielu pracowniczek i pracowników uczelni trwa ono „od zawsze”, a jego cykliczna organizacja nie jest przedmiotem decyzji, tylko działaniem na stałe wpisanym w kalendarz.

W przypadku nowych działań inicjatywa może pochodzić od szeregowych pracowników i pracowniczek (zarówno dydaktycznych, jak i organizacyjnych), władz rektorskich oraz zewnętrznych partnerów. Ze względu na wskazaną wcześniej kameralność uczelni droga od wystąpienia z inicjatywą do uzyskania decyzji jest krótka.

Z informacji uzyskanych z wywiadów wynika, że w zakresie prowadzenia przez uczelnie formalnej diagnozy potrzeb społeczności lokalnej pod względem budowania oferty wspierania LLL sytuacja jest zróżnicowana. Zazwyczaj wiedza wykorzystywana do jej tworzenia wynika z ogólnej znajomości wspólnoty lokalnej i osiągnięcia sukcesu bądź jego braku w dotychczasowych projektach. Przykładem prowadzenia zaawansowanej analizy potrzeb było badanie zrealizowane w 2014 roku przez Państwową Uczelnię im. Stefana Batorego w Skierniewicach w ramach projektu „Wszechnica skierniewicka”. Badanie składało się z komponentu ilościowego i jakościowego, było prowadzone na terenie subregionu skierniewickiego i dotyczyło szeroko pojętej problematyki uczenia się osób dorosłych. Poznano potrzeby edukacyjne i szkoleniowe mieszkańców subregionu, ofertę szkoleniową kształcenia ustawicznego (sformułowanie z koncepcji badania) dostępnego na lokalnym rynku pracy, zanalizowano pojawiające się oferty pracy w zestawieniu z oczekiwaniami pracodawców w zakresie kwalifikacji zawodowych pracowników, kierunki rozwoju gmin subregionu oraz pożądane przez lokalny rynek pracy kierunki edukacji dorosłych. Więcej o „Wszechnicy” napisano w podrozdziale dotyczącym funduszy unijnych.

Badani podkreślają również, że rolą uczelni nie jest jedynie odpowiadanie na potrzeby, ale również – a może nawet przede wszystkim – ich kreowanie, pokazywanie nowych możliwości, aktywna, a nie reaktywna obecność we wspólnocie lokalnej. Dotyczy to przede wszystkim form ogólnodostępnych, nieodpłatnych, adresowanych do szerokiego grona odbiorców i raczej z zakresu uczenia się nieformalnego niż edukacji pozaformalnej.

Istnieją także elementy oferty, które wynikają z analizy potrzeb lokalnego rynku i dotyczą oferty komercyjnej mającej charakter edukacji formalnej i pozaformalnej. Podjęte decyzje w tym zakresie dotyczą uruchomienia części kierunków studiów podyplomowych i, w przypadku prowadzącej tę praktykę Akademii Nauk Stosowanych w Wałczu, możliwości rekrutacji na studia na mocy potwierdzenia efektów uczenia się uzyskanych w ramach edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego oraz, w pewnej mierze, oferty odpłatnych kursów i szkoleń. Podczas przygotowywania oferty dwóch pierwszych form wspierania uczenia się przez całe życie uczelnie kierują się zapotrzebowaniem lokalnych pracodawców, również poprzez podjęcie z nimi współpracy merytorycznej

w prowadzeniu zajęć. Uczelniana oferta odpowiada również na potrzeby potencjalnych uczestniczek i uczestników w postaci organizowania odpłatnych kursów i szkoleń, choć czasem uczelnie tworzą je, kierując się intuicją bądź realizując autorski pomysł, sprawdzając „czy chwyci”.

W tworzenie oferty wspierania uczenia się przez całe życie w badanych uczelniach zaangażowanych jest wiele osób: pracownicy dydaktyczni, administracyjni i przedstawiciele władz uczelni. Analiza materiału badawczego pozwoliła jednak dostrzec ważny element: w każdej z nich motorem działań jest osoba zajmująca wysoką pozycję w lokalnej społeczności, posiadająca wyższe wykształcenie, oddana pasji w jakimś obszarze, chętna do dzielenia się nią z innymi. Dzięki wysokiej pozycji ma możliwość angażowania innych podmiotów z miasta i pracowników uczelni w atrakcyjne dla mieszkańców przedsięwzięcia wynikające z pasji, w tym pasji dzielenia się wiedzą. Przykładem może być kanclerz Karpackiej Państwowej Uczelni w Krośnie, o którego roli jedna z badanych mówi tak:

„(...) on jest z tą uczelnią od początku na tym stanowisku związany. I oprócz tego, że ma taką rolę kanclerza, czyli związanego z administracją, nadzorem administracji i obsługi, to jeszcze taka jego rola inicjowania wielu wydarzeń” [U2\_01].

Badani podkreślają, że w ich uczelniach nie trzeba być rektorem czy kanclerzem, żeby z powodzeniem realizować własne pomysły, np.:

„Mam takie poczucie, że w naszej uczelni w znakomitej większości to są inicjatywy oddolne, to nie jest taka uczelnia mocno zhierarchizowana, no musi być zgoda, musi być poparcie władz, ale takie jest poczucie, że wszystko, co służy odnalezieniu się naszego wspólnego dobra, odnalezieniu się w środowisku, zaistnieniu, no jest dobre, jest warte uwagi, jeśli tylko znajdzie się ktoś chętny, żeby pociągnąć, pociągnie. To nie jest tak, że to są jakieś bariery, że nie, nie zrobimy tego” [U3\_01].

Wypowiedzi przedstawicieli i przedstawicielek władz uczelni i biur odpowiedzialnych za działania wspierające uczenie się przez całe życie potwierdzają inne osoby badane – te bezpośrednio prowadzące zajęcia i wydarzenia.

### 1.3. Promocja działań w środowisku lokalnym i rekrutacja

Badane uczelnie stosują różnorodne formy promowania własnej oferty wspierania uczenia się przez całe życie. Starają się docierać do potencjalnych grup odbiorców i, zgodnie z tym, co deklarują badani, odnoszą w tym zakresie sukcesy. Metody promocji są dość standardowe. Uczelnie informują o kolejnych przedsięwzięciach na plakatach w miastach, aktywnie prowadząc swoje media społecznościowe, a także korzystają z promocji w lokalnych mediach tradycyjnych (gazety, radio). Rodzaj promocji w lokalnych mediach zależy od sytuacji: czasem są to artykuły dziennikarzy na temat konkretnych przedsięwzięć, niekiedy materiały własne uczelni (tzw. materiał własny partnera). Dla większych projektów uczelnie tworzą osobne strony lub podstrony internetowe. Badani wskazują jednak, że dla wielu przedsięwzięć kluczowy jest tzw. marketing szeptany; czasem okazuje się, że to jedyna metoda dotarcia do adresatów:

„(...) poczta pantoflowa najlepiej się sprawdza w promowaniu. W naszym środowisku takie dotarcie poprzez jakąś prasę – kompletnie nie to, plakaty, ulotki – kompletnie nie to. Także z działaniami bezpośrednio do grupy zainteresowanych trzeba trafić” [U3\_01].

Badani podkreślają także, że ze względu na środowisko, w którym działają (małe miasta położone dość daleko od dużych miast), ważnym elementem do wykorzystania promocyjnego są więzi rodzinne. Fakt rozpoczęcia studiów przez jedną osobę z rodziny może skutkować zaangażowaniem się jej bliskich w różne formy uczenia się, należące zarówno do edukacji formalnej i pozaformalnej, jak i uczenia się nieformalnego.

Przykładów z dwóch uczelni dostarczają cytaty:

„Widzę ewidentnie bardzo silnie działający efekt «mój syn/moja córka/ mój brat/moja kuzynka studiowała i wybrałem studia podyplomowe, albo II-ego stopnia, albo w ogóle licencjackie» (...)” [U3\_02].

„Nasi studenci pochodzą z wielodzietnych rodzin. Czyli na przykład ja potrafię zauważyć, że już uczyłam trójkę z rodzeństwa, a oni mówią: «a, niech pani się nie przejmuje, nasze nazwisko będzie, bo jeszcze mamy trójkę rodzeństwa». Albo w drugą stronę, że studiował student, teraz matka studiuje tego studenta czy studentki” [U1\_02].

Uczelnie dostosowują formy promocji do zaobserwowanych przez siebie zmian. Przykładem może być ciechanowska „Akademia Młodych”. Początkowo uczelnia kierowała zaproszenia do udziału w „Akademii” do konkretnych szkół. Jednakże przeprowadzona ewaluacja pokazała, że cele stawiane przed nią będą lepiej realizowane, jeżeli informacje

zostaną upowszechnione dużo szerzej, tak aby w zajęciach mogło wziąć udział każde dziecko ze szkoły podstawowej, a nie jedynie klasy z zaproszonych szkół. Państwowa Uczelnia Zawodowa im. Ignacego Mościckiego w Ciechanowie (PUZ IM) podjęła decyzję o zmianie sposobu promocji: zaczęto opracowywać informacje o „Akademii” (w formie plakatów), kierować je do dyrektorów szkół z prośbą o przekazanie ich rodzicom uczniów i uczennic. Zmiana formuły promocji przyczyniła się do wzrostu zainteresowania, jednak należy zauważyć, że nastąpiła także zmiana grupy docelowej i sposobu uczestnictwa: o ile wcześniej decydował o tym nauczyciel w odniesieniu do całej klasy, o tyle po zmianie była to już indywidualna decyzja rodziców uzależniona od ich podejścia do uczenia się.

Promowanie działań wspierających uczenie się przez całe życie służy dwóm celom. Może być nim po prostu zachęcenie mieszkańców i mieszkanki miasta do wzięcia udziału w działaniach ogólnodostępnych (np. piknikach i festiwalach nauki, otwartych wykładach i debatach, imprezach plenerowych). Drugim celem jest zrekrutowanie uczestniczek i uczestników działań wspierających LLL, na które wymagana jest rejestracja i, w niektórych przypadkach, wniesienie opłaty. Badani wskazują, że na korzyść uczelni wpływa nie tylko aktywna promocja w sprawdzonych formach, lecz także to, że po prostu cieszą się one wysokim prestiżem w swoich wspólnotach lokalnych. Sam fakt prowadzenia danego działania właśnie przez uczelnię sprawia, że – zdaniem badanych – szanse na pozytywny odbiór mieszkańców wzrasta, np. w stosunku do sytuacji, w której to samo wspólne działanie promowałby drugi zaangażowany w nie podmiot:

„(...) uczelnia, mając już przepracowane różne formy, no jest otwarta [na współpracę], tak? My dajemy wtedy takie zaplecze organizacyjne, techniczne, administracyjne, i jednocześnie łatwiej nam jest właśnie to wypromować, zadziałać, żeby to było rozpoznawalne, i ci ludzie szybciej, szybciej to skojarzą (...) ten prestiż powoduje, że chętniej może przyjdą, uczestniczą, czy też zaangażują się w to” [U1\_02].

Przedstawiciele i przedstawicielki uczelni podkreślają, że skuteczne wspieranie uczenia się przez całe życie, skierowane do każdego, a nie jedynie osób o wysokim kapitale kulturowym czy też lokalnej elity intelektualnej, wymaga kreowania wizerunku szkoły wyższej jako miejsca przyjaznego, otwartego na różne grupy, pozostającego blisko lokalnej społeczności. Wskazują, że ważne jest docieranie także do osób o negatywnych doświadczeniach edukacyjnych, tak aby przekonać je, że uczelnia jest miejscem, w którym oni także są mile widziani, że sposób uczenia się będzie dostosowany do potrzeb odbiorców i że pomimo tego, że organizatorem jest uczelnia (szkoła wyższa), nie powrócą do nich negatywne wspomnienia. W tym kontekście badani podają

przykłady działań, które pokazują uczenie się jako przyjemność lub przygodę i tym samym zachęcają do powrócenia do uczelni jako miejsca, w którym nauka daje radość. Przykładem może być np. udział Karpackiej Uczelni Publicznej w festiwalu „Krosno – Świet(l)ne Miasto”, podczas którego uczelnia „wychodzi” poza własne mury i w Nocy Nauki, podczas której niecodzienne warunki (noc, otwarcie uczelni) sprawiają, że odwiedzenie jej staje się bardziej atrakcyjne i mniej „szkolne”.

Promocja działań służy m.in. rekrutacji na zajęcia o ograniczonym dostępie, np. ze względu na maksymalną liczbę uczestników i uczestniczek bądź konieczność wniesienia opłaty. Dotyczy to studiów podyplomowych, kursów i szkoleń, a także zajęć dla dzieci. Zgodnie z informacjami uzyskanymi od badanych rekrutacja ma zawsze jak najbardziej uproszczoną formę; często decyduje kolejność zgłoszeń. O tym, jak wygląda, jedna z badanych opowiada następująco:

„[We wrześniu] rozpoczyna się proces rekrutacji na zajęcia. Robimy to online i powiem szczerze, że jest to na zasadzie po prostu zgłoszeń «kto szybciej» (...). [Rekrutacja] jest bardzo oblegana, setki telefonów od rodziców, później przysyłają, przychodzą, przynoszą nam formularze zgłoszeniowe” [U2\_01].

Według badanych kluczem do sukcesu, zarówno w prowadzeniu skutecznej rekrutacji na zajęcia, jak i przekonywaniu do udziału w działaniach ogólnodostępnych mieszkańców i mieszkanek należących do różnych grup społecznych, jest dobra opinia w lokalnej społeczności. Wskazują, że tym, co najskuteczniej zachęca do udziału, jest pozytywna opinia bliskich osób, a żadna zorganizowana forma promocji nie zastąpi wiadomości przekazywanej z ust do ust. Jej wpływ może być pozytywny lub negatywny, w związku z czym uczelnie – jako podmioty funkcjonujące w znanych sobie niewielkich społecznościach – muszą szczególnie dbać o jakość oferty i jej adekwatność w stosunku do lokalnych potrzeb.

## 1.4. Cele stawiane przed działaniami wspierającymi uczenie się przez całe życie

Z wypowiedzi badanych wynika, że kluczowym dla nich celem prowadzenia działań wspierających uczenie się przez całe życie jest upowszechnianie tej idei w społeczeństwie i zarażanie ludzi pasją do nauki. Przekonanie co do ogromnej wagi tego celu omówiono w podrozdziale dotyczącym kadry zaangażowanej w takie działania. Tak określony cel ma charakter misyjny i w pełni wpisuje się m.in. w rządowe polityki na rzecz uczenia się,

w tym Zintegrowaną Strategię Umiejętności 2030. Również omówione poczucie misji sprawia, że uczelnie kierują swoją ofertę do różnych grup wiekowych i społecznych. Należy zwrócić uwagę, że w wypowiedziach badanych, zwłaszcza w częściach wywiadów poświęconych budowaniu i elementom oferty, trudno było oddzielić informacje dotyczące działań wspierających uczenie się przez całe życie skierowanych do osób dorosłych spoza uczelni od tych realizujących inne cele. Pierwszym z nich jest wsparcie w rozwoju obecnych studentów i studentek. Jednak ponieważ działania skierowane do nich, takie jak rozbudowane programy praktyk czy możliwość udziału w kursach i szkoleniach specjalistycznych, również wymagają uzyskania dodatkowego finansowania (w tym często z projektów unijnych) i znacznego wysiłku organizacyjnego, można przypuszczać, że sposoby budowania oferty skierowanej do tych dwóch grup (uczelnianej i pozauczelnianej) są w pewnej mierze zbliżone.

Drugim celem, który bardzo często pojawiał się w wypowiedziach badanych, była promocja uczelni w środowisku lokalnym, w tym pozyskiwanie przyszłych studentek i studentów. Działania wspierające uczenie się przez całe życie niewątpliwie mają walor promocyjny. Promowanie uczelni może być skierowane do:

- maturzystów i maturzystek oraz ich rodziców, by pozyskać w przyszłości studentki i studentów;
- lokalnych firm, by pozyskać partnerów biznesowych, a także, by współpracować podczas organizacji szkoleń, tworzenia kierunków studiów i pozyskiwania prowadzących;
- lokalnych instytucji, by pozyskać partnerów do kolejnych działań;
- potencjalnych pracodawców, by wesprzeć absolwentki i absolwentów w poszukiwaniu pracy na lokalnym rynku.

W przypadku części działań nie jest jasne, czy ważniejszy jest cel promocyjny, czy ten pozwalający na wspieranie uczenia się przez całe życie. Według części badanych jest to tożsame, ponieważ promowanie działalności uczelni może się przyczynić do zachęcenia kogoś do podjęcia uczenia się. Autorkom trudno jest jednak zgodzić się z taką interpretacją, ponieważ jej przyjęcie oznaczałoby, że de facto samo istnienie uczelni stanowi wsparcie uczenia się przez całe życie.



## 2. Finansowanie

Z perspektywy uczelni podstawowym zagadnieniem związanym z organizacją działań wspierających uczenie się przez całe życie jest uzyskanie ich finansowania. Zasadą przyjętą we wszystkich badanych uczelniach jest nieobciążanie budżetu instytucji kosztami prowadzenia tego typu działań. W związku z tym przyjęto cztery sposoby zapewniania od strony finansowej możliwości ich prowadzenia: uzyskiwanie zewnętrznego finansowania, w tym zwłaszcza z projektów unijnych, odpłatność uczestników, realizacja działań we współpracy z innymi podmiotami oraz prowadzenie działań przez pracowników nieodpłatnie z wykorzystaniem bazy materialnej uczelni.

### 2.1. Fundusze unijne, fundusze norweskie i inne środki konkursowe

Podstawowym źródłem zewnętrznego finansowania są środki z funduszy unijnych pochodzących z Europejskiego Funduszu Społecznego, a w jego ramach w ostatnich latach z Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój (PO WER), w poprzedniej perspektywie finansowej – z Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki (PO KL). Uczelnie starają się korzystać także z innych środków konkursowych, np. z funduszy norweskich. Przykładami wykorzystania środków unijnych na działania wspierające LLL mogą być:

- Projekt „Wszechnica Skierniewicka”, zrealizowany przez Państwową Uczelnię im. Stefana Batorego w Skierniewicach. W ramach Wszechnicy zrealizowano duże, profesjonalne badanie, zarówno ilościowe, jak i jakościowe, dotyczące uczenia się. Obszarem badawczym był subregion skierniewicki (powiaty: skierniewicki, rawski, łęczycki, kutnowski, łowicki). Na podstawie zrealizowanego badania opracowano projekt kompleksowych działań edukacyjnych sprzyjających uczeniu się w sposób, który z diagnozą powinien odpowiadać na potrzeby lokalnych społeczności. Elementami projektu były kursy i szkolenia skierowane do różnych grup odbiorców; ich ofertę stworzono po dogłębnej analizie potrzeb, jednak pokazała ona, że sama odpowiedź na potrzeby nie wystarczy i konieczne jest ich kreowanie, a nie jedynie odpowiadanie na te już uświadomione, więc projekt w tym kształcie nie był kontynuowany, ale stanowił inspirację do kolejnych projektów.
- Projekt „Innowacyjni z MOTO POWER”, wdrażający pilotażowo kształcenie akademickie na poziomie V PRK w Państwowej Uczelni im. Ignacego Mościckiego w Ciechanowie. Zgodnie z opisem projektu jego celem było

„przetestowanie przez PWSZ w Ciechanowie nowatorskiego programu kształcenia na 5 poziomie. Zdobyte kompetencje podczas 1,5 rocznego szkolenia specjalisty ds. mechaniki motoryzacyjnej i obrabiarek sterowanych numerycznie CNC będą pomostem pomiędzy kwalifikacjami nadawanymi na 4 poziomie (szkoła średnia) a 6 (wykształcenie wyższe)”. Pilotażowe wdrożenie projektu miało stać się podstawą zmian systemowych. Jego założeniem było ściśle połączenie wiedzy teoretycznej wyniesionej z kształcenia w uczelni z praktycznymi umiejętnościami zdobywanymi m.in. w ramach praktyk w wyselekcjonowanych przedsiębiorstwach.

Uczelnie realizują wiele projektów finansowanych ze środków unijnych bądź funduszy norweskich, jednak w wielu przypadkach projekty te mają albo charakter infrastrukturalny, albo związany z kształceniem tradycyjnych studentek i studentów w ramach studiów licencjackich lub magisterskich. Podczas prowadzenia wywiadów dość trudno było przekierować narrację osób badanych, tak aby dotyczyła wyłącznie projektów, w ramach których prowadzone były działania wspierające uczenie się przez całe życie. Warto też zauważyć, że część projektów infrastrukturalnych zwiększa możliwości prowadzenia tych działań. Przykładem mogą być nowo otwarte laboratoria w Krośnie (chemiczne, fizyczne, gleboznawcze, zielarskie, mechaniczne), w których są prowadzone zajęcia nie tylko w ramach studiów, lecz także podczas festiwalu i „Nocy Nauki”.

Wspólnym mianownikiem realizowanych przez uczelnie projektów, zarówno tych bezpośrednio nastawionych na wspieranie uczenia się przez całe życie, jak i mających inaczej określone główne cele, jest objęcie własnych pracowników wsparciem w ich własnym LLL. Uczelnie traktują ich jako jedną z grup, której uczenie się przez całe życie mają obowiązek wspierać. Co ważne, dotyczy to nie tylko nauczycieli akademickich, lecz także pracowników administracyjnych. Oferowane są im szkolenia zarówno z konkretnych „twardych” umiejętności, jak i kompetencji komunikacyjnych. Badani zwracali przy tym uwagę, że szkolenia odgrywają podwójnie pozytywną rolę: nie tylko dają nowe umiejętności, ale również są okazją do nawiązania lub pogłębienia kontaktów między osobami z różnych działów. Pokazuje to np. cytat:

„(...) mamy ten projekt unijny, również taka dodatkowa forma aktywności wtedy dla naszych studentów, ale też dla naszych pracowników (...) oferta też szkoleń miękkich, takich kursów miękkich, właśnie żeby ci pracownicy troszeczkę się otworzyli, troszeczkę porozmawiali” [U1\_02].

Uczelnie pozyskują fundusze również z innych źródeł: ze środków konkursowych i pozakonkursowych, w ramach dotacji celowych, np. MEiN, Ministerstwa Sportu, jednostek samorządu terytorialnego, fundacji (w tym fundacji przy uczelniach bądź działających na ich rzecz) i takich podmiotów, jak: Polski Komitet Olimpijski, regionalne ośrodki pomocy społecznej, Klaster Metalowy METALIKA, skupiający firmy branżowe z województwa zachodniopomorskiego, Związek Miast Polskich i inne gotowe wesprzeć działalność uczelni.

Finansowanie działań z projektów unijnych (a także innych, pomniejszych źródeł na konkretne projekty) jest obciążone poważną wadą: w wielu przypadkach wraz z końcem projektu (a więc finansowania) kończą się także działania, również te cieszące się dużą popularnością i dobrze oceniane przez wszystkich interesariuszy. Nie jest to specyficzne ani dla szkół wyższych ogółem, ani dla badanych uczelni, ani dla działań wspierających LLL. Jest to bolączka wszystkich beneficjentów projektów unijnych – jeżeli projekt nie uzyska kontynuacji finansowania (czyli nowego projektu), szanse na dalsze prowadzenie działań są niewielkie.

## 2.2. Odpłatność uczestniczek i uczestników

Część działań wspierających uczenie się przez całe życie jest odpłatna. Dotyczy to form edukacji pozaformalnej nakierowanej na zdobycie konkretnych umiejętności. Odpłatne są kursy dla maturzystów, większość kursów językowych i kursów specjalistycznych oraz studia podyplomowe; działalność ta ma charakter komercyjny, tj. ma przynieść uczelni zysk. Inną formą, która podlega opłacie, są zajęcia dla dzieci, takie jak uniwersytet dziecięcy czy akademia młodych. W tych przypadkach odpłatność jest jednak minimalna i ma jedynie pokryć koszty materiałów. Badani wskazują, że przy ustalaniu wysokości opłat muszą kierować się możliwościami finansowymi mieszkańców ich miast. W związku z tym podkreślają, że kluczem jest nie tylko wartościowa oferta, ale również przygotowana niskobudżetowo:

„Wszystko, poza studiami podyplomowymi, jest bezpłatne (...) nasi studenci i absolwenci to są osoby, które nie są majątne (...). Odpłatność byłaby dużą barierą” [S01].

## 2.3. Współpraca z innymi podmiotami

Formą finansowania działań wspierających uczenie się przez całe życie jest znalezienie partnera do ich realizacji. Może być nim zarówno podmiot komercyjny (firma), jednostka

samorządu terytorialnego (np. urząd miasta) lub jej agendy (np. ośrodek pomocy społecznej), organizacja pozarządowa i urząd (np. urząd pracy). W takiej sytuacji każdy z partnerów wnosi wkład we wspólne działanie w posiadanej przez siebie „walucie”: środkach finansowych, zapleczu lokalowym lub sprzętowym, kompetencjach kadry prowadzącej działania i organizującej je.

Przedstawiciele jednej z uczelni wskazywali, że zasadą działań prowadzonych wspólnie z podmiotami komercyjnymi jest to, że dla uczestników są one bezpłatne. W projekcie realizowanym przez Państwową Uczelnię Zawodową im. Ignacego Mościckiego uczelnia udostępniała bazę lokalową, natomiast współpracująca z nią firma zapewniała ekspertów i ekspertki prowadzących szkolenie dla pracowniczek i pracowników uczelni. Badani wskazywali obustronne korzyści:

„Jeżeli do nas przyjeżdża firma (...) udostępniamy swoje powierzchnie, przestrzenie, nie wiem, dysponujemy swoim czasem, czy też wykładowcy w ramach, no trochę może charytatywnie (...) uczestniczą, czy też bezkosztowo. Natomiast oni wchodząc, no to przywożą ze sobą materiały, czy też oni się zajmują jakąś taką promocją, reklamą, czy znowu organizują jakiś tam posiłek dla uczestników spotkania” [U1\_02].

## 2.4. Środki własne uczelni

Powyżej wskazano, że uczelnie niechętnie sięgają po środki własne, by finansować działania wspierające uczenie się przez całe życie. Jednakże czasami podejmowane są inicjatywy, przy których uczelnie sięgają po te środki. Dotyczy to wyłącznie przedsięwzięć prowadzonych przez pracowników i pracowniczki uczelni, a więc niskokosztowych. Przykładami działań realizowanych w ramach subwencji są cykle otwartych wykładów, prelekcje, spotkania tematyczne. Są one opłacane z części budżetów przeznaczonych na promocję lub popularyzację nauki. W miarę możliwości organizacja przedsięwzięć finansowanych ze środków własnych uczelni jest uzupełniana z innych środków, w tym przede wszystkim z funduszy unijnych.

W tym miejscu należy wspomnieć o zjawisku, które występuje we wszystkich badanych uczelniach i które badani, bez względu na zajmowane stanowisko, uważają za dobre: wiele działań wspierających uczenie się przez całe życie pracownicy i pracowniczki prowadzą nieodpłatnie. Więcej na ten temat napisano w kolejnym rozdziale, jednak w tym miejscu należy zaznaczyć, że jest to jedna z metod może nie „finansowania” przedsięwzięć, ale znaczącego obniżania ich kosztów. Rozwiązanie to nie dotyczy oferty

komercyjnej, takiej jak kursy przygotowawcze do matury, studia podyplomowe czy szkolenia specjalistyczne, które z zasady finansowane są przez uczestniczące w nich osoby, a odpłatność jest tak skalkulowana, by objęła także wynagrodzenie prowadzących.

## 2.5. Podsumowanie

Analiza wypowiedzi dotyczących finansowania przedsięwzięć wspierających uczenie się przez całe życie prowadzi do dwóch głównych wniosków. Po pierwsze, priorytetem w prowadzeniu większości działań jest dobro społeczności. W związku z tym badani z troską odnoszą się do potrzeb i niskiej zamożności mieszkańców. Dlatego też działania, które badani wskazują jako wspierające LLL, poza ofertą *stricte* komercyjną, nie są nastawione na zysk. W tym kontekście zapewnienie finansowania ma służyć tylko pokryciu kosztów, jest więc środkiem do celu, a nie celem samym w sobie. Ponieważ nie zawsze jest to możliwe, badani podkreślali, że bardzo wiele można osiągnąć, wykorzystując potencjał ludzi i miejsc, którymi się dysponuje, a także, jak ważne jest współdziałanie różnych instytucji. Dzięki tworzeniu sieci wzajemnych powiązań uczelni i innych lokalnych podmiotów możliwa jest realizacja bardziej zróżnicowanych działań i bardziej prawdopodobne dotarcie do szerszych grup odbiorców.

Drugim wnioskiem dotyczącym finansowania jest bardzo silne uzależnienie projektów od funduszy unijnych. Niejednokrotnie w wypowiedziach pojawiały się informacje o przedsięwzięciach, które cieszyły się dużym zainteresowaniem, jednak zakończyły się wraz z końcem projektu unijnego. To zjawisko należy zdefiniować jako problem i jako taki został omówiony w rozdziale 4. W kontekście finansowania należy zwrócić uwagę na niepewność i niestabilność oferty, które wynikają z konieczności bazowania na funduszach unijnych, czyli środkach konkursowych. Przygotowywanie aplikacji wymaga dużego zaangażowania czasowego, a jego efekt jest niepewny. W związku z tym wiążąca i promowana w lokalnej społeczności oferta działań wspierających LLL może być tworzona dopiero po podpisaniu umowy o finansowaniu, a szanse na budowanie wieloletnich aktywności są niewielkie.

## 3. Kadra

W zgodnej opinii badanych kluczowym zasobem każdej uczelni jest jej kadra – administracyjna, dydaktyczna i zarządcza. Ten sposób myślenia jest obecny w wypowiedziach przedstawicieli i przedstawicielek władz badanych uczelni, a także osób odpowiedzialnych za całokształt oferty wspierania uczenia się przez całe życie. W wypowiedziach badanych nie tylko to podkreślano, lecz także wskazywano sposoby dbania o jej dobrostan i zadowolenie z pracy. Zwracano uwagę, że wymaga to dwóch elementów: dobrej atmosfery, sprawiającej, że pracownicy i pracowniczki czują się w pracy bezpiecznie, i możliwości rozwoju.

### 3.1. Zaangażowanie kadry

Badani wskazywali, że w przypadku małej uczelni, w której wszyscy się znają i wszyscy ze sobą współpracują, dbałość o kadre jest szczególnie ważna. Argumentowali, że kiedy wieloma zadaniami zajmują się w sumie dwie, trzy osoby, konieczne jest dbanie o ich zaangażowanie. Zapewne dzięki tej dbałości powszechne mogą być wypowiedzi wskazujące silny związek emocjonalny z uczelnią, takie jak np.:

„My się identyfikujemy po prostu, a przynajmniej ja tak to widzę, z miejscem pracy, i zależy mi na tym, żeby ten wizerunek był po prostu gdzieś tam w świadomości tutaj naszej społeczności pozytywny” [U4\_01].

Można przypuszczać, że deklarowane przez osoby badane duże zaangażowanie kadry dydaktycznej i administracyjnej, aktywnie wspierane przez kadre zarządczą, wynika właśnie z wysokiego poziomu identyfikacji z uczelnią. Badani wskazują również, że fakt, iż większość kadry mieszka w mieście, w którym działa uczelnia, sprzyja ich zaangażowaniu ze względu na dbałość o dobro lokalnej społeczności, którą współtworzą.

„(...) my zatrudniamy osoby takie tutaj lokalne, że tak powiem nasze, no to z nimi ta współpraca jest naprawdę super i widać to zaangażowanie i tą chęć taką, żeby rzeczywiście to stworzyć, to środowisko nasze akademickie, żeby gdzieś tam istniało tutaj w tym lokalnym społeczeństwie” [U4\_01].

To zaangażowanie w prace na rzecz lokalnej społeczności sprawia, że według badanych kadra – czyli ich koleżanki i koledzy bądź podwładni, a także przedstawiciele władz uczelni – chętnie angażuje się w działania wspierające uczenie się przez całe życie. Inicjatywa jest podejmowana albo przez władze uczelni lub wydziału/institutu, albo

samych prowadzących. Należy również zaznaczyć, że często zdarza się, że pracownicy i pracowniczki łączą funkcje administracyjne z dydaktycznymi. Szczególny podziw autorek monografii wzbudziła kierowniczką Biura Karier Akademii Nauk Stosowanych Stefana Batorego (dalej ANSB) w Skierniewicach, która jest jednocześnie kierowniczką ww. biura, doradczynią zawodową prowadzącą zajęcia na studiach I i II stopnia, trenerką na kursach umiejętności miękkich i osobą zaangażowaną w liczne działania wspierające uczenie się przez całe życie. Nie wszyscy łączą aż tyle ról, jednakże różne formy zaangażowania w prowadzenie zajęć przez pracowników i pracowniczki administracyjne i, z drugiej strony, dydaktyków i dydaktyczek w działania organizacyjne, np. związane z aplikowaniem o granty czy promowaniem prowadzonych działań, jest dość powszechne. Informacje te pochodzą z wywiadów przeprowadzonych z osobami zaangażowanymi w działania wspierające LLL. Zapewne w uczelniach są także osoby ograniczające swoją działalność do wąskiego zakresu, np. dydaktycznego. Jednak – poza wskazaniem, że małym zaangażowaniem charakteryzują się (w jednej z uczelni) doktorzy i adiunkci mający w niej drugi etat i przyjeżdżający jedynie poprowadzić zajęcia – nie napotkano takich opinii o koleżankach i kolegach. Niezależnie od tego, jak duże są grupy osób zaangażowanych bardzo, umiarkowanie i wcale, kluczowa jest rola osób będących prawdziwymi pasjonatami i pasjonatkami swojej pracy, zarażających innych entuzjazmem. Można je nazwać „ambasadorkami/ambasadorami uczenia się przez całe życie”. Co ważne, tym mianem można określić nie tylko przedstawicieli i przedstawicielki władz uczelni, lecz także (a w niektórych przypadkach: przede wszystkim) kierowniczki biur, którym podlega działalność wspierająca LLL, czy szeregowych pracowników i pracowniczki dydaktycznych.

Wysokie zaangażowanie kadry administracyjnej, dydaktycznej i zarządzającej uczelniami według badanych sprawia, że ani skompletowanie kadry do prowadzonych działań, ani stworzenie nowych pomysłów nie nastrocza trudności, co pokazuje np. poniższy cytat z wypowiedzi kierowniczki biura organizującego działania wspierające LLL:

„Co roku w sierpniu właściwie do wszystkich kierowników wysyłamy prośbę o skierowanie takiego zapytania do prowadzących, czy chcieliby poprowadzić, czy mogliby poprowadzić, czy mają jakąś ciekawą tematykę (...) nigdy nie miałam problemu, żeby skompletować harmonogram [osób prowadzących zajęcia] na dany rok” [U2\_01].

Zacytowana wypowiedź pokazuje również, że według badanych prowadzący zajęcia zgłaszają się do tego zadania z własnej woli. Władze uczelni wychodzą bowiem z założenia, że zajęcia nieobowiązkowe różnego typu powinni prowadzić pasjonaci,

osoby, które będą robiły to chętnie i pogłębiały u uczestników i uczestniczek przekonanie, że warto uczyć się przez całe życie. W przypadku działalności odpłatnej (studia podyplomowe, kursy maturalne, specjalistyczne i językowe) dobór zaangażowanej kadry leży również w interesie ekonomicznym uczelni – chętni będą na te zajęcia, które cieszą się dobrą opinią na rynku. Z kolei działania z zakresu uczenia się nieformalnego i incydentalnego szczególnie wymagają, by prowadziły je osoby zarażające pasją. Ich rolą jest nie tylko wskazanie potrzeby ciągłego uczenia rozumianego jako nabywanie nowych umiejętności, lecz także (a może przede wszystkim) rozbudzanie w ludziach pasji do nauki i przekonania, że uczenie się jest czymś, co mogą robić w swoim czasie wolnym, czerpać z niego radość i przyjemność.

W badanych uczelniach kadra prowadząca działania wspierające LLL reprezentuje wiele dziedzin nauki; są wśród nich także praktycy. Ich cechą wspólną jest to, że cieszą się wysokim uznaniem i szacunkiem współpracowniczek i współpracowników. Zapewne z tego względu na pytanie o to, co jest największym zasobem uczelni w kontekście uczenia się przez całe życie, badana przedstawicielka władz uczelni odpowiedziała, że jest nim kadra, również ze względu na posiadanie bardzo zróżnicowanych tematycznie wiedzy i umiejętności. Umożliwia to m.in. odpowiadanie na różnorodne potrzeby edukacyjne współpracujących instytucji, a także budowanie ciekawej oferty „dla każdego”. Badana przedstawicielka władz uczelni powiedziała:

„kadra dydaktyczna (...) na pierwszym miejscu trzeba powiedzieć, że nauczyciele (...), są z bardzo różnych dziedzin. I tutaj my możemy zaproponować te bardzo różne tematy i do nas się tak właśnie zwracają wtedy instytucje” [U1\_02].

### 3.2. Wynagrodzenia kadry

W badanych uczelniach przyjęto trzy sposoby wynagradzania kadry prowadzącej zajęcia wspierające uczenie się przez całe życie i jedno inne rozwiązanie:

- rozliczanie pracy w ramach pensum,
- wynagrodzenie finansowane z wpłat uczestniczek i uczestników zajęć,
- wynagrodzenie finansowane z zewnętrznych źródeł,
- brak wynagrodzenia określany jako „wolontariat”.



Wspomniane wyżej wysokie zaangażowanie kadry w większości przypadków owocuje tym, że decyduje się ona prowadzić działania wspierające uczenie się przez całe życie bez wynagrodzenia; dotyczy to przede wszystkim form (np. zajęć, imprez popularnonaukowych, wykładów) bezpłatnych dla uczestniczek i uczestników; czasem – innych działań.

Ku zaskoczeniu autorek monografii praca bez wynagrodzenia nie jest postrzegana nie tylko jako problem, lecz także – jako zjawisko pozytywne. Gotowość do pracy wolontariackiej jest, zdaniem badanych, dowodem na wysokie zaangażowanie i daje pewność, że dana osoba naprawdę prowadzi działania z pasji, a nie dlatego, że chciałyby w ten sposób dodatkowo zarobić. Co ważne, takie opinie pochodzą także od osób osobiście prowadzących działania wolontariacko, nie jest więc jedynie przekonaniem kadry zarządzającej uczelniami i działaniami wspierającymi LLL. Badani wskazują, że gotowość do nieodpłatnej pracy wynika z głębokiego przekonania o wartości uczenia się przez całe życie, a także z chęci realizowania własnych pomysłów będących efektem ich pasji. Potwierdzeniem takiego podejścia może być cytata z wywiadu z szefową biura odpowiedzialnego za organizację wspierania uczenia się przez całe życie i, jednocześnie, prowadzącą zajęcia:

„Właściwie wynagrodzenie to jest piąta sprawa, naprawdę. Ja w ogóle o tym nie myślę, ja mam poczucie misji, ja wiem, co ja robię, i ja wiem, że to jest potrzebne. I, jako mieszkanka dużego miasta, po prostu widzę, jak czasami ci ludzie inaczej myślą i ile im to daje, ile to wnosi w ich życie, jaki to jest moment intensywny w ich życiu” [U3\_01].

Przykładami działań realizowanych przez pracowniczki i pracowników uczelni z czystej pasji są m.in. krośnieński Festiwal Nauki czy zaangażowanie skierniewickiej PUSB w Konwent Fantastyczny SkierCon, którego główna organizatorka jest pracowniczką uczelni, a połączenie formy konwentu z jej pasją naukową pozwoliło na uczynienie jednym z jego tematów edukacji ekologicznej.

Badani podkreślają, że darmowa jest ich praca, ale dzięki temu udział uczestniczek i uczestników w danym przedsięwzięciu także jest bezpłatny, co stanowi dla badanych wartość samą w sobie. Są przekonani, że wprowadzenie opłat za udział skutkowałoby rezygnacją wielu osób z uczestnictwa; są świadomi niskich dochodów okolicznych mieszkańców. Przykładem takiego przekonania może być poniższa wypowiedź:

„(...) bezkosztowe dla ludzi, bo też nie ma co ukrywać, że to może wpłynąć na tę decyzję, czy ja będę w tym uczestniczył, czy nie (...). Bezkosztowo dla uczestnika. No bo w uczelni, no nie mówimy o jakichś takich swoich kosztach, czy nakładzie pracy, bo to jest drugorzędne” [U1\_02].

Można się zastanawiać, czy praca wykonywana wolontariacko przez pracowniczki i pracowników uczelni nie jest formą realizacji ich obowiązków organizacyjnych, które nie są wpisane w pensum, ale są przedmiotem ewaluacji pracowników naukowych. Należy również zauważyć, że doświadczenie w organizacji różnych wydarzeń, takich jak seminaria i konferencje, oraz promowanie nauki są elementami doświadczenia użytecznymi podczas ubiegania się o pracę w jednostkach naukowych. Nie są to argumenty mające podważać motywacje wynikające z podejścia misyjnego, ale pokazują, że oprócz wynagrodzenia finansowego i realizacji potrzeby służenia lokalnej społeczności pracownicy i pracowniczki dydaktyczni wypełniają swoje obowiązki organizacyjne nieujęte w pensum. Z kolei w przypadku pracowniczek i pracowników administracyjnych, jeżeli prowadzenie działań wspierających LLL nie znajduje się w zakresie obowiązków, faktycznie można mówić o działalności *stricte* wolontariackiej.

W nielicznych przypadkach praca polegająca na prowadzeniu regularnych zajęć wspierających uczenie się przez całe życie dla wybranych grup społecznych bywa rozliczana w ramach pensum pracowników i pracowniczek dydaktycznych, jednak nie jest to częste zjawisko. Zapewne wynika to z ograniczonych możliwości ujmowania działalności tego typu jako prowadzenia zajęć dydaktycznych finansowanych z dotacji ministerialnej.

Trzecim sposobem finansowania wynagrodzeń prowadzących jest pobieranie opłat od uczestniczek i uczestników. Opłatom podlegają typowe formy edukacji pozaformalnej, takie jak studia podyplomowe, kursy do matury, kursy językowe czy kursy specjalistyczne. W tych przypadkach uczelnia nie ponosi kosztów, a pobieranie opłat jest standardową praktyką w skali ogólnopolskiej. Wyjątkiem od zasady płacenia pracownikom i pracowniczkom za prowadzenie zajęć odpłatnych są te skierowane do dzieci, takie jak warsztaty plastyczne, uniwersytety dziecięce. Badani wspominają o wyjątkowym poczuciu misji i wzroście motywacji oraz „czystej radości” wynikającej z prowadzenia tego typu zajęć. Nie były one przedmiotem omawianego badania, więc nie pogłębiano tego wątku, jednak pomimo tego osoby badane powracały do niego i szczegółowo o nim opowiadały. Pokazuje to, że tego typu zajęcia są dla nich osobiście ważne i stanowią jeden z elementów motywujących do prowadzenia działań na rzecz upowszechniania się w społeczeństwie uczenia się przez całe życie. Badani wskazywali, że choć badanie dotyczy oferty skierowanej do dorosłych, właśnie zajęcia dla dzieci uważają za ważne, ponieważ są sposobem wychowywania do uczenia się przez całe życie.

Ostatnim sposobem finansowania wynagrodzeń kadr prowadzących działania wspierające uczenie się przez całe życie jest pozyskiwanie na nie zewnętrznego finansowania. Jak wskazano w rozdziale dotyczącym tego zagadnienia, są to przede wszystkim projekty unijne. Obecnie osoby tworzące opisy projektów starają się uwzględnić w nich wynagrodzenia prowadzących. Nie zawsze tak było i nie zawsze jest to możliwe; zdarzają się projekty, w których zaangażowanie czasowe własnych pracowniczek i pracowników ma być wkładem podmiotu aplikującego. Co do zasady wynagradzane jest prowadzenie dłuższych form, takich jak kursy i szkolenia. Opisuje to poniższy cytat:

„(...) jeżeli to [działanie wspierające LLL] jest ze środków unijnych, to nie ma problemu, bo tam po prostu jest skalkulowane, i oni po prostu prowadząc te zajęcia, często poświęcają więcej czasu, no i to są już dłuższe rzeczy, no to mają płacone, tak?” [U1\_02].

Podsumowując kwestię wynagradzania pracowniczek i pracowników za prowadzenie działań wspierających uczenie się przez całe życie: generalnie prowadzący nie otrzymują wynagrodzenia za niekomercyjne elementy oferty. Badani wielokrotnie potwierdzali, że kluczowe jest dla nich zadowolenie mieszkańców, udzielenie odpowiedzi na ich potrzeby edukacyjne i rozbudzenie chęci uczenia się, tak aby urzeczywistnić ideę uczenia się przez całe życie. Sposób mówienia o braku wynagrodzenia za swoją dodatkową pracę wskazuje wrażliwość na sytuację mieszkańców i ogromną wartość gratyfikacji niematerialnej. Za uzasadnione uznają pobieranie wynagrodzenia za prowadzenie form komercyjnych i finansowanych ze środków konkursowych (głównie projektów unijnych).

## 4. Działania składające się na ofertę wspierania uczenia się przez całe życie

Uczelnie wybrano do badania pod kątem posiadania przez nie zróżnicowanej oferty działań wspierających uczenie się przez całe życie, skierowanej do różnych grup społecznych, wiekowych i zawodowych. W związku z tym uzyskano informacje o działaniach skierowanych do dzieci i młodzieży szkolnej, studentek i studentów, osób pracujących, seniorek i seniorów, całych rodzin oraz do szerokiego grona odbiorców. Część z nich mieści się w systemie szkolnictwa wyższego (np. prowadzenie kształcenia na poziomie V PRK, rekrutacja na mocy procedury PEUs), część jest edukacją pozaformalną (liczne kursy, szkolenia oraz studia podyplomowe), część – wspieraniem uczenia się nieformalnego (formy popularyzujące naukę i dające możliwość uczenia się incydentalnego oraz inne omówione dalej). W podrozdziale omówiono te formy wspierania LLL, które mieściły się w zakresie tematycznym zrealizowanego projektu. Dlatego też, choć badani i badane poświęcili wiele uwagi działaniom przeznaczonym dla dzieci, nie będą one szczegółowo omawiane w tym rozdziale, a jedynie wspomniane i wymienione w tabeli pokazującej działania kierowane do poszczególnych grup wiekowych; podobnie jest z działaniami adresowanymi do obecnych studentów i studentek.

### 4.1. Imprezy popularnonaukowe; popularyzacja nauki

Popularyzacja nauki to wszelkie działania, dzięki którym osoby niezwiązane z nauką bądź jej dyscypliną uzyskują wiedzę naukową podaną w przystępnej i atrakcyjnej formie. Dzięki temu szeroka publiczność zyskuje wiedzę dotyczącą wyników prowadzonych badań, a także ma szansę przekonać się, że nauka jest ciekawa. Umiejętnie prowadzona popularyzacja nauki zachęca ludzi do samodzielnego poszerzania wiedzy i poszukiwania jej naukowych źródeł. Popularyzacja nauki może przyjmować wiele form, a ich wspólnym mianownikiem jest (lub: powinna być) atrakcyjność dla grupy docelowej połączona z zapewnieniem rzetelnego przekazu naukowego. Wbrew pozorom skuteczna popularyzacja nauki, zwłaszcza w odniesieniu do samodzielnie prowadzonych badań, a nie standardowych pokazów efektownych zjawisk fizycznych, jest zadaniem trudnym i wymagającym starannego przygotowania. Badane uczelnie prowadzą zróżnicowane działania popularyzujące naukę zarówno ogólnie (prezentując zagadnienia badane w wielu ośrodkach), jak i te, w których się specjalizują.

#### 4.1.1. Festiwale i pikniki naukowe oraz noce nauki

Każda z badanych uczelni organizuje pikniki naukowe lub festiwale nauki. Czasem są ich głównymi organizatorami, niekiedy prowadzą stoiska podczas imprez organizowanych przez inne podmioty. Piknik naukowy jest jednodniową imprezą plenerową. Nie wymaga zapisów, rejestracji ani zakupu biletów. Jest dostępny dla każdego, ale głównymi adresatami są dzieci, młodzież i rodziny. Cechuje się nieformalną atmosferą i ma charakter naukowo-rozrywkowy. Podczas pikniku naukowego jego uczestnicy i uczestniczki chodzą od stoiska do stoiska, poznając różne dziedziny wiedzy w atrakcyjnej formie. Prezentowane są przede wszystkim kierunki ścisłe, przyrodnicze i medyczne, realizowane pokazy umożliwiające samodzielne przeprowadzanie prostych doświadczeń. Czasem piknik ma charakter głównie naukowy, niekiedy jest to raczej piknik rodzinny, na którym jedno lub kilka stanowisk jest poświęconych nauce.

Przykładem pikniku naukowego jest wydarzenie organizowane przez Państwową Uczelnię im. Stefana Batorego w Skierniewicach pod nazwą: „Nauka w krótkich spodenkach”, a festiwalu nauki – organizowanym przez Karpacką Państwową Uczelnię w Krośnie. Wydarzenia te cechują się dużym rozmachem, swobodną atmosferą i adresowaniem do szerokiego kręgu odbiorców. Organizatorka skierniewickiego pikniku opisuje go następująco:

„(...) robiliśmy na przykład piknik na dwa tysiące osób «Nauka w krótkich spodenkach» i przyjeżdżały całe rodziny i były stoiska doświadczalne i, no mówiąc krótko, zawsze przemycaliśmy tam wiedzę (...) wszystko było otwarte, wszystko dla ludzi z zewnątrz (...) czasami przyjeżdżały zaprzyjaźnione szkoły, tak? Czyli nauczyciele chcieli korzystać, pokazywać dzieciakom naszą uczelnię, ale czasami przyjeżdżały rodziny po prostu” [U3\_01].

Formą zbliżoną do festiwalu nauki są organizowane również w Krośnie „Noce Nauki”. Opierają się one na podobnej idei otwartych spotkań popularyzujących naukę, a do udziału w nich zapraszani są dzieci, młodzież i dorośli. Odbývają się one na uczelni w nowoczesnych laboratoriach. Uczestnicy i uczestniczki mają wtedy możliwość poznać je, zobaczyć, jak działają, a także porozmawiać z pracownikami i pracowniczkami uczelni, którzy korzystają z nich na co dzień. Jedna z ich organizatorek wspomina:

„Czasami to jest tak, że to bywa cały dzień i noc, no albo do połowy nocy, nie przesadzajmy oczywiście. Ale związane z jakimiś występami, konferencjami itd.” [U2\_02].

Uczelnie angażują się w imprezy plenerowe, organizowane np. przez urzędy miast, i albo prezentują własną działalność naukową w atrakcyjny sposób, albo wykorzystują je jako

okazję do rozwijania umiejętności studentek i studentów kierunków pedagogicznych w postaci prowadzenia zabaw dla dzieci, np. na miejskim Festiwalu Dwóch Jezior w Wałczu, o czym przedstawicielka władz uczelni opowiada następująco:

„(...) mieliśmy akurat przyjemność współpracować z urzędem miasta przy tworzeniu strefy dziecka podczas Festiwalu Dwóch Jezior, co okazało się naprawdę supersprawą, i ci wszyscy właśnie nasi studenci, którzy gdzieś tam wcześniej te swoje zdolności zdobyli (...) no po prostu było super (...) uczelnia jest właśnie otwarta na to, żeby takiego typu elementy wprowadzać po prostu w kształcenie, że to nie jest tylko czysta po prostu teoria, ale gdzieś tam tej praktyki, i to są rzeczywiście rzeczy dodatkowe” [U4\_01].

Festiwale nauki mają bardziej sformalizowany charakter. Z reguły odbywają się w murach uczelni, a w związku z tym udział w nich często wymaga zapisów. Część festiwali jest adresowana do pojedynczych osób, część do klas szkolnych, przede wszystkim ze szkół ponadpodstawowych. Podczas festiwali nauki uczestnicy i uczestniczki biorą udział w zajęciach prowadzonych przez pracowników i pracowniczki uczelni. Wykraczają one poza program szkolny i umożliwiają poznanie specyfiki lokalnej uczelni, wzbudzają zaciekawienie nauką dzięki prezentacji jej ciekawych lub widowiskowych aspektów, np. w nowoczesnych laboratoriach. Jest to, jak wskazują osoby badane, forma promocji uczelni wśród jej potencjalnych studentek i studentów; nie jest to jednak główny cel organizacji festiwali nauki. W Krośnie miejscowa uczelnia współpracuje z lokalnym oddziałem Instytutu Nafty i Gazu – Państwowym Instytutem Badawczym. Dzięki temu uczestnicy i uczestniczki mają możliwość poznania także jego wysokospecjalistycznego działania i rozważenia kariery naukowej w obszarze działalności INiG-PIB, czyli krośnieńskiej specjalności: wydobywania i przetwórstwa węglowodorów (nafty i gazu). Czasem w ramach festiwali nauki odbywają się także otwarte wykłady i debaty opisane w podrozdziale 4.1.2. Są one adresowane do wszystkich zainteresowanych, a nie tylko do młodzieży.

Z kolei podczas nocy nauki uczestnicy i uczestniczki mają okazję zaobserwować praktyczne zastosowania nauki, możliwości technologiczne, a dzięki dotacjom unijnym – także nowoczesność lokalnej uczelni. Spotkania umożliwiają prezentację unikatowych osiągnięć jej pracowniczek i pracowników oraz studentek i studentów oraz ich pracy, zarówno codziennej, jak i dodatkowej, wynikającej z pasji. Organizatorka „Nocy Nauki” na jednym z kierunków studiów wspomina:

„«Noce Nauki» dotychczas były organizowane i to nie tylko dla dzieci i młodzieży, też dla dorosłych. Przychodzili i po prostu wszyscy mieliśmy uczelnię otwartą, każdy mógł przyjść,

każdy, byliśmy w swoich laboratoriach, każdy mógł wejść, zobaczyć, co robimy, jakiego rodzaju sprzętu używamy i do czego, także to też taka promocja dla wszystkich” [U2\_09].

W Krośnie podobną rolę, oprócz festiwalu nauki, odgrywa także wydarzenie pod nazwą „Krosno – Świet(l)ne Miasto”, w którym uczelnia bierze udział (a nie organizuje). W ramach trzech omówionych form popularyzacji nauki uczestnicy i uczestniczki mogą m.in.:

- Odwiedzić Kampus Politechniczny, na który składa się 18 pracowni i laboratoriów. Największą atrakcją jest pracownia, w której powstają superszybkie i wydajne bolidy. Uczelnia od 2016 roku uczestniczy w międzynarodowych zawodach budowanych samodzielnie bolidów; od kilku lat w nich zwycięża. Osoby odwiedzające pracownię mogą zobaczyć kolejne wersje bolidu „PIŁA” skonstruowanego przez Koło Naukowe „ROTOR”. Najnowszy egzemplarz wygrał zawody we Francji, przejeżdżając 963 km na 1 litrze etanolu, poprawiając ubiegłoroczny (własny) rekord – 837 km.
- Odwiedzić Kampus Techniczny i poznać działalność laboratoriów: Odnawialnych źródeł energii, Badań elementów i konstrukcji inżynierskich, Górnictwa i geotechniki, oceny jakości produktów rolnych i żywności oraz laboratorium zielarstwa. Wszystkie laboratoria są związane ze specyfiką regionu krośnieńskiego od setek lat będącego miejscem wydobycia ropy naftowej i gazu lub doświadczeniem KPU w prowadzeniu studiów rolniczych. Dużym zainteresowaniem uczestniczek i uczestników, zarówno dzieci i młodzieży, jak i dorosłych, cieszy się laboratorium zielarstwa. Można się domyślać, że wynika to z potencjalnie popularnego charakteru przekazywanej wiedzy (wszak każdy może ususzyć zioła lub przygotować nalewkę). Zajęcia w ramach festiwalu pokazują jednak, że zielarstwo jest faktyczną specjalizacją naukową, a działalność laboratorium jest możliwa m.in. dzięki funkcjonowaniu prowadzonego przez uczelnię ogrodu doświadczalnego.
- Odwiedzić Instytut Nafty i Gazu – Państwowy Instytut Badawczy i poznać jego działalność, obserwując procesy chemiczne i fizyczne związane np. z przygotowaniem i używaniem płuczek wiertniczych, których tworzenie jest specjalizacją krośnieńskiego oddziału INiG-PIB. Osoby uczestniczące w zajęciach (przede wszystkim uczniowie i uczennice pobliskiego Zespołu Szkół Naftowych i Gazowniczych) mogą obserwować procesy produkcji substancji wykorzystywanych w wydobyciu ropy naftowej i gazu, a czasem nawet w tych procesach uczestniczyć. Jeden z pracowników instytutu opisuje współpracę z pobliską „Naftówką” m.in. w ramach festiwalu nauki i codziennych lekcji następująco:

„[nasza praca to] sporządzanie płuczek, więc przychodzą uczniowie, to pozwalamy im sobie sporządzić płuczkę, odczynniki. Podaje się im taką prostą recepturę, tak że sobie mogą zamieszać. Później takie, no szybkie pomiary, podstawowe. Część rzeczy też mają u siebie, mogą robić, no ale to tu zobaczą więcej, właśnie wszystkie wiskozymetry (...)” [U2\_INiG].

Formą zbliżoną do festiwalu nauki jest „odnoga” skierniewickiego konwentu fantastyki *SkierCon*, w ramach którego powstał *Econ*, czyli konwent fantastyki realizujący działania edukacyjne z zakresu ekologii.

We wszystkich badanych uczelniach w działania z zakresu popularyzacji nauki zaangażowane są studenckie koła naukowe. Pracownicy i pracowniczki uczelni wskazują, że przynosi to wiele korzyści wszystkim zaangażowanym stronom. Studentkom i studentom pozwala na rozwijanie pasji i dzielenie się nią z innymi, uczelnia zyskuje bardziej zaangażowanych studentów i studentki, będących najlepszymi ambasadorami dla potencjalnych kandydatek i kandydatów. Z kolei osoby uczestniczące korzystają z ich pasji, dobrego kontaktu z laikami i stosowania języka i form komunikacji zrozumiałych dla młodzieży.

#### 4.1.2. Otwarte wykłady, debaty, prelekcje

Powszechnie organizowaną formą popularyzacji nauki są ogólnodostępne, otwarte wykłady i debaty panelowe, w których może wziąć udział każda zainteresowana osoba. Ich terminy i tematyka są publikowane z dużym wyprzedzeniem, a wydarzenia mają dobrą promocję. Sztandarowym przykładem, realizowanym od kilkunastu lat, jest Forum Krośnieńskie. Głównymi odbiorcami Forum są osoby młode (studenci, absolwenci), jednak zaproszeni są wszyscy zainteresowani. Spotkania dotyczą przede wszystkim tematyki polityczno-gospodarczej, chociaż zdarzają się także spotkania dotyczące literatury. Forum jest uznawane za najbardziej prestiżową imprezę Karpackiej Państwowej Uczelni w Krośnie; jest elementem budowania własnej pozycji jako ośrodka intelektualnego. Zaproszonymi gośćmi – prelegentami i prelegentkami – są pracownicy wielkomiejskich uczelni współpracujących z KPU, np. Uniwersytetów Jagiellońskiego i Rzeszowskiego czy Akademii Górniczo-Hutniczej, absolwenci i absolwentki KPU, którzy odnieśli sukces zawodowy w dziedzinach potencjalnie interesujących mieszkańców, i mieszkanki Krosna. Forum jest autorskim pomysłem kanclerza uczelni i tematyka każdej kolejnej edycji również wynika z jego koncepcji skonsultowanej z rektorem. Frekwencja na otwartych wykładach połączonych z dyskusją waha się od kilkudziesięciu do 200 osób.



Innym przykładem, również z Krosna, są organizowane mniej więcej co dwa miesiące wykłady połączone z dyskusją pod nazwą „Polska i jej sąsiedzi”. Zazwyczaj poruszana jest w nich tematyka historyczna lub relacje polityczno-gospodarcze z sąsiadującymi państwami. Inicjatywa ta trwa od kilku lat i, wyjątkowo, jest finansowana ze środków własnych uczelni. Cykl został zainicjowany przez rektora uczelni, historyka i znawcę polityki wschodniej. W sumie rocznie uczestniczyło w nim ponad 300 osób.

„Jest to cykl wykładów i spotkań, i dyskusji, oczywiście, na temat, no, sytuacji Polski w relacji z innymi podmiotami państwowymi, oczywiście. W sytuacji gospodarczej, politycznej, jaka się tworzy, no, obejmuje szeroko rozumianych sąsiadów Polski, czyli wszystkie te kraje, które z nami bezpośrednio sąsiadują” [U2\_02].

Prelekcje o podobnym charakterze organizuje także ciechanowska Państwowa Uczelnia Zawodowa im. Ignacego Mościckiego; w jej przypadku część wydarzeń ma związek z jej patronem, o czym wspomina przedstawicielka władz uczelni:

„Nasz patron, osoba, która jest właśnie z tego terenu, została tu wybrana, więc tutaj cykl takich spotkań właśnie, we współpracy również z instytucjami, z historykami, którzy no, Ignacym Mościckim się interesują z tego zamięłowania” [U1\_02].

Przedstawiciele i przedstawicielki pozostałych uczelni występują w roli prelegentów i prelegentek na otwartych spotkaniach organizowanych przez inne miejskie podmioty. Przykładem mogą być „Dni Olimpijczyka” organizowane przez Centralny Ośrodek Sportu i, ostatnio, Urząd Miasta Wałcza. Przedstawicielka władz uczelni wspomina:

„Centralne uroczystości, «Dni Olimpijczyka» i one (...) organizowane były w Wałczu, no to my tutaj też po prostu właśnie z Centralnym Ośrodkiem Sportu i z Urzędem Miasta po prostu bardzo mocno się wspieraliśmy, współorganizowaliśmy też tą właśnie konferencję (...), nasi wykładowcy też byli prelegentami na tej konferencji” [U4\_01].

Celem przyświecającym organizacji wydarzeń popularnonaukowych jest zainteresowanie ludzi nauką, łączenie jej z przyjemnym spędzaniem czasu oraz organizowanie ich w sposób, który daje szansę, by zainteresować nauką każdego, także osoby dalekie od innych form uczenia się, w tym mające negatywne doświadczenia edukacyjne.

## 4.2. Konferencje i seminaria naukowe, naukowo-praktyczne i naukowo-popularyzatorskie

Wszystkie badane uczelnie organizują konferencje oraz seminaria naukowe i naukowo-praktyczne o charakterze lokalnym, regionalnym, ogólnopolskim, a nawet międzynarodowym. Konferencje *stricte* naukowe są skierowane przede wszystkim do pracowników i pracowniczek oraz studentów i studentek uczelni, jednak mają charakter otwarty. Słuchaczami bywają nauczyciele i nauczycielki miejskich szkół, głównie ponadpodstawowych. Część konferencji jest płatna, część – ogólnodostępna. Konferencje naukowe nie są przedmiotem niniejszej monografii, jednak pozostałe typy (konferencje naukowo-praktyczne i naukowo-popularyzatorskie) wpisują się w jej zakres. Tematyka konferencji naukowo-praktycznych koncentruje się przede wszystkim wokół edukacji. Ponieważ wszystkie badane uczelnie prowadzą studia pedagogiczne, naukowo-praktyczny charakter konferencji jest naturalnym rozwiązaniem: umożliwia połączenie prezentacji wiedzy naukowej i rozwijanie umiejętności, zarówno aktualnych studentów i studentek, jak i uczestników i uczestniczek spoza uczelni. Przykładem takiego działania była konferencja dotycząca nowoczesnych metod dydaktycznych zorganizowana przez PWSZ w Wałczu. Była skierowana m.in. do nauczycielek i nauczycieli akademickich i szkół ponadpodstawowych. Jej organizatorzy opisali ją następująco:

„Przygotowujemy różne konferencje na terenie uczelni i warsztaty (...) na te warsztaty właśnie zapraszamy nauczycieli, i (...) próbujemy (...) pokazać, jak pracujemy, jakimi metodami, jeżeli chodzi tutaj o te metody aktywizujące – na czym one polegają, jakie to ma potem przełożenie, jak je zastosować. (...) zapraszamy tych (...) nauczycieli do siebie i też próbujemy pokazać, jakimi metodami właśnie, jakimi technikami my pracujemy (...), przekazując studentom wiedzę, tak? I to, myślę, że to też jest takie przełożenie, takie zaciekawienie, takie właśnie rozwijanie czy pokazywanie właśnie, gdzieś tam my też się doszkalamy i próbujemy potem te zdobyte umiejętności też przekazać właśnie tutaj i, no innym pedagogom i nauczycielom” [U4\_06].

Opis ten jest przykładem traktowania własnych pracowniczek i pracowników jako podmiotów wspierania uczenia się przez całe życie – do nich także kierowane są działania, dzięki którym praktykują uczenie się przez całe życie. Jednocześnie można się zastanawiać, w jakim stopniu działalność *stricte* naukową można uznać za formę wspierania LLL, a raczej: jest to forma wspierania, ale skierowana do bardzo wąskiej grupy odbiorców. Wpisuje się jednak w sposób rozumienia LLL obecny w narracjach badanych.

Wskazywali oni, że nauczyciele i nauczycielki akademicy i szkolni to przedstawiciele grup zawodowych, które się uczą, i że jest to dla nich charakterystyczne. Jednocześnie identyfikowanie konferencji i seminariów naukowych w odpowiedzi na pytanie o formy wspierania uczenia się przez całe życie wpisuje się w szerszy trend w badanej grupie, tzn. uznawania mających taki charakter wszystkich działań, które uczelnia podejmuje i które nie są prowadzeniem studiów.

Niektóre uczelnie, jak np. KPU w Krośnie, organizują konferencje o charakterze hybrydowym, jednak nie w znaczeniu znanym z czasu pandemii COVID-19. Uczelnie udaje się połączyć wydarzenie naukowe, skupiające naukowców i naukowczynie zajmujących się wybraną problematyką, z wydarzeniem dla osób zainteresowanych, ale niezwiązanych z uczelnią. Konferencje te dotyczą krośnieńskiej specjalności, czyli zielarstwa; konferencja jest zatytułowana „Rośliny zielarskie”, a w jej ramach odbywają się m.in. otwarte wykłady. Warto zaznaczyć, że jest to wydarzenie cykliczne, organizowane corocznie od kilkunastu lat; za każdym razem skupia blisko 150 osób.

### 4.3. Formy edukacji pozaformalnej i dla studentów nietradycyjnych

Wszystkie badane uczelnie prowadzą szereg form skierowanych do osób chcących się rozwijać zawodowo i profesjonalnie: kursy, szkolenia, studia podyplomowe. Część z nich prowadzi lub prowadziła działania wspierające studentów nietradycyjnych: potwierdzanie efektów wcześniejszego uczenia się (PWSZ w Wałczu), pilotaż kształcenia na poziomie V PRK (PUZ IM w Ciechanowie), „studia popołudniowe” (PWSZ w Wałczu i PUSB w Skierniewicach). Oferta, ze względu na konieczność dużego zaangażowania ze strony uczelni (organizacja, skompletowanie kadry, regularne zajęcia), jest dostosowana do lokalnych potrzeb, przede wszystkim związanych z funkcjonowaniem na rynku pracy.

#### 4.3.1. Studia podyplomowe

Prowadzenie studiów podyplomowych jest podstawową formą wspierania uczenia się przez całe życie, praktykowaną nie tylko przez uczelnie objęte badaniem, ale także wszystkie przeanalizowane w ramach *desk research*. Można zaryzykować stwierdzenie, że każda uczelnia je prowadzi lub przynajmniej próbuje prowadzić. Jest to forma korzystna dla uczelni i jej pracowniczek i pracowników (ze względu na dodatkowy przychód), odpowiada na potrzeby lokalnego rynku pracy i oczekiwania mieszkańców związane z umożliwieniem rozwoju osobistego i zawodowego. Wypowiedzi części badanych, zwłaszcza tych, którzy ukończyli studia podyplomowe, wskazują, że w niektórych środowiskach „robienie

podyplomówek” jest w dobrym tonie, ponieważ pozwala uzyskiwać nowe umiejętności, jest potwierdzeniem chęci rozwoju i praktycznej realizacji idei uczenia się przez całe życie.

Wśród uczelni objętych badaniem skala prowadzenia studiów podyplomowych jest zróżnicowana: od pięciu kierunków w Ciechanowie, przez siedem w Wałczu i Skierniewicach, po trzynaście w Krośnie (dane z czerwca 2022). Zainteresowanie poszczególnymi kierunkami również jest różne; te, na które w kilku kolejnych rekrutacjach nie zgłoszą się chętni, bywają likwidowane, a uczelnie tworzą inne, starając się, by były lepiej dopasowane do zapotrzebowania. Pewnym rozwiązaniem, praktykowanym przez część uczelni, jest tworzenie kierunków na zamówienie lub „prawie na zamówienie” (czyli opartych na dogłębnej znajomości lokalnych potrzeb, ale bez współpracy z konkretnym przedsiębiorstwem lub instytucją). Jak wskazuje przedstawicielka władz jednej z uczelni, pozwala to niwelować problem niewystarczającej liczby chętnych:

„(...) studia podyplomowe, one nie są jakby takim, powiedziałabym, mocno rozbudowanym wariantem [wspierania LLL]. (...) ja widzę, że hulają te, które są jak gdyby bardziej na zamówienie” [U1\_01].

Analiza oferowanych kierunków studiów podyplomowych pozwala w pewnej mierze poznać specyfikę uczelni, ponieważ są one zazwyczaj związane z kierunkami prowadzonych studiów lub specyficznymi dla danego regionu gałęziami gospodarki. W Karpackiej Państwowej Uczelni, której oferta jest najszersza, kierunki można zgrupować w czterech blokach:

- trzy kierunki inżynierskie (geotechniczne badania podłoża gruntowego i fundamentowanie; projektowanie, budowa i eksploatacja sieci i instalacji gazowych; projektowanie, budowa i eksploatacja oczyszczalni ścieków);
- cztery kierunki związane z zarządzaniem (zarządzanie bezpieczeństwem i higieną pracy; zarządzanie ochroną danych osobowych i informacji niejawnych; zarządzanie podatkami, zarządzanie kadrami i płacami);
- dwa kierunki rolnicze (zioła, suplementy diety i kosmetyki naturalne; rolnictwo dla absolwentów studiów nierolniczych);
- cztery kierunki niedające się przypisać do wspólnej kategorii (tłumaczenia specjalistyczne; asystent osoby niepełnosprawnej i starszej; organizacja turystyki i krajoznawstwa w szkole; bezpieczeństwo systemów informacyjnych).

W Państwowej Uczelni Zawodowej im. Ignacego Mościckiego w Ciechanowie funkcjonują:

- trzy kierunki związane z edukacją (logopedia ogólna; informatyka dla nauczycieli; studium pedagogiczne);
- dwa inne kierunki (teleinformatyczne wspomaganie działalności gospodarczej oraz kształcenie podyplomowe pielęgniarek i położnych).

W Państwowej Uczelni im. Stefana Batorego w Skierniewicach funkcjonuje:

- sześć kierunków związanych z edukacją (logopedia; pedagogika opiekuńczo-wychowawcza; przygotowanie pedagogiczne; diagnoza i terapia pedagogiczna; doradztwo edukacyjno-zawodowe; zarządzanie oświatą);
- jeden inny kierunek (rolnictwo – ogrodnictwo).

W Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Wałczu funkcjonują:

- trzy kierunki związane z zarządzaniem i organizacją pracy (bezpieczeństwo i higiena pracy z elementami ochrony przeciwpożarowej; podatki i rachunkowość w przedsiębiorstwie; Lean Manufacturing [zarządzanie produkcją]);
- dwa kierunki związane z bezpieczeństwem (zarządzanie kryzysowe; cyberbezpieczeństwo);
- dwa inne kierunki (przygotowanie pedagogiczne; zamówienia publiczne).

Spojrzenie przekrojowe, czyli z perspektywy nie poszczególnych uczelni, ale prowadzonych kierunków studiów, pokazuje, że:

- każda z uczelni prowadzi podyplomowe studia w obszarze edukacji, w tym w trzech (poza PUZ IM) dostępne są studia umożliwiające uzyskanie kwalifikacji pedagogicznych osobom po innych studiach, planującym podjęcie pracy w szkole (przygotowanie pedagogiczne bądź studium pedagogiczne);
- dwie uczelnie (PUZ IM w Ciechanowie i PWSZ w Wałczu) prowadzą kierunki umożliwiające uzyskanie umiejętności przydatnych w zarządzaniu przedsiębiorstwem lub jego działami, w tym zarządzanie bezpieczeństwem;
- również dwie uczelnie (PUZ IM w Ciechanowie i PUSB w Skierniewicach) prowadzą kierunki wspierające edukację, rozwijające umiejętności nauczycielek i nauczycieli;

- także dwie uczelnie (PUZ IM w Ciechanowie i KPU Krośnie) prowadzą kierunki rozwijające umiejętności przydatne w rolnictwie i z wykorzystaniem produktów rolnych;
- jedna uczelnia (PUSB w Skierniewicach) pod względem kierunków studiów podyplomowych jest uczelnią wysokospecjalistyczną – aż sześć z siedmiu kierunków kształci specjalistki i specjalistów wspierających system edukacji i szerszą aktywność pedagogiczną;
- uczelnie o szerszej ofercie (większej liczbie kierunków studiów podyplomowych) wybierają jeden lub dwa obszary specjalizacji, a nie tworzą je przy wszystkich kierunkach studiów I i II stopnia. W PUSB w Skierniewicach najważniejszym obszarem jest edukacja (sześć z siedmiu kierunków), w PWSZ w Wałczu zarządzanie i bezpieczeństwo (w sumie pięć z siedmiu kierunków) i w KPU w Krośnie zagadnienia związane z projektowaniem i budownictwem oraz zarządzaniem (w sumie osiem z trzynastu kierunków).

Powyższe zestawienie pokazuje, że nie ma „uniwersalnych” kierunków studiów podyplomowych, których prowadzenie gwarantowałoby sukces frekwencyjny. Wyjątkiem jest „przygotowanie pedagogiczne”, jednak utworzenie wszystkich pozostałych musi wynikać z połączenia możliwości uczelni (czyli odpowiednich zasobów kadrowych i sprzętowych) z analizą lokalnych potrzeb. Taka specjalizacja, niezależnie, czy opiera się na potrzebach przemysłu (Wałcz, Krosno), systemu edukacji i wsparcia pedagogicznego (Skierniewice, Ciechanów) czy biznesu (Krosno, Wałcz), nie tylko daje większą szansę powodzenia w uruchamianiu kierunków, ale również może być dowodem wysokiego poziomu kształcenia. W przypadku kierunków unikatowych (jak krośnieńskie zielarstwo, czyli kierunek: zioła, suplementy diety i kosmetyki naturalne) potwierdzeniem jest fakt, iż uczestniczą w nich osoby z całej Polski.

Co do zasady, studia podyplomowe są płatne. Badane uczelnie starają się tak skalkulować wysokość czesnego, by jednocześnie pokryć koszty (w tym wynagrodzeń kadry), zapewnić uczelni dochód i uwzględnić możliwości finansowe mieszkańców. Starają się też uwzględniać studia podyplomowe w aplikacjach konkursowych, np. do projektów unijnych, tak aby umożliwić udział szerszym grupom, a także stworzyć przestrzeń do tworzenia nowych kierunków. Dzięki temu możliwe jest nie tylko odpowiadanie na już poznane potrzeby, ale również kreowanie nowych.

### 4.3.2. Oferta dla studentów i studentek nietradycyjnych

W ramach prowadzonych studiów I i II stopnia badane uczelnie kierują ofertę do osób dorosłych, które – jeśli podejmą studia – stają się „studentami nietradycyjnymi”, czyli „nie mieszczą[cymi] się w nominalnym wieku kształcenia na poziomie wyższym” (Anielska, 2016, s. 122). Szerszym podejściem definicyjnym do kategorii „studenta nietradycyjnego” jest uwzględnienie:

- wieku – studenci są od dawna dorośli, dojrzały, podejmują studia w wieku nieraz znacznie późniejszym niż zaraz po maturze i po długiej przerwie od wcześniejszej edukacji;
- trybu studiowania innego niż standardowy, polegający na realizowaniu pełnego programu studiów w ciągu dnia od poniedziałku do piątku bądź, dla studiów niestacjonarnych, całego weekendu – tryb jest częściowy, niepełny, inaczej rozłożony w czasie;
- pełnionych przez nich zróżnicowanych ról społecznych, przede wszystkim rodziców i pełnoetatowych pracowniczek i pracowników (Treiniené, 2017, s. 44–45).

Badane uczelnie uwzględniają potrzeby studentek i studentów nietradycyjnych podczas organizacji zajęć dydaktycznych bądź tworzą ofertę specjalnie dla nich. Na podstawie wypowiedzi uzyskanych w zrealizowanym badaniu można wymienić trzy formy odpowiedzi na ich potrzeby:

1. „Studia popołudniowe”, czyli typowe studia I lub II stopnia, jednakże zajęcia rozpoczynają się po godzinie 15.00 lub 16.00. Daje to możliwość połączenia pełnoetatowej pracy zawodowej ze studiowaniem w trybie stacjonarnym (a więc bezpłatnym). W części uczelni (np. w PWSZ w Wałczu) większość kierunków pracuje w trybie popołudniowym, ponieważ najlepiej odpowiada to potrzebom lokalnych społeczności, natomiast w pozostałych uczelniach jest opcją na wybranych kierunkach. Taka organizacja studiów odpowiada nie tylko studentom i studentkom nietradycyjnym, ale również osobom podejmującym studia zaraz po maturze, ale pracującym zawodowo.
2. Możliwość rekrutacji na studia I lub II stopnia na podstawie potwierdzenia efektów uczenia się (PEUs) uzyskanych na drodze edukacji pozaformalnej lub uczenia się nieformalnego. W uproszczeniu PEUs to możliwość, dzięki której osoba pragnąca podjąć studia i posiadająca doświadczenie zawodowe może zostać na nie przyjęta na podstawie analizy i oceny posiadanych przez nią efektów uczenia

się przewidzianych dla danego kierunku studiów i tym samym zostaje zwolniona z zajęć, do których są one przypisane. Zagadnienie to zostało szeroko omówione w książce „Uczenie się przez całe życie w szkołach wyższych. Potwierdzanie efektów uczenia się uzyskanych w drodze edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego jako przykład realizacji idei *lifelong learning*” (Jędrzejczak, Gola i Michalik, 2020). Możliwość tę oferuje PWSZ w Wałczu na wybranych kierunkach. Procedura ta jest skomplikowana i wymagająca, w związku z czym nie jest zbyt powszechna, jednakże istnieje jako możliwość dla osób chcących w ten sposób realizować ideę uczenia się przez całe życie.

3. Kształcenie na poziomie V Polskiej Ramy Kwalifikacji jest możliwością obecną w polskim systemie prawnym od 2018 roku. Zgodnie z ustawą Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce nie są to studia, tylko „szkolenie specjalistyczne” zakończone uzyskaniem „świadczenia specjalisty dyplomowanego”. Możliwość prowadzenia tego typu kształcenia akademickiego i uzyskiwania kwalifikacji pełnych na poziomie V PRK mają wyłącznie państwowe wyższe szkoły zawodowe.
4. Pilotaż kształcenia akademickiego na poziomie V PRK zrealizowała ciechanowska PUZ IM w ramach projektu unijnego „Innowacyjni z MOTO POWER”. W jego ramach 50 osób podjęło bezpłatne szkolenie specjalisty ds. mechaniki motoryzacyjnej i obrabiarek sterowanych numerycznie CNC. W ramach projektu opracowano i zrealizowano innowacyjny program 1,5-rocznego szkolenia, zorganizowano praktyki zawodowe w pięciu zakładach produkcyjnych i przeprowadzono egzaminy połączone z obroną prac końcowych. Program miał charakter pilotażowy i pozwolił na poznanie nowej możliwości, którą państwowym uczelniom zawodowym dała ustawa z 2018 roku. Przedstawicielka władz uczelni podsumowała to działanie słowami:

„Przetestowaliśmy ten piąty poziom, który jest na razie w Polsce taką rzeczą troszeczkę może magiczną i nieodkrytą, ale myślę, że działania zmierzają do tego, że będzie” [U1\_02].

Obecnie szkolenie na poziomie V PRK nie jest prowadzone, ponieważ uczelnie nie otrzymują na nie dotacji (subwencji) ministerialnej. W związku z tym uczestnicy i uczestniczki musieliby pokryć ich koszt, który w przypadku szkolenia w ww. obszarze jest wysoki. W obecnych warunkach ustawowych jedyną możliwością prowadzenia szkolenia specjalistycznego na poziomie 5 PRK jest pozyskanie zewnętrznego finansowania, przede wszystkim z projektu unijnego.



Tę formę wspierania uczenia się przez całe życie planowała wdrożyć także skierniewicka PU SB, jednakże regulacje ustawowe sprawiły, że pozostało to planem na bliżej nieokreśloną przyszłość. Podobnie jak w przypadku ciechanowskiej PUZ przyczyną, ze względu na którą szkolenie specjalistyczne na poziomie V PRK nie zostało rozpoczęte, jest jego ustawowy status uniemożliwiający na finansowanie go z subwencji. Przedstawicielka uczelni wskazuje, że choć uczelnia ma pomysł na tę formę wspierania LLL, nie może rozpocząć jego realizacji:

„Staraliśmy się włączyć też (...) tak zwany piąty poziom kształcenia (...). Prace trochę utknęły, dlatego że my, jednak mając publiczne pieniądze (...), możemy wydawać je tak, jak (...) dyscyplina finansów publicznych pozwala, prawda? Więc w tej chwili nie ma dotacji i jest subwencja, ale ja mam przede wszystkim wydawać te pieniądze na studenta. Nie wiedzieliśmy, czy piąty poziom kształcenia, bo my jesteśmy [do tego] w miarę przygotowani, to jest student czy uczeń. (...) to jest na tyle trudne, że jeszcze te prace na poziomie ministerstwa się nie rozwinęły” [U3\_03].

Wyczerpujące informacje na temat tej możliwości uczenia się przez całe życie znajdują się w cyklu publikacji Fundacji Rektorów Polskich zatytułowanym „Poziom 5 – brakujące ogniwo?“, a najnowsze analizy dotyczące możliwości jego wdrożenia w publikacji „Propozycje zmian przepisów dotyczących kształcenia na 5. poziomie Polskiej Ramy Kwalifikacji” (Dokowicz i Trawińska-Konador, 2020).

#### 4.3.3. Kursy i szkolenia zawodowe dla dorosłych

Wszystkie badane uczelnie prowadzą kursy i szkolenia dla osób dorosłych. Działania te są tworzone z myślą o osobach nastawionych na rozwój kompetencji zawodowych, poprawę własnej sytuacji na rynku pracy, uzyskanie możliwości przekwalifikowania się, awansowania lub zachowania dotychczasowej pracy w zmieniających się warunkach. Tematyka oferowanych kursów i szkoleń jest zróżnicowana i wynika, podobnie jak w przypadku studiów podyplomowych, z uwzględnienia dwóch czynników: możliwości uczelni i lokalnych potrzeb. Uczelnie podejmują współpracę z lokalnymi pracodawcami, tworząc kursy i szkolenia albo dla obecnych pracowniczek i pracowników, albo pozwalające uzyskać umiejętności niezbędne do zatrudnienia.

Szkolenia specjalistyczne bywają również prowadzone we współpracy z innymi podmiotami działającymi w danym obszarze tematycznym. Przykładem może być współdziałanie ciechanowskiej PUZ IM z Mazowieckim Ośrodkiem Doradztwa Rolniczego i firmami szkoleniowymi z sektora rolniczego. Ponieważ w regionie zidentyfikowano

lukę kompetencyjną w tej branży, podmioty posiadające zasoby niezbędne do jej zniwelowania wspólnie stworzyły szkolenia wysokospecjalistyczne. Przedstawiciel uczelni opisuje sposób tej współpracy następująco:

„Oni [prowadzący zajęcia z firm szkoleniowych] wtedy przyjeżdżają przygotowani, (...) tę tematykę już mają bardzo dokładnie opracowaną i wtedy są w stanie naprawdę przekazać taką wiedzę najświeższą, prosto z rynku pracy. (...) tutaj są ważne te takie szkolenia już naprawdę tematyczne, branżowe, chociażby nie wiem, zakresy oprysków, zakresy nawożenia, zakres jakiś tam, stosowania środków, które pomogą im usprawnić te procesy w rolnictwie. Albo wypełnianie dokumentacji, bo to też jest bardzo często podnoszone (...)” [U1\_02].

Formą kształcenia skierowaną do osób pracujących są także tzw. seminaria branżowe. W przeciwieństwie do kursów i szkoleń trwających przez kilka lub kilkanaście tygodni są to pojedyncze kilkugodzinne spotkania poświęcone określonej tematyce. Seminaria branżowe organizują PUZ IM w Ciechanowie i PWSZ w Wałczu. W pierwszej z nich tematyka dotyczy przede wszystkim rolnictwa, w drugiej – przemysłu metalowego, sportu i turystyki. Podczas realizacji seminariów branżowych uczelnie współpracują z innymi podmiotami operującymi w danej branży. Dla wałeckiej PWSZ w obszarze sportu jest to Centralny Ośrodek Sportu – Centrum Przygotowań Olimpijskich, a dla ciechanowskiej PUZ IM – Mazowiecki Ośrodek Doradztwa Rolniczego (MODR). O zakresie współpracy z MODR przedstawicielka władz uczelni opowiada:

„Mamy bardzo dobrą współpracę z tą instytucją. I ona właśnie się skupia na tej branży typowo rolniczej. My też mamy kierunek rolnictwo, więc tu znowu jest to połączenie, że bardzo chętnie jesteśmy właśnie zapraszani, czy też uczestniczymy w takich szkoleniach, przeprowadzamy jakieś spotkania tematyczne dla klientów [MODR] (...). Wtedy tu właśnie dla rolników, dla tych młodych osób, które (...) kończą studia, no i potem tę wiedzę, również rolniczą, trzeba cały czas odświeżać, trzeba doskonalić, wymieniać się doświadczeniami, uczyć się nowych rzeczy” [U1\_02].

Kolejnym ważnym odbiorcą prowadzonych kursów i szkoleń jest kadra dydaktyczna, zarówno z uczelni, jak i lokalnych szkół. Kursy i szkolenia dotyczą nowych metod dydaktycznych i umożliwiają doskonalenie warsztatu pracy. Obszarem, w którym kadra chce się rozwijać, są nowe technologie. Było to szczególnie ważne podczas pandemii COVID-19, w sytuacji konieczności przejścia na nauczanie zdalne i, nierzadko, szybkiego przyswojenia dużej ilości wiedzy i uzyskania nowych umiejętności. Należy w tym miejscu podkreślić, że władze przynajmniej części badanych uczelni zareagowały bardzo

szybko, a osoby odpowiedzialne za wspieranie w rozwoju kadry dydaktycznej stworzyły ofertę kursów i szkoleń, które cieszyły się bardzo dużym zainteresowaniem. Najlepszym dowodem na adekwatność do zdiagnozowanych potrzeb jest zadowolenie studentek i studentów, czyli osób, które skorzystały na podniesieniu kompetencji dydaktycznych kadry. Przedstawicielka PU SB w Skierniewicach opisała ich stosunek do wprowadzenia nowego rozwiązania technologicznego, którego dydaktycy nauczyli się podczas szkolenia:

„(...) aplikacja Plikers, gdzie studenci oszaleli z radości, (...) nauczyliśmy się takiej metody, gdzie rozdajemy studentom kody QR i my przeciągnięciem komórki sczytujemy w dwie sekundy ich odpowiedzi. A to, jak przekręcą ten kod QR, oznacza, czy wybrali odpowiedź a, b, c, czy d. No rośniemy w oczach! My się też rozwijamy, uczymy” [U3\_01].

Podniesieniu umiejętności dydaktycznych kadry służył także nowatorski projekt w krośnieńskiej KPU, w ramach którego przez pół roku wykładowcy, studenci i pracownicy administracyjni pracowali wspólnie nad jakością dydaktyki, uczestnicząc w szeregu szkoleń i warsztatów. Jedna z ich organizatorek zwraca uwagę na wartość merytoryczną projektu i wyzwania, które mu towarzyszyły:

„Na takich szkoleniach typu *design thinking* mieliśmy gigantyczny sześciomiesięczny projekt, gdzie w ogóle byli wszyscy. Byliśmy w grupach mieszanych – dydaktycy, pracownicy administracyjni, studenci. W ogóle supersprawa, tak? To widać po prostu, jakie to jest przełamanie w ogóle, że student, bo pracowaliśmy właśnie nad doskonałością dydaktyczną i zupełnie ciężko było niektórym przyjąć, że student jest recenzentem, tak? Że odwracamy role, że on ma powiedzieć, że to jest dla niego OK” [U2\_01].

Badana zwraca uwagę, że zgodnie z założeniem projektu studentki i studentów włączono w pracę nad doskonałością dydaktyczną, m.in. w roli osób udzielających informacji zwrotnej dydaktykom, zwracających uwagę na potrzeby współczesnych młodych ludzi i dających wskazówki dotyczące lepszego prowadzenia zajęć. Udział w projekcie był więc wymagający nie tylko od strony merytorycznej, czyli ze względu na dużą dawkę nowej wiedzy i nowych umiejętności, ale również emocjonalnej, ponieważ wymagał zmiany perspektywy i otwarcia na konieczność zmiany.

Doskonalenie uczelnianych dydaktyków jako forma wspierania uczenia się przez całe życie pojawia się w wypowiedziach przedstawicieli i przedstawicielek wszystkich badanych uczelni, co można interpretować dwojako. Na pierwszy aspekt zwracają uwagę sami badani, uznając, że uczelnia musi stanowić przykład realizowania idei ciągłego uczenia

się i osiągnięcia doskonałości dydaktycznej. Ma być także wzorem dla nauczycieli szkolnych i posiadać zasoby pozwalające na rozwój własnej kadry i wspieranie innych podmiotów (przede wszystkim szkół). Drugi wynika z analizy tych wypowiedzi: badani, w tym przede wszystkim przedstawiciele i przedstawicielki władz uczelni i kierowniczki biur, w zakresie kompetencji których znajduje się wspieranie uczenia się przez całe życie, uznają także własne pracowniczki i pracowników za podmiot tych działań. Nie sprowadzają ich do roli tych, którzy mają umożliwić LLL innym osobom (studentom i klientom), lecz także traktują jako tych, którym uczelnia (czyli pracodawca) musi umożliwić rozwój. Co więcej, dotyczy to nie tylko nauczycieli i nauczycielek akademickich, ale również pracowniczek i pracowników administracyjnych. Podczas organizacji tych szkoleń uczelnie albo korzystają z własnych zasobów kadrowych, albo pozyskują zewnętrzne finansowanie (przede wszystkim z funduszy unijnych lub ewentualnie ministerialnych). Formą wspierania rozwoju są także wyjazdy w ramach Erasmus+ dla różnych grup pracowniczek i pracowników.

Szkolenia te są darmowe, natomiast skierowane do osób spoza uczelni płatne – jest to źródłem ich dochodu. Podobnie jak w przypadku studiów podyplomowych, uczelnie kalkulują opłaty tak, by szkolenia były dostępne dla lokalnych mieszkańców. Część kursów i szkoleń odbywa się w ramach projektów unijnych (wtedy są bezpłatne dla uczestniczek i uczestników), część niektórym osobom finansuje urząd pracy bądź inna jednostka publiczna.

#### **4.4. Kursy, szkolenia i staże dla obecnych studentów i studentek**

W narracjach badanych czasem trudno jest oddzielić informacje dotyczące kursów i szkoleń dla osób spoza uczelni od informacji na temat staży i praktyk dla studentów i studentek oraz wspierania absolwentów i absolwentek. Przedmiotem badania oraz monografii nie są studia I i II stopnia. Jednakże badane uczelnie oferują studentom i studentkom dodatkowe możliwości rozwoju wykraczające poza program studiów. Po części wynika to z charakteru uczelni (wszystkie są uczelniami zawodowymi), ponieważ jednak do badania wybrano szkoły wyższe wyróżniające się pod względem oferty działań wspierających uczenie się przez całe życie, także ich oferta dla własnych studentek i studentów jest ponadstandardowa.

Wyjątkowo szeroką i dobrze ustrukturyzowaną ofertę szkoleń dla studentek i studentów ma skierniewicka PU SB. W jej ramach są dostępne:

1. Szkolenia rozwijające umiejętności z zakresu komunikacji interpersonalnej, przedsiębiorczości, pracy zespołowej bądź zarządzania zespołem dla wszystkich chętnych studentek i studentów. Prowadzone są przez kompetentnych pracowników i pracowniczki uczelni (nie tylko dydaktyków, lecz także pracowniczki i pracowników administracyjnych) lub przez zewnętrznych specjalistów. W tym drugim przypadku szkolenia są finansowane z funduszy projektowych.
2. Szkolenia dla chętnych związane z kierunkiem studiów. Poszerzają one wiedzę i umiejętności, jednak nie są niezbędne, by ukończyć studia. Prowadzą je pracownicy i pracowniczki uczelni bądź zewnętrzni specjaliści w danej dziedzinie.
3. Szkolenia wysokospecjalistyczne związane z kierunkiem studiów dla najlepszych studentów i studentek biorących udział w projekcie. Koordynatorka tego projektu opisuje je następująco:

„Trzeci typ szkoleń, który organizujemy, to są szkolenia typu «prymus». No, tutaj to już mamy do czynienia ze szkoleniami wysoce specjalistycznymi (...). Obecnie mamy szkolenie, na przykład «Pilot samolotów ultralekkich». Albo na informatyce teraz mamy całe certyfikacyjne szkolenie z Cisco, czyli przechodzisz przez całe szkolenia, masz certyfikat, to jest w ogóle dla sieciowców, to jest megarzecz” [U3\_02].

Część szkoleń wysokospecjalistycznych jest dostępna dla wszystkich chętnych (dobrych) studentek i studentów, część ma natomiast charakter nagrody dla najlepszych. Tak jest w przypadku pierwszego wskazanego szkolenia z zakresu pilotażu samolotów ultralekkich. Jego koszt to kilkanaście tysięcy złotych, w związku z czym studenci i studentki współzawodniczą ze sobą, by uczelnia sfinansowała ich udział. Co roku taką możliwość otrzymuje kilka osób. Realizują je podmioty mające odpowiednie uprawnienia do szkolenia i certyfikowania.

Inne przykłady poszerzania możliwości uczenia się dla studentek i studentów to m.in.:

- współpraca z uczelniami zagranicznymi polegająca na realizacji wspólnych projektów naukowych i społecznych, np. w ramach członkostwa w *Baltic University Programme* (BUP), czyli sieci skupiającej około 90 uczelni z państw makroregionu Morza Bałtyckiego. Sieć koncentruje się na zagadnieniach zrównoważonego rozwoju ekonomicznego, ekologicznego i społecznego. W ramach członkostwa skierniewickiej PU SB w BUP jej studenci i studentki oraz pracownicy i pracowniczki mogą brać udział w kursach, szkoleniach i konferencjach w szkołach wyższych

skupionych w sieci. Udział w programie kończy się uzyskaniem certyfikatu. Koordynatorka działań wspierających uczenie się przez całe życie opisuje funkcjonowanie uczelni w BUP następująco:

„*Baltic University Programme* (...) to jest taka formuła, w której i wykładowcy, i studenci mogą uczestniczyć dodatkowo w programie nauki. Nasi wykładowcy uczestniczący w tym programie od strony organizacyjnej wybierają grupy wykładów jako ofertę też jakby, którą się tworzy jako całościową, i taka osoba, która się zdecyduje na przystąpienie do *Baltic University*, dostaje dodatkowy certyfikat ukończenia tego uniwersytetu” [U3\_02].

- Staranna selekcja podmiotów, w których studentki i studenci realizują praktyki zawodowe. Jest to szczególnie istotne ze względu na specyfikę uczelni i wymagania ustawowe dla uczelni zawodowych, czyli dwukrotnie wyższą liczbę godzin praktyk zawodowych. Dodatkowo część uczelni jeszcze zwiększa tę liczbę nawet do 720. W związku z tym uczelnie wybierają lokalnych pracodawców, w których studenci i studentki będą mieli możliwość faktycznego rozwoju umiejętności potrzebnych w zawodzie, w jakim się kształcą. Przykładem dobrej współpracy między uczelnią a lokalnymi pracodawcami jest ten omówiony przez przedstawicielkę krośnieńskiej KPU:

„(...) duże znaczenie ma ta praktyka, którą oni odbywają w trakcie studiów. Tutaj (...) na terenie Krosna jest taka zaprzyjaźniona firma, która naszych studentów przyjmuje na praktyki (...). Potem okazuje się, że ci studenci znajdują u nich zatrudnienie po zakończeniu studiów, no i realizują się tam w odpowiednich działach, odpowiednich (...) zainteresowaniach. Firma się prężnie rozwija, naprawdę widać, że też rozmawiając z prezesem tej firmy, wiem, że jest bardzo zadowolony z naszych absolwentów, że właśnie takich ludzi poszukuje. Ludzi ambitnych, mających takie podstawowe wykształcenie kierunkowe, którzy później po prostu rozwijają się, znajdują gdzieś swoją ścieżkę, to, co ich interesuje tak naprawdę” [U2\_09].

Sytuacją pożądaną przez uczelnie jest otrzymywanie przez studentów i studentki wynagrodzenia za pracę wykonywaną w ramach praktyk. Ponieważ pracodawcy mają szansę uzyskać dzięki praktykom kompetentnych pracowników i pracowniczki, oferują taką możliwość. Dodatkowo przedstawiciele i przedstawicielki pracodawców czasem prowadzą zajęcia dydaktyczne, wykorzystując praktyczne doświadczenie w branży.

- Prowadzenie kierunków zamawianych i studiów dualnych, których program jest tworzony we współpracy z lokalnymi pracodawcami. Pozwala to na przygotowanie studentek i studentów do oczekiwań lokalnego rynku pracy oraz podjęcie pracy „w zawodzie” już podczas ich trwania, w ramach nauki. W przypadku studiów

dualnych część zajęć jest prowadzona przez pracodawców w ich siedzibach i stanowi praktyczną naukę: zdobywanie wiedzy i nabywanie zarówno umiejętności merytorycznych, jak i tych związanych ze specyfiką działania danej firmy.

- Prowadzenie rozbudowanego doradztwa zawodowego. Część uczelni zatrudnia doradcę zawodowego w pełnym wymiarze czasu pracy, część w mniejszym, jednak każda z nich wspiera studentki i studentów oraz absolwentki i absolwentów w podejmowaniu decyzji edukacyjnych i zawodowych. Cele prowadzenia doradztwa (w tym przygotowania do uczenia się przez całe życie) omawia przedstawicielka ciechanowskiej PUZ IM:

„(...) mamy doradcę zawodowego na etacie właśnie po to, żeby ten doradca zawodowy spotykał się z tą młodzieżą i żeby ich tak trochę przygotował do tej konieczności, tak naprawdę, tego uczenia się przez całe życie. Żeby im to uzmysłowić, że owszem, jesteście na etapie studiów, ale za chwilę będziecie je kończyć, więc nie możecie tak zostać [z przekonaniem, że] «skończyłem studia i teraz to już pójdę do pracy i będzie tylko praca zawodowa», więc tu wiele takich spotkań, szkoleń różnych zewnętrznych jest organizowane” [U1\_02].

Do prowadzenia doradztwa są wykorzystywane także nowoczesne narzędzia psychologiczne; w skierniewickiej PUSB jest nim metoda FRIS, którą koordynatorka procesów doradztwa opisuje następująco:

„(...) prowadzimy doradztwo [dla studentów i absolwentów], które ma charakter indywidualny i grupowy, oparte o badanie FRIS, czyli badanie stylu myślenia i działania. To jest dla chętnych, kto chce, może sobie takie badanie zrobić, ono pomaga zdecydowanie sprawdzić taki moment «gdzie jestem?» i na bazie tego dokonywać też wyborów, gdzie dalej chcę podążać, gdzie uzupełniać kompetencje” [U3\_02].

Działania wspierające studentki i studentów w rozwoju mającym charakter dodatkowy w stosunku do programu studiów są formą wspierania uczenia się przez całe życie. Część z nich ma charakter nieobowiązkowy (np. kursy rozwijające kompetencje ogólne czy kursy wysokospecjalistyczne), część pozwala na pełniejsze wykorzystanie zajęć obligatoryjnych (np. dobrze zaplanowane praktyki). Ich wspólnym mianownikiem jest rozwijanie potrzeby uczenia się i stwarzanie warunków do niego, wytworzenie przekonania, że ukończenie studiów jest początkiem, a nie końcem uczenia się, i pokazanie narzędzi do rozwoju.

## 4.5. Wydarzenia i inicjatywy kulturalne

We wszystkich badanych miastach odbywa się szereg wydarzeń kulturalnych związanych z różnymi dziedzinami kultury – filmem, teatrem, sztukami wizualnymi, muzyką, architekturą. Ich organizatorami są uczelnie, instytucje kultury, takie jak muzea i inne instytucje związane ze sztuką, miejskie domy/centra kultury, urzędy miast, kościoły i lokalne organizacje pozarządowe. Część z nich jest organizowana we współpracy kilku podmiotów, część – samodzielnie przez uczelnię lub inną instytucję. Uogólniając, wydarzenia kulturalne są najczęściej organizowanymi formami dla wspólnoty lokalnej. Można się zastanawiać – i robią to osoby badane – czy wydarzenia kulturalne można uznać za formę wspierania uczenia się przez całe życie. Sformułowanie jednoznacznej odpowiedzi nie jest możliwe, a decyzja o „zakwalifikowaniu” danego wydarzenia do grupy działań wspierających LLL wynika z jego charakteru – te czysto rozrywkowe raczej nie mają wpływu na uczenie się rozumiane jako którykolwiek ze sposobów wskazanych w rozdziale trzecim. Inne natomiast, związane z kulturą wysoką, lepszym poznawaniem miasta i regionu, edukacją artystyczną bądź wspieraniem mieszkanek i mieszkańców w samodzielnej twórczości, zdecydowanie sprawiają, że uczestnicy i uczestniczki rozwijają się na różnych polach.

Dla przedmiotu omawianego badania ciekawe są nie tylko przykłady działań, ale również sposoby uzasadniania, że dane wydarzenie, określona inicjatywa lub inna możliwość uczestniczenia w kulturze są sposobem wspierania uczenia się przez całe życie.

Przykładami działań wspierających uczenie się przez całe życie w obszarze kultury są:

- Spacery architektoniczne i historyczne (w tym po zabytkowych cmentarzach) – są organizowane przez którąś z miejskich instytucji i prowadzone przez eksperta lub ekspertkę w danej dziedzinie. Mają one formę pieszej wycieczki z przewodnikiem, podczas której uczestnicy i uczestniczki poznają np. krośnieński modernizm lub osiemnastowieczny cmentarz w tym samym mieście. Spacer ma charakter edukacyjny i pozwala uzyskać wiedzę o mieście i jego ciekawych elementach.
- Koncerty i inne wydarzenia muzyczne – są organizowane przez instytucje miejskie, czasem we współpracy z uczelnią, niekiedy samodzielnie. Za wspierające uczenie się przez całe życie osoby badane uznają te należące do kultury wysokiej, czyli w przypadku muzyki – muzykę klasyczną. Przykładem jest organizowany corocznie w Krośnie cykl „Koncerty w świątyniach”, podczas którego uczestnicy i uczestniczki nie tylko słuchają muzyki klasycznej w trzech zabytkowych kościołach krosnieńskiej



Starówki, lecz także, dzięki wprowadzeniom do koncertów, uzyskują wiedzę o kompozytorach, utworach i osobach goszczących w kościołach. Inne wydarzenia muzyczne, będące źródłem nieskomplikowanej rozrywki, nie bywają uznawane za formę wspierania LLL, ponieważ nie wiążą się z rozwojem.

- Projekcje filmów wraz z komentarzem eksperckim – w części badanych i/lub instytucji kultury są organizowane pokazy filmowe, przed którymi lub po których ekspert lub ekspertka w zakresie problematyki, której dotyczy film, prowadzi prelekcję dla widzów, tłumacząc zjawiska poruszone w filmie. Wprowadzenie eksperta lub ekspertki bywa także zagajeniem dyskusji. Organizacja spotkań filmowych może przybierać bardziej sformalizowaną postać. W dwóch badanych miastach (Krosno i Skierniewice) kluby lub cykle filmowe prowadzą lub współprowadzą uczelnie, w dwóch pozostałych – samorządowe ośrodki kultury.
  - w Krośnie KPU „przygarnęła” działający w mieście od wielu lat Dyskusyjny Klub Filmowy „Różyczka”, udzielając mu wsparcia organizacyjnego i merytorycznego. Obecnie organizowane są projekcje filmów wraz z prelekcjami i dyskusjami.
  - w Skierniewicach PUSB we współpracy z DKF „Eroica” prowadzi cykl „Pedagogiczne wieczory filmowe”, podczas których można obejrzeć filmy o tematyce pedagogicznej oraz psychologicznej, wysłuchać prelekcji i wziąć udział w dyskusji.
  - w Ciechanowie podobną działalność – DKF wraz z prelekcjami – prowadzi Powiatowe Centrum Kultury i Sztuki im. Marii Konopnickiej, a nie uczelnia; podobnie jest w Wałczu – DKF prowadzi Wałeckie Centrum Kultury.
- Spotkania literackie, umożliwiające poznanie twórców i twórczyń (osobiście lub jako bohaterów wystąpień), poszerzenie wiedzy, zwiększenie własnej wrażliwości i rozumienia kultury i sztuki oraz zakorzenienia jej w lokalności. Spotkania literackie mogą przybierać różne formy:
  - spotkania autorskie z przedstawicielami i przedstawicielkami świata kultury, głównie poetami i pisarzami lub przedstawicielami sztuk wizualnych związanymi z danym miastem. Spotkania te organizują albo uczelnie, albo miejskie instytucje kultury. Ich uczestnicy i uczestniczki uzyskują możliwość lepszego poznania twórczości zaproszonej osoby, porozmawiania z nią, poznania jej interpretacji własnych dzieł;

- spotkania literackie poświęcone autor(k)om lub przedstawiciel(k)om innych dyscyplin kultury i sztuki pochodzącym z danego regionu. Przykładem mogą być krośnieńskie „Spotkania Mirandoli Pika” poświęcone życiu i twórczości Franciszka Pika zwanego Mirandolą, czyli pochodzącego z Krosna młodopolskiego pisarza, poety i tłumacza;
- spotkania dotyczące sztuki translatorskiej dotyczące zarówno przekładów literatury zagranicznej na język polski, jak i polskiej na języki obce. Gośćmi spotkań są tłumacze i tłumaczki. Celem jest pokazanie kunsztu artystycznego przekładu literackiego. Przedstawicielka krośnieńskiej KPU organizującej spotkania z tłumaczami i tłumaczkami opowiada o nich następująco:

„Tutaj uczestniczyli znakomici, według mnie, translatorzy. Mam na myśli panią profesor Heydel, pana Czecha (...) staraliśmy się dobierać takie osoby, które są bardzo znane w środowisku, bo to głównie chodzi o przekład literacki, przekład artystyczny” [U2\_02].

W każdym z badanych miast funkcjonuje co najmniej jedna samorządowa instytucja kultury i kilka muzeów. To one w większości prowadzą działania pozwalające na rozwój zainteresowań i zdolności związanych z kulturą i sztuką zarówno w roli odbiorcy, jak i osoby osobiście zaangażowanej (np. w taniec, śpiew, malarstwo). Czasem uczelnie współpracują z instytucjami kultury, prowadząc wspólne działania. Więcej na temat współpracy różnych podmiotów napisano w rozdziale piątym. W tym miejscu należy jedynie zaznaczyć, że w każdym z miast oferta związana z rozwojem kulturalnym i estetycznym jest dość lub nawet bardzo szeroka i że osoby badane, niezależnie od tego, czy są przedstawiciel(k)ami uczelni, czy innych badanych podmiotów (instytucji kultury), na ogół podobnie definiują uczenie się związane z kulturą. Jednocześnie osoby reprezentujące instytucje kultury dostrzegały więcej możliwości uczenia się, przede wszystkim doceniając to, jak wiele daje przestrzeń miasta – zarówno architektoniczna, jak i naturalna. Przedstawicielka krośnieńskiego Centrum Dziedzictwa Szkła wskazała, w jaki sposób można wykorzystywać przestrzeń rynku w celach edukacyjnych, omówiła miejskie spacerowanie architektoniczne i historyczne oraz cykl koncertów organowych jako wydarzenie kulturalne i jednocześnie dające możliwość uczenia się przez całe życie. Z kolei dyrektor Wałęckiego Centrum Kultury wskazywał, jak dużą rolę odgrywają z jednej strony warunki przyrodnicze i dostosowana do nich miejska przestrzeń umożliwiająca organizację wydarzeń plenerowych i z drugiej – pustka miejska (np. po nieistniejącej synagodze), która stanowi potencjał dla edukacji historycznej i kulturalnej. Tych

potencjalności, dostrzegania możliwości uczenia się dzięki każdemu aspektowi przestrzeni, historii i kultury było naprawdę dużo, zwłaszcza w wypowiedziach reprezentantów i reprezentantek instytucji kultury.

## 4.6. Działania dla dzieci i seniorów

Osoby badane zazwyczaj rozpoczynały swoje wypowiedzi na temat oferty uczelni właśnie od przedstawienia działań, które organizują dla dzieci, i od omówienia współpracy z uniwersytetem trzeciego wieku. Ponieważ celem badania było poznanie sposobów wspierania uczenia się przez całe życie osób dorosłych, nie przedstawiono tych działań szczegółowo.

Każda z uczelni prowadzi „uniwersytet dziecięcy” (różnie nazywany), czyli cykliczne (zazwyczaj cotygodniowe) zajęcia dla dzieci, wymagające zapisania się i wniesienia niewielkiej opłaty. Skierowane są do dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. W ofercie znajdują się zajęcia plastyczne, ruchowe i mające zainteresować nauką, przede wszystkim naukami przyrodniczymi. Analiza uzyskanego materiału badawczego pokazuje, że przedstawicielki i przedstawiciele uczelni są dumni z oferty dla najmłodszych, wskazują jej popularność (chętnych zawsze jest więcej niż miejsc) i – niektórzy – na jej rolę w wychowaniu do uczenia się przez całe życie. Incydentalne formy dla dzieci, takie jak np. pikniki naukowe i pikniki rodzinne, bywają przedstawiane jako przykłady „podwójnego” uczenia się przez całe życie, zarówno dla dzieci biorących w nich udział, jak i osób, które je przygotowują, w tym przede wszystkim studentów i studentek pedagogiki.

Na drugim biegunie wiekowym znajdują się osoby starsze. Są one wskazywane jako druga, zaraz po dzieciach, najwdzięczniejsza do wspierania grupa społeczna. Seniorzy i seniorki uczestniczą we wszystkich lub prawie wszystkich formach wspierania uczenia się przez całe życie, z wyjątkiem tych związanych z rozwojem umiejętności zawodowych (czyli kursów i studiów podyplomowych). Oprócz uczestnictwa w formach ogólnodostępnych, czyli wykładach, spotkaniach, zajęciach festiwalu nauki, bezpłatnych kursach, wydarzeniach plenerowych, spacerach historycznych etc., seniorzy organizują się bądź korzystają z oferty uniwersytetów trzeciego wieku (UTW). W każdym z badanych miast działa przynajmniej jeden, a ich forma organizacyjna jest zróżnicowana, podobnie jak różne są formy współpracy z uczelnią. W Krośnie i Wałczu UTW są odrębnymi stowarzyszeniami, w Skierniewicach i Ciechanowie działają w strukturach organizacji miejskich i powiatowych.

W Krośnie UTW jest odrębnym, prężnie działającym stowarzyszeniem, któremu KPU użycza pomieszczeń i wspiera działania, np. w postaci prowadzenia wykładów i prelekcji przez pracowniczki i pracowników KPU. UTW współpracuje z różnymi miejskimi instytucjami kulturalnymi i edukacyjnymi, organizując kilka wydarzeń w każdym tygodniu. W Wałczu UTW jako odrębne stowarzyszenie brał udział w projektach unijnych realizowanych przez uczelnię (dzięki czemu ponad 1000 senierek i seniorów uczestniczyło w zajęciach prowadzonych przez PWSZ), a dzięki wsparciu działającej przy niej fundacji obecnie samodzielnie aplikuje o środki na własne działania. Podmiotem, który wspiera UTW zarówno organizacyjnie (poprzez użyczenie pomieszczeń, jak i pomoc w aplikowaniu o granty), jak i merytorycznie (poprzez prowadzenie zajęć) jest Wałeckie Centrum Kultury. W Ciechanowie działają dwa UTW, jeden przy Ciechanowskim Ośrodku Edukacji Kulturalnej „Studio”, drugi przy Starostwie Powiatowym. Uczelnia „użycza” wykładowców i wykładowczyń obydwu „uniwersytetom”. Podobnie jest w Skierniewicach, w których UTW działa w strukturach Centrum Kultury i Sportu (CeKiS), które zapewnia mu kwestie organizacyjne, a uczelnia daje wsparcie merytoryczne.

Współpraca uczelni z UTW wydaje się satysfakcjonować obydwie strony. Przedstawiciele tych pierwszych doceniają zaangażowanie i ciekawość senierek i seniorów oraz to, że uczestniczą w zajęciach wyłącznie z własnej potrzeby rozwoju, a nie jakkolwiek rozumianego przymusu. Z kolei osoby kierujące UTW podkreślają, że uczelnie wspierają ich działalność, pracownicy i pracowniczki chętnie zgadzają się na prowadzenie wykładów i spotkań z członkami i członkiniami UTW oraz że otrzymują także wsparcie organizacyjne. Potwierdzeniem mogą być cytaty z wypowiedzi obydwu „stron”, które znakomicie się uzupełniają. Prowadzący zajęcia dla osób z UTW w Ciechanowie wspominał:

„(...) to starsze pokolenie, oni nawet notowali, takie dziwne zjawisko było: oni notowali, czego już dzisiaj się nie widzi w auli, prowadząc wykład. To jest ta satysfakcja, że byłem słuchany, że odbierano pozytywnie to, co mówię (...). Dawało mi to po prostu satysfakcję. Bo była to wdzięczna grupa, która wiedziała, że świadomie, celowo przychodzi, właśnie w określonym celu. I chciała z tego po prostu skorzystać” [U1\_10].

„W odpowiedzi” przedstawicielka skierniewickiego UTW wspominała:

„Przechwytyjemy ich [dobrych wykładowców] z uczelni na nasze wykłady uniwersytetu trzeciego wieku, czyli na pewno z Panią Profesor Barbarą, która fantastycznie opowiada o warzywach, o ich hodowli, o tym, jakie mają wartości, no seniorzy uwielbiają słuchać tych wykładów, bo to jest taki ogrom wiedzy w pigułce. Też innych nazwisk nie wymienię,

ale wielu jest takich wykładowców, którzy właśnie praktyczne porady mogą przekazać dla tych seniorów w zakresie właśnie warzyw, owoców, ziół, stosowania ich, to wiem, że są wykorzystywane” [U3\_06].

Lektura i realizacja wywiadów z przedstawicielami i przedstawicielkami uczelni i samych uniwersytetów trzeciego wieku pokazywały, że w gronie seniorów i seniorek istnieje duża potrzeba uczenia się, a uczelnia na nią z radością odpowiada. Jednocześnie należy zaznaczyć, że tego wątku nie pogłębiano, np. poprzez refleksję na temat grup społecznych, z których rekrutują się uczestniczki i uczestnicy działań, lub szczegółową kwerendę dotyczącą oferty UTW. Wiedzę na temat tej ostatniej i tak uzyskano zarówno na podstawie *desk research*, jak i informacji uzyskanych w wywiadach, a te zrealizowane z przedstawicielami i przedstawicielkami UTW dawały dużą satysfakcję badaczom i badaczkom ze względu na bardzo pozytywne nastawienie do badania i dużą łatwość wypowiedzi.

# Rozdział piąty: Współpraca lokalnych instytucji prowadzących działania w obszarze LLL – strategie, trudności i dobre praktyki

## Wprowadzenie

Niniejszy rozdział prezentuje perspektywę wszystkich kategorii podmiotów biorących udział w badaniu. O ile we wcześniejszych rozdziałach skoncentrowano się na informacjach uzyskanych w uczelniach, ponieważ to one stanowiły główny obiekt badania, o tyle w tym rozdziale przedstawiono współpracę podmiotów działających w każdym z miast na rzecz uczenia się przez całe życie.

W poprzednich rozdziałach wiedzę uzyskano albo z analizy literatury i dokumentów, albo z wywiadów indywidualnych (IDI). W tym rozdziale, ze względu na poświęcenie go zagadnieniu współpracy między podmiotami, oprócz informacji z IDI, szczególnie cennym źródłem wiedzy były wywiady grupowe (FGI).

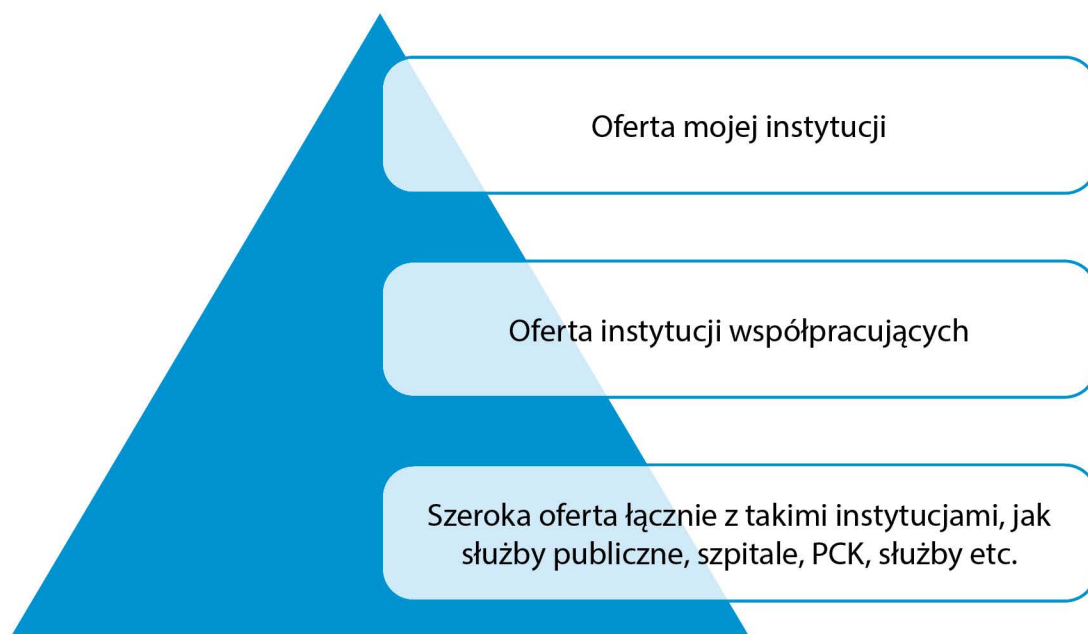
W każdym z miast zorganizowano jeden taki wywiad, w którym brało udział od 5 do 8 osób. Byli to przedstawiciele różnych podmiotów zaangażowanych we wspieranie uczenia się przez całe życie, w tym uczelni (czasem więcej niż 1 osoba), samorządu terytorialnego, instytucji kultury, organizacji pozarządowych oraz firm prywatnych. Umożliwiło to uzyskanie zróżnicowanych perspektyw i nie tylko dało okazję do uzyskania wiedzy ważnej dla badania, ale także stworzyło możliwość rozmowy między osobami reprezentującymi różne organizacje i instytucje. Większość uczestników i uczestniczek znała się choćby z widzenia lub korespondencji, jednak zyskali możliwość rozmowy ukierunkowanej na współpracę, co stanowiło wartość dodaną dla spotkań.

Cennym źródłem informacji były oczywiście także IDI, w których jeden z bloków pytań poświęcono współpracy międzyinstytucjonalnej.

## 1. Definiowanie lokalnych podmiotów wspierających LLL

Osoby badane doceniły możliwość spotkania i rozmowy, którą otworzył przed nimi udział w grupie dyskusyjnej. Uczestnictwo w dyskusji potraktowali jako rzadko nadarzącą się okazję do bliższego poznania reprezentantów innych instytucji, szansę na poszerzenie perspektywy w ocenie własnych działań, a nawet całej miejskiej oferty. Uczestnicy spotkań nie tylko dowiadywali się więcej o sobie nawzajem, lecz także wymieniali się wiedzą na temat działań edukacyjnych prowadzonych w instytucjach niekojarzonych z rozwijaniem umiejętności.

Podczas rozmów grupowych uczestniczki i uczestnicy wypracowywali sposób rozumienia pojęcia „instytucja wspierająca uczenie się” poprzez stopniowe poszerzanie zbioru podmiotów wpisujących się w tę definicję. W pierwszym kroku najczęściej wymieniali i charakteryzowali swoje własne działania. Następnie opisywali instytucje i podmioty jednoznacznie kojarzone ze wspieraniem edukacji i kultury oraz takie, z którymi najintensywniej współpracują. Wraz z rozwijaniem się dyskusji reprezentanci instytucji przestali „trzymać się” charakterystyk instytucji tradycyjnie kojarzonych z uczeniem się i uczestnictwem w kulturze, ale zaczęli włączać i dostrzegać instytucje w nieoczywisty i niebezpośredni sposób wspierające upowszechnianie wiedzy i umiejętności. Schemat tej rekonstrukcji przedstawia rysunek 1.



Rysunek 1. Różne poziomy charakteryzowania oferty LLL

Niektórzy uczestnicy zauważyli, że pierwszym, a niekiedy najważniejszym krokiem do nawiązania współpracy jest poznanie oferty, zakresów zadań innych instytucji oraz zrozumienie szerszego kontekstu ich funkcjonowania – a to bywa niełatwym zadaniem. Wymaga bowiem wyjścia poza pewne stereotypowe postrzeganie instytucji otoczenia lokalnego i dostrzeżenia ich pobocznych, dodatkowych elementów działalności które w konsekwencji sprzyjają pogłębieniu wiedzy i poszerzeniu kompetencji.

W Ciechanowie i Skierniewicach uczenie się przez całe życie było najszerzej instytucjonalnie rozumiane. Wymieniano podmioty oferujące kursy udzielania pierwszej pomocy, opiekę nad zwierzętami, profilaktykę zdrowotną w przychodniach, służby publiczne, takie jak: policja, straż pożarna, zakłady przemysłowe etc. Wiele uwagi w tym kontekście poświęcono także spółkom miejskim i podmiotom gospodarczym jako nieoczywistym miejscom, które mogą wspierać uczenie się zwłaszcza jako podmioty z otoczenia szkoły. Podczas rozmów grupowych podkreślano, że specyfika działania np. firm produkcyjnych budzi zainteresowanie dzieci i młodzieży, przynosi satysfakcję z tego, że poznają szczegółowiej mechanizmy i specyfikę różnych procesów chemicznych czy fizycznych:

„Oferowano wycieczki do oczyszczalni ścieków na przykład, które dzieci bardzo miło wspominają, bo to są dla nich bardzo duże emocje, zobaczyć jak ta woda z takiej zanieczyszczonej później się robi w kranówce krystalicznie czysta”

[Skierniewice, reprezentantka instytucji kultury].

Przedsiębiorstwa i instytucje prywatne były zauważane jako istotni partnerzy przede wszystkim w kontekście międzysektorowej współpracy na linii uczelnia – miasto – instytucje społeczne. Nie w pełni jednak doceniano potencjał przestrzeni prywatnych jako bezpośrednio wspierających uczenie się i rozwój umiejętności w wielu obszarach. W tym kontekście można wymienić instytucje (zarówno prywatne, uczelniane, jak i miejskie) oferujące szkolenia, przestrzeń coworkingową oraz usługi dla przedsiębiorców, zwłaszcza tych początkujących. Są to miejsca, które były pomijane w narracjach stacjonarnych, jednak dostrzegano ich potencjał, sytuując je w przestrzeni miasta podczas spacerów badawczych.

„Centrum Symulacji, które pozwala naprawdę w bardzo taki wiarygodny sposób kształcić, po pierwsze, naszą kadrę, naszych studentów kierunku pielęgniarstwo, ale nawet lekarzy, tak? Zapraszamy ich, ponieważ to jest też Centrum z funduszy unijnych, więc my tam robimy to bezkosztowo, ale zapraszamy lekarzy, no bo mamy dobrą współpracę, prawda? W ramach kierunku i tam odbywają, dla nich często zaskakujące, szkolenia” [Ciechanów, reprezentantka uczelni].



W Wałczu podkreślano rolę organizacji branżowych jako takich, które oferują usługi rozwojowe swoim członkom, oraz pozarządowych zorientowanych na wsparcie konkretnej grupy, np. osób z niepełnosprawnościami.

Sektorem, który wskazywano w kilku miastach nie tylko jako ważny w aspekcie szerzenia edukacji wśród obywateli, lecz także sprzyjający wymianie informacji o tym, co dzieje się na poziomie lokalnym, były miejscowe media. Jednocześnie, choć wskazywano je jako znaczące podmioty, rzadko kiedy charakteryzowano przykłady współpracy – można przypuszczać, że reprezentanci lokalnych instytucji prowadzących działania w obszarze LLL dostrzegają potencjał mediów, ale w tym czasie nie jest on w pełni wykorzystywany. „Instytucją” pomijaną w narracji na temat przyczyniania się do wspierania uczenia się przez całe życie były także przestrzenie publiczne, takie jak ulice czy parki, miejsca użyteczności publicznej.

„Czasem zdarza się, że wychodzimy z pewnymi prezentacjami, np. z przenośnym piecem hutniczym albo z warsztatami na dziedzińcu, który jest widoczny z płyty rynku. Natomiast no samo nasze usytuowanie niejako już sprawia, że jesteśmy już jakby w centrum”  
[Krosno, przedstawicielka instytucji kultury].

„Jeżeli idzie o koncerty w świątyniach, to to nie jest łatwa muzyka, bo to jest muzyka organowa, od baroku aż po współczesną, i wtedy widzimy, że z roku na rok mamy coraz większą publiczność, coraz bardziej się to podoba, coraz więcej ludzi przychodzi”  
[Krosno, przedstawicielka instytucji kultury].

Ostatnim, jednak nie najmniej istotnym, podmiotem odgrywającym ważną rolę w procesach wspierania uczenia się przez całe życie jest sama społeczność w swojej indywidualnej, spontanicznej aktywności. Umyka ona uwadze reprezentantów instytucji skupionych na promocji własnych działań i przyciągnięciu do nich wybranych odbiorców. Wydaje się jednak, że pomijanie tej kwestii w narracji wynikało z braku widocznych oznak samoorganizacji mieszkańców czy raczej z przyjęcia założenia, że wspieranie uczenia się jest domeną instytucjonalną. Na potwierdzenie tego spostrzeżenia można wymienić docenianie aktywności koła gospodyń wiejskich z Ciechanowa. Podkreślano, że jest to twór łączący wiele funkcji, wspierający samokształcenie członkiń, promujący ich działalność artystyczną, ale również integrujący społecznie i organizujący czas wolny. Dostrzeżenie tej instytucji jako aktora lokalnej sieci wspierającej uczenie było możliwe dzięki staraniom koła o promowanie się np. podczas różnego rodzaju miejskich wydarzeń, festiwali, targów. Zwraca zatem uwagę indywidualne zaangażowanie tych

podmiotów w to, by dotrzeć do społecznej świadomości, poszerzać grono uczestników i szerzyć wiedzę o efektach swojej pracy.

„Tak i nawet te grupy takie powiatowo-wiejskie w ostatnim czasie są bardzo zaangażowane, bo one wtedy mają swoje stoiska, można nawet trochę pochwalić może trochę z naszej perspektywy powiat dla kół gospodyń wiejskich, które nie jest to tylko takie spotkanie, tylko łączone ze sztuką samoobrony, jakimś występem, jakimiś rozmowami, więc tutaj szeroka jedna bardzo grupa kobiet ma szansę taką, żeby wyjść z tego domu, spotkać się ze sobą” [Ciechanów, reprezentantka miasta].

Można się zastanowić, czy w badanych miastach istniały inne, mniej sformalizowane, oddolne grupy mieszkańców nastawione na rozwój zainteresowań i umiejętności członków, których działalność nie była szerzej znana naszym rozmówcom. Wydaje się, że świadomość istnienia takich inicjatyw była wśród rozmówców raczej niska, co nie oznaczało, że pomijali oni znaczenie potencjału mieszkańców w ich naturalnej, oddolnej energii i gotowości do działania.

## 2. Wybór partnerów do współpracy

### 2.1. Wybór ze względu na podejmowaną tematykę lub problematykę

Niemal oczywistym obszarem, który stanowi płaszczyznę dialogu między instytucjami i punkt zaczepienia do współpracy, jest zajmowanie się zbliżonym tematem lub podobną problematyką.

Urzędy miejskie inicjowały akcje i przedsięwzięcia skierowane do szerokiego odbiorcy, takie jak dni miasta, dni regionalne etc. Są to wydarzenia, które łączą pod jednym szyldem niemal wszystkie inicjatywy i działania realizowane przez instytucje na danym obszarze. Dziedziny tematyczne towarzyszące tym przedsięwzięciom to m.in.: historia regionu, kultura regionalna, tradycyjny przemysł i wytwórstwo charakterystyczne dla regionu, a nawet specyfika lokalnej fauny i flory oraz zasoby terenów przyrodniczych. Działania podejmowane przez miasto czy region w dziedzinach, zarówno naukowych, jak i praktycznych oraz artystycznych, stanowiły punkt wyjścia do współpracy między różnymi instytucjami. Integracja różnych inicjatyw w ramach programu imprezy wspólnej dla miasta pozwalała nie tylko szeroko dotrzeć z informacją do potencjalnych odbiorców, lecz także dostrzec działania partnerów i się do nich odnieść, np. współdziałać czy proponować uzupełniającą ofertę.

Duże znaczenie inicjatyw międzyinstytucjonalnych, w którym punktem wyjścia jest szeroko zakrojony temat, to także ich integrujący społecznie charakter. Łącząc różne formy uczestnictwa w edukacji w ramach jednego wydarzenia, niwelowały podział między tym, co uznane za elitarne, a tym, co masowe, oraz mogły stać się ważnym, nieoczywistym źródłem wiedzy o potrzebach społeczności lokalnej zarówno dla pojedynczych podmiotów, jak i dla ich szerszych gremiów. Jak rzadko kiedy instytucje biorące udział w akcji nie tylko mogły zaobserwować, jaka konkretnie tematyka cieszy się szczególnym zainteresowaniem, lecz także dostrzec, jakie formy uczestnictwa i jaka organizacja sytuacji edukacyjnych są najbardziej preferowane. Społeczności lokalnej te inicjatywy pozwalały poznawać obszary tematyczne różnych instytucji i otworzyć się na ich działalność:

„No frekwencja była naprawdę ogromna, bo to była jedna z pierwszych imprez taka, gdzie mieszkańcy Skierniewic, i ci mali, i ci dorośli, mogli uczestniczyć w miarę bezpiecznie, bo to nie było zmasowane w jednym miejscu, tylko po całym parku rozłożone, każda instytucja miała swój punkt” [Skierniewice, reprezentantka instytucji kultury (biblioteka)].

„RCKP [Regionalne Centrum Kultur Pogranicza w Krośnie] organizuje sobótki, np. sobótkę nad Wisłokiem, która odbywa się nad samą rzeką, tam są warsztaty plecenia wianków, takie ludowe, ludowe jakieś wycinanki, haftowanki, występy zespołów ludowych, a na koniec, po zmroku oczywiście, puszczamy wianki, zespoły nasze tańczą, pięknie poprzebierane dziewczyny. I to jest impreza ciesząca się ogromnym powodzeniem, dlatego że łączy w sobie spotkanie towarzyskie, spotkanie ze sztuką ludową, no i zabawę, wspólną, świetną zabawę” [Krosno, reprezentantka instytucji kultury].

Luźna formuła tych wydarzeń, okazje i pretekst do zabawy, rozrywki, spotkania towarzyskiego były jednocześnie szansą na bliższe zapoznanie się ze sztuką ludową regionu i możliwością rozwoju zainteresowań oraz nabywania nowych umiejętności z nią związanych, takich jak plecenie wianków czy robienie wycinanek. Aktywności na świeżym powietrzu, które mają w sobie także walor edukacyjny, wykorzystano jako element koncentrujący społeczność wokół jednego tematu i w jednej przestrzeni.

Ważną konsekwencją tego typu wydarzeń, łączących siły wielu podmiotów, jest wzmacnianie więzi we wspólnocie lokalnej oraz stworzenie sytuacji wspólnego, relacyjnego uczenia się. Jest to istotne, gdyż zmienia postrzeganie czynności, jaką jest nabywanie nowych umiejętności, gdzie chodzi o bliskość z innymi ludźmi i atrakcyjne sposoby spędzania czasu przy jednoczesnej satysfakcji z nauki nowych rzeczy.

Pretekstem do współpracy może być też odszukiwanie tematyki odpowiadającej na zainteresowania konkretnych grup, np. młodzieży, osób starszych lub przedsiębiorców. Jeśli chodzi o tę pierwszą grupę, instytucje wspólnie ubolewały nad tym, jak włączyć ją w aktywności proponowane przez lokalne podmioty. Byli to adresaci uznani za szczególnie wymagających i nieprzewidywalnych w preferencjach. Jeśli spojrzeć na atrakcyjność miejskiej oferty dla ludzi młodych jako celu wspólnego dla wszystkich instytucji – temat ten zyskał znaczenie jako wspólne wyzwanie i stanowił płaszczyznę dialogu.

„I oczywiście młodzież taka ponadgimnazjalna również uczestniczy i najczęściej właśnie to, kiedy przychodzą do nas, to po raz pierwszy, kiedy są u nas, to są troszeczkę zde gustowani kolejnym muzeum, młodzieży muzeum się źle kojarzy” [Krosno, reprezentantka instytucji kultury].

„Centrum Kultury i Sztuki, że jest to wiek od tego 15. roku życia mniej więcej, gdzie bardzo trudno jest przyciągnąć młodzież w tym wieku do np. takiego przybytku jak dom kultury. To jest jakby temat, który cały zgłębiamy, poruszamy na różnych spotkaniach, szkoleniach itd. I każdy ma podobny problem” [Skierniewice, reprezentantka instytucji kultury].

Jak pokazały przypadki badanych miast, oferta skierowana do tej grupy najczęściej obejmowała zajęcia artystyczne i sportowe. Niektóre instytucje dzieliły się wynikami eksperymentów z wprowadzaniem innych propozycji i wskazywały na popularność tematyki dotyczącej regulacji emocji, rozwijania umiejętności społecznych czy zdobywania wiedzy o rynku pracy. Nieodzowna wydała się w tym wypadku szeroko zakrojona współpraca, która obejmowała różne lokalne instytucje – szkoły, ośrodki sportu i rekreacji, młodzieżowe centra kultury, centra technologiczne, organizacje branżowe, instytucje rynku pracy czy poradnie psychologiczno-pedagogiczne.

Z kolei w odniesieniu do seniorów można było zaobserwować zaangażowanie instytucji związanych z promowaniem profilaktyki zdrowotnej i zdrowia. W jednym z miast zresztą podmioty ważne dla tej grupy demograficznej (uniwersytety trzeciego wieku, poradnie, szpitale) były zlokalizowane w sąsiedztwie. Temat zdrowia jest wspólnym mianownikiem, który mógłby łączyć instytucje wokół wspólnego celu, zwłaszcza że tematykę tę podejmowały także uczelnie, np. proponując warsztaty na temat ziołolecznictwa (Krosno), ale również instytucje kultury, organizując spotkania z ekspertami, np. dietetykami (Skierniewice):

„Są to spotkania poświęcone propagowaniu stosowania ziół w profilaktyce i terapii”  
[Krosno, reprezentant uczelni].

„Powodzeniem cieszą się też spotkania z ludźmi, którzy mogą w jakimś stopniu edukować odbiorcę, nie tylko tak dla duszy, że tak powiem, czyli literacko, ale mamy spotkania z dietetykami, z autorami, którzy są psychologami, i tak było spotkanie z Melibrudą, bardzo fajne. Ale tutaj mamy z rodzimymi dietetyczkami, gdzie np. uczą nas, w jaki sposób czytać ulotki na towarach, które kupujemy. Czy np. jak obniżyć cholesterol ze smakiem”  
[Skierniewice, reprezentantka instytucji kultury].

Jednocześnie sprowadzanie propozycji edukacyjnych dla seniorów do stereotypowych, przypisywanych tej grupie zainteresowań takich jak zdrowie, historia, ogrodnictwo, jest również ograniczające i nie uwzględnia różnorodności preferencji i doświadczeń (także edukacyjnych) tej licznej grupy odbiorców. Jest to również potencjał i jednocześnie wyzwanie dla uczelni, aby próbowały uzupełnić konwencjonalne działania nowymi formami i zakresami tematycznymi dla tej grupy.

Badane miasta miały także swoje własne, typowe dla nich obszary tematyczne, które wspierały międzyinstytucjonalną współpracę. Wspieranie osób nieaktywnych zawodowo, nowe technologie i innowacje oraz lokalna przedsiębiorczość były

tematami łączącymi podmioty Ciechanowa. W mieście można było zaobserwować bardzo dobrą współpracę międzysektorową, w której uczestniczyły władze miasta, reprezentanci uczelni oraz lokalnego biznesu. W tym współdziałaniu zwłaszcza uczelnia mogła się pochwalić nowoczesnym sprzętem i wysoko zaawansowaną infrastrukturą. Wiele inicjatyw było ukierunkowanych na wspieranie innowacyjności. Zwieńczeniem narracji o uczeniu się jako efekcie współpracy międzysektorowej był spacer badawczy. Poza obiektami takimi jak parki, muzea, centrum technologiczne czy teren wokół wieży ciśnień, jako miejsca sprzyjające uczeniu się przez całe życie, wskazywano przestrzenie coworkingowe czy klubokawiarnie – miejsca półpubliczne sprzyjające sieciowaniu, wymianie wiedzy, łączeniu zasobów często prywatnych osób dla ustalonych celów.

„Ale jeżeli chodzi o działania na rzecz osób dorosłych i takie, które są bliskie naszej działalności, no to to jest Powiatowy Urząd Pracy, który też edukuje osoby dorosłe i też edukuje je w kontekście aktywizacji zawodowej, czyli pomaga podnosić im kwalifikacje, ale też różnego rodzaju inne umiejętności przydatne z punktu widzenia ich zawodowych aktywności” [Ciechanów, reprezentantka instytucji kultury].

„To, co mi przyszło do głowy, to też myślę, że warto by było wspomnieć o Mazowieckiej Izbie Gospodarczej, ponieważ oni też prowadzą działania edukacyjne, jeżeli chodzi o wspieranie przedsiębiorców i przekazywanie im wiedzy, no takiej, jaka jest przedsiębiorcom potrzebna po prostu, ale to też są działania edukacyjne z pewnością” [Ciechanów, reprezentantka instytucji kultury].

W Wałczu z kolei tematem stale powracającym w narracjach był wolontariat jako istotna aktywność sprzyjająca rozwojowi i nabywaniu nowych umiejętności. Istotne jest, że temat ten nie był szczególnie rozwijany w innych miastach. Pojawiła się propozycja, by jednostką działającą na przecięciu różnych instytucji było miejskie centrum wolontariatu, którego aktywiści mogliby wspierać działania różnych instytucji. Zaletą takiej inicjatywy byłoby szerzenie wiedzy o dobrych praktykach oraz ogólnie zwiększenie przepływu informacji za pośrednictwem wolontariuszy, jeśli zdecydowaliby się współpracować z różnymi podmiotami.

W Skierniewicach nieoczywistym zagadnieniem, które połączyło różne podmioty, były gry – planszowe, logiczne, miejskie. Jednym z przykładów działań tej współpracy, bardzo cenionej przez naszych rozmówców, był Ekologiczny Konwent Fantastyczny („ECON”), który łączy tematy ważne dla lokalnej społeczności. Entuzjaści, nie tylko wielbiciel fantasy, mają swoją niszę, tworząc społeczność zrzeszoną dzięki turniejom, rozgrywkom i innym wydarzeniom,

nadając miastu unikalny koloryt i wymiar tożsamości. W mieście działa także klub szachowy, z kolei biblioteka organizuje turnieje planszowe oraz gry miejskie w przestrzeni.

Gry, turnieje, rozgrywki stały się pewnym słowem kluczem, który wyróżniał to miasto w prowadzonej narracji. Jego reprezentanci podkreślali, że udział w grach różnego rodzaju łączy przyjemne z pożytecznym w atrakcyjny i angażujący sposób, rozwijając takie umiejętności, jak logiczne i strategiczne myślenie, przyczyniając się nie tylko do osobistego rozwoju. Podobne spostrzeżenie i uwagi były artykułowane w kontekście aktywności sportowych, jakie miasto oferuje mieszkańcom, np. AZK dla dzieci i młodzieży. Podkreślano, że uprawianie sportów, zwłaszcza zespołowych, rozwija nie tylko ruchowe, fizyczne umiejętności, lecz także zdolności komunikacyjne i współdziałanie. Jest to istotne, gdyż tego typu działania pojawiały się we wszystkich miastach, jednak właśnie w Skierniewicach wątki te przebijały się w narracji jako ważne obszary wspierania umiejętności mieszkańców miasta.

Drugim obszarem jednoczącym instytucje był temat przyrody i ochrony lokalnego środowiska, podobnie zresztą jak w Krośnie. Jak wspomniano, wcześniej temat ekologii był łączony z fantastyką w kontekście organizowanych konwentów, ale w mieście aktywnie działa przede wszystkim Nadleśnictwo Skierniewickie i Liga Ochrony Przyrody oraz oddział Bolimowskiego Parku Krajobrazowego. Wśród oferty edukacji przyrodniczej są warsztaty dendrologiczne, rozpoznawanie śladów zwierząt czy wyjazdy do ogrodu botanicznego.

Pomysł na wspieranie przez instytucje konkretnego tematu, zagadnienia, obszaru oraz współpraca w tym zakresie może stać się wizytówką danego miejsca, ale przede wszystkim integrować społeczność i wspierać rozwój jej umiejętności. Może być także przedmiotem lokalnej dumy i budulcem zbiorowej tożsamości. Wydaje się jednak, że ten nie był w badanych miastach w pełni wykorzystywany. Najczęściej współpraca polegała na jednorazowych, incydentalnych inicjatywach, a nie regularnych i długoletnich projektach. Oznacza to więc, że odbywała się na stosunkowo niskim poziomie zaangażowania obu stron. Można jednak przypuszczać – i życzyć tego miastom – by przedsięwzięcia te trwale wpisały się w miejski krajobraz LLL oraz były rozwijane.

## 2.2. Wybór ze względu na obszar działania i posiadane zasoby

Dostrzeżenie szerokiego spektrum instytucji, które mogą zostać uznane za wspierające rozwój mieszkańców, nie oznacza, że były one rozpatrywane jako potencjalny partner do współpracy. By skutecznie do niej doszło, lokalne podmioty LLL muszą być

zdolne do rozpatrywania własnych działań na tle szerszej oferty miasta oraz gotowe na wspólny namysł nad tym, co mają, czego potrzebują, co są w stanie zaoferować.

Powodem, dla którego instytucje szukają partnerów do współpracy, często są niewystarczające zasoby. Połączenie sił i skorzystanie z potencjału innych instytucji okazuje się wówczas strategią, z której korzystają obydwie podmioty, lepiej wykorzystując swoje warunki i jednocześnie docierając z informacją do szerszej grupy zainteresowanych. Może tak się dziać zwłaszcza wtedy, kiedy instytucje nawiązujące współpracę łączy podobna tematyka prowadzonej działalności, jednak są ukierunkowane na rozmijające się grupy odbiorców.

Analizując aktywność i wzory działania poszczególnych instytucji w kontekście wspierania lokalnej społeczności w obszarze LLL, można dostrzec, że ich strategie były uzależnione od celu i specyfiki organizacji. Inaczej funkcjonowały instytucje działające horyzontalnie, których celem jest popularyzowanie konkretnej tematyki czy formy aktywności, np. instytucje kulturalne, uczelnie, instytucje branżowe. One częściej są inicjatorem wydarzeń i w dużej mierze kształtują zawartość lokalnej oferty. Wielokrotnie też bywały partnerem dla instytucji, które świadczą usługi edukacyjne skierowane do sprofilowanych grup mieszkańców, np. dzieci i młodzieży, osób starszych itd. Nieco inaczej wygląda organizacja działań dla instytucji zorientowanych na konkretne grupy odbiorców. Częściej proponują współpracę instytucjom o przekrojowym zakresie działań. Przykładem mogą być np. uniwersytety trzeciego wieku, które podejmują współpracę z bibliotekami i różnymi instytucjami kultury, instytucje ukierunkowane na dzieci i młodzież oraz wspierające przedsiębiorców i biznes, które szukają kontaktów z uczelnią.

„Współpracujemy oczywiście z RCKP [Regionalne Centrum Kultury Pogranicza] bardzo silnie, wymieniłem przykłady właśnie takich pojedynczych imprez, ale no mówię bez tej instytucji w Krośnie byłoby bardzo źle, także to jeden z najlepszych pomysłów, żeby coś takiego powstało w naszym mieście i to jest fantastyczna rzecz, były głosy negatywne, jak tworzone to RCKP, jak budowane, a ja nie wyobrażam sobie życia Krosna bez tej instytucji. Korzystamy i z CDS [Centrum Dziedzictwa Szkła], i z bibliotek, i z muzeów, mówię, z Centrum Etnograficznego, także szkoły naprawdę są beneficjentem, z BWA oczywiście, szkoły są naprawdę beneficjentem” [Krosno, reprezentant szkoły].

Najszerszy, najbardziej kompleksowy repertuar działań oraz wielkość zasobów cechowały instytucje przekrojowe, często administrowane przez miasto, takie jak ośrodki i centra kultury, biblioteki. Ich oferta była najbardziej różnorodna, skierowana do różnych grup



odbiorców, także stosowano urozmaicone formy działań. Jednym z najcenniejszych zasobów, jakimi dysponują instytucje, są ich przestrzenie oraz posiadana infrastruktura. Taka sytuacja często ma miejsce, kiedy skala działań danego podmiotu gwałtownie się rozszerza, lecz nie idzie za tym zwiększenie własnych zasobów i możliwości.

„Podłączyliśmy się pod imprezę w Z. Działamy również w ten sposób, że współpracujemy z kinem i podczas naszych projektów wyświetlamy, zapraszamy młodzież i dzieci do obejrzenia filmu tematycznie związanego z naszym projektem. Czy jeżeli np. mamy spotkania z ciekawymi ludźmi i jeżeli chodzi o warunki lokalowe, my nie jesteśmy w stanie przyjąć np. setki dzieci na jedno spotkanie, tak?” [Skierniewice, instytucja kultury (biblioteka)].

Dlatego też ważnymi partnerami były podmioty, które administrują większymi przestrzeniami (np. halami koncertowymi, miejscami na świeżym powietrzu), co umożliwia udostępnienie ich na potrzeby konkretnej inicjatywy. Ponieważ najczęściej podmioty dysponujące takim zasobem są lepiej rozpoznawalne przez mieszkańców, instytucja, która z zasobu korzysta, zyskuje dodatkowo szansę na promocję swoich działań – na ogół grupa docelowa większej instytucji dowiaduje się o wydarzeniu ze strony internetowej czy z informacji w przestrzeni budynku instytucji (za pomocą plakatów czy ulotek). Z kolei dla większej instytucji korzyścią jest zmiana wizerunku i atrakcyjne zaprezentowanie się grupom do tej pory niezainteresowanym ofertą ze względu na ich stosunek do danego podmiotu. Przykładem jest sytuacja, kiedy instytucja kojarząca się z usługami edukacyjnymi dla dorosłych mających szerszy kapitał kulturowy (uczelnia, muzea) współpracuje przy realizacji projektów skierowanych do młodzieży.

„«Czytanie w przestrzeni miejskiej», mamy swoje *windery*, mamy swoje koce, mamy koszyki, mamy książki z *book crossingu*, wychodzimy na place zabaw, do miejsc, które są często uczęszczane przez dzieci, rozkładamy się i po prostu zaczynamy czytać” [Skierniewice, reprezentantka instytucji kultury].

Kolejnym cennym zasobem są unikalny sprzęt i infrastruktura. Są one często przedmiotem „wymiany” w ramach współpracy międzysektorowej na linii uczelnia – lokalne centrum technologiczne – podmioty biznesu. Obiekty uczelni czy unikalna infrastruktura zakładów przemysłowych oraz spółek miejskich są także prezentowane dzieciom i młodzieży podczas różnego rodzaju lekcji pokazowych i w plenerze czy, w przypadku uczelni, potencjalnym przyszłym studentom podczas dni otwartych. Wyposażenie uczelni było też omawiane w kontekście możliwości, jakie niesie osobom dorosłym będącym na dalszym etapie życia, które np. szukają możliwości rozwoju

zawodowego, np. przygotowują się do egzaminów. Wykorzystanie uczelnianej infrastruktury jako możliwości eksperymentowania z różnymi zadaniami, które funkcjonują na rynku pracy, może pomóc doprecyzować zainteresowania, rozpoznać mocne i słabe strony oraz ułatwić decyzję o wyborze dalszej ścieżki zawodowej.

„To jest świetne miejsce, gdzie mogą sobie dorośli uczyć się na tirach, na symulatorach, a później gdzieś tam podnosić swoje kompetencje i zdawać egzaminy. Myślę, że to jest też ważne nie tylko dla dzieci, nie tylko w formie rekreacji, ale też jest to jednostka, która będzie miała znaczenie właśnie dla doksztalcania zawodowego” [Wałcz, reprezentant uczelni].

„Mamy Park Nauki Torus, z którym współpracujemy, więc wtedy dla nich jest to bardzo korzystne, że mogą z naszej bazy dydaktycznej korzystać (...). Mamy kilka działań takich swoich własnych, ale częściej się włączamy na prośbę właśnie tych instytucji zewnętrznych w to, i wtedy udostępniamy te swoje możliwości, więc ta baza dydaktyczna jest ciekawa” [Ciechanów, przedstawicielka uczelni].

Otwartym edukacyjnie sposobem działania było wystawianie sprzętu w często odwiedzanych miejscach użyteczności publicznej, takie jak reprezentacyjne ulice, rynki, parki, i wykorzystanie go do krótkich pokazów. Dzięki temu można było przebić się z informacją edukacyjną do szerszego grona odbiorców, którzy będąc aktualnie w danej przestrzeni i dysponując czasem, znaleźli się w sytuacji edukacyjnej. Ważne było w tym kontekście samo przybliżenie społeczności, że tego typu działania edukacyjne dzieją się w mieście i – jeśli chcieliby dowiedzieć się więcej – mają ku temu możliwości – mogą udać się do danej instytucji.

„Czasem zdarza się, że wychodzimy z pewnymi prezentacjami, np. z przenośnym piecem hutniczym albo z warsztatami na dziedziniec, który jest widoczny z płyty rynku. Natomiast, no, samo nasze usytuowanie niejako już sprawia, że jesteśmy już jakby w centrum” [Krosno, reprezentantka instytucji kultury/branżowej].

Innym przykładem jest udostępnianie kościołów na rzecz prób chóru czy koncertów – ze względu na ich świetną akustykę i wyposażenie (organy). Podobną funkcję pełnią inne miejsca użyteczności publicznej, które, i ze względu na popularność, i z uwagi na dobrą lokalizację, służą jako przestrzenie wykorzystywane do kreowania miejskich sytuacji edukacyjnych. Rozmówcy deklarują, że inicjatywy te, jeśli są cykliczne, z czasem zdobywają coraz większą popularność, co może się wiązać z działaniem mechanizmu poczty pantoflowej i rekomendowaniem danego wydarzenia rodzinie,

znajomym, sąsiadom. W ten sposób można przełamywać bariery uczestnictwa w formach życia kulturalnego i edukacji kojarzących się jako trudniejsze w odbiorze.

„Natomiast jeżeli idzie o koncerty w świątyniach, to to nie jest łatwa muzyka, bo to jest muzyka organowa, od baroku aż po współczesną, i wtedy widzimy, że z roku na rok mamy coraz większą publiczność, coraz bardziej się to podoba” [Krosno, przedstawicielka instytucji kultury].

Poruszając temat dzielenia się przestrzenią i infrastrukturą, nie sposób pominąć tak ważnego obszaru, jakim jest sport i promocja aktywności fizycznej. W tym zakresie wiele do zaoferowania mają szkoły oraz uczelnie. Niektóre z nich udostępniają hale sportowe pozainstytucjonalnie, tzn. po prostu mieszkańcom, którzy chcą aktywnie spędzić czas. W tym kontekście warto zwrócić uwagę na dostrzeżenie sportu jako obszaru rozwoju umiejętności. Rozmówcy podkreślali nie tylko doskonalenie technik wykorzystywanych w danej dyscyplinie, ale również pracę nad zręcznością, zwinnością, a w końcu także bardziej przekrojowymi umiejętnościami związanymi z planowaniem strategii, pracą zespołową, liderowaniem etc.

„Sport. Jest pewnie bardzo dużo takich instytucji, które uczą gry w tenisa, gry w piłkę nożną, grę w siatkówkę, gry w jakieś tam inne. I to są pewne kluby sportowe, czy jakieś stowarzyszenia, czy jakieś inne instytucje, które, no, rozwijają nasze zainteresowania, niżej w pewnym sensie uczą też nas przez cały czas czegoś, tam jakichś umiejętności dodatkowych na pewno też” [Wałcz, reprezentant szkoły średniej].

Zasobem, który często pojawiał się w narracji badanych jako obszar łączący instytucje, byli ludzie – ich umiejętności, kapitał intelektualny, ale również pasja, energia, entuzjazm. W tym kontekście podkreślano zaangażowanie nie tylko ekspertów i specjalistów w danej dziedzinie, np. artystów, naukowców, przedstawicieli biznesu, w tym zwłaszcza sektorów nauki i technologii, lecz także ekspertów od bardziej życiowych, codziennych spraw, takich jak prawnicy, psychologowie czy dietetycy.

„Jak było spotkanie też takie bardzo ciekawe z Anetą Antoniuk, to jest behawiorystka, trenerka psów, no fantastyczne. Jeździłyśmy po szkołach”  
[Skierniewice, reprezentantka instytucji kultury].

„No nasze studentki też aktywnie, tu, jeśli dobrze też pamiętam, w jakiejś części Kinoteatr Polonez uczestniczył w organizacji tych przedsięwzięć, to były różne warsztaty terapeutyczne, ale i przedstawienia teatralne dla domu dzieci w Strobowie”  
[Skierniewice, reprezentantka instytucji kultury].

Cenną grupą ludzi, która łączy i integruje instytucje, są społeczności studentów. Jak wyjaśniali reprezentanci tych instytucji, ważnym zadaniem studentów jest konieczność odbycia praktyk zawodowych. Większość z nich, z racji bliskości przestrzennej, jest zainteresowana możliwościami lokalnych instytucji. Studenci niejednokrotnie wdrażają swoje autorskie pomysły, angażując się w pracę instytucji edukacyjnych i kulturalnych. Wydaje się także, że z racji uczestniczenia w realizacji zadań różnych podmiotów studenci mogą stać się ważnym medium przekazywania informacji i stanowić mosty pomiędzy podmiotami.

„A poza tym na pedagogice w ramach przedmiotu «aktywizacja społeczno-kulturalna» studenci mają za zadanie zrobić projekt, który będzie właśnie oferowany osobom spoza uczelni. No i w zależności od ich pomysłów i rocznika są właśnie oprócz tych spektakli, o których mówiła pani rektor, organizowane bardzo różne akcje dla dzieci i młodzieży” [Skierniewice, reprezentantki uczelni].

Z kolei barierą kulturową dla reprezentantów niektórych instytucji było dostrzeżenie mniej konwencjonalnych i oczywistych potencjalnych pól do współpracy oraz gotowość do nawiązania kontaktu z prawdopodobnie budzącą mniej zaufania instytucją – z którą brakuje wcześniejszej historii współpracy i punktów zaczepienia. Ograniczeniem dla poszerzenia kręgu partnerów do współpracy jest także zawężanie perspektywy planowania i działania jedynie w odniesieniu do własnych zadań, zasobów, grup odbiorców.

Rozważania te warto uzupełnić obserwacją, że sami uczestnicy, dzięki autorefleksji, która pojawiła się podczas udziału w badaniu, doszli do wniosku, że na tyle koncentrują się na organizacji własnych działań, że nie starcza im przestrzeni na dostrzeżenie innych instytucji jako partnerów do współpracy. Reprezentantka organizacji społecznej na swoim przykładzie wyjaśniała, że poza działalnością dla pożytku publicznego jej instytucja może być także rozpatrywana ekonomicznie jako lokalny pracodawca. Wyrażała zainteresowanie inicjatywami edukacyjnymi skierowanymi do podmiotów gospodarczych, zwłaszcza w zakresie wspierania innowacji. Zwracała także uwagę na możliwości, do których mają dostęp głównie organizacje pożytku publicznego, takie jak różnego rodzaju granty i dotacje, zachęcając w ten sposób do wspólnych przedsięwzięć w ramach starania się o te środki.

„My czasami jako fundacja prowadzimy działalność gospodarczą, więc nas można też w tym kontekście rozpatrywać i my też jesteśmy pracodawcą, więc to też jest ciekawe takie

pole do współpracy, że my też możemy być odbiorcą czy też klientem Centrum Innowacji. Organizacje pozarządowe czasami gdzieś być może nie są zauważane, a to też jest dosyć już teraz silna grupa podmiotów (...). Więc to [realizacja badania przez IBE] jest w ogóle świetna sprawa, bo ja mam poczucie, że my nie mamy za bardzo ze sobą kontaktu, bo nikt go nie zainicjował, więc super, że państwo to zrobili [Ciechanów, reprezentantka organizacji pozarządowej].

Podobnie wiele ról odgrywały i w wielu typach współpracy odnajdywały się firmy prywatne. Były rozpatrywane jako istotne instytucje wspierające działania na rzecz uczenia się w kilku wymiarach. Były uznawane za odbiorców działań związanych ze wspomaganiami lokalnej przedsiębiorczości i innowacyjności w ramach realizowanych projektów oraz stroną w wielosektorowej współpracy. Okazywały się także partnerem podczas organizacji miejskich wydarzeń tematycznych.

W kontekście koncentracji niniejszej publikacji na roli uczelni interesujące było poznanie, w jaki sposób uczelnia – instytucja kojarzona jako prestiżowa, wymagająca intelektualnie i prawdopodobnie wywołująca wśród reprezentantów społeczności mentalną barierę uczestnictwa – wykorzystuje swoje zasoby, by szerzyć działania edukacyjne nie tylko wśród potencjalnych klientów. W tym względzie wydaje się, że sporo jest jeszcze do zrobienia. Reprezentanci uczelni użycie sprzętu, wyposażenia, narzędzi i pracowni w pozaakademickim kontekście łączyli głównie z możliwością wykorzystania ich na rzecz dwóch grup docelowych:

- dzieci i młodzieży – jako element współpracy uczelni ze szkołą. Celem uczelni poza szerzeniem wiedzy jest także jej promocja wśród potencjalnych przyszłych studentów;
- w ramach wielosektorowej współpracy, np. z miastem, biznesem, innymi uczelniami, centrami technologicznymi.

Uczelnia jako miejsce prowadzące działania poszerzające wiedzę z różnych zakresów i umożliwiające jej zdobywanie wśród społeczności lokalnej rozumianej szerzej, nie tylko jako reprezentantów instytucji czy pracodawców, raczej nie funkcjonowała w percepcji badanych osób. Pytani o możliwość otwarcia zasobów uczelni na różne grupy, włączając w to pojedynczych pasjonatów czy różne grupy nieformalne, zaprzeczali – otwartość uczelni na ogół oznaczała możliwość zapoznania się bliżej z ofertą studiów. Można więc przypuszczać, że podejście to umacniało traktowanie instytucji akademickich jako miejsc ekskluzywnych – ukierunkowanych jedynie

na osoby mające lub chcące posiadać wyższe wykształcenie i związany z tym kapitał intelektualny. Wyjątki jednak zdarzały się w każdym z miast, o czym napisano więcej przy okazji charakterystyk dobrych praktyk.

„Bo tutaj mówimy o takiej grupie, od której już zaczynamy, więc od maluchów, przedszkolaków w zasadzie. Bardzo często też współpracujemy ze szkołami średnimi, które też chętnie przychodzą i oglądają, i na przykład w naszych laboratoriach mają zajęcia prowadzone przez naszych dydaktyków” [Ciechanów, reprezentantka uczelni].

„W oczywisty sposób najbardziej chcemy współpracować z uczelniami, ze szkołami, przepraszam, ponadpodstawowymi w tej chwili, ponieważ to są nasi przyszli studenci, ale także partnerzy, bo przecież, no, prowadzimy działalność dydaktyczną, więc wspólnie na różnych poziomach” [Krosno, reprezentant uczelni].

Z prowadzonych rozmów wynika także, że wciąż brakuje między podmiotami przepływu informacji, zwłaszcza na etapie planowania działań, przez co tracą szansę na połączenie sił i maksymalizowanie korzyści. Jak podkreślali rozmówcy, kontakt z innymi podmiotami nie zachodzi często, brakuje przestrzeni i czasu na spotkanie, interakcję, rozmowę, przez co wiedza o potencjalnych obszarach do współdziałania pozostaje nieujawniona. Rzutuje to na spójność i kompleksowość miejskiej oferty, w której można było dostrzec zarówno braki, jak i obszary niepotrzebnej „konkurencji”. Zdarzało się, że podmioty, nie wiedząc o tym, realizowały podobne inicjatywy (np. dyskusyjne kluby filmowe), co ustawiało je w pozycji rywalizacji o podobne zasoby (przestrzenie, infrastrukturę, sprzęt etc.) oraz zainteresowanie odbiorców. Brak wystarczającej wiedzy o działalności partnerów z otoczenia sprzyja rozpraszaniu działań z punktu widzenia całości, gubiąc ich sens, samych odbiorców zaś stawia przed trudnymi wyborami, chaosem i dezinformacją. Oferta tym samym staje się niejasna, fragmentaryczna i rozproszona. Ponadto, nawet jeśli jest ona bogata, może nie uwzględniać ważnych, nie zawsze wyartykułowanych potrzeb oraz pomijać potencjalnych adresatów działań.

„Ja widziałabym tu jedną sprawę do rozwiązania i zastanowienia się nad nią, bo czasami odnoszę wrażenie, że wszyscy robią wszystko. (...) Pozwólmy tym instytucjom, które są dedykowane jakiemuś tam tematowi, robić swoją robotę. Bo to, ten nadmiar kompletnie rozmywa ofertę, działa przeciwko nam” [Krosno, reprezentantka instytucji kultury].

Dostrzeżenie szerszego spektrum aktywności miejskich podmiotów i ról, jakie mogą odgrywać we wspólnocie lokalnej, poszerza pola możliwej współpracy i dostarcza do niej

pretekstu. Nie dziwi więc, że osoby udzielające wywiadów docenili możliwość spotkania i wspólnej dyskusji na temat problematyki LLL, jaką otworzył im udział w projekcie badawczym. Zaobserwowali, że tego typu integrujące inicjatywy wokół wspólnego celu zdarzają się w mieście rzadko, choć korzyści ze współpracy można odczuć na wielu poziomach. Poza większym rozmachem działań i łączeniem zasobów wspomnieć należy bowiem o możliwościach poszerzenia zasięgu działań i kręgu odbiorców. Jeśli dany podmiot podejmie współpracę z inną instytucją i wykorzysta jej przestrzeń, sieci kontaktów oraz doświadczenie w upowszechnianiu informacji dostosowanym do specyfiki grup mogą przyciągnąć nowe osoby, „niewyłapane” przez standardowe sposoby rozpowszechniania informacji, takie jak sieci osobiste i internetowe:

„Ostatnio właśnie taka inicjatywa z PCKZiU i Ochotniczym Hufcem Pracy, projekt, w ramach którego było realizowane i szkolenie, i powstał ogród taki tematyczny, z którego dobrodziejstw mogą korzystać nie tylko uczestnicy, podopieczni Środowiskowego Domu Samopomocy, ale również mieszkańcy W” [Wałcz, reprezentant miasta].

„I na placach zabaw w przestrzeni tutaj, skierniewickiej, są one prezentowane, także dzieciaki, bawiąc się, mogą się jednocześnie zapoznawać z tą poezją współczesną (...)”  
[Skierniewice, reprezentantka instytucji kultury (biblioteka)].

Sytuowanie swojej działalności w szerszym kontekście funkcjonowania oferty miejskiej pozwala także spójnie i z różnych perspektyw spojrzeć na grupy docelowe, ich potrzeby i możliwości zaangażowania. Warto bowiem przypomnieć, że współpraca instytucji edukacyjnych z otoczeniem nie musi obejmować jedynie sformalizowanych podmiotów, ponieważ zdarza się, że zostaje nawiązana z prywatnymi mieszkańcami, którzy podejmują własne inicjatywy. Dostrzeżenie i wykorzystanie tego potencjału jest ważnym krokiem w stronę upodmiotowienia odbiorców oferty oraz włączenia ich w proces kształtowanie usług w tym zakresie.

### 2.3. Wybór ze względu na postrzeganie instytucji i jej odbiorców

Kolejnym kluczem doboru partnerów jest sugerowanie się charakterem danej instytucji i jej społecznym postrzeganiem wśród potencjalnych grup docelowych. Wydaje się, że instytucje kreują określone wizerunki i dobierają partnerów w ten sposób, by móc je podtrzymać i przyciągać określonych adresatów. Projektowanie potrzeb i oczekiwań grup odbiorców, często będących wytworem wyobrażeń i stereotypów, w dużej mierze

wpływa na decyzje, jakie instytucje są zapraszane i zaangażowane we współtworzenie oferty. Można to zaobserwować na przykładzie grup często porównywanych, jako mających skrajnie inne potrzeby, tzn. dzieci i osób starszych.

„No to pokusiłbym się o taką pewnie kategoryzację, mianowicie że pewne formy, zwłaszcza praktyczne cieszą się większym zainteresowaniem dzieci i młodzieży, mam na myśli już wcześniej wspomniane języki obce czy też cykl zajęć artystycznych i dydaktycznych w ramach akademii młodych, o której kiedyś mieliśmy okazję rozmawiać, natomiast osoby dojrzałe, czy nazwijmy ich seniorami, chętniej uczestniczą w formach wykładowych, często dyskusyjnych” [Krosno, reprezentant uczelni].

Działania skierowane do pierwszej grupy wiążą się z angażowaniem centrów technologicznych, szkół, uczelni, o ile mają ofertę ukierunkowaną na tę grupę. Zajęcia opierają się na prezentowaniu aktualnych osiągnięć nauki i techniki oraz zaangażowaniu odbiorców poprzez eksperymenty i zadania praktyczne. Nauka ma charakter zabawy i często odbywa się zarówno w budynkach instytucji, jak i w przestrzeni pozainstytucjonalnej (np. w parkach, ogrodach, na terenach rekreacyjnych instytucji itd.). Warto również dodać, że oferta dla dzieci i młodzieży w narracji badanych podkreślała różnorodność doświadczeń edukacyjnych (gry i zabawy, zajęcia praktyczne, praca w grupie) oraz była ukierunkowana na innowacje w tym zakresie.

„Te nowe technologie są bardzo istotne w rozwoju dziecka i my też to widzimy, i się włączamy w organizację tych przedsięwzięć. (...) jest taka gralnia w terenie, tak to się nazywa, i chodzi o gry planszowe, w które mogą grać osoby, które się zgłaszają, i tutaj jest ciekawe, że na tą gralnię przynosimy teraz dużo gier dla maluchów”  
[Skierniewice, reprezentantka instytucji kultury].

W kontekście uczenia się osób dorosłych, do których zaliczono przede wszystkim seniorów – reprezentantów lokalnych elit oraz osób zagrożonych wykluczeniem społecznym, również można było zaobserwować pewne tendencje. Sami rozmówcy zwracali uwagę, że działania są głównie ukierunkowane na osoby starsze. Grupa demograficzna między 25 a 50 rokiem życia jest w zasadzie niewidoczna, zarówno jeśli chodzi o uwzględnianie ich w ofercie, jak i w skali uczestnictwa w przedsięwzięciach. Ponadto, planując i projektując działania dla osób dorosłych, częściej angażowano instytucje kojarzące się prestiżem i wieloletnią tradycją, jak uniwersytety i muzea, co mogło sprzyjać wykluczeniu wielu grup, które nie postrzegają pozytywnie tych miejsc. Argumentowano to tym, iż na działaniach tych instytucji opiera się



doświadczenie edukacyjne omawianej grupy. Sama tematyka zajęć wielokrotnie koncentrowała się na zagadnieniach historycznych, a także dziedzinach wiedzy, które są charakteryzowane jako obszar szczególnych zainteresowań osób starszych, jak zdrowie czy ogrodnictwo. Preferowane metody prowadzenia zajęć najczęściej opierały się na słuchaniu wykładów ekspertów w danej dziedzinie oraz dyskusji na temat nowo poznanych zagadnień. Twórcy oferty uważali, że zaangażowanie tradycyjnych podmiotów związanych z uczeniem się i nadaniu działaniom konwencjonalnej formy będzie dla omawianej grupy najbardziej przyjazne.

„Ta oferta jest u nas bardziej skierowana na tych najmłodszych i najstarszych, tak? Jakby nie ma nic za bardzo pośrodku. Dlatego miasto przeprowadza taką inwentaryzację zasobów, aby znaleźć, albo po prostu przygotować inną ofertę edukacyjno-kulturalną dla mieszkańców. Bo rzeczywiście czasami czegoś brakuje. Czasami to też wynika z tego, że mieszkańcy w poprzednich edycjach nie byli zainteresowani, bo jednak skupiali się na pracy zawodowej. (...) A nie ukrywam, że ludzie lubią jednak aktywność na świeżym powietrzu” [Ciechanów, reprezentantka miasta].

Stereotypowe postrzeganie różnych instytucji i sugerowanie się tradycyjnymi skojarzeniami, jakie one wywołują, niekoniecznie dobrze rokuje szansę na potencjalną współpracę. Jednym z wyzwań, z którym mierzą się niektóre instytucje, to potrzeba zerwania z niekorzystnym wizerunkiem miejsc elitarnych, tradycyjnych, wykluczających – a przez to postrzeganych także jako nudne i archaiczne. Społeczna percepcja tych ośrodków ogranicza ich potencjał docierania do różnych grup odbiorców. Trudności te są szczególnie dotkliwe dla m.in. uczelni i muzeów oraz bibliotek, gdyż nie dostrzega się zmian, jakie dokonały się w tych miejscach w ostatnich latach:

„Tutaj pani z CDS-u powiedziała, że muzeum źle się kojarzy – dorosłym czasem też” [Krosno, reprezentant uczelni].

„Często jest tak, że nieraz instytucje kultury coś robią, a później my słyszymy dzień po imprezie: «O, to ja nie wiedziałam w ogóle, że coś takiego robicie», też znajdują się ludzie, którzy nie wiedzą, że tu jest biblioteka”

[Skierniewice, reprezentantka instytucji kultury (biblioteka)].

Rozmówcy podczas spotkań grupowych mieli także możliwość krótkiej wymiany spostrzeżeń i doświadczeń w pracy z różnymi grupami, dzięki czemu dowiedzieli się, że inne instytucje świadczące usługi edukacyjne mierzą się z podobnymi wyzwaniami. Jako przykład można podać trudności, jakie podmioty napotykają w zaangażowaniu młodzieży. Różniono się jednak podejściem do tego, jakich odbiorców oraz w jaki sposób

chcą ich przyciągnąć. Niektórzy koncentrowali się na wąskiej, często charakteryzowanej jako elitarna grupie „stałych bywalców”, inni szukali dróg i możliwości pozyskania nowych, niekorzystających do tej pory z oferty instytucji. W tym celu eksperymentowano z nowymi formatami działań, a zebrane informacje zwrotne wykorzystywano do dalszego planowania. Ciekawym spostrzeżeniem podzieliły się reprezentantki skierniewickiej biblioteki, które zaobserwowały popularność zagadnień praktycznych wśród społeczności, takich jak zdrowie, dieta, pielęgnowanie ogrodu etc. Tego typu inicjatywy również kształtują nawyk rozwijania się jako formy spędzania wolnego czasu oraz sprzyjają podnoszeniu umiejętności, nie wpisują się natomiast w wąskie rozumienie uczenia się jako zgłębiania wiedzy akademickiej lub rozwoju zdolności artystycznych.

„Natomiast ja jestem też zwolenniczką tego, że przecież czasami ludzie nie do końca wiedzą, że mogą się czegoś ciekawego nauczyć, dowiedzieć lub doświadczyć”

[Skierniewice, reprezentantka instytucji kultury].

Reprezentanci tych podmiotów deklarują chęć przełamania stereotypów na swój temat, a jednocześnie pragną zachować prestiż i gwarancję wysokiej jakości usług. Pułapka tkwienia w schematycznym postrzeganiu własnych propozycji i obawa przed ich urozmaiceniem i uatrakcyjnieniem ze względu na utratę „powagi i prestiżu” ograniczała potencjał tych instytucji. Efekt ten był dodatkowo wzmacniany przez przywiązanie działań do budynków instytucji z natury swej wykluczających i zamkniętych. Kontrpropozycją do tego było projektowanie sytuacji edukacyjnych w przestrzeniach przyjaznych, naturalnych miejscach przebywania potencjalnych odbiorców, często o rekreacyjnym charakterze, jak: parki, starówki miejskie, place zabaw, budynki użyteczności publicznej, udostępniane budynków i terenów należących do szkół i uczelni. Była to szansa na inicjowanie interakcji mieszkańca, potencjalnego odbiorcy działań, z nieznaną mu ofertą.

Instytucje edukacyjne, kulturalne i oświatowe na ogół doświadczają podobnych trudności z włączaniem bardziej zróżnicowanych społeczno-demograficznie grup w działania z zakresu wspierania uczenia się przez całe życie. Dostrzegają preferencje uczestników działań edukacyjnych, które można poznać, choćby obserwując masowe wydarzenia. Takim spostrzeżeniem było zwrócenie uwagi na potrzebę aktywności na świeżym powietrzu. Jednocześnie instytucje pozostają bierne, kiedy oferta nie trafia w potrzeby i nie przyciąga publiczności. Rzadko dostrzegano, że potencjalni odbiorcy mogą mieć różne doświadczenia edukacyjne. Zdarza się, że uczenie kojarzy się im z przymusem, dłuższą

perspektywą czasową i formalną organizacją, a niekoniecznie z luźną formą, brakiem zobowiązań i możliwością eksperymentowania oraz szukania swoich pasji.

Istnieją instytucje od lat specjalizujące się w pracy np. z młodzieżą i seniorami oraz gotowe wesprzeć wiedzą i doświadczeniem te, które dopiero uruchamiają inicjatywy skierowane do konkretnych grup i chcą urozmaicić lub rozszerzyć swoją działalność. Ważną refleksją, z którą podzieliły się uczestniczki – reprezentantki skierniewickiej biblioteki – a która towarzyszyła także badaczkom podczas analizy, jest zadanie sobie pytania, z czego wynika brak zainteresowania ofertą i czy jedną z odpowiedzi nie może być jej nieznajomość, niezrozumienie czy brak doświadczeń z danym tematem.

Wartościowy byłby wspólny namysł kilku instytucji nad odpowiedziami na pytania o to, w jaki sposób zainteresować bierne do tej pory grupy, jak upowszechniać informacje, jakimi sposobami badać potrzeby i zainteresowania lokalnej społeczności oraz jak weryfikować trafność i kompleksowość oferty. Wspólna refleksja, namysł nad tym, co sprawdza się w ofercie, a co można byłoby usprawnić lub urozmaicić, oraz dzielenie się zasobami i wymiana doświadczeń, są na ogół rzadko praktykowane.

Podsumowując, określanie adresatów w taki czy inny sposób oraz podejście do kształtowania oferty są czynnikiem, który zbliża do siebie instytucje działające w oparciu o podobną logikę. Powtarzalny, schematyczny sposób pracy z odbiorcami, który jest dzielony z partnerami we współpracy, nie daje możliwości poszerzenia perspektywy, uzupełnienia wiedzy o lokalnych odbiorcach. Ogranicza to możliwości eksperymentu i innowacji, które są celem poszerzenia grupy odbiorców czy też uzupełnieniem i urozmaiceniem oferty dla tych już korzystających z usług.

### 3. Koordynacja i integracja

Najszerszy, najbardziej przekrojowy repertuar działań, liczba odbiorców oraz wielkość zasobów cechowały instytucje o szerokim wachlarzu specjalizacji. Często są one prowadzone lub administrowane przez miasto. Przykładem tego typu instytucji są centra, ośrodki i domy kultury i biblioteki miejskie. Ich oferta była najszersza, skierowana do różnych grup odbiorców, a także stosowano w nich urozmaicone formy działań. Przykładami takich instytucji są Centrum Kultury i Sztuki (CEKiS) w Skierniewicach i Wałeckie Centrum Kultury (WCK) w Wałczu.

Szczególne znaczenie w sieciowaniu podmiotów i ujednocianiu pełnej oferty z zakresu LLL miały miejskie urzędy. Wielokrotnie koordynowały aktywności związane ze wspieraniem uczenia się, stawiając wspólne cele, łącząc podmioty i zasoby, integrując działania. Zwłaszcza w Ciechanowie i Wałczu ważną rolę odgrywały lokalne władze, które inspirowały do działania i nadawały im kierunek.

„Tu akurat, tu znowu urząd miasta przede wszystkim był pierwszym takim pomysłodawcą, my z racji tego, no właśnie na tę naszą infrastrukturę. No myślę, że właśnie teraz te urzędy, te instytucje otwierają się na to, żeby właśnie tych ludzi, już nie tylko skupiamy się na tym, żeby im nie wiem, zrobić chodnik, drogę i zapewnić jakieś tam minimum, prawda? Bytu i dzieciom miejsce w przedszkolu, ale widzimy tą potrzebę, że tych ludzi trzeba, no z tego domu wyciągać, dbać o ten dobrostan taki psychiczno-społeczny. No to nam pokazała również pandemia, tak” [Ciechanów, reprezentantka uczelni].

Samorządy inicjowały akcje i przedsięwzięcia skierowane do szerokiego odbiorcy, takie jak dni miasta, dni regionalne etc. Są to wydarzenia, które łączą pod jednym szyldem niemal wszystkie inicjatywy i działania realizowane na danym obszarze. Organizacja dużych, zróżnicowanych tematycznie imprez była kluczowa z punktu widzenia lokalnych działań wspierających LLL, gdyż wiązała się z potrzebą uruchomienia szerszego fora okolicznych podmiotów, które stawały przed wyzwaniem opracowania kompletnego i interesującego programu aktywności na te dni. Sprzyjało to więc inwentaryzacji zasobów, jakie posiadają poszczególne instytucje, oraz namysłu nad tym, w jakim celu można je najlepiej wykorzystać.

„W każdym razie tutaj też warto podkreślić, jak wiele różnych organizacji współpracuje ze sobą, często pod takim wiodącym właśnie sztandarem, nie wiem, CKiS-u, który ma nie tylko pomysły, ale też narzędzia do realizacji tych pomysłów. (...) potrzebujemy coraz większych

przestrzeni, żeby to organizować. Niemniej jednak to pokazuje, że my tu wszyscy jesteśmy jedną mafią” [Skierniewice, reprezentantka uczelni].

Punktem styku między lokalnymi instytucjami wspierającymi LLL mogą być szczególnie aktywne, istotne jednostki stające się inicjatorami wspólnych przedsięwzięć i łącznikiem pomiędzy różnymi instytucjami. Taką funkcję pełnią m.in. krośnieńskie Regionalne Centrum Kultur Pogranicza (co ciekawe, powstawaniu tej instytucji towarzyszyła dyskusja, czy jest ona w ogóle potrzebna) oraz skierniewickie Centrum Kultury i Sztuki. Jeśli zaś chodzi o uczelnie, w każdym mieście były ważnym partnerem, jednak trudno przyznać im rolę najważniejszych koordynatorów.

Kolejnym wskazywanym obszarem, który siecował i integrował różne podmioty, był wspólny namysł i łączenie sił podczas pisania wniosków projektowych o przyznanie wszelkiego rodzaju środków – dotacji i grantów. Wymagało to wyjścia poza kontekst funkcjonowania podmiotów aplikujących i ich zadań oraz krytycznego, szerszego spojrzenia na problemy zaistniałe na danym obszarze lokalnym. Istotne są także identyfikacja ich źródeł oraz szukanie sposobów na ich niwelowanie, które odbywają się często na poziomie ponadinstytucjonalnym. Podkreślano przy tym, że nie każda instytucja może się ubiegać o dofinansowanie, tym bardziej szukanie partnerów pod tym kątem jest potrzebne, a przy udanej współpracy może zaowocować kolejnymi inicjatywami.

„Tak naprawdę bardzo duże możliwości daje nam finansowanie z Unii Europejskiej, tak? I to, że podmioty z naszego powiatu aktywnie po środki sięgają” [Wałcz, reprezentantka uczelni].

„Więc łączenie jakby swoich zasobów, naszych możliwości, naszej wiedzy, plus zasobów, które posiadają zarówno uczelnie, jak też miasto czy powiat, to myślę, że by dawało dużo lepsze rezultaty” [Ciechanów, reprezentantka instytucji kultury].

Wspólna realizacja projektów ma jeszcze jedną zaletę. Mianowicie sprzyja spotkaniom podsumowującym i ewaluacyjnym, które służą wymianie najważniejszych obserwacji i wniosków, dyskusjom o tym, co się sprawdziło, a co warto poprawić, co dostarcza nowej wiedzy każdej z instytucji uczestniczącej w projekcie. Ponadto ten typ współpracy zbliża do siebie instytucje i pozwala na uzyskanie szerszej perspektywy własnej działalności.

„Pojawiają się gdzieś tam różne wnioski, że czegoś może za dużo, czegoś za mało, a może trzeba poszukiwać innych rozwiązań, to znaczy zagospodarowania czasu wtedy, kiedy deszcz padał, tak?” [Wałcz, sekretarz miasta].

„To [nawiązanie relacji] pozwala nam potem realizować te wszelkie inne działania, no bo na tym też to polega, tak? Że zaczynamy od jednego działania, a tak naprawdę potem to przechodzi na kolejne etapy i pomysły” [Ciechanów, reprezentantka uczelni].

Podsumowując, by doszło do skutecznej współpracy, samo dostrzeżenie innych instytucji oraz wspólna definicja celów i inwentaryzacja zasobów nie wystarczą. Ważne jest, by podejmowane przedsięwzięcia były od początku skoordynowane oraz by kończyła je jakaś forma ewaluacji. Dobrym sposobem na usystematyzowanie współpracy jest powierzenie przywództwa jednej instytucji lub wspieranie spontanicznie wyłaniającego się lidera. Może to być lokalny samorząd, choć wówczas utracona jest możliwość dopasowania działania do rozeznaczonych lokalnych potrzeb na podstawie doświadczenia żywego kontaktu z mieszkańcami. Dlatego lepiej, by funkcję lidera współpracy pełniła instytucja bezpośrednio zajmująca się wspieraniem ludzi w rozwoju, np. instytucja kultury lub uczelna.

Z kolei formułą, która pozwala nadać współpracy celowy, procesowy charakter, może być realizacja projektów grantowych. Ich uporządkowana metodyka i zmierzanie do jasnego, konkretnego celu mobilizuje partnerów do końca, a udane efekty i zebrane doświadczenia mogą zaowocować kolejnymi inicjatywami. Wydaje się jednak, że uporządkowanie i proceduralność projektów jest zarówno zaletą, jak i wadą. Może to bowiem sprzyjać sytuacji, gdy realizacja projektu i perspektywa pozyskania środków górują nad celem nadrzędnym, jakim powinno być diagnozowanie lokalnych problemów i przeciwdziałanie im. Może to także sprzyjać coraz bardziej schematycznemu postrzeganiu adresatów przedsięwzięć oraz zamykaniu się w konwencjonalnych praktykach i wzorach działania.

„I tutaj właśnie takie motywacje, no często może te pomysły są, w naszej głowie się rodzą, tak? No bo tu uczelnią, tych działań jest wiele, więc no my szukamy, no są projekty, tak? Aha, no tu jest szansa na zrealizowanie tego projektu, wchodzimy w to, tak? Organizacyjnie, ale troszeczkę my bierzemy na siebie ten impuls właśnie, że no my napiszemy projekt, wymyślimy sobie coś trochę, co moglibyśmy dla tych dzieci robić, a dopiero później tą grupę docelową próbujemy znaleźć, tak?” [Ciechanów, reprezentantka uczelni].

## 4. Przykłady działań i inspiracje

### 4.1. Dialog

Dobłą praktyką istniejącą w badanych miastach, jeśli chodzi o umożliwienie interakcji i dyskusji, było Forum Krośnieńskie. To ciało utworzone u boku uczelni koncentrujące pasjonatów i aktywistów wymieniających się wiedzą na tematy o charakterze historycznym czy geopolitycznym. Przestrzeń publicznego dialogu, w której była możliwość poruszania tematyki ważnej z perspektyw miasta, była szansą na ekspozycję społeczną instytucji, zarówno formalnych, jak i nieformalnych, oraz promocję ich działań. Dzięki temu możliwe było poznanie innych aktorów (instytucji, ale również indywidualnych, aktywnych osób) działających w mieście oraz ich bieżących aktywności, dążeń i ambicji.

Zwracano uwagę także na użyteczność kalendarza inicjatyw i imprez miejskich, który jest opracowywany co roku przez urząd miasta i lokalne centrum kultury. Może on posłużyć do oceny własnych działań z punktu widzenia całości oferty, tzn. ukazać, które działania się dublują, czego brakuje oraz czy dochodzi do kolizji terminów ważnych wydarzeń.

„(...) bo jednak Centrum Kultury Pogranicza i urząd miasta, wydział kultury organizują kalendarz rokrocznie wszystkich wydarzeń i wszystkie instytucje, które w mieście funkcjonują, mogą zgłaszać do tego kalendarza własne propozycje”

[Krosno, przedstawiciel uczelni].

### 4.2. Przestrzeń

Inną dobrą praktyką tworzenia szansy na interakcję między różnymi instytucjami było przygotowanie dla nich wspólnej przestrzeni pracy. Takie rozwiązanie zastosowano w Ciechanowie, gdzie wdrażano pomysł wygospodarowania budynku starej kamienicy na siedzibę instytucji społecznych. Kryło się za tym założenie, że ich działaczom łatwiej będzie choćby ad hoc umówić się na bezpośrednie spotkanie, podzielić spostrzeżeniami i doświadczeniami, zastanowić nad możliwościami i perspektywami współpracy. Z kolei wspólnie dzielone przestrzenie, w których może dochodzić do zawodowych *small talków* między pracownikami instytucji, stwarzają szansę na przepływ informacji, ale też nawiązywanie relacji i kontaktów, które mogą w przyszłości zaowocować wspólnymi projektami.

„Ponieważ to jest dwupiętrowe, no to na drugim piętrze będzie ulokowane właśnie tak, że te fundacje, te stowarzyszenia będą mogły mieć tam swoją siedzibę, tak? No czyli też ciekawa inicjatywa, tak? Bo w jednym miejscu te różne jednostki będą miały swoje miejsce, gdzie będą mogły się spotykać, gdzie może łatwiej będzie do nich dotrzeć. (...)”

[Ciechanów, reprezentantka uczelni].

Przestrzeń: publiczna, lubiana, ważna dla mieszkańców, stanowi atrakcyjne pole krzyżowania się różnych inicjatyw. Nasi rozmówcy, przechodząc do opowieści o zrealizowanych projektach, wymieniali główne aleje, rynki miasta, duże, otwarte przestrzenie jako ważne miejsca, w których odbywają się zarówno miejskie eventy, jak i działania w mniejszej skali skierowane do konkretnych grup (np. zajęcia sportowe dla seniorów, przestrzeń dla osób czytających etc.). Miejsca obfitujące w przyrodę: parki, lasy, tereny nadrzecza były także „niemym” aktorem wielu lokalnych działań związanych z upowszechnianiem wiedzy przyrodniczej i ekologicznej. Ich przestrzenność, ustronność oraz atrakcyjność, jako miejsc spotkań i rekreacji, sprawiała, że stały się ważną przestrzenią uczenia się i zdobywania nowych umiejętności, np. poprzez zajęcia ruchowe lub artystyczne. Ze względu na łatwy, darmowy dostęp do tych miejsc mogą one służyć mniej sformalizowanym, oddolnym praktykom wspierającym uczenie się, np. działalność dla różnego rodzaju kół i klubów, jak i grup uczniów/studentów wspólnie uczących się czy w końcu osób czytających, czy w inny sposób wykorzystujących przestrzeń do rozwoju.

„Między innymi były warsztaty entomologiczne, były też warsztaty dotyczące warzyw i ziół, były też warsztaty dendrologiczne, czyli rozpoznawanie gatunków drzew. Tak więc tutaj pod względem przyrodniczym ta oferta naszej uczelni w kontekście Festiwalu Nauki była naprawdę szeroka i bardzo wiele warsztatów dotyczyło różnych efektów przyrodniczych. I też warto powiedzieć, że studenci pedagogiki w ramach Festiwalu Nauki również przygotowywali zajęcia terenowe, takie warsztaty ogólnorozwojowe, takie jakby nauka i rozwój poprzez zabawę, to były takie zajęcia integracyjne, zajęcia, niektóre zajęcia miały na celu takie wyciszające, inne z kolei były takie energetyzujące, ruchowe, różnego typu, bardzo” [Skierniewice, reprezentantka uczelni].

Dostrzegano edukacyjny wymiar miejsc publicznych, którymi były np. uliczne wystawy i pokazy czy pomniki z informacjami edukacyjnymi. Potencjał tych miejsc i ich celowe wykorzystanie może być także sposobem na zainteresowanie młodzieży ofertą edukacyjną. Jest to sposób dotarcia do tej grupy w kontekście przestrzeni pozainstytucjonalnych, gdzie punktem wyjścia jest zmapowanie ulubionych miejsc



spędzania wolnego czasu (np. parki, lasy, konkretne ulice w mieście), i wplecenie w nie działań edukacyjnych, tym samym promując ofertę w sprzyjających okolicznościach i w trafny sposób.

### 4.3. Wykorzystanie zasobów

Inną dobrą praktyką, którą można było zaobserwować w badanych miastach, jest współpraca na rzecz wspierania określonego tematu. Przykładem jest organizacja krośnieńskich „Karpackich Klimatów”. Jest to wydarzenie, które integruje atrakcje przygotowane przez różne instytucje pod jedną tematyką, jaką jest miasto, region – jego kultura, tradycja, historia, zasoby naturalne, dorobek etc. Zarówno planowanie, jak i realizacja imprezy wymaga przy tym koordynacji i współpracy zaangażowanych instytucji, by jej program był urozmaicony, atrakcyjny i umożliwiał uczestnikom rozwijanie się w wielu wymiarach i obszarach. Dla różnych miejskich instytucji była to okazja do wykorzystania renomy i popularności wydarzenia do tego, by zainspirować i zaciekawiać lokalną społeczność swoją działalnością. Podmioty wspierające kulturę koncentrowały się na atrakcjach artystycznych, pokazach i warsztatach, uczelnia zaś oferowała możliwość poszerzenia wiedzy z zakresu środowiska naturalnego i przyrody nie tylko od strony poznawczej, lecz także praktycznej – były organizowane warsztaty przygotowania naparów ziołowych. Jeśli zaś chodzi o perspektywy współpracy, jakie umożliwiało to wydarzenie, reprezentanci instytucji podkreślali, że planując harmonogram działań i poznając programy partnerów, lepiej poznają te podmioty, kojarząc je z konkretnymi zadaniami, bieżącymi projektami, sposobami pracy.

Korzyścią z organizacji wydarzeń jednoczących instytucje kultury jest możliwość promowania zakrojonych na węższą skalę mniej sformalizowanych i znanych społeczności działań. Jak wspomniano, podczas tego typu imprez większość instytucji ma swoje stoiska. Uczestnicy mają więc możliwość szybkiego, „kompaktowego” zapoznania się z działalnością tych jednostek, zadania pytań jej reprezentantom, dowiedzenia się o nich czegoś więcej. Przykładem takiej praktyki jest promocja aktywności koła gospodyń wiejskich w Ciechanowie – dzięki uwzględnieniu jego działalności na równi z atrakcjami oferowanymi przez większe instytucje oferta, tych podmiotów może się przebić do społecznej świadomości, jest także szansą na promocję efektów pracy.

„Mogę potwierdzić, że angażujemy koła gospodyń wiejskich, jak tylko jest to możliwe i gdzie jest to możliwe. Także one przy okazji innych różnego rodzaju imprez pojawiają się, promują się generalnie” [Ciechanów, reprezentantka uczelni].

Przykład ten pokazuje, że współpraca instytucji kultury z otoczeniem nie musi obejmować jedynie sformalizowanych podmiotów, a zdarza się, że dotyczy współpracy z inicjatywami prywatnych mieszkańców. Dostrzeganie tych aktywności i wychodzenie im naprzeciw jest ważnym krokiem w stronę wykorzystywania oddolnej energii i lokalnych zasobów oraz wspieranie ich rozwoju.

Oryginalnym wyróżnikiem Skierniewic była inicjatywa Cechu Fantastyki „SkierCON”, miejskiej biblioteki i Nadleśnictwa Skierniewice w postaci organizacji konwentu ekologicznego ECON. Wydarzenie jest atrakcją także dla osób spoza miasta i stale poszerza krąg odbiorców. Partnerem w przygotowaniu konwentu było też Centrum Kultury i Sztuki, które zapewniło przestrzeń na organizację wydarzenia. Jest to przykład wykorzystania potencjału miasta (przyroda) oraz zainteresowań lokalnych podmiotów i osób (organizacje na rzecz ochrony przyrody, Cech Fantastyki „SkierCON”) do tego, by stworzyć unikatowe wydarzenie w skali kraju.

„Cech Fantastyki «SkierCon» poza konwentem fantastycznym SkierCon i ECON-em, czyli ekologicznym konwentem fantastycznym, w każdy pierwszy czwartek miesiąca organizuje gry planszowe, spotykamy się i gramy od 18 do 22 w różnego typu planszówki albo karcianki, albo RPG-i. (...) To jest, może to brzmi zabawnie, zaiste tak jest, ale to jest bardzo pouczające, uczy matematyki, uczy strategii, uczy takiego myślenia logicznego, planowania, zarządzania zasobami, więc to są bardzo wszystko pouczające rzeczy” [Skierniewice, reprezentantka uczelni].

Mechanizm gry, turnieju jako wspieranie i mobilizowanie do samorozwoju wykorzystał też Urząd Miasta Skierniewice, przygotowując któregoś roku miejskie obchody Dnia Dziecka i zapraszając do organizacji wydarzenia różnego rodzaju miejskie podmioty. Przygotowały one swoje stoiska z zadaniami, za których wykonanie uczestnicy (dzieci, młodzież) otrzymywali punkty, a dzięki temu mogły w atrakcyjny, angażujący dla nich sposób poznać miejskie instytucje i rozeznać się w ich propozycjach pod kątem własnych predyspozycji i zainteresowań.

„No frekwencja była naprawdę ogromna, bo to była jedna z pierwszych imprez taka, gdzie mieszkańcy Skierniewic i ci mali, i ci dorośli mogli uczestniczyć w miarę bezpiecznie, bo to nie było zmasowane w jednym miejscu, tylko po całym parku rozłożone, każda

instytucja miała swój punkt i zresztą fajna też tutaj była gra miejska, nazwijmy to, gdzie właśnie dzieciaki zdobywały punkty w każdym z tych stoisk”  
[Skierniewice, reprezentantka instytucji kultury (biblioteka)].

#### 4.4. Dopasowanie do potrzeb odbiorców

Ostatnią grupę dobrych praktyk, jakimi dzieliły się instytucje, łączyła siła na rzecz przyciągnięcia i zaangażowania społeczności w proponowane działania. Temat ten większość rozmówców określała jako główne wyzwania dla swoich działań. Skuteczna praktyka pokazuje, że ważne jest zrozumienie tego, jak funkcjonują potencjalni odbiorcy, gdzie spędzają czas, czym się interesują, jakie napotykają trudności i problemy w codziennym życiu. Współpraca między instytucjami w tym zakresie jest ważna, gdyż łącząc obserwacje i doświadczenia z realizacji różnych inicjatyw, mogą uzyskać pełniejszy obraz potencjalnych adresatów, szerzej spojrzeć na swoje działania i ich odbiorców, wspierać nowe idee i poszukiwać recepty na pozornie nierozwiązalne problemy.

Szczególnie istotne wydaje się w tym kontekście odejście od stereotypowych ocen różnych grup mieszkańców i, traktowanie ich podmiotowo i partnersko – zaangażowanie w tworzenie oferty, wychodzenie do ich naturalnego otoczenia. Można odnieść wrażenie, że stosowanie takiej zasady jest domeną nie tyle instytucji, co konkretnych pracujących w nich osób, które prezentują otwarte podejście. Dziękując się pozytywnymi efektami swoich działań z reprezentantami innych podmiotów, mogą przekonać je do otwartego i pozbawionego oceny spojrzenia na społeczność i poszukania sposobów na to, by zrozumieć jej nie zawsze uświadomione czy wymagające rozbudzenia potrzeby rozwojowe i edukacyjne. Dotyczy to zwłaszcza przygotowywania propozycji na potrzeby konkretnych grup, np. osób starszych, młodzieży czy osób niezainteresowanych tradycyjną ofertą rozwoju i uczenia się. Tutaj z pomocą przychodzą podmioty, które mają najwięcej doświadczenia z daną grupą i miały możliwość jej obserwacji w różnych sytuacjach. Wykazują się one pełniejszą wiedzą o jej specyfice i mogą ją wspomóc poprzez przygotowywanie trafnej oferty. Swoimi wnioskami z pracy z młodzieżą podzielił się dyrektor krośnieńskiej szkoły:

„Ja bym chciał wrócić jeszcze do młodzieży, bo taka jedna rzecz mi się nasunęła, to było pytanie: co lubi młodzież, jak ich zaktywizować? Więc na pewno jest jeszcze taka jedna impreza w Krośnie, którą młodzież bardzo lubi, to jest impreza balonowa, zawsze na początku maja i tam, no, między innymi też, oprócz tych balonów, które są, no, niesamowitą atrakcją, przyjeżdża dużo zespołów młodzieżowych i te zespoły występują” [Krosno, reprezentant szkoły].

Zdarzały się opinie, w których charakteryzowano odmienne potrzeby różnych grup adresatów w zakresie mediów informacji edukacyjnych. To cenna uwaga, gdyż nietrudno wyobrazić sobie sytuację, kiedy np. senior, seniorka z jakiegoś powodu nie uczestniczy w propozycjach edukacyjnych oferowanych przez instytucje, np. z powodów zdrowotnych czy obaw mentalnych (braku pozytywnych doświadczeń edukacyjnych, obaw przed ośmieszeniem, poczucia nieadekwatności), jednak chętnie czerpie wiedzę i informację z mediów, np. radia. Wykorzystanie tych obserwacji i nawiązanie kontaktów z lokalnymi mediami rozszerzyło możliwości tworzenia oferty w sposób bardziej dopasowany do oczekiwań i potrzeb oraz objęcia działaniami osób w różny sposób z nich wyłączonych.

„Przyszło mi do głowy i to akurat bardziej w kontekście Mławy niż Ciechanowa, ponieważ my współpracujemy od jakiegoś czasu, jak współpracuję z fundacją Ananke z Mławy, która jest wydawcą Radia 7 i radio to jest podmiot, który bardzo edukuje, szczególnie ta stacja, ponieważ oni prowadzą cykle edukacyjne, np. dotyczące ekologii. I ich audycje docierają na pewno” [Ciechanów, reprezentantka instytucji kultury].

„Współpraca z lokalnymi mediami, czyli RMF, Max, z telewizją Obiekty, z portalami lokalnymi, z portalami ogólnopolskimi, i prowadzimy kampanie ze skrótami reklamowymi, prowadzimy kampanie na naszych profilach internetowych, w mediach społecznościowych, gdzie się tylko da, jest to zadanie tytaniczne, działamy jak kombajn bizon” [Krosno, reprezentantka instytucji kultury].

Instytucje doświadczały też trudności związanych z aktywizacją młodzieży, dla której np. biblioteka czy muzeum nie kojarzą się pozytywnie jako miejsca ciekawe i proponujące trafioną, nowoczesną tematykę, a raczej mają wśród osób młodych opinię nudnych, wymagających i poważnych. Część podmiotów po wielu próbach i eksperymentach wypracowała sprawdzające się formuły. Ciekawym sposobem na zainteresowanie młodzieży ofertą była inicjatywa muzeum ze Skierniewic, które uruchomiło działanie łączące zainteresowania zarówno najmłodszej, jak i najstarszej grupy wiekowej. Zajęcia fotograficzne dla młodzieży zostały połączone z warsztatami stroju historycznego, w które zaangażowano osoby starsze. Przyniosło to dodatkową korzyść w postaci integracji obu grup:

„Mają też warsztaty fotograficzne i to takie warsztaty fotograficzne połączone z warsztatem stroju historycznego z XX wieku, z początku XX wieku, to jest też dosyć interesujące. Efektem tu jest współpraca młodzieży licealnej z seniorami, seniorzy pozują w tych strojach do fotografii, czyli jest tutaj taka koncepcja połączenia pokoleń” [Skierniewice, reprezentantka uczelni].

Ważną obserwacją dotyczącą zachowań i preferencji członków społeczności miały przedstawicielki skierniewickiej instytucji kultury. Zwróciły uwagę, że brak zainteresowania ofertą kulturalną, uczelnianą czy sportową nie musi oznaczać braku potrzeby rozwoju umiejętności i poszerzania horyzontów. W związku z tymi przemyśleniami uruchomiły inicjatywę spotkań z ekspertami, do której zaprosiły lokalnych specjalistów z różnych dziedzin. Ich zadaniem było edukowanie w tematyce związanej z codziennym życiem, np. dbaniem o zdrowie czy prowadzeniem ekologicznego stylu życia. Spotkania z ciekawymi ludźmi, reprezentantami społeczności, organizowano także w Krośnie. Efektem tych spotkań, poza wspieraniem samokształcenia społeczności, była także jej integracja i stworzenie płaszczyzny do zawiązania kolejnych inicjatyw.

Doświadczenie w definiowaniu i przyciąganiu nowych odbiorców dzięki współpracy posiada Krosno dzięki wspomnianej wyżej imprezie „Karpackie Klimaty”. Ze względu na różnorodność podmiotów biorących udział w wydarzeniu oraz szeroką, przekrojową tematykę, uczestnicy mogli próbować różnych formuł zaangażowania i zapoznać się z różnymi tematami albo poprzestać na satysfakcji z poznawania nowych zagadnień i rozwoju, co mogło stanowić dla nich pierwszy krok do odkrycia nowej pasji.

„Już w sierpniu w trzeci weekend będziemy mieć «Karpackie Klimaty», mam nadzieję, że dojdą one do skutku, to jest duża impreza, w którą włączają się wszystkie instytucje zajmujące się szeroko pojętą kulturą, taką działalnością, ale również edukacyjną”  
[Krosno, reprezentantka instytucji kultury].

„W czasie «Karpackich Klimatów» będzie obejmować oprócz cyklu degustacji naparów rozmaitych, wędrowkę Doliną Wisłoka, gdzie uczestnicy będą poznawać rośliny lecznicze, które w Dolinie Wisłoka rosną. Przewidujemy taką czterokilometrową wędrowkę w ciągu pół dnia dla zainteresowanych” [Krosno, reprezentant uczelni].

Tego typu jednorazowe inicjatywy, ukierunkowane na różne formy, pozwalają oszacować skalę zainteresowania przed planowaniem działań, a przede wszystkim umożliwiają przyciągnięcie osób do tej pory wyłączonych z jakichkolwiek form uczenia się – można mieć nadzieję, że przynajmniej część z nich, będąc zadowolona z udziału, zaangażuje się w następne inicjatywy. Może temu towarzyszyć zmiana przekonania, że rozwój osobisty i zawodowy może być nie tylko obowiązkiem, ale również źródłem satysfakcji i przyjemności. Łącząc inicjatywy o różnym

charakterze dla różnych grup zainteresowanych, łagodzony jest sztywny podział na to, co elitarne, i to, co ludowe.

Przykładem rozwiązania, które tworzy mosty między instytucją a oddolnymi ruchami społeczności lokalnej, są granty na realizację działań oferowane przez instytucje kultury:

„Bo też w Centrum Kultury organizowane jest coś takiego jak małe granty kultury, już odbyło się pięć edycji i my rocznie przyznajemy środki na realizację małych grantów”

[Skierniewice, reprezentantka instytucji kultury].

Sprzyjało to inwentaryzacji zasobów, które posiadają poszczególne podmioty, i namysłowi nad tym, komu można je przekazać i w jaki sposób wykorzystać. Ważne znaczenie tych wydarzeń to także ich integrujący charakter. W takiej wizji współpracy reprezentanci poszczególnych instytucji widzą się nawzajem, wspierają swoje działania oraz motywują własnych odbiorców do korzystania z możliwości przygotowanych przez zaprzyjaźnione podmioty. Współpraca i usieciowienie lokalnych aktorów LLL sprawiłoby, że z punktu widzenia mieszkańców i osób odwiedzających miasto proponowałoby spójną, różnorodną i atrakcyjną ofertę działań na rzecz LLL. Połączenie perspektyw, wymiana doświadczeń i dyskusja mogłyby sprzyjać kompleksowemu spojrzeniu na oferty instytucji jako całości miejskiej oferty oraz inwentaryzacji dobrych i słabszych działań.

## 5. Podsumowanie i rekomendacje

By współpraca między miejskimi podmiotami mogła zaistnieć, muszą one mieć świadomość, że ich propozycje składają się na ofertę miasta – a zatem poprawia ich skuteczność się poprawia jeśli współpracują z lokalnymi podmiotami, dzielą się zasobami i doświadczeniem oraz wspierają się w tworzeniu propozycji działań wspierających uczenie się przez całe życie dla różnych grup.

Podczas wywiadów grupowych sami rozmówcy odkrywali, że potencjał współpracy nie jest przez nich w pełni wykorzystany. Wynika to najczęściej z przyzwyczajenia, konwencjonalności działań i realizowania stale tych samych praktyk. Reprezentanci podmiotów ograniczają swoje rozumienie instytucji wspierających LLL do takich podmiotów jak biblioteki, muzea, centra kultury, nie dostrzegając szerokiego wachlarza innych podmiotów, które również przyczyniają się do zdobywania wiedzy i rozwijania umiejętności oraz nabywania nowych u osób dorosłych w obszarach innych niż nauka, kultura, sztuka. Co więcej, nawet zauważając podmioty uruchamiające inicjatywy związane z rozwojem umiejętności, nie zawsze zwracają uwagę na ich zasoby, z których mogliby skorzystać, lub nie udostępniają swoich własnych. Ograniczeniem jest także schematyczne postrzeganie własnych grup docelowych, co niejednokrotnie przekreśla szansę na połączenie działań instytucji, które w założeniu ukierunkowane są na innych adresatów. Jednocześnie zebrano wiele sprawdzających się rozwiązań i inicjatyw, które pozwalają wychodzić naprzeciw scharakteryzowanym wyzwaniom, ale także inspirują do próbowania nowych.

Pierwszym krokiem do nawiązania współpracy, jest zapewnienie reprezentantom instytucji punktów styku i przestrzeni do dyskusji. Pomocne w tym zakresie mogą być wszelkiego rodzaju gremia, spotkania wielostronne, cyklicznie, odbywające się między uczelnią a reprezentantami lokalnych instytucji, które pozwalałyby na wymianę spostrzeżeń, obserwacji, wspólną inwentaryzację zasobów, poszukiwanie nowych rozwiązań. Pomocne są także wszelkiego rodzaju przestrzenie networkingowe, które wspierałyby budowanie relacji między członkami różnych podmiotów. Być może warto byłoby nawet pomyśleć o utworzeniu zespołu działającego przy uczelni (lub takiej funkcji), który miałby za zadanie nawiązywanie kontaktów z otoczeniem na rzecz wspierania uczenia się dorosłych członków społeczności. Zadaniem takiego zespołu mogłoby być łączenie przedstawicieli uczelni z reprezentantami instytucji, którzy byłiby zainteresowani wsparciem danej edukacyjnej inicjatywy i na odwrót – akademicy z pomysłami na działania edukacyjne mogliby

poszukać partnerów z otoczenia do realizacji działań. Poza koordynacją pośrednictwa i procesu osoby te mogłyby doradzać w kwestii zaplanowania współpracy oraz wspomóc w staraniach o dodatkowe środki. Możliwością jest także zaplanowanie dni otwartych instytucji, które byłyby organizowane nie tyle pod kątem adresatów, co potencjalnych partnerów. Celem byłoby umożliwienie szybkiej wymiany informacji oraz nawiązanie pierwszych kontaktów.

Dobre praktyki pokazują także, że współpraca jest łatwiejsza do nawiązania, jeśli opiera się na już istniejących strukturach i przyjętych rozwiązaniach. Jeśli w mieście istnieje forum wymiany informacji lub organizowane są stale zebrania członków instytucji w jednym miejscu, warto te zwyczajowe praktyki wykorzystać, by wspólnie podjąć temat wspierania LLL wśród społeczności, włączając w to kolejne instytucje, podmioty, zrzeszenia i grupy mieszkańców oraz pojedyncze osoby.

Współpraca z innymi podmiotami to nie tylko podejmowanie przedsięwzięć, współdzielenie zasobów i bieżąca wymiana informacji, ale również wymienianie się doświadczeniem. Zarówno uczelnia, jak i inne podmioty prowadzące jakąkolwiek działalność edukacyjną mają sprawdzone rozwiązania, związane z konkretnymi formatami dla wybranych grup odbiorców, które były wypracowywane latami. Dzięki temu, dzieląc się swoimi spostrzeżeniami, mogą urealniać i uzupełniać obraz różnych potencjalnych grup odbiorców, i w mniejszym stopniu posługiwać się stereotypami i własnymi wyobrażeniami. To szczególnie ważne w zestawieniu z podmiotami, które nie mają praktyki badania potrzeb potencjalnych odbiorców. Kontakt z instytucją, która inaczej organizuje swoje działania i odmiennie podchodzi do fundamentalnych spraw, może inspirować i burzyć poczucie, że konwencjonalne działania przyjęte w danym podmiocie są jedynymi i słusznymi.

Oprócz tego sojusze uczelni oraz instytucji, które mają odmiennych adresatów, mogą modyfikować wizerunek tych miejsc jako niedostępnych i ukierunkowanych jedynie na miejscowe elity oraz pozwalać innym grupom adresatów „oswoić” się z klimatem uczelni, pozostając w środowisku, w którym czują się bezpiecznie i dobrze. Wyjątkowe znaczenie w tym zakresie ma także przeniesienie działań edukacyjnych w neutralną przestrzeń, niekojarzoną z ramami edukacji formalnej, np. na łonie natury, w przestrzeni miasta, w komunikacji. Wkomponowanie tych działań w codzienne funkcjonowanie społeczności ma szansę do niej trafić i rozbudzić, a często uświadomić potrzeby związane z rozwojem. Ułatwianie kontaktów uczelni ze społecznością mogą także wspomóc grupy pozaformalne i poszczególne osoby, które stają się łącznikiem między



uczelnia a otoczeniem, a jednocześnie dla grupy odniesienia stają się kimś w rodzaju ambasadorów idei uczenia się. Dywersyfikacja używanych mediów komunikacji, przestrzeni uczenia się, metod i narzędzi oraz samych tematów przez różne instytucje uczyni ofertę bardziej kompletną, różnorodną, trafną i dostępną.

Współpraca, jeśli już zostanie nawiązana, wymaga od samego początku skutecznej koordynacji. Sprzyja temu lider, który bierze odpowiedzialność za doprowadzenie inicjatywy do końca, wspiera organizacyjnie, czuwa nad całością. Skuteczności może także sprzyjać praca według uporządkowanej metody projektowej, która ułatwia działanie, koncentrując wokół jasnego celu, i kończy się ewaluacją i podsumowaniem prac. Działania projektowe powinny być jednak uzupełnieniem dla stałych, cyklicznych form wspierania LLL, a najlepiej, jeśli ich funkcją jest pilotaż nowej inicjatywy. Inicjatywy organizowane „od projektu do projektu” mogą gubić nadrzędny cel i nie sprzyjać spójności i konsekwencji prowadzonych prac. A wspieranie idei uczenia się tego właśnie wymaga.

W celu uporządkowania scharakteryzowanych rekomendacji przedstawiono je w tabeli:

Tabela 1. Dobre praktyki na rzecz wspierania idei LLL

Obszar	Działania
Punkty styku	Fora dialogu, cykliczne spotkania wielostronne, przestrzenie networkingowe, dni otwarte instytucji, grupy tematyczne w mediach społecznościowych, zespoły wspierające i facylitujące współpracę.
Przestrzeń	Łączenie działań wielu instytucji w neutralnej przestrzeni (miasto, łono natury), wychodzenie do grup adresatów.
Kształtowanie oferty	Wymiana wiedzy i doświadczenia na temat różnych grup adresatów, by lepiej zrozumieć ich potrzeby, wspólne eksperymentowanie z formatami działań.
Partnerzy	Dostrzeżenie szerokiego spektrum partnerów wspierających LLL (służby publiczne, miejsca użyteczności, grupy nieformalne, lokalne media).
Koordynacja	Wspólny dla instytucji kalendarz działań, lider koordynujący pracę różnych grup, metodyczne działanie.

# Rozdział szósty: Wsparcie uczenia się przez całe życie na mapach badanych miast

## Wprowadzenie

Po rozdziale przedstawiającym przykłady działań lokalnych podmiotów LLL na rzecz uczenia się przez całe życie w kolejnym przyszedł czas na ulokowanie ich w szerszej perspektywie, na tle całej miejskiej oferty.

Podczas realizacji poszczególnych elementów badania (wywiady indywidualne i grupowe oraz spacerory badawcze) oraz spotkań „zapoznawczych” z uczelniami, rozmówców poproszono o wymienienie wszystkich instytucji w mieście, które ich zdaniem realizują funkcje edukacyjne, podanie przykładów ich działań oraz wskazanie obszarów faktycznej współpracy. Wszystkie te informacje były przez osoby badane poprzez wspólny namysł umieszczane na uproszczonej mapie mentalnej miasta. Dzięki temu można było zobaczyć, jakie instytucje w poszczególnych miastach są dostrzegane i doceniane jako ośrodki wspierające LLL, do jakich grup kierowana jest oferta i w jakich formach oraz jak wygląda przestrzenny układ działań wspierających uczenie się.

W tej części omówiono, w jaki sposób podmioty wspierające LLL w badanych miastach postrzegają lokalną oferty edukacyjną oraz w jaki sposób i gdzie się w niej lokują. Scharakteryzowano mentalne mapy uczenia się, obejmujące instytucje, odbiorców, typy działań, powiązania oraz rozmieszczenie przestrzenne zrekonstruowane dla każdego z miast oraz porównane. Przedstawiono strategie i sposoby współpracy podmiotów z innymi jednostkami przy realizacji działań. Rozdział zamyka prezentacja wyzwań oraz trudności, a także rekomendacji i dobrych praktyk.

## 1. Specyfiki lokalnych pejzaży LLL

Przysłuchując się dyskusjom podczas rozmów grupowych, analizując mentalne mapy LLL, w końcu zanurzając się w rzeczywistość społeczną rozmówców podczas spacerów badawczych, nie sposób nie dostrzec, jak bardzo miasta różnią się uwarunkowaniami i lokalną specyfiką oferty uczenia się dla swoich mieszkańców. Trudno jednym hasłem oddać unikatowość każdego z miast, dlatego, by zaznaczyć i uporządkować główne osi podobieństw i różnic pomiędzy miastami, zostały one porównane ze względu na kształt oferty LLL w następujących wymiarach:

1. opis lokalnych instytucji uznawanych za wspierające uczenie się i ich układ przestrzenny;
2. koncentracja vs. rozproszenie oferty;
3. sposoby integracji i koordynacji działań;
4. odbiorcy (typ, sposoby dotarcia);
5. typy działań;
6. specyfika.

### 1.1. Miasto 1

Reprezentanci instytucji działających w tym mieście: uczelni, uniwersytetu trzeciego wieku, regionalnego ośrodka kultury, interaktywnego muzeum o międzynarodowej renomie, szkoły ponadpodstawowej uznawali własne oferty za znaczące i właściwe dla lokalnych praktyk wspierania LLL. Jeśli w toku rozmów pojawiały się inne instytucje, były to najczęściej partnerzy we współpracy lub instytucje w jakikolwiek sposób z nimi powiązane, a przynajmniej wpisujące się w najprostsze skojarzenia związane z tematem edukacji, takie jak: biblioteka, wystawy artystyczne, szkoła języków obcych, centrum etnograficzne. Wymieniano niewiele instytucji, ale wybór tłumaczono ich największym zaangażowaniem w sprawy miasta.

Mapa instytucji wspierających uczenie się, tworzona podczas wywiadów grupowych, pokazała, że oferta jest przestrzennie powiązana z układem funkcjonalnym miasta i jego instytucjami. Ilustrują to schematyczne mapy zamieszczone w dalszej części tekstu. Po pierwsze, można było zaobserwować największą koncentrację działań wokół centrum

miasta i jego rynku. Najistotniejszą funkcję zdawał się pełnić regionalny ośrodek kultury jako miejsce rozwijania umiejętności ukierunkowane na wiele grup odbiorców: dorosłych, dzieci, młodzież. Jest także gospodarzem wydarzeń wspólnych dla całego miasta (np. Karpackie Klimaty). Na istotność tej instytucji dla lokalnego pejzażu działań LLL wskazują m.in. liczne wypowiedzi reprezentantów różnych instytucji, które pojawiły się w trakcie wywiadów grupowych.



Rysunek 2. Miasto 1 – mapa lokalnych działań LLL

Kolejne lokalne ośrodki edukacyjne tworzą się wokół kluczowych instytucji: uczelni, uniwersytetu trzeciego wieku, szkoły. Miasto wyróżnia wiodąca rola uczelni w sieciowaniu zarówno instytucji zainteresowanych rozwojem miasta i jego wspólnoty, jak i konkretnych mieszkańców. Przykładem jest np. innowacyjne, niespotykane w innych miastach, rozwiązanie, jakim było uruchomienie miejskiego forum wymiany myśli, które umożliwiałoby dyskusję na tematy np. związane z historią czy geopolityką regionu. Szkoła wyższa koncentruje się też na promocji działań edukacyjnych w tematyce zielarstwa, wpisując się w kreowany obraz miasta

jako specjalizującego się w tej dziedzinie. Obszar stawał się też punktem zaczepienia dla innych instytucji, najczęściej skierowanych do konkretnych grup odbiorców.

„Jeżeli mamy wędrować po mapie, to podzielę się doświadczeniem tegorocznym, mianowicie zorganizowaliśmy cykl spotkań poświęconych propagowaniu stosowania ziół w profilaktyce i terapii, w czasie «Karpackich Klimatów», będzie obejmować oprócz cyklu degustacji naparów rozmaitych, wędrowkę Doliną Wisłoka, stąd jak już mapa się rysuje, nawiązuje do tego, gdzie uczestnicy będą poznawać rośliny lecznicze, które w Dolinie Wisłoka rosną” [miasto 1, reprezentant uczelni].

Wnioski z analiz dotyczących form zajęć i poruszanej problematyki są następujące: miasto wyróżnia bogactwo form i sposobów działania na rzecz uczenia się. Są to zarówno zajęcia, jak i fora oraz kluby dyskusyjne, spacer, festiwale, konkursy. Można także zaobserwować, że większość działań jest otwarta na osoby w różnym wieku i o różnych cechach społecznych, choć oprócz tego istnieje także oferta ukierunkowana na poszczególne grupy.

Tematyka zajęć edukacyjnych w dużej mierze wynika z działalności prowadzonej przez kluczowe instytucje. Regionalne Centrum Kultur Pogranicza wspiera edukację kulturalną związaną z regionem oraz ofertę zajęć artystycznych. Ogólnie w mieście przeważają propozycje uczenia się związane z kulturą i sztuką (mecenat kultury). Tematami wyróżniającymi się w ofercie miasta są także te popularyzowane przez uczelnię. Znajomość ziół i różnych możliwości ich wykorzystania jest m.in. elementem towarzyszącym „Karpackim Klimatom”.

„RCKP przez wiele, wiele lat było współorganizatorem ogromnego festiwalu zespołów polonijnych, folklorystycznych zespołów polonijnych, i to były zespoły, które przyjeżdżały nawet z Australii, z Kanady, z Europy, były to zespoły dziecięce, zespoły dorosłe, i tutaj były koncerty w Rzeszowie, w Wolniczu i w Krośnie. Gościliśmy te zespoły, zapewnialiśmy im zwiedzanie okolicy, zamku w Otrzykoniu, występowali u nas na rynku, występowali u nas na scenie” [miasto 1, reprezentantka instytucji kultury].

Miasto 1 miało wypracowane dobre praktyki związane z upowszechnianiem informacji promocyjnych. Przykładem jest gra miejska dla dzieci organizowana raz w roku, w dni regionalne, podczas których wykonują zadania przygotowane przez stoiska różnych instytucji, w ten sposób lepiej je poznając. Inicjatywa ta pozwala lokalnym placówkom LLL, we wspólnie przemyślany, zaplanowany i spójny sposób, zaprezentować społeczności swoje propozycje na rozwój i czas wolny. Inspirująca jest także wypracowana droga przepływu informacji o wydarzeniach w mieście, nad którą pieczę

sprawuje Centrum Dziedzictwa Szkła. Reprezentanci podmiotów centralnie ulokowanych w przestrzeni miasta oraz rozpoznawalnych podejmują się roli promowania, otwierając osobom szukającym dla siebie możliwości drogę do dalszej eksploracji oferty. Rekonstrukcja rozmów prowadzi do wniosku, że instytucje szukają kontaktu z mieszkańcem, wychodząc z ofertą, są z nimi w interakcji, ale jednocześnie pozostawiają mu wybór co do tego, z czego chciałby skorzystać. Trudno jednak stwierdzić, w jaki sposób badane są potrzeby potencjalnych odbiorców. Wydaje się, że kształt oferty wynika z weryfikacji wcześniejszych propozycji przez osoby stale uczestniczące w działaniach miasta.

Brak wypracowanych metod współpracy można natomiast zaobserwować w zakresie długoterminowego planowania działań. Reprezentanci instytucji w tym mieście zauważali, że inicjatywy podejmowane przez podmioty są dublowane, przez co nie wykorzystuje się w pełni szerszych zasobów miasta, a samych mieszkańców wprowadza to w zamieszanie.

Mapa działań w mieście posiada równomiernie rozłożoną, przejrzystą siatkę instytucji wspierających LLL. Są one otwarte na mieszkańca i oferują najróżniejsze możliwości rozwoju zainteresowań i umiejętności. Miasto posiada unikalną tematykę specjalizacji (produkcja szkła, zielarstwo, kultura regionu) osadzoną w upowszechnianiu wiedzy o regionie i jego spuściźnie. Zaobserwowany podczas badania silny patriotyzm lokalny oraz ukształtowanie tożsamości miasta na bazie jego historii i kultury oraz przywiązania do tradycji kształtuje lokalną ofertę LLL. Pozytywną stroną tej miejskiej specyfiki jest dobra współpraca między instytucjami – jest między nimi wiele tematycznych punktów styku, które stanowią pole do współdziałania i stwarzają płaszczyznę do wymiany myśli i pomysłów. Realizację wspólnych działań na poziomie miasta ułatwia też nieformalny koordynator, jakim stało się lokalne centrum kultury. Z kolei mniej pozytywnym efektem takiej struktury instytucji wspierających LLL jest słabe zróżnicowanie oferty pod kątem innych możliwych obszarów i tematów, które nie wpisują się w bogate spektrum zajęć związanych z tradycją regionu oraz rozwojem umiejętności artystycznych. Można konkludować, że reprezentanci społeczności niezainteresowani żadnym z tych dwóch obszarów mogą mieć trudności w wyborze propozycji.

Z drugiej strony nie można zapominać o niespotykanej w pozostałych miastach formule uruchomionej przez uczelnię, jaką jest miejskie forum wymiany myśli. Jest to narzędzie, które przynajmniej w założeniu zapewnia interakcję między uczelnią, społecznością i przedstawicielami innych instytucji. To ogromny potencjał do tego, by lepiej zrozumieć

członków społeczności i ich potrzeby oraz dostosowywać do nich usługi w różnych obszarach, także edukacyjnych.

Nawiązując do przedstawionych w części teoretycznej modeli kształtowania oferty, miasto 1 można dopasować do modelu muzeum agory. Możliwość interakcji i wspólnego wypracowywania pomysłów na nowe rozwiązania zapewnia uczelnia, z kolei instytucje kultury oferują szerokie spektrum możliwości wyboru tematyki i formuły zajęć, przy czym nie są jeszcze gotowe do włączania w proces kształtowania usług lokalnego otoczenia.

Podsumowanie najważniejszych cech miejskiej oferty LLL prezentuje tabela 2.

Tabela 2. Miasto 1 – najważniejsze cechy miejskiej oferty LLL

Miasto	Rozumienie instytucji wspierających LLL	Typy działań	Dostępność oferty	Układ przestrzenny działań LLL	Podejście do odbiorców	Współpraca
K	Wąskie, związane z kulturą, sztuką, wiedzą o regionie.	Skoncentrowane na tematyce związanej z regionem, kulturą, sztuką, bogate spektrum form uczestnictwa, forum wymiany myśli jako narzędzie dialogu.	Skierowane do wielu odbiorców.	Działania skoncentrowane wokół głównych instytucji, układ przestrzenny odzwierciedla obszary LLL ukierunkowane na różne typy odbiorców, centrum miasta jako obszar kluczowy.	<b>Market/agora</b> Brak koncentracji na wybranej grupie mieszkańców, stosowane narzędzia włączenia, ograniczony potencjał poznawania potrzeb mieszkańców zwłaszcza w kontekście tematyki innej niż kultura i sztuka.	Przekrojowa dla wielu instytucji, organizowanie wspólnych wydarzeń, wspieranie przepływu informacji o działaniach w mieście.

## 1.2. Miasto 2

Reprezentanci miasta 2 szeroko, jeśli nie najszerzej w stosunku do przedstawicieli pozostałych miast, rozumieli obszar uczenia się w kontekście instytucjonalnym. Oprócz zwyczajowo wymienionych instytucji, takich jak uczelnia, uniwersytet trzeciego wieku, biblioteka, centrum kultury, były wymieniane także instytucje publiczne (urzędy pracy),

organizacje pożytku publicznego (PCK), ale także takie miejsca, jak szpital czy ochotnicza straż pożarna. Na uwagę zasługuje prężnie działające w mieście koło gospodyń wiejskich, które współpracuje z ośrodkiem kultury oraz fundacją.

Zdaniem rozmówców w mieście 2 w zakresie działań związanych z uczeniem się, prowadzona jest skuteczna polityka samorządu. Przykładem są pomysły na zagospodarowywanie terenów wokół unikatowych obiektów miasta (np. wieży ciśnień). Powstają tam lokalne centra technologii, które stają się dla mieszkańców także miejscem rekreacji i spędzania wolnego czasu. Na podstawie zarówno prowadzonych rozmów, jak i spaceru badawczego z reprezentantką uczelni można konkludować, że działania z zakresu LLL w mieście są ukierunkowane na studentów, wspieranie przedsiębiorców oraz potencjału mieszkańców, w tym osób młodych w ich karierze zawodowej, oraz seniorów.

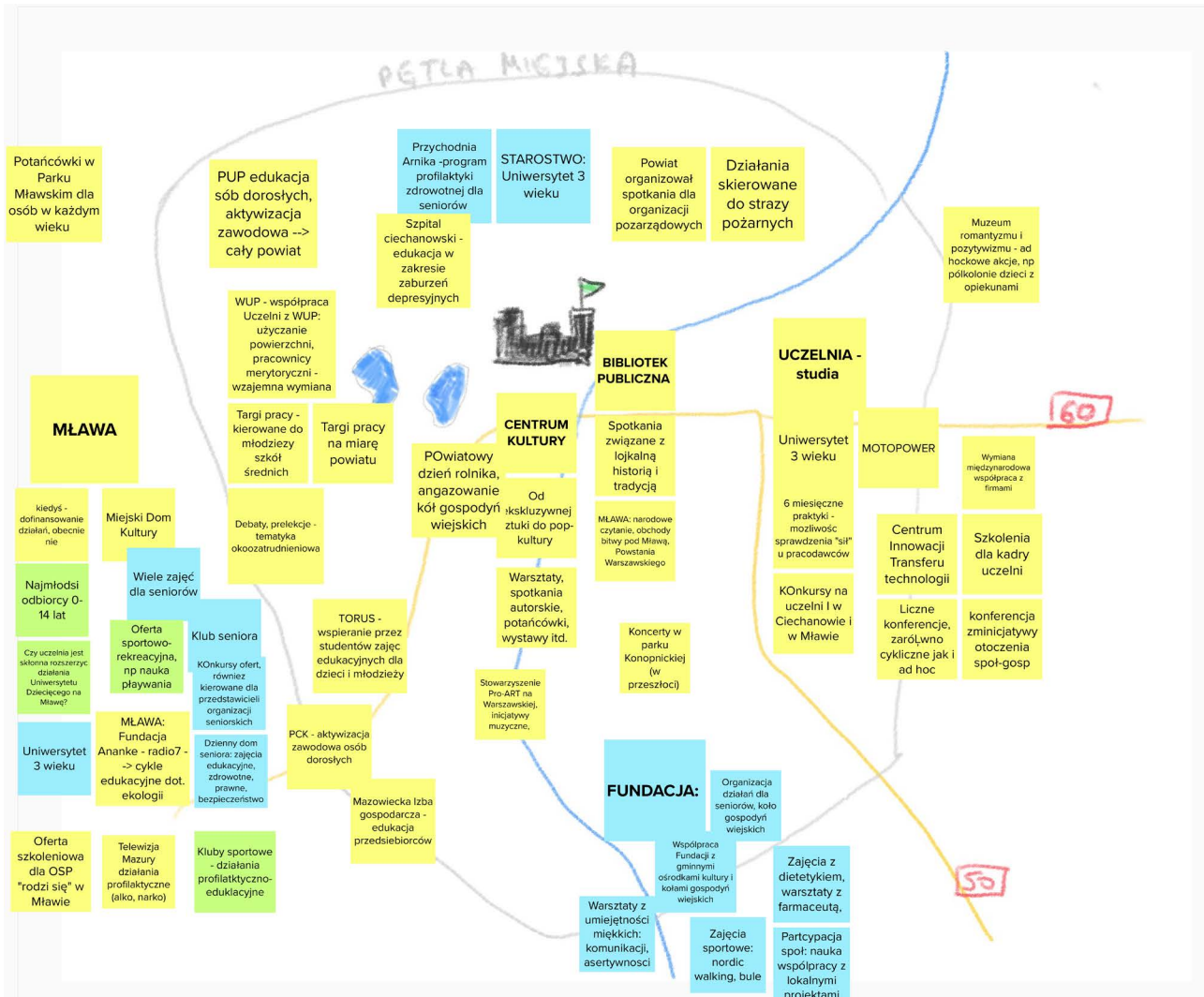
„No to właśnie tu już się skupiamy na takiej tematyce okołozatrudnieniowej, tak? Tych problemów z poszukiwaniem pracy, odnajdywania się na zmieniającym się rynku pracy, na tym, jak skutecznie, płynnie, przynajmniej z naszej strony czy właśnie młodzieży wejść na rynek pracy, na jakieś takie tematy powiązane właśnie z tym funkcjonowaniem zawodowym, tak?” [miasto 2, reprezentantka samorządu]

Uczelnia, która mimo nowoczesnej, imponującej infrastruktury, w świetle prowadzonych rozmów, jest miejscem zamkniętym dla ogółu mieszkańców, a ukierunkowanym głównie na studentów. Prowadzi konwencjonalne działania z zakresu uczenia się, takie jak studia, studia podyplomowe, seminaria i konferencje.

„Znaczy ja bym tu w ogóle rozpoczął od [niezrozumiałe 14:37–14:39], czyli edukacja, czyli studia inżynierskie, licencjackie, magisterskie i uniwersytet trzeciego wieku, o, i to byłaby rzecz chyba podstawowa dla uczelni, to, co robimy, myślę najlepiej. (...) Rzeczywiście ta oferta jest u nas bardziej skierowana na tych najmłodszych i najstarszych, tak? Najstarsze grupy. Jakby nie ma nic za bardzo pośrodku [miasto 2, reprezentant uczelni].

Innymi grupami mieszkańców, do których uczelnia wychodzi z ofertą, są seniorzy, którzy mogą korzystać z uniwersytetu trzeciego wieku, oraz dzieci i młodzież – obie grupy są traktowane jako główni odbiorcy działań z zakresu LLL. Reprezentantka uczelni podczas spaceru badawczego koncentrowała się na miejscach związanych z technologią, wyposażonych w nowoczesny sprzęt, wspierających twarde, zawodowe umiejętności. Ukazywało to tematyczną specjalizację uczelni oraz umocniło wrażenie, że jest ona skoncentrowana na współpracy z biznesem, co potwierdza wcześniejsze obserwacje.





Rysunek 3. Miasto 2 – miejska mapa działań LLL

Spoglądając na mapę, można wysnuć kolejne wnioski. Na uwagę zasługuje fakt, że miasto również ma strukturę blokową, jeśli chodzi o rozmieszczenie miejsc związanych z uczeniem się, jednak można zauważyć, że okręgi LLL tworzą się nie tylko wokół instytucji, lecz także przy odbiorcach konkretnych tematów. W samym centrum miasta ulokowane są instytucje wspierające aktywności kulturalne, zajęcia artystyczne, takie jak centrum kultury, biblioteka, stowarzyszenie na rzecz inicjatyw muzycznych. Ten ostatni typ działań wyróżnia się bardzo na tle oferty kulturalnej miasta. Miasto zdaje się obfitować w takie wydarzenia jak koncerty, potańcówki.

Grupą, która wysuwa się na pierwszy plan jako odbiorcy działań LLL, są seniorzy. Działania kierowane wobec nich są skoncentrowane na północy oraz południowym wschodzie miasta. Na uwagę zasługuje skupienie na jednym obszarze instytucji, których usługi są zorientowane na osoby starsze, tj. obok uniwersytetu trzeciego wieku znajduje

się szpital i przychodnia realizująca program profilaktyczny. Drugim ważnym ośrodkiem działań dla osób starszych jest fundacja zlokalizowana na południu. Należy podkreślić, że zajęcia oferowane dla tej grupy są różnorodne: dotyczą aktywności w obszarze sportu, kultury, umiejętności społecznych, a nawet umiejętności obywatelskich związanych z wykorzystaniem możliwości, jakie daje partycypacja. Fundacja współpracuje blisko z ośrodkami kultury oraz kołem gospodyń wiejskich.

W zachodniej części miasta są skoncentrowane instytucje związane z rynkiem pracy i gospodarką. Umiejscowione są tam powiatowy i wojewódzki urząd pracy, odbywają się targi pracodawców, nieopodal znajduje się izba gospodarcza. Pracodawcy i biznes są ważnym partnerem dla uczelni, z którymi współpraca wydaje się dobrze rozwinięta. Jednocześnie można zaobserwować dobrą współpracę między organizacjami pozarządowymi a miejskimi instytucjami kultury. Ten sztywny podział współpracy ma dwie odrębne osie: uczelnia – biznes i kultura – NGO i nie do końca jest uznawany za funkcjonalny. Jedną z rozmówczyń, reprezentantka organizacji pozarządowej, krytycznie wypowiadała się na temat otwartości środowiska biznesu na otoczenie społeczne. Uznała, że działalność organizacji społecznych jest odbierana jednowymiarowo, przez co nie dostrzega się punktów styku i nie traktuje jak atrakcyjnego partnera.

Warto dodać, że podczas spaceru badawczego także zaprezentowano mniej oczywiste, nieformalne miejsca, które wspierają uczenie się, takie jak klubokawiarnie czy miejsca coworkingowe. Na osobną uwagę zasługują powiązania miasta 2 z miastem sąsiedzkim. Instytucje związane z uczeniem się w obu miastach współpracują ze sobą blisko i nawzajem uzupełniają swoje oferty.

Pozostaje jeszcze kluczowe pytanie o podejście instytucji edukacyjnych do społeczności lokalnej jako odbiorcy oferty. Miasto 2 bowiem znacznie różni się pod tym względem od miasta 1. Uczenie się przez całe życie, jak już wspomniano, jest tu rozumiane znacznie szerzej – włączone są dziedziny wiedzy z różnych obszarów, np. profilaktyki zdrowotnej, pierwszej pomocy etc. Także zrekonstruowana mapa lokalnych ośrodków LLL jest bogatsza, jeśli chodzi o tematykę obszarów, w których można się rozwijać. Wielości działań z różnych zakresów tematycznych nie towarzyszy jednak wytyczenie formalnego lub nieformalnego koordynatora po stronie instytucji. Z rozmów zarówno z uczelnią, jak i innymi podmiotami wynika, że głównym kołem zamachowym dla rozwoju miasta jest urząd. Nie bada on potrzeb edukacyjnych mieszkańców (ma w tym zakresie niewiele narzędzi w stosunku do konkretnych instytucji), a raczej je projektuje, koncentrując się na aspektach związanych z rozwojem gospodarczym regionu i aktywizacją zawodową

mieszkańców. Jeśli chodzi o obszary związane z uczeniem się jako formą spędzania wolnego czasu, działania wspierane przez miasto mogą uchodzić za nietrafione. Podczas spaceru badawczego prezentowane miejsca uważane za wspierające uczenie się były zamknięte lub opustoszałe. Drugim filarem wspierania działań LLL są organizacje pozarządowe, które są zorientowane na rozwój umiejętności artystycznych i raczej ukierunkowane na wybrane grupy. Tworzy to w ofercie lukę, którą dla osób w różnym wieku mogłyby wypełnić zajęcia niekoniecznie związane z rozwojem umiejętności zawodowych czy artystycznych.

Brak wyraźnego lidera po stronie instytucji prawdopodobnie rzutuje także na brak dobrze funkcjonujących mechanizmów współpracy. Oferta poszczególnych instytucji wydaje się żyć własnym życiem oraz jest skierowana do sztywnej grupy odbiorców, głównie bardzo młodych lub w starszym wieku. Z tego względu podejście do nich można określić mianem szpitala i marketu. Z jednej strony mieszkańcy nie mają możliwości wyrażenia, czym są zainteresowani, mogą także nie wiedzieć, co dzieje się w ich mieście. Stworzona oferta w świetle uzyskanych informacji powstała jako od początku planowana i tworzona bez udziału lokalnej wspólnoty.

Podsumowanie sposobu organizacji działań związanych z uczeniem się w mieście 2 przedstawia tabela 3:

**Tabela 3. Miasto 2 – specyfika lokalnego pejzażu LLL**

Miasto	Rozumienie instytucji LLL	Typy działań	Charakter działań	Układ przestrzenny działań LLL	Podejście do odbiorców	Współpraca
2	Szerokie, różnorodne – oprócz instytucji społecznych, publicznych i gospodarczych, wymieniane także instytucje nieformalne.	Koncentracja na tematyce związanej z kulturą, sztuką oraz z rynkiem pracy, gospodarką.	Skoncentrowane na seniorach, przedsiębiorcach oraz dzieciach i młodzieży.	Dekoncentracja, lokalne centra LLL poświęcone konkretnej tematyce lub ukierunkowane na konkretną grupę przestrzennie wyodrębnione i odseparowane, wyraźnie zaznaczone centrum i instytucje centralne.	Ukierunkowanie na aktywnych i świadomych mieszkańców, niewielki nacisk na promocję działań i włączanie kolejnych grup.	Dwa główne bloki współpracy miasto – uczelnia – pracodawcy, organizacje społeczne, miejskie instytucje kultury.

### 1.3. Miasto 3

Reprezentanci miasta 3 szeroko rozumieli pojęcie „uczenia się”. Znalazło to odzwierciedlenie w opisanu bogatego wachlarza instytucji wspierających tę aktywność. Wymieniano zarówno miejsca „typowo” kojarzone z rozwojem i edukacją, jak biblioteka, muzeum, centrum kultury i uczelnia, ale także instytucje i spółki miejskie będące dysponentami pewnych tematów, jak schronisko dla psów, nadleśnictwo, ośrodki sportu, hufce pracy czy w końcu służby publiczne i usługi zdrowotne. Wśród instytucji, które zostały dostrzeżone podczas rozpatrywania oferty w szerszej perspektywie, znalazły się szpitale, instytucje publiczne szerzące informacje o pierwszej pomocy czy o zasadach postępowania w czasie zagrożeń, doceniano rolę publicznych służb zatrudnienia, lokalnych mediów oraz zakładów produkcyjnych i usługowych.

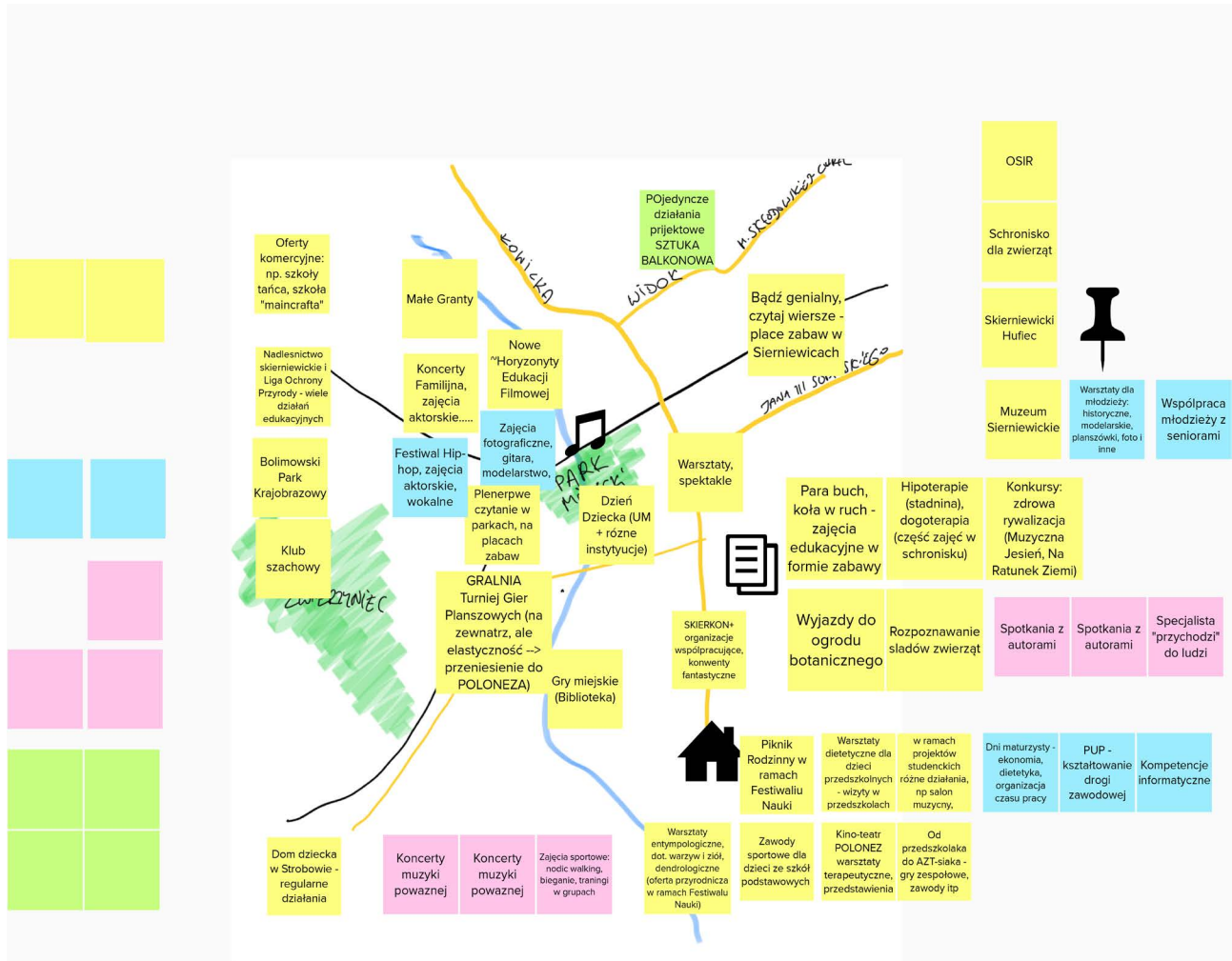
„Instytucją, która w pewnym sensie realizuje tutaj ten postulat edukacji przez całe życie, będą Wojska Obrony Terytorialnej. Dlaczego to mówię? Ci ochotnicy tam zdecydowanie się uczą, nabywają nowych kwalifikacji, uczą się, nie wiem, pracować z jakimś sprzętem, jeździć jakimś pojazdem, uczą się pierwszej pomocy, uczą się wielu różnych rzeczy”  
[miasto 3, reprezentantka uczelni].

Wiele uwagi w tym kontekście poświęcono także spółkom miejskim i podmiotom gospodarczym jako nieoczywistym miejscom, które mogą wspierać uczenie się, zwłaszcza jako podmioty blisko współpracujące ze szkołą. Podczas wywiadów grupowych podkreślano, że specyfika działania np. firm produkcyjnych budzi zainteresowanie dzieci i młodzieży, przynosi satysfakcję z tego, że poznają szczegółowo mechanizmy i specyfikę różnych procesów chemicznych i fizycznych, dostrzegając ich znaczenie i faktyczne wykorzystanie w codziennym życiu. Umożliwia także zdobycie wiedzy o realiach pracy w różnych branżach i zawodach.

„Oferowano wycieczki do oczyszczalni ścieków na przykład, które dzieci bardzo miło wspominają, bo to są dla nich bardzo duże emocje zobaczyć, jak ta woda z takiej zanieczyszczonej później się robi w kranówce krystalicznie czysta  
[miasto 3, reprezentantka instytucji kultury].

Instytucje, które wspierają uczenie się, na mapie widnieją jako rozproszone przestrzennie. Podobnie jak w mieście 1 działania z obszaru LLL koncentrują się wokół konkretnych, znaczących instytucji oraz wyróżnia się centrum miasta, którym jest park miejski. Zważywszy jednak, że na wspólnej mapie umieszczono znacznie więcej instytucji

uznawanych za wspierające LLL niż podczas indywidualnych wywiadów, może świadczyć o tym, że widoczność tych mniej oczywistych instytucji jako potencjalnych partnerów do współpracy pozostaje ograniczona z punktu widzenia konkretnych podmiotów.



Rysunek 4. Miasto 3 – miejska mapa działań LLL

Na podstawie przygotowanej mapy można powiedzieć, że miejska oferta LLL zarówno pod względem różnych obszarów podejmowanej tematyki, jak i grupy odbiorców jest przestrzennie rozproszona. Trudno jest także scharakteryzować przeważającą grupę adresatów wyodrębnionych na podstawie cech społeczno-demograficznych. Podejście do odbiorców jest niejednoznaczne. Reprezentanci części instytucji otwarcie mówią o tym, że ich działania są skierowane raczej do wąskiej grupy „wiernych”, która jest względnie stała. Pojawiły się także opinie, że oferta, jak mawiali badani, dla „przyjaciół” instytucji, czyli osób poszukujących możliwości rozwoju, jest bogata i wystarczająca. Zwolennicy takiego podejścia uznawali, że jeśli ktoś nie wyraża ochoty i gotowości do uczenia się i nie ma sprecyzowanych zainteresowań, nie ma powodu, by tę potrzebę

rozbudzać, ponieważ warto się skupić na aktywnych osobach. Reprezentanci tych podmiotów nie wydają się zainteresowani poszerzaniem dostępu, pozyskiwaniem nowych odbiorców np. poprzez badanie potrzeb i dostosowanie do nich oferty, kluczowe za to jest dla nich utrzymanie relacji z dotychczasowymi adresatami.

Przedstawiciele innych instytucji prezentowali odmienne podejście. Deklarowali, że chętnie sięgają po nowe formaty i eksperymentują z tematyką, a o ich trafności i sukcesie przekonują się w trakcie ich realizacji. Rozmówcy ci wyjaśnili swoją postawę tym, że kultura i sztuka to tematy nie dla każdego, a uczenie się to również zdobywanie informacji i umiejętności przydatnych w codziennym funkcjonowaniu i rozszerzaniu nie tylko artystycznych zainteresowań. Obserwowali, że wielokrotnie zadziwiła ich skala zainteresowania nowo wprowadzaną tematyką. Ogólnie, jeśli chodzi o obszary tematyczne, w których mogą się rozwijać mieszkańcy, to są to m.in.: gry, teatr, muzyka, sport, ekologia i przyroda, fotografia, umiejętności miękkie, rynek pracy.

Jeśli chodzi o najważniejszą tematykę obszarów edukacyjnych, można wyróżnić cztery takie zagadnienia: kultura i zajęcia artystyczne (teatr, muzyka, fotografia); przyroda i ekologia; gry i sport oraz tematy praktyczne (np. związane z umiejętnościami miękkimi, ale również ze zdrowym stylem życia). Z perspektywy mieszkańców wydaje się, że oferta jest wszechstronna i urozmaicona. W mieście prowadzone są także działania na rzecz włączenia mieszkańców w tworzenie propozycji dotyczących rozwoju i spędzania wolnego czasu. Przykładem jest np. inicjatywa minigrantów w kulturze. Są to środki przyznawane osobom indywidualnym na realizację w przestrzeni miejskiej różnego rodzaju inicjatyw artystycznych. Mieszkańcy mają więc narzędzia do tego, by samodzielnie wyjść z inicjatywą, przy czym wymaga to od nich prawdopodobnie konkretnego kapitału (przede wszystkim kulturowego) oraz osadzenia we własnych pasjach i zainteresowaniach.

Miasta nie wyróżnia natomiast żaden przewodni temat, ważna inicjatywa czy specyficzna przestrzeń edukacyjna – jak wspomniano, działania z obszaru działań na rzecz LLL są rozproszone, zarówno przestrzennie, jak i instytucjonalnie. Z tego względu ograniczony pozostaje potencjał na wytyczenie nowych punktów i zakresów współpracy, brakuje także wyraźnie zaznaczonego podmiotu, który integruje różne działania edukacyjne. Może to powodować trudności w koordynacji miejskiej oferty, by tworzyła spójną, kompleksową całość oraz stanowiła wyzwanie dla potencjalnych odbiorców zagubionych w możliwościach.

Nie oznacza to, że w mieście nie ma dobrych i nowatorskich praktyk współpracy. Ciekawą inicjatywą, o której już pisano, jest cech fantasy, skupiający osoby wokół tematu gier, ekologii oraz fantasy. Poprzez połączenie kilku tematów wynikających z zaangażowania instytucji i ich gotowości do współpracy oraz łączenia zasobów wykreowano obszar rozwoju umiejętności i jednocześnie atrakcyjnej formuły spędzania czasu. Spotkał się on z dobrym przyjęciem i zainteresowaniem otoczenia, nie tylko zresztą społeczności lokalnej, oraz stał się unikalną wizytówką miasta. Można powiedzieć, że instytucje funkcjonujące w mieście musiały same odnaleźć potencjał w tematach, które będą mogły je wyróżnić oraz połączyć siły.

W takim ujęciu miasto 3 jako miasto uczenia się jest ośrodkiem w obszarze edukacji tematycznie i instytucjonalnie rozproszonym oraz różnorodnym, wykorzystującym wszelkie zasoby, jakim jest szeroki wachlarz aktywnie działających w mieście instytucji: od uczelni, przez muzea i biblioteki, po spółki miejskie i służby publiczne.

Tabela 4. Miasto 3 – specyfika lokalnego pejzażu LLL

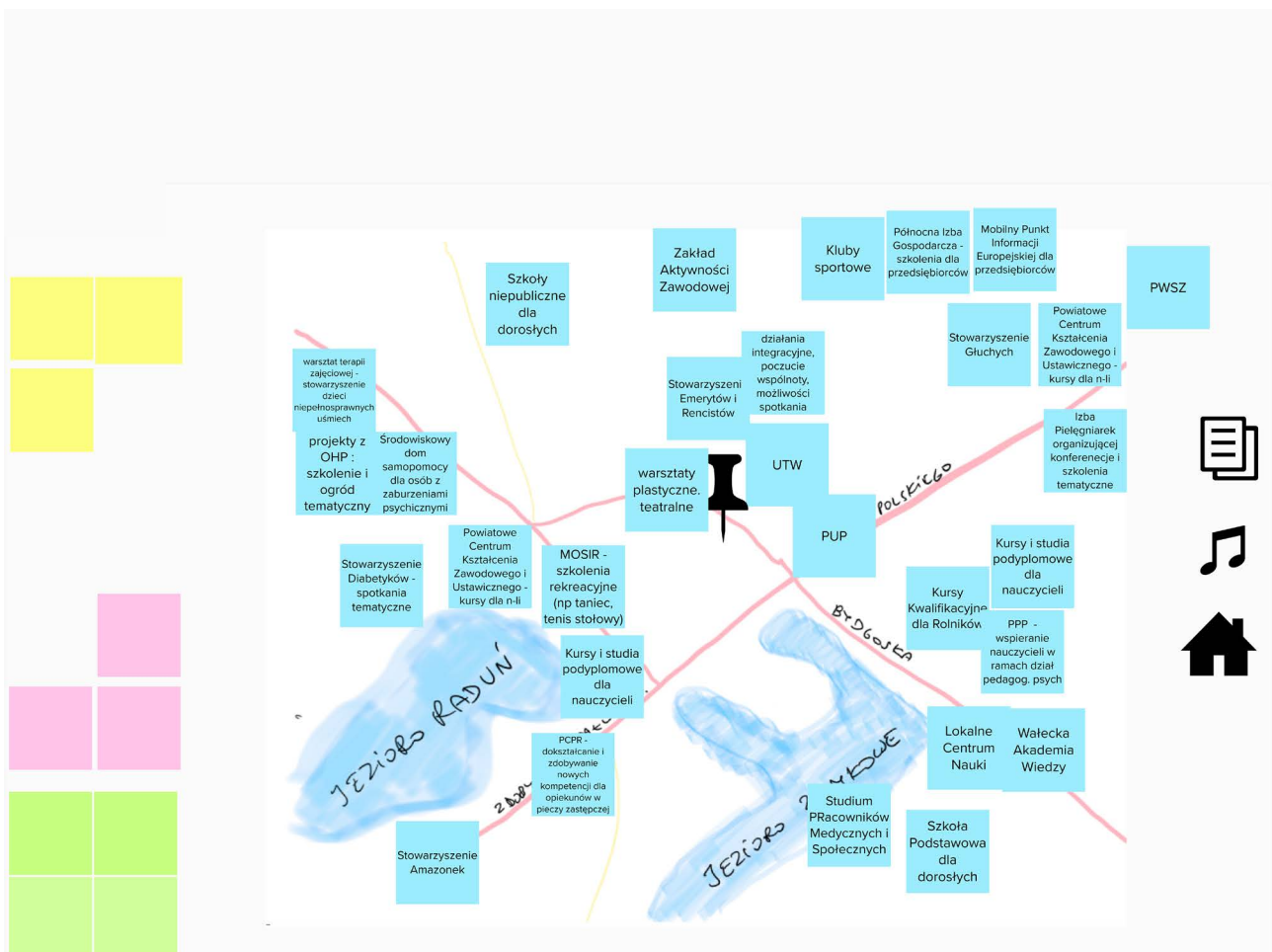
Miasto	Rozumienie instytucji LLL	Typy działań	Charakter działań	Układ przestrzenny działań LLL	Podejście do odbiorców	Współpraca
Miasto 3	Szerokie, otwarte, bogaty wachlarz instytucji realizujących działania wspierające LLL: instytucje publiczne, podmioty gospodarcze, straż pożarna etc.	Różnorodne, pod względem formy i treści, testowanie nowych formuł.	Brak dominującej grupy adresatów.	Dekoncentracja, rozdrobnienie, bez wyraźnego centrum.	Agora – włączenie mieszkańców w kreowanie oferty, dostosowywanie działań do ich preferencji vs. koncentracja na wybranych grupach zainteresowanych tematem (agora vs. muzeum).	Na ogół rzadko podejmowana, istnieją dobre praktyki współpracy łączące zasoby i sprzyjające nieoczywistym pomysłom.

## 1.4. Miasto 4

Przejdźmy teraz do kolejnej mapy działań LLL w mieście 4. Jego reprezentantów wyróżniała nieco inna perspektywa wobec tematyki działań lokalnych instytucji wspierających LLL, co zwróciło uwagę badaczek. Podobnie jak w mieście 2, także i tutaj ważnym aktorem wpływającym na podejście do wspierania uczenia się i jego organizację byli przedstawiciele instytucji publicznych – można było dostrzec, że ich głos podczas

toczącej się rozmowy grupowej wyraźnie wybrzmiewał i nadawał dyskusji określony kierunek. Koncentrowano się na działalności organizacji branżowych w zakresie samokształcenia ich członków (co było ciekawe i zaskakujące w kontekście pomijania tego typu instytucji w pozostałych miastach) oraz zadaniach instytucji publicznych i społecznych na rzecz różnych grup społeczno-demograficznych w trudnych sytuacjach (np. stowarzyszenia osób z różnymi formami niepełnosprawności). Informacyjno-doradcze i wspierające inicjatywy tych instytucji były uznawane za przykłady wspierania uczenia się lokalnej społeczności.

Z kolei poza głównym wątkiem w dyskusji pozostały podmioty związane z kulturą i sztuką – w pozostałych miastach uznawanych za kluczowe. Na rysunku 5 można dostrzec, że wśród aktywności i działań związanych z uczeniem się zajęcia artystyczne pojawiają się stosunkowo rzadko.



Rysunek 5. Miasto 4 – miejska mapa działań LLL



Miasto, podobnie jak pozostałe, cechowała fragmentacja i rozproszenie działań. Jest to o tyle ważna obserwacja, że sami rozmówcy podkreślali, że mieszkańcom potrzebne są przedsięwzięcia stale wpisujące się w kalendarz wydarzeń, które nadadzą miastu tożsamość i będą powodem do dumy. Zwłaszcza że miasto jest stosunkowo „nowe”, ma ograniczone możliwości czerpania z wieloletniej historii i specyficznej, od lat kształtowanej kultury regionu jako punktów wyjścia dla opracowania unikalnej oferty czerpiącej z zasobów miasta.

Drugą grupą instytucji uznawanych za kluczowe dla uczenia się były te koncentrujące grupy reprezentujące daną branżę lub nawet przedstawiciele konkretnych zawodów, np. stowarzyszenia, izby, zrzeszenia, związki. Podkreślano efekty, jakie daje samokształcenie członków tych organizacji, oraz ich działalność na rzecz otoczenia.

„To jest Studium Pracowników Medycznych i Społecznych, którzy kształcą i w zawodzie w zakresie opieki nad osobami starszymi, i kierunki kosmetyczne” [miasto W, reprezentant miasta].

Jeśli chodzi o układ instytucji w przestrzeni miasta, wydaje się on odmienny od usytuowania podmiotów w pozostałych badanych miejscowościach. Wspólne jest, że zajęcia artystyczne odbywają się w centralnej części miasta. Lokalne Centrum Nauki i Wałęcka Akademia Wiedzy – jako klasycznie rozumiane instytucje uczenia się – są położone blisko siebie w północno-zachodniej części miasta. Z kolei na północy powstało „zagłębienie” usług dla przedsiębiorców, jak izba gospodarcza dla przedsiębiorców oraz punkt informacji europejskich. Pozostałe podmioty, w tym także uczelnia, są położone w sposób dość przypadkowy, nie łączą się w przestrzenie powiązane z typem instytucji lub specyficznymi grupami docelowymi. Na uwagę zasługuje także oddalenie uczelni od centrum miasta.

Wracając do prowadzonych rozmów, nieoczywiste i ciekawe były wypowiedzi reprezentantek uczelni i szkoły zawodowej. Ich zdaniem uczenie się przez całe życie ma na celu albo uzupełnianie luk w wykształceniu lub podnoszenie kwalifikacji związanych z sytuacją zawodową, albo jest skierowane do osób starszych lub w trudnej sytuacji społecznej jako sposób na ich aktywizację. Głosy te zdawały się wzmacniać narrację przedstawicieli instytucji publicznych:

„Głuchych, niewidomych, amazonki, no to są wszystko stowarzyszenia, które tak na rzecz swoich członków realizują te szkolenia, które po prostu no mają na celu tak jakby ułatwienie funkcjonowania tym osobom z niepełnosprawnością, nie?” [miasto 4, reprezentantka szkoły zawodowej].

„Tu myślę, że obok tego uniwersytetu trzeciego wieku może w mniej sformalizowanej formie funkcjonuje, ale też na pewno nie możemy zapomnieć o Stowarzyszeniu Emerytów i Rencistów, które też te funkcje dla tych osób starszych pełni. To jest generalnie dla tych osób zdecydowanie bardzo ważne. Możliwość też tych wspólnych spotkań i z okazji jakichś tam świąt, Wigilii, wspólne wyjazdy, gdzieś tam rehabilitacyjne, więc no to poczucie, przynależność i możliwość spotkania z drugim człowiekiem też w przypadku tych osób bardzo dużą rolę odgrywa” [miasto 4, reprezentantka uczelni].

Taka charakterystyka instytucji wspierających uczenie się rzutowała na sposób określania adresatów i odbiorców. Były za nich uważane osoby, które kształcą się ustawicznie w ramach wykonywanego zawodu, oraz osoby w trudnej sytuacji na rynku pracy (bezrobotne, narażone na bezrobocie). Najczęściej wymieniano formuły właściwe dla edukacji pozaformalnej, takie jak kursy, szkolenia, które były postrzegane jako szansa integrację społeczną i zawodową. Zarysowywało to obraz tych osób jako podchodzących do nauki w instrumentalny sposób, gdy istotne jest „otrzymanie papierka”, natomiast nieceniących jej jako wartości samej w sobie. Wypowiedzi te mogły umacniać narrację, że uczą się osoby z deficytami.

„Czy nie warto byłoby się tutaj spróbować dokonać takiego podziału na pewne kształcenie dla osób, które koniecznie chcą zdobyć jakieś wykształcenie, bo potrzebny jest im jakiś dokument do tego, aby mogli dalej coś realizować, i takie kształcenie, w którym rozwijają tylko swoje zainteresowania” [miasto 4, reprezentant szkoły].

„Myślę, że to jest też ważne, nie tylko dla dzieci, nie tylko w formie rekreacji, ale też jest to jednostka, która będzie miała znaczenie właśnie dla doksztalcania zawodowego” [miasto 4, reprezentant miasta].

Rozmówcy zarysowali wyraźny podział między osobami uczącymi się z „przymusu”, tzn. w celu podniesienia lub uzupełnienia kwalifikacji, oraz uczącymi się dla siebie i rozwoju zainteresowań. Przedstawiciele pierwszej grupy, zwłaszcza osoby bezrobotne lub w trudnej sytuacji na rynku pracy, były nierzadko charakteryzowane pejoratywnie jako mało zmotywowane do działań związanych z rozwojem umiejętności. Z kolei aktywne uczestnictwo w działaniach z zakresu LLL przypisywano osobom, dla których edukacja jest szansą na otwarcie się przed nimi konkretnych, nowych możliwości, np. lepszej pozycji zawodowej, a w przypadku osób z niepełnosprawnością czy seniorów – kontaktów społecznych. Warte podkreślenia są więc wnikliwie obserwacje rozmówców, że edukacja może nieść także wartość społeczną i być kluczem do świata różnych zasobów, nie tylko związanych z życiem zawodowym.

Podział odbiorców działań LLL na osoby uczące się z konieczności oraz z własnej woli, z powodów zawodowych i osobistych, towarzyszył narracji na temat uczenia się w trakcie całego wywiadu grupowego. Znaczące jest natomiast, że badani najwięcej uwagi poświęcali tej pierwszej grupie. Wyszczególniono osoby z niepełnosprawnościami oraz długotrwale bezrobotne jako charakterystycznych adresatów tej oferty. Prawdopodobnie koncentracja na tych grupach wynikała z sytuacji, wyzwań i zasobów miasta. Ze względu na fakt, że objęta badaniem miejscowość cechowały stosunkowo krótka historia oraz niekorzystne położenie, podmiotami nadającymi ton działaniom edukacyjnym były instytucje publiczne wsparte siłą uczelni i szkół. Głównym sposobem współpracy między instytucjami, a jednocześnie narzędziem oddziaływania na otoczenie, było pozyskiwanie funduszy na realizację projektów, w tym zwłaszcza finansowanych przez Unię Europejską. Reprezentanci niemal wszystkich instytucji trzymali się opinii, że starania o środki na edukację są szansą na minimalizowanie problemów oraz wzmocnienie lokalnego potencjału.

Dokładanie starań o dofinansowanie projektów definiowało w dużym stopniu i cel, i zakres działań, i ich adresatów. Podczas dyskusji mówiono o odbiorcach oferty LLL jako „beneficjentach”, na wzmacnianie których są pozyskiwane środki. W narracji tej byli oni traktowani jako grupa bierna, dla której oferta jest projektowana nie na podstawie wyartykułowanych przez nich potrzeb i ich udziału w określaniu zapotrzebowania na konkretne usługi edukacyjne, ale wyobrażeń projektujących. Takie podejście do odbiorców mogło także zawężyć ich zakres oraz umacniać opisane wyżej podziały na rozwijających się z obowiązku/pasji, sprzyjając stygmatyzacji pierwszej grupy.

Projektowa realizacja działań edukacyjnych wpływa także na podejście do ich celów i organizacji. Można przypuszczać, że wsparcie jest udzielane czasowo i ukierunkowane na krótkoterminowy cel, jakim jest np. zdobycie nowych umiejętności czy kwalifikacji, natomiast nie na budowanie pewnej postawy otwartości na nowe formy spędzania wolnego czasu i rozwoju zainteresowań.

Zdaniem jednego z rozmówców ograniczeniem dla aktywności z zakresu wspierania LLL jest brak ludzi, którzy mogliby wesprzeć organizacyjnie i merytorycznie tego typu inicjatywy. Szansy na zmianę upatruje on w stworzeniu miejskiego centrum wolontariatu, który byłby centralnym punktem organizacji działań na rzecz środowiska lokalnego. Jest to bardzo ciekawa i innowacyjna propozycja zdynamizowania aktywności mieszkańców, która jednocześnie mogłaby sprzyjać integracji działań i ich trwałości. Wiele jednak zależy od określenia jej celu. Warto zadać pytanie o to, w jakim stopniu wolontariusze

mieliby być traktowani jako organizatorzy i projektanci, czy raczej ich rola polegałaby na zaangażowaniu lokalnej społeczności i facylitowaniu oddolnych procesów.

Instytucje odpowiedzialne za edukację stoją przed wyzwaniem poszukiwania swojej własnej drogi na wsparcie miasta jako ośrodka LLL, a wypracowane wizje powinny być przede wszystkim spójne, zintegrowane, wyraźnie się kojarzące. Rozdrobnienie działań i ograniczenia czasowe, wynikające ze specyfiki projektów, w tym nie pomagają. Ciekawe jest zatem, czy wraz z rozwijaniem się miasta i tworzeniem odrębnej kultury pojawi się więcej instytucji ukierunkowanych na szeroki rozwój, stawiających sobie za cel poszerzenie zainteresowań mieszkańców oraz zapewnienie atrakcyjnego sposobu spędzania przez nich czasu. Lokalny pejzaż LLL prezentuje tabela 5:

**Tabela 5. Miasto 4 – lokalny pejzaż LLL**

Miasto	Rozumienie instytucji LLL	Typy działań	Charakter działań	Układ przestrzenny działań LLL	Podejście do odbiorców	Współpraca
Miasto 4	Wąskie, postrzegane jako narzędzie aktywizacji zawodowej i społecznej, oraz kształcenie ustawiczne.	Ukierunkowana na rozwój kompetencji potrzebnych na rynku pracy.	Ukierunkowane na konkretne grupy adresatów.	Dekoncentracja, rozdrobnienie, bez wyraźnego centrum.	Projektowanie oferty bez udziału mieszkańców, nieprzypisywanie im chęci uczenia się jako formy spędzania wolnego czasu.	Na poziomie inwentaryzacji zasobów.

## 2. Przestrzenny układ podmiotów wspierających LLL w pejzażu miast – podsumowanie

Wstępna analiza czterech zarysowanych w każdym z miast map lokalnych podmiotów wspierających LLL pozwala na ważne obserwacje uzupełniające informacje pozyskane w trakcie wywiadów grupowych. Po pierwsze, we wszystkich miastach utworzone mapy zawierały dużą gęstszą sieć instytucji uznanych za wspierające działania w zakresie polityki LLL, niż kiedy rozmówcy przywoływali je jedynie w pamięci jako efekt pierwszych, naturalnych skojarzeń. Na mapach miast znacznie bogatszy wydawał się też wachlarz opcji skierowanych do osób dorosłych, niż wynikało to z opowieści naszych rozmówców. W trakcie rozmów koncentrowali się częściej na działaniach skierowanych do dzieci i młodzieży oraz seniorów.

W każdym analizowanym mieście można było dostrzec, że najwięcej instytucji edukacyjnych i kulturalnych było zlokalizowanych w centrum miasta, zwłaszcza tam, gdzie znajdują się ważne przestrzenie użyteczności publicznej, jak reprezentacyjne ulice, starówki, parki, ogrody etc. Działania proponowane w centralnych częściach miast były na ogół ukierunkowane na szeroko zdefiniowanych odbiorców, w tym na dzieci i rodziny z dziećmi. Przestrzenie te były niejednokrotnie wykorzystywane jako miejsca imprez masowych organizowanych przez miasto. Być może wynika to także z tego, że podmioty działające w ścisłym centrum „są zarezerwowane” dla szerokiego odbiorcy i mają większy potencjał komercyjny.

Kolejne obserwacje dotyczą układów dotyczących usytuowania podmiotów wspierających uczenie się przez całe życie w przestrzeni. Na ogół można było dostrzec duże rozproszenie miejskich instytucji, co jest naturalne dla miast, które rozwijają się i rozbudowują spontanicznie i wielokierunkowo. Wyjątkiem są pojawiające się gdzieś na mapach miast przestrzenie, które koncentrują instytucje zajmujące się zblizoną problematyką, przykładowo wspierają rozwój umiejętności potrzebnych na rynku pracy, rozwój technologii lub są ukierunkowane na seniorów (np. uniwersytet trzeciego wieku usytuowany w pobliżu placówek opieki zdrowotnej). Na ogół tego typu przestrzenie okalają centrum. Może być to spowodowane tym, że instytucje te powstają w okolicy miejsc koncentrujących określone grupy demograficzne, np. szkoły w przypadku młodzieży czy usługi zdrowotne i rekreacyjne w przypadku osób starszych.

Dalsze dość oczywiste wnioski dotyczą powiązań typu aktywności ze specyfiką danego obszaru i jego zasobami. Tereny zielone i nadrzecza na ogół sprzyjają edukacji ekologicznej czy integracji oraz ruchowi na świeżym powietrzu, z kolei tereny przemysłowe są chętnie wykorzystywane jako miejsca aktywności kulturalnej czy centra innowacji. Ciekawym przykładem zagospodarowania przestrzeni jest wykorzystanie starej wieży ciśnień w jednym z miast w celu uruchomienia wokół obiektu parku nauki z bogatą ofertą zajęć dla dzieci i młodzieży oraz atrakcyjnymi terenami zielonymi. Warto dodać, że przestrzeni tej wiele uwagi poświęcono podczas spaceru badawczego, a jednocześnie wątek ten nie przebił się w trakcie narracji.

Warto także wspomnieć, że spacer badawczy pozwolił na szersze spojrzenie na potencjał uczelni. Często w ich murach powstają różnego rodzaju pracownie z nowoczesnymi technologiami stosowanymi w nauce i przemyśle, którymi mogą być zainteresowani studenci, dzieci oraz młodzież i które mogą przyciągnąć uwagę osób dorosłych. Ze względu na to, że miejsca te są chronione, a dni otwarte skierowane głównie do studentów, potencjał tych technologii i sprzętu pozostaje nie w pełni wykorzystany do szerszych celów edukacyjnych.

Chociaż z utworzonych map wynikało, że oferta dla odbiorców w wieku późnym młodzieńczym i średnim istnieje, w opowieściach narracyjnych jest ona incydentalnie omawiana lub nawet pomijana. Przykładem „niewidzianych” miejsc LLL były przestrzenie nieformalne czy półprywatne, jak klubokawiarnie oraz przestrzenie coworkingowe. Pozostaje postawić pytanie o to, w jakim stopniu jest także chęć uczenia i gotowość do niego w percepcji badanych przypisywana specyficznym grupom społeczno-demograficznym, do której osoby dorosłe nie są zaliczane. Inne wyjaśnienie mogłoby tłumaczyć pomijanie osób w wieku średnim tym, że chociaż oferta dla nich istnieje, a większość instytucji jest na tę grupę otwarta, nie są oni znaczącym odbiorcą.

Przekonanie, że uczenie się jest domeną dzieci, młodzieży, osób starszych oraz osób zobowiązanych do uzupełnienia lub podniesienia kwalifikacji, było silnie zakorzenione w uczestnikach wywiadów oraz wydawało się rzutować na potencjał współpracy. Ogólnie organizacje różniły się zarówno w sposobie ujmowania własnej roli we wspieraniu LLL, jak i w ocenie odbiorców i postawach wobec nich. Ich reprezentanci byli skoncentrowani na swoich grupach docelowych i z tego powodu ich uwadze uchodziły możliwości wykorzystania i połączenia zasobów innych instytucji oraz połączenia działań.

Specyfiki miast, ich potencjały i wyzwania, z jakimi się mierzą, kształtowały nie tylko sposób współpracy między instytucjami, ale również podejścia do odbiorców. W stosunkowo dobrej sytuacji były miasta o ukształtowanej tożsamości i posiadające swoją unikalną specyfikę (np. bogata kultura i tradycja specjalizacji w określonym typie produkcji), co sprzyjało integracji członków wspólnoty i ich gotowości do współdziałania. Obszary tematyczne kluczowe dla instytucji były przesłanką do poszukiwania punktów wspólnych i rozszerzania współpracy. Dzięki temu mogły one ukształtować między sobą kanały komunikacji oraz dobre praktyki i z tego względu częściej same podejmowały inicjatywę w kreowaniu oferty, będąc mniej zależnymi od lokalnych władz. Zyskiwały także przestrzeń do tego, by szukać sposobów na włączenie mieszkańców w kształtowanie oferty. Z kolei wyzwaniem, które stoi przed takimi ośrodkami, jest wyjście poza te wąskie dziedziny specjalizacji i urozmaicenie oferty, zwłaszcza pod kątem adresatów, których działalność związana z kulturą i sztuką nie jest wybranym polem samorealizacji.

W trudniejszej sytuacji były miejscowości zlokalizowane w niedalekim sąsiedztwie dużych i znaczących ośrodków miejskich. Zmagają się one z wyzwaniem zatrzymania opuszczających miasto mieszkańców oraz poszukiwaniem sposobów na to, by zaintrygować ich tym, co dzieje się w mieście, np. w obszarze rozwijania zainteresowań i atrakcyjnych sposobów spędzania czasu. Często przybierało to formułę eksperymentowania z formą i tematyką inicjatyw oraz sprawdzaniem, jak zostaną przyjęte. Ciekawym rozwiązaniem było także uruchomienie grantów na oddolne inicjatywy na rzecz edukacji oraz wspólne organizowanie wydarzeń (np. gier miejskich), które zaprojektowane były tak, by mieszkańcy mogli zapoznać się w atrakcyjny sposób z ofertami instytucji. Dzięki trudności, jaką stanowiła dla reprezentantów miast sytuacja geopolityczna, zyskiwali oni mobilizację do poszukiwania pomysłów na siebie, które pozwolą im się wyróżnić i przyciągnąć nietuzinkową, unikalną ofertą.

Z kolei brak wyraźnie ukształtowanej tożsamości lokalnej i zarysowanej specyfiki regionu oraz oddalenie od jego centralnych części sprzyjał przejęciu inicjatywy przez samorząd oraz fragmentaryzacji i incydentalności działań. Z tego względu mieszkańcy byli traktowani bardziej jak beneficjenci ofert i nie byli aktywnie włączani w jej projektowanie. Celem instytucji była raczej jakakolwiek aktywizacja edukacyjna, zawodowa i społeczna, gdyż wynikało to z lokalnych potrzeb i uwarunkowań. Wydaje się bowiem, że jest to pokłosiem braku lokalnego patriotyzmu oraz historycznie ukonstytuowanych instytucji, które dynamizują i koordynują życie miasta. Podstawowym zadaniem, przed jakim stoją

te ośrodki, to integracja i popularyzacja działań, tak aby na stałe wpisały się w krajobraz miejskich wydarzeń oraz były podstawą, na której można budować lokalny kapitał społeczny.

Istotne jest także, że podejście do odbiorców oferty, zarówno jeśli chodzi o typ adresatów, jak i gotowość badania ich potrzeb i włączania do kształtowania oferty, nie było specyficzne dla miast, ale konkretnych instytucji, które często zamykały się w swoich obszarach działań. Tym bardziej potrzebne jest zatem tworzenie forów wymiany informacji i struktur siecujących te instytucje, by zyskiwały szerszą perspektywę, poznając nie tylko zasoby i możliwości innych instytucji, lecz także różne podejścia do tego, jak wspierać i dynamizować życie wspólnoty lokalnej.



## Rozdział siódmy: Wyzwania

### Wprowadzenie

Prowadzenie działań wspierających politykę na rzecz uczenia się przez całe życie, podobnie jak każde inne działanie, wiąże się z szeregiem problemów, trudności i wynikających z nich wyzwań. Zrealizowane badanie pozwoliło na scharakteryzowanie niektórych spośród nich. W niniejszym rozdziale przedstawiono cztery główne kategorie wyzwań: o charakterze instytucjonalnym, społeczno-kulturowym, związanym ze współpracą z innymi podmiotami i regionami, w których działają uczelnie. Pierwsze z nich dotyczą zagadnień związanych z działalnością uczelni jako instytucji, drugie natomiast wynikają z przekonań, sposobów aktywności osób odpowiedzialnych za funkcjonowanie jakiegoś obszaru istotnego z perspektywy wspierania działań na rzecz uczenia się przez całe życie. Autorki czynią w tym miejscu ważne zastrzeżenie: przedstawienie występujących problemów i wyzwań nie miało służyć piętnowaniu uczelni, które wzięły udział w badaniu. Jednym z jego celów było poznanie obszarów problemowych i opisanie ich tak, by inne uczelnie mogły wykorzystać ten opis w planowaniu swoich działań i uniknąć tego typu ślepych zaułków oraz zniwelować czynniki ryzyka. Opisane problemy mogą dotyczyć jednej uczelni, części z nich lub wszystkich. Zgodnie z obietnicą złożoną podczas „spotkań zapoznawczych” z władzami uczelni problemy opisano tak, by nie było możliwe ustalenie, w której uczelni występują. Chodzi bowiem o poznanie kategorii problemów i refleksję nad przyczynami ich zaistnienia, a nie o krytykę konkretnych podmiotów. Oznaczenia typu „miasto 1”, „miasto 2” nie są tożsame z kodami użytymi w rozdziale piątym.

## 1. Wyzwania o charakterze instytucjonalnym

Jak wskazano, mianem wyzwań o charakterze instytucjonalnym określono te, które odnoszą się do uczelni jako instytucji, a nie do tworzonej przez nią społeczności czy też przekonań jednostek. Są to także wyzwania, które można pokonać za pomocą decyzji administracyjnych. Autorki nie twierdzą przy tym, że wypracowanie nowych rozwiązań i ich wdrożenie jest proste – wskazują natomiast zjawiska, które w ich opinii generują problemy.

### 1.1. Brak działań edukacyjnych na rzecz otoczenia w misji i strategii uczelni

Szkoły wyższe w swojej działalności statutowej rzadko uwzględniają zadania związane ze wspieraniem idei uczenia się przez całe życie dorosłych w takich dokumentach, jak np. misja i strategia, a nawet jeśli zapisy są, wydają się traktowane marginalnie i bez planu wykonawczego. Tracą z tego powodu możliwości sytuowania tego typu aktywności w ramach szerszego kontekstu działalności uczelni oraz nie są odpowiednio motywowani do podejmowania inicjatyw z tego zakresu. Wydaje się, że brak w dokumentach zapisów ukierunkowujących zadania szkoły wyższej na dany obszar czyni go nieistotnym, dodatkowym, niewartym uwagi – niewpisującym się w interesy uczelni. Niedostrzeżenie potrzeby wsparcia uczenia się w środowiskach lokalnych przekłada się także na brak wygospodarowania na ten cel budżetu oraz nieuwzględnianie go w planowaniu. Z tego względu aktywności z tego zakresu są oparte na dobrej woli i proaktywnej postawie wąskiej grupy pracowników – muszą na to poświęcać swój wolny czas i podjąć dodatkowy wysiłek.

„Zajmuję się kształceniem osób dorosłych, bo jest to element edukacji poza obowiązkowym, jest elementem edukacji i kształcenia dobrowolnego” [miasto 3, reprezentantka uczelni].

Taki stosunek do działań z zakresu uczenia się przez całe życie, który polega na scedowaniu zadań z tego obszaru na wąskie grono społeczników i pasjonatów, jest pozytywnie opisywany przez władze uczelni. Traktują oni tego typu inicjatywy jako wartość dodaną do standardowej oferty uczelni, która ją urozmaica, a nie jest nieodłączną jej częścią. Zaangażowanie pracowników również jest rozpatrywane jako aktywność prospołeczna i wolontariacka, która jest chwalona i wysoko oceniana, ale niekoniecznie w namacalny sposób wynagradzana. Zdarza się wręcz, że uczelnia wywiera presję na pracowników, by angażowali się nieodpłatnie w aktywności uczelni na rzecz otoczenia.

Konsekwencją jest formowanie w pracownikach postawy, że działalność z zakresu realizacji idei LLL nie jest stałym elementem ich pracy oraz misji na rzecz otoczenia, ale przejawem aktywności społecznej. Nie są oni więc do zadań z tego zakresu mobilizowani, mogą także nie dostrzegać dla siebie innych korzyści niż samorealizacja czy poczucie wypełniania filantropijnych powinności.

„Bo nie ukrywam, że to, co robimy, to jest w ramach wolontariatu, to jest po prostu taka nasza forma pewnie promocji uczelni, pewnie pokazania się na zewnątrz, pokazania najmłodszym, bo oni nie mają możliwości przyjscia do nas, chociaż mają, bo teraz są wszystkie inne projekty. Tak, tak. My to robimy, jeździmy, odwiedzamy” [miasto 1, reprezentantka uczelni].

„Czasami sobie myślę, że właściwie wynagrodzenie to jest piąta sprawa, naprawdę. Ja w ogóle o tym nie myślę, ja mam poczucie misji, ja wiem, co ja robię, i ja wiem, że to jest potrzebne” [miasto 3, przedstawicielka biura karier].

## 1.2. Fragmentaryczność i incydentalność działań

Brak instytucjonalnych podstaw dla działań z zakresu wspierania dorosłych z otoczenia lokalnego uczelni przekłada się na ich fragmentaryczność. Stanowią one zbiór niepowiązanych ze sobą inicjatyw, nietworzących przemyślanej, zaplanowanej i spójnej całości. Niektóre z nich są prowadzone cyklicznie, inne raz w roku, jeszcze inne zdarzają się incydentalnie. Te, które pojawiają się na stałe, są na ogół bardzo pozytywnie odbierane przez otoczenie, a niekiedy wręcz „wyczekiwane”. Wydaje się jednak, że brak regularności i incydentalność działań nie sprzyja temu, by społeczność akademicka czuła się nieodłącznie związana ze swoim środowiskiem lokalnym jako część społecznego pejzażu danej wspólnoty, co wpływa na postawy i motywację do podejmowania zadań w tym obszarze. Nie taki jest na ogół cel tych wydarzeń. Z przeprowadzonych rozmów wynika, że wszelkiego rodzaju pikniki i inne pojedyncze inicjatywy są ukierunkowane na promocję uczelni i pozyskanie nowych klientów, nie zaś wspieranie uczenia się i wiedzy jako celu samego w sobie i atrakcyjnej formy spędzania wolnego czasu.

## 1.3. Komerccjalizacja usług

Postawy i orientacje, którą przejawiali niektórzy pracownicy, rysowały obraz uczelni jako podmiotów działających przede wszystkim dla własnego interesu i celów komercyjnych, a nie wrośniętych we wspólnotę lokalną instytucji, które mogą być traktowane jako „dobro wspólne”. Może to więc generować selektywność w wyborze odbiorców

oraz powodować zamknięcie na oddolne inicjatywy mieszkańców, które uczelnia mogłaby wspierać swoimi zasobami, np. udostępniając pomieszczenia. Wpływa to także na sposób kształtowania oferty, o której decyduje liczba zgłoszeń i efektywność ekonomiczna. Uczelnia nie jest rozpatrywana jako znaczący aktor społeczny biorący udział w zaspokajaniu lokalnych potrzeb, całą energię koncentruje na budowaniu oferty dla potencjalnych studentów i kursantów, mimo że zdaje sobie sprawę z mniejszej konkurencyjności wobec większych i lepiej kojarzonych ośrodków akademickich.

„W miarę jak, no, narasta pewien rygor finansowy i jest pojęcie, dzisiaj się nie mówi zmniejszanie kosztów tylko właśnie racjonalizacja, przepraszam, optymalizacja siatek, i wypadają te przedmioty może potrzebne i teraz właśnie pani pyta, no to teraz trzeba pasjonata i do tej siatki wpisać te 15 godzin przedmiotu i obsadzić go kimś”  
[miasto 2, reprezentant uczelni].

## 1.4. Nadmierna biurokracja

Jednym z powodów, dla których uczelnia traktuje działalność na rzecz otoczenia jako dodatkową, niesformalizowaną aktywność, była opisywana przez badanych niechęć do zadań administracyjnych, które z tą formalizacją są kojarzone. Rozmówcy wyjaśniali, że mają niewspółmiernie mniejsze zasoby kadrowe niż większe uczelnie, więc dodatkowe czynności o charakterze administracyjnym sprawiają, że koszty czasowe byłyby niewspółmierne do planowanych efektów. Ich zdaniem musieliby przeznaczyć więcej energii na „wypełnianie papierów” niż na podejmowanie wysiłków na atrakcyjność i skuteczność podejmowanych inicjatyw. Z tego względu wolą działać w sposób niesformalizowany i spontaniczny, opierając się na pasji i zaangażowaniu poszczególnych pracowników.

## 1.5. Działanie opierające się na logice projektowej

Kolejnym czynnikiem ograniczającym lokalną ofertę LLL jest oparcie postaw i działań uczelni oraz lokalnych podmiotów edukacyjnych na tematyce projektów, o które można aplikować. Takie nastawienie szkół wyższych jest zrozumiałe. Ze względu na to, że nie wykorzystują budżetów własnych na prowadzenie środowiskowych działań na rzecz LLL, a zdarza się, że nawet ich nie planują, jedną z nielicznych szans na podjęcie jakiegokolwiek aktywności jest otrzymanie grantów na realizację celowych projektów.

„Więc proponujemy im zawsze, w zasadzie działa się tak, że kończy się jeden projekt, zaczyna się drugi. Z czasu, kiedy ja pracuję na uczelni, to jest trzeci-czwarty projekt. Oczywiście, one różnią się między sobą w zakresie, ale zawsze jest tam pewien aspekt szkoleniowy”  
[miasto 3, reprezentant uczelni].

Można przypuszczać, że przyjęcie orientacji projektowej niesie pewne ograniczenia dla rozwoju oferty. Przede wszystkim wiąże się z tym, że wiele czasu i energii pochłania działalność administracyjna związana z obsługą i rozliczeniem projektów. Dlatego też, jak pisano wcześniej, niektórzy reprezentanci uczelni preferowali niesformalizowane i prawdopodobnie mniej ograniczające działania prowadzone bezkosztowo w ramach wolontariatu, ale były też takie, dla których pozyskiwanie środków na projekty było istotnym celem wzbogacającym działalność uczelni. Ponadto logika projektowa na ogół sprzyjała koncentracji projektu na grupach szczególnie zagrożonych wykluczeniem społecznym, np. osobach niepełnosprawnych, bezrobotnych etc. Mogło to więc pogłębiać przekonanie, że uczenie się powinno być kojarzone z aktywnością zawodową, której celem jest jedynie uzupełnienie lub podniesienie kompetencji oraz zwiększenie szans na rynku pracy. Tym samym wzmacnia to niechęć osób, które uważają, że ich zawodowa wiedza i umiejętności są wystarczające, lub też chcą utrzymać taki wizerunek.

## 2. Wyzwania o charakterze społeczno-kulturowym

Drugą zdefiniowaną grupą wyzwań są te dotyczące kwestii społeczno-kulturowych, czyli – w uproszczeniu – wynikających z ludzkich przekonań, praktyk, przyzwyczajzeń, które stają się zasadą działania. Z reguły są one bardzo trudne do przezwyciężenia, ponieważ wymagają zmiany nastawienia u ludzi. Pomysł dokonania zmiany budzi często lęk i opór, a źródło występujących problemów bywa trudne do zdefiniowania, zwłaszcza przez osoby bezpośrednio zaangażowane. Z drugiej strony, procesy zmian o podłożu społeczno-kulturowym są możliwe i czasem z powodzeniem wdrażane. Wymaga to jednak od osób na stanowiskach kierowniczych samoświadomości, możliwości poświęcenia czasu na dogłębne analizy, a następnie przekonania współpracowniczek i współpracowników do proponowanych zmian. Poniżej omówiono trzy grupy wyzwań z tego obszaru.

### 2.1. Koncentracja na wybranych grupach docelowych

Zaskakującym wnioskiem, do którego doprowadziła analiza materiału badawczego, jest zaobserwowany rozdźwięk między tym, w jaki sposób reprezentanci wspólnot lokalnych rozumieli uczenie się przez całe życie, a tym, jak przekładali te wizje na strategiczne działania swoich instytucji. Mimo że większość rozmówców charakteryzowała uczenie się w sposób szeroki i otwarty (więcej informacji na ten temat w rozdziale trzecim), ich podejście do oferty i jej odbiorców było na ogół konwencjonalne i schematyczne. Przykładem jest podkreślanie, że oferta jest skierowana głównie do dzieci i młodzieży:

„I dlatego grupy docelowe, o które pani pyta, to zarówno dzieci, ponieważ postawiliśmy na bardzo dużą interaktywność, multimedialność, łatwość odbioru, obraz, ale i inspiracja, zagadka, rebus, a to poprzez ekrany dotykowe (...)” [miasto 1, reprezentant urzędu miasta].

Rozmówcy podzielający ten pogląd różnili się sposobami uzasadniania swojej opinii. Część z nich powoływała się na fakt, że to grupa dzieci i młodzieży jest najbardziej „plastyczna” i możliwe (najłatwiejsze) jest u nich ukształtowanie postawy gotowości do uczenia się. Zwracano uwagę, że osoby dorosłe mają na ogół uformowane podejście, zgodnie z którym nauka kończy się wraz z uzyskaniem stosownego dokumentu potwierdzającego nabycie kwalifikacji. Z kolei dzieciom i młodzieży przypisywano otwartość, ciekawość świata, gotowość do eksperymentowania i próbowania nowych rzeczy, szukania pasji.

Część rozmówców traktowała ofertę dla najmłodszych jako pomost między uczelnią a dorosłymi. Zwracano uwagę, że dziecięcą energią i zaangażowaniem mogą być „zarażani” ich rodzice czy opiekunowie. Z drugiej strony, wielu rozmówców mówiło wprost, że kierowanie oferty do dzieci i młodzieży nie jest przypadkowe z punktu widzenia interesów uczelni. Badani wyjaśniali, że chodzi o pokazanie się młodemu pokoleniu w jak najlepszym świetle, by w przyszłości zapewnić sobie klientów usług edukacyjnych.

„To znaczy tak, wpiszmy też młodzież. Ponieważ, tę młodzież taką ponadgimnazjalną. Średnią, teraz można powiedzieć. Ponieważ tutaj, jeżeli chodzi o działania na rzecz młodzieży, to staramy się zaszczepić, jakby to określić... Zainteresowanie nauką. Nie staramy się, tak jakby, my, wiadomo, że robimy to również w celach promocyjnych, tak? Żeby promować nasze kierunki studiów” [miasto 4, reprezentant uczelni].

Jak wskazywano w kilku miejscach niniejszej monografii, koncentracja na działaniach dla dzieci i młodzieży była problemem także podczas realizacji badania. Pomimo wysokich kompetencji badawczych badaczek i badacza i ich bardzo dużego doświadczenia badawczego, przekierowanie narracji badanych z działań dla dzieci i młodzieży na działania przeznaczone dla osób dorosłych było czasami niemożliwe.

Drugą grupę, która była wymieniana jako ważny odbiorca działań w odniesieniu do LLL, stanowiły osoby starsze, które korzystają z oferty uniwersytetów trzeciego wieku. Seniorzy byli charakteryzowani jako cechujący się entuzjazmem i odczuwający prawdziwą radość z uczenia się oraz wykazujący się otwartością na tematy oferowane przez uczelnie. Dla porównania osobom dorosłym, które zakończyły edukację formalną i są aktywne zawodowo, przypisywano instrumentalne podchodzenie do edukacji, podejmowanej jedynie w kontekście podnoszenia kwalifikacji i rozwoju zawodowego. Badani uzasadniali ten osąd z jednej strony przekonaniem osób dorosłych, że nie muszą się doksztalać po ukończeniu studiów lub szkoły, ale także tym, że są oni zbyt zaabsorbowani życiem rodzinnym i zawodowym, by uczyć się nowych rzeczy.

„Bo to jest jedna grupa starsza, gdzie same gdzieś tam mają taką wewnętrzną potrzebę zagospodarowania swojego czasu wolnego. No i tutaj kwestia przygotowania takiej atrakcyjnej oferty dla osób w starszym wieku, bo trudno tutaj, no nie sądzę, żeby ktoś chciał się doksztalać i pozyskać na emeryturze dodatkowy zawód, prawda?” [miasto 3, reprezentantka uczelni].

Trudno rozstrzygnąć, w jakim stopniu te opinie są zgodne z rzeczywistością. Nie można potwierdzić, że pracujące osoby dorosłe rzeczywiście nie czują potrzeby

zdobywania nowej wiedzy i nowych umiejętności, które nie są podyktowane sytuacją zawodową, lecz chęcią rozwoju i poszerzenia zainteresowań. Zresztą odmienne opinie również pojawiały się podczas wywiadów, zgodnie z którymi osoby aktywne zawodowo i posiadające rodziny mogą „szukać odskoczni” w ofercie zajęć rekreacyjnych niezwiązanych z pracą.

Zastanawiające jest, czy powodem niskiej partycypacji tej grupy w ofercie LLL nie jest w gruncie rzeczy brak bezpośrednio skierowanych do nich propozycji oraz obawa, że będą jedynymi reprezentantami swojej grupy wiekowej. Mogą zwyczajnie nie czuć się komfortowo w sytuacji, kiedy innymi uczestnikami zajęć są tylko bardzo młodzi ludzie lub seniorzy. Tym pierwszym przypisuje się bycie na etapie życiowym, który wymaga uczenia się, z kolei osobom starszym edukacja ma zapewniać organizację czasu wolnego. Kojarzenie aktywności edukacyjnej jedynie z bardzo młodymi ludźmi lub osobami starszymi może sprawiać, że osoby dorosłe będą się obawiać, że ich chęć uczenia zostanie potraktowana przez otoczenie jako sygnał niedostatecznej wiedzy i kompetencji oraz braku umiejętności „nadążania” za zmieniającym się światem.

Ograniczone włączenie osób dorosłych w wieku produkcyjnym w ofertę edukacyjną może także wynikać z ich niechęci do „tradycyjnych” metod nauki polegających na „siedzeniu w ławce” i słuchaniu wykładów. Przywołuje to na myśl czasy szkolne i studenckie, różnie kojarzone, niekoniecznie z pozytywnymi doświadczeniami edukacyjnymi i preferowanymi stylami uczenia się. Sami badani wyraźnie podkreślali, że starają się urozmaicać zajęcia skierowane do dzieci i młodzieży poprzez wykorzystywanie materiałów audiowizualnych, naukę przez doświadczenie, realizację projektów, gry i zabawy czy indywidualny tutoring. Być może wzbogacanie sposobów prowadzenia zajęć dla osób dorosłych mogłoby zwiększyć ich zainteresowanie ofertą i otwarcie na uczenie się „dla przyjemności”. Zwłaszcza, że przedstawiciele uczelni wielokrotnie opisywali zasoby uczelni, np. nowoczesny sprzęt czy cyfrowe biblioteki, którymi mogą być zainteresowani nie tylko dzieci i młodzież, ale także np. lokalni pasjonaci.

Warto zestawić te wnioski z obserwacją, że większość uczelni i innych instytucji prowadzących działania z zakresu edukacji nie bada zainteresowania środowiska lokalnego proponowaną ofertą. Weryfikacją jej trafności jest liczba osób, które uczęszczają na zajęcia, i od nich też są zbierane opinie. To sprawia, że oferta jest kształtowana na podstawie zainteresowań i potrzeb grupy, która na ogół i tak jest uczestnikiem zajęć, z kolei oczekiwania i motywacje osób do tej pory niekorzystających z edukacji nie są znane.



„No i my gdzieś tam, jak się okazało, że w sumie za bardzo społeczność czy nasze otoczenie nie do końca widzi taką potrzebę. W sensie takim, że były potrzeby rozwojowe, ale takie bardziej szkoleniowo-podstawowe, które uczelnia niekoniecznie mogłaby spełnić. W związku z powyższym my poszliśmy inną drogą, mnie się wydaje. Postawiliśmy na to, że skoro mamy studentów w murach uczelni, że gdzieś tam inwestujemy w nich” [miasto 3, reprezentant uczelni].

W roku rozmów można było zaobserwować dwa podejścia do kształtowania oferty: W pierwszym uznawano, że obecna oferta jest dość atrakcyjna i urozmaicona, jednak społeczność lokalna nie jest nią zainteresowana z różnych przyczyn, najczęściej z powodu zaabsorbowania pracą zawodową i potrzebą wykonywania innych obowiązków. Zwolennicy takich opinii uważali, że jest to naturalny stan, z którym należy się liczyć. Konsekwencją jest kierowanie oferty do wąskiej grupy pasjonatów danej tematyki:

„Prywatnie widzę, że każda instytucja ma jakby swoich przyjaciół (wiernych odbiorców), muzeum ma swoich, akademika twórczości ma swoich przyjaciół, biblioteka swoich. To jest jakaś tam określona grupa ludzi, wcale nie za duża, bo to jest kilka, kilkanaście osób. (...) Nie jest problemem oferta, bo uważam, że jest bogata, i naprawdę każdy w zasadzie, w każdym tygodniu, jakby ktoś zechciał uczestniczyć w jakimś wydarzeniu, to może to zrobić. Problem jest w tym, że to dotyczy może 10% osób, które mają taką potrzebę. A pozostali, nawet jeżeli byśmy chcieli i im nie wiem, wysłali zaproszenie do domów, tak? Oni z tego nie skorzystają, bo takiej potrzeby po prostu nie mają, wolą jechać na działkę, na ryby, iść gdzieś tam poplotkować” [miasto 3, reprezentantka instytucji kultury].

Podejście drugie charakteryzuje osoby, które optują za próbowaniem różnych dróg zaangażowania potencjalnych odbiorców, badając ich potrzeby i dostosowując do nich zakres i formę działań. W jednym z wywiadów reprezentantki instytucji kultury wyznały, że zaskoczyła ich skala zainteresowania spotkaniami z ekspertami z różnych dziedzin, np. z psychologami, prawnikami, dietetyczkami i innymi specjalistami. Zwracały uwagę, że dostęp do nich nie jest łatwy i z tego powodu osoby zainteresowane bardzo konkretnymi zagadnieniami chętnie uczestniczą w takich wydarzeniach. Podobnie dostrzegano, że wycieczki organizowane pod wąskim, praktycznym kątem cieszyły się dużym zainteresowaniem dorosłych – niekoniecznie korzystających z oferty kulturalnej czy uniwersytetów trzeciego wieku. Formy te miały charakter praktyczny i dotyczyły zagadnień z codziennego życia. Jest to ważna obserwacja, z której wynika, że szersze podejście do edukacji, nieutożsamiane jedynie z nauką, techniką i wyższą kulturą, otwiera możliwości kreowania doświadczeń i sytuacji edukacyjnych grupom odbiorców niezainteresowanych do tej pory ofertą:

„Powodzeniem cieszą się też spotkania z ludźmi, którzy mogą w jakimś stopniu edukować odbiorcę, nie tylko tak dla duszy, że tak powiem, czyli literacko, ale mamy spotkania z dietetykami, mamy z psychologami, z autorami, którzy są psychologami, rodzimymi dietetyczkami, gdzie np. uczą nas, w jaki sposób czytać ulotki na towarach, które kupujemy, czy np. jak obniżyć cholesterol ze smakiem, i tu rzeczywiście przychodzi bardzo wiele osób i co obserwujemy? Przychodzą osoby, które są zainteresowane tematem, to nie są osoby, które przyjdą na spotkanie autorskie (...). Naprawdę z całej tej grupy osób, które były, może cztery powtórzyły się z tych takich zaprzyjaźnionych z nami”

[miasto 3, instytucja kultury (biblioteka)].

„To nie były zamknięte wyjazdy dla osób z miasta i wiele osób z tego skorzystało, to rzeczywiście tego typu oferta, gdzie nie tylko były jakieś atrakcje, ale można było konkretną wiedzę zdobyć, np. jak hoduje się hiacynty, to były atrakcyjne wyjazdy. To bardzo szybko zapełniał się autokar” [miasto 3, uczelnia].

Reprezentantki tych instytucji zwracały uwagę także na różne style życia, w tym czas pracy różnych ludzi, co może wpływać na ich gotowość do korzystania z oferty, w tym na możliwość wygospodarowania czasu na edukacyjne formy aktywności. Nie zawsze można dostosować działania instytucji do potrzeb tych grup, jednak świadomość, że może to wpływać na ograniczenie ich udziału, zmienia wizerunek osób, które nie korzystają z inicjatyw idei na rzecz LLL – niekoniecznie jest tak, że nie są zainteresowane, czasem po prostu nie mogą.

Podobne trudności ujawniły się także w dyskusjach o zaangażowaniu innych grup demograficznych, w których na pierwszy plan wysuwała się młodzież. Z racji „trudnego wieku” przypisywano jej niechęć do zajęć dodatkowych i poświęcania czasu na szukanie nowych zainteresowań. Zdarzały się instytucje, które ubolewały nad tym, że młodzież nie interesuje się bardziej wyrafinowaną kulturą, a jednocześnie z narracji nie wynikało, że pociągało to za sobą zmiany w funkcjonowaniu tych instytucji.

Z kolei inne instytucje, dostrzegłszy to wyzwanie, testowały różne sposoby dotarcia do tych odbiorców, starając się trafić do nich w ich naturalnym środowisku oraz eksperymentując z tematyką i formą działań:

„Jak tylko się zakończyły te takie bardzo mocne obostrzenia i zorganizowaliśmy spotkanie Career Day, spotkanie stolikowe z pracodawcami, to przyszło 102 studentów tak od ręki po prostu jako na dodatkowe, nieobowiązkowe spotkanie, bo mogli porozmawiać, usiąść przy stoliku, przedyskutować różne rzeczy, dowiedzieć się, jak wygląda rynek pracy. (...) Ja mam

wrażenie, że jak jest taki element rozrywki, integracji, możliwości spotkania się też, że to jest takie przyjemne z pożytecznym, to wtedy ewidentnie i miasto staje się atrakcyjne” [miasto 3, reprezentantka uczelni, biura karier].

„My tak w ten sposób trochę próbujemy dotrzeć do młodzieży, organizując spotkania w szkole. Bo tutaj panie się zgodzą, że jest problem, żeby ta młodzież wyszła z murów szkoły. I tak np. miałyśmy takie zajęcia, to były interaktywne warsztaty z motywacji, z komunikacji, z budowania więzi, z asertywności i to prowadził ośrodek psychologiczno-edukacyjny. Ja, jako opiekun, uczestniczyłam, ja byłam zszokowana, bo niektóre te dzieci znałam, że one tak pięknie pracowały” [miasto 3, reprezentantka instytucji kultury (biblioteka)].

Trzeba w tym kontekście zaznaczyć, że większa otwartość na zrozumienie trybu życia, potrzeb i sposobów funkcjonowania różnych grup cechowała rozmówców, którzy pracowali w terenie i mieli z tego powodu możliwość oglądu sytuacji. Osoby stojące na czele instytucji częściej posługiwały się wyobrażeniami na temat potrzeb różnych grup i wydawało się, że tworząc ofertę, opierają się jedynie na własnych preferencjach i zainteresowaniach.

W tym kontekście warto także zwrócić uwagę, że niemal wszystkie osoby zaangażowane w realizację działań na rzecz LLL to kobiety. Jest to bardzo pozytywne zjawisko świadczące o zaangażowaniu w sprawę i wrażliwości na kwestie rozbudzania potrzeby rozwoju osobistego. Można wyobrazić sobie konsekwencję, jaką jest trudność w przygotowaniu propozycji działań edukacyjnych dla mężczyzn, którzy, jak wynika z wielu badań, dużo rzadziej angażują się w jakiegokolwiek aktywności edukacyjne. Idąc tropem, że drogą do zaangażowania różnych grup jest przygotowanie ofert bardziej „życiowych”, praktycznych tematów, można zadać sobie pytanie, czy większy udział mężczyzn w organizację działań mógłby wpłynąć na większy ich udział w inicjatywach.

Brak doświadczeń edukacyjnych niezwiązanych z edukacją formalną, zwłaszcza u osób niepracujących intelektualnie, może wpływać na ich zdolność zarówno dostrzegania i planowania, jak i planowania procesów uczenia się oraz sprawnego posługiwania się ofertą pod kątem własnych potrzeb. Osoby te powinny być też odpowiednio motywowane poprzez ukazywanie im nie tyle uniwersalnej wartości, jaką jest uczenie się i rozwój osobisty, co szansę na zdobycie bardzo konkretnej, praktycznej wiedzy. Nieuwzględnianie tej specyfiki podczas projektowania oferty również sprzyja wycofaniu się z działań edukacyjnych, gdyż możliwości wyboru oraz wielkie idee stojące za ofertą mogą „przytłaczać” tę grupę oraz sprawić, że poczuje się ona nieadekwatna, niewpisująca

się w profil odbiorców. Jej reprezentanci mogą także nie wiedzieć, jakiego rodzaju zajęcia mogłyby być dla nich ciekawe i rozwijające, gdyż tego typu refleksja nie była podejmowana w przeszłości. Sposób motywowania do uczenia się poprzez pokazywanie różnych dróg, możliwości, ale także korzyści wydawał się więc stanowić barierę zamykającą część osób na gotowość do korzystania z oferty edukacyjnej:

„Natomiast ja jestem też zwolenniczką tego, że przecież czasami ludzie nie do końca wiedzą, że mogą się czegoś ciekawego nauczyć, dowiedzieć lub doświadczyć i nam, bardzo też działa poczta pantoflowa, to znaczy, że ktoś kogoś zabiera jako towarzysza jakiejś imprezy, no i to się potem odbywa np. na terenie uczelni, ktoś przyszedł dla rozrywki, a de facto się czegoś nauczył. Więc wydaje mi się, że to jest też kwestia tego, na ile nasza oferta, promowanie tej oferty opiera się o intencje i świadomość” [miasto 3, reprezentantka uczelni].

„Natomiast jeżeli to są lekcje biblioteczne, jeżeli tak naprawdę jest to spotkanie autorskie, jeżeli to jest wystawa, to w tych wypadkach absolutnie raczej nie mówimy o jakichś takich wartościach edukacyjnych” [miasto 3, reprezentantka instytucji kultury].

Barierą szerszego uczestnictwa osób dorosłych w edukacji jest niedostrzeżenie powiązań między rozwijaniem pasji a nabywaniem lub doskonaleniem umiejętności wykorzystywanych w miejscu pracy, związanych np. z kreatywnym myśleniem, komunikacją czy pracą zespołową. Są to nieoczywiste korzyści, które odnoszą osoby regularnie uczące się, a które mogłyby być dla nich dodatkową motywacją wykorzystywaną również w działaniach promocyjnych uczelni. Zdarzało się, że rozmówcy stosowali argumentację, że ważne jest, by uczyć się dla „samej wiedzy”, co dla osób wycofanych z edukacji może być traktowane jako niedostateczny bodziec do aktywności edukacyjnej. Sposób myślenia o uczeniu się jako czynności pozytywnie kształtującej różne obszary życia, dającej przyjemność oraz wzbogacającej sposoby spędzania wolnego czasu, nie ujawnił się w trakcie rozmów.

„Brakuje czegoś takiego, jak przejście na pewien wyższy poziom samoświadomości, świadomości młodego człowieka, który uznaje, że powinien zdobywać wiedzę, bo ona mu się przyda” [miasto 1, reprezentantka uczelni].

Są to przykładowe powody, dla których osoby dorosłe nie traktują możliwości uczenia się jako celu samego w sobie czy formy spędzania wolnego czasu. Większość rozmówców, jak wspomniano, przypisywała powody tego stanu ogólnej niechęci społeczeństwa do uczenia się oraz niemożności wygospodarowania na tę aktywność czasu. Edukacja jest rozważana jedynie jako możliwość poprawy sytuacji zawodowej. Być może jednak, po pierwsze,

powody niekorzystania z oferty edukacyjnej są bardziej zniuansowane, a po drugie poważną barierą jest bierne podejście reprezentantów lokalnych instytucji edukacyjnych, gdzie nie są oni gotowi docierać do nieuczących się osób oraz motywować ich do nauki. Nie tak zresztą postrzegają swoją rolę, koncentrując się na dzieciach i młodzieży jako grupie potencjalnych przyszłych klientów. Ukierunkowanie oferty uczelni na osoby dorosłe pracujące odbierają jako czasochłonne i żmudne, przez co szybko się zniechęcają i wolą koncentrować się na grupach naturalnie bardziej otwartych na uczenie się.

## 2.2. Elitarny charakter uczelni

Kolejną barierą możliwości wykorzystania zasobów uczelni do wspierania idei LLL w lokalnym otoczeniu jest dążenie jej pracowników do zachowania elitarnego wizerunku szkoły wyższej. Taka postawa również warunkuje preferencje co do odbiorców oferty edukacyjnej. Przede wszystkim działania związane z uczeniem, zwłaszcza w formule rekreacyjnej, są ukierunkowane na osoby, które legitymują się wyższym wykształceniem oraz odnoszą sukcesy zawodowe:

„Oczywiście, różne stanowiska pracy wymagają różnego zaangażowania, tak? Ale uważam, że im wyższy szczebel w strukturze, tym ta konieczność kształcenia przez całe życie jest tym bardziej nieodzowna i potrzebna” [miasto 4, reprezentant uczelni].

Kreacja uczelni jako miejsca elitarnego i ekskluzywnego, niekiedy w sposób niejasny i symboliczny, może sprawiać, że osoby o niższym wykształceniu, pracujące fizycznie czy w usługach nie postrzegają uczelni jako przestrzeni, w której mogą się rozwijać i aktywnie spędzać czas. Zwłaszcza że niektórzy badani wprost wyjawiali, że nie potrafią pracować z tymi grupami odbiorców oraz dostosowywać do nich swojego języka. Wydaje się, że może być to spowodowane potrzebą zachowania swojego eksperckiego wizerunku i niechęcią do upraszczania komunikacji. Powodem może być także obawa przed wprowadzaniem form nauczania mniej kojarzonych z tradycyjną organizacją edukacji na uczelni, które mogłyby w większym stopniu opierać się na doświadczeniu uczenia się osób o niższym kapitale intelektualnym i kulturowym, ale umniejszać akademicki charakter form edukacyjnych.

„Pracujemy... jako no, prestiżowe spotkanie. Więc chcemy, żeby pokazywać wizerunek, promować wizerunek uczelni, nie tylko jako świadczącej usługi w zakresie studiów licencjackich lub inżynierskich czy też magisterskich, ale także jako pewnego ośrodka, no, intelektualnego” [miasto 1, reprezentant uczelni].

„Tu są bardzo często osoby, które uczestniczą w uniwersytecie trzeciego wieku. To są osoby z bardzo dobrym wykształceniem, które mają duży dorobek doświadczenia zawodowego. Więc to są naprawdę bardzo wartościowe przedsięwzięcia” [miasto 4, reprezentant uczelni].

Ogólnie uczenie się jest traktowane jako elitarna czynność zarezerwowana dla osób o i tak wysokim kapitale intelektualnym oraz rozwiniętych umiejętnościach, co może być praktyką wykluczającą innych przedstawicieli społeczności lokalnej. Dodatkowo może to sprawiać, że wśród osób korzystających z oferty edukacyjnej uformuje się ekskluzywna społeczność, w której osoby odróżniające się sytuacją społeczno-zawodową nie czułyby się komfortowo. Takie podejście do odbiorców oferty może pogłębiać przekonanie, że jest ona skierowana do osób zagrożonych wykluczeniem – co ma na celu polepszenie ich sytuacji na rynku pracy – oraz do osób najlepiej wykształconych i seniorów – aby urozmaicić spędzanie wolnego czasu. Takie podejście do oferty może, nie zawsze w sposób jawny, sprawiać, że inne grupy osób dorosłych nie znajdują dla siebie miejsca w uczelnianej przestrzeni.

### 2.3. Homogeniczne środowisko osób kształtujących ofertę LLL

Jak pisano, działalność uczelni ukierunkowana na środowisko lokalne na ogół nie jest opisana w dokumentach strategicznych ani nie jest przypisany jej odrębny budżet. Sprawia to, że tego typu zadania woluntarystycznie podejmują pasjonaci i uczelniani społecznicy. Ma to wiele bardzo dobrych stron, tzn. osoby, które angażują się w dodatkowe działania na rzecz szerzenia nauki, są pełne pasji i zaangażowania, które mogą udzielać się odbiorcom i inspirować ich do pogłębiania zainteresowań. Takie podejście ma jednak swoje ograniczenia. Przede wszystkim fragmentaryczność działań oraz uzależnienie ich od „indywidualnej energii” konkretnych osób skutkuje tym, że wraz z ich odejściem lub wycofaniem podejmowane przez nich wcześniej inicjatywy również wygasają.

Brak ciągłości działań może być spowodowany tym, że na uczelni brakuje osób dostatecznie zmotywowanych do tego, by przejąć obowiązki i kontynuować realizację zadań z zakresu LLL, zwłaszcza że nie są oni na ogół dodatkowo wynagradzani. Stan ten może być również podyktowany tym, iż oparcie działań na charyzmie pracowników nie sprzyja transferowi wiedzy, co mogłyby zapewnić systematyzacja i formalizacja działań. Można przypuszczać, że nawet jeśli na uczelni są osoby, które byłyby gotowe kontynuować inicjatywy, brakuje im wizji i doświadczenia, przez co mogą się obawiać, że nie będą w stanie zastąpić wcześniejszych „twarzy projektów” i zadbać o utrzymanie poziomu.

Innym ograniczeniem takiej praktyki jest zawężona przestrzeń na nowe pomysły i innowacje. Uczelniani liderzy LLL mogą pociągać za sobą określone środowisko odbiorców oferty. Małe ośrodki lokalne na ogół są oparte na sieci znajomości i kontaktów. Może, choć nie musi, to sprawiać, że środowisko osób korzystających z lokalnej oferty LLL jest homogeniczne i względnie stałe. Zapraszanie do współtworzenia propozycji w obszarze działań na rzecz uczenia się przez całe życie osób z innych sektorów, jednak również mających doświadczenie w prowadzeniu działalności edukacyjnej i rozwojowej, mogłoby ją wzbogacić, urozmaicić oraz otworzyć drogę do rozszerzenia sieci kontaktów, do których docierają informacje o podejmowanych inicjatywach i toczących się działaniach.

„(...) w różnych aspektach możemy sobie poćwiczyć, ale z drugiej strony, jak przejrzymy się innym takim inicjatywom, to dość często ciągle widzimy te same twarze, które wzięły udział w tym i prawdopodobnie da się go namówić też do wzięcia udziału w innym obszarze aktywności. Czasami, gotując się we własnym sosie, czasami mamy wrażenie... Chociaż taka wymiana informacji pomiędzy ośrodkami to też nam coś się daje”

[miasto 3, reprezentantka władz lokalnych].

## 3. Wyzwania związane z współpracą

### 3.1. Brak lokalnej strategii wspierania uczenia się przez całe życie

Jednym z czołowych wyzwań, przed jakimi stoją uczelnie jako regionalne ośrodki wiedzy, jest ich koncentracja na własnej ofercie, bez rozszerzania własnej perspektywy, tak by spojrzeć na działanie w kontekście innych lokalnych instytucji edukacyjnych. Wydaje się, że pomostem, który mógłby zapewnić spójność i komplementarność oferty z perspektywy różnych podmiotów zaangażowanych we wspieranie uczenia się, byłby opracowany wspólnie dokument, wytyczający cele i kierunki działań z zakresu LLL, który wyraźnie wskazywałby zadania do zrealizowania i podział kompetencji między zaangażowanymi podmiotami. Obecnie przygotowywanie oferty bez porozumienia się w tej sprawie z innymi instytucjami sprawia, że działania się dublują, natomiast pozostają luki niezagospodarowane przez żadną z nich.

„Ja widziałabym tu jedną sprawę do rozwiązania i zastanowienia się nad nią, bo czasami odnoszę wrażenie, że wszyscy robią wszystko. Jeżeli mamy kino, gdzie jest DKF, to po co przenosić tego typu działalności gdzie indziej. Żeby zaznaczyć na mapie takie miejsca, które są dedykowane czemuś, i skupmy się na tym, wspierajmy to, a nie rozpraszajmy. Jest biuro wystaw artystycznych – robi wystawy. Jest CDS – robi fantastyczne wystawy, muzeum rzemiosła. I dajmy sobie spokój z resztą tych wystaw” [miasto 1, reprezentantka instytucji kultury].

Sytuacja sprawia też, że podmioty pozbawiają się możliwości wymiany zasobów, np. przedmiotów materialnych, osób czy obiektów infrastrukturalnych, takich jak sale, przestrzenie plenerowe, sale kinowe etc. Jednym z powodów takiego stanu rzeczy jest brak pretekstów do nawiązywania szerszej współpracy oraz brak ciał instytucjonalnych, które formowałyby wspólną perspektywę w planowaniu działań w odniesieniu do LLL.

„Ja mam wrażenie, że my jako uczelnie powinniśmy oferować coś innego, a nie konkurować z innymi lokalnymi instytucjami szkoleniowymi” [miasto 3, reprezentantka uczelni].

W rezultacie pogłębia to fragmentaryczność i doraźność działań oraz niemożność zbudowania kompletnej i spójnej strategii na rzecz uczenia się w danym środowisku lokalnym. Pojawiały się w toku rozmów wypowiedzi, zgodnie z którymi podmioty mogą różnić się pomysłami na wspieranie idei LLL. I tak niektóre uczelnie wypowiadały się w sposób sceptyczny wobec działalności urzędów pracy, które oferują mało nowoczesne, nieefektywne drogi na podnoszenie kompetencji.



## 3.2. Rozbieżne interesy lokalnych podmiotów LLL oraz wizji działania

Jednym z powodów, dla których lokalne podmioty nie łączą sił w kształtowaniu działań edukacyjnych, mogą być ich rozbieżne interesy. Uczelnie, jak wspomniano wcześniej, koncentrują się na promocji swojej placówki wśród dzieci i młodzieży, by zachęcić tę grupę do wyboru swoich usług w przyszłości. Z tego względu zależy im także na zachowaniu elitarnego wizerunku oraz cieszenia się opinią ośrodka intelektualnego skupiającego lokalne elity. Z kolei organy administracji publicznej oraz organizacje pożytku publicznego koncentrują swoje działania na grupach w specyficznej sytuacji, na ogół zagrożonych marginalizacją społeczną, których celem jest wspieranie ich możliwości na rynku pracy. Jest jeszcze grupa lokalnych instytucji kultury, takich jak muzea, centra kultury, biblioteki, klubokawiarnie i inne miejsca, którym zależy na rozwijaniu zainteresowań oraz szerzeniu wiedzy o kulturze i sztuce w środowisku lokalnym. Funkcjonują w końcu instytucje skoncentrowane na konkretnym, niszowym działaniu, które również oferują zarówno zajęcia, jak i wydarzenia służące promocji ich działalności.

„Dla [nazwa regionu] realizujemy projekty dotyczące aktywizacji społecznej i zawodowej, różnych grup odbiorców to dotyczy, skupiamy się głównie na osobach oddalonych od rynku pracy i to jest aktywizacja właśnie w obszarze powracania tych osób na rynek pracy, ale też dużo realizujemy projektów na rzecz seniorów. Zajmujemy się też wspieraniem aktywności dzieci i młodzieży, prawda?” [miasto 3, reprezentantka organizacji pozarządowej].

„Ale myślę, że z jednej strony mamy tą ofertę w jakiś sposób sztywną, bo związaną ze szkłem, ale z drugiej strony w jej obrębie mamy naprawdę duże pole do popisu, żeby to dziedzictwo szklane zaprezentować w formie atrakcyjnej, na pewno tutaj cały czas pracujemy nad tym, żeby to było jednocześnie merytorycznie dobre, a z drugiej strony podany w sposób do zaakceptowania dla szerokiej rzeszy zwiedzających” [miasto 1, reprezentantka organizacji branżowej].

„Na poziomie samorządu województwa jest program współpracy z organizacjami i tam obszar wspierania aktywności seniorów jest też dofinansowywany co roku. A tylko my jako ten podmiot z sektora pozarządowego możemy się o to ubiegać. Więc łączenie jakby swoich zasobów, naszych możliwości, naszej wiedzy, plus zasobów, które posiadają zarówno uczelnie, jak też miasto czy powiat, to myślę, że by dawało dużo lepsze rezultaty” [miasto 1, reprezentantka miejskiej instytucji kultury].

W ten sposób instytucje te również sprzyjają poszerzaniu wiedzy i umiejętności odbiorców. Pozytywne jest więc, że wymienione instytucje ze względu na ukierunkowanie na inne grupy docelowe nie stanowią dla siebie konkurencji, a otwiera to drogę do dzielenia się doświadczeniem oraz uzupełniania oferty.

## 4. Wyzwania regionalne – konkurencja ze strony innych miast i migracje ludności

Kolejne wyzwania, jakie napotykają uczelnie w krzewieniu idei uczenia się przez całe życie, dotyczą ich mniejszej atrakcyjności w stosunku do oferty większych ośrodków miejskich. Sprawia to, że mają poczucie braku skuteczności w tym, by podejmować dodatkowe działania ją uatrakcyjniające – ich zdaniem i tak nie uchronią się przed migracją potencjalnych studentów. Wydaje się jednak, że koncentracja na tradycyjnej roli uczelni ogranicza jednocześnie możliwości większego ukierunkowania na współpracę z otoczeniem lokalnym. Zniosło by to presję pozyskiwania nowych studentów oraz umożliwiło uczelniom wykorzystanie zasobów oraz staranie się o dodatkowe środki nie tylko związane ze statutową działalnością.

„Jest wyzwaniem. Bo gdzieś tam pani wyczuła to między wierszami, że to nie jest takie łatwe, że jednak młodzież z naszego regionu, no, rozwijający się Rzeszów jest już takim miejscem, gdzie chcą wyjeżdżać. No, nie mówiąc już o Krakowie czy Wrocławiu”

[miasto 1, reprezentantka uczelni].

## 5. Podsumowanie

Uczelnie objęte badaniem zostały wyselekcjonowane ze względu na wyróżnianie się aktywnościami na rzecz wspierania uczenia się dorosłych, co nie oznacza, że one także nie mierzyły się z różnymi trudnościami.

Rozszerzanie działalności na rzecz wspierania LLL w społeczności lokalnej nie jest traktowane jako cel równoważny z innymi założeniami, jakie stawiają sobie uczelnie. Jest na ogół postrzegany raczej jako społeczna, ochotnicza działalność. Świadczy o tym choćby sposób, w jaki pracownicy są delegowani do zadań związanych z organizacją dodatkowych inicjatyw, a także fakt, że na ogół nie są za tego typu działalność wynagradzani. Uczelnie nie przewidują budżetów ukierunkowanych na cel wspierania uczenia się jako idei samej w sobie, więc nie ma podstaw do formalizowania i instytucjonalizowania aktywności w tym zakresie. Z tego względu działalność na rzecz otoczenia ma charakter incydentalny i fragmentaryczny, sukcesem jest, kiedy udaje się utrzymać cykliczność wydarzeń i na stałe wpisać je w kalendarz akademicki.

Barierą w rozszerzeniu aktywności na rzecz otoczenia jest także chęć utrzymania elitarnego wizerunku i częste niezrozumienie braku zainteresowania lokalnej społeczności ofertą – reprezentanci akademii zazwyczaj zakładają, że środowisko nie jest zainteresowane samorozwojem, i rzadko podejmują próby zmiany formuł prowadzenia zajęć czy zmiany tematu, choćby przeformułowania tytułu danego przedsięwzięcia, by zachęcić nowych adresatów. Przedstawiciele uczelni wydają się zakładać, że uczestnictwo w działaniach z zakresu LLL ma charakter elitarny i nie powinno się tego zmieniać.

Kolejną barierą jest utożsamianie uczenia się i rozwoju jedynie z obszarami naukowymi oraz wiedzy o kulturze i poszerzaniu umiejętności i zainteresowań artystycznych. Z tego względu osoby, które być może chciałyby się rozwijać w innych obszarach, nie mają ku temu możliwości. Ponadto kojarzenie uczenia się jako domeny osób bardzo młodych, starszych oraz w trudnej sytuacji na rynku pracy może sprawiać, że wielu potencjalnych adresatów czuje się w sytuacjach edukacyjnych niekomfortowo. Ponadto wizerunki instytucji, które składają się na lokalne podmioty LLL, mogą przyciągać konkretne grupy adresatów i jednocześnie zniechęcać inne.

Wiele z tych opisanych trudności można byłoby pokonać, podejmując szerszą współpracę z innymi podmiotami oraz rozszerzając myślenie o ofercie o perspektywę całego miasta. Wielokrotnie zdarzało się, że współpraca, choć niewątpliwie istniała w każdym mieście, nie była w pełni wykorzystana. Inspirujące w tym zakresie były przykłady konkretnych inicjatyw prowadzonych w miastach, o których więcej w rozdziale czwartym.

## Rozdział ósmy: Podsumowanie, analiza i wnioski

Niniejszy rozdział stanowi podsumowanie monografii i badania. Znajdują się w nim wnioski z przeprowadzonych analiz, odniesienia do teorii socjologicznych omówionych w pierwszym rozdziale i pomysły dotyczące dalszych możliwości badawczych związanych ze wspieraniem uczenia się przez całe życie w szkolnictwie wyższym. Na końcu umieszczono informacje o zespole badawczym.

### 1. Wnioski ogólne z części analitycznej

Oferta każdego z miast wpisywała się w jego specyfikę kulturową i warunki społeczno-ekonomiczne. Krosno jako miasto o charakterystycznym pejzażu kulturowym cechowała koncentracja działań edukacyjnych na wspieraniu poszerzania wiedzy o lokalnej kulturze, historii i tradycji. W działania te uczelnia było zaangażowana, a jej inicjatywy w zakresie działań wspierających LLL wyraźnie wyróżniały się w ofercie i cechował je bogaty wachlarz zarówno form, jak i tematyki. Skierniewice to miasto o trudnej sytuacji politycznej ze względu na położenie przy dużych ośrodkach miejskich. Wydaje się, że trudności, których ono doświadcza, mobilizują do poszukania sposobów na uczynienie oferty edukacyjnej unikalną i niepowtarzalną, tak aby nadała miastu unikalny koloryt i zatrzymywała atrakcyjnością odpływ młodych ludzi. Efektem jest wiele nowoczesnych i atrakcyjnych formuł na uczenie się, takie jak gry i zabawy edukacyjne, bogata oferta sportowa i kulturalna.

Ciechanów wyróżniała rozbudowana i nowoczesna infrastruktura technologiczna i dobrze rozwinięta współpraca międzysektorowa, której efektem były liczne działania wspierające lokalnych przedsiębiorców. Z kolei w Wałczu intensyfikowano wysiłki na rzecz wspierania różnych grup w trudnej sytuacji społecznej i zawodowej, ale co ważne doceniono wymiar integracyjny, jakie niosą za sobą działania w odniesieniu do LLL, oraz szeroko definiowano jego przejawy i przypisywano im pozytywne skutki.

Reprezentanci miast różnie definiowali sposób uczenia się, co przekładało się na dobór partnerów do współpracy. Zaskakujące było, że docenili działalność tak nieoczywistych podmiotów, jak przychodnie, służby cywilne, zakłady przemysłowe, organizacje branżowe i zrzeszenia mieszkańców. Nie zawsze jednak dostrzegano różnorodność ról, w jakich podmioty te występują, i wiążące się z tym ograniczenia (np. fundacje są rzadziej brane pod uwagę we współpracy biznesowej). Dlatego pomocne były wszelkie

inicjatywy, które stanowią dla różnych instytucji przestrzeń do dialogu i komunikacji, oraz możliwość wspólnej realizacji projektów, np. finansowanych ze środków unijnych.

Na ogół instytucje społeczności lokalnej (urząd, uczelnie, szkoły etc.) mają jasno sprecyzowane cele i wizje działań, co jest ich głównym obszarem aktywności. Koncentracja na konwencjonalnych działaniach, wpisanych w instytucjonalnie wytyczone cele, może stanowić barierę w rozpatrywaniu oferty LLL w szerszej perspektywie. Z tego względu działania podmiotów bywają fragmentaryczne i pomijające grupy niemieszczące się w definicji adresatów różnych instytucji.

Uczelnie poza studentami koncentrują się na uczniach szkół średnich, prawdopodobnie dlatego, by w przyszłości zdecydowali się oni zostać słuchaczami ich uczelni. Szkoły wyższe stawiają sobie również za cel konkurowanie z innymi uczelniami w regionie, co pochłania czas i energię oraz zamyka na wykorzystanie innych możliwości, np. wspieranie społeczności lokalnej uczelnianymi zasobami w ramach różnorodnych innych projektów, wniosków i dofinansowań. Koncentracja na uczniach i studentach czasem przysłania inne ścieżki działania i formuły pracy. W toku dyskusji można było się spotkać ze stereotypowym przekonaniem, że czas nauki i nabywania umiejętności przypada na okres dziecięcy i młodzieżowy, a potem naturalna ciekawość świata zanika.

Z drugiej strony sami badani zauważają, jak skorą do współpracy grupą są seniorzy, którzy dysponują wolnym czasem i mają potrzebę uczenia się nowych rzeczy, a ich wiek nie ogranicza tej gotowości. Z kolei osobom w wieku 30, 40, 50 lat przypisuje się bardzo instrumentalne podejście do nauki rozumianej jedynie jako uzupełnianie kwalifikacji lub ich nabywanie. Być może reprezentanci tych grup mogliby potraktować uczelnię jako miejsce ogólnego rozwoju, jeśli poczuliby się tam adekwatnie jako pełnoprawna grupa ze skierowaną do nich ofertą, wychodzącą poza grupy najmłodsze i najstarsze.

Ofercie LLL sprzyjałoby dalsze angażowanie osób i instytucji oraz szukanie powiązań, które pozwoliłyby przerwać schematyczne myślenie i uruchomić inne projekty nastawione na nowe grupy mieszkańców. Wydaje się jednak, że miasta obrały kierunki sprzyjające uczeniu się społeczności – mają rozeznane swoje zasoby i potencjały, cechuje ich otwarte podejście oraz widzą potrzebę nawiązywania bardziej różnorodnych relacji zarówno z instytucjami, jak i grupami mieszkańców lub nawet indywidualnymi mieszkańcami. Ich zakres działań jest bogaty i ukierunkowany na wiele typów odbiorców, co stanowi solidną podstawę dalszego rozwijania i urozmaicenia i tak atrakcyjnej oferty.

## 2. Odniesienie do teorii kapitału społecznego i sieci społecznych

Kapitał społeczny na potrzeby niniejszej pracy zdefiniowano jako „sumę zarówno rzeczywistych, jak i potencjalnych zasobów, które pochodzą od i są dostępne dla sieci relacji posiadanych osobę lub grupę” (Nahapiet i Ghoshal, 1998). W kontekście tematyki monografii koncepcję tę można rozpatrywać w różnych obszarach.

Jednym z czynników sukcesu, jaki można przypisać reprezentantom badanych miast, są gęste sieci relacji i powiązań między przedstawicielami różnych instytucji, także sytuujących się w odmiennych sektorach (publicznym, prywatnym, pozarządowym). Pracownicy i pracowniczki tych instytucji zdobywają niepowtarzalne doświadczenia, prowadzą obserwacje, przemyślenia wynikające z pracy z różnymi grupami i w ramach różnorodnych form działań. Połączenie tych odmiennych perspektyw urealniania i uzupełniania wiedzy o potrzebach i zasobach, pozwalających stworzyć ofertę kompleksową, kompletną i trafną. Za sprzyjającą należy uznać gotowość danej instytucji (w niniejszej pracy mowa przede wszystkim o uczelniach) do nawiązywania współpracy także z podmiotami, z którymi łączą je mniej oczywiste punkty styku i przede wszystkim odmiennie grupy adresatów. Przykładem takiej współpracy jest np. skierniewicki ECON, będący efektem współdziałania wielu podmiotów i instytucji, włączając uczelnie, krośnieńskie „Dni Podkarpackie”, ciechanowska współpraca z kołem gospodyń wiejskich czy waleckie połączenie sił z instytucjami polityki społecznej. Dzięki temu działania są kompleksowe i bardziej urozmaicone, ale znaczenie ma także ich szerszy zasięg, który zyskuje potencjał integracyjny – łącząc rzadko stykające się ze sobą i stosunkowo odrębne podspołeczności. Dzięki temu pewne postawy i podejścia do uczenia oraz przypisywane tej czynności korzyści mają szansę się wzbogacać i rozszerzać, na czym w konsekwencji zyskuje cała społeczność. Współpraca ma możliwość stać się bardziej spójna, dzieląca podobne wartości, zintegrowana pod kątem wypełniających ją sieci społecznych. Na drugim biegunie sytuują się postawy i działania na rzecz uczenia się ukierunkowane jedynie na pewne grupy czy nawet dzielące społeczność na grupy, którym przypisywane są odmiennie cele, jeśli chodzi o uczenie się (uzupełnianie wiedzy na rzecz poprawienia sytuacji zawodowej i materialnej vs. jej pogłębianie jako możliwości samorozwoju). Jeśli brakuje przepływu między instytucjami ukierunkowanymi na różne grupy, blokuje to przepływ informacji, a także szanse na nowe innowacyjne działania,



które wspierałyby podejście do uczenia się jako wartości samej w sobie na poziomie całej zbiorowości, a nie tylko określonych grup.

Drugi obszar, który można wyjaśnić teorią kapitału społecznego, dotyczy obiegu informacji na temat prowadzonych działań, inicjatyw i przedsięwzięć – zarówno w przestrzeni naturalnej, jak i cyfrowej. Dostęp do sieci osób zaangażowanych w planowanie i realizację działań może być jednocześnie warunkiem dostępu do usług i oferty. W badanych miastach funkcjonują instytucje, po stronie zarówno uczelni, jak i innych podmiotów, które reglamentowały dostęp do usług edukacyjnych, zawężając nie tylko ich formę i tematykę, ale również działania informacyjno-promocyjne do preferencji ograniczonego środowiska osób, które na stałe korzystają z oferty głównie ze względu na swój kapitał kulturowy. Brak przestrzeni i połączeń z innymi środowiskami ograniczał potencjał kapitału społecznego tych miejskich wspólnot.

### 3. Odniesienie do koncepcji wartości materialistycznych i postmaterialistycznych Ronalda Ingleharta

Odnosząc założenia koncepcji wartości materialistycznych i postmaterialistycznych do przedmiotu badania, należy zauważyć, że uczenie się może być rozpatrywane zarówno jako wartość materialistyczna, jak i postmaterialistyczna. Kiedy służy ono jedynie jako instrument do poprawy sytuacji zawodowej, a przez to także ekonomicznej, charakteryzuje tę czynność ukierunkowanie na materialistyczne wartości. Może jednak być formą samorozwoju, poszerzania horyzontów, atrakcyjną formą spędzania wolnego czasu i odpoczynku, co zdecydowanie sytuuje uczenie się w szeregu wartości postmaterialistycznych. Jak to się przekłada na sytuację w miastach? Można było dostrzec, że reprezentanci miast w trudniejszej sytuacji geopolitycznej i ekonomicznej, w której istniał problem bezrobocia i wykluczenia społecznego, częściej rozumieli uczenie się jako instrument do polepszenia sytuacji życiowej niż jako możliwość samorozwoju i rekreacji. W świetle koncepcji Ingleharta jest to naturalna konsekwencja hierarchii potrzeb, dotkliwość problemów społecznych koncentrują działalność różnych instytucji na ich rozwiązaniu. Trudno przewidzieć, jak będzie wyglądała przyszłość oferty z zakresu LLL w tych zbiorowościach – w przypadku ich dalszego rozwoju może to sprzyjać postawie ukierunkowanej na rozpatrywanie uczenia się jako przyjemności i możliwości

samoskonalenia, która może zacząć się upowszechniać. Zwłaszcza że w miastach tych, co ważne, już doceniono rolę uczenia się jako wartości i dostępu do świata zasobów.

## 4. Odniesienie do teorii kapitału kulturowego Pierre'a Bourdieu

Teoria Pierre'a Bourdieu, która tłumaczy zależności między edukacją, posiadanym kapitałem kulturowym i pozycją zajmowaną w społeczeństwie, jest interesującym odniesieniem do uzyskanego materiału badawczego. W tym kontekście na szczególną uwagę zasługują przekonania osób badanych dotyczące grup uczących się i nieuczących się oraz analiza charakteru grup docelowych różnych form wspierania uczenia się przez całe życie. Zagadnienia te i omówione działania mogą przyczyniać się do usztywnienia struktury społecznej i zachowania istniejących nierówności bądź umożliwiać większą mobilność społeczną. Jednym z podstawowych założeń ideowych koncepcji uczenia się przez całe życie jest działanie na rzecz spójności społecznej, umożliwienie jednostce – każdej – realizowania potrzeby rozwoju, a także działanie na rzecz bardziej sprawiedliwego świata. Na te założenia warto „nałożyć” idee Bourdieu i zastanowić się, w jaki sposób scharakteryzowane przez niego zjawiska, takie jak istnienie habitusu, i wpływ posiadanego kapitału kulturowego na możliwość edukacji oraz rola, którą system oświaty może odgrywać w umacnianiu kultury uprawnionej, wpływają na możliwość realizacji idei uczenia się przez całe życie. Przyjmując odmienną i nieco pesymistyczną perspektywę, należy także podjąć refleksję nad tym, czy i jeśli tak, to w jaki sposób podejmowane działania wspierające uczenie się przez całe życie utrwalają istniejącą strukturę społeczną wraz z właściwym jej występowaniem dystynkcji oraz jaka jest ich relacja z istniejącymi polami: władzy i produkcji kulturowej.

Oczywiście nie jest możliwe stwierdzenie, że jakieś działania lub przekonania jednoznacznie wpływają na występowanie bądź pogłębianie zjawisk opisanych przez Bourdieu i Passerona. Ich koncepcje stanowią jednak przyczynek do refleksji w szczególności nad kwestiami omówionymi w rozdziale siódmym („Wyzwania”) w podrozdziale „Wyzwania o charakterze społeczno-kulturowym”. Z perspektywy teorii Bourdieu to właśnie one w największym stopniu mogą się przyczyniać do utrwalania istniejącej struktury społecznej, podtrzymania dystynkcji i występowania różnic wynikających z habitusu.

Działania wspierające na rzecz uczenia się przez całe życie powinny w założeniu sprzyjać spójności społecznej, zwiększać równość i partycypację, pozwalać na samorealizację jednostki i wspierać ją w tym w sposób dostosowany do jej potrzeb i możliwości. Aktywności podejmowane przez uczelnie i współpracujące z nimi podmioty mogą zwiększać dostęp do możliwości uczenia się niezależnie od zajmowanej pozycji społecznej i związanych z nią ograniczeń. Sprzyjać temu mogłyby przede wszystkim te formy, które niwelują różnice między przedstawicielami i przedstawicielkami różnych klas społecznych, ograniczają odczuwanie dystynkcji i w mniejszym stopniu bazują na cechach wynikających z habitusu. Odnosząc się do konkretnych przykładów działań, taką rolę powinny odgrywać wydarzenia ogólnodostępne, odbywające się poza murami uczelni i mające charakter popularyzatorski. Nie można jednak kreślić prostych linii oddzielających działania mniej i bardziej podlegające kategoriom opisanym przez Bourdieu czy w mniejszym lub większym stopniu uwidaczniającym dystynkcję czy habitus. Refleksja w tym obszarze jest potrzebna, ponieważ to z niej mogą wynikać decyzje dotyczące sposobów wdrażania idei uczenia się przez całe życie, a także mogą pobudzać do uwzględniania czynników, na które zwraca uwagę Bourdieu przy tworzeniu strategii i planowaniu działań.

Kluczowym obszarem refleksji powinny być jednak nie konkretne działania, lecz wyzwania o charakterze społeczno-kulturowym. W odniesieniu do zebranego materiału badawczego wyróżniono trzy obszary wyzwań: koncentrację na wybranych grupach docelowych, przekonanie o elitarnym charakterze uczelni i homogeniczność środowiska kształtującego ofertę wspierania idei uczenia się przez całe życie. Fakt, iż te wyzwania można było łatwo zaobserwować i że zjawiska te występują naturalnie, pokazuje, że teoria Bourdieu „ma się dobrze”. Wskazanie, iż zachodzi reprodukcja, że to posiadany habitus decyduje o możliwości korzystania z form teoretycznie dostępnych dla każdego i że uczelnia ze swej natury ma elitarny charakter, nie służy oskarżaniu kogokolwiek czy też wskazywaniu, że prowadzone działania są niewłaściwe, źle umotywowane lub nie realizują stawianych przed nimi celów. Jest jedynie zachętą do refleksji nad tym, jak silne są prawidłowości i zjawiska opisane w „Reprodukcji” i „Dystynkcji”, a także nad tym, czy możliwe jest nie tylko uwzględnienie ich konsekwencji przy planowaniu działań, lecz także podejmowanie autorefleksji nad własnym habitusem i jego wpływem na decyzje, przekonaniami dotyczącymi przedstawicieli innych klas społecznych i ograniczeniami, jakie generuje własna pozycja społeczna.

## 5. Dalsze możliwości badawcze

Materiał badawczy zebrany w ramach badania stanowiącego podstawę niniejszej monografii umożliwia przeprowadzenie wielu dalszych analiz, które zostaną zaprezentowane w odrębnych publikacjach. Zaplanowano m.in. publikację na podstawie spacerów badawczych z pracownikami i pracowniczkami podmiotów prowadzących działania wspierające ideę uczenia się przez całe życie, a także z uczestnikami i uczestniczkami tych działań oraz – w odrębnym artykule – pogłębienie problematyki współpracy między podmiotami.

Wydaje się, że wartościowe byłoby również poznanie sposobów rozumienia pojęcia uczenia się przez całe życie przez edukatorów i edukatorki pracujących w różnych podmiotach świadczących usługi edukacyjne. Warto byłoby również zbadać studentów i studentki ostatnich lat kierunków pedagogicznych i specjalizacji nauczycielskich, ponieważ to te osoby będą wychowywały przyszłe pokolenia do uczenia się przez całe życie.

Zrealizowane badanie pokazało, że bardzo znaczący udział we wspieraniu uczenia się przez całe życie mają instytucje kultury. Z tego względu ciekawe byłoby zbadanie ich pod kątem pełnienia funkcji lokalnych integratorów uczenia się przez całe życie.

Interesujące byłoby poszerzenie próby o największe polskie uczelnie lub objęcie badaniem uczelni różnych typów i jednocześnie zawężenie badanej problematyki wyłącznie do sposobów rozumienia pojęć uczenia się i uczenia się przez całe życie. Pozwoliłoby to na rozpoznanie, czym w istocie jest dla polskich pracowników i pracowniczek naukowych i naukowo-dydaktycznych oraz administracyjnych pojęcie, które w politykach publicznych i diagnozach dotyczących współczesności i przyszłości polskiego społeczeństwa jest odmieniane przez wszystkie przypadki, a – jak wynika zarówno ze zrealizowanego badania, jak i licznych opracowań – ma bardzo zróżnicowane interpretacje, ujęcia i metody realizacji.

W badaniach dotyczących wybranych wycinków problematyki uczenia się przez całe życie bądź wspierania działań upowszechniających w społeczeństwie przekonania o jego potrzebie warto pokusić się o uwzględnienie perspektywy różnych grup zaangażowanych w działania związane z LLL, w tym także ich uczestniczek i uczestników.

## Bibliografia

1. Adler, A. (1934). *Znajomość człowieka: charakter*. Warszawa – Poznań – Kraków – Lwów: Polskie Towarzystwo Przyjaciół Książki.
2. Amabile, T. M. i Pratt, M. G. (2016). The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations: Making progress, making meaning. *Research in Organizational Behavior*, 36, 157–183.
3. Andriani, D. (2013). Online tutorial for ODL students: Sharing experience from philosophy of science course offered at department of education-Universitas Terbuka. *Jurnal Pendidikan Terbuka Dan Jarak Jauh*, 14(1), 13–23.
4. Anielska, A. (2016), Polskie Szkolnictwo wyższe wobec studentów nietradycyjnych. Strategie uczelni w obszarze kształcenia dorosłych jako problem badawczy. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1 (47), 121–144.
5. Areekul, C., Ratana-Ubol, A. i Kimpee, P. (2015). Model development for strengthening social capital for being a sustainable lifelong learning society. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1613–1617.
6. Bauman, Z. i Kunz, T. (2006). *Płynna nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
7. Bolino, M. C., Turnley, W. H. i Bloodgood, J. M. (2002). Citizenship behavior and the creation of social capital in organizations. *Academy of Management Review*, 27(4), 505–522.
8. Borg, C. i Mayo, P. (2004). Diluted wine in new bottles: the key messages of the Memorandum. *Lifelong Learning in Europe (LLinE)*, 9(1), 19–25.
9. Bourdieu, P. i Passeron, J-C. (2006). *Reprodukcja: elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa: PWN.
10. Budgen, F., Main, S. J., Callcott, D. i Hamlett, B. (2014). The first year at university: Giving social capital a sporting chance. *Australian Journal of Teacher Education* (online), 39(7), 157–172.
11. Castells, M. (2002). *Epilog. P. Himanem, Etyka hakera i duch ery informacji*. 169–191.

12. Chen, W., Lee, K. H., Straubhaar, J. D. i Spence, J. (2014). Getting a second opinion: Social capital, digital inequalities, and health information repertoires. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 65(12), 2552–2563.
13. Chiu, C. M., Hsu, M. H. i Wang, E. T. (2006). Understanding knowledge sharing in virtual communities: An integration of social capital and social cognitive theories. *Decision support systems*, 42(3), 1872–1888.
14. Chmielecka, E. i Kraśniewska, N. (red.) (2017). *Poziom 5 – brakujące ogniwo? Podsumowanie*. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.
15. Cieślak, A. (1981). *Rozwój teorii i praktyki kształcenia ustawicznego*. Warszawa: WSiP
16. Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120.
17. Davies, P. (2009). *From University Lifelong Learning (ULLL) to Lifelong Learning Universities (LLLU). BeFlex Plus – Progress on flexibility in the Bologna Reform Thematic report and recommendations to policy makers and managers*. EUCEN.
18. Dokowicz, M. i Trawińska-Konador, K. (2020). *Propozycje zmian przepisów dotyczących kształcenia na 5. Poziomie Polskiej Ramy Kwalifikacji*. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.
19. Dybowska, E. (2022). Pedagogika ignacjańska w świecie VUCA. *Horyzonty Wychowania*, 21(57), 11–19.
20. Elliman, T., Eatock, J. i Spencer, N. (2005). Modelling knowledge worker behaviour in business process studies. *Journal of Enterprise Information Management*, 18(1), 79–94.
21. Erickson, B. (2003). Social networks: The value of variety. *Contexts*, 2(1), 25–31.
22. Faure, E. (red.) (1975). *Uczyć się, aby być*, Warszawa: PWN (za: Malewski, M. (2013). O „polityczności” andragogiki. *Edukacja Dorosłych*, 1(68)/2013, 9–23).
23. Florida, R. (2014). *The rise of the creative class-revisited: Revised and expanded*. Basic Books (AZ).
24. Giddens, A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość: „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Sulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

25. Holford, J. i Mohorčič-Špolar, V. (2012). Neoliberal and inclusive themes in European lifelong learning Policy. W: S. Riddell, J. Markowitsch, E. Weedon (red.), *Lifelong learning in Europe: Equity and efficiency in the balance*. Bristol: Policy Press
26. Hołda-Róziwicz, H. i Tönnies, F. (1992). „Wspólnota i stowarzyszenie”, Ferdinand Tönnies, Warszawa 1988: [recenzja]. *Kwartalnik Historii Nauki i Techniki*, 37(1).
27. Hume, D. (2005). *Traktat o naturze ludzkiej*. Warszawa: Fundacja Aletheia.
28. Inglehart, R. F. (2008). Changing values among western publics from 1970 to 2006. *West European Politics*, 31(1–2), 130–146.
29. Jałowiecki, B., Szczepański, M. S. i Gorzelak, G. (2007). *Rozwój lokalny i regionalny w perspektywie socjologicznej*. Tychy: Śląskie Wydawnictwo Naukowe WSZiNS.
30. Jemieliński, D. i Przegalińska, A. (2020). *Spółczesność współpracy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
31. Jędrzejczak, H. (red.), Gola, W. i Michalik, S. (2020). *Uczenie się przez całe życie w szkołach wyższych. Potwierdzanie efektów uczenia się uzyskanych w drodze edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego jako przykład realizacji idei lifelong learning*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
32. Kargul, J. (2017). Jeszcze raz o mitach andragogicznych. *Edukacja Dorosłych*, 2/2017, 15–20.
33. Kłoskowska, A. (2006, oryginalnie: 1989). Teoria socjologiczna Pierre’a Bourdieu. Wstęp do wydania polskiego. W: P. Bourdieu i J-C. Passeron, J-C. *Reprodukcja: elementy teorii systemu nauczania* (s. 11–52). Warszawa: PWN.
34. Kopińska, V. i Solarczyk-Szwec, H. (2017), *Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Analiza krytyczna*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika.
35. Lin, N. (2017). Building a network theory of social capital. *Social Capital*, 3–28.
36. Malewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
37. Malewski, M. (2013). O „polityczności” andragogiki. W: *Edukacja Dorosłych*, 1(68)/2013, 9–23.

38. Melosik, Z. (2018). Lifelong learning – społeczno-kulturowe (re)konstrukcje. *Studia Edukacyjne*, 49, 67–75.
39. Mikołajczyk, K. (2020). Co to jest lifelong learning? Dlaczego warto uczyć się przez całe życie? *Gazeta Szkoły Głównej Handlowej – życie uczelni*. Pobrano 21 lipca 2022 z: <https://gazeta.sgh.waw.pl/po-prostu-ekonomia/lifelong-learning-dlaczego-warto-uczyc-sie-przez-cale-zycie>
40. Muszyński, M. (2014). Edukacja i uczenie się – wokół pojęć. *Rocznik Andragogiczny*, 21 (2014), 77–88.
41. Norris, P. (2002). The bridging and bonding role of online communities. *Harvard International Journal of Press/Politics*, 7(3), 3–13.
42. Nuissl, E., Przybylska, E. (2016). Lifelong Learning: History and the Present State of the Politically-Educational Concept. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 4(19)/2016, 33–48.
43. Olssen, M. (2006). Understanding the Mechanisms of Neoliberal Control: Lifelong Learning, flexibility and Knowledge Capitalism. *International Journal of Lifelong Education*, 25, 3: Lifelong education: beyond the learning society, 213–230.
44. Orłowski, H. (red.) (2008). *Sonderweg. Spory o „niemiecką drogę odrębną”*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
45. Palska, H. (2009). Badania nad stylami życia. Z przeszłych i obecnych badań terenowych. W: M. Boguni-Borowska (red.). *Barwy codzienności: analiza socjologiczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
46. Pawelska-Skrzypek, G. i Jałocha, B. (2013). Rola i znaczenie uznawania w szkolnictwie wyższym efektów uczenia się nabytych poza edukacją formalną (RPL). W: G. Pawelska-Skrzypek, B Jałocha (red.), *Uznawanie efektów uczenia się nabytych poza edukacją formalną (RPL) w Szkolnictwie Wyższym. Wyzwania projektowania systemu* (s. 9–22). Zagrzeb: Institute for the Development of Education.
47. Pólturzycki, J. (2005). Aktualność problemów edukacji ustawicznej. *Chowanna*, 2(25)/2005, R. XLIX (LXII), 16–38.
48. Przybylska, E. (2014). Kultury uczenia się: kilka refleksji w kontekście uczenia się przez całe życie. *Rocznik Andragogiczny*, 21, 119–132.



49. Rogośi, S. i Baranović, B. (2016). Social capital and educational achievements: Coleman vs. Bourdieu. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 6(2), 81–100.
50. Rosalska, M., Wawrzonek i A., Szłapińska J. (red.) (2022). *Człowiek dorosły w zróżnicowanych kontekstach życia. Księga jubileuszowa prof. Ewy Solarczyk-Ambrozik*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
51. Sjögren Forss, K., Kottorp, A. i Rämngård, M. (2021). Collaborating in a penta-helix structure within a community based participatory research programme: 'Wrestling with hierarchies and getting caught in isolated downpipes'. *Archives of Public Health*, 79(1), 1–13.
52. Shim, M., Kelly, B. i Hornik, R. (2006). Cancer information scanning and seeking behavior is associated with knowledge, lifestyle choices, and screening. *Journal of Health Communication*, 11(S1), 157–172.
53. Solarczyk-Ambrozik, E. (2013). Od uspołecznienia „mas” do upodmiotowienia jednostek – od oświaty dorosłych do uczenia się przez całe życie. *Edukacja Dorosłych*, 1(68)/2013, 35–44.
54. Solarczyk-Ambrozik, E. (2018). Całozyciowe uczenie się jako idea edukacyjna, polityka, strategie działań i zmieniający się krajobraz edukacyjny rzeczywistości. *Studia Edukacyjne*, 51, 23–37.
55. Solarczyk-Szwec, H. (2014). Uczenie się przez całe życie jako metakompetencja. W: J. Grzesiak (red.). *Ewaluacja poprawy jakości kształcenia* (93–101). Kalisz i Konin: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu i Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie.
56. Song, L. i Chang, T. Y. (2012). Do resources of network members help in help seeking? Social capital and health information search. *Social Networks*, 34(4), 658–669.
57. Szacka, B. (2003). *Wprowadzenie do socjologii*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
58. Szarota, Z. (2019). Zadania i funkcje społeczne edukacji dorosłych w perspektywie uczenia się w dorosłości. *Pedagogika Społeczna*, nr 2(72)/2019, 117–132.
59. Szarota, Z. (2022). Dynamika wybranych trendów społecznych: kierunki i wyzwania dla całozyciowego uczenia się i pracy. W: M. Rosalska, A. Wawrzonek, J. Szłapińska,

*Człowiek dorosły w zróżnicowanych kontekstach życia. Księga jubileuszowa prof. Ewy Solarczyk-Ambrozik* (s. 83–98). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.

60. Szarota, Z. i Litawa, A. (2016). Negatywne aspekty uczestnictwa w edukacji w opiniach uczących się dorosłych, *e-Mentor*, 4(66)/2016. Pobrano 4 sierpnia 2022 z: <https://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/66/id/1263>
61. Szczepański, J. (1972). *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa: PWN.
62. Tokas, S. (2016). Edukacja i kapitał społeczny. Społeczność ucząca się. *Międzynarodowy Dziennik Rozwoju Edukacji i Rozwoju Społecznego*, 7(3), 257–265.
63. Treiniené, D. (2017). The concept of nontraditional student. *Vocational Training: Research and Realities*, 28, 1.
64. Zamojska, E. (1992). Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Reprodukcyjność. Elementy teorii systemu nauczania, PWN, Warszawa 1990. *Neodidagmata*, 21, 137–139.

#### Wykorzystane dokumenty:

1. Qualifications Systems Bridges to Lifelong Learning, OECD Publishing 2007
2. Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030
3. Memorandum na temat uczenia się przez całe życie, Bruksela 2000.
4. European University Association (2008). Karta uniwersytetów europejskich w sprawie uczenia się przez całe życie. Bruksela.
5. Koncepcja badań dla projektu „Wszechnica Skierniewicka”

## Aneks: wyciąg z raportu metodologiczno- -technicznego

Research Eye sp. z o.o.

Magdalena Tędziągolska (red.),

Katarzyna Haczewska-Wierzbicka, Bartłomiej Walczak

Raport metodologiczno-techniczny z realizacji badania dotyczącego sposobów wspierania uczenia się przez całe życie w otoczeniu Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji (ZSK) w instytucjach nauki i szkolnictwa wyższego

## Wstęp

Badanie zostało zaplanowane przez Instytut Badań Edukacyjnych (dalej: IBE) jako element projektu systemowego realizowanego na zlecenie Ministerstwa Edukacji i Nauki „Wsparcie rozwoju ZSK w szczególności na poziomie regionalnym poprzez wdrażanie rozwiązań i inicjatyw skierowanych do użytkowników końcowych systemu – ZSK 4”, współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Wiedza, Edukacja, Rozwój; Priorytet II: Efektywne polityki publiczne dla rynku pracy, gospodarki i edukacji; Działanie 2.13 Przejrzysty i spójny Krajowy System Kwalifikacji.

Kluczowym kontekstem do realizacji badania była Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (dalej: ZSU). Celem obszaru I ZSU 2030 jest „upowszechnianie kultury efektywnego nabywania i wykorzystania umiejętności przez jednostki w życiu osobistym, społecznym i zawodowym”. W ramach tego celu badanie ma się przyczynić do realizacji tematu działania 2.: „upowszechnianie istniejących oraz opracowanie i wdrażanie nowych rozwiązań na rzecz rozwoju umiejętności podstawowych i przekrojowych oraz zawodowych dzieci, młodzieży i osób dorosłych”. Badanie miało umożliwić uzyskanie odpowiedzi na pytania badawcze zgrupowane w siedem obszarów badawczych:

- **Uczenie się przez całe życie oczami pracowników uczelni** (władze uczelni, pracownicy administracyjni, pracownicy dydaktyczno-naukowi, pracownicy odpowiedzialni za lifelong learning (LLL), pracownicy odpowiedzialni za współpracę z otoczeniem uczelni) – idea LLL i praktyka wcielania jej w życie.
- **Rodzaje sposobów wspierania LLL planowanych i realizowanych** na uczelni.
- **Budowanie oferty wsparcia LLL** – podział kompetencji na uczelniach, sposób pracy nad ofertą, idee i pomysły.
- **Działania z zakresu wsparcia LLL** jako realizacja trzeciej misji uczelni (rozumianej zarówno jako odnoszącej się do rynku pracy, jak i zagadnień społecznych):
  - współpraca z lokalną wspólnotą, definiowanie potrzeb, regulacje, komunikacja i promocja – spojrzenie z perspektywy uczelni,
  - partnerzy we wspieraniu LLL – opinie, rozumienie idei LLL, odpowiadanie na potrzeby lokalnej wspólnoty – spojrzenie z zewnątrz, z perspektywy różnych aktorów społecznych.

- **Motywacje** do prowadzenia działań z zakresu wsparcia LLL i faktycznie odnoszone korzyści oraz zagadnienia finansowe związane z prowadzeniem wsparcia LLL przez uczelnie.
- **Doskonalenie i rozwój oferty** – zapewnianie jakości, ewaluacja i doskonalenie, źródła wiedzy i wymiana doświadczeń.
- **Pandemia** – zmiany, metody i innowacje (obszar uzupełniający, mający pokazać reakcje uczelni na zmianę sytuacji społecznej).

Efektom przeprowadzonych w ramach badania działań będzie stworzenie publikacji – raportu z rekomendacjami dotyczącymi wspierania uczenia się przez całe życie, co ma się przyczynić do dalszego rozwoju oferty w tym obszarze.

Zamawiający zaplanował badanie częściowo o charakterze eksploracyjnym. Ze względu na potrzebę uzyskania pogłębionej wiedzy wybrano metodę *case study* wykorzystującą 3 techniki jakościowe: wywiad indywidualny i wywiad grupowy realizowane przez Wykonawcę oraz spacer badawczy i analizy realizowane przez Zamawiającego. Celem takiego podejścia było uzyskanie możliwie szerokiego spojrzenia na prowadzone przez uczelnie działania z zakresu wsparcia uczenia się przez całe życie oraz analizę ich uwarunkowań, barier, szans, czynników sukcesu i metod pracy.

Zaplanowano badanie obejmujące:

- 40 wywiadów indywidualnych z przedstawicielami uczelni oraz innych podmiotów z otoczenia społeczno-gospodarczego,
- 4 wywiady grupowe (ok. 5-7 osób) z przedstawicielami tych samych grup respondentów.

Ze względu na ograniczenia związane z pandemią COVID-19 wszystkie spotkania i wywiady zostały przeprowadzone online, natomiast planowany przez IBE spacer badawczy zostanie w miarę możliwości zrealizowany przez instytut w późniejszym terminie.

## Główne cele badania

Głównym celem badania było uzyskanie wiedzy na temat sposobów wspierania uczenia się przez całe życie w małych ośrodkach akademickich, rozumianych jako miasta liczące do 50 tys. mieszkańców, oddalone od stolicy województwa o min. 50 km, w których funkcjonuje od 1 do 3 uczelni. Badanie miało umożliwić uzyskanie odpowiedzi na ogólne pytanie o to, w jaki sposób uczelnie (i podejmowane przez nie inicjatywy w ramach współpracy z innymi podmiotami) przyczyniają się do realizacji działań zapisanych w ZSU. Badanie pozwoliło uzyskać szczegółową, obejmującą wiele aspektów wiedzę dotyczącą tego, w jaki sposób niewielkie ośrodki wspierają LLL w swoich lokalnych kontekstach.

## Zespół badawczy

Zespół tworzyli badaczki i badacze z doświadczeniem w koordynacji polskich i międzynarodowych projektów, specjalistki i specjaliści do spraw badań jakościowych i ilościowych, facylitorki i facylitatorzy, trenerki i trenerzy oraz ekspertki i eksperci z zakresu badań w obszarze edukacji, w tym edukacji osób dorosłych, z doświadczeniem w realizacji systemowych projektów w oświacie. Każdy z członków zespołu przeprowadził wiele projektów badawczych z obszaru lifelong learning, m.in. badanie ewaluacyjne programu „Szkoła ucząca się” realizowanego przez Centrum Edukacji Obywatelskiej, służące wypracowaniu strategii tego programu. W tym badaniu duży nacisk położony był na sposoby i efekty uczenia się nauczycieli i nauczycielek.

Zespół ma doświadczenie w realizacji dużych projektów jakościowych, np. obejmujących 200 wywiadów indywidualnych i etnograficznych oraz 20 FGI dotyczących stylów życia i wzorów konsumpcji Polek i Polaków. Siłą tak skonstruowanego zespołu są różnorodne doświadczenia i perspektywy, łączenie wiedzy akademickiej z bogatą praktyką badawczą i facylitacyjną.

## Doświadczenie zespołu badawczego w badaniach online

Zespół posiada bogate doświadczenie w realizacji badań online, zdobyte jeszcze przed 2020 r. (przed COVID-19). W trakcie samej pandemii przeprowadził ponad 80 badań fokusowych i ponad 100 wywiadów indywidualnych w przestrzeni wirtualnej. W wielu projektach badacze i badaczki wykorzystywali również tzw. „dzienniczki online”. Stosowali także hybrydowe rozwiązania, z powodzeniem łącząc obszary offline i online.

Przykładowe projekty:

- FGI online z udziałem warszawianek i warszawiaków dotyczące życia w mieście w czasie pandemii i ocena komunikacji ze strony miasta w tym czasie.
- Ewaluacja międzynarodowej szkoły letniej WEASA 2020 i 2021 z wykorzystaniem metod online: wywiadów grupowych, indywidualnych i obserwacji sesji merytorycznych.
- Konsumpcja pirackich treści video – motywacje, sposoby, efekty (część międzynarodowego projektu realizowanego dla organizacji zrzeszającej producentów treści) z wykorzystaniem *online communities*.
- Eksploracja potrzeb nauczycielek i nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i test konceptów projektu wspierającego ich w prowadzonych zajęciach wychowania fizycznego.

Do realizacji badań online zespół wykorzystuje różnorodne narzędzia: wywiady indywidualne, grupowe oraz spotkania warsztatowe realizuje za pomocą platform Zoom i Teams, dodatkowo korzysta z rozwiązań wspierających i uatrakcyjniających pracę: platform Mural i Mentimeter.

## Szkolenie badaczy terenowych

Przed rozpoczęciem pracy cały zespół badaczy i badaczek terenowych wziął udział w szkoleniu i spotkaniu z pracowniczkami IBE. Szkolenie zostało przeprowadzone, podobnie jak wszystkie działania badawcze, w formie zdalnej. Odbyło się ono 28.04.2021 r., trwało 3 godziny i 30 minut.

Celem szkolenia było wprowadzenie zespołu realizującego badanie w jego tematykę, w tym: przedstawienie koncepcji badania i idei uczenia się przez całe życie, omówienie polityk publicznych na rzecz uczenia się przez całe życie, a także projektów ZSK oraz innych badań i projektów prowadzonych przez IBE w szkołach wyższych. Zostały również objaśnione narzędzia badawcze i udzielone wskazówki dotyczące przeprowadzenia badania, m.in. na temat dotychczasowej współpracy z badanymi uczelniami oraz kwestii nieformalnych związanych z realizacją projektu.

## Metodologia badania

### Cele badania

Celem badania było uzyskanie wieloaspektowej, pogłębionej wiedzy o charakterystyce wspierania uczenia się przez całe życie w niewielkich ośrodkach akademickich położonych w miastach do 50 tys. mieszkańców, znajdujących się przynajmniej 50 km od najbliższego miasta wojewódzkiego (większego ośrodka akademickiego z bardziej zróżnicowaną ofertą LLL). Zebrane dane mają pokazać, w jaki sposób uczelnie mogą wpływać na zwiększanie uczestnictwa osób dorosłych w edukacji formalnej i pozaformalnej oraz w uczeniu się nieformalnym, a także zidentyfikować formy współpracy pomiędzy szkołami wyższymi a jednostkami prowadzącymi działania edukacyjne, by móc ten cel zrealizować.

Z tak postawionych celów wynikają przyjęte rozwiązania metodologiczne. Uzyskanie wieloaspektowej, pogłębionej wiedzy o wspieraniu LLL w niewielkich ośrodkach akademickich wymaga triangulacji źródeł danych, w szczególności uwzględnienia perspektywy różnych aktorów społecznych. Biorąc pod uwagę eksploracyjny charakter badania, najbardziej oczywistym wyborem metodologicznym było w takiej sytuacji jakościowe studium przypadku. Pozwala ono na uzyskanie potrzebnego szerokiego zakresu danych przy jednoczesnym zachowaniu elastyczności w procedurach badawczych, pozwalającej na pełne wychwycenie lokalnej specyfiki.

### Grupy / typy osób badanych

Badanych można podzielić na dwie główne grupy – pracujących w instytucji szkolnictwa wyższego i reprezentujących inne podmioty lokalnego środowiska. Warto zwrócić uwagę, że w realiach małych miast ten podział ma charakter częściowo formalny i bardzo często jest labilny. Były pracownik etatowy uczelni (obecnie prowadzący zajęcia na podstawie umowy cywilnoprawnej) pełniący funkcję w samorządzie lokalnym i jednocześnie angażujący się w działalność społecznikowską jest tu doskonałym przykładem.

W obrębie pierwszej grupy (pracownicy instytucji szkolnictwa wyższego) zaplanowano wywiady z przedstawicielami władz uczelni (rektorem, prorektorem), pracownikami naukowo-dydaktycznymi i/lub dydaktycznymi oraz administracyjnymi zajmującymi się współpracą z otoczeniem oraz rozwojem uczelni, a także pracownikami



odpowiedzialnymi za jakość kształcenia, planowanie studiów i doradztwo zawodowe. Szczegółowy dobór informatorów i informaterek zależał od specyfiki uczelni i w pierwszym etapie był prowadzony na podstawie *desk research* oraz wiedzy z innych projektów, dalej z wykorzystaniem metody kuli śnieżnej. W grupie przedstawicieli innych podmiotów znaleźli się pracownicy jednostek samorządu terytorialnego (miasta, powiatu). Dla uzyskania szerszej perspektywy dążono do włączenia władz jednostki (np. burmistrza, starosty lub osób przez nich wskazanych) oraz kierowników jednostek samorządowych zajmujących się oświatą i kulturą.

W obrębie tych dwóch podstawowych grup badanych wyodrębniono pięć podgrup, dopasowując do nich narzędzia badawcze:

- przedstawiciel/przedstawicielka władz uczelni,
- osoba prowadząca zajęcia w ramach LLL,
- osoba odpowiedzialna za wsparcie LLL na uczelni,
- przedstawiciel/przedstawicielka jednostki samorządu lokalnego (władz miasta i/lub powiatu) lub innej instytucji publicznej (np. urzędu pracy),
- przedstawiciel/przedstawicielka organizacji pozarządowej i instytucji kultury.

W zetknięciu z nietypowymi przypadkami (np. respondentami łączącymi różne typy, zajmującymi się specyficznym obszarem, diad i triad ze zróżnicowanymi respondentami) dostosowywano scenariusze wywiadów po konsultacji z Zamawiającym. Dla przykładu: rozmowy z osobami zajmującymi się na uczelni konkretnymi działaniami z obszaru LLL i jednocześnie prowadzącymi zajęcia koncentrowały się na szczegółowym opisie działań, ich celów, zaangażowanych osób, efektów itd. W tym celu były wykorzystywane odpowiednie fragmenty scenariusza wywiadu z osobą odpowiedzialną za wsparcie LLL na uczelni i fragmenty scenariusza z osobą prowadzącą zajęcia w ramach LLL.

## Zakładana liczba wywiadów i typy osób badanych

Zaplanowano przeprowadzenie 40 indywidualnych wywiadów pogłębionych rozłożonych proporcjonalnie w ramach przedstawionych powyżej typów oraz 4 wywiady grupowe z przedstawicielami i przedstawicielkami tych samych grup.

W ramach przygotowania podłoża do realizacji wywiadów w poszczególnych miastach Zleceniodawca opracował *desk research* zawierający istotne informacje o sytuacji

demograficznej i ekonomicznej miejscowości, działaniach LLL prowadzonych przez uczelnię, ofercie kulturalnej i edukacyjnej w miejscowości. Dane te zostały wykorzystane do przygotowania badaczy i badaczek do realizacji wywiadów indywidualnych, w szczególności w pierwszym etapie badania terenowego, a także do wytypowania rozmówców.

## Narzędzia badawcze

Zleceniodawca przekazał sześć rozbudowanych scenariuszy wywiadów indywidualnych. Zostały one przygotowane pod kątem rozmów trwających od 60 do ok. 90 minut. Podział na sekcje zgodne z głównymi obszarami badawczymi umożliwiał swobodne dostosowanie scenariusza do specyfiki wypowiedzi badanego/badanej.

Każdy ze scenariuszy zawierał część wprowadzającą informatora/informatorkę do badania, uzyskanie świadomej zgody na udział i nagrywanie oraz pytania o charakterystykę podmiotu reprezentowanego przez współrozmówcę. W dalszej części wywiad dotyczył kolejnych obszarów badawczych i opierał się na pytaniach dostosowanych do specyfiki badanego/badanej. Scenariusz zakładał także możliwość podjęcia przez informatora/informatorkę wątków nieprzewidzianych w projekcie.

Praca zespołu badawczego ze Zleceniodawcą nad scenariuszami do wywiadów indywidualnych (IDI) polegała na uspoźnieniu stosowanych pojęć, modyfikacji kolejności zadawanych pytań oraz zmniejszeniu objętości scenariuszy. W trakcie badania nie wprowadzano istotnych zmian w scenariuszach, jedyne ingerencje dotyczyły położenia szczególnego nacisku na wybrane problemy, np. określoną formę współpracy z podmiotami lokalnego środowiska lub projekty realizowane przez uczelnię oraz inne badane organizacje i instytucje.

W pracach nad scenariuszem wywiadów grupowych skupiono się nad tymi jego elementami, które w większym stopniu pozwalały na uzyskanie nowych informacji i poszerzenie perspektywy w stosunku do wiedzy uzyskanej podczas wywiadów indywidualnych. Scenariusz FGI był modyfikowany w porozumieniu z Zamawiającym pomiędzy kolejnymi wywiadami grupowymi tak, aby jak najlepiej realizował cele badania, dostarczał nowych informacji i pozwalał optymalnie wykorzystać czas wywiadu grupowego. Główne zmiany dokonane w scenariuszu FGI dotyczyły:

- Rezygnacji z rozbudowanej części dotyczącej rozumienia przez rozmówców pojęcia uczenia się przez całe życie, w tym zadania z wykorzystaniem zdjęć metaforycznych –

po pierwszym wywiadzie widać było, że ta część rozmowy zajmuje dużo czasu, nie przynosząc jednocześnie znaczących korzyści. Ostatecznie ten wątek został skrócony do 1-2 pytań w części początkowej wywiadu przy okazji przedstawiania się rozmówców i rozmówczyń.

- W części mapowania działań z obszaru LLL: poproszenia rozmówców i rozmówczyń o syntetyczne informacje na temat działań prowadzonych przez podmioty, które reprezentowali (te dane zostały już zebrane w trakcie wywiadów indywidualnych) na rzecz **poszerzenia zbieranych danych** o informacje o lokalnej ofercie wspierającej uczenie się przez całe życie, zwłaszcza tej kierowanej do osób dorosłych. Dzięki temu możliwe było również **zbadanie, jak rozmówcy rozumieją „ofertę wspierającą LLL”** – co z ich perspektywy wchodzi w jej zakres, a co/jakie działania nie są do niej zaliczane.
- Położenia **większego nacisku na kwestie współpracy między podmiotami i danie przestrzeni osobom uczestniczącym na refleksję na temat podejmowanej współpracy**, dobrych praktyk i obszarów niezagospodarowanych/ do rozwoju, a także korzyści z podejmowanych wspólnie działań.

Badanie miało charakter *case study* i jednocześnie było eksploracyjne. Z tego względu zespół IBE podjął decyzję o nieprzeprowadzaniu pilotażu narzędzi badawczych.

W sytuacji, w której badanie realizowano przy wykorzystaniu 6 różnych scenariuszy dla 40 osób badanych, a eksploracja pola badawczego wymagała rozpoczęcia wywiadów na każdej uczelni od przedstawiciela/przedstawicielki jej władz, nie uznano prowadzenia pilotażu narzędzi za zasadne. Zamiast tego scenariusze poddano analizie zespołu badawczego, a następnie zmodyfikowano nieznacznie ich kształt w ramach kooperacji Zamawiającego i Wykonawcy. Dzięki ścisłej współpracy i dobrej jakości pierwszych wersji narzędzi projekt został zrealizowany z niewielką ingerencją w scenariusze wywiadów.

## Realizacja badania online

Badanie zostało zrealizowane online. Korzystano przede wszystkim z platformy Zoom, a w kilku przypadkach – na życzenie rozmówców – z MS Teams lub Google Meet. Za każdym razem wybór platformy należał do osób uczestniczących w badaniu, by zapewnić im jak najbardziej komfortowe warunki do rozmowy. Mogły one również skorzystać ze wsparcia technicznego (pomoc w uruchomieniu platformy, wykorzystaniu

jej funkcjonalności, w dołączeniu do rozmowy), co okazało się istotne podczas wywiadów grupowych (kilku osobom takie wsparcie zostało udzielone).

Z uwagi na specyfikę pytań zadawanych w wywiadach, w zdecydowanej większości dotyczących doświadczeń instytucjonalnych, trudno oczekiwać, żeby taka forma realizacji wywiadów miała istotny wpływ na ich wynik. Transmisja obrazu umożliwiała kontrolowanie mowy ciała badanego (w przypadku dwóch osób odbyła się wyłącznie transmisja audio). Niewątpliwie trudniejsze niż w przypadku tradycyjnych wywiadów było dbanie o równomierne rozłożenie głosów w diadach i podczas wywiadów grupowych. Innym problemem były pojawiające się sporadycznie kłopoty z uruchomieniem kamery lub mikrofonu, wpływające na przedłużenie czasu trwania wywiadu. Problemy te zawsze udawało się sprawnie rozwiązać dzięki stałemu wsparciu ze strony badaczki lub badacza realizującego wywiad, lub dodatkowej osoby z zespołu projektowego, której zadaniem była pomoc techniczna. Osoba wspierająca instruowała, jak uruchomić mikrofon lub kamerę, a w sporadycznych przypadkach zmieniano narzędzie komunikacji. Zdarzało się, że rozmówcy korzystali również z pomocy swoich współpracowników.

Wywiady, po uzyskaniu zgody badanych, były nagrywane i transkrybowane. Stosowano podwójny system rejestracji – za pomocą funkcji platformy Zoom lub Teams i zewnętrznego urządzenia (np. dyktafonu).

W czasie wywiadów online – zarówno indywidualnych (IDI), jak i grupowych (FGI) – osoby prowadzące wywiady wykorzystywały narzędzia wspomagające na platformie Mural (mural.co). Mural jest rodzajem tablicy online, która daje możliwość interaktywnej pracy z uczestnikami wywiadów poprzez wykorzystywanie np.:

- Wirtualnych „karteczek” post-it, które pozwalają na porządkowanie informacji przekazywanych przez rozmówców i rozmówczynie i odwoływanie się do nich w trakcie rozmowy, aby pogłębiać wybrane wątki. Jednocześnie rozmówcy również mają wgląd w omawiane zagadnienia, co daje im poczucie komfortu.
- Zdjęć metaforycznych, które wspomagają wyrażanie opinii i emocji poprzez pobudzanie pamięci. Ta technika pozwala wyjść poza ramy, w jakich porusza się rozmówca/rozmówczynie, oraz spojrzeć na omawiane zagadnienia z innej perspektywy.

W przypadku wywiadów grupowych (FGI) zastosowano „wirtualną podglądnię” – spotkania odbywały się na platformie Zoom i były udostępniane Zamawiającemu w opcji

streamingu na platformie Teams. Ta forma umożliwiała Zamawiającemu bieżący podgląd przebiegu wywiadu grupowego i zadawanie pytań moderatorkom.

W przypadku FGI w Krośnie nieprzewidziane problemy techniczne uniemożliwiły Zamawiającemu podgląd wywiadu – w „wirtualnej podglądalni” dostępny był jedynie obraz, nie było dźwięku. Wynikało to z ograniczeń sprzętowych komputera, z którego realizowana była transmisja. W pozostałych 3 FGI problemy techniczne nie wystąpiły.

## Dobór próby

Uczelnie wybrane do próby badawczej charakteryzują się zbliżonym profilem (wyższe szkoły zawodowe) i bogatą (w grupie uczelni zawodowych) ofertą wspierania LLL. Z perspektywy realizacji celu badania – a szczególnie zebrania dobrych praktyk możliwych do implementacji w innych miejscach – jest to wybór uzasadniony.

Poszczególni rozmówcy i rozmówczynie dobierani byli w uzgodnieniu z Zamawiającym. Pierwsze wywiady realizowane z pracownikami uczelni w każdym wybranym do badania mieście pozwalały identyfikować kolejnych rozmówców, których zapraszano do udziału w badaniu – byli to zarówno pracownicy uczelni, jak i osoby z otoczenia społecznego i gospodarczego.

Na każdej uczelni pierwsi rozmówcy/rozmówczynie – osoby koordynujące działania wspierające LLL od strony administracyjnej – pełnili funkcję określaną w etnografii mianem „odźwiernych”, pośrednicząc w nawiązywaniu kontaktów z kolejnymi potencjalnymi uczestnikami badania. W zależności od możliwości kontaktowali badaczkę lub badacza bezpośrednio z daną osobą lub przekazywali potencjalnemu rozmówcy/rozmówczynie informacje o badaniu i zapowiadali kontakt ze strony realizatorów.

Uczestników i uczestniczki badania rekrutowano zgodnie z założeniami i typami respondentów zawartymi w Opisie Przedmiotu Zamówienia (dalej: OPZ).

## Realizacja badania

### Rekrutacja respondentów

Rekrutacja w większości przypadków odbywała się w kilku etapach:

W przypadku władz oraz pracowników i pracowniczek uczelni wybranych do badania przez Zamawiającego, Zamawiający zorganizował trójstronne (IBE, zespół badawczy, przedstawiciele i przedstawicielki uczelni) spotkania robocze, podczas których ustalono najważniejsze założenia dotyczące zarówno rekrutacji, jak i przebiegu badania. Wskazano także pierwsze osoby, z którymi realizowane były wywiady indywidualne.

Pierwsze wywiady przeprowadzane z przedstawicielkami i przedstawicielkami uczelni pozwalały wskazać kolejne osoby (pracowników/pracownice uczelni i reprezentantów/reprezentantki otoczenia społeczno-gospodarczego), które mogły wnieść wartościowy wkład w badanie.

Na szczególne uznanie zasługuje zaangażowanie osób z każdej z uczelni w organizację badania. Pełniły one rolę nieformalnych koordynatorek i koordynatorów procesu – pomagały zidentyfikować wartościowych rozmówców i rozmówczynie do wywiadów oraz doprowadzały do kontaktu badaczy i badaczek z tymi osobami. Ich aktywność motywowana była chęcią jak najlepszej współpracy z IBE oraz z zespołem Research Eye i potrzebą kontrybucji w ważnym z ich perspektywy projekcie badawczym.

To doświadczenie wpisuje się w obserwacje z realizacji innych procesów badawczych prowadzonych przez osoby z Research Eye. W dużych projektach bazujących na *case study*, wymagających znacznej wiedzy *insiderskiej* i sieci kontaktów, kluczowe jest zaangażowanie w proces lokalnych informatorów i informaterek. Można zaryzykować stwierdzenie, że takie osoby często są wręcz gwarantem skutecznej realizacji badania, a przynajmniej zebrania wartościowych danych.

Dla przykładu: „lokalni koordynatorzy” brali udział w realizowanym w 2014 r. badaniu „Szkoła – Rodzice – Społeczność Lokalna” (<http://eduentuzjasci.pl/badania/110-badanie/909-szkola-rodzice-spolecznosc-lokalna.html>) i ewaluacji programu „Szkoła Ucząca Się” przeprowadzonej dla Centrum Edukacji Obywatelskiej, który bazował na 8 bardzo rozbudowanych *case studies* realizowanych w polskich szkołach.

W przypadku reprezentantów i reprezentantek instytucji miejskich, kulturalnych, ogólnie otoczenia społeczno-gospodarczego rekrutacja przebiegała następująco:

- Jeśli było to możliwe, przedstawiciel/przedstawicielka uczelni kontaktował/kontaktowała się ze wskazaną osobą, przekazując numer telefonu lub adres e-mail członka zespołu badawczego lub zapowiadała kontakt ze strony badacza lub badaczki.
- Do potencjalnych uczestników badania przesyłano list zapowiedni sygnowany przez Zamawiającego i Wykonawcę, zawierający informację o prowadzonym badaniu i jego celach.
- W kolejnym kroku odbywała się rozmowa telefoniczna, podczas której powoływano się na list zapowiedni/kontakt osoby z uczelni i umawiano spotkanie z osobą zapraszaną do badania, ustalając dogodny dla rozmówcy/rozmówczyni termin.

Podczas rekrutacji pojawiały się trudności w dotarciu do osób piastujących wysokie stanowiska, np. prezydentów i wiceprezydentów miast, dyrektorek instytucji kultury.

Bardzo duże znaczenie dla skutecznego dotarcia do osób docelowych i umówienia się z nimi na wywiad miała rola „odźwiernych” i nawiązanie z nimi pozytywnej relacji (sojusznicy/ambasadorzy badania). Za każdym razem, gdy osoby z uczelni nie były w stanie skontaktować badaczy i badaczek z rozmówcami i rozmówczyniami spoza uczelni, konieczne było rozpoczęcie „oficjalnej” procedury dotarcia. W przypadku instytucji samorządowych i urzędów kontakt był zwykle zapośredniczony przez sekretariat i wymagał kilkukrotnego ponawiania prośby o wskazanie terminu wywiadu. W połączeniu z sezonem urlopowym znacznie wydłużało to czas, jaki upływał między wystosowaniem oficjalnego zaproszenia a ostatecznym przeprowadzeniem rozmowy. Wydaje się, że taka wieloetapowa procedura zakładająca pośrednictwo osoby z danego środowiska („odźwiernego”), osoby pełniącej niejako rolę lokalnego koordynatora/koordynatorki badania, jest właściwa dla sprawnej realizacji działań projektowych.

## Zrealizowane wywiady indywidualne (IDI)

W projekcie zaplanowano realizację 40 wywiadów indywidualnych, w każdym mieście po 10 IDI. Ostatecznie, po uzgodnieniu z Zamawiającym, dokonano przesunięcia kilku wywiadów z miast o mniejszym potencjale informacyjnym do tych, w których ten potencjał był większy.

Pytania znajdujące się w scenariuszach były dla respondentów i respondentek zrozumiałe i nie sprawiały trudności. Kwestie bardziej złożone, wykorzystujące specjalistyczne lub abstrakcyjne pojęcia, w niektórych sytuacjach wymagały dodatkowych wyjaśnień zgodnie z zasadą dostosowania języka wywiadów indywidualnych do kompetencji językowych badanych.

Różnice w profesjach i coś, co można określić jako ogólne nastawienie do „teoretycznych” aspektów procesu uczenia się, to rzecz warta podkreślenia w kontekście przysyłanych analiz zebranego materiału. Informatorzy i informatorki reprezentowali różne zaplecze intelektualne, nie tylko humanistyczne czy społeczne, ale również ścisłe. Być może wynikało to stąd, że pytania o rozumienie pojęcia uczenia się przez całe życie jako abstrakcyjnej koncepcji powodowały u nich chęć prezentacji konkretnych rozwiązań. Warto zwrócić uwagę, że dość powściągliwe wypowiedzi (np. specjalisty ds. inżynierii produkcji z jednej z uczelni) nie muszą wynikać z ograniczeń wiedzy czy doświadczeń, co raczej przeniesienia rozmowy w dyskurs obcy rozmówcy/rozmówczyni. Jednocześnie poza pytaniem o rozumienie pojęcia uczenia się przez całe życie takie abstrakcyjne kategorie praktycznie nie występowały.

Pewnej ostrożności w interpretacji wymagają także dane zebrane w pytaniach dotyczących społecznego statusu beneficjentów działań (np. blok 4 p. 6). Wiedza badanych miała charakter przyczynkowy lub anegdotyczny, nawet jeśli ich tezy zostały sformułowane z dużą dozą pewności, w uogólniającym języku i z wykorzystaniem pojęć socjologicznych (lub quasi-socjologicznych).

## Zrealizowane wywiady grupowe (FGI)

W projekcie zaplanowano realizację 4 zogniskowanych wywiadów grupowych, w każdym mieście po 1 FGI. Założenie to zostało zrealizowane.

Odpowiedzi uzyskane w czasie wywiadów indywidualnych miały wpływ na kształt scenariusza do wywiadów grupowych (FGI). Biorąc pod uwagę, że uczestnikami i uczestniczkami FGI były w większości te same osoby, które brały udział w wywiadach indywidualnych, istotne było, aby nie powielać pytań i informacji, lecz zdobyć szerszą perspektywę na prowadzone w miastach działania wspierające uczenie się przez całe życie. Dodatkowo ważnym celem wywiadów grupowych było skłonienie rozmówców i rozmówczyń do refleksji nad podejmowanymi działaniami i współpracą międzypodmiotową (lub jej brakiem). Stąd też wywiad grupowy zakładał – poza



zbieraniem spontanicznych wypowiedzi uczestników i uczestniczek – także zadawanie pytań mających na celu konfrontację rozmówców i rozmówczyń z ich dotychczasowymi wypowiedziami: np. pytanie o możliwość korzystania z oferty przez dorosłe osoby z OzN lub uzasadnienie, z jakiego powodu działania LLL adresują do młodych i seniorów, pytanie o zasadność homogenicznej oferty dla OzN czy dopytanie o konkretne działania (np. prowadzenie diagnozy potrzeb lub o ofertę dla konkretnych grup mieszkańców).

Dzięki dyskusji i wymianie doświadczeń uczestnicy i uczestniczki badania zwracali uwagę, że wiele działań realizowanych przez różne podmioty się powiela (ta sama tematyka, zakres, ta sama grupa docelowa), co może utrudniać odbiorcom wybór oferty. Takie rozdrobnienie oraz różny styl i zakres komunikacji powodują, że część działań nie jest tak efektywna, jak oczekiwano. Zwrócono także uwagę na potrzebę spotkań przedstawicieli i przedstawicielek różnych podmiotów wspierających swoimi działaniami uczenie się przez całe życie, które pozwoliłyby uspoźnić i optymalnie zaplanować cele działań, ich rodzaj i grupy docelowe. Osoby uczestniczące w spotkaniu wykazały zapał i wyraziły chęć do wspólnych działań.

Pytania zadawane w wywiadach były dla respondentów i respondentek zrozumiałe i nie sprawiały trudności.

W trakcie wywiadów wykorzystywane były różnego rodzaju techniki mające na celu poznanie uczestników i uczestniczek oraz stworzenie swobodnej, bezpiecznej atmosfery do rozmowy, np. rundka, podczas której osoby uczestniczące przedstawiały się i prosiły kolejną osobę o zabranie głosu, wizualizacje i bieżące porządkowanie zebranych informacji (np. mapa lokalnej oferty w zakresie LLL tworzona w Muralu) czy pobudzenie refleksji, wydobycie skojarzeń emocjonalnych, trudnych do wyrażenia *explicite* przez osoby uczestniczące (np. zestaw zdjęć metaforycznych czy Mentimeter z chmurą tagów).

Osoby uczestniczące w fokusach reagowały pozytywnie na wspomniane powyżej techniki, zwiększały one ich zaangażowanie i uatrakcyjniały – statyczną z założenia – formułę online.

Stworzenie „mapy lokalnej oferty” pomagało moderatorkom w prowadzeniu rozmowy oraz skupianiu uwagi uczestników i uczestniczek na aktualnie omawianym zagadnieniu (np. konkretnej grupie wiekowej czy typie oferty), jednocześnie rozpisanie wszystkich działań pozwalało osobom uczestniczącym zobaczyć podejmowane aktywności „z lotu ptaka”, zachęcało do refleksji nad zakresem oferty i możliwościami międzypodmiotowej kooperacji.

Po konsultacji z Zamawiającym zrezygnowaliśmy z użycia techniki zdjęć metaforycznych, przede wszystkim ze względu na jej czasochłonność i małą wartość zbieranych danych (nie wnosiły one wiele nowego w stosunku do danych zebranych w trakcie wywiadów indywidualnych; wypowiedzi uczestników i uczestniczek zatrzymywały się na ogólnych sformułowaniach, zachęcenie do pogłębionej refleksji wymagałoby więcej czasu przeznaczonego na to zadanie).

## Wyzwania napotkane na etapie realizacji badania

Realizacja wywiadów była rozciągnięta w czasie. Pierwsze wywiady odbyły się 6 maja, ostatnie 13 sierpnia 2021 r.

Jednym z wyzwań w projekcie było uzgodnienie terminów spotkań trójstronnych odpowiadających wszystkim uczestnikom i uczestniczkom, których obecność była istotna dla powodzenia procesu, oraz różny czas reakcji przedstawielek uczelni odpowiadających za koordynację badania po stronie placówki (np. późniejszy niż umówiony powrót z kontaktami do pierwszych rozmówców i rozmówczyń).

Wpływ na taki harmonogram miało też przyjęte przez Wykonawcę założenie o sekwencyjnym rozpoczynaniu realizacji *case'ów*. Miało ono w zamyśle dać możliwość wykorzystywania na bieżąco doświadczeń z pierwszych *case'ów* do sprawnej realizacji kolejnych oraz usprawnić logistykę projektu. Jednak rozpoczęty jako drugi w kolejności *case* Krosna okazał się najtrudniejszy w realizacji (ograniczona dostępność rozmówców, duża liczba podmiotów wskazywanych w wywiadach przez rozmówców i rozmówczynie). Wydaje się, że wcześniejsze rozpoczęcie tego *case'u* mogłoby nieznacznie skrócić czas jego realizacji.

Znaczenie miała przyjęta metodologia zakładająca kilkietapowy dobór próby w ramach każdego z *case'ów*: kolejni rozmówcy i rozmówczynie typowani przez badaczy i badaczki po zrealizowanych wywiadach lub wskazywani przez rozmówców i rozmówczynie oraz ostatecznie zatwierdzani przez zespół IBE po analizie wywiadów. Taka procedura – słuszna i pozwalająca uzyskać wartościowych rozmówców i rozmówczynie – wydłużała proces podejmowania decyzji i umawiania wywiadów.

Podczas realizacji badania pojawiły się trudności związane z rekrutacją uczestników i uczestniczek badania, szczególnie tych z otoczenia społeczno-gospodarczego, z instytucji miejskich. Najczęściej wynikały one z ograniczonej dostępności rozmówców i rozmówczyń – osób na wysokich stanowiskach zarządczych w instytucjach (dyrektorzy lub dyrektorki, prezydenci lub wiceprezydenci miast). Warto również wspomnieć o trudności w dotarciu do docelowego rozmówcy/rozmówczynie w sytuacji, gdy osoba z uczelni nie była w stanie nas skontaktować lub zarekomendować w danej instytucji (np. w Skierniewicach ostatecznie nie udało się dotrzeć do przedstawiciela/przedstawicielki Skierniewickiej Izby Gospodarczej).

Należy podkreślić, że dużym wyzwaniem było wyważenie różnych decyzji dotyczących przebiegu projektu: tych skoncentrowanych na korzyściach merytorycznych i tych

skupionych na sprawnej realizacji badania i „podążaniu” za harmonogramem. Decyzja Zamawiającego o rozpoczęciu realizacji wywiadów grupowych (FGI) oraz wskazanie pożądaných uczestników i uczestniczek uzależniane było od informacji uzyskiwanych podczas wywiadów indywidualnych, przez co ustalenie przebiegu FGI nastąpiło później, niż zakładał harmonogram. Przyniosło to korzyści merytoryczne, m.in. dużą wiedzę pomagającą w trafnym doborze rozmówców i rozmówczyń do FGI, oraz bazujące na już pozyskanej wiedzy celowe narzędzie badawcze. W efekcie umożliwiło to otrzymanie wartościowych, pogłębionych danych. Jednocześnie rodziło trudności organizacyjne: rozpoczęcie rekrutacji przypadło na początek sezonu urlopowego, co utrudniało uzgadnianie terminów spotkań odpowiednich dla wszystkich wskazanych uczestników i uczestniczek. Wyzwaniem dla wywiadów grupowych było również zachęcenie części osób udzielających wcześniej wywiadów indywidualnych do ponownego zaangażowania w projekt i poświęcenia czasu na rozmowę na ten sam temat.

Ważnym elementem przełamywania tych trudności była współpraca z Zamawiającym i wsparcie Regionalnych Liderów ZSK – pracowników i pracowniczek IBE. W kontaktach z przedstawicielami i przedstawicielkami podmiotów innych niż uczelnia ważny był list zapowiedni z informacjami o badaniu i jego celu przygotowany i sygnowany przez IBE.

Ze strony zespołu badawczego ważny był kilkakrotny kontakt z uczestnikami i uczestniczkami badania, nierzadko także z osobami pośredniczącymi w kontaktach z rozmówcą (pracowniczki sekretariatów) oraz przekazywanie kompleksowych informacji dotyczących badania.

W przypadku rekrutacji do wywiadów grupowych ze wszystkimi uczestnikami i uczestniczkami nawiązywany był kilkakrotnie kontakt telefoniczny lub mailowy, każda osoba wskazywała dwa dogodne dla niej terminy rozmowy, a wszyscy uczestnicy i uczestniczki otrzymali wynagrodzenie za udział w spotkaniu i poświęcony czas.

Problemy techniczne związane z realizacją wywiadów indywidualnych i grupowych pojawiały się sporadycznie i były rozwiązywane na bieżąco. Ze strony zespołu badawczego była oddelegowana osoba do wsparcia technicznego zarówno przed wywiadami, jak i w trakcie.

## Kontrola i zapewnienie jakości

Zapewnienie jakości opierało się na kilku założeniach i procedurach wdrożonych na etapie planowania badania i w trakcie jego realizacji. Zespół odpowiedzialny za realizację badania składał się z badaczy i badaczek z dużym doświadczeniem w prowadzeniu badań jakościowych. Włączenie do zespołu osób zatrudnionych na uczelniach pozwoliło na uzyskanie nieco bardziej wewnętrznej (w sensie emicznym) perspektywy.

Badaczki i badacze zaangażowani w projekt złożyli oświadczenia i zobowiązania dotyczące przestrzegania ogólnie przyjętych standardów realizacji badań społecznych, w tym w szczególności standardów etycznych: zasad określonych w dokumencie ICC/ESOMAR Międzynarodowy Kodeks Badań Rynku i Opinii, Badań Społecznych oraz Analityki Danych lub zasad równoważnych oraz Kodeksu Etyki Socjologa uchwalonego przez Walne Zgromadzenie Delegatów Polskiego Towarzystwa Socjologicznego 25 marca 2012 r.

Ważnym elementem przygotowania zespołu badawczego były szkolenia przeprowadzone przez zespół Instytutu Badań Edukacyjnych. Przede wszystkim dały one badaczom i badaczkom merytoryczne przygotowanie do realizacji wywiadów, pozwoliły także na uwspólnienie pojęciowości i zrozumienie założeń kryjących się za pytaniami badawczymi. Ta merytoryczna współpraca została utrzymana przez cały czas trwania projektu – przykładem niech będzie zorganizowane *ad hoc* szkolenie dotyczące piątego poziomu PRK.

Procedury realizacji badania zakładały triangulację badaczy i badaczek osiągniętą poprzez realizację poszczególnych studiów przypadku przez parę ściśle ze sobą współpracujących osób. Założono ciągłą wymianę informacji zarówno w obrębie zespołu badawczego, jak i pomiędzy zespołem badawczym a zespołem Instytutu Badań Edukacyjnych. Poza nieformalnymi rozmowami służyły do tego dwa ustrukturyzowane narzędzia:

- System raportowania po realizacji wywiadów obejmujący przede wszystkim podsumowanie kluczowych informacji i napotkanych trudności. Bieżące przekazywanie tych danych pozwoliło na szybkie reagowanie przede wszystkim w zakresie pogłębiania niektórych elementów badania, gdyż istotne trudności w realizacji nie wystąpiły.

- Regularne cotygodniowe spotkania kierowniczki zespołu badawczego i niekiedy innych członków zespołu badawczego z zespołem Instytutu Badań Edukacyjnych, których celem było omówienie zrealizowanych zadań z mijającego tygodnia i uzgodnienie planu działań na kolejne tygodnie.

Zebrany materiał badawczy podlegał podwójnej kontroli jakości: przez kierowniczkę zespołu badawczego oraz przez zespół Instytutu Badań Edukacyjnych.

Rekomenduje się utrzymanie tych rozwiązań w przyszłości, w szczególności w zakresie:

- wymagań co do składu, kompetencji i doświadczeń zespołu badawczego,
- szkolenia zespołu badawczego przez zespół Instytutu Badań Edukacyjnych,
- wykorzystania doświadczenia zespołu badawczego do udoskonalenia przygotowanych narzędzi badawczych i sposobów realizacji badania,
- systemu komunikacji i bieżącego raportowania w trakcie realizacji projektu (z uwzględnieniem zmian upraszczających system sprawozdawczości, tak by informacje nie powtarzały się w kilku miejscach).

## Inne wnioski i rady

Z punktu widzenia realizatorów badania metoda eksploracyjnego studium przypadku się sprawdziła. We wszystkich lokalizacjach zebrano pogłębione, interesujące dane nadające się do porównań, choć oczywiście ich analityczna wartość i wyczerpanie pytań badawczych będzie znane dopiero po opracowaniu. Gdyby badanie miało być kontynuowane, proponujemy rozważenie następujących zmian:

### 1. W zakresie doboru metod i technik oraz doboru próby w obrębie studium

1a. Utrzymanie celu FGI, jakim jest zmapowanie lokalnej oferty w zakresie działań wspierających LLL przy jednoczesnym poszerzeniu grupy rozmówców i rozmówczyń o podmioty działające lokalnie, a niekoniecznie znające/współpracujące z uczelnią, co pozwoli na triangulację perspektyw i pokaże możliwie kompleksowy obraz lokalnej sytuacji w zakresie oferty LLL, ale też postrzegania LLL jako idei (rozumienia i sposobów operacjonalizacji). Co więcej, byłaby to okazja do stworzenia przestrzeni do rozmowy i współpracy lokalnych interesariuszy. Tacy rozmówcy i rozmówczynie byli obecni w trakcie tego badania, jednak główny nacisk położony był na przedstawicieli i przedstawicielki uczelni oraz podmioty z nimi współpracujące.

1b. Pogłębienie triangulacji danych poprzez włączenie do wywiadów indywidualnych osób niezwiązanych z uczelnią (np. przedstawicieli lokalnych mediów, organizacji pozarządowych o krótkiej karierze w danej miejscowości lub o charakterze filialnym, innych podmiotów edukacyjnych, w szczególności komercyjnych).

1c. Zaplanowanie FGI z beneficjentami działań wspierających LLL. Z naszych doświadczeń wynika, że rozwiązanie takie jest bardziej efektywne niż wywiady indywidualne, gdyż osoby niezajmujące specyficznych pozycji w społeczności lokalnej zwykle czują się pewniej w grupie i co oczywiste – grupa fokusowa pozwala na osiągnięcie efektu synergii.

1d. W zależności od sytuacji epidemiologicznej podniesienie triangulacji metodologicznej poprzez włączenie:

- metod partycypacyjnych, np. spacer badawczy angażujący różnych przedstawicieli społeczności lokalnej,

- metod wizualnych połączonych z reaktywnymi (wywiady grupowe, obserwacje) – sprawdzają się szczególnie dobrze w niskich kohortach wiekowych, o ile uznamy najmłodszych beneficjentów działań wspierających LLL (uniwersytety dziecięce) za mieszczących się w koncepcji badania,
- analizy treści lokalnych grup w mediach społecznościowych,
- zgromadzenie danych ilościowych pokazujących skalę działań wspierających LLL na przestrzeni przynajmniej kilku lat; dane takie mogą pełnić rolę *reality check* wobec – na ogół – bardzo optymistycznych narracji pracowników i pracownic uczelni.

## 2. W zakresie doboru miejscowości / uczelni do studium

2a. Proponujemy rozważenie studium przypadku uczelni niepublicznej. Może to stanowić ciekawy kontrpunkt dla rekomendacji zbudowanych w oparciu o badanie państwowych szkół wyższych czy to z uwagi na inną strukturę zarządczą, czy (jak przypuszczamy) inne podejście do trzeciej misji.

2b. Ważnym kryterium doboru studiów przypadku jest sytuacja makroekonomiczna w rejonie, ale mierzona nie tylko łatwymi w zoperacjonalizowaniu wskaźnikami, takimi jak stopa bezrobocia, lecz również specyfiką rynku pracy. Regiony, w których struktura przedsiębiorstw (np. kumulacja średnich i dużych przedsiębiorstw z określonej branży czy gałęzi przemysłu) zapewnia podaż pracy, będą się charakteryzowały innym nastawieniem do LLL niż regiony zdominowane przez drobne i rozproszone podmioty gospodarcze.

## 3. W zakresie problematyki

3a. W zrealizowanym badaniu zgromadzono dużo danych o formach wspierania LLL. Ciekawym wydaje się poszerzenie tych informacji o zakres kształcenia – główne wiązki zagadnień, tematykę kursów itd. Może to pokazać, na ile LLL wspiera aktywizację czy mobilność na rynku pracy, na ile tożsamość lokalną, a na ile odnosi się ściśle do potrzeb jednostek (np. wiedza medyczna dla seniorów).

3b. Wielką nieobecnością edukacji całościowej w badanych miejscowościach jest diagnoza potrzeb. Z przeprowadzonych wywiadów wnioskujemy (mając, oczywiście, ogląd bardziej wyrywkowy niż całościowy), że planowanie opiera się na dowodach



zbieranych w sposób niesystematyczny lub niebezpośredni. Ciekawym byłoby przeprowadzenie profesjonalnej diagnozy potrzeb lokalnej społeczności i porównanie ich z istniejącą ofertą.

## 4. W zakresie poszerzenia rozwiązań metodologicznych

Jakkolwiek studium przypadku jest w naszej ocenie optymalnym wyborem przy tak postawionych problemach badawczych, proponujemy rozważenie poszerzenia metodologii o badanie sondażowe pozwalające na uchwycenie skali i specyfiki działań podejmowanych na innych uczelniach położonych w małych miastach. Sondaż taki mógłby łączyć techniki samospisowe (CAWI) i ankieterskie (CATI).

## 5. W zakresie prowadzenia badań online

5a. Zastosowanie najbardziej powszechnych narzędzi pracy: Zoom lub Teams, dając jednocześnie rozmówcom i rozmówczyniom wybór, z którego programu chcą korzystać podczas wywiadu.

5b. Wykorzystanie narzędzi wspierających prowadzenie wywiadów i angażowanie uczestników i uczestniczek, np. mural.co (wirtualne post-ity, zestawy zdjęć, mapy i inne).

5c. Zaproszenie osób uczestniczących w wywiadach, szczególnie grupowych, do zalogowania na platformę Zoom lub Teams kilka minut przed planowym rozpoczęciem spotkania, aby przetestować działanie mikrofonów i kamer.

5d. Oddelegowanie osoby służącej wsparciem technicznym przed spotkaniem i w jego trakcie.

## Zespół badawczy, informacje o projekcie i podziękowania

Monografia jest finalnym produktem prac prowadzonych przez kilkusobowy zespół Instytutu Badań Edukacyjnych I wykonawcę badania terenowego – firmę Research Eye.

Jako autorki monografii dziękujemy:

Pani prof. dr hab. Ewie Solarczyk-Ambrozik za cenne wskazówki zawarte w recenzji niniejszej monografii oraz propozycje zmian i ulepszeń, dzięki którym monografia przybrała obecną formę i, mamy nadzieję, stanie się cennym źródłem wiedzy i inspiracji.

Pani dr Katarzynie Lidii Kuklińskiej za członkostwo w zespole badawczym, udział w tworzeniu koncepcji badania i narzędzi badawczych, współpracę z badanymi uczelniami, udział w *desk research* dotyczącym działań wspierających LLL podejmowanych przez uczelnie, współpracę z wykonawcą części terenowej, realizację kilku spacerów badawczych, przeprowadzenie analiz wybranych danych jakościowych i opracowanie notatek z analiz;

Pani dr Monice Staszewicz za wsparcie zespołu w tworzeniu koncepcji badania, narzędzi badawczych i wyborze wykonawcy, współprowadzenie szkolenia dla badaczy i badaczek oraz spotkań z badanymi uczelniami;

Pani Magdalenie Tędziagolskiej, kierownicze zespołu badawczego wykonawcy badania – firmy Research Eye za wzorową realizację badania, propozycje modyfikacji narzędzi badawczych, współpracę z uczelniami i opracowanie raportu techniczno-metodologicznego;

Koleżankom i kolegom:

Pani Iwonie Stachowicz, redaktorze językowej monografii, za uczynienie jej przyjemniejszą w lekturze i bardziej poprawną językowo, cierpliwość i wyrozumiałość;

Pani Kindze Kwiatkowskiej, Kierownicze Biura Karier i Biura Projektu w Akademii Nauk Stosowanych Stefana Batorego, za wsparcie w realizacji wszystkich etapów badania i warsztatów, inspirację i znakomitą współpracę;

Panu Maciejowi Łukaszewiczowi, Dyrektorowi Wałęckiego Centrum Kultury, za wsparcie w realizacji badania – spacerów badawczych i warsztatów, doskonałą współpracę i inspirację do dalszych działań.

Koleżankom i kolegom z Instytutu Badań Edukacyjnych, wspierających realizację badania od strony finansowej, organizacyjnej i formalnej.

*Helena Anna Jędrzejczak i Małgorzata Osowska*

Zrealizowane badanie i niniejsza monografia zostało sfinansowane z projektu: „Wsparcie rozwoju ZSK w szczególności na poziomie regionalnym poprzez wdrażanie rozwiązań i inicjatyw skierowanych do użytkowników końcowych systemu – ZSK 4” finansowanego z Programu Operacyjnego Wiedza – Edukacja – Rozwój, nr POWR.02.13.00-00-0001/19.

„Uczenie się przez całe życie, zarówno jako idea, jak i obszar polityki edukacyjnej, a także bardzo zróżnicowanej praktyki edukacyjnej staje się jedną z najczęściej podejmowanych w różnych debatach – tak na poziomie globalnym, jak i regionalnym, czy lokalnym – kwestii edukacyjnych. Całociągowe uczenie się osadzone jest w szerszym kontekście problemów dotyczących aktywnego obywatelstwa, wykluczenia społecznego, wydajności i jakości pracy, uczenia się w organizacjach, zrównoważonego rozwoju. Odgrywa także kluczową rolę w debatach ekonomicznych, ma swoje odniesienia do problemów kultury, stylów życia, neoliberalnych reform państwa opiekuńczego. Zarówno w debatach społecznych, jak i w opracowaniach naukowych z zakresu tej problematyki, wskazuje się na podstawowe znaczenie całociągowego uczenia się dla konkurencyjności i zdolności do zatrudnienia, ale także dla integracji społecznej, wspierania aktywnych postaw, rozwoju indywidualnego i społecznego, w tym rozwoju społeczności lokalnych. W nurt tej problematyki wpisuje się recenzowana monografia. Na wstępie należy podkreślić, iż praca ma charakter empiryczny. Autorki nie tylko poprzez analizy teoretyczne starają się poszukiwać odpowiedzi na ważne dla podjętej problematyki problemy, realizują także starannie zaplanowane badania empiryczne służące realizacji podjętych celów poznawczych, eksplanacyjnych i praktycznych (...)”.

*Z recenzji prof. dr hab. Ewy Solarczyk-Ambroziak*

Uczenie się przez całe życie jest podróżą w poszukiwaniu nowej wiedzy, umiejętności, doświadczeń, poszerzania własnych horyzontów. Niniejsza książka także jest swego rodzaju podróżą: podróżą przez pojęcia i teorie, podróżą do czterech małych miast, których rzeczywistość wzięliśmy pod lupę badania poświęconego wspieraniu uczenia się przez całe życie i podróżą w refleksję nad uzyskaną wiedzą. Kreślimy lokalne pejzaże *lifelong learning*, pokazujemy konteksty ideowe, instytucjonalne i społeczne, które wpływają na sposób rozumienia i kształt oferty LLL w zbadanych miastach, i zastanawiamy się, jak przyczynia się lub mogłaby przyczynić się do zwiększenia spójności społecznej. Mamy nadzieję, że lektura naszej książki będzie inspiracją do wyruszenia we własną podróż ku wiedzy, refleksji, poznaniu drugiego człowieka lub po prostu nieznanego wcześniej wycinka rzeczywistości.

*Helena Anna Jędrzejczak i Małgorzata Osowska*

ISBN: 978-83-67385-18-3

Instytut Badań Edukacyjnych  
ul. Górczewska 8  
01-180 Warszawa  
tel. +48 22 241 71 00; [www.ibe.edu.pl](http://www.ibe.edu.pl)