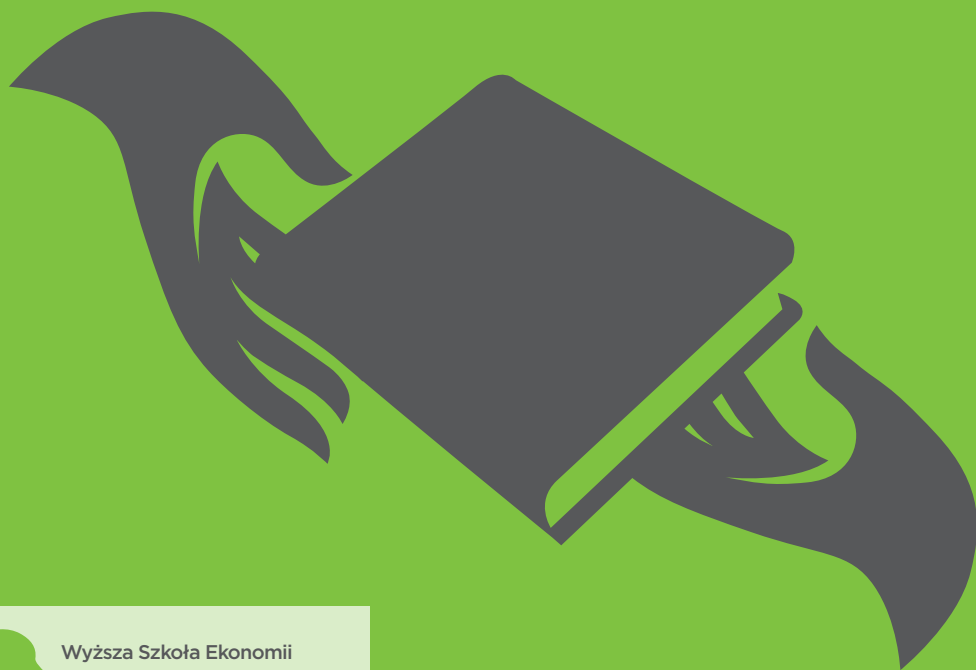


# WSPARCIE LOKALNEGO ROZWOJU SPOŁECZNEGO POPRAZ EDUKACJĘ OSÓB DOROSŁYCH

Doświadczenia lokalnych ośrodków wiedzy i edukacji (LOWE)

REDAKCJA NAUKOWA: GRAŻYNA PRAWELSKA-SKRZYPEK



Wyższa Szkoła Ekonomii  
i Informatyki w Krakowie

# **WSPARCIE LOKALNEGO ROZWOJU SPOŁECZNEGO POPRAZ EDUKACJĘ OSÓB DOROSŁYCH**

**Doświadczenia lokalnych ośrodków wiedzy i edukacji (LOWE)**

Redakcja naukowa  
Grażyna Praweńska-Skrzypek



Wyższa Szkoła Ekonomii i Informatyki w Krakowie  
Kraków 2019

© Wyższa Szkoła Ekonomii i Informatyki w Krakowie 2019

Recenzent:

Prof. dr hab. Henryk Mizerek

Autorzy:

Prof. dr hab. Grażyna Praweńska-Skrzypek, Od wyzwań globalnych po lokalne wsparcie uczenia się osób dorosłych, Rozdział II.2., Zakończenie.

Dr hab. Grzegorz Mazurkiewicz, Rozdział I.1.

Mgr Stanisław Drzażdżewski, Rozdział I. 2.

Dr hab. Roman Dorczak, Rozdział II.1.

Dr Anna Pawłowska, Rozdział II.3.

Mgr Marzena Krzywda, Rozdział III.1.

Dr Katarzyna Kowalska-Jarnot, dr Stanisław Kowalski, mgr Marcin Szydłowski, Rozdział III.2.

Mgr Janina Godlewska, Rozdział III.3.

Redakcja merytoryczna i techniczna:

Prof. dr hab. Grażyna Praweńska-Skrzypek

Korekta językowa:

Mgr Jolanta Dąbrowska

Sekretarz:

Mgr Anna Magoska

Projekt okładki:

Arkadiusz Burtan

ISBN: 978-83-954664-0-3

Autorzy dziękują Aldonie Okraszewskiej i Jackowi Kwiatkowskiemu z Fundacji Małopolska Izba Samorządowa (FMIS) za napisanie wspianego projektu i wspieranie badaczy na każdym etapie realizacji badań, Januszowi Olesińskiemu z (FMIS) i Jarosławowi Komży ze Związku Powiatów Polskich oraz ekspertom zewnętrznym – Mirosławowi Golanko i Piotrowi Sołtykowi za wsparcie merytoryczne w toku trwania projektu.

Wykorzystane w książce wyniki badań zostały w większości przeprowadzone w ramach projektu zrealizowanego w okresie 1 styczeń 2017 – 30 czerwiec 2018, na podstawie umowy z Ministerstwem Edukacji Narodowej, sfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014-2020, zatytułowanego – „Lokalne Ośrodki Wiedzy i Edukacji na rzecz aktywizacji edukacyjnej osób dorosłych” (WND-POWR.02.14.00-00-1020/16).



# Spis treści

<b>Od wyzwań globalnych po lokalne wsparcie uczenia się osób dorosłych .....</b>	<b>7</b>
--	----------

## **Rozdział I**

<b>Kontekst i wyzwania uczenia się osób dorosłych w środowisku lokalnym oraz zaangażowania w te działania szkół kształcących dzieci i młodzież .....</b>	<b>17</b>
--	-----------

Lokalny ośrodek wiedzy i edukacji – szkoła w czasach trudnych wyzwań rozwojowych i uczenia się przez całe życie.....	17
---	----

Lokalne Ośrodki Wiedzy i Edukacji – kontekst i założenia .....	35
--	----

## **Rozdział II**

<b>Lokalne wsparcie uczenia się osób dorosłych – kształtowanie i wdrażanie polityk .....</b>	<b>53</b>
--	-----------

Lokalna polityka wsparcia uczenia się osób dorosłych. Przywództwo w procesie realizacji. Koncepcje teoretyczne a realia LOWE .....	53
--	----

Instytucjonalizacja wsparcia uczenia się osób dorosłych w środowisku lokalnym, na przykładzie doświadczeń Lokalnych Ośrodków Wiedzy i Edukacji (LOWE) .....	65
---	----

LOWE jako lokalny ośrodek nabywania i rozwoju (kształtowania) kompetencji kluczowych, na podstawie badań ewaluacyjnych .....	93
--	----

## **Rozdział III**

<b>Efekty wsparcia uczenia się osób dorosłych w środowiskach lokalnych .....</b>	<b>115</b>
--	------------

Syndrom gotowości do nauki nauczycieli w obecnym systemie edukacji dorosłych .....	115
--	-----

Działania LOWE i ich efekty w opinii uczestników i nauczycieli .....	141
--	-----

Sposób na funkcjonowanie LOWE w Szkole Podstawowej w Rudnej Wielkiej – gmina Świlcza .....	167
--	-----

<b>Zakończenie .....</b>	<b>181</b>
--------------------------	------------



## Od wyzwań globalnych po lokalne wsparcie uczenia się osób dorosłych

W tej książce nie zamierzamy nikogo przekonywać jak bardzo i dlaczego ważne jest we współczesnym świecie uczenie się przez całe życie. Punktem wyjścia do zaprojektowania eksperymentu społecznego, który był inspiracją dla tej książki, było spostrzeżenie, że Polska pomimo podejmowania wielu działań na rzecz uczenia się osób dorosłych, wciąż ma bardzo skromne osiągnięcia w tym zakresie, w porównaniu do innych krajów europejskich. Rodzi to podejrzenie o złe podejście do rozpoznawania problemów i projektowania ich rozwiązań.

Autorami książki są osoby, które brały udział w projekcie LOWE i są zafascynowane jego efektami, a przede wszystkim entuzjazmem, z jakim osoby dorosłe włączały się, współtworzyły i realizowały aktywności edukacyjne. Eksperyment koncentrował się na wsparciu rozwoju społecznego peryferyjnych środowisk lokalnych poprzez edukację osób dorosłych. Skupiał się na wzmocnieniu potencjału lokalnych szkół i rozszerzeniu ich działalności o aktywności na rzecz rozwoju kompetencji kluczowych osób dorosłych z otoczenia uczących się w tych szkołach dzieci i młodzieży. Celem nie było nabywanie kwalifikacji zawodowych czy wzrost zatrudnialności, ale poprawa jakości życia, relacji społecznych, wzrost poczucia godności, wiary w siebie, zdobycie wiedzy i umiejętności pozwalających „nie odstawać” od współcześnie rozpowszechnionych stylów zachowań (np. umieć sobie radzić w urzędzie, na lotnisku, „chodzić z kijami”, pomóc dzieciom w odrabianiu lekcji, umieć wysłać e-mail, itp.). Zaspokojenie takich bardzo podstawowych – czasami skrywanych – potrzeb, szybko rozbudziło wśród wielu uczestników wiarę w możliwości nabycia przez nich bardziej specjalistycznych kompetencji.

W miarę postępów projektu okazywało się, że dynamicznie rosło zainteresowanie kursami pozwalającymi rozwijać konkretne umiejętności, otwierające możliwości rozwoju lub doskonalące kompetencje o charakterze zawodowym. Rodziły się też lub odblokowywały postawy przedsiębiorcze oraz prozatrudnieniowe – co nie było celem, lecz wartością dodaną tego projektu. Inną wartością dodaną była postępująca integracja społeczna – otwartość ludzi na siebie, wzajemne poznawanie się i współpraca poprzez aktywności edukacyjne, wzajemne

---

<sup>1</sup> Prof. dr hab., Katedra Zarządzania Publicznego, Instytut Spraw Publicznych, Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej, Uniwersytet Jagielloński.



pomaganie sobie w środowiskach dotąd skonfliktowanych lub ignorujących swoje istnienie. Powszechnie obserwowanym zjawiskiem było ożywienie relacji międzypokoleniowych. Diamentralnie zmienił się stosunek osób dorosłych – rodziców i opiekunów dzieci szkolnych – do nauczycieli swoich dzieci oraz do lokalnych szkół, które w większym stopniu były postrzegane jako ośrodki empowermentu społecznego.

Część spośród osób realizujących projekt, uczestniczących w jego przygotowaniu oraz opracowaniu testowanego Modelu LOWE, narzędzi i poradników jego wdrażania, zdecydowała się szerzej spojrzeć na to doświadczenie, skonfrontować je z dorobkiem literatury i podzielić się w niniejszej książce swoimi refleksjami. Uczestnicząc i obserwując efekty tego eksperymentu utwierdziliśmy się w przekonaniu, że uczenie się przez całe życie, uczenie się osób dorosłych jest naturalną i powszechną potrzebą człowieka, a także często nieuświadomianą aktywnością związaną z doświadczeniem życiowym, czy zawodowym. Wspieranie zaspokajania potrzeb w tym zakresie nie powinno mieć charakteru zewnętrznej presji ukierunkowanej na potrzeby gospodarki, ale powinno polegać na wspieraniu rozwoju kluczowych kompetencji osobistych i społecznych ludzi. One bowiem otwierają ludzi, ośmielają ich, dają im wiarę w siebie i odwagę do nabywania oraz aktualizowania posiadanych kompetencji specjalistycznych poszukiwanych na rynku pracy, a także umożliwiającym im lepsze życie.

W połowie 2016 roku, Ministerstwo Edukacji Narodowej, rozpięło konkurs na projekt opracowania koncepcji rozszerzenia działalności szkół – w środowiskach wiejskich oraz znajdujących się w trudnej sytuacji społeczno-gospodarczej – o edukację osób dorosłych z otoczenia dzieci i młodzieży, z naciskiem na rozwój ich kompetencji kluczowych. Wśród trzech zwycięskich projektów, które otrzymały środki na realizację znalazł się projekt zatytułowany „Lokalne Ośrodki Wiedzy i Edukacji na rzecz aktywizacji edukacyjnej osób dorosłych” WN-D-POWR.02.14.00-00-1020/16, przygotowany przez Fundację Małopolska Izba Samorządowa z Krakowa (lider) we współpracy z trzema partnerami: Uniwersytetem Jagiellońskim, Wyższą Szkołą Ekonomii i Informatyki z Krakowa oraz Związkiem Powiatów Polskich. Konsorcjum to realizowało projekt w okresie 1.01.2017 – 31.07.2018. Opracowało ono autorski Model LOWE, a w toku trwania projektu także szereg raportów-poradników prowadzenia lokalnego ośrodka wsparcia edukacji osób dorosłych, zawierających między innymi opisy licznych szczegółowych narzędzi wspierających organizację i zarządzanie takim Ośrodkiem. Model ten był następnie testowany w 15 miejscach, na terenie całego kraju, wyłonionych w drodze ogólnopolskiego konkursu. Dążąc do przetestowania modelu w różnych sytuacjach i uwarunkowaniach – zarówno społeczno-gospodarczych, jak i formalno-organizacyjnych, zadbano, aby zweryfikować go na przykładzie środowisk gminnych i powiatowych, a także szkół, których organem prowadzącym był nie tylko samorząd terytorialny, ale też stowarzyszenia i osoby fizyczne. W efekcie procedury konkursowej pilotażowe LOWE powstały w czterech ośrodkach powiatowych oraz w 11 lokalizacjach na poziomie gminnym, w tym w dwóch szkołach prowadzonych przez stowarzyszenia oraz jednej, dla której organizatorem była osoba fizyczna (tab. 1).

W ramach testowanego modelu LOWE usystematyzowano prawne podstawy funkcjonowania, wskazano luki prawne utrudniające działalność LOWE, dla których organem założycielskim były jednostki samorządu terytorialnego, a po przeprowadzeniu pilotażu sformułowano

rekomendacje zmian regulacji umożliwiające podejmowanie i finansowanie tych działań z budżetu j.s.t., a także zatrudnianie własnych nauczycieli w procesie edukacji osób dorosłych.

**Tabela 1. Zestawienie LOWE utworzonych, w ramach projektu „Lokalne Ośrodki Wiedzy i Edukacji na rzecz aktywizacji edukacyjnej osób dorosłych”**

Nazwa organu prowadzącego	Lokalizacja LOWE
Powiat Działdowski	Zespół Szkół Zawodowych im. Ks. E. Domańskiego w Iłowie-Osadzie, woj. warmińsko-mazurskie
Powiat Gorlicki	Zespół Szkół Technicznych im. Wincentego Pola w Gorlicach, woj. małopolskie
Powiat Niżański	Regionalne Centrum Edukacji Zawodowej w Nisku, woj. podkarpackie
Powiat Sierpecki	Liceum Ogólnokształcące im Henryka Sucharskiego w Sierpcu, woj. mazowieckie
Gmina Bieliny	Szkoła Podstawowa w Hucie Podłysicy, [Centrum Tradycji, Turystyki i Kultury Gór Świętokrzyskich w Bielinach], woj. świętokrzyskie
Gmina Iwanowice	Gminny Zespół Szkół w Iwanowicach Włociańskich [Gminne Centrum Kultury i Bibliotek], woj. małopolskie
Gmina Kłomnice	Szkoła Podstawowa im. G. Piramowicza, Kłomnice, woj. śląskie
Gmina Łodygowice	Zespół Szkolno-Przedszkolny w Pietrzykowicach, woj. śląskie
Gmina Siewierz	Zespół Szkolno-Przedszkolny w Żeliszawicach, woj. śląskie
Gmina Świlcza	Szkoła Podstawowa w Rudnej Wielkiej, woj. podkarpackie
Gmina Wielka Wieś	Szkoła Podstawowa im. Św. Jadwigi Królowej w Białym Kościele, woj. małopolskie
Miasto Rawa Mazowiecka	Szkoła Podstawowa im. Tadeusza Kościuszki, woj. łódzkie
Magdalena Bobkowska	Zaoczne Liceum Ponadgimnazjalne w Lubichowie, gmina Zelgoszcz, woj. pomorskie [nazwa: LOWE w powiecie starogardzkim]
Stowarzyszenie Edukacyjne „Tęcza”	Szkoła Podstawowa w Jabłkowie [Popowo Kościelne], gmina Skoki, woj. wielkopolskie
Stowarzyszenie „Naszym Dzieciom”	Szkoła Podstawowa w Krzeszowie Górnym, gmina Harasiuki, woj. podkarpackie

*Źródło: opracowanie własne, na podstawie materiałów projektu.*

Szeroko omówiono komponent organizacyjny wychodząc od jasnego określenia celu LOWE jako: „wzmocnienie potencjału społeczności lokalnej (empowerment) poprzez rozwój kompetencji osób dorosłych – rodziców i opiekunów dzieci i młodzieży uczących się w szkole, a także innych osób z danej społeczności, zwłaszcza defaworyzowanych i wykluczonych, przy jednoczesnym wzmocnieniu potencjału szkoły”. Zwrócono też uwagę, „że wsparcie rozwoju kompetencji osób dorosłych (rodziców i opiekunów dzieci oraz innych osób z ich otoczenia) wymaga zrozumienia, że istota tego procesu polega na pełnym upodmiotowieniu osób

uczących się. Oznacza to, że na każdym etapie osoby te współdecydują o swoich potrzebach, formach zaangażowania i zasadach uczestnictwa. Duże zróżnicowanie jednostkowych potrzeb w zestawieniu z potrzebami danej społeczności sprawia, że dla ich zaspokojenia konieczne jest zmobilizowanie dużych i różnorodnych zasobów. Z tego powodu uznano, że kluczowym warunkiem powodzenia jest zbudowanie partnerstwa instytucji i organizacji ze środowiska lokalnego oraz prowadzenie działań wspierających w formach umożliwiających aktywne włączanie uczących się, a także wolontariuszy<sup>2</sup>.

Scharakteryzowano też poszczególne etapy procesu zarządzania Ośrodkiem, poczynając od diagnozy potrzeb, którą traktowano jako podstawę projektowania zakresu i sposobu realizacji działań Ośrodka. Z tego powodu została ona uszczegółowiona w odrębnym dokumencie, przesłanym wraz z Modelem do wszystkich Ośrodków, zatytułowanym „Metodologia badania potrzeb społeczności lokalnych w zakresie aktywności edukacyjnej i rozwoju kompetencji kluczowych osób dorosłych oraz potencjału szkoły do pełnienia zadań przewidzianych w Modelu LOWE”. Dla zaprojektowania sposobu zorganizowania Ośrodka i działań na etapie planowania, który uznano za fundament sukcesu zarządzania Ośrodkiem, posiłkowano się modelem CANVAS, A. Osterwaldera. Opis etapu realizacji wzbogacono o załączone do modelu ramowe dokumenty: Regulamin Organizacyjny LOWE, Wzór umowy o partnerskiej współpracy na rzecz rozwoju kompetencji osób dorosłych, Ramowe standardy usług edukacyjno-szkoleniowych LOWE, Ramowe standardy usług doradztwa edukacyjno-zawodowego/całozyciowego LOWE, Procedurę realizacji usług edukacyjno-szkoleniowych oraz Procedurę realizacji usług doradztwa edukacyjno-zawodowego/całozyciowego. Zwrócono także uwagę na pożądaną zakres działań promocyjnych i marketingowych. Dużo uwagi poświęcono monitoringowi i ewaluacji uznając, zwłaszcza ewaluację za kluczowe narzędzie doskonalenia funkcjonowania i realizacji zadań LOWE. O znaczeniu przypisanemu ewaluacji świadczy fakt, że została ona szczegółowo omówiona w dodatkowym dokumencie przekazanym wszystkim 15 LOWE, zatytułowanym „Metodologia prowadzenia monitoringu i ewaluacji LOWE” oraz przeprowadzona we wszystkich 15 Ośrodkach, w toku trwania działalności oraz po zakończeniu realizacji finansowanej z zewnętrznych środków projektowych. We wszystkich ośrodkach przeprowadzono też warsztaty dotyczące ewaluacji, jej zasad oraz znaczenia w zarządzaniu Ośrodkiem. W toku realizacji dostarczano też Ośrodkom dodatkowe narzędzia do prowadzenia bieżącej ewaluacji prowadzonych działań.

Dużo uwagi poświęcono także w Modelu LOWE komponentowi merytorycznemu, skupiającemu się na czterech kwestiach: (1) omówieniu koncepcji edukacyjnych wymiarów życia (załącznik 6 do Modelu), jako podstawy dla diagnozy potrzeb oraz konstruowania oferty nauczanej na rozwój kompetencji kluczowych osób dorosłych z otoczenia dzieci i młodzieży, (2) refleksji dotyczącej deficytów kompetencyjnych kadry dla prowadzenia Ośrodka i realizacji aktywności edukacyjnych dla osób dorosłych, (3) skrótowym omówieniu zakresu i cech kompetencji kluczowych oraz (4) zwięzłej charakterystyce metod pozaformalnego kształcenia osób dorosłych i potwierdzania efektów uczenia się uzyskanych w drodze nieformalnej edukacji. Trzeba też w tym miejscu podkreślić, że każdy LOWE otrzymało w toku działalności w ra-

<sup>2</sup> *Model funkcjonowania w środowisku lokalnym Lokalnego Ośrodka Wiedzy i Edukacji (LOWE) prowadzącego działania na rzecz aktywizacji edukacyjnej osób dorosłych*, dokument pdf, projekt (WND-PO-WR.02.14.00-00-1020/16).

mach projektu wsparcie merytoryczne w rozwoju własnej kadry, adekwatnie do zgłoszonych potrzeb wynikających z przeprowadzonej analizy potencjału oraz podejmowanych działań edukacyjnych na rzecz osób dorosłych. Każdy Ośrodek miał też opiekuna wspierającego go w działaniach organizacyjnych i merytorycznych.

Model zwracał uwagę na znaczenie rozpoznania interesariuszy. Wskazywał i charakteryzował najważniejszych interesariuszy wewnętrznych i zewnętrznych. W kolejnym komponencie skupiał się na współpracy z otoczeniem. Podkreślano, że „LOWE nie jest budowane, aby zastępować inne instytucje/organizacje oraz formy działań na rzecz kształcenia osób dorosłych”. Może wykorzystywać „unikatowe kompetencje szkół związane z bezpośrednim, stałym i często bliskim kontaktem szkoły ze specyficzną grupą osób dorosłych – rodziców i opiekunów dzieci i młodzieży oraz innych osób z ich bezpośredniego otoczenia”, a także „specyficzne umiejętności szkół, związane z rozwijaniem przez nie kompetencji kluczowych, których deficyt jest powszechnie sygnalizowany przez pracodawców i dokumentowany nie tylko wśród osób wykluczonych”<sup>3</sup>.

Rozbudowaną częścią Modelu był komponent Trwałości. Autorzy i realizatorzy projektu przywiązywali dużą wagę do zakorzenienia się promowanej aktywności edukacyjnej osób dorosłych w społeczności lokalnej oraz jej trwałego wspierania przez lokalne Centra, których rozwój został zapoczątkowany poprzez utworzenie – najczęściej w szkołach – Lokalnego Ośrodka Wiedzy i Edukacji. W tej części próbowano odpowiedzieć jakie działania mogą pomóc w zachowaniu trwałości LOWE jako ośrodka koordynacji wdrażania lokalnej polityki edukacyjnej, realizowanej w ramach współpracy pomiędzy różnymi interesariuszami, w istniejących ramach prawnych. Wskazywano też możliwe źródła finansowania takiej działalności. Organizatorzy LOWE zobowiązali się w formalnej umowie do kontynuowania działalności, po zakończeniu finansowania w ramach wspomnianego projektu, przez kolejne 2 lata.

Jak pokazało życie, już po pierwszych miesiącach działalności, w wywiadach robionych z wójtami podczas ewaluacji on going (od stycznia do marca 2018), sygnalizowali oni, że mieszkańcy z entuzjazmem przyjęli możliwości rozwoju stworzone im przez LOWE. Podkreślali też, że społeczności lokalne domagają się kontynuacji tego przedsięwzięcia; jeden z badanych wójtów, tak opisał to zjawisko: „jeżeli chcę wygrać jesienne wybory muszę w zbliżającej się kampanii wyborczej zadeklarować kontynuację działalności LOWE, przynajmniej w takiej skali jak obecnie”. O tym entuzjazmie może świadczyć fakt, że każde LOWE objęło działalnością edukacyjną znacznie więcej uczestników niż zadeklarowało w umowie projektowej. Łącznie liczba uczestników wyniosła 2446 osób wobec planowanych – 1440 osób dorosłych do objęcia wsparciem. To świadczy o wysokiej atrakcyjności działań projektu. Pamiętać też należy, że właściwie w każdym LOWE informowano ewaluatorów, że wiele osób chętnych musiano „odprawić” gdyż ani czas realizacji projektu (*de facto* 8-9 miesięcy) ani posiadane możliwości, nie pozwalały przyjąć większej liczby uczestników. W prawie wszystkich LOWE przekroczono przyjętą w umowie skalę działalności. We wszystkich LOWE powiększono potencjał materialny i ludzki ośrodków, tworząc tym samym bazę rozwoju usług edukacji osób dorosłych w środowiskach lokalnych. Wymowny jest też fakt, że 43% wszystkich osób dorosłych korzystających z oferty ośrodków LOWE wzięło udziału w 1-2 formach wsparcia, 38% osób uczestniczyło w 3-5 form wsparcia edukacyjnego, a 19% osób dorosłych skorzystało z 6 i więcej form wsparcia.

<sup>3</sup> Tamże, s. 18.

Krytycznymi czynnikami realizacji wsparcia przez szkoły uczenia się osób dorosłych z otoczenia uczniów okazały się być uwarunkowania prawne. Dotyczyły one głównie szkół publicznych i polegały zwłaszcza na braku jasnego określenia stanu prawnego, który pozwalałby szkole prowadzić działalność związaną z edukacją osób dorosłych, a także finansować ją przez jednostki samorządu terytorialnego. W aktualnym stanie prawnym tylko szkoły, dla których organem założycielskim są stowarzyszenia lub osoby fizyczne mogą finansować tego typu działalność ze środków własnych lub pozyskiwanych, a także zlecać jej wykonanie przez zatrudnianych nauczycieli.

Autorzy poszczególnych rozdziałów książki omawiają doświadczenia wynikające z testowego wdrożenia Modelu LOWE przez pryzmat teorii dotyczącej znaczenia uczenia się osób dorosłych w kontekście współczesnych procesów rozwoju cywilizacyjnego, formułowania i realizacji polityk publicznych, lokalnego rozwoju społecznego, uczenia się osób dorosłych, rozwijania kompetencji kluczowych w procesie edukacyjnym oraz efektywności tego procesu.

W kontekst globalny i wyzwań współczesności, których podjęcie wymaga uczenia się przez całe życie, wprowadza tekst Grzegorza Mazurkiewicza, który przekonuje, że edukacja nie musi być narzędziem konserwowania społecznego status quo i zachęca do przededefiniowania jej roli. Na tle prawdopodobnych zmian społecznych oraz na rynku pracy omawia możliwe scenariusze rozwojowe systemów oświatowych i samych szkół oraz wpisuje w nie koncepcję LOWE. Podkreśla zwłaszcza, że projektując w jej ramach procesy wspierające rozwój kompetencji kluczowych osób dorosłych oraz wsparcie środowiska społecznego, szkoła powinna reagować na współczesne wyzwania aktywnie działając w pięciu edukacyjnych wymiarach życia: uczenia się dla siebie, uczenia się, aby dobrze żyć, uczenia się z innymi, uczenia się dla pracy oraz uczenia się z dziećmi. Jego zdaniem kluczowymi warunkami sukcesu lokalnych inicjatyw edukacyjnych jest pokazanie sensownych kierunków działań, ich finansowe wsparcie oraz pozostawienie lokalnym wspólnotom autonomii w zakresie decyzji, co do wyboru konkretnych aktywności.

Stanisław Drzażdżewski, reprezentujący Ministerstwo Edukacji Narodowej, zawęża kontekst rozważań głównie do europejskiej i krajowej polityki uczenia się przez całe życie. Pokazuje uczenie się osób dorosłych w relacji do edukacji formalnej, wykorzystując do tego aktualne dane statystyczne, umożliwiające dokonywanie porównań międzynarodowych. Zestawia i analizuje ilościowe parametry świadczące o zaangażowaniu i osiągniętych efektach w tym zakresie, co pozwala mu wnioskować o istocie polskich problemów związanych z uczeniem się osób dorosłych. Autor w projekcie LOWE upatruje sposobu na przeniesienie osiągnięć uzyskanych w formalnej edukacji ludzi młodych na edukację osób dorosłych. Z tego powodu silnie wiąże działalność tych Ośrodków z funkcjonowaniem lokalnych szkół. Na podstawie dotychczasowych doświadczeń, związanych z eksperymentalnym wdrożeniem LOWE, formułuje jednak 10 założeń, które odróżniają szkołę tradycyjną, realizującą obowiązek szkolny od szkoły poszerzającej swoją działalność o edukację osób dorosłych. Na podstawie doświadczeń międzynarodowych przedstawia też prawdopodobne kierunki dalszego rozwoju LOWE w naszym kraju.

Roman Dorczak pokazał jak w ostatnich dziesięcioleciach zmieniło się miejsce i rozumienie znaczenia edukacji w polityce lokalnej oraz jak ta zmiana odzwierciedlała się w podejściu do edukacji, w którym oprócz uświadomienia sobie, że edukacja nie ogranicza się do edukacji

dzieci i młodzieży, ale dotyczy także ludzi dorosłych i starszych, pojawiło się też myślenie, że edukacja jest ważnym elementem sukcesu w innych sferach polityki publicznej. Te zmiany spowodowały powszechne uznawanie uczenia się osób dorosłych, uczenia się przez całe życie, za priorytet polityk lokalnych, zwłaszcza w społecznościach nastawionych na budowanie swoich przewag konkurencyjnych, w rozumieniu atrakcyjności gospodarczej. Szerzej odniósł się do kwestii zarządzania i przywództwa dla uczenia się dorosłych w społecznościach lokalnych, zwracając uwagę zarówno na specyfikę jak i komplementarność obu tych procesów. Pokazał, że działania w ramach badanego projektu przybierały w różnych lokalnych kontekstach różne formy, różne też było zaangażowanie szkół, dyrektorów i nauczycieli, niemniej jednak większość lokalnych ośrodków LOWE, które okazały się najbardziej aktywne i zbudowały trwałe podstawy do kontynuacji działań w przyszłości, to ośrodki LOWE umieszczone w szkołach, działające w oparciu o ich zasoby oraz, co wydaje się kluczowe, animowane przez będących w swych środowiskach lokalnych przywódcami społecznymi i edukacyjnymi nauczycieli i dyrektorów, którzy potrafili edukacyjnym językiem promować w swym środowisku lokalnym wartość edukacji w toku całego życia.

W kolejnym tekście Grażyna Praweńska-Skrzypek pokazuje i rozważa problemy oraz sposoby wdrażania polityki uczenia się osób dorosłych, próbując interpretować doświadczenia LOWE poprzez pryzmat badań nad instytucjonalizacją działań związanych z edukacją osób dorosłych. Jej zdaniem wiele niepowodzeń w realizacji tej polityki wynika z niedostatecznego zrozumienia złożoności problemów i potrzeb edukacyjnych, które nie znajdują odzwierciedlenia w schematycznych, zbiurokratyzowanych systemach działań. Pokazuje przykłady i uwarunkowania skutecznego budowania sieci współpracy na rzecz wsparcia uczenia się osób dorosłych. Dużo uwagi poświęca niezawodowemu uczeniu osób dorosłych, które skupia się na rozwijaniu kompetencji kluczowych i jest warunkiem efektywnego nabywania specjalistycznych kwalifikacji. Ta zależność doskonale uzewnętrzniła się w procesie funkcjonowania LOWE. Główna uwaga poświęcona jest pokazaniu form organizowania działalności wspierającej uczenie się osób dorosłych z otoczenia uczniów lokalnych szkół. Autorka prezentuje ich różnorodność, dostosowanie do specyfiki lokalnych potrzeb, wyzwań i problemów, podkreśla też znaczenie autonomii pozostawionej społecznościom lokalnym w wyborze form instytucjonalizacji tej działalności. Wychodząc z założenia, że realizacja polityki uczenia się osób dorosłych wymaga współpracy różnych podmiotów, Autorka analizuje formy współpracy LOWE zarówno z instytucjami publicznymi, jak i z organizacjami innych sektorów, identyfikując jej bariery.

Anna Pawłowska pokazuje prawny i społeczny kontekst funkcjonowania badanych lokalnych ośrodków wspierania aktywizacji edukacyjnej osób dorosłych, a następnie na podstawie literatury przeprowadza krytyczną analizę dyskursów politycznych i naukowych dotyczących kompetencji kluczowych oraz roli szkoły w ich rozwijaniu. Na tym tle przedstawia podejście do rozwoju kompetencji kluczowych przyjęte w Modelu LOWE, testowanym w 15 środowiskach lokalnych w Polsce. Przekonywująco dowodzi o skuteczności tego podejścia i wskazuje główne czynniki, które Jej zdaniem przesądziły o powodzeniu przeprowadzonych interwencji – rzeczywiste otwarcie na potrzeby społeczności lokalnej, szeroko rozumiana elastyczność, twórcze korzystanie z inspiracji wdrażanego Modelu, a także kulturę ewaluacji pozwalającą doskonalić działania w trakcie ich realizacji. Syntetycznie pokazała też relacje pomiędzy zi-



dentyfikowanymi efektami uczenia się i działaniami prowadzącymi do ich osiągnięcia oraz odniosła efekty uczenia się do kompetencji kluczowych i edukacyjnych wymiarów życia. W zakończeniu wraca do krytycznego dyskursu dotyczącego pojęcia kompetencji kluczowych i pokazuje jak poprzez oswojenie i nadanie mu rzeczywistej rangi, w omawianym eksperymencie, pojęcie to pełniło rolę kreatywną w podejściu do uczenia się osób dorosłych.

Warunkiem poszerzenia oferty edukacyjnej szkół o aktywności skierowane do osób dorosłych jest rozwój kompetencji nauczycieli, nabycie przez nich umiejętności kształcenia osób dorosłych. Czy i w jakim stopniu nauczyciele są gotowi do uczenia się? – to pytanie było inspiracją do badań Marzeny Krzywdy, których wyniki są treścią kolejnego rozdziału. Na tle teorii uczenia się dorosłych – andragogiki oraz omówienia różnic w procesie uczenia się dzieci i osób dorosłych Autorka przedstawia wyniki własnego wglądu w formy doskonalenia i doksztalcania się nauczycieli, w czasie trwania projektu, podczas którego starała się wspierać nauczycieli w rozwoju posiadanych kompetencji. Na postawie cyklu zajęć dla nauczycieli prowadzonych w kilku ośrodkach LOWE i porównania własnych obserwacji i doświadczeń zdobytych w trakcie realizacji projektów rozwojowych dla innych grup zawodowych, podjęła próbę modelowego ujęcia gotowości nauczycieli do nauki, do dalszej nauki pozwalającej doskonalić zdobyte doświadczenia. Zidentyfikowała i scharakteryzowała cztery poziomy gotowości do nauki oraz sformułowała modelowe ujęcie składowych syndromu gotowości do nauki nauczycieli.

Katarzyna Kowalska-Jarnot, Stanisław Kowalski oraz Marcin Szydłowski postawili sobie za cel zbadanie – po zakończeniu projektu, na przykładzie czterech ośrodków LOWE, rzeczywistej skali działalności edukacyjnej oraz jej relacji do zdiagnozowanych wcześniej potrzeb, a zwłaszcza postrzegania efektów tej działalności – zarówno przez dorosłe osoby uczące się, jak i przez trenerów. Zebrany materiał empiryczny obejmował 317 ankiet oceniających uczestników, które wypełniło kilku trenerów z czterech ośrodków oraz 191 ankiet wypełnionych przez uczestników kursów. Autorzy skupili się na wykazaniu różnic pomiędzy ocenami uzyskanymi przez uczestników z poszczególnych ośrodków, określeniu zależności korelacyjnych pomiędzy ocenami (ankiety trenerów) oraz wykazaniu istotności lub nieistotności różnic w stopniu zadowolenia uczestników z udziału w projekcie LOWE w różnych grupach wiekowych. Stwierdzili, że efekty działań w ramach projektu Lokalne Ośrodki Wiedzy i Edukacji na rzecz aktywizacji osób dorosłych w badanych ośrodkach były bardzo pozytywnie postrzegane zarówno przez uczestników jak i samych trenerów. Mimo, iż większa część odbiorców nie posiadała umiejętności wstępnych w tematyce uczęszczanych kursów, to wykazywali duże zainteresowanie i przychodzili na zajęcia przygotowani. W każdym z czterech badanych ośrodków trenerzy zanotowali, że kursanci szybko się integrowali i nawiązywali kontakty, co wskazuje na pozytywne efekty społeczne. Efekty bezpośrednie wynikłe z uczestnictwa oceniane były bardzo wysoko przez trenerów. Uczestnicy szkoleń bez względu na wiek wyrażali zadowolenie, a jako największe profity przywoływali możliwość nawiązania nowych kontaktów, uzyskanie interesującej wiedzy oraz zwiększenie poczucia własnej wartości. Zdecydowana większość biorących udział w projekcie ma zamiar poszerzać udział w podobnych działaniach, co również stanowi argument za efektywnością bezpośrednią projektu.

Książkę zamyka case study Lokalnego Ośrodka Wiedzy i Edukacji zlokalizowanego w Szkole Podstawowej w Rudnej Wielkiej. Jego Autorką jest Janina Godlewska, była dyrektorka tej szkoły, która w okresie realizacji projektu LOWE była jednocześnie kierownikiem

---

tego Ośrodka. Autorka szeroko omawia swoje doświadczenie, a przede wszystkim zrealizowane aktywności edukacyjne dla osób dorosłych. Pokazuje proces ich przygotowywania, w tym współpracę z różnymi partnerami – instytucjami publicznymi i organizacjami środowiska lokalnego, a także sposób przyjęcia tej nowej formy aktywności szkoły przez jej bliższe i dalsze otoczenie. Jako dyrektor szkoły dużo uwagi poświęca refleksji nad wyzwaniem dla szkoły związanym z prowadzeniem edukacji osób dorosłych, a także wynikającym z tego korzyści – zarówno dla szkoły jak i dla społeczności lokalnej. Bardzo pozytywnie ocenia efekty LOWE, na dowód przytaczając liczne opinie uczestników, a także przykłady formalnego uznania. Pośrednio dowodem na wartościowe doświadczenia tego LOWE jest też przywoływanie go w kilku tekstach innych autorów, znajdujących się w niniejszej książce. Autorka jednak z niepokojem patrzy na przyszłość tego przedsięwzięcia, które wysoko oceniane i wskazywane jako sukces w zarządzaniu oświatą, nie doczekało się jednak żadnego wsparcia finansowego po zakończeniu projektu.





# Rozdział I

## Kontekst i wyzwania uczenia się osób dorosłych w środowisku lokalnym oraz zaangażowania w te działania szkół kształcących dzieci i młodzież

Grzegorz Mazurkiewicz<sup>1</sup>

### Lokalny ośrodek wiedzy i edukacji – szkoła w czasach trudnych wyzwań rozwojowych i uczenia się przez całe życie

Local center of knowledge and education – school in difficult times of developmental challenges and life-long learning

**Abstrakt:** *Współczesny świat stwarza nam coraz trudniejsze wyzwania. Od tego czy sobie z nimi poradzimy zależy jakość życia, sukcesy gospodarcze i polityczne, a nawet nasze przetrwanie. Fatalny stan środowiska naturalnego, ekstremalnie nierówny dostęp do dóbr, konieczność współpracy w zróżnicowanych kulturowo społeczeństwach, rozwój technologii, zmiany na rynku pracy, a jednocześnie pragnienie zrównoważonego i harmonijnego życia wymagają wielu kompetencji. Powszechna jest dziś świadomość, że konieczny jest model uczenia się przez całe życie, który pozwoliłby uzupełnić wykształcenie z różnych powodów zaniedbane podczas edukacji formalnej, ale także rozwijać kompetencje, które pojawiają się jako konieczne w wyniku rozwoju społecznego, a których istotności wcześniej sobie nie uświadamiano.*

*W tym rozdziale przedstawione zostały prawdopodobne zmiany społeczne i na rynku pracy prowadzące do zmian w myśleniu o niezbędnych kompetencjach, scenariusze rozwojowe systemów edukacji i szkół, z których niektóre mogą stanowić odpowiedź na globalne zmiany, koncepcja kompetencji kluczowych oraz koncepcję szkoły jako lokalnego ośrodka edukacji i wnioski z praktycznego wprowadzenia tej koncepcji w życie.*

**Summary:** *Contemporary world creates difficult challenges. Our success in dealing with them will determine quality of life, economy, political successes or even our survival. Disastrous state*

---

<sup>1</sup> Dr hab. Instytut Spraw Publicznych, Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej, Uniwersytet Jagielloński.

*of natural environment, extreme unequal access to goods, necessity of cooperation in culturally diverse societies, technological development, changes on labour market, and in the same time desire of sustainable development and harmonic life demand multiple competencies. There is common conviction that we need a model of life-long learning that would enable to complement education neglected, because of the different reasons, during formal education, but also to develop competencies, which appear as necessary due to social development and which the meaning was earlier not appreciated.*

*In this chapter we present probable social changes and on labour market that led toward changes in thinking about necessary competencies, scenarios of the educational systems and school development, among which some may deliver an answer to global changes, concept of key competencies and idea of school as local center of education, and conclusions from practical implementation of that idea.*

## Wprowadzenie

Uczenie się sprawia, że stajemy się ludźmi, jednocześnie będąc coraz bardziej świadomymi tego, że nimi jesteśmy. Dzięki uczeniu się rozwijamy rozumienie ról społecznych i zadań, jakie stawia przed nami życie, kształtujemy umiejętności i jednocześnie świadomość własnych możliwości, widzimy siebie w kontekście lokalnym i globalnym, umacniamy się w przekonaniu, że umiemy poradzić sobie z wyzwaniami. W ten sposób rośnie motywacja i poczucie sensu. Szkoła w pewnym stopniu zmonopolizowała proces uczenia się, zarówno w rozumieniu przestrzennym (to w niej uczenie się ma zachodzić) oraz w rozumieniu czasowym (tak jakby uczenie się powinno ograniczać się do czasów dzieciństwa i młodości). To błąd – zinstytucjonalizowana edukacja wprawdzie wypełnia różne cele, ale jednocześnie gubi autonomiczną świadomość i jest, jak na dzisiejsze potrzeby, za mało efektywna. Potrzebne jest przededefiniowanie roli szkoły.

Gdy myśli się i dyskutuje o celach działania szkoły widać różnorodne stanowiska, które można podsumować w czterech głównych trendach. Często za cel szkoły uznaje się kształcenie człowieka zgodnie z przyjętymi w danej społeczności normami i zasadami oraz według dostępnej wiedzy. Zadaniem szkoły jest więc wpojenie uczniom akceptowanych wartości i wyposażenie ich w wiedzę uznawaną za ważną. Szkoła kieruje się głównie ideologią przekazu dziedzictwa kulturowego, w myśl której edukacja młodej osoby wymaga wpojenia jej wybranych elementów tego dziedzictwa. W takim podejściu przekazywane treści traktowane są jako stały zasób, który przyjmuje się jako pewnik, bez konieczności dowodzenia ich prawdziwości czy użyteczności, a rola nauczyciela sprowadza się do przekazania owych treści i kontrolowania, czy zostały opanowane w wystarczającym stopniu. Rolą ucznia natomiast jest bierna absorpcja tych treści. W drugiej koncepcji edukacja stanowi narzędzie socjalizacji, czyli przystosowania ucznia do życia w społeczeństwie poprzez przyswojenie mu norm i wartości społecznych oraz rozwinięcie poczucia własnej tożsamości. Naczelną wartością, której służy edukacja, jest społeczeństwo, wiedza zaś jest wartością tylko o tyle, o ile służy przystosowaniu się jednostki do społeczeństwa. Dobro edukacyjne ucznia jest tutaj utożsamiane ze zdolnością przystosowania się do wymagań społeczeństwa. Podtrzymanie jego istnienia poprzez przygo-

towywanie nowych pokoleń jego członków to najważniejszy powód funkcjonowania szkoły. W trzeciej koncepcji edukacja jest instytucją społeczną, której celem jest wspieranie rozwoju indywidualnego ucznia. Podejście konstruktywistyczne do rozwoju, akcentuje rolę aktywności własnej rozwijającego się podmiotu w otaczającym świecie. Aktywność ta prowadzi do interakcji między rozwijającym się człowiekiem i aktywnym wobec niego otoczeniem. Szkoła oferować więc powinna okazje edukacyjne, które danemu uczniowi, w tym właśnie momencie są najbardziej potrzebne dla dalszego rozwoju. Według czwartej koncepcji edukacja służy społecznej rekonstrukcji, przeciwdziałając marginalizacji i ekskluzji jednostek i grup społecznych poprzez dostarczanie im wiedzy i umiejętności potrzebnych w poprawianiu swojego statusu. Działania edukacyjne wprowadzają innowacje społeczne poprzez konstruowanie nowej wiedzy i bezpośrednio praktyczne jej stosowanie, a także poprzez angażowanie uczniów w działania na rzecz zmiany społecznej. Edukacja nie musi być narzędziem konserwowania społecznego status quo, jak to ma miejsce w przypadku edukacji rozumianej jako kształtowanie człowieka i – do pewnego stopnia – edukacji rozumianej jako socjalizacja. Edukacja może być czynnikiem przeciwdziałającym nierównościom, przekształcając odpowiednio życie społeczne i wspierając rozwój indywidualnej wrażliwości na społeczne położenie innych<sup>2</sup>.

Stoimy dziś przed koniecznością zdefiniowania szkoły (i może edukacji) na nowo tak, aby możliwe stało się sprostanie największym wyzwaniom współczesności. Potrzebujemy wręcz nowego kontraktu społecznego. Wymaga to wyobraźni, kompetencji, ale i zdolności do współpracy oraz wykorzystania różnorodności naszych, ludzkich, zasobów. Zastanawiając się nad procesami rozwoju społecznego można zaryzykować stwierdzenie, że jednym z głównych motorów napędzających te procesy było (i może wciąż pozostaje) odwieczne dążenie człowieka do osiągnięcia szczęścia, zarówno indywidualnego, jak i grupowego. Jednym z ważnych dylematów, z jakimi przychodzi się zmierzyć przy realizacji tego zadania jest definicja owego szczęścia. Innym, ale też istotnym dylematem, jest balans między celami jednostkowymi a grupowymi. Tym drugim nie będę się tu zajmował, ale ważne jest, aby sobie uświadomić, że zbytne wychylenie w jedną lub w drugą stronę wywołać może poważne kryzysy społeczne. Znamy z historii przykłady społeczeństw, w których dominacja hasła „jednostka niczym” prowadziła do pojawiania się totalitaryzmów zagrażających istnieniu tych i innych społeczeństw, dzisiaj natomiast nadmierna indywidualizacja, koncentracja na własnym, indywidualnym interesie, egoizm utrudniają podejmowanie zbiorowego wysiłku na rzecz społecznego rozwoju.

Interesującym wydaje się jednakże pytanie o to czym jest szczęście, platforma, która może umożliwić pogodzenie potrzeb jednostkowych i społecznych. Koniec XX wieku, a konkretnie jego ostatnia dekada, to czas, w którym wydawało się, że ludzkość znalazła formułę, która ułatwi ciągły, niczym niezakłócony rozwój zarówno gospodarczy, jak kulturowy, całych społeczeństw nawet w perspektywie globalnej. Ten rozwój gospodarczy miał w konsekwencji doprowadzić do sytuacji, w której jednostki będą mogły organizować swoje życie zgodnie z marzeniami i ambitnymi planami. Prawdziwe zakończenie zimnej wojny, okrzepnięcie demokracji w pewnych częściach świata, akceptacja wartości stanowiących podstawę Po-

<sup>2</sup> J. Łuczynski, *Zarządzanie edukacyjne a wychowanie uczniów w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

wszechnej Deklaracji Praw Człowieka, sukcesy ekonomiczne i technologiczne potęgowały wiarę w koniec historii, tezę Francisca Fukuyamy<sup>3</sup>, który twierdził (w dużym uproszczeniu), że od teraz może być tylko lepiej. Niestety wydarzenia następnych lat pokazały jak bardzo się myliliśmy. Zamach na World Trade Center i jego konsekwencje, w tym tak zwana wojna z terrorem, jeszcze szybszy rozwój technologiczny, a zwłaszcza technologii komunikacyjnych prowadzących do upowszechnienia się internetu i mediów społecznościowych, potężne kryzysy finansowe, często wywołane brakiem zasad moralnych, coraz gorszy stan środowiska naturalnego wywołany nieodpowiedzialną konsumpcją i produkcją opartą na kopalinach, to wszystko doprowadziło w bardzo krótkim czasie (kilkunastu lat) do sytuacji, w której wspomnienia marzeń lat dziewięćdziesiątych XX wieku, z ich nadziejami i oczekiwaniami, wywołują co najwyżej uśmiech melancholii lub politowania.

Musimy otwarcie przyznać, że znajdujemy się w bardzo trudnym momencie historii, gdyż z jednej strony przyczyniliśmy się do pojawienia wyjątkowo groźnych i trudnych do pokonania wyzwań, a z drugiej strony zagubiliśmy kompas i nie potrafimy uzgodnić, co naprawdę jest ważne i dobre dla nas. Neoliberalna ideologia zdominowała publiczną i zwłaszcza polityczną narrację, w ślad za którą podążyła praktyka codzienności. Nadmierna, właściwie szaleńcza konsumpcja, stała się wręcz religią i głównym celem w drodze do szczęścia. O wartości człowieka i jego poczuciu spełnienia decyduje dzisiaj stan posiadania. Do tego dążenia dostosowały się sposoby produkcji (szybko i tanio), stosunki społeczne (rywalizacja i wymiana), wartości (sukces finansowy). W takiej sytuacji bardzo trudno o spokojną refleksję nad tym, co ważne, budowanie zdrowych relacji, organizowanie życia w sposób dający satysfakcję. Dodatkowo zasady życia społecznego, zasady zarządzania, strategie polityczne i życiowe przyczyniały się do coraz bardziej niesprawiedliwej rzeczywistości społecznej. W tym wszystkim pojawiły się nieznane wcześniej, przynajmniej w takiej skali, wyzwania.

## Wyzwania współczesności

Bardzo trudno znaleźć dzisiaj jakieś punkty stałe w życiu społecznym i politycznym, trudno też odwoływać się do uzgodnionych wcześniej zasad czy kierować wartościami uznawanymi kiedyś za ważne. Cyniczne gry liderów opinii publicznej, polityków i mediów doprowadziły dzisiaj do sytuacji, w której niełatwo rozeznaczyć, co jest, a co nie jest prawdą. Działanie ludzi wzmacniane jest przez dominację technologii komunikacyjnych, które przez swój charakter (na przykład zastosowanie bootów udających prawdziwe osoby w dyskusjach on-line) utrudniają rozróżnienie prawdy od fałszu i umożliwiają manipulacje w taki sposób, że nawet nie zdajemy sobie sprawę z tego, że jesteśmy manipulowani. Ta sytuacja prowadzi do wykreowania poczucia chaosu, do pojawienia się lęku przed nieznanym oraz do rozczarowania życiem publicznym i do zwiększenia bierności olbrzymich grup społecznych. To z kolei inspirowało do postawienia pytania o to, w jaki sposób pomóc kształtować zdolność rozumnego korzystania z dostępnych źródeł informacji (*literacy*) w czasach fake newsów, kłamstwa, cynizmu, manipulacji, a jednocześnie ignorowania słowa pisanego (w sytuacji gdy 40% Polaków nie rozumie tego co czyta, 6 milionów nie przeczytało w 2018 roku niczego, a większość uczestników życia

<sup>3</sup> F. Fukuyama, *Koniec historii*, Znak, Kraków 2009.

społecznego i wyborców czerpie informacje z mediów społecznościowych). Wyzwanie z jakim przychodzi nam się mierzyć związane jest z brakiem spójnej narracji, brakiem umiejętności interpretacji rzeczywistości i zrozumienia tego w czym dzisiaj uczestniczymy. Każda interpretacja sytuacji jest możliwa, każde rozwiązanie prawdopodobne, wszystkie wartości równe sobie. Nie potrafimy się więc porozumieć, nie potrafimy współpracować, nie możemy wspólnie przedsięwziąć działań, które mogłyby służyć ludzkości w radzeniu sobie z zadaniami, bez realizacji których dalsze istnienie ludzkości staje się wysoce wątpliwe.

Jednoczesne zmiany społeczne i ekonomiczne zachodzą w środowisku naturalnym, które doprowadziły do stanu, w którym jest ono dla nas niebezpieczne do tego stopnia, że może wywołać katastrofę, która albo spowoduje wyginięcie naszego gatunku albo przyczyni się do olbrzymiego cierpienia ludzi poszukujących i walczących o skrawek ziemi, pitną wodę, pożywienie, czyste powietrze. Wielu badaczy twierdzi, że niemożliwe jest dzisiaj pozwolenie ludziom na to by żyli w sposób jaki chcą (albo wydaje im się, że chcą), czyli zostawiając duży ślad węglowy<sup>4</sup> i korzystanie z zasobów naturalnych w sposób odpowiedzialny, nie powodując zagłady wynikającej z katastrofy środowiska naturalnego – konieczne są tu radykalne zmiany. W sytuacji potężniejących interdyscyplinarnych problemów i coraz wyraźniejszej potrzeby współdziałania w poprzek kulturowych, rasowych i politycznych barier ludzie muszą nauczyć się współpracy z osobami, z którymi w sytuacji dobrowolności współpracować by nie chcieli. Szacunek dla różnorodności, dzielenie się władzą i dobrobytem z biednymi i odmiennymi stają się wyzwaniem współczesności.

Negatywne zjawiska, z którymi musimy sobie poradzić kumulują się w kilku obszarach<sup>5</sup>. We wspomnianym powyżej środowisku naturalnym, w sferze społecznej, w której tragiczne nierówności i brak sprawiedliwości uniemożliwiają współpracę na poziomie lokalnym i globalnym, w sferze interpersonalnej, w której brak zaufania prowadzi do rozpadu więzi społecznych, w sferze intelektualnej, gdzie brak nowych ideologii, na tyle atrakcyjnych, aby miały moc integrowania wysiłków ludzi<sup>6</sup> oraz w sferach ekonomicznej i technologicznej. Jest ich jednak tyle i tak złożonych, że nie miejsce tu, aby je wszystkie próbować omawiać – ograniczymy się do krótkiego odwołania się do rynku pracy i zmian w podejściu do organizacji procesu uczenia się.

Jednym z głównych problemów współczesności, a będącym efektem rozwoju technologii są zmiany na rynku pracy. Robotyzacja przyspiesza i już wkrótce niektóre, nawet te popularne, zawody zanikną. To znaczy, roboty będą w stanie wykonywać pewne zadania lepiej niż ludzie (jednym z najbardziej zagrożonych zawodów jest na przykład zawód kierowcy)<sup>7</sup>. Trzeba będzie pomóc kierowcom (i wielu innym) z jednej strony radzić sobie na rynku pracy, zdobywać

<sup>4</sup> N. Klein, *To zmienia wszystko*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA, Warszawa 2016.

<sup>5</sup> G. Mazurkiewicz, J. Kołodziejczyk, *Management and education during the times of interregnum*, [w:] B. Jałocha, R. Lenart-Gansiniec, E. Bogacz-Wojtanowska, G. Praweńska-Skrzypek (red.), *The Complex Identity of Public Management: Aims, Attitudes, Approaches*, Institute of Public Affairs, Jagiellonian University, Kraków 2017.

<sup>6</sup> J. Rifkin, *Społeczeństwo zerowych kosztów krańcowych. Internet przedmiotów. Ekonomia współdzielenia. Zmierzch kapitalizmu*, Studio Emka, Warszawa 2016.

<sup>7</sup> Y. N. Harari, *Homo Deus. A Brief History of Tomorrow*, Vintage Publishing, London 2017.

nowe kompetencje, posługiwać się nowymi technologiami, a z drugiej strony pomóc im żyć z poczuciem sensu wtedy, gdy nie będą już musieli albo nie będą mogli pracować.

Tradycyjnie utarło się, że proces edukacyjny kończy się we wczesnych stadiach życia tak, aby potem, w okresie dorosłości, wykorzystywać to, czego się nauczyliśmy w dzieciństwie, starając się być jak najbardziej produktywnymi. Większość systemów edukacyjnych preferuje zatem uczenie młodych ludzi zanim staną się aktywnymi zawodowo. Jednak wraz z coraz szybciej zmieniającym się rynkiem pracy, a co za tym idzie potrzebami tego rynku pracy co do rodzaju pracowników jaki nań wchodzi, pojawił się coraz mocniejszy nacisk na uczenie się przez całe życie. Uczenie się osób dorosłych jest niezbędne dla stworzenia sytuacji, w której ci, którzy znajdują się już na rynku pracy są przygotowywani do nadchodzących zmian technologicznych i społecznych. Przekwalifikowanie się oraz zdobywanie nowych umiejętności stają się dzisiaj kluczowymi sposobami walki z bezrobociem, biernością, ale też i nierównym dostępem do dóbr. Intensywne szkolenie lub uczenie się przez całe życie daje szansę na karierę zawodową, zwiększa społeczną spójność oraz wzmacnia pozytywne efekty zmian technologicznych i organizacyjnych limitowanych zwykle przez ograniczone lub niedostateczne kompetencje pracowników<sup>8</sup>. Warto zastanowić się, w których momentach życia ludzie powinni odnawiać swe kompetencje czy to zmieniając miejsce pracy czy wracając do dawnej pracy po okresie przerwy oraz nad tym, jakie systemy mogą uzupełniać formalną edukację i jakie powinny oferować formy doksztalcenia.

Zmiany technologiczne, w tym przewidywana rola sztucznej inteligencji, tak bardzo zmieniają (i zmieniają jeszcze bardziej) charakter pracy, przyczyniając się do transformacji istniejących zawodów, tworząc nowe, być może nawet nieznane dotąd zadania, że zmieniają się również oczekiwania wobec pracowników. Pojawiają się nowe potrzeby i wymagania, bez których spełnienia trudno będzie efektywnie pracować. Przewiduje się, że już w 2022 roku najważniejsze będą takie umiejętności jak: myślenie analityczne i innowacyjne, aktywne uczenie się i posługiwanie się odpowiednimi strategiami uczenia się, kreatywność i oryginalność, programowanie i projektowanie, myślenie krytyczne i analizowanie, kompleksowe rozwiązywanie problemów (*complex problem-solving*), przywództwo i wpływ społeczny, inteligencja emocjonalna, rozumowanie, analiza systemowa i ewaluacja. Jednocześnie przewiduje się zmniejszenie wagi takich umiejętności jak: sprawność manualna, wytrzymałość i precyzja, zdolności pamięciowe, werbalne, przestrzenne i słuchowe, zarządzanie finansami i zasobami materiałowymi, umiejętności techniczne i konserwacja urządzeń, czytanie, pisanie, liczenie i aktywne słuchanie, zarządzanie personelem, kontrola jakości i bezpieczeństwem, koordynacja i zarządzanie czasem, wszelkie zdolności wizualne, słuchowe i związane z mówieniem, korzystanie z technologii, monitorowanie i kontrola<sup>9</sup>. Najważniejszym jednak wnioskiem z lektury raportu dotyczącego przyszłych zawodów jest przewidywanie, że o sukcesie decydować będzie branie odpowiedzialności, przez indywidualne osoby, za własne uczenie się przez całe życie i rozwój zawodowy, ponieważ zmiana, jak to ujęto, zaczyna się od osobistej transformacji.

<sup>8</sup> World Economic Forum, <https://www.weforum.org/agenda/2018/10/here-s-how-to-find-a-job-you-really-love/>, (dostęp 15.12.2018).

<sup>9</sup> *The Future of Jobs Report 2018*, World Economic Forum.

Jednym z warunków sukcesu zawodowego jest odnalezienie, a właściwie wypracowanie własnej pasji i radości z wykonywanej pracy. Pasja nie przychodzi sama, trzeba ją rozwijać, popełniać błędy, poprawiać się i znajdować coraz więcej satysfakcji w tym co się robi. Jeśli rezygnuje się z powodu przeszkody, chwilowej porażki, rzadko osiąga się sukces zawodowy<sup>10</sup>. Tajemnica sukcesu tkwi w znalezieniu pracy, która daje satysfakcję i ma znaczenie. Zależy od umiejętności znalezienia tego, co nas interesuje, co lubimy robić, w czym jesteśmy dobrzy, lecz niestety trudno się tego nauczyć w szkole, tym wczesnym okresie uczenia się. Trzeba się tym zająć w okresie dorosłości, aktywności zawodowej. Żyjemy coraz dłużej, zmiany na rynku pracy zachodzą coraz szybciej, a mit spokojnej emerytury też staje się coraz bardziej niepewny. Jak sobie z tym radzić? Prawdopodobnie będziemy się angażować w jakąś formę edukacji w trakcie pracy oraz w jakąś formę pracy (a więc i również edukacji) przez całe nasze życie. Musimy stać się bardziej elastyczni i aktywni w różnych sferach życia, współpracować ze sobą dzieląc się zasobami i informacjami<sup>11</sup>.

Sieć powiązań między zjawiskami, nakładające się na siebie procesy i kryzysy, wliczając te już wspomniane i te nieomawiane tutaj, między innymi: zmiany klimatu, bezrobocie, nierówności, korupcja, konflikty, migracje, sprzeczności tkwiące w aktualnym modelu ekonomicznym i politycznym, brak zaufania i wiele innych, wskazują na konieczność poszukiwania globalnych rozwiązań również na poziomie lokalnym oraz wśród ludzi, którzy powinni unikać tradycyjnych, nawykowych, intuicyjnych rozwiązań. Musimy budować umiejętność uczenia się przez całe życie, inwestować w nowe kompetencje, tworzyć świadomość ekologiczną, dawać szanse na aktywność obywatelską i uczestnictwo w kulturze, zachęcać do współpracy, pomóc w otwieraniu się na różnorodność i odmiennosć, tworzyć warunki dla kreatywności, zachęcać do dbania o zdrowie, o relacje, motywować do ruchu i zdrowej diety. Potrzebujemy, w dużym skrócie mówiąc, nowego kontraktu społecznego. Jednym z jego elementów powinna stać się edukacja, nieustanne wsparcie dla wszystkich ludzi, młodych i dorosłych.

Zwykle, w przeszłości, zwracaliśmy się w chwilach kryzysowych, do instytucji, których działanie usprawnialiśmy przez lata – do państwa, wojska, szpitali, różnego rodzaju urzędów, wreszcie do szkół, aby wzięły odpowiedzialność za poradzenie sobie z utrudniającymi nam życie problemami. W czasach, gdy nadszarpnięto zaufanie do tych instytucji ich działanie jest trudniejsze. Czy szkoły mogłyby stać się instytucjami zaufania publicznego zarządzającymi kryzysem i mu przeciwdziałającymi? Czy mają taki potencjał?

## Przyszłość edukacji

Szkoły, systemy edukacyjne, same też borykają się z potężnym kryzysem, oskarżane o oderwanie od rzeczywistości, o to, że uczą nie tego co trzeba i nie tak jak należy – raczej kanalizując trajektorie ludzkich losów, wzmacniając ich przeznaczenie wynikające z przynależności klasowej, aniżeli cokolwiek zmieniając. Zaczęto się więc zastanawiać nad ich przyszłością i nad tym czy w ogóle przetrwają, a jeśli tak to w jakim kształcie i w jaki sposób. Edukację „od zawsze”

<sup>10</sup> C. Dweck, *Mindset. How You Can Fulfill Your Potential*, Constable & Robinson Limited, London 2012.

<sup>11</sup> World Economic Forum, <https://www.weforum.org/agenda/2018/10/here-s-how-to-find-a-job-you-really-love/> (dostęp 15.12.2018).



uznawano za klucz do, zarówno rozwoju społecznego, jak i indywidualnego. Dzisiaj akceptuje się założenie, że edukacja nie może zostać zredukowana wyłącznie do procesu zachodzącego w dzieciństwie i młodości, prowadzonego w specjalnie ku temu zaprojektowanych instytucjach. Myśli się więc o niej jako o procesie trwającym przez całe życie i w różnych obszarach życia przy okazji kolejnych działań, inicjatyw czy doświadczeń zawodowych i osobistych. Proces uczenia się może być na przemian czymś zaplanowanym, jak i przypadkowym czy spontanicznym. Odbywać się w strukturach uczenia się formalnego, ustrukturalizowanego i uporządkowanego według etapów czy też dziedzin, ale też czymś incydentalnym, wynikającym z sytuacji, w której się znajdujemy. Może być rezultatem konieczności, potrzeby albo efektem zabawy, zbyt dużej ilości wolnego czasu, interakcji z innymi ludźmi twarzą w twarz albo przez pośrednictwo nowych technologii. Pomimo tej różnorodności form ludzie próbują sterować tymi procesami prowadząc politykę edukacyjną na różnych szczeblach. Typowymi narzędziami polityki mogą być tworzenie prawa regulującego działania w sferze edukacji albo finansowanie inicjatyw, dzięki którym tworzy się nową praktykę czy też pilotuje się innowacyjne podejścia lub projekty.

Według pierwszej zasady europejskiego filaru praw socjalnych każda osoba ma prawo do dobrej jakości i włączającego kształcenia, szkolenia i uczenia się przez całe życie w celu utrzymania i nabywania umiejętności, które pozwolą jej w pełni uczestniczyć w życiu społeczeństwa i skutecznie radzić sobie ze zmianami na rynku pracy. Ponadto wyraża ona również prawo każdej osoby do terminowego i dostosowanego do potrzeb wsparcia na rzecz poprawy perspektyw zatrudnienia lub prowadzenia działalności na własny rachunek, w tym wsparcia w szkoleniu i zmianie kwalifikacji zawodowych, dalszym kształceniu oraz poszukiwaniu pracy. Wspieranie rozwoju kompetencji jest jednym z celów ujętych w wizji tworzenia europejskiego obszaru edukacji<sup>12</sup>.

W Unii Europejskiej zwraca się uwagę na potrzebę zapewnienia, by „wszyscy uczący się przyswoili wiedzę i nabyli umiejętności potrzebne do promowania zrównoważonego rozwoju, zapewnienia możliwości uczenia się języków, co ma coraz większe znaczenie dla współczesnych społeczeństw, zrozumienia i współpracy międzykulturowej, wzmocnienia kompetencji cyfrowych, kompetencji w zakresie przedsiębiorczości i kompetencji kultury demokratycznej niezbędnych do właściwego uczestnictwa w społeczeństwach demokratycznych”. W związku z tym państwa członkowskie powinny wspierać prawo do dobrej jakości i włączającego kształcenia, szkolenia i uczenia się przez całe życie oraz zapewnić wszystkim osobom szanse rozwijania kompetencji kluczowych.

Rada UE zaleca, aby rozwijając kompetencje kluczowe zwracać uwagę na:

- podnoszenie poziomu opanowania umiejętności podstawowych (rozumienia i tworzenia informacji, rozumowania matematycznego i podstawowych umiejętności cyfrowych),
- podnoszenie poziomu kompetencji osobistych, społecznych i w zakresie umiejętności uczenia się, tak by usprawnić kierowanie życiem w sposób prozdrowotny i zorientowany na przyszłość,
- wspieranie nabywania kompetencji w dziedzinie nauk przyrodniczych, technologii, inżynierii i matematyki (STEM), z uwzględnieniem ich powiązania ze sztuką, kreatywnością i innowacyjnością

<sup>12</sup> Rada UE, 2018.

- wspieranie i podnoszenie poziomu kompetencji cyfrowych na wszystkich etapach kształcenia i szkolenia, we wszystkich grupach ludności,
- pielęgnowanie kompetencji w zakresie przedsiębiorczości, kreatywności i zmysłu inicjatywy,
- podnoszenie poziomu kompetencji językowych zarówno w odniesieniu do języków urzędowych, jak i innych, oraz wspieranie osób uczących się w nauce różnych języków, które są istotne dla ich sytuacji zawodowej i życiowej lub mogą sprzyjać transgranicznej komunikacji i mobilności,
- wspomaganie rozwijania kompetencji obywatelskich, tak by sprzyjać rozumieniu, czym są wspólne wartości,
- oraz zwiększanie świadomości wszystkich uczących się i kadry edukacyjnej co do znaczenia nabywania kompetencji kluczowych i ich odniesienia dla społeczeństwa.

Przy okazji coraz silniej zaznaczającego się znaczenia uczenia się przez całe życie i we wszystkich możliwych sytuacjach, pojawia się też coraz ważniejsza refleksja nad sektorem edukacji formalnej i rolą szkoły w procesie rozwoju i zmiany społecznej. Jednym z kierunków tej refleksji jest myślenie o przyszłości systemów oświatowych i samej szkoły właśnie. Podejmuje się więc próby przewidywania, w którą stronę rozwijać się może szkolnictwo oraz tego jakie będą implikacje tych zmian. Jedną z ciekawszych analiz możliwych scenariuszy rozwojowych przedstawiono w raporcie OECD już w roku 2001. Prezentuje się w nim sześć możliwych scenariuszy, z których każdy może się spełnić w zależności od siły oddziaływanie przeróżnych czynników. Autorzy raportu uwzględnili trzy główne możliwości: utrzymanie tego, co widzimy dzisiaj – dwa scenariusze pokazują możliwości wynikające z rozwijania istniejących modeli (*status quo*), przebudowę systemu – dwa scenariusze pokazują szansę na zasadnicze wzmocnienie szkół dzięki nowej dynamice i nowym celom (*re-schooling*), oraz całkowite odejście od obowiązującego dzisiaj modelu, czyli funkcjonowania spójnego i właściwie jednego systemu oświatowego (*de-schooling*) – dwa scenariusze opisują znaczące zmniejszenie się wagi szkoły<sup>13</sup>.

Czyniąc tutaj założenie, że ani stagnacja i trwanie w dzisiejszym *status quo*, ani radykalne odejście od funkcjonującego systemu, nie są możliwościami, dzięki którym moglibyśmy uzyskać impuls rozwojowy i poradzić sobie z wyzwaniami współczesnego świata, zacznijmy od przyjrzenia się właśnie tym mniej atrakcyjnym alternatywom.

Próbując przewidzieć, jakie konsekwencje miałyby utrzymanie *status quo* autorzy raportu wskazują dwie najbardziej prawdopodobne opcje: kontynuację biurokratycznego systemu i wzmocnienie modelu rynkowego.

W pierwszym scenariuszu założono, że biurokracja, presja na uniformizację i opór przed zmianami nie osłabną, a to w efekcie wzmocni system klasowo-lekcyjny i nie przyczyni się do wzrostu wydatków na edukację ani do kreatywnego myślenia przy projektowaniu procesów edukacyjnych. Ani nowe technologie, ani doskonalenie nauczycieli nie przyniesie oczekiwanych efektów, czyli poprawy jakości kształcenia. Wciąż będziemy się borykać z problemem finansowania szkół często spowodowanym silną krytyką edukacji. Jednocześnie, wraz ze zwiększającymi się problemami społecznymi, nieustannie będzie rosła lista zadań stawia-

<sup>13</sup> Organisation for Economic Co-operation and Development, *What schools for the future?* OECD, Paris 2001.

nych przed szkołami, których one nie będą w stanie zrealizować. To będzie zwiększać frustrację wszystkich zaangażowanych. Nie uda się zmniejszyć nierówności i różnic w dostępie do wysokiej jakości edukacji. Mimo wszystko opór przed zmianami nie osłabnie<sup>14</sup>.

W drugim scenariuszu przewiduje się wzmocnienie modelu zorientowanego rynkowo. Niezadowolenie z dotychczasowej jakości systemu oświatowego doprowadzi do zmiany zarówno systemu, jak i sposobu finansowania. W przypadku spełnienia się drugiego scenariusza (czyli rozszerzenia modelu rynkowego) można się spodziewać, że w wyniku presji, rządu zachęcającego do dywersyfikacji usług edukacyjnych, co spowoduje pojawienie się wielu nowych dostawców wiedzy i usług edukacyjnych korzystających z reform struktur finansujących szkolnictwo i zmian prawnych. W atmosferze innowacji i tworzenia nowych rozwiązań pojawi się zagrożenie obniżenia statusu szkół publicznych, wykluczenia i pogłębienia się nierówności. Nadzór publiczny nad procesami kształcenia będzie zastępowany akredytacjami i wskaźnikami rynkowymi. Liczyć się będą „efektywność” i „jakość”. Nadzór będzie sprawowany przez regulacje rynkowe, więc zredukowana zostanie też rola autorytetów edukacji publicznej. Presja rynku wymusi wprowadzenie zmian do struktur własnościowych. Może się też pojawić problem dostępu do edukacji wynikający z zawodności rynku oraz kosztów usług. Nauczyciele będą raczej wolnymi strzelcami, profesjonalistami zatrudnianymi według potrzeb, co może też przyczynić się do przyspieszenia problemu braku nauczycieli. Rozwinie się rynek szkoleń projektowanych dla konkretnych grup w celu zaspokojenia ich specyficznych potrzeb – także oferta będzie powstawać pod dyktando klientów, a nie założeń jakiejś polityki edukacyjnej. Uczenie się przez całe życie stanie się normą, wykorzystywane będą nowe technologie<sup>15</sup>.

Wśród scenariuszy prognozujących dekonstrukcję systemów oświatowych (*de-schooling*) autorzy raportu wymienili dwie opcje: powstanie sieci uczących się (i sieciowego społeczeństwa) oraz exodus nauczycieli.

Przy wzroście popytu na wiedzę i ze względu na bardzo specyficzne potrzeby uczących się oraz z powodu niezadowolenia z istniejących możliwości oferowanych w systemie oświatowym, a nawet odrzucania istniejących rozwiązań, prawdopodobne będzie opuszczanie szkół na rzecz udziału w sieciach istniejących dzięki rozwojowi nowych technologii komunikacyjno-informacyjnych. Formalne systemy mogą zostać porzucone zarówno przez członków dobrze wykształconych klas, jak i grup religijnych, różnych grup interesu, czy zamkniętych wspólnot. Uczniowie będą uczyć się w nieformalnych środowiskach wirtualnych, które mogą być i homogeniczne, i bardzo zróżnicowane kulturowo, religijnie i społecznie. Osłabłoby znaczenie uniwersalnych programów nauczania. Nie wiadomo, w jaki sposób rządy czy społeczeństwa miałyby kontrolować taki proces uczenia się. Można się spodziewać silnej redukcji kosztów, a w efekcie zagrożonej profesji nauczyciela. Rozmyją się role nauczyciela, ucznia, eksperta, rodzica, dyrektora i prawdopodobnie wzrośnie rola konsultantów. Zamiast systemów oświatowych funkcjonowałyby „sieciowe społeczeństwa”, w których uczenie się zachodziłoby nie w konkretnym miejscu (jak na przykład szkoła) ani nie przy pomocy wyznaczonych profesjonalistów (jak nauczyciele). Szanse na uczenie się będą bardziej zróżnicowane, zarówno lokalnie, jak i globalnie, a linia demarkacyjna między uczeniem się wprowadzającym

<sup>14</sup> Tamże.

<sup>15</sup> Tamże.

a uczeniem się przez całe życie będzie bardzo płynna. I chociaż taka organizacja procesu kształcenia wydaje się promować różnorodność i demokrację, może się również przyczynić do pogłębienia problemu wykluczenia, zwłaszcza dla uczniów, dla których tradycyjna szkoła była mechanizmem inkluzji i wsparcia mobilności społecznej<sup>16</sup>.

Drugi scenariusz perspektywy pokazującej zagrożenie dekonstrukcją systemu oświatowego wskazuje na brak nauczycieli. Niewystarczająca liczba nauczycieli może być prostą konsekwencją procesów demograficznych, czyli starzenia się kadry pedagogicznej (co stało się już faktem) oraz opuszczaniem tego zawodu z powodu coraz mniejszej jego atrakcyjności wynikającej z nadmiernego krytycyzmu i stale pogarszających się warunków pracy przy zmniejszającej się satysfakcji. Będzie to też spowodowane brakiem decyzji politycznych, które mogłyby zapobiec takiemu rozwojowi wydarzeń. Sytuacja będzie różna w zależności od regionu, więc i reakcje będą różne. W niektórych miejscach usztywnią się systemy egzaminacyjne, aby nie dopuścić do „obniżenia standardów”, a w innych pojawią się zmiany w sposobach przygotowania nauczycieli, w programach nauczania, w systemach ewaluacji. W pewnych miejscach będzie można liczyć na innowacyjne rozwiązania, w innych wybuchną konflikty. Zwiększą się nierówności. Prawdopodobnie zwiększy się też znaczenie nowych technologii umożliwiających nauczanie i uczenie się na odległość oraz rozwinie rynek międzynarodowy (co widać już dzisiaj w nauczaniu języków obcych). Wzrośnie konkurencja i walka o nauczycieli, co być może zaowocuje podniesieniem płac, ale w konsekwencji obniżeniem inwestycji w infrastrukturę i technologie komunikacyjne. Pojawi się praca w obszarze opieki nad dzieckiem – stanowiska bliższe opiekunom niż nauczycielom<sup>17</sup>.

W przypadku rozwoju sytuacji w kierunku przebudowy systemu oświatowego (*re-schooling*) autorzy tej koncepcji ponownie przewidują dwa możliwe scenariusze: rozwój szkół jako społecznych ośrodków edukacji albo jako uczących się organizacji skupionych wyłącznie na uczeniu się.

W pierwszym przypadku wzmacnia się przekonanie, że szkoła ma szansę stać się instytucją chroniącą przed rozpadem społecznym i rodzinnym. Istnieć więc będzie poczucie, że szkolnictwo to publiczne dobro, o które należy dbać, i w które trzeba inwestować. Powszechne poparcie zaowocuje większymi funduszami. Rozumienie edukacji jako indywidualnej inwestycji będzie temperowane przez silne i jasne przekonanie o jej kolektywnym charakterze. Dzięki współpracy społecznej i pracy w grupach będzie można doprowadzić do sytuacji współdziałania odpowiedzialności za jakość edukacji pomiędzy szkołą, inne organizacje społeczne, ekspertów i instytucje dalszej edukacji. Obszary zaniedbane otrzymają różnego rodzaju pomoc (finansową czy ekspercką). Nauczyciele będą zmuszeni do podniesienia kompetencji, a szkoły będą musiały zostać dofinansowane, aby zapewnić odpowiednią jakość współpracy z otoczeniem. W konsekwencji pojawi się szansa na zwiększenie prestiżu szkoły i nauczycieli. Mogą pojawić się różne formy organizacyjne szkół, zwiększy się rola kształcenia nieformalnego, koncentracja na wartościach i na budowie społeczeństwa obywatelskiego. Pojawią się eksperymenty dotyczące długości trwania różnych etapów edukacji, podziału na grupy wiekowe czy autonomii szkół i nauczycieli. Szkoła będzie blisko współpracować z społecznością, w której

<sup>16</sup> Tamże.

<sup>17</sup> Tamże.

funkcjonuje, także dla wspierania uczenia się przez całe życie. Równość i jakość spowoduje wzrost zaufania. Władza oświatowa zostanie zdecentralizowana, a wzmocniona zostanie rola decyzji kolektywnych i partycypacyjnego przywództwa. Tu też przewiduje się coraz większą rolę technologii i networkingu oraz wzrost wynagrodzenia nauczycieli, z którymi współpracować będą inni profesjonalści, działacze i rodzice<sup>18</sup>.

W przypadku drugiego scenariusza, czyli rozwoju szkół jako organizacji skupionych na uczeniu, szkolnictwo skupiać się będzie na zapewnianiu wysokiej jakości kształcenia, eksperymentach i innowacyjności, dzięki czemu rosnać będą kompetencje naukowe i artystyczne. Wysoka jakość i równość dostępu, podobnie jak w poprzednim przypadku, spowoduje wzrost zaufania do szkoły. Uczące się szkoły i pracujący w nich nauczyciele będą również tkąć sieci współpracy, w skład których wejdą instytucje szkolnictwa wyższego, media, przedsiębiorstwa. Szkoły będą się rozwijać dzięki inwestycjom w sektor badań i rozwoju oraz dzięki nowym technologiom. Społeczeństwo zrozumie misję szkoły skupionej na uczeniu się, co ułatwi uniknięcie nierealnych i nadmiernych oczekiwań, będzie wspierać system edukacyjny. Nauczycielom umożliwi się rozwój zawodowy służący ich profesjonalizacji oraz budowie płaskich struktur administracyjnych. Choć to pożądaný scenariusz jest on dość daleki od dzisiejszej praktyki<sup>19</sup>.

To właśnie pierwszy scenariusz przebudowy istniejących systemów oświatowych w kierunku szkoły jako społecznych (lokalnych) ośrodków edukacji budzi nadzieje na pojawienie się systemu edukacji przygotowanego do stosowania programów nauczania niezbędnych w świecie XXI wieku – interdyscyplinarnych, elastycznych, nieustannie modyfikowanych i otwartych na znacznie szersze spektrum potrzeb niż do tej pory, w tym potrzeb różnych grup wiekowych oraz tworzonych oddolnie. Systemu dającego szansę na wyspecjalizowaną edukację wspierającą kształtowanie kompetencji „na żądanie”, co może pomóc zmniejszyć lukę między potrzebami przyszłego rynku pracy, obywatelskiego społeczeństwa, demokratycznego państwa a kompetencjami ludzi. Społeczne ośrodki edukacji wydają się też organizacjami, które mogą skuteczniej przeciwdziałać toksycznym nierównościami różnego rodzaju oraz promować ekologiczny, mniej nastawiony na konsumpcję, styl życia.

Wszyscy, którzy podejmują decyzje na temat systemów oświatowych i szkół powinni zdawać sobie sprawę, iż zamiast budować wokół siebie mury szkoły mogą się otwierać zapraszając do korzystania ze swoich usług. Zwiększając dostępność do edukacji (nie tylko dla dzieci i młodzieży), budując koalicje, dostosowując programy nauczania do potrzeb świata zewnętrznego szkoła może w większym stopniu pomóc społeczeństwu w radzeniu sobie z współczesnymi wyzwaniami. To trudne, ale możliwe do wykonania, jeśli wykorzysta się wspólny potencjał, wszystkie dostępne zasoby oraz niezwykle moment w historii. Moment prosperity i możliwości, bo prawdzie żyjemy w świecie, który przez wielu oceniany jest źle, ale ludzie żyją dzisiaj dłużej i zdrowiej, w lepszych warunkach, lepiej zarabiając i odżywiając się, rzadziej cierpiąc z powodu wojen i innych konfliktów, a także głodu czy wyniszczających plag niż kiedykolwiek w przeszłości. Rozwój technologii pozwala na rzeczy, które trudno było sobie jeszcze niedawno wyobrazić. Zniknęło wiele chorób dziesiątkujących społeczeństwa w przeszłości, wzrosła średnia długość życia, a śmiertelność dzieci zmalała o 40% między

<sup>18</sup> Tamże.

<sup>19</sup> Tamże.

1990 a 2012 rokiem. W 1962 roku 41% dzieci nie uczęszczało do szkoły dzisiaj poniżej 10%. Niemala liczba ludzi na świecie żyje w bogatszym i bezpieczniejszym świecie, ale nie jest zadowolona<sup>20</sup>. Nasze ambicje są olbrzymie. Nie wystarczy już proste „więcej” czy „taniej”. Możliwości wprowadzania takich rozwiązań się skończyły. Musimy w końcu zrozumieć, że konieczna jest radykalna zmiana i wizja sprawiedliwego świata. Edukacja i szkoła ma w tym zadaniu ważną rolę do odegrania, ale trzeba zmienić dzisiejszą praktykę, gdzie szkoły i uniwersytety przypominają fabryki, w których nie ma czasu na refleksję i debatę, a wolność oznacza raczej prawo do konsumpcji niż prawo do ekspresji poglądów. Zmieniając szkołę możemy zmienić siebie i świat.

## Inspiracja do zmiany

Deklarując konieczność wspierania obywateli w rozwoju kompetencji przez całe życie konieczne jest prowadzenia odpowiedniej polityki edukacyjnej, także przez finansowanie odpowiednich projektów rozwojowych. Ministerstwo Edukacji Narodowej zdecydowało więc o realizacji pilotażowego projektu polegającego na rozszerzeniu funkcji szkół o edukację osób dorosłych. W tym celu powstał model Lokalnego Ośrodka Wiedzy i Edukacji (LOWE) testowany przez szkoły, wyłonione w drodze konkursu<sup>21</sup>.

LOWE jest próbą lepszego wykorzystania potencjału szkoły, jako instytucji edukacyjnej uczącej dzieci i młodzież, a stykającej się z brakiem kompetencji osób dorosłych (głównie rodziców i opiekunów, ale i innych osób z otoczenia dzieci i młodzieży). Jest próbą uczynienia ze szkoły ośrodka wzmocnienia potencjału społeczności lokalnej poprzez rozwój kompetencji osób dorosłych, stymulującego i integrującego działania proedukacyjne na rzecz dorosłych, prowadzone w otoczeniu-społecznym oraz instytucjonalnym szkoły. Ta nowa forma działalności, zlokalizowana w szkole lub przy szkole, ma koncentrować się na<sup>22</sup>:

Organizowaniu działań edukacyjnych dla osób dorosłych, dotyczących rozwoju ich kompetencji osobistych, społecznych i zawodowych, oraz

Wykorzystaniu potencjału szkoły do integrowania działań instytucji powołanych do edukacji dorosłych, w zakresie wspierania tych osób w nabywaniu nowych i aktualizowaniu kompetencji, zwłaszcza kluczowych<sup>23</sup>.

Projektując sposób pracy lokalnego ośrodka wiedzy i edukacji oparto się na kilku założeniach. Holistycznego podejścia do rozwoju człowieka, z którego wynika, iż rozwój osobisty

<sup>20</sup> R. Bregman, *Utopia for Realists. And How We Can Get There*, Bloomsbury Publishing, London, New York 2017; Y. N. Harari, *Homo Deus. A Brief History of Tomorrow*, Vintage Publishing, London 2017.

<sup>21</sup> *Model funkcjonowania w środowisku lokalnym Lokalnego Ośrodka Wiedzy i Edukacji (LOWE) prowadzącego działania na rzecz aktywizacji edukacyjnej osób dorosłych*. Projekt w ramach POWER 2014-2020 współfinansowany ze środków EFS, Kraków 2018.

<sup>22</sup> Tamże.

<sup>23</sup> Osiem kompetencji kluczowych: 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 kulturalna.



i zawodowy osoby dorosłej w pewnym okresie życia stanowią dwa równoległe biegnące procesy, które się przenikają i wzajemnie na siebie wpływają. To podejście znalazło odzwierciedlenia w praktyce dzięki zaangażowaniu osób dorosłych w akcje i działania edukacyjne i społeczne. Założono też wykorzystanie istniejącego potencjału szkoły na rzecz edukacyjnej aktywizacji dorosłych. To logiczne, aby zasoby istniejące w danej wspólnocie służyły kilku generacjom, a nie tylko jednej i to w ograniczonym zakresie czasowym. Pamiętano, aby zadbać o komplementarność podejmowanych działań w aktywizacji edukacyjnej dorosłych w odniesieniu do działań już prowadzonych. Działania były bowiem poprzedzone analizą potrzeb i refleksją nad własnymi możliwościami i potencjałem. Dodatkowo, wykorzystanie różnorodnych narzędzi i metod oraz podejście systemowe i włączanie różnych grup interesariuszy podniosła skuteczność projektu<sup>24</sup>.

Projektując procesy, który celem było wsparcie rozwoju kompetencji, ale i tworzenie środowiska, w którym to wsparcie może zachodzić, zaplanowano, że szkoła pracując z dorosłymi w projekcie LOWE, powinna reagować na współczesne wyzwania aktywnie działając w pięciu edukacyjnych wymiarach życia<sup>25</sup>.

**Wymiar pierwszy**, to uczenie się dla siebie, w którym dorośli poddają refleksji to, co już potrafią i zastanawiają nad tym, co może podnieść jakość życia. Uczenie się i rozwój w tym wymiarze powinny służyć podnoszeniu jakości życia osób dzięki świadomości siebie i odpowiednim postawom. Dotyczy świadomości tego, kim jestem i dokąd dążę, refleksji i zarządzania sobą, komunikacji z innymi, posługiwania się dostępnymi narzędziami kontaktu ze światem, a w tym nowymi technologiami. W szkołach, które zdecydują się wspierać dorosłych, można organizować na przykład spotkania grup wsparcia, grup dyskusyjnych, planowanie własnego rozwoju, szkolenia „z komunikacji”.

**Wymiar drugi**, to uczenie się, aby dobrze żyć, w którym dorośli zastanawiają się jak żyć zdrowo i co należy wiedzieć o świecie. Uczenie się i rozwój w tym wymiarze powinno służyć podnoszeniu jakości życia osób, dzięki wiedzy na temat funkcjonowania własnego organizmu, dbania o zdrowie, aktywnego uczestnictwa w kulturze, aktywności ruchowej, świadomej rekreacji i turystyki oraz na temat roli człowieka w kształtowaniu środowiska życia, w tym środowiska naturalnego. Dotyczy zdrowego stylu życia, podstawowych zasad profilaktyki, aktywności fizycznej, diety, higieny, ekologii, zanieczyszczenia środowiska, korzystania z brudnych i czystych technologii. Szkoła może oferować zajęcia i kursy, podczas których poszerza się wiedzę w zakresie zdrowia (styl życia, dieta), wiedzy o wpływie człowieka na środowisko naturalne, koncentruje się na rozwijaniu kompetencji kluczowych związanych z tym wymiarem. Ponadto możliwe jest organizowanie zajęć sportowych i doskonalących umiejętności zarządzania i organizowania własnej czy rodzinnej aktywności ruchowej. Zwiedzanie okolicy z pomysłem. Wspólne gotowanie lub przygotowanie „zdrowej” książki kucharskiej (np. online), opis tradycji lokalnych.

**Wymiar trzeci**, to uczenie się z innymi, w którym dorośli myślą o tym, co jest potrzebne, aby budować świadomą wspólnotę w różnorodnym świecie (aktywność obywatelska, społecz-

<sup>24</sup> *Model funkcjonowania w środowisku lokalnym Lokalnego Ośrodka Wiedzy i Edukacji (LOWE) prowadzącego działania na rzecz aktywizacji edukacyjnej osób dorosłych*. Projekt w ramach POWER 2014-2020 współfinansowany ze środków EFS, Kraków 2018.

<sup>25</sup> Tamże.

na). Uczenie się i rozwój w tym wymiarze powinno służyć poszerzaniu świadomości na temat tego, co jest potrzebne, aby aktywnie budować z innymi wspólnotę obywateli. Szkoła może proponować działania dotyczące edukacji i aktywności obywatelskiej osób dorosłych, sposobów ich zaangażowania w życie lokalnej społeczności oraz poszerzania świadomości własnej roli i siły własnego oddziaływania, wiedzy na temat współczesnego świata, komunikacji, rozwiązywania problemów, wielokulturowości i różnorodności. Proponowane kursy, warsztaty i projekty aktywności obywatelskiej powinny koncentrować się na rozwijaniu kompetencji kluczowych (zwłaszcza społecznych, takich jak umiejętność współpracy), promocji miejsc, akcji na rzecz spójności społecznej.

**Wymiar czwarty**, to uczenie się dla pracy, w którym dorośli sprawdzają, jakie kompetencje pomogą im w byciu wartościowym pracownikiem i wdrożeniu się do pracy. Uczenie się i rozwój w tym wymiarze powinno służyć podnoszeniu gotowości do pracy i atrakcyjności na rynku pracy. Dotyczy świadomości własnych kompetencji (mocnych stron i deficytów), umiejętności, rozwoju kluczowych kompetencji i przekwalifikowywania się, dostosowywania się do potrzeb rynku pracy, wiedzy na temat kontekstu, w którym funkcjonują współcześni pracownicy. Prowadzone kursy powinny koncentrować się na podnoszeniu kompetencji w zdiagnozowanych obszarach, przygotowaniu i koordynowaniu projektów badawczych, podnoszeniu umiejętności pracy w grupie, korzystaniu z narzędzi nowej technologii.

**Wymiar piąty**, to uczenie się z dziećmi, w którym dorośli dowiadują się jak wspierać dzieci w nauce i samemu na tym skorzystać. Dyskutują o metodach uczenia się, komunikacji ze szkołą, porozumieniu z dziećmi, empatii. Uczenie się i rozwój w tym wymiarze powinno służyć poszerzaniu świadomości na temat roli rodziców w procesie kształcenia, wiedzy i umiejętności wspierania dzieci w nauce i równoczesnym uczeniu się rodziców, a także na temat budowania relacji z dziećmi i rozwiązywania problemów. Dotyczy komunikacji ze szkołą, porozumienia z dziećmi, kształtowaniu empatii, zdobywaniu odpowiednich umiejętności. Szkoły mogą prowadzić odpowiednie kursy dla rodziców o tym jak radzić sobie z emocjami czy jak uczyć się uczenia, podczas których proponuje się wspólne projekty edukacyjne dla rodziców z dziećmi, oferuje się tutoring i wsparcie oraz buduje relacje szkoła – dom.

W myśleniu, podczas projektowania modelu LOWE, o celach i sposobach pracy lokalnego ośrodka edukacji obecnych było kilka silnych wątków, w tym takich jak przekonanie o konieczności upodmiotowienia osób pracujących w tych ośrodkach, uwzględnienie specyfiki uczenia się dorosłych, a zwłaszcza potrzeby dostosowania oferty ośrodków do lokalnego kontekstu i oczekiwań, w tym diagnozy kierunków rozwoju kompetencji, decentralizacji procesu podejmowania decyzji i różnorodności stosowanych środków (metod). Zaproponowano stosowanie modułowych programów kształcenia, wykorzystywanie technologii i zasobów informatycznych, metod wiążących edukację z praktyką i wszelkich metod aktywizujących. Wiadomo też było, że długofalowym zadaniem będzie prowadzenie autorefleksji w odniesieniu do kompetencji szkoły, a zwłaszcza kadry nauczycielskiej i wspierającej (pedagog szkolny, doradca edukacyjno-zawodowy) oraz identyfikowanie potencjalnych partnerów prowadzących działania edukacyjne adresowane do tej samej grupy osób dorosłych.

Pilotaż modelu pracy dla lokalnych ośrodków wiedzy i edukacji przyniósł pozytywne rezultaty i wręcz entuzjastyczne opinie. To za mało, aby twierdzić, że odnaleziono najlepszą formułę, zwłaszcza, gdy autorzy projektu wciąż głoszą przekonanie o dywersyfikacji stosowa-



nych środków aktywizacji edukacyjnej osób dorosłych i tworzenia warunków dla uczenia się przez całe, ale zdecydowanie warto kontynuować pracę z tym modelem.

Beneficjenci projektu twierdzili, że „LOWE to projekt bardzo dobrze odpowiadający na potrzeby mieszkańców (...) Projekt wpisał się też w „czas” – tzn. to jest chyba potrzeba chwili – ludzie zaczynają z jednej strony odczuwać potrzebę uczenia się i jest to ważna społecznie konieczność przy rosnącej grupie starszych (...), „LOWE jest projektem innym niż szereg realizowanych wcześniej (...) brakuje projektów szytych na miarę potrzeb lokalnych społeczności, bardziej miękkich (...), „LOWE to idealnie dopasowany projekt do oczekiwań mieszkańców, jest przede wszystkim bardzo elastyczny”, „Ponadto poprzez nawiązanie współpracy z przedstawicielami wielu organizacji zarówno publicznych (...), udało się włączyć w działalność LOWE specjalistów, ekspertów z wielu obszarów”<sup>26</sup>.

Okazało się, że szkoły, które podjęły próbę transformacji i wysiłek w celu stania się lokalnym ośrodkiem edukacji, nie tylko wywiązywały się z założeń projektu i realizowały zaplanowane zadania, ale zaczęły również samodzielnie diagnozować, poddawać refleksji własne działania i podejmować odpowiedzialne decyzje: „Na początku zakładaliśmy, że projekt będzie realizować cele zawodowe, nabywanie kompetencji i kwalifikacji. Przy pisaniu wniosku już zastanawialiśmy się z konkretnymi działaniami, konkretnymi szkoleniami, czy można by było zrobić tak, że to już będzie nabywanie kwalifikacji, a nie rozwój kompetencji. Myśleliśmy o tym żeby po szkoleniu ludzie mogli iść na egzamin zawodowy. Żeby ci ludzie mogli wyjść po tym szkoleniu z jakimś porządnym papierem, które by się im przydało w pracy. Taki był właśnie nasz zamysł. Potem zauważyliśmy, że ludzie po prostu chcą się ruszyć niekoniecznie żeby zdobyć jakiś papier tylko żeby po prostu wyjść i się ruszyć z domu. To był taki czas, w którym my zaczęliśmy cele bardziej zawodowe przekształcać na społeczne. Patrząc na ludzi widzieliśmy, że sprawiają im te zajęcia przyjemność, że tego oczekiwali. Kadra też musiała zmienić nastawienie z tego twardego na miększe. Bardzo zadziwiło nas to, że w tym projekcie organizatorzy byli bardzo przychylni i na nasze inicjatywy jak im powiedzieliśmy, że takie są potrzeby to nic nie narzucali nam. Dlatego mogliśmy spełniać potrzeby i prośby naszych uczestników na bieżąco”<sup>27</sup>.

Model LOWE generalnie oceniany był bardzo pozytywnie. Podkreślano też przydatność załączonych do Modelu wzorów dokumentów, a także użyteczność dodatkowych raportów przygotowywanych podczas trwania projektu, uznając je za części składowe Modelu LOWE. Większość uwag odnosiła się jednak do struktury zewnętrznej – tego co zaprojektowano w projekcie, zarówno jeśli chodzi o dokumenty, metody, kierunki działań, jak i język jakim się posługiwano i jakim opisywano funkcjonowanie ośrodków. Koniecznym będzie wzmocnienie samodzielności, autorefleksji i sprawczości pracowników lokalnych ośrodków, co zresztą w niektórych przypadkach, według słów uczestników, już zaczynało się dziać. W raporcie ewaluacyjnym znalazło się stwierdzenie: „LOWE wychodziły od edukacyjnych wymiarów życia, w każdym z nich identyfikując kompetencje kluczowe i poszukując form najbardziej adekwatnych dla ich rozwoju”<sup>28</sup>.

<sup>26</sup> G. Praweńska-Skrzypek, *Raport z ewaluacji końcowej projektu „Lokalne Ośrodki Wiedzy i Edukacji na rzecz aktywizacji edukacyjnej osób dorosłych”*, POWER 2014-2020 współfinansowany ze środków EFS, Kraków 2018.

<sup>27</sup> Tamże.

<sup>28</sup> Tamże.

## Podsumowanie – co wiadomo

Próbując reagować na wyzwania współczesności przez transformacje systemów oświatowych i funkcjonujących w nich placówek konieczne wydaje się pielęgnowanie i ciągła praca nad dostosowywaniem sposobów działania i dynamiki rozwoju systemu edukacji do społecznych, gospodarczych i kulturowych uwarunkowań poprzez myślenie o uelastycznianiu programów, metod nauczania i dostępności do nich wszystkich obywateli. Myśląc o różnych wymiarach życia społecznego, politycznego, ekonomicznego czy kulturowego oraz o roli edukacji w podnoszeniu jakości tych dziedzin nie można zapominać o dopasowywaniu inicjatyw edukacyjnych do lokalnych potrzeb i możliwości, o inspirowaniu kadry do rozwoju, o zapewnianiu warunków i środków finansowych dla tej inicjatywy, o koordynowaniu planów i działań różnorodnych partnerów, o ciągłym badaniu kontekstu i relacji władzy w celu budowania wiedzy i kompetencji osób aktywnych na rynku pracy i w obywatelskim społeczeństwie. Należy podkreślić, że kluczowe warunki sukcesu to pokazanie lokalnym wspólnotom kierunku sensownych działań wraz z pozostawieniem im autonomii w zakresie decyzji co do konkretnych działań oraz zapewnienie finansowania tych działań. Wolność i wsparcie – tego potrzebują ludzie, aby znaleźć rozwiązanie swoich problemów.

## Literatura

Bregman R., *Utopia for Realists. And How We Can Get There*, Bloomsbury Publishing, London, New York 2017.

Dweck C., *Mindset. How You Can Fulfill Your Potential*, Constable & Robinson Limited, London 2012.

Fukuyama F., *Koniec historii*, Znak, Kraków 2009.

Harari Y.N., *Homo Deus. A Brief History of Tomorrow*, Vintage Publishing, London 2017.

Klein N., *To zmienia wszystko*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA, Warszawa 2016.

Łuczynski J., *Zarządzanie edukacyjne a wychowanie uczniów w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

Mazurkiewicz G., Kołodziejczyk J., *Management and education during the times of interregnum*, [w:] B. Jałocha, R. Lenart-Gansiniec, E. Bogacz-Wojtanowska, G. Praweńska-Skrzypiek (red.), *The Complex Identity of Public Management: Aims, Attitudes, Approaches*, Institute of Public Affairs, Jagiellonian University, Kraków 2017.

*Model funkcjonowania w środowisku lokalnym Lokalnego Ośrodka Wiedzy i Edukacji (LOWE) prowadzącego działania na rzecz aktywizacji edukacyjnej osób dorosłych*. Projekt w ramach POWER 2014-2020 współfinansowany ze środków EFS, Kraków 2018.

Organisation for Economic Co-operation and Development, *What schools for the future?* OECD, Paris 2001.

Praweńska-Skrzypek G., *Raport z ewaluacji końcowej projektu „Lokalne Ośrodki Wiedzy i Edukacji na rzecz aktywizacji edukacyjnej osób dorosłych”*, POWER 2014-2020 współfinansowany ze środków EFS, Kraków 2018.

Rifkin J., *Spółczesność zerowych kosztów krańcowych. Internet przedmiotów. Ekonomia współdzielenia. Zmierzch kapitalizmu*, Studio Emka, Warszawa 2016.

*The Future of Jobs Report 2018*, World Economic Forum.

World Economic Forum, <https://www.weforum.org/agenda/2018/10/here-s-how-to-find-a-job-you-really-love/> (dostęp 15.12.2018).

Zalecenie Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG) (2018/C 189/01).

## Lokalne Ośrodki Wiedzy i Edukacji – kontekst i założenia

### Local Knowledge and Education Centers – context and assumptions

**Abstrakt:** *Lokalne Ośrodki Wiedzy i Edukacji to projekt dotyczący przygotowania szkół na obszarach defaworyzowanych do pełnienia funkcji centrów edukacji i aktywizacji osób dorosłych. Szkoły biorące udział w projekcie rozwijają: (1) umiejętności uniwersalne dorosłych ważne przez całe życie (tzw. kluczowe kompetencje); (2) oferty edukacji innej niż formalna, której treści oparte są na diagnozie potrzeb dorosłych w środowisku lokalnym, a elastyczne formy dostosowane są do ograniczeń uczestnictwa dorosłych w edukacji; (3) sieci współpracy osób, organizacji i instytucji na rzecz umiejętności dorosłych. Działania te opierają się na potencjale edukacji formalnej. Jednak ich skuteczność może zależeć od porzucenia szkoła-centrycznego podejścia, które zniechęca dorosłych do uczestnictwa w szkoleniach opartych na rozwiązaniach znanym im ze szkół.*

**Słowa kluczowe:** *aktywizacja, edukacja pozaformalna, kompetencje kluczowe, w tym umiejętności podstawowe*

**Summary:** *The Local Knowledge and Education Centers is a project concerning the preparation of schools in disadvantaged areas for the function of education and activation centers for adults. Schools participating in the project develop: (1) lifelong valid universal skills (key competences); (2) non-formal education offer, the content of which is based on the diagnosis of adult needs in the local environment, and the flexible forms are adapted to the limitations of adult participation in education; (3) cooperation networks of individuals, organizations and institutions for adult skills. These activities are based on the potential of formal education. However, their effectiveness may depend on abandoning the school-centric approach, which discourages adults from participating in training based on solutions known to them from schools.*

**Keywords:** *activation, non-formal education, key competences, including basic skills*

---

<sup>1</sup> Mgr, radca generalny w Departamencie Strategii, Kwalifikacji i Kształcenia Zawodowego Ministerstwa Edukacji Narodowej, 2019-03-05.

## Podstawowe informacje

Lokalne Ośrodki Wiedzy i Edukacji (LOWE) to projekt realizowany z inicjatywy Ministerstwa Edukacji Narodowej i finansowany z funduszy europejskich w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój (PO WER). Projekt dotyczy przygotowania wybranych szkół z obszarów defaworyzowanych do pełnienia funkcji lokalnych centrów edukacji i aktywizacji osób dorosłych. Dotyczy to w szczególności dorosłych z utrudnionym dostępem do edukacji, mających problemy z dostosowaniem swoich umiejętności podstawowych i innych kluczowych kompetencji do zmian na rynku pracy i zmian społecznych. Celem jest także opracowanie skutecznych modeli działań w środowisku lokalnym na rzecz osób dorosłych potrzebujących wsparcia w zakresie umiejętności oraz rozwój metod i narzędzi pracy dla kadry pedagogicznej szkół poszerzających swoją misję edukacyjną na rodziców i innych dorosłych w swoim otoczeniu.

Od jesieni 2017 roku utworzonych zostało 50 takich ośrodków na terenie 13 województw, przy czym najwięcej, po 6-8, w województwach: dolnośląskim, lubelskim, podkarpackim i wielkopolskim. Większość z nich utworzona została w małych miejscowościach. Tworzenie tych ośrodków koordynowało trzech organizatorów mających doświadczenie w prowadzeniu projektów co najmniej w skali regionalnej<sup>2</sup>. Organizatorzy ci zostali wybrani w trybie konkursowym (zgodnie z zasadami wdrażania PO WER). Pierwszy etap tworzenia LOWE miał charakter pilotażowy. Na podstawie zebranych doświadczeń rozpisany będzie nowy konkurs w pierwszej połowie 2019 roku na tworzenie następnych 100 takich ośrodków.

## Innowacyjny charakter projektu LOWE

LOWE jest projektem mającym cechy innowacyjne. Istotne potencjały edukacji formalnej dzieci i młodzieży próbuje się w nim wykorzystać w edukacji dorosłych, która napotyka w Polsce na wiele niepokonanych dotychczas wyzwań.

Projekt ten opiera się na potencjale szkół tworzących jedną z najszerzych sieci usług publicznych, która dociera do odległych i małych miejscowości. Ważne jest przy tym to, że szkoły przyczyniły się do sporych osiągnięć edukacji formalnej dzieci i młodzieży w Polsce widocznych na tle krajów rozwiniętych, w tym państw członkowskich UE i OECD.

Świadczą o tym wyniki międzynarodowych badań kompetencji uczniów (PIRLS, PISA), w których osiągnięcia polskich uczniów przekraczają średnie międzynarodowe. Potwierdzają to też główne wskaźniki rozwoju edukacji przyjęte w ramach dobrowolnej współpracy europejskiej w dziedzinie kształcenia i szkolenia ET 2020, z których większość jest korzystna dla Polski. Chodzi tu o tzw. benchmarki, czyli wskaźniki z wyznaczoną wartością do osiągnięcia w danym czasie. W przypadku współpracy europejskiej w dziedzinie kształcenia i szkolenia termin ich osiągnięcia wyznaczony został na rok 2020. Na sześć mierzalnych

<sup>2</sup> Organizatorami pierwszych ośrodków LOWE były: Polska Fundacja Ośrodków Wspomagania Rozwoju Gospodarczego „OIC POLAND” z siedzibą w Lublinie, Fundacja Małopolska Izba Samorządowa z siedzibą w Krakowie oraz Politechnika Wrocławska – Studium Nauk Humanistycznych i Społecznych. Wymienione fundacje zorganizowały po 15 ośrodków, a Politechnika Wrocławska 20 ośrodków.

benchmarków Polska osiągnęła przed czasem lub jest bliska osiągnięcia pięciu z nich. Dotyczy to: (1) upowszechnienia uczestnictwa we wczesnej edukacji dzieci od 4 roku życia do wieku obowiązku szkolnego do poziomu co najmniej 95% – Polska osiągnęła ten poziom w roku 2018; (2) zredukowania odsetka młodych osób wczesnie kończących naukę do najwyżej 10% – Polska uzyskała wynik 4,8%, jeden z najlepszych w UE w roku 2018; (3) zredukowania odsetka 15-latków z niskimi umiejętnościami podstawowymi do najwyżej 15% – Polska osiągnęła ten cel w roku 2015 odnośnie umiejętności rozumienia tekstów i wykorzystywania tego w różnych sytuacjach oraz jest bliska osiągnięcia tego celu odnośnie umiejętności myślenia matematycznego i rozumienia zjawisk przyrodniczych; (4) zwiększenia odsetka osób w wieku 30-34 lat z wykształceniem wyższym do co najmniej 40% – w Polsce w roku 2018 odsetek ten wynosił 45,7%; (5) zwiększenia wskaźnika zatrudnienia absolwentów do co najmniej 82% – w Polsce cel ten został przekroczony w roku 2017 i w roku 2018 wyniósł 83,1%.

Jedynym benchmarkiem wyraźnie odstającym od założonego w UE celu jest wskaźnik uczestnictwa dorosłych w wieku 25-64 lat w kształceniu i szkoleniu w okresie 4 tygodni przed badaniem. W UE uzgodniono, że do roku 2020 wartość tego wskaźnika powinna wynosić co najmniej 15%. Tymczasem w Polsce wyniosła ona w roku 2016 – 3,7%, w 2017 – 4%, w 2018 – 5,7%<sup>3</sup>.

W projekcie LOWE próbuje się wykorzystać potencjał szkół na rzecz rozwijania nowych dla nich działań dotyczących:

1. Umiejętności podstawowych i innych kluczowych kompetencji osób dorosłych, które są ważne przez całe życie.
2. Edukacji pozaformalnej, której treści oparte są na diagnozie potrzeb dorosłych w środowisku lokalnym (m.in. nie muszą odnosić się do podstawy programowej kształcenia ogólnego w szkołach), a elastyczne formy dostosowane są do ograniczeń uczestnictwa dorosłych w edukacji.
3. Aktywizacji środowiska lokalnego na rzecz rozwoju umiejętności osób dorosłych.

Warto tu poświęcić kilka uwag edukacji pozaformalnej. Uczestnictwo dorosłych w tego rodzaju edukacji kilka razy przerasta uczestnictwo w edukacji formalnej<sup>4</sup>. Taka edukacja jest zwykle elastycznie organizowana i ma silne powiązania z praktyką, przez co łatwiej widać jej użyteczność. Jest organizowana instytucjonalnie, ale poza oficjalnymi programami kształcenia i ewentualnymi wymaganiami egzaminacyjnymi (stąd określenie „pozaformalna”). W przypadku LOWE oferta edukacyjna nie opiera się na podstawie programowej kształcenia ogólnego, na zgodnych z nią podręcznikach, ani nie przygotowuje wprost do zdawania egzaminów zewnętrznych w systemie oświaty. Oferta LOWE, co do zasady, opiera się na diagnozie potrzeb dorosłych w społecznościach lokalnych w zakresie umiejętności.

<sup>3</sup> Wzrost wartości tego wskaźnika w Polsce w roku 2018 jest prawdopodobnie związany ze zmianą metodologii dotyczącej identyfikacji uczestnictwa dorosłych w edukacji pozaformalnej. Dane dotyczące europejskich benchmarków programu ET 2020 można znaleźć w bazie Eurostat (EU Benchmarks), Education and Training, EU Benchmarks <https://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/eu-benchmarks>.

<sup>4</sup> Według wyników europejskiego badania Adult Education Survey z roku 2016 uczestnictwo dorosłych w UE w wieku 25-64 lat w edukacji formalnej w okresie 12 miesięcy przed badaniem wynosiło 5,8%, a w edukacji pozaformalnej 42,6% (Eurostat, trng\_aes\_12m0). W Polsce różnica ta była mniejsza – w edukacji formalnej uczestniczyło 4,4%, a w pozaformalnej 22,9% osób.

W tego rodzaju edukacji dorosłych nie notujemy dotychczas większych sukcesów. Co więcej, wyniki wielu badań uczenia się dorosłych w Polsce mogą wskazywać na to, że obszar edukacji pozaformalnej nie jest u nas wystarczająco zidentyfikowany. Kwestionariusze badań kojarzą edukację z edukacją formalną, co zaniża wyniki. Także w pytaniach o motywację dorosłych do uczestnictwa w edukacji może występować podobny efekt. Dotychczas wiele badań sygnalizuje słabą motywację dorosłych do uczestnictwa w zorganizowanej edukacji. Motywacja może być rzeczywiście słaba, jeśli pytania nakierowują dorosłych na formy kształcenia zapamiętane ze szkoły. Takie podejście do badania pozaformalnej edukacji dorosłych zostało zmienione w badaniu Bilans Kapitału Ludzkiego (BKL) od roku 2017 oraz w Badaniu Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL) od roku 2018. Zmiana podejścia przyniosła w obu badaniach wzrost wyników, choć znacznie większy w badaniu BKL<sup>5</sup> niż w BAEL<sup>6</sup>.

Z powyższego wynika, że projekt LOWE rozwijany jest w kontekście jednego z ważniejszych wyzwań edukacji w Polsce. Jest nim przeniesienie osiągnięć uzyskanych w edukacji formalnej osób młodych na nowo zagospodarowywany obecnie obszar edukacji, który dotyczy umiejętności osób dorosłych.

## Potrzeba przeorientowania działań na rzecz umiejętności osób dorosłych

Dotychczas obszar edukacji, który dotyczy umiejętności osób dorosłych, wypełniały działania związane z ideą kształcenia ustawicznego<sup>7</sup>. Działania te były powiązane z wizją edukacji, jaką znamy ze szkół i uczelni – skrótowo można je określić jako realizujące podejście szkoło-centryczne. Zorganizowany transfer wiedzy, umiejętności i postaw, który stanowi istotę edukacji, jest tutaj zdominowany przez różnego rodzaju formy wykładowe.

W tej tradycji edukacja dorosłych postrzegana jest jako kontynuacja edukacji szkolnej dzieci i młodzieży. Kontynuacja ta jest realizowana w szkołach dla dorosłych, w tzw. formach pozaszkolnych w systemie oświaty, na studiach podyplomowych oferowanych przez uczelnie oraz poza systemem edukacji (oświaty i szkolnictwa wyższego). Poza tym systemem uwaga była dotychczas skoncentrowana na formach zbliżonych do edukacji szkolnej, jak różnego rodzaju szkolenia, kursy, otwarte wykłady, konferencje, seminaria, warsztaty oparte na dyskusji, korepetycje, inne lekcje prywatne, zajęcia edukacyjne w instytucjach powiązanych z systemem edukacji (np. uniwersytety otwarte, uniwersytety trzeciego wieku, szkoły języ-

<sup>5</sup> K. Stec, A. Strzebońska, B. Worek, P. Antosz, *Rozwój kompetencji – uczenie się osób dorosłych i podmioty oferujące usługi rozwojowe*, Bilans Kapitału Ludzkiego 2017, Kraków 2018.

<sup>6</sup> *Aktywność ekonomiczna ludności Polski*, publikacje kwartalne (I, II, III kwartał 2018), Główny Urząd Statystyczny, Warszawa <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/pracujacy-bezrobotni-bierni-zawodowo-wg-bael/aktywnosc-ekonomiczna-ludnosci-polski-iii-kwartal-2018-roku,4,31.html>.

<sup>7</sup> W źródłach prawa „kształcenie ustawiczne” jest zdefiniowane w ustawie – Prawo oświatowe i ustawie o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy. Termin ten nie występuje w prawie o szkolnictwie wyższym, ani w żadnym innym źródle prawa. W literaturze pedagogicznej jest różnie rozumiany – jako pokrywający się z innymi terminami (np. kształcenie permanentne, kształcenie dorosłych, uczenie się przez całe życie lub edukacja permanentna i edukacja dorosłych) albo jako mający węższy zakres np. od idei edukacji permanentnej, czy uczenia się przez całe życie.



kowe) lub niepowiązanych, ale stosujących podobne podejście edukacyjne (biblioteki, inne instytucje kultury, kluby lub związki zainteresowań itp.). W takim szkoło-centricznym ujęciu ambitna i szeroka wizja uczenia się przez całe życie może być zredukowana do idei uczenia się od przedszkola do uniwersytetu trzeciego wieku, czyli do niewychodzenia przez całe życie ze środowiska podobnego do szkolnego.

Kształcenie ustawiczne rozumiane ściśle, według źródeł prawa, ograniczało się w latach 90-tych do działań szkół dla dorosłych (ogólnokształcących i zawodowych) oraz placówek kształcenia ustawicznego w systemie oświaty. Z czasem utrwalił się podział na edukację w szkołach dla dorosłych oraz w szerszym zestawie placówek systemu oświaty realizujących kształcenie ustawiczne (placówki kształcenia ustawicznego, placówki kształcenia praktycznego, ośrodki dokształcania i doskonalenia zawodowego). Edukację w tym drugim środowisku objęto wspólną nazwą – formy pozaszkolne.

Niezależnie od opisanych zmian kształcenie ustawiczne napotyka nadal na wiele wyzwań. Między innymi, na skutek krytycznej oceny NIK dotyczącej kształcenia zawodowego dorosłych<sup>8</sup>, wygaszane były od roku 2012 szkoły zawodowe dla dorosłych (z wyjątkiem szkół policealnych). Zastąpione zostały systemem bardziej elastycznych kursów. W roku 2017 NIK krytycznie odniósł się do kształcenia w pozostawionych szkołach dla dorosłych, tj. szkołach ogólnokształcących i szkołach policealnych. Jeden z głównych zarzutów tej kontroli dotyczył niskiej skuteczności kształcenia. W skontrolowanych szkołach absolwentami zostało jedynie 1/5 słuchaczy rozpoczynających kształcenie, a egzaminy zewnętrzne zdała mniej niż 1/10<sup>9</sup>.

Także ewaluacja form pozaszkolnych wykazała wiele utrwalonych problemów i wyzwań – m.in. niski popyt na oferty form pozaszkolnych, ich niską rentowność, ustalanie ich treści bez wystarczającego uwzględniania potrzeb rynku pracy oraz niewystarczającą współpracę z pracodawcami i instytucjami rynku pracy<sup>10</sup>.

Szkoło-centriczne podejście do edukacji dorosłych słabo respektuje to, że głównym miejscem uczenia się dorosłych jest miejsce pracy, w tym stanowisko pracy<sup>11</sup> oraz zorganizowane działania społeczne (szeroko rozumiane, w tym kulturalne, obywatelskie, religijne, zorientowane na ochronę zdrowia, środowiska, zapewnienie różnego rodzaju bezpieczeństwa publicznego itp.). Większość dorosłych zaangażowanych w pracę oraz w obowiązki rodzinne

<sup>8</sup> NIK, *Informacja o wynikach kontroli kształcenia osób dorosłych na tle potrzeb rynku pracy*, Warszawa, kwiecień 2009.

<sup>9</sup> NIK, *Informacja o wynikach kontroli Kształcenie w szkołach dla dorosłych*, Warszawa, sierpień 2017.

<sup>10</sup> P. Fuchs, *Ewaluacja pozaszkolnych form kształcenia dorosłych, Raport końcowy*, Poznań 2018.

<sup>11</sup> Warto tu powołać się na wystąpienie programowe na międzynarodowej konferencji „Przyszłość kształcenia i szkolenia zawodowego w Europie” w Wiedniu, 9-10 lipca 2018 r., w którym przedstawicielka firmy Infineon Technologies przypomniała o zasadzie 70-20-10. Zasada ta sprawdza się w uczeniu pracowników tej firmy. Pracownicy w ok. 70% uczą się przez działanie i praktykę w miejscu pracy, głównie na stanowisku pracy, w ok. 20% uczą się przez wymianę doświadczeń z innymi, a tylko w ok. 10% przez kształcenie i szkolenie organizowane na podobieństwo edukacji formalnej (S. Herlitschka, *Wystąpienie programowe w imieniu firmy Infineon Technologies na międzynarodowej konferencji „Przyszłość kształcenia i szkolenia zawodowego w Europie”*, Wiedeń, 9-10 lipca 2018, <https://www.youtube.com/watch?v=klbynP2uLQw&t=0s&list=PLh8wQtSiynr8TRuKII-iVdxqDVj-Ph4nr2&index=7>).



i w szerszych społecznościach nie widzi potrzeby uczestnictwa w edukacji rozumianej jako kontynuacja edukacji szkolnej. Nie mają na taką edukację czasu ani ochoty. W pamięci pozostaje wrażenie, że wiele treści wykładanych w szkołach było mało przydatnych w życiu dorosłym. Ponadto, sposób przekazywania tych treści jak uczniom w szkołach nie jest dla dorosłych atrakcyjny.

Dorośli chętniej korzystają z innego typu ofert – zorganizowanych w krótkich cyklach, w dogodnych dla nich miejscach, mających praktyczny charakter i odpowiadających na ich konkretne potrzeby. Potrzeby te są zwykle połączone np. z zatrudnieniem (poprawą swojej pozycji w pracy, poprawa wynagrodzenia, szukaniem lepszej pracy), prowadzeniem własnej działalności gospodarczej, poprawą bytu rodziny, znalezieniem nowych znajomych, odkryciem nowych zainteresowań, aktywnym uczestnictwem w życiu społeczności lokalnej lub innych wspólnot, a w przypadku osób starszych – z utrzymaniem samodzielności i zdrowia oraz oddaleniem zagrożenia samotności i wykluczenia.

### **Misja LOWE na tle badań motywacji i uczestnictwa dorosłych w edukacji**

Brak własnej tożsamości edukacji dorosłych w Polsce, jako edukacji praktycznej, związanej z pracą i działaniami społecznymi, powoduje istotne niespójności wyników badań. Z jednej strony, wiele badań wskazuje na niską motywację dorosłych do uczestnictwa w edukacji oraz utrwalone od lat niskie uczestnictwo<sup>12</sup>. Z drugiej strony, badania wskazują, że dorośli w Polsce mają wybijające się na tle wielu krajów ambicje wobec edukacji swoich dzieci i wnuków. Ambicje te są realizowane na tyle skutecznie, że osiągnięcia edukacyjne młodych osób w Polsce, w tym młodszych osób dorosłych, wybijają się na tle wysoko rozwiniętych krajów lub co najmniej im dorównują.

W wynikach Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL), zharmonizowanego z badaniem obowiązkowym w UE – Labour Force Survey (LFS), widoczna jest największa w UE różnica między bardzo wysokim poziomem uczestnictwa w edukacji osób w Polsce na progu dorosłości (w wieku 15-19 lat), a bardzo niskim poziomem uczestnictwa w edukacji osób w wieku 25+, o czym wspomniano już wyżej. Uczestnictwo w edukacji w okresie 4 tygodni przed badaniem osób na progu dorosłości sięga u nas 95,8% w roku 2018 (w UE średnia wynosi 89,9%, a na Malcie, w Chorwacji, Rumunii, Bułgarii i W. Brytanii nie przekracza 85%). Od wielu lat Polska w tej kategorii wiekowej należy do liderów w UE. Tymczasem uczestnictwo osób w Polsce w wieku 25-64 lat w edukacji w okresie 4 tygodni przed badaniem od wielu lat wahało się między około 4%-5% (w UE około 7%-11%, w Szwecji około 20%-30%). Wyraźną różnicę widać już w kategorii wiekowej 25-29 lat. W roku 2018 w Polsce uczestnictwo osób w tym wieku w edukacji wynosiło 12,4%, co było trzecim od końca wynikiem w UE, przy średniej w UE – 22,2% i wyniku w Finlandii – 41,2% (Eurostat, trng\_lfs\_09).

<sup>12</sup> Wskazują na to wyniki badań międzynarodowych w Polsce – Adult Education Survey (Eurostat/GUS), Continuing Vocational Training Survey (Eurostat/GUS), Programme for the International Assessment of Adult Competencies (OECD/IBE), Labour Force Survey (Eurostat/GUS) oraz badań prowadzonych wyłącznie w Polsce – Diagnoza społeczna (Rada Diagnozy Społecznej), Uwarunkowania Decyzji Edukacyjnych (IBE/SGH) oraz Bilans Kapitału Ludzkiego – wyniki z lat 2010-2014 (PARP/UJ).

Dotychczasowe wyniki wielu badań uczenia się dorosłych w Polsce wskazują, że kiedy kończy się tradycyjny wiek uczestnictwa w edukacji formalnej, tj. od około 20-25 roku życia, uczestnictwo dorosłych w edukacji spada dramatycznie. Jak wyżej zauważono, może to jednak wynikać z tendencji do redukcji w Polsce różnych przejawów szeroko rozumianej edukacji dorosłych do form znanych z edukacji szkolnej, w tym także w badaniach uczenia się dorosłych.

## Strategiczny kontekst projektu LOWE

Dominacja edukacji formalnej w Polsce, która w pewien sposób utrudnia rozwój pozaformalnej edukacji dorosłych opartej na praktyce (pracy i działaniach społecznych), ma jednak ważne, pozytywne efekty.

Młode osoby w Polsce należą do najbardziej aktywnych edukacyjnie wśród młodych osób z innych krajów rozwiniętych. Oprócz przytoczonych wyżej wskaźników ograniczenia zjawiska wczesnego kończenia nauki oraz upowszechnienia uczestnictwa w edukacji osób w wieku 15-19 lat świadczy też o tym wskaźnik upowszechnienia wykształcenia co najmniej średniego II stopnia i wykształcenia wyższego. Wśród młodszych osób dorosłych, w wieku 30-34 lat, upowszechnienie wykształcenia co najmniej średniego II stopnia dochodzi do 95,3%, co jest najlepszym wynikiem w UE w roku 2018 (średnia w UE – 83,4%). W upowszechnieniu wykształcenia wyższego wśród młodszych dorosłych nastąpił prawie 4-krotny postęp w ciągu dwóch ostatnich dekad i obecnie jest ono wyższe od średniej w UE. W roku 2000 odsetek osób w wieku 30-34 lata z wykształceniem wyższym wynosił u nas 12,5%, a w roku 2018 – 45,5%, w UE odpowiednio – 22,4% i 40,5% (Eurostat, edat\_lfse\_03).

Rzeczony rozwój edukacji mierzy się nie tylko poziomem wykształcenia, ale także poziomem rzeczywistych umiejętności (rozumianych szeroko jako kompetencje). Istotne znaczenie w tym zakresie mają umiejętności uniwersalne (tzw. kluczowe kompetencje) wykorzystywane w różnych kontekstach – zawodowym, społecznym i osobistym. Wśród nich wydziela się umiejętności podstawowe (rozumienie i tworzenie informacji, myślenie matematyczne oraz umiejętności cyfrowe), które tworzą fundament dla całego procesu edukacji formalnej i uczenia się przez całe życie oraz są ważne dla radzenia sobie w różnych sytuacjach.

W tym zakresie osiągnięcia osób młodych w Polsce są także znaczące. Średnia umiejętności podstawowych (rozumienia tekstów i zjawisk przyrodniczych, myślenia matematycznego) 15-latków w Polsce jest stosunkowo wysoka na tle innych państw UE według badania OECD/PISA<sup>13</sup>. Także średnia umiejętności podstawowych, łącznie z cyfrowymi, młodzieży od 16 roku życia i najmłodszych dorosłych (do dwudziestu kilku lat) jest w Polsce wyższa od średniej w OECD według badania OECD/PIAAC<sup>14</sup> i europejskiego indeksu gospodarki i społeczeństwa cyfrowego<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> OECD (2016a), PISA 2015 Results (Volume I). Excellence and Equity in Education, OECD.

<sup>14</sup> OECD (2016b), Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills, OECD Skills Studies.

<sup>15</sup> Eurostat (DESI), Digital economy and society index <https://digital-agenda-data.eu/datasets/desi/visualizations>.

Nasze osiągnięcia w zakresie umiejętności podstawowych widoczne w odniesieniu do młodych osób nie wybijają się już wśród osób zbliżających się do 30 roku życia, a w starszych grupach wiekowych w coraz większym stopniu zanikają (wynika to z obu przytoczonych wyżej badań umiejętności podstawowych osób dorosłych). To, co uzyskujemy w edukacji formalnej młodych osób nie utrwała się w życiu osób niemłodych i zanika w życiu osób starszych w stopniu szybszym niż w wielu innych krajach rozwiniętych.

Problemem jest też istnienie dużego odsetka osób dorosłych z niskimi umiejętnościami podstawowymi, co grozi wykluczeniem ich z rynku pracy i wykluczeniem społecznym. Deficyty umiejętności podstawowych są odbierane jako rzecz wstydliva. Ich przejawy są skrywane na ile jest to możliwe. Opisane wyżej upowszechnienie w Polsce wykształcenia co najmniej średniego II stopnia wpływa dodatkowo na ukrywanie tego problemu. Takim wykształceniem legitymuje się zdecydowana większość osób w wieku 25-64 lat – 92,4% według danych LFS/BAEL z roku 2018. Tymczasem według badania PIAAC prawie 1/5 osób dorosłych w Polsce cechuje niski poziom rozumienia tekstów i możliwości wykorzystywania tego w różnych sytuacjach, przy czym dotyczy to 1/10 osób w wieku 16-24 lat oraz blisko 1/3 osób w wieku 55-65 lat. Ponad 1/5 dorosłych cechuje niski poziom myślenia matematycznego, w tym dotyczy to ok. 1/6 osób w wieku 16-24 lat oraz ponad 1/3 osób w wieku 55-65 lat<sup>16</sup>. W zakresie umiejętności cyfrowych odsetek osób dorosłych z niskimi umiejętnościami jest większy. Według danych Eurostat z 2018 ok. 52% osób w wieku 16-74 lat w Polsce nie ma podstawowych umiejętności cyfrowych (w UE 43%). Dotyczy to głównie osób niemłodych, w tym prawie 70% osób w wieku 45-54 lat i prawie 80% w wieku 55-65 lat<sup>17</sup>.

Z analiz wymienionych badań wynika, że największy odsetek osób z niskimi umiejętnościami jest wśród osób pracujących. Dotyczy to przede wszystkim pracowników małych przedsiębiorstw, zwłaszcza zatrudniających do 9 pracowników, które należą do najmniej wydajnych w UE. Co więcej, dotyczy to także części kadry kierowniczej przedsiębiorstw<sup>18</sup>. Wiele osób z niskimi umiejętnościami jest także wśród osób nieaktywnych zawodowo, których jest kilka razy więcej niż bezrobotnych. Dopiero trzecią kategorią, której dotyczy ten problem, są bezrobotni.

Następnym problemem i wyzwaniem, jest to, że dotychczasowe oferty edukacyjne dla dorosłych, finansowane także z funduszy europejskich, nie docierały w zadowalającym stopniu do najbardziej potrzebujących, tj. do osób z niskimi kwalifikacjami i umiejętnościami. Takie wsparcie z trudem dociera do tych osób, zwłaszcza w odległych od dużych miast środowiskach lokalnych, także na obszarach przemysłowych i w niektórych dzielnicach dużych miast. W takich miejscach występują braki infrastruktury usług publicznych lub jest ona mało efektywna.

Jest to wyzwanie nie tylko w Polsce, ale także w całej UE. W związku z tym, Rada UE przyjęła w grudniu 2016 r. zalecenie w sprawie ścieżek poprawy umiejętności: nowe możliwo-

<sup>16</sup> OECD (2016b), Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills, OECD Skills Studies.

<sup>17</sup> Eurostat (DESI), Digital economy and society index <https://digital-agenda-data.eu/datasets/desi/visualizations>.

<sup>18</sup> Diagnozę tę potwierdza przegląd gospodarczy OECD – Polska 2018, str. 47 (OECD (2018), OECD Economic Surveys Poland March 2018, Overview, OECD).

ści dla dorosłych<sup>19</sup>. Zalecenie promuje stosowanie trzystopniowej procedury działań na rzecz tych osób: (1) ocena umiejętności osób potrzebujących wsparcia, tak aby oferty edukacyjne były tworzone na podstawie rzeczywistych potrzeb osób dorosłych (optymalnie powinna to być ocena indywidualna); (2) dopasowanie do stanu tych umiejętności elastycznych ścieżek edukacji; (3) uznawanie efektów uczenia się nabytych poza systemem edukacji (w doświadczeniu zawodowym i życiowym). Etapy te powinny być uzupełnione: skutecznymi sposobami dotarcia z ofertami edukacyjnymi do najbardziej potrzebujących (opierającymi się m.in. na aktywnych metodach rekrutacji – nie tylko na ogłaszaniu ofert), zapewnieniem dostępu do doradztwa edukacyjno-zawodowego, tworzeniem sieci współpracy wielu instytucji i organizacji, w tym łączenia działań na rzecz aktywizacji tych osób w różnych zakresach (w edukacji, zatrudnieniu, przedsiębiorczości, w rodzinie, społeczności lokalnej, w kulturze, wypoczynku itp.) oraz zapewnieniem stabilnych źródeł finansowania takich działań.

### Kontekst regionalny i lokalny

Jak wyżej wykazano, szkoły w Polsce jako całość (szkolnictwo) mają istotne potencjały i osiągnięcia, widoczne także w porównaniach międzynarodowych. Warto tu też dodać, że wspomniane wyżej, wybijające się na tle UE i OECD upowszechnienie w Polsce wykształcenia co najmniej średniego II stopnia wśród osób dorosłych do 64 roku życia, a zwłaszcza pozycja lidera w UE w upowszechnieniu co najmniej takiego wykształcenia wśród młodszych dorosłych (do 34 roku życia), ma jeszcze dodatkowy aspekt równościowy. W osiągnięciu co najmniej tego poziomu wykształcenia nie ma w Polsce znaczących różnic między osobami młodszymi i starszymi, kobietami i mężczyznami oraz między regionami. Według danych LFS/BAEL za rok 2018 ten poziom wykształcenia osiąga 88,2% osób wieku 55-64 lat, co należy także do lepszych wyników w UE (średnia w UE 70,5%). Osiąga go też 92,7% kobiet w wieku 25-64 lat i 92,1% mężczyzn w tym wieku. Także różnice regionalne są stosunkowo niewielkie. Najmniej osób w wieku 25-64 lat z co najmniej takim wykształceniem jest w województwie warmińsko-mazurskim (86,5%), zachodniopomorskim (89,7%) i podlaskim (89,9%), a najwięcej w województwie małopolskim (94,9%), śląskim (94,6%) i mazowieckim (93,8%).

Osiągnięcia szkolnictwa jako całości nie oznaczają, że taki potencjał ma każda szkoła. Tym bardziej, gdy jest to mała szkoła w małej miejscowości, gdzie potrzeby dorosłych w zakresie umiejętności są duże (choć nie zawsze uświadamiane i stawiane priorytetowo), a dostęp do ofert edukacyjnych dla dorosłych jest niewystarczający).

Mimo dużego potencjału szkolnictwa w Polsce, nie powstała dotychczas wystarczająco silna, oddolna presja na poszerzenie misji szkół w kierunku edukacji dorosłych. Presja ta nie powstała też tam, gdzie potencjał ten jest największy, czyli w dużych miastach. Co prawda, w wielu miejscach zachodzą zmiany w tym kierunku, ale dotyczą one fragmentów szkolnictwa albo współpracy i pracy pedagogicznej ograniczonej do rodziców. Do zmian tych zaliczyć należy przede wszystkim umożliwienie szkołom zawodowym dla młodzieży oferowania kursów zawodowych dla dorosłych. Można też tu zaliczyć próby aktywizowania małych szkół

<sup>19</sup> Zalecenie Rady UE z 19 grudnia 2016 r. w sprawie ścieżek poprawy umiejętności: nowe możliwości dla dorosłych.

i ich otoczenia społecznego, zwłaszcza na obszarach wiejskich. Część prób tego aktywizowania skierowanych była na poszerzenie misji edukacyjnych małych szkół o edukację dorosłych<sup>20</sup>. Jednak kontekst poszerzenia tej misji miał źródło nie tyle w potrzebach osób dorosłych, co w potrzebie uchowania małych szkół przed likwidacją. Wiele szkół pogłębia też współpracę z rodzicami, w ramach której występują wyraźne elementy edukacji dorosłych. Jednak nie upowszechniono wystarczająco prób przechodzenia z takiej współpracy na szerszy zakres edukacji dorosłych.

Sumując lokalne potencjały i ograniczenia szkół dla dzieci i młodzieży w pełnieniu funkcji edukacji dorosłych należy pamiętać, że szkoła jest jedną z niewielu instytucji, która jest obecna na co dzień w wielu małych miejscowościach. Wobec innych instytucji i podmiotów tam obecnych<sup>21</sup> szkoła, nawet mała szkoła, ma istotne przewagi. W aspekcie umiejętności podstawowych i innych kluczowych kompetencji dorosłych szkoła dysponuje czułym i niewykorzystywanym potencjałem. Codziennie zabiega o rozwój tych umiejętności u dzieci i młodzieży i dość często ocenia postępy w tym zakresie. Znając dokładnie stan umiejętności dzieci i młodzieży pośrednio ma także informacje o stanie umiejętności rodziców, a idąc dalej, nawet pośrednią informację o stanie umiejętności w najbliższym otoczeniu społecznym, w którym rodzice funkcjonują. A zgodnie z wymienionym już wyżej, europejskim modelem ścieżek poprawy umiejętności dorosłych, ocena umiejętności podstawowych i innych kompetencji kluczowych dorosłych jest pierwszym niezbędnym krokiem na rzecz poprawnych tych umiejętności jako podstawy uczenia się przez całe życie.

W sumowaniu lokalnych potencjałów i ograniczeń w działaniach na rzecz umiejętności osób dorosłych bardzo ważne znaczenie ma współpraca wielu podmiotów, np. wymienionych przykładowo niżej w przypisie nr 10. Tym bardziej jest ona ważna, o ile poszczególne instytucje w małym lokalnym środowisku mogą być zbyt słabe, by sprostać opisanym wyżej wyzwaniom edukacji dorosłych. W projekcie LOWE niezwykle ważna jest także rola organizatorów LOWE mających doświadczenie w prowadzeniu różnych projektów co najmniej w skali regionalnej. Organizatorzy ci odpowiadają nie tylko za tworzenie LOWE, ale także za ich wspieranie, w tym organizowanie szkoleń, wymianę doświadczeń oraz za monitorowanie i ewaluację. Wsparcie działań lokalnych z poziomu regionalnego lub ponadregionalnego może być jednym z decydujących czynników powodzenia LOWE.

## **Założenia dotyczące projektu LOWE**

W projekcie LOWE wykorzystuje się bazę i potencjał kadrowy szkół. Ośrodków realizujących ten projekt nie należy jednak odbierać jako nowego rodzaju szkół dla dorosłych. Od szkoły

<sup>20</sup> E. Tołwińska-Królikowska (red.), *Mała szkoła – problem czy szansa? Poradnik dla samorządowców*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015.

<sup>21</sup> W realiach małych miejscowości, zwłaszcza na obszarach wiejskich, można tu uwzględnić takie instytucje i inne pomioty jak: parafia, ochotnicza straż pożarna, podstawowa opieka zdrowotna, niekiedy inne wspólnoty jak koła gospodyń wiejskich, koła myśliwskie, zespoły ludowe itp. Instytucje kultury, rynku pracy, pomocy społecznej, ochrony środowiska, ochrony terytorialnej itp. nie oddziałują już tak codziennie jak szkoła przyjmująca wszystkie dzieci z okolicy.

w dotychczasowym rozumieniu, zwłaszcza od szkoły, w której realizowany jest obowiązek szkolny lub nauki, ośrodki te odróżniają następujące założenia:

1. Popytowe podejście do określania treści ofert edukacyjnych.

W projekcie LOWE zakłada się przeprowadzanie oceny potrzeb dorosłych w społecznościach lokalnych w zakresie umiejętności jako podstawy dla opracowywania treści ofert edukacyjnych. Szkoły realizujące projekt LOWE nie mają obowiązku tworzenia programów nauczania zgodnych z podstawą programową kształcenia ogólnego w szkołach. Wzorem dla tych szkół nie powinno być też podejście praktykowane w części instytucji szkoleniowych, w których oferty edukacyjne ustalane są w większym stopniu na podstawie umiejętności kadry szkolącej, niż w odpowiedzi na potrzeby słuchaczy (podejście podażowe). Konsekwencją takiego podejścia jest to, że np. dorośli, którym zależy na zdobyciu potwierdzenia uczestnictwa w szkoleniu lub nabytych umiejętności, tracą czas na niektóre zajęcia, które są im niepotrzebne. Jeśli przy tak tworzonych ofertach edukacyjnych nie pojawia się sytuacja podobnego przymusu, to najpierw frekwencja na zajęciach spada, a następnie znaczna część słuchaczy rezygnuje. Tego typu schemat (obniżającej się frekwencji, a następnie rezygnacji) jest stałym zagrożeniem dla ofert edukacyjnych dla dorosłych nie respektujących podejścia popytowego.

2. Aktywna rekrutacja uczestników.

Szkoły realizujące projekt LOWE nie mogą opierać się na obowiązku szkolnym lub nauki w rekrutacji i utrzymaniu słuchaczy do końca zakładanych cykli zajęć, tak jak jest to możliwe w większości szkół dla dzieci i młodzieży. Dotychczas realizowane zajęcia w ośrodkach LOWE nie mają też na celu uzyskiwanie kwalifikacji i dyplomów jako czynnika motywującego. Zatem motywacja uczestników LOWE musi wynikać z oceny korzyści wynikających z samych zajęć edukacyjnych.

Dotychczasowe doświadczenia edukacji dorosłych wskazują, że najtrudniej jest dotrzeć w takim przypadku do osób w pełni zaangażowanych w obowiązki rodzinne, społeczne i zawodowe, tj. począwszy od 20-25 roku życia. W każdej następnej grupie wiekowej dociera się do tych osób trudniej, gdyż z wiekiem utrwalają one swoje zachowania (wyjątkiem są np. niektóre kategorie seniorów korzystające z oderwania się od obowiązków zawodowych). Powszechnie wiadomo jest, że z wiekiem uczestnictwo dorosłych w edukacji maleje, różne jest tylko tempo tego spadku w różnych krajach i miejscach.

Podobnie trudno dociera się do osób nieaktywnych społecznie i zawodowo (nie należy tej kategorii mylić z bezrobotnymi, którzy co do zasady powinni aktywnie poszukiwać pracy) oraz osób z niskim poziomem wykształcenia lub wykształceniem niewystarczającym we współczesnych realiach rynku pracy i relacji społecznych. Tymczasem akurat te kategorie osób wymagają zwykle największego wsparcia w zakresie umiejętności.

Aby dotarcie do tych osób było skuteczne nie wystarczy ogłosić ofertę szkoleń. Zalecane jest stosowanie wielu zabiegów, z których część nie kojarzy się wprost z edukacją. Osoby te bowiem mają wiele różnych problemów, wśród których problem niskich umiejętności, zwłaszcza podstawowych, nie jest dostatecznie rozpoznawany i traktowany priorytetowo.

Większość dorosłych, nie tylko z wymienionych wyżej kategorii, chętniej korzysta z ofert edukacyjnych, jeśli widzi w nich jakąś korzyść. Nie koniecznie musi ona dotyczyć wprost

umiejętności. W związku z tym oferty powinny podkreślać różne korzyści praktyczne, inaczej mówiąc, raczej „nowe szanse”, niż „nowe kursy”, czy „nowe umiejętności”<sup>22</sup>.

### 3. Świadczenie edukacji pozaformalnej

LOWE działają w zakresie edukacji pozaformalnej. Nie mają dotychczas statusu jednostek kształcenia ustawicznego w systemie oświaty i nie świadczą ofert określonych dla tych jednostek (czyli kilku rodzajów kursów, w tym kursów zawodowych, określonych w prawie oświatowym). Oferują zajęcia edukacyjne bez obowiązku odnoszenia ich do podstawy programowej kształcenia ogólnego i bez podręczników zgodnych z tą postawą. LOWE mogą wykorzystywać elementy podstawy programowej stosowanej w edukacji dzieci i młodzieży. Powinny to jednak realizować w taki sposób, by nie zniechęcać dorosłych.

### 4. Elastyczność organizacyjna i atrakcyjność zajęć.

W typowej szkole, a także w wielu instytucjach szkoleniowych, to uczniowie i słuchacze muszą dostosować się do organizacji zajęć. Tymczasem projekt LOWE nie zakłada wymogów dla organizacji zajęć edukacyjnych. Jedynym, pośrednim wymogiem jest uzyskanie i utrzymanie frekwencji uczestników jako podstawy do finansowania działań LOWE. Efekty w tym zakresie zależą w dużej mierze od elastyczności organizowania zajęć edukacyjnych. Organizatorzy LOWE mają dużą swobodę i pole do wdrażania innowacyjnych rozwiązań ułatwiających korzystanie z ofert edukacyjnych osobom dorosłym zaangażowanym w obowiązki zawodowe, domowe i środowiskowe, którym trudno jest wygospodarować czas na regularne uczestnictwo w szkoleniach. W zależności od lokalnych uwarunkowań zajęcia edukacyjne mogą być prowadzone w różnych miejscach, niekoniecznie w budynkach szkół.

Bardzo ważna jest również atrakcyjność oferty edukacyjnej, możliwość przeżycia przygody edukacyjnej w gronie ciekawych osób, w sposób daleki od zapamiętanych z młodości lekcji, prac domowych i sprawdzianów.

### 5. Zajęcia praktyczne i aktywizujące.

Jedną z najważniejszych cech dobrych przykładów edukacji pozaformalnej jest ich ścisłe powiązanie z praktycznymi potrzebami osób uczących się oraz organizatorów przedsięwzięć gospodarczych i społecznych. Powiązanie to ułatwia szersze stosowanie zajęć praktycznych, jako źródła wiedzy i umiejętności. Gdy zajęcia praktyczne są zbieżne z potrzebami osób uczących się to uzyskuje się spotęgowanie pozytywnych dla uczenia się dorosłych zjawisk: lepszą motywację uczących się, gdyż takie zajęcia mogą wprost pomagać im w ich problemach w pracy, życiu codziennym, życiu w rodzinie, społeczności lokalnej oraz w innych, ważnych dla nich sytuacjach, lepsze zapamiętanie treści edukacyjnych oraz lepszą opinię środowiska, które korzysta z wiedzy i umiejętności zdobytych przez uczestników szkoleń (pracodawców, przedstawicieli instytucji publicznych finansujących szkolenia, znajomych, opinii lokalnej itp.).

Następną cechą odróżniającą dobre przykłady edukacji pozaformalnej od tradycyjnej, wykładowej edukacji szkolnej jest inna sytuacja uczestnika szkoleń. Jest on partnerem w ucze-

<sup>22</sup> Nie jest przypadkiem, że zalecenia Rady UE wymienione w poprzednim przypisie odwołuje się właśnie do „nowych możliwości”, które mogą przyciągnąć dorosłych do edukacji.



niu się wobec innych osób biorących udział w szkoleniu i wobec „nauczycieli”, a nie tylko biernym słuchaczem. Sztuka pedagogiczna w uczeniu się dorosłych polega na wywoływaniu efektu wzajemnego uczenia się w zespołach. Jeśli słuchacza szkoleń będzie się stawiało także w roli „nauczyciela” współuczestników szkoleń, to efekty uczenia się zostaną zapamiętane dużo dłużej (zgodnie z prawem psychologicznym, że ucząc innych, bardzo skutecznie uczymy także siebie).

Aktywizujące uczenie się jest też ważne dla skutecznej kontynuacji oddziaływań edukacyjnych w środowisku dorosłych. Środowisko to nie może być uzależnione od stałej obecności „nauczycieli”. Natomiast pozostawiając po jakimś cyklu zajęć edukacyjnych pewną grupę zaktywizowanych osób dorosłych, zdolnych przekazywać dalej doświadczenia zdobyte podczas tego cyklu, uzyskuje się wymieniony wyżej spotęgowany efekt działań edukacyjnych (rozumianych inaczej niż proste wykłady).

Należy sobie jednak zdawać sprawę, że nawet dobrze prowadzone zajęcia praktyczne i aktywizujące nie są receptą na wszystko w uczeniu się dorosłych. Ograniczanie się tylko do nich może zmniejszyć zasób treści edukacyjnych, gdyż zajęcia te wymagają dużo czasu poświęconego na ćwiczenia. Ich stosowanie wymaga zatem sztuki pedagogicznej i dobrej oceny potrzeb dorosłych. Trzeba mieć na uwadze, że dorośli mają różne style uczenia się i część z nich może być zafascynowana erudycyjnym przekazem jedynie wykładowym. Z drugiej strony, efekt poświęcania sporo czasu na ćwiczenia w zajęciach praktycznych i aktywizujących można ograniczyć starając się stosować te ćwiczenia wprost w codziennych zajęciach osób dorosłych. Przykładem mogą tu być wzory praktycznego i aktywizującego uczenia się i szkolenia w miejscu pracy, w tym wprost na stanowisku pracy lub w toku realizacji projektów społecznych inicjowanych przez różne organizacje społeczne i wspólnoty. Czas poświęcony ćwiczeniom nie odbiera się w takim przypadku jako czas tracony. Również z sukcesem wykonany projekt/przedsięwzięcie na rzecz społeczności lokalnej może wzmocnić poczucie własnej wartości i sprawstwa. Takie podejście bardzo dowartościuje osobę uczącą się, czego efektem może być zmiana nastawienia do swego potencjału i znacznie większa aktywność edukacyjna, zawodowa i społeczna. W przypadku rodziców lub dziadków można się spodziewać pozytywnego wpływu takiego uczenia się na młodsze pokolenia, m.in. poprzez obserwację, że uczenie się w każdym wieku podnosi wartość człowieka.

#### 6. Łączenie ofert edukacyjnych z innymi sposobami wsparcia dorosłych.

Cechą nowego podejścia do uczenia się i edukacji dorosłych jest łączenie ofert edukacyjnych z innymi ofertami zaspokajającymi konkretne potrzeby osób dorosłych. W hierarchii potrzeb wielu osób dorosłych najważniejsze są problemy codzienne, bytowe, problemy w pracy oraz odnoszące się do relacji w rodzinie i bliskim otoczeniu społecznym. Edukacja jest doceniana zwłaszcza wtedy, gdy pomaga w pokonywaniu trudności związanych z tymi problemami.

W zależności od uwarunkowań lokalnych i indywidualnych warto próbować łączyć oferty edukacyjne z rozbudzaniem małej przedsiębiorczości, poprawianiem pozycji w pracy, szukaniem lepszej pracy i lepszych zarobków, zmianą stanowiska pracy lub zawodu, poprawą sytuacji bytowej rodziny, rozwiązywaniem konfliktowych sytuacji w rodzinie, rozwiązywaniem trudności wychowawczych z dziećmi i młodzieżą, pomocą w opiece nad dziećmi lub nad



starszymi rodzicami, poprawą sytuacji zdrowotnej, prawnej, walką z uzależnieniami, poprawą poczucia własnej wartości, znalezieniem nowych znajomych, odnalezieniem się w nowym otoczeniu społecznym, poszerzeniem i pogłębieniem swoich zainteresowań, odkryciem możliwości pełnienia nowych ról społecznych, wyjściem z osamotnienia oraz wieloma innymi motywującymi czynnikami ukierunkowanymi na nowe możliwości w życiu, które połączone są z nowymi lub doskonalonymi umiejętnościami.

#### 7. Partnerstwo różnych instytucji i podmiotów ważnych dla rozwoju umiejętności dorosłych.

Łączenie ofert edukacyjnych z różnymi formami wsparcia innego niż edukacyjne wymaga współpracy różnych instytucji i stałego partnerstwa. W Polsce współpraca ta jest ograniczona przez utrwalone, resortowe podziały. Instytucje z różnych resortów działające na rzecz tych samych osób i grup, ale ich różnych potrzeb, nie mają utrwalonych sposobów współdziałania i świadczenia tzw. usług zintegrowanych.

Oprócz świadczenia usług zintegrowanych ważna jest też rola partnerstwa różnych instytucji na rzecz umiejętności osób dorosłych jako czynnika wpływającego na opinię publiczną i kierunki lokalnej polityki. W szczególności chodzi tu o postępy w polityce samorządu terytorialnego, którego jedną z głównych misji jest pokonywanie różnic i barier między instytucjami różnych resortów działających na jego terenie.

#### 8. Aktywizacja środowiska lokalnego.

Aktywizacja poszczególnych osób dorosłych oraz partnerstwo różnych instytucji i podmiotów ważnych dla rozwoju umiejętności dorosłych nie są wystarczającymi czynnikami dla stabilnej polityki rozwoju umiejętności dorosłych w środowiskach lokalnych, w tym np. uzyskania zjawiska trwałości projektów finansowanych z funduszy europejskich. Potrzebna jest jeszcze aktywizacja większych grup osób, w tym zwłaszcza tych, których opinia jest ceniona przez społeczności lokalne. Do takich grup osób należą władze lokalne, media, duchowieństwo i organizacje wyznaniowe, pracodawcy, instytucje kultury. Dopiero działania prowadzone przez takie grupy na rzecz umiejętności i akceptowane przez opinię lokalną przynoszą bardziej trwałe efekty. Ważną rolę pełni w tym zakresie stała współpraca z mediami, w tym prezentowanie ciekawych biografii, liderów zmian i przykładów dobrej praktyki.

#### 9. Współpraca i wymiana doświadczeń w sieci LOWE.

Warunkiem dla wzięcia udziału w projekcie LOWE nie było korzystanie z wcześniej nabytych doświadczeń szkół w zakresie edukacji dorosłych (warunek ten mógłby być zbyt zaporowy dla tworzenia większej sieci LOWE). W związku z tym, warto to nadrobić przez zwracanie uwagi na potrzebę regularnej wymiany doświadczeń przez nowopowstające ośrodki. Najcenniejszym sposobem wymiany są krótkie „staże” – pobyty w wybranych placówkach, w których można naocznie prześledzić dobre przykłady działań, nie ograniczając się tylko do wymiany doświadczeń na konferencjach. Warto zwrócić uwagę, że takie staże odbywały się także w gronie kilku osób z danego LOWE i jego otoczenia, np. łącznie z przedstawicielem samorządu, aby osiągnąć jak najlepsze zrozumienie, współpracę i uzyskać efekt synergii działań różnych instytucji w środowisku lokalnym.

## 10. Ocena skuteczności ofert LOWE.

Oferty edukacyjne LOWE nie prowadzą dotychczas do uzyskiwania powszechnie uznawanych kwalifikacji. Nie mają też obowiązku stosowania sposobu oceniania wewnętrznego i zewnętrznego realizowanego w szkołach i wyspecjalizowanych instytucjach (komisje egzaminacyjne). Na obecnym etapie tworzenia LOWE zbierane są doświadczenia w zakresie oceny osiągnięć uczestników dotyczących umiejętności podstawowych i innych kluczowych kompetencji. Efekty tych doświadczeń będą uwzględniane na dalszych etapach tworzenia tych ośrodków oraz w szkoleniach ich kadry.

Zasadą jest jednak, że ocena ta powinna mieć ścisły związek z pierwszym wymienionym wyżej założeniem, czyli określeniem potrzeb dorosłych w zakresie umiejętności. Ocena powinna określać na ile potrzeby te są zaspokajane przez działalność LOWE.

## Uwagi końcowe

Powyższego katalogu założeń dotyczących działań LOWE nie należy traktować jako sztywnego i zamkniętego. Będzie on korygowany i ewentualnie uzupełniany w toku wymiany praktycznych doświadczeń.

Z doświadczeń międzynarodowych i krajowych wynika, że w dalszym rozwoju LOWE warto zwrócić uwagę na następujące kwestie:

1. Wzmocnienie działań LOWE przez dodatkową kadrę, która niekoniecznie musi działać w samych ośrodkach i być nowozatrudniona (np. może wykonywać czynności w ramach podziału zadań w lokalnym partnerstwie) – chodzi tu szczególnie o:
  - doradców zawodowych w nowoczesnym ujęciu, czyli tzw. doradców całościowych, w tym zdolnych do realizacji tzw. bilansu umiejętności osób dorosłych oraz mających rozeznanie w potrzebach lokalnego i regionalnego rynku pracy,
  - doradców metodycznych uczenia się dorosłych, zwłaszcza w zakresie zajęć praktycznych i aktywizujących,
  - doradców w zakresie technik szkoleń z użyciem ICT,
  - animatorów wielozakresowych działań aktywizujących w społecznościach lokalnych nie zredukowanych do działań oświatowych.
2. Wzmocnienie umiejętności kadry LOWE w zakresie pracy edukacyjnej z osobami dorosłymi, zwłaszcza z osobami z niskimi umiejętnościami oraz w zakresie współpracy z różnymi instytucjami/organizacjami na rzecz umiejętności w środowisku lokalnym.
3. Wymianę doświadczeń dotyczących:
  - badania potrzeb na umiejętności w środowiskach lokalnych oraz indywidualnych ocen poziomu umiejętności dorosłych,
  - form uczenia się w pracy oraz w toku realizacji projektów społecznych.
4. Szersze włączanie do działań LOWE elastycznych form szkoleń wykorzystujących ICT.
5. Włączanie mechanizmów walidacji do działań na rzecz umiejętności osób dorosłych w środowisku lokalnym.
6. Włączenie sieci LOWE do europejskiej współpracy w zakresie kształcenia i szkolenia, w tym do wymiany doświadczeń kadry w ramach programu Erasmus+.

Ważnym zagadnieniem powinno być także włączanie doświadczeń zdobytych w edukacji dorosłych w LOWE do działań szkół dotyczących dzieci i młodzieży. Wiele ważnych zasad edukacji dorosłych może wzbogacić i uatrakcyjnić proces edukacji formalnej w szkołach. Decydujące znaczenie ma kwestia motywacji – w uczeniu dorosłych o motywację należy zabiegać. Dobre wzory takich zabiegów mogą wzmocnić dydaktykę szkolną<sup>23</sup>.

## Literatura

*Aktywność ekonomiczna ludności Polski*, publikacje kwartalne (I, II, III kwartał 2018), Główny Urząd Statystyczny, Warszawa <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/pracujacy-bezrobotni-bierni-zawodowo-wg-bael/aktywnosc-ekonomiczna-ludnosci-polski-iii-kwartal-2018-roku,4,31.html>.

Broek S., *Wysokiej jakości środowiska uczenia się: co przesądza o specyfice uczenia się dorosłych?*, 2014, wpis na blogu platformy EPALE, <https://ec.europa.eu/epale/pl/blog/quality-learning-environments-what-makes-adult-learning-different>.

Eurostat (EU Benchmarks), Education and Training, EU Benchmarks <https://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/eu-benchmarks>.

Eurostat (DESI), Digital economy and society index <https://digital-agenda-data.eu/datasets/desi/visualizations>.

Fuchs P., *Ewaluacja pozaszkolnych form kształcenia dorosłych, Raport końcowy*, Poznań 2018.

Herlitschka S., *Wystąpienie programowe w imieniu firmy Infineon Technologies na międzynarodowej konferencji „Przyszłość kształcenia i szkolenia zawodowego w Europie”*, Wiedeń, 9-10 lipca 2018 <https://www.youtube.com/watch?v=klbynP2uLQw&t=0s&list=PLh8wQtSiyNr-8TRuKII-iVdxqDVjPh4nr2&index=7>.

NIK, *Informacja o wynikach kontroli kształcenia osób dorosłych na tle potrzeb rynku pracy*, Warszawa, kwiecień 2009.

NIK, *Informacja o wynikach kontroli Kształcenie w szkołach dla dorosłych*, Warszawa, sierpień 2017.

OECD (2016a), PISA 2015 Results (Volume I). Excellence and Equity in Education, OECD.

OECD (2016b), Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills, OECD Skills Studies.

---

<sup>23</sup> Szerszy wykaz zalet edukacji dorosłych, który może być wykorzystany w edukacji szkolnej dzieci i młodzieży jest wymieniony we wpisie na blogu platformy EPALE poświęconej uczeniu się dorosłych w Europie (S. Broek, *Wysokiej jakości środowiska uczenia się: co przesądza o specyfice uczenia się dorosłych?*, 2014, wpis na blogu platformy EPALE, <https://ec.europa.eu/epale/pl/blog/quality-learning-environments-what-makes-adult-learning-different>). Na platformie EPALE można znaleźć wiele innych interesujących informacji o uczeniu się dorosłych jako uczeniu, przed którym otwiera się nowa przyszłość.

OECD (2018), OECD Economic Surveys Poland March 2018, Overview, OECD.

Stec, K., Strzebońska A., Worek B. Antosz P., *Rozwój kompetencji – uczenie się osób dorosłych i podmioty oferujące usługi rozwojowe*, Bilans Kapitału Ludzkiego 2017, Kraków 2018.

Tołwińska-Królikowska E. (red.), *Mała szkoła – problem czy szansa? Poradnik dla samorządowców*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015.

Zalecenie Rady UE z 19 grudnia 2016 r. w sprawie ścieżek poprawy umiejętności: nowe możliwości dla dorosłych.



# Rozdział II

## Lokalne wsparcie uczenia się osób dorosłych – kształtowanie i wdrażanie polityk

Roman Dorczak<sup>1</sup>

### Lokalna polityka wsparcia uczenia się osób dorosłych. Przywództwo w procesie realizacji. Koncepcje teoretyczne a realia LOWE

Local policy to support adult learning. Leadership in the implementation process. Theoretical concepts and LOWE realities

**Abstrakt:** *Ważnym kierunkiem zmian w priorytetach polityki lokalnej w ciągu kilku ostatnich dekad stało się pojawienie się a następnie stopniowy wzrost znaczenia problematyki edukacji dorosłych i starszych. Wiąże się to z procesem starzenia się populacji i wydłużania długości życia, co powoduje wzrost liczebności i znaczenia grup dorosłych i starszych, których potrzeby edukacyjne coraz wyraźniej są wyrażane. Zauważa się też wyraźniej niż dotychczas, że edukacja dorosłych może być czynnikiem pobudzającym rozwój społeczny w różnych wymiarach. Odpowiedzią na to wyzwanie polityki społecznej, szczególnie na poziomie lokalnym musi być pojawienie się myślenia o edukacji w nowych, skierowanych do dorosłych i starszych ludzi i działań prowadzących do uruchomienia takich form edukacyjnych. Jest to możliwe dzięki przywództwu edukacyjnemu opartemu o wartość edukacji przez całe życie, oferującemu wizję tej edukacji skierowaną do konkretnej społeczności i wpływającemu na podjęcie adekwatnych do potrzeb w tej sferze działań.*

**Słowa kluczowe:** *polityka lokalna, edukacja dorosłych, uczenie się przez całe życie, przywództwo dla uczenia się przez całe życie*

**Summary:** *An important direction of changes in the priorities of local policy over the last few decades has become the emergence and then a gradual increase in the importance of the issue of adult*

---

<sup>1</sup> Dr hab. Instytut Spraw Publicznych, Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytet Jagielloński.

*and older education. This is connected with the aging of the population and raising life expectancy, which results in an increase in the number and importance of adult and older groups whose educational needs are more and more strongly expressed. It is also noticed more clearly than before that adult education can be a factor stimulating social development in various dimensions. The answer to this challenge of social policy, especially at the local level must be the emergence of thinking about education in new way, directed to adults and older people and presence of activities leading to the launch of such educational forms. This is possible thanks to educational leadership based on the value of lifelong education, offering a vision of this education addressed to a specific community and influencing the adoption of actions adequate to the social needs in this area.*

**Keywords:** local policy, adult education, lifelong learning, leadership for lifelong learning

## Wprowadzenie

Kilka ostatnich lat to okres zmian w myśleniu o polityce społecznej, w tym polityce na poziomie lokalnym. Dominujące w niej wcześniej aspekty gospodarcze i techniczne uzupełniane są o kwestie kulturowe i edukacyjne, w tym myślenie o edukacji i rozwoju kompetencji dorosłych i starszych członków społeczności. Rosnące w ostatnich dekadach w polskim kontekście zainteresowanie teorii i praktyki w sferze społecznej uczeniem się dorosłych wynika, jak się wydaje, z dwóch źródeł. Jedno z nich to szersze, europejskie i globalne zainteresowanie tą kwestią wyrażające się licznymi dokumentami i projektami mającymi na celu wsparcie działań w tym zakresie. Drugim ważnym źródłem tego zainteresowania jest fakt pojawienia się barier rozwoju społecznego, coraz wyraźniej widocznych wraz z wyczerpywaniem się prostych gospodarczych źródeł dynamiki zmian następujących po zmianie ustrojowej. Początkowa koncentracja na bardziej twardych, ekonomiczno-gospodarczych aspektach rozwoju i rozwoju lokalnego stopniowo przestała być wystarczająca w obliczu coraz wyraźniej pojawiających się potrzeb edukacyjnych rozumianych jako konieczność rozwoju kompetencji coraz to szerszych grup społecznych, w coraz to szerszych obszarach. Poszukiwanie sposobów na rozwijanie różnych form uczenia się i rozwijania kompetencji u dorosłych i starszych członków społeczności (najbardziej tych z grup defaworyzowanych), stało się w ostatnich latach jednym z ważniejszych wyzwań polityki społecznej na różnych poziomach, w tym szczególnie na poziomie lokalnym. Projekty takie jak LOWE pojawiają się jako naturalna odpowiedź na te potrzeby i dają społecznościom lokalnym okazję do rozwoju działań w tym obszarze. Ich trwały sukces wydaje się zależeć od dwóch związanych ze sobą, choć jednocześnie różnych rzeczy: właściwego zarządzania i przywództwa, które koncentrują się odpowiednio na aspekcie organizacyjno-materialnym (zasoby, struktury, organizacja) oraz kulturowym (wartości, wizje, myślenie), jako warunkach niezbędnych do trwałego rozwoju edukacyjnego potencjału społeczności lokalnych.

### 1. Priorytety polityki lokalnej – zmieniające się miejsce i rozumienie edukacji

Okres od zmian ustrojowych początku lat dziewięćdziesiątych, to czas silnej koncentracji na gospodarczej i technologicznej sferze rozwoju społecznego, co widać w myśleniu o tym

rozwoju zarówno na poziomie krajowym, jak też lokalnym. Kwestie te dominują zarówno w teorii, jak też w praktyce polityki lokalnej. Inne kwestie jeśli nawet się pojawiają, to zazwyczaj marginalnie, szczególnie patrząc z perspektywy praktycznych wymiarów realizacji polityki lokalnej, gdzie dominuje nastawienie na twarde, materialne rezultaty w postaci rozwoju infrastruktury i wzrostu produkcji różnych podmiotów gospodarczych<sup>2</sup>.

Szersze myślenie o rozwoju społecznym i lokalnym w jego różnorodnych aspektach, szczególnie w obszarze szeroko rozumianej pomocy społecznej, kultury czy wreszcie edukacji zaczyna się pojawiać stopniowo wraz ze wzrostem gospodarczym i widocznym, coraz wyraźniej zaspokajającym oczekiwania i potrzeby obywateli rozwojem infrastruktury materialnej<sup>3,4</sup>. Koncentracja na twardych aspektach związanych z rozwojem gospodarczym i jego uwarunkowaniami ciągle jest wyraźna, rośnie jednak świadomość, że miękkie czynniki rozwoju, jakimi są aspekty kulturowe i edukacyjne to nie tylko dodatki i ozdobniki ładnie wyglądające w dokumentach określających kierunki polityki lokalnej, ale niezbędne dla jej powodzenia (także w tych twardych obszarach) warunki<sup>5</sup>.

Takie szersze i kompleksowe spojrzenie na kwestię rozwoju społecznego na różnych poziomach, w tym szczególnie w polityce lokalnej, zmieniło też myślenie o edukacji i jej miejscu w tej polityce. Wspomniana koncentracja w myśleniu o polityce lokalnej na twardych jej aspektach, określała przez wiele lat myślenie o edukacji, w którym za najważniejsze uznawano kwestie finansowania oświaty i rozwoju lub przekształcania infrastruktury edukacyjnej (sieć szkół)<sup>6</sup>. Słowo edukacja oznaczało w myśleniu polityków lokalnych szkoły i placówki, którymi dana jednostka samorządu terytorialnego zarządzała (od przedszkola do szkół ponadgimnazjalnych) i wiązało się z finansowym obciążeniem dla tychże jednostek<sup>7</sup>. Jeśli inwestowano w edukację, to oznaczało to budowę, remont lub wyposażenie w sprzęt i pomoce dydaktyczne szkół różnego typu. O zmianach społecznych i demograficznych myślano w edukacji jedynie w kontekście potrzeby dostosowywania sieci szkół do potrzeb i finansowych możliwości lokalnych społeczności<sup>8</sup>.

Stopniowo zaczęto dostrzegać fakt, że edukacja to nie tylko szkoły dla dzieci i młodzieży, ale też inne formy, w tym formy edukacyjne dla osób dorosłych i starszych. Zaowocowało to na przykład intensywnym rozwojem różnych form kształcenia ustawicznego i leżącej u jego podstaw dydaktyki<sup>9</sup> uniwersytetów trzeciego wieku. Wcześniej były one elitarnymi, prowa-

<sup>2</sup> T. Kudłacz, *Rozwój lokalny*, [w:] J. Hausner (red.), *Ekonomia społeczna a rozwój*, MSAP, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, Kraków 2008, s. 105-126.

<sup>3</sup> A. L. Hall, J. Midgley, *Social policy for development*, Sage Publications, London, Thousand Oaks, New Delhi 2004.

<sup>4</sup> M. Rogowska, *Polityka rozwoju lokalnego – zarys nowych koncepcji*, [w:] Biblioteka Regionalisty, 11(2011), s. 229-238.

<sup>5</sup> A. Sztando, *Lokalna i ponadlokalna polityka rozwoju lokalnego – istota, rodzaje i spójność*, [w:] Roczniki Nauk Społecznych, Tom 9(45), numer 1 – 2017, s. 25-52.

<sup>6</sup> M. Herbst (red.), *Finansowanie oświaty*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012.

<sup>7</sup> *Zarządzanie oświatą w gminach. Podsumowanie badania ankietowego*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2012.

<sup>8</sup> D. Moroń, *Wyzwania lokalnej polityki edukacyjnej w kontekście zmian demograficznych*, „Problemy Polityki Społecznej. Studia i Dyskusje”, nr 2(25) 2014, s. 109–124.

<sup>9</sup> Z. P. Kruszewski, J. Półturzycki, E. A. Wesołowska (red.), *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*, NOVUM, Płock 2002.



dzonymi na małą skalę w dużych uniwersytetach z tradycjami, eksperymentami pedagogicznymi. W ostatnim dwudziestolecu stały się one społecznym ruchem, szczególnie widocznym w małych, lokalnych społecznościach gdzie pojawiła się potrzeba podnoszenia kompetencji i uczenia się rosnącej rzeszy ludzi dorosłych i starszych, którzy nie mieli możliwości uczenia się w istniejących placówkach edukacyjnych<sup>10</sup>. Rozwój ten możliwy był dzięki uświadomieniu sobie potrzeb w tej dziedzinie przez twórców i realizatorów lokalnej polityki.

Oprócz uświadomienia sobie, że edukacja nie ogranicza się do edukacji dzieci i młodzieży, ale dotyczy także ludzi dorosłych i starszych, pojawiło się też myślenie, że edukacja jest ważnym elementem sukcesu w innych sferach polityki społecznej i polityki lokalnej poprzez umożliwienie rozwoju różnorodnych kompetencji ludzi w społeczności lokalnej, potrzebnych w gospodarce oraz różnych sferach życia społecznego i obywatelskiego. Coraz częściej zaczęto dostrzegać, że edukacja to nie tylko „worek bez dna” pochłaniający środki finansowe z budżetów lokalnych, ale potencjalnie narzędzie umożliwiający, poprzez rozwój kompetencji ludzi w środowisku lokalnym, realizację różnych, ważnych z punktu widzenia polityki lokalnej celów społecznych. Projekt LOWE jest z jednej strony rezultatem takiej transformacji myślenia o polityce lokalnej oraz miejscu edukacji i jej roli w tej polityce, z drugiej zaś jest odpowiedzią na dobitnie uświadamiane sobie przez ludzi zajmujących się polityką lokalną potrzeby społeczne, w których uczenie się i rozwój przez całe życie stają się kluczowym elementem i warunkiem sukcesu jednostek i całej społeczności.

## 2. Uczenie się dorosłych jako ważny priorytet polityki lokalnej

Uczenie się dorosłych stało się w ostatnich dekadach ważnym tematem rozważań w dyskusji nad rozwojem społecznym. Powody takiego wzrostu zainteresowania to przede wszystkim zauważalny szczególnie w okresie od drugiej wojny światowej wzrost długości życia, a co za tym idzie wzrost liczby osób w wieku dorosłym i starszym w większości społeczeństw krajów europejskich, w tym w Polsce oraz przyspieszenie zmian gospodarczych i technologicznych. Spowodowały one zmianę myślenia o edukacji z myślenia skoncentrowanego na roli edukacji w kształceniu dzieci i młodzieży, na edukację w toku całego życia ludzkiego i konieczność rozwoju różnych form edukacji skierowanych do osób dorosłych i starszych.

Myślenie o konieczności edukacji w dorosłości było oczywiście wcześniej obecne w świadomości ludzi zajmujących się tą sferą. Najmocniej wyrażał taką potrzebę Jan Amos Komeński, uważany za jednego z patronów edukacji w Europie (por. program Comenius), który stawiał tezę o społecznej konieczności edukacji przez całe życie aż do późnej starości i postulował, by społeczności lokalne tworzyły do tego odpowiednie warunki (szkoły różnego typu)<sup>11</sup>. Rozwijał też bardziej szczegółowo zagadnienie specyfiki uczenia się dorosłych i starszych, które to idee stały się podstawą rozwoju andragogiki i geragogiki<sup>12</sup>.

<sup>10</sup> A. Grzanka-Tykwińska, M. Chudzińska, M. Podhorecka, K. Kędziora-Kornatowska, *Uniwersytety Trzeciego Wieku wczoraj, dziś i jutro*, „Gerontologia Polska”, 2015/4, s. 143-158.

<sup>11</sup> J. A. Komeński, *Pampaedia*, PAN, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1973, przekład K. Remełowa, Wstęp i komentarz B. Suchodolski.

<sup>12</sup> J. Pavlů, *Idee Jana Amosa Komeńskiego jako inspiracja dla andragogów*, [w:] Rocznik Andragogiczny, Tom 20/2013, s. 289-299.

Dziedziny te stały się w końcówce dwudziestego i początku dwudziestego pierwszego wieku najintensywniej rozwijającymi się dziedzinami badań i praktyki w obszarze nauk edukacyjnych na świecie. Problematyka uczenia się przez całe życie (*lifelong learning*) zaczęła wręcz dominować w publicznej dyskusji o edukacji i jej rozwoju<sup>13</sup>. Można powiedzieć, że stała się ona kluczowym elementem polityki społecznej i edukacyjnej na świecie i w Europie<sup>14</sup>. Zaowocowało to nie tylko wzrostem liczby publikacji na temat specyfiki edukacji ludzi dorosłych i starszych<sup>15</sup>, ale też licznymi inicjatywami edukacyjnymi skierowanymi do tej grupy wiekowej<sup>16</sup>. Zdano sobie sprawę, że aktywizacja tej grupy, która dokonywać się może poprzez włączanie jej w inicjatywy edukacyjne, stać się może kluczem do rozwiązania różnego rodzaju problemów społecznych wynikających z jej powiększania się we współczesnych społeczeństwach<sup>17</sup>. Jej aktywizacja stanowi zarazem jedno z najistotniejszych wyzwań stojących przed współczesnymi, coraz szybciej starzejącymi się wspólnotami lokalnymi<sup>18</sup>. Jednocześnie aktywizacja ta może przyczynić się do lepszego funkcjonowania społeczności lokalnych jako takich, wspomagając różnorodne inicjatywy i działania skierowane do innych grup społecznych<sup>19</sup>.

Rozwój w tej sferze pociągnął za sobą dwojakiego rodzaju zmiany na poziomie lokalnym: po pierwsze zmiany w postawach wobec dorosłości i starości i ich znaczenia w społeczeństwie i rozwoju lokalnym<sup>20</sup>, po drugie zaś, rozwój form i sposobów edukacji skierowanej do osób dorosłych i starszych<sup>21</sup>. Zmiany te spowodowały lub będą w najbliższej perspektywie powodować istotne przesunięcie się akcentów i priorytetów polityki lokalnej. Wymagać też będą poszukiwania sposobów na kształtowanie adekwatnej do potrzeb polityki lokalnej w obszarze edukacji i jej dającego trwałe społeczne efekty wdrażania. Zaproponowany w projekcie LOWE model (modele) rozwijania kompetencji kluczowych ludzi dorosłych i starszych w społeczności lokalnej zwraca uwagę na konieczność stosowania różnorodnych rozwiązań w budowaniu i organizowaniu oraz realizacji oferty edukacyjnej dla ludzi w środowisku lokalnym, która musi być dopasowana do potencjału tegoż środowiska i jego potrzeb. Na obec-

<sup>13</sup> J. Field, *Lifelong Learning and the New Educational Order*, Stoke on Trent, Trentham Books, 2006.

<sup>14</sup> Adult learning: It is never too late to learn, Commission of European Communities, COM(2006) 614 final. Brussels 2006.

<sup>15</sup> J. Półturzycki, *Dydaktyka dorosłych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.

<sup>16</sup> W. Borczyk, W. Wnuk, *Edukacja w starości i do starości*, [w:] S. Trociuk (red.), *Strategie działania w starzejącym się społeczeństwie. Tezy i rekomendacje*, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa 2013.

<sup>17</sup> R. Radzka, *Kompleksowy program aktywizacji osób starszych, 50+, raport „Czynniki determinujące postawy i zachowania osób w wieku 50+ na rynku pracy. Istota i sposoby mierzenia wykluczenia społecznego ze szczególnym uwzględnieniem osób w wieku 50+”*, Akademia Leona Koźmińskiego, Warszawa 2011.

<sup>18</sup> R. D. Hill, *Pozytywne starzenie się. Młodzi duchem w jesieni życia*, Lurum, Warszawa 2010.

<sup>19</sup> M. Kubiak, *Polityka społeczna wobec ludzi starych w Polsce na tle współczesnych przemian społeczno-gospodarczych*, Uniwersytet Gdański, Gdańsk 2016.

<sup>20</sup> J. Osiecka-Chojnacka, *Społeczne opinie o starości a wdrażanie idei aktywnego starzenia się*, Studia BAS 2, Nr 2(30) 2012, s. 101–128.

<sup>21</sup> Z. P. Kruszewski, J. Półturzycki, E. A. Wesołowska (red.), *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*, NOVUM, Płock 2002.

nym etapie rozwoju takich inicjatyw wydaje się to niezbędne, choć koncentracja takich działań wokół szkół jako naturalnych ośrodków edukacyjnych w lokalnym kontekście, wydaje się właściwym kierunkiem rozwoju<sup>22</sup>. Koniecznymi warunkami takiej realizacji edukacyjnej polityki lokalnej, która służyć ma rozwojowi potencjału wspólnot lokalnych i będących ich członkami jednostek, jest adekwatne do tych wyzwań zarządzanie i przywództwo.

### 3. Zarządzanie i przywództwo dla uczenia się dorosłych w społeczności lokalnej

Dobre działanie organizacji publicznych i pozasystemowych inicjatyw służących rozwojowi potencjału społecznego, w tym procesów edukacyjnych, wymaga złożonych działań na dwóch poziomach. Jeden z nich to poziom materialno-organizacyjny, wymagający dobrego zarządzania, drugi zaś to poziom działań skierowanych na budowanie kultury społecznej i edukacyjnej czy też inaczej mówiąc systemu normatywnego społeczności. Z jednej strony bowiem trzeba działania edukacyjne skierowane do społeczności lokalnej zaplanować, zorganizować w oparciu o dobrą diagnozę zasobów materialnych a następnie zrealizować zgodnie z formalno-prawnymi zasadami pozwalającymi na optymalną ekonomicznie realizację zakładanych celów. Z drugiej zaś strony trzeba odkryć i w pewnym sensie stworzyć potrzebę edukacyjną oraz spowodować jej zrozumienie i akceptację opartą o transformację modeli mentalnych uczestniczących w tych działaniach ludzi. Pierwsze z tych działań nazwać można zarządzaniem, drugie zaś przywództwem i choć różne, są one, jak się zdaje, nieodzownymi elementami skutecznych działań na różnych poziomach i w różnych kontekstach<sup>23</sup>. Pewnym problemem jest fakt, że ostatnie dekady to okres koncentracji na tych aspektach, które związane są z zarządzaniem. Twórcy i realizatorzy polityki na różnych poziomach, w tym na poziomie lokalnym, koncentrowali swe wysiłki na tworzeniu optymalnych warunków materialnych i formalno-prawnych niezbędnych do prowadzenia działań wynikających z założeń polityk publicznych. Doceniając znaczenie działań ze sfery zarządzania, które są warunkiem koniecznym z punktu widzenia efektywności działań publicznych, należy jednocześnie zwrócić uwagę, że są one warunkiem niewystarczającym. Koniecznym ich dopełnieniem są działania przywódcze, których istotą jest wpływ na sposoby rozumienia i modele mentalne ludzi zaangażowanych w działania. Dzięki działaniom na tym poziomie, które zmieniają myślenie ludzi, możliwe jest ich trwałe zaangażowanie w prowadzone działania, umożliwiające funkcjonowanie różnych inicjatyw nawet w warunkach niedoboru materialnego i problemów w zarządzaniu na poziomie organizacyjno-formalnym.

Działania podejmowane w ramach projektu LOWE, których celem było pobudzenie lokalnych inicjatyw skierowanych na tworzenie warunków i możliwości zaspokajania potrzeb edukacyjne ludzi dorosłych i starszych w społeczności lokalnej, wymagały zarówno adekwatnego

<sup>22</sup> R. Dorczak, G. Praweńska-Skrzypek, *Local centres of knowledge and education (lowe) : new approach to adult education in local community*, [w:] C. L. Gómez, M. A. López, T. I. Candel (Eds.), *ICERI 2018 : 11th International Conference of Education, Research and Innovation Conference Proceedings*, IATED Academy, Sevilla 2018, s. 3502–3506.

<sup>23</sup> J. P. Kotter, *A force for change: How leadership differs from management*, The Free Press, New York 1990.

zarządzania, jak też przywództwa. Wydaje się, że aspekt zarządzania nie stanowił w ramach projektu większego problemu. Doświadczeni i kompetentni dzięki ponad dwóm dekadom realizacji różnorodnych projektów ludzie i ich organizacje biorące udział w działaniach projektu, świetnie na ogół radzili sobie z materialnymi aspektami projektu, umiejętnie planując, organizując i realizując różne działania projektu w ich formalno-prawnych i materialnych wymiarach.

Pewnym wyzwaniem, zarówno w projekcie LOWE, jak też w przyszłych inicjatywach tego typu wydaje się być przywództwo. By spełniło ono swe zadanie przyczyniając się do zmiany myślenia a co za tym idzie także zmiany kultury edukacyjnej na poziomie lokalnym, musi ono spełniać kilka fundamentalnych kryteriów, które określić można jako filary takiego, zorientowanego na uczenie się dorosłych w społeczności lokalnej.

#### 4. Trzy filary przywództwa dla uczenia się dorosłych w społeczności lokalnej w kontekście projektu LOWE

Przywództwo, niezależnie od tego, w jakim kontekście się pojawia, jest w istocie rzeczy procesem, który wiąże się z trzema podstawowymi kwestiami, które stanowią filary, na których ono się buduje. Po pierwsze musi ono być oparte o ważne w danym kontekście **wartości** podstawowe, po drugie musi pokazywać atrakcyjną społecznie i istotną z perspektywy społeczności lokalnej **wizję** działań w danej sferze i ich praktycznych społecznych konsekwencji, po trzecie zaś musi dysponować skutecznymi metodami **wplywu**, które umożliwić mogą realizację takiej opartej o wartości wizji działań w konkretnej społeczności lokalnej<sup>24</sup>.

Pierwszy z tych filarów wydaje się w kontekście projektu LOWE oczywisty. Wartości centralne leżące u jego podstaw to uczenie się dorosłych i starszych członków społeczności lokalnych, ich rozwój oraz wynikający z tego rozwoju i uczenia się na poziomie indywidualnym wszechstronny rozwój całej społeczności lokalnej. Problem staje się tu fakt, że wartości takie jak centralne w projekcie LOWE wartości edukacji, uczenia się i rozwoju mają naturę charakterystyczną dla, jak to określił kanadyjski filozof społeczny Macnamara, ideałów społecznych. Ich istotą jest nieklarowność, domagająca się stałej konceptualizacji w toku społecznego dialogu, który przebiega pełniej i lepiej, jeśli biorą w nim udział osoby wyrastające z profesjonalnego kontekstu dziedziny, której dotyczy dana wartość<sup>25</sup>. Z praktycznego punktu widzenia oznacza to potrzebę udziału w tym procesie osób, które profesjonalnie zajmują się w społeczności lokalnej edukacją, takich jak nauczyciele i dyrektorzy szkół. Mogą i powinni oni wносить do tego dialogu profesjonalnie adekwatne, edukacyjne sposoby rozumienia wartości, które różnią się od sposobów rozumienia tych wartości przez ludzi spoza kontekstu edukacji. Postulat ten nie oznacza, że inni ludzie i podmioty nie mogą w tych procesach brać udziału, wskazuje jedynie na tych, którzy z racji swych profesjonalnych powinności i możliwości powinni być w te procesy włączani jako ich najważniejsi moderatorzy.

<sup>24</sup> T. Bush, *Theories of Educational Leadership and Management*, SAGE, Los Angeles, London, New York 2011.

<sup>25</sup> J. Macnamara, *Ideals and Psychology*, „*Canadian Psychology/Psychologie canadienne*”, 31(1), 1990, s. 14-25.

Działania projektu przybierały w różnych lokalnych kontekstach różne formy, różne też było zaangażowanie szkół, dyrektorów i nauczycieli, niemniej jednak większość lokalnych ośrodków LOWE, które okazały się najbardziej aktywne i zbudowały trwałe podstawy do kontynuacji działań w przyszłości, to ośrodki LOWE umieszczone w szkołach, działające w oparciu o ich zasoby oraz, co wydaje się kluczowe, animowane przez będących w swych środowiskach lokalnych przywódcami społecznymi i edukacyjnymi nauczycieli i dyrektorów, którzy potrafili edukacyjnym językiem promować w swym środowisku lokalnym wartość edukacji w toku życia<sup>26</sup>.

Wnosili oni jednocześnie w przestrzeń lokalną coś, co jest drugim filarem przywództwa dla uczenia się dorosłych w społeczności lokalnej, czyli nową dla tej społeczności wizję funkcjonowania różnych jej elementów, takich jak różni indywidualni członkowie społeczności lokalnej, lepiej lub gorzej zorganizowane ich grupy oraz organizacje formalne istniejące w systemie społecznym takie jak szkoły, ośrodki kultury i inne biorące udział w działaniach edukacyjnych na poziomie lokalnym podmioty. W tej nowej wizji kluczową rolę powinna i dzięki właściwemu przywództwu edukacyjnemu może pełnić szkoła, jako centralna dla procesów edukacyjnych w społecznościach lokalnych organizacja<sup>27</sup>. Taka nowa wizja, zbudowana na edukacyjnie rozumianych wartościach uczenia się i rozwoju indywidualnego i społecznego, budowana i wprowadzana do świadomości społecznej przez przywódców edukacyjnych oraz wpływająca na konkretne działania ludzi i organizacji, może być jednym z kluczowych czynników rozwoju aktywności społecznej na różnych poziomach, poczynając od poziomu społeczności lokalnych. By wizja taka mogła się pojawiać i być wprowadzana w życie, przywódcy edukacyjni muszą posiadać niezbędne do tego kompetencje, które rzadko pojawiają się jako samorodne, naturalne talenty i muszą być kształtowane w toku uczenia się i rozwoju osób wchodzących w rolę społeczne przywódców edukacyjnych. Bez rozwoju tych kompetencji trudno sobie wyobrazić możliwość skutecznego pełnienia funkcji kierowniczych w organizacjach biorących udział w procesach edukacyjnych w szkołach, wychodzących z działaniami edukacyjnymi do środowiska lokalnego i osób dorosłych oraz starszych w tym środowisku. Przywódca w takim środowisku musi posiadać kompetencje radzenia sobie z tym środowiskowym kontekstem<sup>28</sup> i aktywnego w nim uczestnictwa, które tylko wtedy umożliwiają może pojawienie się trzeciego z filarów przywództwa, czyli skutecznego wpływu społecznego, możliwego do uzyskania i trwałego w dłuższej perspektywie czasowej tylko poprzez osobiste zaangażowanie przywódcy i partycypację w inicjowanych przez niego działaniach<sup>29</sup>.

<sup>26</sup> R. Dorczak, G. Praweńska-Skrzypek, op.cit.

<sup>27</sup> E. Tołwińska-Królikowska, *Współpraca szkoły ze środowiskiem lokalnym – nowe zadania szkoły?*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo i zmiana w edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s. 141-152.

<sup>28</sup> M. Kaczmarek-Śliwińska, A. Szczudlińska-Kanoś, *Dyrektor szkoły jako lider w środowisku lokalnym*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo edukacyjne – zaproszenie do dialogu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015, s. 107-120.

<sup>29</sup> A. Szczudlińska-Kanoś, *Reprezentacja czy partycypacja – rola współczesnego lidera społecznego*, [w:] A. K. Piasecki (red.), *Lider społeczny XXI wieku*, Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków 2013.

## Zakończenie

Rozwijanie w społecznościach lokalnych inicjatyw edukacyjnych skierowanych na rozwój kompetencji osób dorosłych i starszych okazuje się jednym z ważniejszych zadań dla lokalnej polityki społecznej. Dobrze odpowiada ono na coraz wyraźniej widoczne potrzeby społeczne w dojrzewającym i starzejącym się społeczeństwie, pozwala przekraczać coraz dobitniej widoczne bariery dotychczasowego rozwoju społecznego na różnych poziomach, który oparty był o twarde ekonomiczne i materialno-techniczne czynniki, wreszcie też, stanowi nowy impuls dla rozwoju aktywności społecznej w różnych kontekstach, która po eksplozji początku okresu transformacji ustrojowej wydawała się w ostatnich latach zamierać. Warunkiem koniecznym dobrego zaistnienia takich działań jest pojawienie się na poziomie społeczności lokalnych przywództwa edukacyjnego promującego wartość edukacji dorosłych i umożliwiającego skuteczne i trwałe budowanie takich form działania ludzi i organizacji w tych społecznościach. Wiąże się to z jednej strony z wyzwaniem polegającym na konieczności wyłaniania i kształcenia rozumiejących kontekst edukacji przywódców edukacyjnych posiadających jednocześnie kompetencje wchodzenia w relacje i wywierania wpływu w społeczności lokalnej. Wyzwanie to wiąże się jednocześnie z istotnym zagrożeniem, jakim jest zderzenie takich przywódców edukacyjnych z realiami polityki lokalnej, rozumianej jako gra interesów, w której to grze edukacyjny przywódca, który wywiera wpływ na lokalną społeczność i zaspokaja jej istotne potrzeby staje się realnym zagrożeniem lub chociażby przyczynia się do takich obaw u innych graczy w polityce lokalnej. To zapętlenie uznać należy za jedno z głównych wyzwań stojących przed przyszłymi inicjatorami i realizatorami lub kontynuatorami działań podjętych w projekcie LOWE w kilkunastu społecznościach lokalnych.

## Literatura

- Adult learning: It is never too late to learn, Commission of European Communities, COM(2006) 614 final. Brussels 2006.
- Borczyk W., Wnuk W., *Edukacja w starości i do starości*, [w:] S. Trociuk (red.), *Strategie działania w starzejącym się społeczeństwie. Tezy i rekomendacje*, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa 2013.
- Bush T., *Theories of Educational Leadership and Management*, SAGE, Los Angeles, London, New York 2011.
- Dorczak R., Praweńska-Skrzypek G., *Local centres of knowledge and education (lowe) : new approach to adult education in local community*, [w:] C. L. Gómez, M. A. López, T. I. Candel (Eds.), *ICERI 2018 : 11th International Conference of Education, Research and Innovation Conference Proceedings*, IATED Academy, Sevilla 2018.
- Field J., *Lifelong Learning and the New Educational Order*, Stoke on Trent, Trentham Books, 2006.
- Grzanka-Tykwińska A., Chudzińska M., Podhorecka M., Kędziora-Kornatowska K., *Uniwersytety Trzeciego Wieku wczoraj, dziś i jutro*, „Gerontologia Polska”, 2015/4, s. 143-158.
- Hall A. L., Midgley J., *Social policy for development*, Sage Publications, London, Thousand Oaks, New Delhi 2004.

- Herbst M. (red.), *Finansowanie oświaty*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012.
- Hill R.D., *Pozytywne starzenie się. Młodzi duchem w jesieni życia*, Lurum, Warszawa 2010.
- Kaczmarek-Śliwińska M., Szczudlińska-Kanoś A., *Dyrektor szkoły jako lider w środowisku lokalnym*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo edukacyjne – zaproszenie do dialogu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015.
- Komeński J. A., *Pampaedia*, PAN, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1973, przekład K. Remerowa, Wstęp i komentarz B. Suchodolski.
- Kotter J. P., *A force for change: How leadership differs from management*, The Free Press, New York 1990.
- Kruszewski Z. P., Pólturzycki J., Wesołowska E. A. (red.), *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*, NOVUM, Płock 2002.
- Kubiak M., *Polityka społeczna wobec ludzi starych w Polsce na tle współczesnych przemian społeczno-gospodarczych*, Uniwersytet Gdański, Gdańsk 2016.
- Kudłacz T., *Rozwój lokalny*, [w:] J. Hausner (red.), *Ekonomia społeczna a rozwój*, MSAP, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, Kraków 2008.
- Macnamara J., *Ideals and Psychology*, „Canadian Psychology/Psychologie canadienne”, 31(1), 1990, s. 14-25.
- Moroń D., *Wyzwania lokalnej polityki edukacyjnej w kontekście zmian demograficznych*, „Problemy Polityki Społecznej. Studia i Dyskusje”, nr 2(25) 2014, s. 109–124.
- Osiecka-Chojnacka J., *Społeczne opinie o starości a wdrażanie idei aktywnego starzenia się*, Studia BAS 2, Nr 2(30) 2012, s. 101–128.
- Pavlu J., *Idee Jana Amosa Komeńskiego jako inspiracja dla andragogów*, [w:] Rocznik Andragogiczny, Tom 20/2013.
- Pólturzycki J., *Dydaktyka dorosłych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.
- Radzka R., *Kompleksowy program aktywizacji osób starszych, 50+, raport „Czynniki determinujące postawy i zachowania osób w wieku 50+ na rynku pracy. Istota i sposoby mierzenia wykluczenia społecznego ze szczególnym uwzględnieniem osób w wieku 50+”*, Akademia Leona Koźmińskiego, Warszawa 2011.
- Rogowska M., *Polityka rozwoju lokalnego – zarys nowych koncepcji*, [w:] Biblioteka Regionalisty, 11(2011).
- Szczudlińska-Kanoś A., *Reprezentacja czy partycypacja – rola współczesnego lidera społecznego*, [w:] A. K. Piasecki (red.), *Lider społeczny XXI wieku*, Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków 2013.
- Sztando A., *Lokalna i ponadlokalne polityki rozwoju lokalnego – istota, rodzaje i spójność*, [w:] Roczniki Nauk Społecznych, Tom 9(45), numer 1 – 2017.



Tołwińska-Królikowska E., *Współpraca szkoły ze środowiskiem lokalnym – nowe zadania szkoły?*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo i zmiana w edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.

*Zarządzanie oświatą w gminach. Podsumowanie badania ankietowego*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2012.





## Instytucjonalizacja wsparcia uczenia się osób dorosłych w środowisku lokalnym, na przykładzie doświadczeń Lokalnych Ośrodków Wiedzy i Edukacji (LOWE)

The institutionalization of adults education in local society – experiences of Local Centres of Knowledge and Education (LOWE)

**Abstrakt:** Skuteczne wsparcie edukacji osób dorosłych, przynoszące trwałe zmiany ich postaw wobec uczenia się, jest dużym wyzwaniem dla polityk edukacyjnych.. Liczne działania wspierające te wysiłki mają w większości charakter rozproszony i nie radzą sobie ze złożonością tych zjawisk. Artykuł bazuje na doświadczeniach 15 Lokalnych Ośrodków Wiedzy i Edukacji – eksperymentalnego wdrożenia w latach 2017-2018, w środowisku lokalnym różnych form instytucjonalizacji wsparcia uczenia się osób dorosłych. Konfrontuje je z literaturą naukową oraz zapisami krajowej i europejskiej polityki w tym zakresie. Pokazuje źródła i charakter złożoności uwarunkowań, znaczenie położenia nacisku na rozwój kompetencji kluczowych, ustalenie jasnych zasad prowadzenia działań edukacyjnych, ich dostępności oraz wsparcia uczestnictwa osób dorosłych. Przeprowadzone interwencje dowiodły, że najważniejszymi czynnikami trwałego włączenia się osób dorosłych w procesy uczenia się były: konstruowanie oferty zgodnie z ich oczekiwaniami – zmieniającymi się w trakcie procesu uczenia się, a także pozostawienie społecznościom lokalnym autonomii w wyborze sposobu organizowania tej działalności. W analizach wykorzystano sprawozdania z działalności oraz wyniki badań (wywiady, obserwacje, analiza dokumentów) przeprowadzonych w każdym z 15 LOWE podczas ewaluacji śródkresowej oraz końcowej.

**Słowa kluczowe:** polityka publiczna, edukacja osób dorosłych, empowerment społeczny

**Summary:** The aim of the effective supporting of adults education is to achieve the constant change of their attitude to learning. It seems to be a big challenge for public policy. Many supporting activities have been taken. However, they were dispersed and didn't allow to cope with the complexity of adults education. This paper is based on experiences of 15 Local Centres of Knowledge and Education (LOWE). They were the form of experiments which have been conducted in the period 2017-2018. The aim of this experiment was to implement in local so-

---

<sup>1</sup> Prof. dr hab., Katedra Zarządzania Publicznego, Instytut Spraw Publicznych, Uniwersytet Jagielloński.

*ciety the different institutional forms of supporting adults education. In the paper, the Author presented collected experiences in the light of rules and principles placed in theory and national and European public policy. The paper shows and explains the sources of complexity and characteristics of adult education. Indicates the significance of developing core/key competencies, providing clear rules for educational activities and their accessibility, and supporting of adults in their education. The results of the experiment showed that the most important factors, which determinate an involvement in learning process were: creating programs in response to learners changing requirements and leaving the decision related to organisational issues in hands of particular LOWE. In conducted analyses, Author used the results of the mid-term and final evaluation in 15 LOWEs (interview, observation, documents analysis).*

**Keywords:** public policy, adults education, social empowerment

## 1. Wprowadzenie

Kluczową cechą współczesności jest niespotykana dotąd dynamika zmian technologii, sposobów pracy, stylów życia – co powoduje potrzebę mobilności ludzi i aktywnej postawy w zakresie uczenia się – w tym uzyskiwania nowych kompetencji i kwalifikacji oraz ich aktualizowania. Wynikają z tego niespotykane dotąd wyzwania dla publicznych polityk edukacyjnych, które muszą stać się elastyczne, objąć swoim oddziaływaniem nie tylko dzieci i młodzież w okresie tzw. obowiązku edukacyjnego, ale także wspierać obywateli w rozwoju kompetencji, w całym przebiegu ich życia. Oznacza to rozumienie polityk edukacyjnych nie tylko w wymiarze kształcenia dzieci i młodzieży, ale także stwarzania warunków dla doskonalenia i aktualizacji posiadanych kompetencji, a także potwierdzania i uznawania kwalifikacji nabytych poprzez doświadczenie zawodowe czy życiowe. Tego typu działania odnajdujemy w politykach wszystkich państw członkowskich Unii Europejskiej oraz w licznych zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady dotyczących uczenia się przez całe życie<sup>2</sup>. W Polsce dokumentem o charakterze strategicznym w odniesieniu do rozwoju uczenia się przez całe życie jest przyjęta przez rząd w 2011 „Perspektywa uczenia się przez całe życie”, która weszła w skład krajowej Strategii Rozwoju Kapitału Ludzkiego<sup>3</sup>.

Działania podejmowane na szczeblu krajowym nie mają jednak wystarczającego przełożenia na działania odczuwane na poziomie lokalnym i regionalnym, gdzie najsilniej/namacalnie odczuwane są potrzeby w tym zakresie. Pomimo, iż samorządy lokalne i regionalne

<sup>2</sup> Szczególne znaczenie ma Zalecenie Komisji z 3 października 2008 w sprawie aktywnej integracji osób wykluczonych z rynku pracy, Rezolucja Rady z 21 października 2008, w sprawie lepszego uwzględnienia poradnictwa przez całe życie, Zalecenie Rady z 20 grudnia 2012, w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego, między innymi poprzez możliwość poddania się osób bezrobotnych „audytowi umiejętności” w celu określenia ich wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, Zalecenie Rady z 15 lutego 2016 w sprawie integracji osób bezrobotnych oraz ostatnie Zalecenie Rady z 19 grudnia 2016 w sprawie ścieżek poprawy umiejętności: nowe możliwości dla dorosłych.

<sup>3</sup> *Perspektywa uczenia się przez całe życie*, <https://www.gov.pl/web/edukacja/perspektywa-uczenia-sie-przez-cale-zycie> (dostęp 22.01.2019).

coraz częściej uruchamiają różne instrumenty wsparcia rozwoju kompetencji swoich obywateli, wykorzystując różne, podlegające im instytucje i koordynując ich działania, skuteczność tych inicjatyw nie odpowiada potrzebom – szczególnie w ośrodkach peryferyjnych. W takich miejscach, w sposób specyficzny uwidaczniają się problemy społeczne będące pochodną trudności dostosowania się do nowych realiów gospodarczych. W takich też miejscach szczególnego znaczenia nabiera wsparcie edukacyjne osób dorosłych z otoczenia uczących się dzieci i młodzieży. Jest to duże wyzwanie dla polityki publicznej, która, zgodnie z opinią R. Geyer'a i S. Rihani'ego, nie może w tym wypadku bazować na działaniach publicznych przebiegających w sposób linearny – od kontrolowanego procesu formułowania po implementowanie – w oparciu o jasne reguły i przekonanie, że określone działania dadzą przewidywalne efekty<sup>4</sup>.

Najważniejsze pytania badawcze, na które próbowano znaleźć odpowiedź w tym artykule brzmiały: W jaki sposób, w przypadku tak złożonego zjawiska społecznego, przy braku formalnych kompetencji organów publicznych do ingerowania w różne jego aspekty, możliwe jest sterowanie w środowisku lokalnym rozwojem uczenia się osób dorosłych? Jak projektowane są takie działania? Jak organizuje się ich realizację? Jak przyciąga się ludzi, jak się ich przekonuje do zaangażowania? Jak można przekonać się, że zarówno pomysł jak i sposób jego realizacji są/były właściwe? Jak wreszcie sprawić czy korzyści były udziałem nie tylko jednostek, ale przyczyniły się do trwałej zmiany, do rozwoju społeczeństwa lokalnego? Jak wzmocniono w tym procesie własny potencjał kompetencyjny i instytucjonalny, aby móc trwale wspierać w ten sposób społeczność lokalną?

## 2. Złożoności problemów/potrzeb edukacyjnych osób dorosłych, jako wyzwanie dla lokalnej polityki

Ciągle aktualną specyfiką działań dotyczących edukacji osób dorosłych w Polsce jest ich silne rozproszenie pomiędzy różne sektory branżowe, cały szereg instytucji publicznych (w tym też edukacyjnych), pracodawców oraz podmioty gospodarcze oferujące usługi szkoleniowe, doradcze, walidacyjne i certyfikacyjne, a także różnego rodzaju organizacje pozarządowe. Działalność w tym zakresie – chociaż dynamicznie rozwijająca się w ostatnich 20 latach – jest zdecydowanie nieefektywna. Nie można też nie zauważyć silnego dystansowania się szkół, zajmujących się formalnym kształceniem dzieci i młodzieży (a przede wszystkim ich organizatorów i ministerstw nadzorujących), od podejmowania aktywności edukacyjnych kierowanych do osób dorosłych. Jest to niezrozumiałe w szczególności w obszarze audytu i rozwijania kompetencji kluczowych, które są domeną edukacji formalnej. Wydaje się konieczne prze-myślenie bardziej całościowego podejścia do edukacji, skupionego na obywatelach – a nie na instytucjach, edukacji rozumianej jako najważniejszy czynnik wzmocnienia kapitału społecznego, szczególnie w myśleniu o społecznościach terytorialnych<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> R. Geyer, S. Rihani, *Complexity and Public Policy. A New Approach to 21st Century Politics, Policy and Society*, London-New York, Rutledge 2010, s. 35.

<sup>5</sup> *Implementing a holistic approach to lifelong learning: Community Lifelong Learning Centres as a gateway to multidisciplinary support teams*, LLLPLATFORM – BRIEFING PAPER – FABRUARY 2019 (PDF).

Rozproszenie i różnorodność podejmowanych przez poszczególne osoby dorosłe działań związanych z doskonaleniem posiadanych lub nabywaniem nowych kompetencji jest oczywiste, uwarunkowane indywidualnymi potrzebami oraz sytuacją osobistą. Mniej oczywisty jest brak w środowisku lokalnym, zinstytucjonalizowanego systemu działań wspierających uczenie się osób dorosłych, realizowanych przez instytucje publiczne, organizacje pozarządowe oraz podmioty komercyjne. Tego typu przedsięwzięcia podejmowane przez różne organizacje, ukierunkowane są bowiem na wzrost jakości kapitału społecznego i podnoszenie jakości życia zarówno poszczególnych jednostek, jak i całej społeczności lokalnej. Instytucjonalizacja takich rozproszonych działań jest trudna, gdyż dotyka środowiska konkurujących ze sobą organizacji zajmujących się uczeniem osób dorosłych. Budowanie partnerstw międzysektorowych nie jest łatwe. Organizacje różnych sektorów, które działają na tych samych polach, są bowiem często różnie zorganizowane i kierują się różnymi wartościami organizacyjnymi. Może to prowadzić do znacznych napięć w międzysektorowych sieciach współpracy. KG. Provan, RH. Lemaire podkreślają, że dla efektywnego działania sieci międzyorganizacyjnych krytycznym problemem jest zrozumienie tych napięć, a także kontekstu ich występowania<sup>6</sup>.

Organizacje pozarządowe zwykle adresują swoje działania do grup niszowych, defaworyzowanych; organizacje publiczne – głównie do osób bezrobotnych, długotrwale biernych zawodowo oraz niezaradnych życiowo; organizacje komercyjne – najczęściej przygotowują oferty dla osób przekwalifikujących się oraz pracowników różnych organizacji, które są w stanie płacić za usługi doskonalące kompetencje tych organizacji poprzez rozwój ich pracowników. Wydaje się, że wobec powszechnego przekonania, że współczesnych społeczeństw nie stać na zaniechanie doskonalenia kompetencji osób dorosłych, już najwyższy czas na przejście od żywiołowych, nieformalnych sposobów działania społecznego do uregulowanych form aktywności w tym zakresie.

Powyższy opis pokazuje sytuację rozproszenia i braku koordynacji działań podejmowanych w obszarze edukacji osób dorosłych – uznawanym współcześnie za krytyczny dla budowania warunków rozwoju konkurencyjności terytorialnej. Ten brak, czy zaniechanie jest wynikiem ogromnej złożoności problemów społecznych oraz wypływającej stąd złożoności polityk publicznych próbujących je rozwiązywać. Ograniczeniem dla działań publicznych jest w takiej sytuacji nie tylko duża liczba, ale przede wszystkim autonomia poszczególnych podmiotów podejmujących aktywności w danej dziedzinie. Pomiędzy działaniami różnych aktorów zachodzą przy tym różne sprzężenia – czasem o charakterze wzmacniającym pożądanego efektu, a czasem w związku z konkurowaniem różnych instytucji efekt przeciwny od zamierzeń autorów polityki. Bywa też, jak piszą R. Geyer i P. Cairney, że w trakcie realizacji polityki wyłaniają się nieprzewidywane wcześniej kwestie<sup>7</sup>.

W Polsce pomimo podejmowania od wielu lat prób stworzenia publicznej polityki uczenia się przez całe życie, zwłaszcza wspierającej osoby dorosłe w nabywaniu i rozwijaniu

<sup>6</sup> K. G. Provan, R. H. Lemaire, *Core Concepts and Key Ideas for Understanding Public Sector Organizational Networks: Using Research to Inform Scholarship and Practice*, „Public Administration Review”, 2012, t. 72, nr 5.

<sup>7</sup> R. Geyer, P. Cairney, *Handbook on Complexity and Public Policy*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham-Northampton 2015.

swoich kompetencji, aktualizowaniu kwalifikacji i dostosowywaniu ich do zmieniających się potrzeb rynku pracy, taka polityka de facto nie istnieje. Różne agendy rządowe, związane głównie z resortami edukacji, rynku pracy, pomocy społecznej, a także samorządy terytorialne, organizacje sektora gospodarczego czy pozarządowego, niezależnie podejmują działania w tym zakresie. Są one od wielu lat znacząco wspierane funduszami Unii Europejskiej. Można wskazać wiele inicjatyw: strategii (np. Perspektywa...), programów (np. Małopolskie Partnerstwo na Rzecz Kształcenia Ustawicznego), bardzo licznych zrealizowanych projektów, a także wiele przedsięwzięć sektora biznesowego związanych z podnoszeniem kompetencji pracowników. Jednak nie można mówić (za wyjątkiem omówionego poniżej małopolskiego przykładu na poziomie regionalnym) o współpracy, o synergii, o sieci wsparcia rozwoju kapitału społecznego, czy wreszcie koordynacji w procesie wdrażania polityki państwa w tym zakresie.

Przykładem udanego budowania, funkcjonowania i doskonalenia regionalnej polityki uczenia się przez całe życie, w oparciu o partnerstwo wielu autonomicznych podmiotów, jest funkcjonujące od 2008 roku, Małopolskie Partnerstwo na Rzecz Kształcenia Ustawicznego<sup>8</sup>. Gromadzi ono instytucje administracji samorządu terytorialnego, instytucje edukacji formalnej i pozaformalnej – publiczne i prywatne, instytucje kultury oraz pracodawców. Sieć powstała z inicjatywy Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Krakowie (WUP). Instytucje podpisujące umowę partnerską zobowiązały się między innymi do: podejmowania działań na rzecz rozwoju uczenia się przez całe życie zgodnych z dokumentami strategicznymi Małopolski; podejmowania działań na rzecz promowania idei uczenia się przez całe życie w Małopolsce, stosownie do grupy odbiorców usług reprezentowanego podmiotu; pogłębiania wiedzy z zakresu kształcenia ustawicznego; ulepszania przepływu informacji pomiędzy podmiotami współpracującymi na rzecz rozwoju i promocji edukacji całożyciowej w Małopolsce; udostępniania informacji o prowadzonych usługach, formach kształcenia, dobrych praktykach, prowadzonych badaniach i podejmowanych inicjatywach na rzecz rozwoju i promocji uczenia się przez całe życie; wdrażania misji, celów, strategicznych obszarów i kierunków działań zgodnie z zapisami „Małopolskiego Protokołu na rzecz Kształcenia Ustawicznego”; a także współpracy w ramach rozwiązywania wspólnych dla członków Partnerstwa problemów związanych z procesem edukacji całożyciowej w Małopolsce na poziomie regionalnym i lokalnym<sup>9</sup>. W kolejnych latach Partnerstwo podejmowało wiele inicjatyw związanych z budowaniem sieci dostępu do informacji, wsparcia regionalnego systemu rozwoju kwalifikacji, ich walidacji oraz stworzenia systemu podmiotowego finansowania uczenia się osób dorosłych. W 2015 roku Małopolskie Partnerstwo na rzecz Kształcenia Ustawicznego liczyło 148 organizacji członkowskich. Zdaniem przywołanych autorek oznacza to, że od momentu formalnego zawiązania Partnerstwa w 2008 roku, liczba partnerów wzrosła niemal trzykrotnie. Pokazuje też trwałość tej struktury i dowodzi, że Partnerstwo pozwala jego członkom na odnoszenie korzyści i osiągnięcie rezultatów, które nie zostałyby osiągnięte, gdyby organizacje te nie działały w sieci.

<sup>8</sup> G. Praweńska-Skrzypek, M. Wiekiera-Michau, *Reseau pour l'apprentissage tout au long de la vie en tant que forme de coordination d'activites des politiques publiques au niveau regional dans ce domaine*, „Comparaison plurielle: formation et developpement”, 1/2016, s. 79-93.

<sup>9</sup> Tamże, s. 87.

Dzięki połączeniu różnych aspektów współpracy i konkurencji organizacje zyskują własne korzyści oraz rozwijają ideę uczenia się przez całe życie istotną dla społeczeństwa<sup>10</sup>.

W odniesieniu do edukacji dorosłych przedmiotem polityki publicznej jest najczęściej wsparcie rozwoju i aktualizacji kwalifikacji zawodowych, umożliwiających włączenie się w aktywność zawodową osób poszukujących pracy. Niezauważanym jest często fakt, że osoby dorosłe nie posiadają rozwiniętych kluczowych kompetencji na poziomie pozwalającym im rozwijać – na bazie tych kompetencji – określone kwalifikacje zawodowe. To zjawisko bardzo często jest przyczyną bierności zawodowej i wykluczenia. Uświadomienie sobie tej zależności spowodowało wzrost rangi niezawodowego kształcenia osób dorosłych w polityce społecznej w Europie<sup>11</sup>. Jak dowodzą badania H. Keogh, prowadzone jest ono zazwyczaj przez placówki formalnej edukacji dla dorosłych i najczęściej finansowane ze środków publicznych. Kończy się zwykle otrzymaniem świadectw na poziomie szkoły określonego stopnia. Nasilającym się zjawiskiem społecznym – zarówno w krajach wysoko, jak i słabiej rozwiniętych – jest pozaformalne niezawodowe kształcenie dorosłych. Ma ono miejsce zarówno w placówkach oświatowych jak też prowadzone jest przez wyspecjalizowane firmy i organizacje. Kończy się najczęściej potwierdzeniem odbycia jakiegoś szkolenia, które nie musi być (i zwykle nie jest) uznawane w systemie formalnej edukacji, ale niewątpliwie prowadzi do rozwoju kompetencji osób uczących się<sup>12</sup>.

Cechą charakterystyczną niezawodowego kształcenia osób dorosłych jest różnorodność, zarówno w odniesieniu do zakresu tematycznego, jak i stosowanych form kształcenia, a także sposobów jego organizacji i finansowania. Jak podaje H. Keogh w kilku krajach europejskich niezawodowe kształcenie dorosłych przekazano gminom lub innym organom władz terytorialnych, w innych władze lokalne są upoważnione do wdrażania krajowej polityki w tym zakresie<sup>13</sup>. Autorka przywołanego powyżej raportu Eurydice podkreśla trudności związane z koordynacją tego rodzaju działań, zwłaszcza w związku z ich prowadzeniem przez organizacje różnych sektorów oraz różnymi sposobami ich finansowania. Generalnie jednak środki przeznaczane na ten cel są oceniane jako nieadekwatne do potrzeb tzw. „kształcenia drugiej szansy”, czyli edukacji umożliwiającej rozwój kluczowych kompetencji osób dorosłych. Godne uwagi są zwłaszcza istniejące w wielu krajach i przybierające różne formy, tzw. podmiotowe sposoby finansowania – dostępne zarówno dla firm chcących rozwijać określone kompetencje swoich pracowników, jak i dla osób indywidualnych. Zostały one też wdrożone w Małopolsce; mamy więc własne doświadczenia w kreowaniu i funkcjonowaniu takich instrumentów wsparcia edukacji osób dorosłych.

Generalnie jednak brak jest w Polsce systemowego wsparcia dla uczenia się osób dorosłych, niewykluczającego nikogo z osób chcących rozwijać swoje kompetencje i kwalifikacje. W połączeniu z presją postępujących neoliberalnych zmian w życiu społecznym i gospo-

<sup>10</sup> Tamże, s. 90.

<sup>11</sup> H. Keogh, *Niezawodowe kształcenie dorosłych w Europie. Analiza porównawcza na podstawie raportów krajowych opublikowanych w bazie danych Eurybase*, Eurydice, DGEK, wersja polskojęzyczna, FRSE, Warszawa 2008.

<sup>12</sup> Tamże, s. 6.

<sup>13</sup> Tamże, s. 11-12.



darczym sprawia to, że rozwój osób dorosłych staje się kolejnym czynnikiem zwiększania nierówności społecznych. Wielu osobom, czy organizacjom łatwiej jest ubiegać się o zasiłek, subwencję wyrównawczą (np. w przypadku szkół) czy dodatkową dotację, niż podjąć wysiłek uczenia się – nabywania nowych/aktualizowania kompetencji indywidualnych albo rozszerzenia i doskonalenia kompetencji organizacji – np. umożliwiających rozszerzenie działalności szkoły o edukację osób dorosłych.

Uchwalane przez władze lokalne strategie rozwoju gmin czy powiatów, a także częste strategie/polityki edukacyjne zwykle odnoszą się do lokalnych problemów i potrzeb społecznych, ale rzadko poświęcają uwagę ich złożoności i wzajemnemu przenikaniu się. Wdrażanie polityki ma zwykle formalny charakter i polega na standardowej realizacji zapisów postanowień władzy lokalnej. W niniejszym rozdziale chcę pokazać jak radzono sobie ze złożonością i przenikaniem się problemów społecznych podczas realizacji projektu LOWE, który mówiąc językiem „rozwiązywania problemów zbiorowych” był przykładem realizacji gminnej (w 8 przypadkach), powiatowej (w 4 przypadkach) lub społecznej, obywatelskiej, oddolnej (w 3 przypadkach) polityki publicznej związanej ze wsparciem rozwoju społeczności lokalnej poprzez edukację osób dorosłych z otoczenia dzieci i młodzieży?

Przykład takiej złożoności lokalnych problemów społecznych – wydawać by się mogło dość odległych od kwestii uczenia się osób dorosłych, ale jednak związanych z oferowanym im wsparciem – obserwowaliśmy np. w tzw. „okołowielkomiejskiej” gminie Wielka Wieś, w której, we wsi Biały Kościół, był zlokalizowany LOWE. W trakcie wywiadów przeprowadzanych w toku realizacji projektu okazało się, że najważniejszymi czynnikami sukcesu tego przedsięwzięcia były, obok chęci do podejmowania aktywności edukacyjnej: uwarunkowania związane z umiejscowieniem siedziby LOWE oraz wybór osoby kierującej działalnością LOWE. Głębokie, historycznie zakorzenione konflikty społeczne, wzmocnione współcześnie wzajemnym izolowaniem się zasiedziałych i licznych napływowych („miastowych”) mieszkańców powodowały, że ludzie z poszczególnych rodzin/ przysiółków/wsi nie chcieli ze sobą współpracować. Każda szkoła była postrzegana jako przypisana do danej społeczności wiejskiej, a więc uznawana za nieprzychylną osobom z innych wsi. Lokalizacja LOWE w szkole znajdującej się w jednej wsi, wykluczała tym samym zaangażowanie się mieszkańców z innych części gminy.

*W takim środowisku jak tu rozwój kompetencji, zwłaszcza społecznych – otwieranie się ludzi na siebie – jest bardzo ważne. To jest niby sąsiedztwo Krakowa, ale bardzo duża zaściankowość. Klany. Ludzie nie są nawzajem życzliwi. Istnieją jakieś trudne do zrozumienia czasem zasłotki pokoleniowe, które dziś sobie ludzie wyulekają, że jakiś dziadek czy pradziadek coś zrobił. Miejscowym trudno się wybić w tej klanowości, hierarchii wioskowej. Przyjezdni też się izolują, traktują wieś jako sypialnię, tym bardziej, że miejscowi ich wyszydząją. Ludzie mieszkają koło siebie, ale nie otwierają się na siebie. Takie spotkania i wyjazdy są bardzo potrzebne. ... Ludzie, którzy brali udział w zajęciach otwarli się na siebie nawzajem. Jani Joasia jest z zewnątrz, jest bezstronna, otwarta na wszystkich i ogarniająca wszystkie problemy (wywiad w toku realizacji projektu z około 45. letnią mieszkanką gminy Wielka Wieś).*

Władze lokalne przełamały ten impas podejmując decyzję o przeznaczeniu na działalność edukacyjną osób dorosłych z otoczenia dzieci szkolnych, osobnego budynku nienależącego do żadnej ze zlokalizowanych w gminie szkół, położonego w łatwej dostępności komunikacyjnej



z terenu całej gminy. Ponadto kierownikiem ośrodka i koordynatorem jego działalności edukacyjnej została osoba dojeżdżająca z Krakowa, która nie miała żadnych koligacji rodzinnych z żadną ze zwaśnionych grup. Osoba ta, świadoma złożoności relacji społecznych w gminie, z dużą kulturą, wyczuciem i konsekwencją zaangażowała się w organizację tej nowej działalności, wyraźnie dystansując się od lokalnych konfliktów oraz nie faworyzując żadnej z grup. Na ten aspekt działalności LOWE zwróciły uwagę (z własnej inicjatywy) wszystkie osoby, z którymi przeprowadzano wywiad podczas ewaluacji *on-going*. Taka postawa koordynatorki sprawiła, że przedstawiciele różnych środowisk, które od pokoleń nie kontaktowały się ze sobą, nie rozmawiały, zaczęły się spotykać na różnych, atrakcyjnych dla nich wydarzeniach o charakterze edukacyjnym – wizytach studyjnych, wyjazdach na zajęcia na basenie w siedzibie gminy, a stopniowo także na kursach i szkoleniach prowadzonych w siedzibie Ośrodka. Wartością dodaną edukacji osób dorosłych z otoczenia dzieci szkolnych było przewartościowanie/inne spojrzenie na zasady współżycia w społeczności lokalnej, przełamanie zaszczości, które ciążyły na relacjach społecznych, ale – jak powiedziała jedna z respondentek „nikt nie chciał zrobić pierwszego kroku”. Na tym przykładzie widać nie tylko skomplikowanie, ale też złożoność problemów, z jaką spotykają się władze publiczne w realizacji podejmowanych polityk oraz znaczenie rozumienia i uwzględniania tej złożoności w realizacji polityk. Pokazuje on także sytuację, gdy sposób prowadzenia edukacji osób dorosłych staje się impulsem dla wzmocnienia kapitału społecznego.

Zadanie związane z rozwojem kompetencji kluczowych osób dorosłych z otoczenia dzieci i młodzieży szkolnej, które zostało postawione przed władzami lokalnymi, wpisuje się w zjawisko niezawodowego kształcenia dorosłych. Dlatego warto poznać jak ono się kształtuje w różnych krajach oraz problemy związane z realizacją takich zadań.

### **3. LOWE jako narzędzie empowermentu społecznego poprzez edukację osób dorosłych z otoczenia dzieci w wieku szkolnym**

Procesy instytucjonalizacji<sup>14</sup> uczenia się osób dorosłych – o różnym stopniu zaawansowania, w różnych krajach – odbywają się zarówno na poziomie państw, regionów, jak i społeczności lokalnych. Opisany powyżej przykład pokazuje jak złożone są ich uwarunkowania na poziomie lokalnym. Dotyczy to działalności tworzonego LOWE, a także jego wielopłaszczyznowego oddziaływania edukacyjnego i pozaedukacyjnego. Warto tu podkreślić, że w miarę postępów działalności, LOWE były coraz bardziej postrzegane jako miejsca, czyli oswojona, przyjazna przestrzeń, między innymi dzięki wprowadzaniu uregulowanych (znanych, przewidywalnych, stałych), a co najważniejsze pożądanym przez uczestników, form aktywności. Co istotne, tę swojskość LOWE osiągnęły nie tylko dzięki profesjonalnej działalności edukacyjnej, której wartość była dostrzegana i doceniana przez uczących się. Ważne były jednak także inne, dodatkowe cechy świadczenia tych usług, takie jak – oferowane przez wszystkie LOWE – przerwy, połączone z kawą i herbatą, poświęcane na wymianę doznań i wzajemne poznawanie się, a także

<sup>14</sup> Czyli najprościej mówiąc przechodzenia od nieformalnych sposobów działania do uregulowanych form aktywności, „społeczne utrwalenie się jakiejś wartości, jakiegoś faktu, zwyczaju istotnych dla trwania i rozwoju danej zbiorowości” *Słownik Języka Polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl/szukaj/instytucjonalizacja.html>.

– rzadziej organizowana – stała opieka nad dziećmi, pozwalająca na uczestnictwo w zajęciach kobietom-matkom szykującym się do powrotu do pracy, po urlopach wychowawczych.

*Te spotkania stwarzają możliwości integracji środowiska. Na przerwach, przed zajęciami – ludzie przychodzą nawet godzinę wcześniej „aż buczy, tyle ludzie mają sobie do powiedzenia”, komentują tematy, które przerabiają. W takich miejscach jak tu, w takich peryferyjnych wsiach jak nasza to jest bardzo potrzebne. Na te artystyczno-rękodzielnicze warsztaty przychodziły tłumy – nawet 3 pokolenia, wzajemnie dzielili się wiedzą i umiejętnościami – to było wzruszające, zabrakło miejsc. Ludzie chcą się rozwijać, ale szkoła nie wszystkim dobrze się kojarzy. Trzeba przełamać stereotyp wiejskiej, skostniałej szkoły. Właśnie przez takie inicjatywy, której nam zazdroszczą sąsiednie wsie. Uczymy się, ale w niestandardowy sposób. Nikt nas nie ocenia w szkolnym trybie. Mamy wpływ na to, czego i jak się uczymy. Do tego spotykamy się, oceniamy prowadzących zajęcia i to, czego nauczyliśmy się. Bardzo ważne, że to się dzieje w szkole, a nie np. w remizie, bo tu ludzie czują się bezpiecznie, nikt na nikogo nie krzyczy, nie pobije (wywiad w toku realizacji projektu, Krzeszów Górny, kobieta ok. 40 letnia).*

*Na wszystkich zajęciach ludzie świetnie się bawili, uczyli, przychodzili na te zajęcia dużo wcześniej; zajęcia rozpoczynały się o 17 a osoby przychodziły już o 15 i przesiadywały w bufecie kawowym gdzie rozmawiały i wymieniały się spostrzeżeniami dotyczącymi zajęć jak i swojego życia rodzinnego (Żeliszawice, wywiad z koordynatorem w ramach ewaluacji końcowej).*

*LOWE w Rudnej Wielkiej, to dla mnie: bardzo ciekawa oferta edukacyjna, zajęcia prowadzone w miłej i sympatycznej atmosferze przez profesjonalnie przygotowaną kadrę, wszystko dopracowane w każdym szczególe i dostosowane do uczestników. To doskonała organizacja i pełne zaangażowania osoby prowadzące ten projekt. Mój udział w zajęciach był możliwy tylko dzięki temu, że zorganizowana została stała opieka nad dziećmi podczas zajęć. Dziękuję za opiekę i zorganizowanie im różnych ciekawych form spędzenia czasu, wspólną naukę, zabawę, uśmiech i okazane serce (Agnieszka Kucharska, Rudna Wielka)<sup>15</sup>.*

*W gminie funkcjonuje program Uniwersytet dla Dzieci, na który dorośli przywożą dzieci. Uznaliśmy, że ta godzina czekania zanim zajęcia się skończą to idealny moment, żeby zorganizować jakieś szkolenia dla rodziców. I w ten sposób szkoleniowcy prowadzą jedno zajęcia dla dzieci, a drugie dla dorosłych finansowane z LOWE. I praktycznie wszyscy rodzice, którzy przywozili dzieci brali udział w spotkaniu dla dorosłych pn. Akademia Rozwoju Rodzica (Iwanowice, koordynatorka, wywiad ewaluacji końcowej).*

Przytoczone powyżej cytaty z wywiadów, z uczestnikami LOWE, ilustrują różne około edukacyjne formy organizowania, wspierające w środowiskach lokalnych główny proces edukacji osób dorosłych z otoczenia dzieci szkolnych, realizowany w ramach LOWE. Nadanie tym poza edukacyjnym działaniom (opieka nad dziećmi, przerwy kawowe, spotkania międzypokoleniowe, zgranie dodatkowych zajęć dla dzieci z zajęciami dla rodziców) stałej formy, znacząco podniosło atrakcyjność i zainteresowanie edukacją osób dorosłych.

H. Keogh podkreśla, że zasadniczym czynnikiem przesadzającym o podejmowaniu przez osoby dorosłe nauki jest samo miejsce prowadzenia kształcenia, a zwłaszcza jego dostępność<sup>16</sup>.

<sup>15</sup> J. Godlewska, E. Pytko, *LOWE jest dla Ciebie. Edukacja pozaformalna osób dorosłych*, Rudna Wielka 2018. książka-final lowe.pdf (materiał w posiadaniu autorki).

<sup>16</sup> Tę zależność ilustruje też omówiony powyżej przykład LOWE w Białym Kościele.

Autorka ta pokazuje gdzie poszczególne kraje lokowały, w latach 2005/6 prowadzenie formalnego niezawodowego kształcenia dorosłych. Okazuje się, że Polska przyjęła unikatowe rozwiązanie i była wówczas jedynym krajem europejskim, w którym istniały szkoły podstawowe dla dorosłych (wyłącznie klasa VI) oraz gimnazjum dla dorosłych. Natomiast szkoły średnie dla dorosłych, oprócz Polski istniały także w Danii, Estonii, Hiszpanii, Luksemburgu i Finlandii. Najbardziej rozpowszechnioną instytucją formalnego kształcenia dorosłych w krajach europejskich były, występujące też w Polsce, ośrodki kształcenia dorosłych<sup>17</sup>. W Polsce identyfikowano wówczas następujące placówki prowadzące pozaformalne niezawodowe kształcenie dorosłych, takie jak: obywatelskie koła dyskusyjne, uniwersytety trzeciego wieku (wskazywane przez liczne kraje), placówki prowadzące działalność oświatową na zasadach komercyjnych (wskazywane przez wszystkie kraje), organizacje pozarządowe zaangażowane w działalność na rzecz społeczności lokalnych (wskazywane przez wszystkie kraje), ośrodki/szkoły językowe, więzienia, oraz występujące tylko w Polsce: centra kształcenia ustawicznego, centra kształcenia praktycznego i uniwersytet ludowy<sup>18</sup>. Autorka zauważa, że w większości krajów nie opracowano „mapy” rozmieszczenia placówek prowadzących kształcenie, mimo iż w wielu z nich kształcenie niezawodowe dorosłych prowadzone jest od XIX wieku i w większości zajmują się tym organizacje pozarządowe (np. w Polsce stowarzyszenia oświatowe).

W badaniach, przeprowadzonych w 15 środowiskach lokalnych, które utworzyły Lokalne Ośrodki Wsparcia Edukacji osób dorosłych (LOWE), przeprowadzonych w okresie od stycznia do maja 2018 r., których rezultaty przedstawiam w tym tekście, przedmiotem zainteresowania był między innymi sposób, w jaki w poszczególnych środowiskach lokalnych realizowana była polityka wsparcia edukacji osób dorosłych z otoczenia dzieci (w 10 Ośrodkach) i młodzieży (w 5 Ośrodkach). W projekcie, którego efekty stały się podstawą dla rozważań prezentowanych w niniejszej książce przyjęto, że zwornikiem realizacji różnych działań na rzecz edukacji osób dorosłych może być lokalna szkoła – podstawowa (lokalność na poziomie gminy) lub ponadgimnazjalna (lokalność na poziomie powiatu). Szkoły pełnią kluczową rolę we wsparciu procesu rozwoju młodych ludzi, a zwłaszcza ich kompetencji osobistych, społecznych i zawodowych. W dotychczasowym rozumieniu swojej roli nie włączały się jednak w proces aktualizowania kompetencji osób dorosłych do zmieniających się aspiracji i stylów życia, a także potrzeb rynku pracy. Nie podejmowały też działań na rzecz osób dorosłych, które z jakichś powodów przerwały edukację szkolną i nie widzą drogi powrotu do niej, ani szans na godne życie i satysfakcjonującą pracę. Tymczasem sukces szkół jest silnie skorelowany z jakością procesów edukacyjnych i wychowawczych, które przebiegają w rodzinach, wspólnotach i społecznościach lokalnych.

W dokumencie „Perspektywa uczenia się przez całe życie”, będącym strategicznym dokumentem rządowym dotyczącym uczenia się przez całe życie podkreślono konieczność wspierania rodziców w wypełnianiu funkcji wychowawczych, zwłaszcza w pierwszych etapach „kariery edukacyjnej” dzieci. „Edukacja rodziców jest równie ważna jak edukacja dzieci, przy czym, nie ogranicza się ona do kwestii wychowawczych. Chodzi tu o edukację w szerokim sensie, pomagającą rodzicom wypełniać wszystkie obowiązki wobec dzieci,

<sup>17</sup> H. Keogh, op.cit., s. 81.

<sup>18</sup> Tamże, s. 83.

w tym przede wszystkim uzyskać i zachować swoją zdolność do zatrudnienia, a tym samym możliwość utrzymania rodziny<sup>19</sup>. Szkoła może i powinna kierować swoje oddziaływania nie tylko do dzieci, ale także ich rodziców, rodzin i środowiska lokalnego, aby wspierać otoczenie uczniów w rozwoju swoich kompetencji – osobistych, społecznych i zawodowych. W przywołanym powyżej dokumencie podkreślono też, że „najskuteczniejszym sposobem świadczenia usług edukacyjnych, zdrowotnych i socjalnych dla rodzin wychowujących małe dzieci jest zintegrowanie tych usług i udostępnienie w środowisku lokalnym, ponadto „usługi powinny być stale modyfikowane i dopasowywane do zmieniających się potrzeb dzieci i rodzin w okolicy”<sup>20</sup>. Szkoła ma potencjał dla realizacji celów edukacyjnych i wychowawczych w procesie kształcenia dzieci i młodzieży. Może go rozwinąć, aby silniej objąć oddziaływaniem także osoby dorosłe oraz zwiększać go dzięki współpracy z innymi instytucjami publicznymi, przedsiębiorstwami i organizacjami społecznymi. Rozwoju wymagają zwłaszcza kompetencje szkoły w zakresie poradnictwa edukacyjno-zawodowego przez całe życie, na co zwraca się uwagę w „Perspektywie.”<sup>21</sup>. Szkoła jest też ważnym elementem systemu/instytucją budowania kompetencji społeczności lokalnej, partnerem organizacji gospodarczych i społecznych. Od jakości jej pracy zależy jakość życia ludzi, relacji społecznych – zarówno w rodzinach jak i w społeczeństwie, jakość i dojrzałość postaw obywatelskich, jakość i rodzaj kompetencji zawodowych, zdolność i odpowiedzialność zarówno w wypełnianiu kluczowych ról zawodowych: rodzica, opiekuna, obywatela, pracownika, przedsiębiorcy czy pracodawcy.

Wskazanie na szkołę nabiera obecnie dużego znaczenia, w obliczu rosnącego przekonania, że dla skutecznego nabywania kwalifikacji zawodowych przez osoby zagrożone wykluczeniem, nie wystarczy podejmowanie aktywności oferowanych w tym zakresie przez różne organizacje związane z wspieraniem osób bezrobotnych, czy osób o niskich kwalifikacjach. Brak bowiem kompetencji kluczowych często uniemożliwia nabywanie specjalistycznych kwalifikacji – ze względu na brak bazowej wiedzy, umiejętności oraz innych kompetencji związanych z niezbędnymi cechami postawy. Rozwój kompetencji kluczowych na różnym poziomie ich zaawansowania jest zadaniem edukacji formalnej – szkół, na różnym poziomie kształcenia. W środowisku lokalnym są to przede wszystkim szkoły rozwijające kompetencje kluczowe na podstawowym poziomie, bazowym dla dalszej edukacji formalnej, a także pozaformalnej i nieformalnej. W świetle najnowszych dokumentów UE wydaje się, że świadomość roli szkół w inicjacji procesu rozwoju kompetencji staje się powszechna. Świadczy o tym Zalecenie Rady Unii Europejskiej dla państw członkowskich, z dnia 19 grudnia 2016, w sprawie ścieżek poprawy umiejętności: nowe możliwości dla dorosłych<sup>22</sup>. W dokumencie tym Rada UE zaleca między innymi aby państwa członkowskie zaoferowały osobom dorosłym o niskich umiejętnościach, wiedzy i kompetencjach, „dostęp do ścieżek poprawy umiejętności umożliwiających im, w zależności od ich indywidualnych potrzeb:

<sup>19</sup> *Perspektywa*, op. cit., s. 8, s. 35.

<sup>20</sup> Tamże, s. 37.

<sup>21</sup> Tamże, s. 41.

<sup>22</sup> *Zalecenie Rady z dnia 19 grudnia 2016*, dokument elektroniczny, [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/Document/32016H1224\(01\) \(odczyt 15.01.2017\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/Document/32016H1224(01) (odczyt 15.01.2017)).

a) osiągnięcie minimalnego poziomu umiejętności czytania i pisania oraz rozumowania matematycznego, a także kompetencji cyfrowych lub b) osiągnięcie szerszego zestawu umiejętności, wiedzy i kompetencji, odpowiednich dla rynku pracy i aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie” (s. 7). Zaleca się stworzenie takim osobom możliwości przejścia oceny, umożliwiającej określenie posiadanych umiejętności i potrzeb w celu ich poprawy, a także stworzenie w odniesieniu do osób o niskich kwalifikacjach możliwości walidacji efektów uczenia się nabytych poprzez doświadczenie zawodowe i życiowe (s. 8). W dokumencie tym postuluje się również, aby w działaniach na tym polu, w jak największym stopniu uwzględniać potrzeby lokalnych i regionalnych rynków pracy oraz współdziałać ze wszystkim zainteresowanymi stronami, szczególnie z partnerami społecznymi i gospodarczymi (s.8). W tym kontekście warto jeszcze raz powołać wielokrotnie cytowany strategiczny dokument polskiego rządu, w którym podkreślono konieczność ukierunkowania edukacji dorosłych na uzupełnianie „luk kompetencyjnych”<sup>23</sup>.

Zaprojektowany Model Lokalnego Ośrodka Wiedzy i Edukacji – pilotażowo wdrożony w 15 lokalizacjach – zakładał, że najodpowiedniejszą organizacją w środowisku lokalnym, która może być bazą dla budowy centrum wsparcia uczenia się osób dorosłych z otoczenia dzieci i młodzieży, jest lokalna szkoła. Zakładano, że nowa działalność wykorzysta i wzbogaci jej potencjał – materialny, a przede wszystkim ludzki. W modelowym ujęciu uznano, że LOWE będzie współpracować z istniejącymi instytucjami i innymi organizacjami zaangażowanymi w uczenie osób dorosłych, nie będzie powielać, lecz uzupełniać ich ofertę o nowe formy i elementy. Zalecano, aby w procesie kształcenia pobudzać zaangażowanie i doznania poprzez aktywny udział osób dorosłych w edukacji. Szczególnie silny nacisk położono na angażowanie różnych grup interesariuszy i budowanie lokalnych partnerstw edukacyjnych. Sposób organizacji i zarządzania Ośrodkiem został szczegółowo zaprojektowany<sup>24</sup> i w trakcie realizacji projektu każdy Ośrodek miał przydzielonego opiekuna, który służył radą i pomocą zarówno w sprawach organizacyjnych jak i merytorycznej realizacji działań edukacyjnych na rzecz osób dorosłych.

#### 4. Sposoby organizacji działalności LOWE

Od uświadomienia sobie faktu złożoności problemu do zaprojektowania kształtu polityki – „droga daleka”. Równie trudną sprawą jest operacjonalizacja wyartykułowanej polityki lokalnego wsparcia rozwoju społecznego poprzez edukację osób dorosłych. Jak pisano powyżej niezawodowe kształcenie osób dorosłych często jest realizowane przez placówki formalnej edukacji osób dorosłych. To rozwiązanie nie mogło być brane pod uwagę przy wyborze miejsca ulokowania LOWE w badanych środowiskach lokalnych z trzech powodów. Pierwszy i zasadniczy – wynikający ze wstępnych uwarunkowań projektu, to fakt zlokalizowania LOWE w obszarach defaworyzowanych, peryferyjnych, na ogół w gmi-

<sup>23</sup> *Perspektywa*, op. cit., s. 43.

<sup>24</sup> *Model funkcjonowania w środowisku lokalnym Lokalnego Ośrodka Wiedzy i Edukacji (LOWE) prowadzącego działania na rzecz aktywizacji edukacyjnej osób dorosłych*, dokument pdf, projekt (WND-PO-WR.02.14.00-00-1020/16).

nach wiejskich lub małych miejskich i miejsko-wiejskich jednostkach samorządu terytorialnego. W takich małych środowiskach zwykle brak publicznych ośrodków formalnego kształcenia niezawodowego. Występowały one tylko – ale najczęściej w formie placówek kształcenia zawodowego – w jednostkach samorządu terytorialnego na poziomie powiatu. Doświadczenia w tym zakresie posiadał też jedyny LOWE prowadzony przez osobę fizyczną w Lubichowie. Drugi powód był związany z przekonaniem o konieczności realizacji działań LOWE przede wszystkim przez różne formy edukacji pozaformalnej i nieformalnej, trudno poddającej się rygorom i wymogom formalnej edukacji i niespełniającym na ogół jej wymogów. Nie można też zlekceważyć krytycznej oceny rezultatów kształcenia w placówkach edukacji dorosłych, zawartego w raporcie NIK z 2009 roku. Naczelna Izba Kontroli negatywnie oceniła w nim skuteczność kształcenia w kontrolowanych szkołach dla dorosłych. W kontrolowanych placówkach naukę ukończyło zaledwie 21% z ponad 20 tysięcy osób rozpoczynających naukę. Egzaminów zewnętrznych zdało niespełna 8 %, w tym maturę jedynie 2 %. NIK ustaliła, że te niskie wskaźniki zdawalności, w publicznych szkołach dla dorosłych były znacznie wyższe, niż w szkołach niepublicznych, które mają dominującą rolę w kształceniu osób dorosłych. Wskaźniki zdawalności świadczą o lepszej jakości kształcenia dorosłych w placówkach publicznych<sup>25</sup>. Pozarządowe organizacje prowadzące pozaformalne niezawodowe kształcenie są w peryferyjnych środowiskach lokalnych bardzo nieliczne, nie posiadają też potencjału do koordynacji działań na rzecz niezawodowej edukacji osób dorosłych. Ponadto, za wyjątkiem stowarzyszeń edukacyjnych związanych ze środowiskiem „małych szkół”, nie posiadają doświadczenia w działalności edukacyjnej.

Jeżeli do tych uwarunkowań dodamy postępującą depopulację regionów wiejskich oraz środowisk małomiasteczkowych, połączoną ze zmniejszającą się liczbą dzieci w wieku szkolnym, to wyłaniają się czynniki, które złożyły się na decyzję o próbie ulokowania LOWE w szkołach, funkcjonujących w tego typu środowiskach lokalnych. Pozwoliłoby to bowiem poszerzyć działalność edukacyjną szkół i mocniej związać je z ich otoczeniem społecznym. Bardzo mocno trzeba tu podkreślić, że projekt pozostawiał jednak swobodę decyzji władzom lokalnym będącym organem prowadzącym szkoły, w wyborze sposobu zorganizowania działalności LOWE.

Powyżej pokazano przykład z Białego Kościoła, ilustrujący złożoność problemów społecznych w otoczeniu LOWE, warunkujących jednak szanse sukcesu działalności takiego Ośrodka. We wdrażaniu polityk publicznych ważne jest także otwarte podejście do przyjętych planów i programów, dopuszczające dostosowanie sposobu ich realizacji do zmian w otoczeniu, w tym uwzględniania wyłaniających się problemów. Przed tego rodzaju wyzwaniem często stają organizacje wdrażające programy. Dla lokalnych polityk wsparcia uczenia się osób dorosłych przykładem takiej organizacji wdrażającej były/mogłyby być LOWE.

Spotykaliśmy często takie sytuacje, gdy uczestnicy, dorośli beneficjenci działań edukacyjnych mówili w wywiadach, że początkowo, gdy prowadzono badanie potrzeb i pytano ich, jaki rodzaj kompetencji chcieliby rozwinąć, to podawali dość standardowe potrzeby – typu:

<sup>25</sup> Informacja o wynikach kontroli kształcenia osób dorosłych na tle potrzeb rynku pracy. NIK, Warszawa, kwiecień 2009, materiał powielony.



doskonalenie lub nabycie umiejętności obsługi komputera czy lepsze opanowanie znajomości języka angielskiego. W trakcie realizacji okazywało się, że ich oczekiwania naprawdę są spełniane i to w tak atrakcyjny sposób, tak odbiegający od ich stereotypu edukacji, że osoby dorosłe zaczynały się masowo garnąć do tego typu aktywności, a także same podejmować inicjatywę.

*„W zależności od specyfiki zajęć, bo nie stawialiśmy wyłącznie na kadrę nauczycielską, mieliśmy też specjalistów do typowych zajęć, gdzie my byśmy sobie same z tym nie poradziły, jak kurs pierwszej pomocy czy zajęcia artystyczne. Pan informatyk też z gminy do nas przyjeżdżał, ale były też prowadzące Panie, które są mieszkankami tutaj naszej miejscowości, które realizują się w społeczeństwie lokalnym teraz jako prowadzące, a wcześniej były osobami biernymi-wycofanymi. I to dla nas też jest ogromny sukces, że one tak najpierw dosyć niechętnie stały się uczestniczkami. No bo było pełno obaw, czy ja się w ogóle nadaje, czy sobie poradzę, czy mnie nie wyśmieją. Potem z tej uczestniczki rozkwitały do takiego kwiatu, w którym w pewnym momencie, podjęły decyzję – „Tak mogę poprowadzić tę grupę”. Jedną tutaj mamy taką Panią, która bardzo blisko mieszka, która jest sztandarowym przykładem, właśnie takiej osoby. Nie dość, że była prowadzącą, to tak teraz jeszcze opiekuje się klubem, który się nawiązał tutaj spontanicznie „Szydelka i druta” i Panie już poza, poza zakończonymi zajęciami, spotykają się tutaj w szkole i Pani Irena przychodzi, jest dumna, mówi – „Dziewczyny, jestem szczęśliwa. Kurczę, Ci ludzie mnie naprawdę potrzebują”. I to jest dla nas ogromny sukces. I myślę, że gdybyśmy się zamknęły też na jakiś określony typ zajęć, czy prowadzących, to by też mogło tak nie do końca zagrać jak zagrało (Krzeszów Górny, wywiad z koordynatorem podczas ewaluacji końcowej).*

W miarę zaspokajania potrzeb, artykułowano kolejne – nowe oczekiwania co często było równoznaczne z koniecznością zmiany sposobu realizacji ustalonej polityki lokalnej w tym zakresie. Te zmiany nie tylko komplikowały funkcjonowanie LOWE, ale często wymagały jego przeorganizowania. Na przykład w gminie Iwanowice mieszkańcy jednej ze wsi, w trakcie projektu zorganizowali się, założyli stowarzyszenie i zwrócili się do wójta z prośbą, aby mogli zaadaptować nieczynną świetlicę wiejską dla potrzeb edukacji osób dorosłych i żeby część zajęć realizowanych w ramach LOWE mogła się odbywać w przygotowanej przez nich świetlicy. Taką też zmianę wprowadzono i w konsekwencji LOWE w tej gminie prowadziło działalność w 11 placówkach.

Również w odniesieniu do rodzajów aktywności spotykaliśmy sytuacje, gdy w toku działań pojawiały się problemy/potrzeby, które początkowo w ogóle nie były sygnalizowane, a w trakcie realizacji ich ranga urosła do najważniejszych. W LOWE zlokalizowanym w ośrodku powiatowym, w Regionalnym Centrum Edukacji Zawodowej w Nisku, w trakcie realizacji zorientowano się, że Niżańskie Stowarzyszenie Rozwoju Regionalnego próbujące wesprzeć społeczność lokalną w reaktywacji zaginionego, tradycyjnego dla tego regionu zawodu flisackiego ma kłopoty. Zawód ten odradza się w regionie, w związku z rozwojem regionalnej specjalizacji turystycznej. Pojawiły się trudności organizacyjno-finansowe uniemożliwiające przyście z pomocą flisakom w uzyskiwaniu uprawnień do wykonywania zawodu „flisaków zmotoryzowanych”. Połączenie zasobów LOWE, Stowarzyszenia, a także flisaków zainteresowanych zdobyciem uprawnień pozwoliło zorganizować w LOWE odpowiednie szkolenia, a flisakom uzyskać pożądane uprawnienia zawodowe. LOWE w Wielkiej Wsi (Biały Kościół) i w Iwanowicach podobnie zareagowało na potrzeby strażaków z OSP z terenu ich gmin, po-

magając im w aktualizowaniu uprawnień ratowniczych oraz zdobyciu przez jednego strażaka z każdej OSP w gminie uprawnień zawodowego kierowcy umożliwiających im kierowanie wozami strażackimi.

Doświadczenia LOWE pokazały, że prowadząc działalność związaną z wdrażaniem lokalnej polityki publicznej trzeba mieć na uwadze ogromną dynamikę zmian, nie tylko problemów społecznych, ale też relacji, jakie zachodzą pomiędzy problemami, zaangażowanymi w nie podmiotami oraz fakt, na który zwracał uwagę S. E. Page, że podjęcie działań w jednym obszarze może spowodować ujawnienie się potrzeb w zupełnie innych dziedzinach życia<sup>26</sup>.

Wychodząc z założenia, że polityka taka musi być dostosowana do specyfiki lokalnych potrzeb, pozostawiono każdej społeczności lokalnej możliwość autonomicznego określenia – poprzez decyzje swoich władz – sposobu wdrażania tej polityki, w tym rozwiązań organizacyjnych, ramowo określonych w Modelu LOWE. W efekcie okazało się, że niemal nie było dwóch takich samych rozwiązań w szeroko rozumianym sposobie organizacji LOWE i jego działalności. Jednocześnie pozostawienie swobody wyboru formy organizacyjnej było najbardziej docenioną cechą projektu przez organizatorów i koordynatorów LOWE.

*LOWE to idealnie dopasowany projekt do oczekiwań mieszkańców, jest przede wszystkim bardzo elastyczny. Możemy realizować wiele różnych zajęć – od rozwijania swoich zainteresowań, pasji do doskonalenia swoich kwalifikacji zawodowych. Dodatkowo możliwość prowadzenia zajęć w innych miejscach niż macierzysta siedziba jest sposobem na zlikwidowaniu problemu dojazdu do Kłomnic z oddalonych o kilka kilometrów miejscowości (Kłomnice wywiad z koordynatorem, w ramach ewaluacji końcowej).*

*LOWE jest projektem innym niż szereg realizowanych wcześniej. Brakuje projektów szytych na miarę potrzeb lokalnych społeczności, bardziej miękkich. Poprzez rozwój kompetencji osobistych i społecznych, uczestnicy LOWE powoli dojrzewiają do rozwoju certyfikowanych kompetencji zawodowych (Lubichowo).*

W tym miejscu warto też dodać, że nie tylko uczestnicy rozwijali swoje kompetencje. Jeżeli mówimy o instytucjonalizacji działań, to trzeba podkreślić, że w trakcie tego projektu znacząco wzrosły kompetencje jednostek samorządu terytorialnego i innych organów prowadzących szkoły, którzy podjęli się organizacji nowych usług wspierających rozwój społeczny swoich gmin czy powiatów. Przede wszystkim nastąpił rozwój potencjału organizacji wdrażających – najczęściej szkół.

*„Wzmocnienie wizerunku i wyróżnienie szkoły w otoczeniu, co pozwoli na zwiększenie rekrutacji w kolejnych latach, wzmocnienie kompetencji organizacyjnych i merytorycznych – kształcenie trzech pokoleń (młodzież, rodzice i dziadkowie). LOWE to przede wszystkim promocja szkoły w lokalnym środowisku. Ma to bardzo duże znaczenie, gdyż szkoła ma duży, lecz nie w pełni wykorzystany potencjał infrastrukturalny. Lokalna społeczność zauważyła, że szkoła żyje od rana do późnego wieczora, że jest miejscem miłych spotkań i nawiązywania relacji” (Hłowo-Osada, wywiad z koordynatorem, ewaluacja końcowa).*

<sup>26</sup> S. E. Page, *Preface* [in:] B. Alves Furtado, P.A.M. Sakowski, M. H. Tovolli (eds.), *Modeling Complex Systems for Public Policies*, Institute for Applied Economic Research, 2015, s. 10.



„Wzmocnienie potencjału osób prowadzących od lat działania w szkole w obszarze kształcenia dorosłych, wzmocnienie potencjału materialnego organizacji, w sposób przemyślany nastawione na budowanie trwałego zaplecza potrzebnego w przyszłych działaniach” (Pietrzykowiec, wywiad z koordynatorem, ewaluacja końcowa).

Projekt w bardzo dużym stopniu podniósł poziom kompetencji Urzędu Gminy i zaangażowanych partnerów do pełnienia funkcji ośrodka wspierającego edukację ludzi dorosłych w społeczności lokalnej. Ludzie zaangażowani w projekt nabyli szereg kompetencji, które pozwolą im tworzyć i realizować działania na rzecz uczenia się dorosłych (opinia ewaluatora, ewaluacja końcowa, Kłomnice).

Próba uogólnienia przyjmowanych rozwiązań organizacyjnych jest trudna, gdyż LOWE były, jak mówią ich koordynatorzy „szyte na miarę”. Przede wszystkim trzeba zauważyć, że w trakcie realizacji podejmowano różne decyzje co do usytuowania miejsca lokalizacji siedziby LOWE i jego koordynatora (tab. 1). Większość siedzib LOWE była zlokalizowana w szkole. Taka sytuacja sprawiła, że szkoły mogły wyremontować i doposażyć część swoich pomieszczeń, które były wykorzystywane do prowadzenia zajęć w ramach LOWE. Jednak cztery gminy zdecydowały o usytuowaniu koordynacji projektu w innym miejscu: w odrębnym budynku przy jednej ze szkół (Biały Kościół), w dawnym Domu Nauczyciela (Kłomnice), w Gminnym Centrum Kultury i Bibliotek (Iwanowice Włościańskie) oraz Centrum Tradycji, Turystyki i Kultury Gór Świętokrzyskich (Bieliny). Dzięki środkom projektu w dwóch przypadkach: w Białym Kościele i w Kłomnicach, budynki te zostały zaadoptowane i przystosowane do obsługi i prowadzenia działalności edukacyjnej dla osób dorosłych.

Tabela 1. Miejsce faktycznej lokalizacji siedziby LOWE

W szkole	Inna lokalizacja, poza szkołą
Iłowo-Osada, Gorlice, Nisko, Sierpc, Krzeszów Górny, Jabłkowo, Lubichowo, Pietrzykowiec, Rawa Mazowiecka, Rudna Wielka, Żeliszawice	Biały Kościół, Kłomnice, Bieliny, Iwanowice

Źródło: Wywiady i Raport z ewaluacji końcowej<sup>27</sup>

Każde LOWE prowadziło różnorodne aktywności edukacyjne. Obok zajęć w salach – często wyremontowanych i dodatkowo wyposażonych w sprzęt komputerowy lub wspierający naukę języków obcych – gdzie odbywały się długotrwałe i krótkie kursy, szkolenia czy warsztaty, każde LOWE organizowano wiele aktywności w formie wydarzeń jednorazowych: wizyty studyjne, wycieczki połączone ze zwiedzaniem, nabywaniem wiedzy, uczestnictwem w wydarzeniach kulturalnych, imprezy plenerowe. Stałe formy zajęć – szkolenia, kursy, warsz-

<sup>27</sup> Raport z ewaluacji końcowej projektu „Lokalne Ośrodki Wiedzy i Edukacji na rzecz aktywizacji edukacyjnej osób dorosłych” (WND-POWR.02.14.00-00-1020/16).

taty, najczęściej prowadzono w szkole, w której znajdowała się siedziba LOWE. Jednak w kilku przypadkach inaczej realizowano te zajęcia. Najczęściej taka sytuacja miała miejsce w tych LOWE, których koordynacja znajdowała się poza szkołą (tab. 2). Najciekawszym przykładem były Iwanowice, w których zajęcia były prowadzone w stałych miejscach, w 9 szkołach oraz w 2 świetlicach. Dzięki temu mieszkańcy całej gminy mieli ułatwiony dostęp do możliwości rozwijania swoich kompetencji.

*Bardzo nam się podoba to, że to się organizuje na wioskach, łatwo i bezpiecznie można dojść, nawet późnym wieczorem. A jak coś jest dalej w gminie, albo poza gminą to zawsze jest podstawiony autobus i możemy bez kłopotu dojechać (seniora biorąca udział w zajęciach krawieckich, w szkole podstawowej we wsi Celiny, w gminie Iwanowice).*

W innych gminach, w których de facto siedziba LOWE znajdowała się poza szkołą, koordynatorzy współpracowali ze szkołami i organizowali stałe zajęcia, w tych szkołach, które były nimi zainteresowane (Bieliny i Kłomnice). W przypadku wszystkich trzech (Iwanowice, Bieliny i Kłomnice) powód dekoncentracji świadczenia usług polegał na chęci ułatwienia mieszkańcom dostępu do nich. Znaczną część uczących się stanowiły bowiem osoby starsze. Ponadto dostępność komunikacyjna w terenach, gdzie nie ma publicznej komunikacji jest bardzo ograniczona. W wielu LOWE trudna dostępność była największą przeszkodą dla uczestnictwa w zajęciach.

Odmienny był powód przenoszenia zajęć poza szkołę w LOWE zlokalizowanych w ośrodkach powiatowych. Koordynatorzy tych LOWE musieli poszukiwać klientów swoich ofert, gdyż osoby z otoczenia uczniów młodzieży szkół ponadgimnazjalnych, zwykle mieszkali w większym oddaleniu od tych szkół i trudno było ich pozyskać jako uczestników stałych zajęć. W tym celu wykorzystywali współpracę z innymi instytucjami (Gorlice), albo organizowali część zajęć we wioskach, w otoczeniu swoich miast (Nisko).

**Tabela 2. Charakter miejsc, w których prowadzone były zajęcia w ramach LOWE zlokalizowanych poza szkołą**

Stałe miejsca	Tam, gdzie były osoby zainteresowane daną ofertą
Iwanowice (szkoły, świetlice)	Bieliny, Kłomnice, Gorlice, Nisko (zwykle szkoły)

*Źródło: Wywiady ewaluacji końcowej*

Formalnie koordynacja i obsługa administracyjno-finansowa powinna być zagwarantowana przez organizatora. On podpisywał umowę oraz decydował jak będzie ona realizowana. W wywiadach dokumentowano sytuacje, gdy zdecydowana część tych działań była wykonywana w LOWE. Działo się tak przede wszystkim w LOWE prowadzonych przez powiaty, które znajdowały się w szkołach o bardziej rozbudowanej administracji, a ponadto posiadających

duże doświadczenie projektowe. Taka sytuacja cechowała też LOWE w Krzeszowie Górnym i Jabłkowie, dla których organizatorem były stowarzyszenia i w Lubichowie, prowadzonym przez osobę fizyczną. We wszystkich tych przypadkach w LOWE skupiona była zarówno pełna koordynacja merytoryczna jak i administracyjno-finansowa prowadzonej działalności.

*Nie było z nimi żadnego problemu. Powiat wspomagał nas na tyle ile mógł. Nie wspomagał nas finansowo, bo tego nie potrzebowaliśmy (Iłowo-Osada). Organ prowadzący wspierał realizację zadań na każdym etapie. Od nich wyszła inicjatywa, oni pisali wnioski. Współpraca jest bardzo dobra (Sierpc).*

*Zarząd Stowarzyszenia pracuje w szkole – silna identyfikacja z projektem. Organizator de facto realizuje zadania LOWE. Zarząd jest bardzo przychylny, zdaje sobie sprawę, że to co robimy w naszym LOWE ma wpływ na rodziców, na funkcjonowanie szkół i przedszkoli, które to stowarzyszenie prowadzi (Jabłkowo).*

W Lubichowie, gdzie organizatorem LOWE była osoba fizyczna, ten projekt był trudnym początkiem współpracy z gminą, która wydaje się, że nie zauważa i jest nieufna w stosunku do prywatnych podmiotów edukacyjnych.

*Na początku po prostu nie potrafiliśmy się z gminą dogadać. Po odwiedzinach u Pana Wójty i opowiedzeniu mu o wszystkim, co będziemy robić w ramach tego projektu wysyłałam mu co miesiąc harmonogram co się wydarzy. To się zaczęło poprawiać. Teraz nie mamy już z nimi problemu. Chociaż trochę nas ten brak współpracy na początku zdemotywował. Płacimy im czynsz za wynajmowanie pomieszczeń. Chociaż według nas działamy dla społeczeństwa, czyli też i dla gminy to oni chyba tego nie rozumieją albo nie chcą tego zrozumieć (Lubichowo).*

Podobna sytuacja była w gminach, w których funkcjonowały LOWE w szkołach organizowanych przez stowarzyszenia (Harasiuki, Skoki). Władze Gminy jak gdyby te nie zauważały, że pojawił się podmiot wspierający rozwój kompetencji osób dorosłych, który swoimi działaniami ożywił całe środowisko lokalne. Nie tylko nie pomagały, ale czasem utrudniały im funkcjonowanie.

*Małe zainteresowanie projektem w samym Jabłkowie, większe było w sąsiedniej miejscowości, brak współpracy z Panią Wójt oraz lokalną parafią (Jabłkowo, wywiad w ramach ewaluacji końcowej).*

*Niektórzy pracownicy właśnie tych urzędów, instytucji publicznych, mieli taką klauzulę poufności, że nie mogą pracować poza godzinami swojej pracy – zakaz o konkurencji, więc nawet pomimo, że ktoś chciał tutaj z nami współpracować i prowadzić zajęcia, nie mógł bo to wiązałoby się ze zwolnieniem z pracy (Krzeszów Górny, wywiad w ramach ewaluacji końcowej).*

Dla kontrastu warto zauważyć, że w Iwanowicach, utworzono filie LOWE w szkołach organizowanych przez stowarzyszenia. W pozostałych LOWE, dla których organizatorem był samorząd gminny sytuacja nie była tak klarowna. W niektórych urzędnicy gminni prowadzili obsługę finansową, przetargów dla LOWE, a nawet kontakty z uczestnikami aktywności edukacyjnych.

*Bardzo dobra współpraca i wsparcie ze strony władz gminy. Wójt promował LOWE na spotkaniach we wszystkich sołectwach. Pomoc sekretariatu LOWE (w Gminie) i księgowości gminy, przetargi też gmina prowadziła. Bez tej pomocy nie dałoby się tego skoordynować – 300 uczestników, 11 lokalizacji. To wsparcie było bardzo duże i pozytywne. To wójt dążył do tego żeby wejść w ten projekt, nie odpuszczał, bardzo mu na tym zależało. Chodziło mu o to, żeby pociągnąć to*

społeczeństwo, zawsze trochę przysłowiową śrubę podkręcał. Przychodził nieraz i dopytywał się (Iwanowice, wywiad w ramach ewaluacji końcowej).

Obsługa projektu była w Centrum Tradycji, Turystyki i Kultury Gór Świętokrzyskich, przy przetargach i różnych formalnych sprawach – pomoc urzędu gminy – oddawał do dyspozycji projektu zasoby i ludzi, którzy byli potrzebni. Był to dla władz gminy priorytet. Większość działań edukacyjnych LOWE miała miejsce w szkole. Spore utrudnienie to była komunikacja pomiędzy ośrodkiem LOWE gdzie była większość działań (szkoła) a centrum obsługi projektu w Gminie (Centrum...). Trzeba było w trakcie projektu zdecydować, że większość działań formalnych (zapisy, informacje, dokumentacja, itp.) przenosi się do Gminy. Ludziom było łatwiej, bo komunikacja w gminie nie dociera w okolice szkoły a do centrum Bieliny tak, więc załatwiali formalności w Gminie. Na przyszłość zdecydowaliśmy, że to będzie na stałe centrum takich projektów, nie szkoła (Bieliny, wywiad w ramach ewaluacji końcowej).

W innych gminach wsparcie organu prowadzącego ograniczało się do podpisania umowy na prowadzenie LOWE, a cały ciężar formalnej obsługi przerzucano na szkoły. Na prośbę koordynatorów gminnych LOWE nie podaję nazw tych LOWE, które w procesie realizacji działań zostały pozostawione bez wsparcia swoich organów prowadzących.

## 5. Współpraca LOWE z innymi podmiotami polityki społecznej

W tradycyjnym podejściu do rozwiązywania problemów zbiorowych, najczęściej wybieranym przez władze publiczne rozwiązaniem, było powoływanie instytucji publicznej, która dbała o realizację programu/polityki w tym zakresie. Złożoność problemów zbiorowych, które próbują rozwiązywać polityki publiczne prowadzi większość autorów do konstatacji o konieczności łączenia zasobów i wysiłków wielu podmiotów. Dowodzą oni przy tym, że najbardziej odpowiednią formą instytucjonalizacji są rozwiązania sieciowe połączone z przejrzystymi zasadami koordynacji działalności różnych partnerów. W Polsce nie można mówić o systemie edukacji osób dorosłych. Jednym z powodów jest niewystarczająca umiejętność współpracy międzyorganizacyjnej oraz brak drożności pomiędzy różnymi kontekstami (formami) uczenia się: formalnym, pozaformalnym i nieformalnym<sup>28</sup>. Ta kwestia coraz mocniej przebija się w najnowszych badaniach i dyskusjach na forum europejskim<sup>29</sup>. Partnerska współpraca na rzecz uczenia się przez całe życie jest też wielokrotnie postulowana w strategicznym dokumencie rządowym dotyczącym tej problematyki („Perspektywa uczenia się przez całe życie”) i wskazywana jako niezbędny warunek skuteczności publicznej polityki w tym zakresie.

Sieć jest specyficznym rodzajem współpracy autonomicznych, niezależnych organizacji, które wchodzą ze sobą w relacje – między innymi dlatego, że działają w tym samym obszarze aktywności i mają podobny kierunkowy cel. Istotny jest przy tym brak formal-

<sup>28</sup> Słownik pojęć polityki na rzecz uczenia się przez całe życie, zawarty w załączniku do uchwały Nr 160/2013 Rady Ministrów, z dnia 10 września 2013 r. w sprawie przyjęcia dokumentu strategicznego „Perspektywa uczenia się przez całe życie”.

<sup>29</sup> *Implementing a holistic approach to lifelong learning: Community Lifelong Learning Centres as a gateway to multidisciplinary support teams*, LLLPLATFORM – BRIEFING PAPER – FEBRUARY 2019 (PDF).

nego podporządkowania organizacji należących do sieci – to jest dobrowolne nawiązanie relacji. Podjęcie współpracy nie oznacza, że współpracujące organizacje przestają ze sobą konkurować na rynku. Konkurencja nie wyklucza jednak współpracy w obszarach, które są dla nich istotne. Jak dowiodła swoimi badaniami A. Austen najbardziej efektywne są te sieci, w których organizacje potrafią łączyć aspekty współpracy i konkurencji<sup>30</sup>. P.N. Kenis oraz K.G. Provan<sup>31</sup> wskazują na trzy główne formy zarządzania siecią polegające na: dzieleniu się władzą między członkami sieci, przejmowaniu władzy przez jedną z organizacji tworzących sieć lub utworzeniu zewnętrznej jednostki zajmującej się zarządzaniem i koordynowaniem działań podejmowanych przez sieć. Każda z tych form daje inne korzyści, ale też rodzi pewne ograniczenia. Generalnie chcąc działać zgodnie z zasadą zachowania pełnej autonomii i niezależności organizacji tworzących sieć, trzeba zmierzyć się z trudnością koordynacji prac sieci. Na to wyzwanie zwraca uwagę wielu autorów, np. J. Hulstijn<sup>32</sup> uważa, że zarządzanie złożonymi sieciami w sektorze publicznym to bardziej domena sztuki niż nauki.

Współpraca LOWE z interesariuszami miała dwa wymiary: dotyczyła omówionych powyżej relacji z organem prowadzącym oraz współpracy z innymi instytucjami publicznymi, organizacjami pozarządowymi i przedsiębiorstwami. W Modelu LOWE przywiązywaliśmy bardzo dużą wagę do współpracy z interesariuszami, zwłaszcza instytucjami publicznymi, ale także organizacjami pozarządowymi i sektora komercyjnego podejmującymi aktywności na polu edukacji osób dorosłych. Zależało nam bardzo na podpisywaniu porozumień o partnerskiej współpracy, które regulowałyby zasady i utrwalały formy współpracy. Niestety tylko w jednym wypadku, w Kłomnicach podpisano takie wielostronne porozumienie. Wszystkie LOWE starały się jednak nawiązywać kontakty z interesariuszami. Prowadziły przy tym bardzo intensywne, rozległe i usystematyzowane działania nad budowaniem więzi z interesariuszami (Rudna Wielka). Niektóre miały już doświadczenia wcześniejszej współpracy – czasem też porozumienia z pojedynczymi partnerami, inne dopiero zaczynały szukać kontaktów i budować relacje z otoczeniem. Wszyscy mieli świadomość znaczenia współpracy, zwłaszcza w obliczu konieczności kontynuacji projektu przez dwa lata po zakończeniu jego finansowania – tu partnerzy z doświadczeniem mogli być bardzo pomocni. Wyraźnie zaznaczyła się jednak różnica w stopniu, w jakim warunki otoczenia sprzyjały budowie relacji z otoczeniem. Najbardziej skomplikowaną sytuację miał LOWE prowadzony przez osobę fizyczną, gdyż trudność współpracy z władzami gminy przekładała się też na współpracę z urzędem gminy i innymi instytucjami publicznymi. LOWE w Lubichowie, kierował swoją działalność do szerszego otoczenia, nie tylko w granicach gminy. Tym samym był, na szerszym obszarze postrzegany, przez różnego rodzaju organizacje, jako konkurencja. Próbował budować zaufanie do siebie i podejmować współpracę z wieloma partnerami. W miarę postępów projektu jego postrzeganie ulegało zmianie, czemu towarzyszyła większa skłonność do współpracy (tab. 3).

<sup>30</sup> A. Austen, *Efektywność sieci publicznych. Podejście wielopoziomowe*, C.H. Beck, Warszawa 2014, s. 199.

<sup>31</sup> P. N. Kenis, K. G. Provan, *Towards an Exogenous Theory of Public Network Performance*, „Public Administration”, 2009, t. 87, nr 3.

<sup>32</sup> J. Hulstijn, *Accountability and Information System*, [in:] P. Kawalec, R.P. Wierchosławski (eds.), *Social Responsibility and Science in Innovation Economy*, Learned Society of KUL, Lublin 2015, 273-304, s. 289.

Tabela 3. Współpraca LOWE w Lubichowie, prowadzonego przez osobę fizyczną, z organizacjami różnych sektorów, w opinii koordynatora

Współpraca z gminą i innymi j.s.t.	Współpraca z innymi instytucjami publicznymi	Współpraca z biznesem i ngo's	Opinia koordynatora LOWE o współpracy z interesariuszami
<p>Musieliśmy dużo pracy włożyć w to, żeby przekonać teraz jednostki samorządu terytorialnego, uczestników, że my nie chcemy im zabrać tylko chcemy im dać. Z miesiąca na miesiąc można było zauważyć, że i współpraca z partnerami i rekrutacja uczestników jest powoli akceptowana.</p>	<p>PUP włączył się w niewielkim stopniu. Urząd Gminy w Lubichowie, Gminny Ośrodek Kultury, Gminny Ośrodek Pomocy Społecznej, GOPS-y i MOPS-y z całego powiatu, wiele szkół, w których odbywały się zajęcia. Obawa, że gdyby zmienił się dyrektor gimnazjum to współpraca może się załamać.</p>	<p>Stowarzyszenie Obywatelskie w Lubichowie, Uczniowski Klub Sportowy, Rada Rodziców, Instytut Pedagogiczny w Tczewie, Ochotnicza Straż Pożarna w Zielonej Górze, Koło Gospodyń Wiejskich.</p>	<p>Brak zaufania ze strony instytucji publicznych. Centrum Kształcenia Ustawicznego prowadzone przez starostwo powiatowe oraz UP widziały działalność LOWE jako konkurencję dla swoich programów. Trudności w przekonaniu partnerów do współpracy. Obawiali się, że projekt będzie oznaczał dodatkowe obowiązki i pracę. Brak zaufania to główna bariera wspólnych inicjatyw np. w zakresie budowy sieciowego produktu edukacyjnego.</p>

Źródło: wywiad z koordynatorem podczas ewaluacji końcowej.

Trudne warunki do budowania relacji współpracy miały też LOWE organizowane przez szkoły ponadgimnazjalne, których organem prowadzącym był samorząd powiatowy. Nie tylko rodzice uczącej się młodzieży, stanowiący najbliższe otoczenie szkoły byli trudni do pozyskania do współpracy, o czym pisano powyżej. Generalnie te Ośrodki były one postrzegane jako konkurencja dla innych instytucji powiatowych i gminnych, zwłaszcza dla Powiatowych Urzędów Pracy. Ponadto one same często niedostatecznie dbały o budowanie relacji z otoczeniem. Wyjątkiem był LOWE w Gorlicach. Nawet jednak w tym przypadku współpraca miała charakter okazjonalny – do realizacji konkretnego przedsięwzięcia. Warto też zauważyć, że żadne z LOWE powiatowych nie nawiązało żadnej współpracy z jakąkolwiek organizacją sektora komercyjnego, a współpraca z organizacjami porządkowymi była sporadycznie wymieniana (tab. 4).

Tabela 4. Zakres i opinie koordynatorów powiatowych LOWE o współpracy z partnerami spoza władz lokalnych, w procesie uczenia osób dorosłych

Lokalizacja LOWE	Współpraca z		Opinie koordynatorów LOWE o współpracy z interesariuszami
	instytucjami publicznymi	biznesem i ngo's	
Sierpc	Zapoznano się ofertą Uniwersytetu Trzeciego Wieku, Urzędu Pracy oraz Centrum Kształcenia Praktycznego w Sierpcu.		Pozyskanie partnerów jest postulatem na przyszłość.
Nisko	samorząd czy też Urząd Pracy, MOPS.	Niżańskie Centrum Rozwoju, Bractwo Flisackie.	Niesformalizowane porozumienia. Bardzo dobra współpraca z tymi organizacjami pozarządowymi.
Łowoszewice	GOPS, Środowiskowy Dom Opieki Społecznej, MOPS, Powiatowy Urząd Pracy.		Jesteśmy w trakcie rozmów ws. Formalnego porozumienia ze Starostwem Powiatowym i Urzędem Gminy.
Gorlice	Mieliśmy wielu partnerów w zależności od rodzaju działania (porozumienia partnerskie). Współpracowaliśmy z PCPR w Gorlicach, Urząd Pracy, Dzienny Ośrodek Wsparcia zarówno w Gorlicach jak i w Bobowej, Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna, Sołectwa, szkoły.	z Uniwersytetem Złotego Wieku.	Część partnerstw formalnych, część nieformalnych. Myślimy sobie założyli partnerstwa formalne z tymi instytucjami, z którymi najczęściej współpracujemy. Współpraca dobrze się układa nawet z tymi nieformalnymi. Nieformalna nie była mniej wartościowa czy mniej efektywna czy gorsza.

Źródło: wywiady z koordynatorami podczas ewaluacji końcowej.

Sytuacja współpracy z interesariuszami, w przypadku LOWE działających na poziomie gminnym była bardzo zróżnicowana. Od niemal zupełnego braku współpracy (Rawa Mazowiecka) przez współpracę ograniczoną tylko do instytucji publicznych (Bieliny), bardziej liczną współpracę wzmocnioną pojedynczym formalnym porozumieniem z jednym partnerem (Pietrzykowiec), aż po rozbudowane sieci partnerów reprezentujących wszystkie sektory gospodarki (Rudna Wielka, Krzeszów Górny). Tylko LOWE Kłomnice udało się sformalizowanie sieci partnerskiej współpracy na rzecz edukacji osób dorosłych. Weszły do niej jednak niemal tylko instytucje publiczne i dwie organizacje pozarządowe (tab. 5).



Tabela 5. Partnerzy LOWE w Kłomnicach i osiągnięte korzyści ze współpracy

Nazwa Partnera	Korzyści dla Partnera	Korzyści dla LOWE
Gminny Ośrodek Kultury w Kłomnicach	Reklama działań prowadzonych przez GOK na stronach internetowych LOWE	Reklama oferty edukacyjnej LOWE na stronach GOK w Kłomnicach, przekazywanie informacji zespołom działającym w GOK-u. Wsparcie zajęć malarstwa i rysunku – pożyczanie sztalug, podarowanie farb, pędzli itp.
Stowarzyszenie Inicjatyw Twórczych „Dratwa”	Reklama działań prowadzonych przez SIT „Dratwa” na stronach internetowych LOWE	Reklama oferty edukacyjnej LOWE
Gminny Ośrodek Pomocy Społecznej w Kłomnicach	Organizowanie zajęć dla osób korzystających z pomocy GOPS-u	Prezentowanie oferty LOWE osobom korzystającym z pomocy GOPS-u
Gminna Biblioteka Publiczna w Kłomnicach	Organizowanie spotkań Grupy Historii Lokalnej w Gminnej Bibliotece Publicznej w Kłomnicach i jej Filiach	Prezentowanie oferty LOWE osobom, przychodzącym do Gminnej Biblioteki Publicznej w Kłomnicach oraz do Filii
Centrum Integracji Społecznej w Kłomnicach	Organizowanie kursów, zajęć dla uczestników CIS (osób zagrożonych wykluczeniem społecznym)	Prezentowanie oferty LOWE uczestnikom CIS
Szkoła Podstawowa w Garnku	Zorganizowanie zajęć w Szkole Podstawowej w Garnku: Zdrowy kręgosłup, Fitness – bo ruch to zdrowie, Warsztat rękodzieła – Bibułkarstwo; Zajęcia ruchowe – Salsa	Reklama oferty edukacyjnej LOWE. Wywieszenie plakatów w placówce.



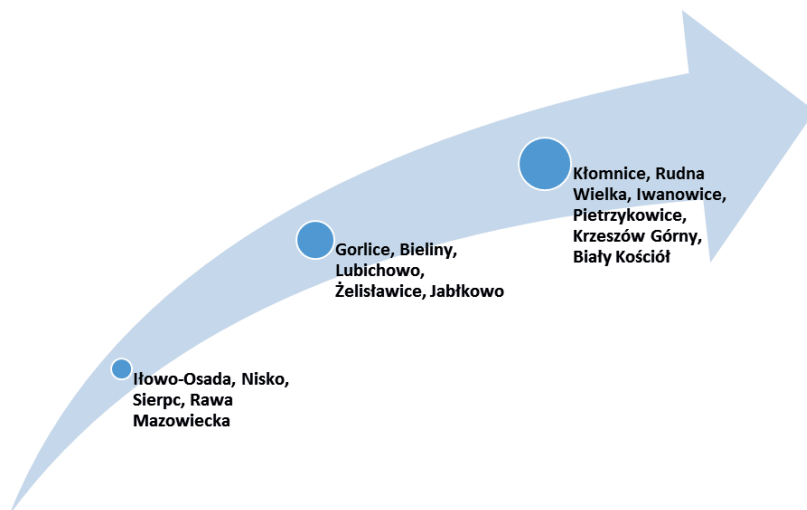
Nazwa Partnera	Korzyści dla Partnera	Korzyści dla LOWE
Szkoła Podstawowa w Skrzydlowie	Zorganizowanie zajęć w Szkole Podstawowej w Skrzydlowie: Warsztat rękodzieła: Decoupage klasyczny, Zumba, czas na ruch!	Reklama oferty edukacyjnej LOWE. Wywieszenie plakatów w placówce
Szkoła Podstawowa w Rzerzęcycach	Zorganizowanie zajęć w Szkole Podstawowej w Rzerzęcycach: Kurs – Samoobrona dla kobiet, zajęcia – Sztuki walki	Reklama oferty edukacyjnej LOWE. Wywieszenie plakatów w placówce
Szkoła Podstawowa w Witkowicach	Zorganizowanie zajęć w Szkole Podstawowej w Witkowicach: Dress Code i wizaż, Fitness, bo ruch to zdrowie	Reklama oferty edukacyjnej LOWE. Wywieszenie plakatów w placówce
Szkoła Podstawowa w Zawadzie	Bogata oferta edukacyjna	Reklama oferty edukacyjnej LOWE. Wywieszenie plakatów w placówce
Szkoła Podstawowa w Konarach	Bogata oferta edukacyjna	Reklama oferty edukacyjnej LOWE. Wywieszenie plakatów w placówce
Polski Zw. Emerytów, Rencistów i Inwalidów, Od. Kłomnice	Wyjazd studyjny do Częstochowy „Tajemnice Jasnej Góry”.	Reklama oferty edukacyjnej LOWE wśród członków Związku – dziadków, opiekunów dzieci uczęszczających do szkół

*Źródło: materiał LOWE w Kłomnicach, wywiad z koordynatorem w ramach ewaluacji końcowej.*

Można powiedzieć, że ze względu na intensywność współpracy i stopień jej instytucjonalizacji, LOWE utworzyły pewne kontinuum. Od niskiej zdolności i rzadko podejmowanej współpracy, aż po tworzenie sieci międzyorganizacyjnych (rys. 1). LOWE, które najbardziej zbliżyły się do takiej sieciowej struktury współpracy, to: Rudna Wielka, Krzeszów Górny, Iwanowice, Pietrzykowice. Kłomnice znalazły się w tej grupie ze względu na podpisane formalne porozumienie o współpracy. Warto zauważyć, że LOWE te współpracowały nie tylko z siecią partnerów publicznych (szczególnie dobrym przykładem są tu Iwanowice), ale także z licznymi organizacjami pozarządowymi oraz z przedsiębiorcami (z wyjątkiem Kłomnic).

*Z firmą Apex z Leżajska (decoupage), z przedsiębiorcami lokalnymi, kotłem gospodyń wiejskich, Rzeszowskim Ośrodkiem Wsparcia Ekonomii Społecznej, lokalnymi twórcami i liderami, OSP, Ze sponsorami tutaj jest ciężko, bo to takie biedne tereny są, ani tu jakiś większych zakładów nie ma, no więc dlatego trzeba liczyć na siebie (koordynatorka Krzeszów Górny, ewaluacja końcowa) Z parafią naszą, stowarzyszeniem Razem dla Rudnej Wielkiej, Stowarzyszeniem Explores, Domem Tradycji Ludowej, Podkarpacką Izbą Rolnictwa Ekologicznego w Trzcianie, z prywatnymi przedsiębiorcami, na przykład Strefa Sportu, firma Hammerland (warsztaty manualne) (koordynatorka Rudna Wielka, ewaluacja końcowa).*

Rysunek 1. Intensywność relacji LOWE z interesariuszami



Źródło: wywiady ewaluacji końcowej.

## 6. Zakończenie

Kluczowym wyzwaniem dla polityki publicznej realizowanej w środowisku autonomicznych podmiotów o rozproszonych interesach oraz zróżnicowanych, ale komplementarnych zasobach, jest znalezienie „złotego środka”. Nie może ona polegać na interwencjonizmie. Ograniczone jest również pole dla regulacyjnych działań sektora publicznego. Wydaje się, że rozwiązania trzeba szukać wokół stworzenia przestrzeni komunikacyjnej – wzajemnego informowania się o potrzebach, problemach, wyzwaniach, trendach, przewidywanych regulacjach. Ułatwia to poszukiwanie konsensusu co do kierunkowych celów polityki. Ważne jest też tworzenia warunków dla miękkiej koordynacji, miękkiego oddziaływania na różnych interesariuszy (nienaruszającego ich autonomii) tak, aby wypadkowa ich działań była zbieżna z kierunkowymi celami publicznej polityki wspierającej uczenie się osób dorosłych. Ten sugerowany sposób realizacji polityki publicznej jest w dużej mierze zbieżny z modelem zarządzania publicznego, który M. Howlett nazwał zarządzaniem przez sieci<sup>33</sup>. W modelu tym władza publiczna jest jednym z interesariuszy, a działania publiczne są wypadkową relacji pomiędzy różnymi grupami. Spośród badanych 15 LOWE najbliższym tego modelu wydają się być LOWE w Rudnej Wielkiej, Iwanowicach, które włączały w swoją działalność licznych interesariuszy, dzięki czemu oferta stała się bardzo bogata, atrakcyjna dla uczących się osób dorosłych i silnie integracyjnie oddziałująca w społeczności lokalnej.

<sup>33</sup> M. Howlett, *Designing Public Policies. Principles and Instruments*, Abingdon, Routledge 2011, s. 9.

Na podstawie analizy 15 przypadków rocznego funkcjonowania Lokalnych Ośrodków Wiedzy i Edukacji można stwierdzić, że w dążeniu do wsparcia społeczności lokalnej poprzez uczenie się osób dorosłych z otoczenia dzieci i młodzieży szkolnej, największe sukcesy odnosiły te władze lokalne, a także inni organizatorzy, które zbudowały trwałe formy i zasady tego wsparcia. Utworzyły, upelnomocniły i wspierały lokalne Centrum Wsparcia, projektowały działania i sposób ich świadczenia w oparciu o solidne rozpoznanie potrzeb, reagowały na zmieniające się potrzeby, budowały relacje z interesariuszami, włączały ich w prowadzone działania, prowadziły ich ewaluację umożliwiającą doskonalenie. Bardzo ważne było, aby organizacja systemu wsparcia (sposób zorganizowania i działania LOWE, zapewnienie jak najszerszej dostępności) była adekwatna do terytorialnego i społecznego kontekstu realizacji zadań. Przyciągnięcie ludzi wymaga wyjścia do nich, odpowiadania na ich potrzeby, danie im czasu na osobiste przekonanie się o wartości usług z perspektywy ich własnych oczekiwań i wyobrażeń.

*„... najpierw zachęcano nas do uczestnictwa, ale teraz to ludzie nawet z innych miejscowości pytają, dlaczego u nich nie ma takich możliwości. Ludzie bardzo cenią to, że mogą pomóc dzieciom w nauce, że są bardziej docenieni w rodzinie, że nauczyli się czegoś, co współczesnemu człowiekowi jest potrzebne i w życiu i w pracy, że nic ich to nie kosztuje” (wywiad w toku realizacji projektu, Krzeszów Górny, kobieta około 40 letnia).*

Potrzebne są też przemyślane działania promocyjne; w większości LOWE miały one standardowy charakter, a najbardziej skuteczny okazywał się „marketing szeptany”. Szukając sposobów przekonania się czy pomysł i sposób realizacji są właściwe, trzeba rozmawiać z ludźmi i ewaluować prowadzone działania. Dowodem na sukces przyjętego sposobu instytucjonalizacji wsparcia uczenia się osób dorosłych z otoczenia dzieci i młodzieży, są ludzie przychodzący kolejny raz na zajęcia (w przekroju 15 Ośrodków, blisko 40 % ogólnej liczby osób uczących się uczestniczyło w 3-5 aktywnościach edukacyjnych, a 20% – 6 i więcej razy), postrzegający LOWE jako ważne, swoje miejsce w gminie, entuzjastycznie wypowiadający się o działalności LOWE, żądający od władz podczas kampanii wyborczej deklaracji o jej kontynuacji, widoczna integracja społeczna poprzez edukację osób dorosłych (międzypokoleniowa, międzyśrodowiskowa). Aby trwale wpisać taką działalność w rzeczywistość lokalną potrzebne są jasne zasady, nie preferowanie ani nie wykluczanie nikogo<sup>34</sup>, szerokie włączanie przedstawicieli społeczności lokalnej – jednostek, organizacji, przedsiębiorstw, w działania na rzecz dobra wspólnego. To wymaga otwartego podejścia do kierowania rozwojem społecznym.

We wszystkich LOWE podkreślano, że w wyniku zrealizowanych działań wzmocniły się (nawiązały i zintensyfikowały) relacje pomiędzy mieszkańcami, nastąpił wzrost integracji społecznej – szczególnie na poziomie gminnym. Tam, gdzie LOWE były prowadzone przez szkoły nastąpiło wyraźne zacieśnienie relacji szkoły z jej otoczeniem społecznym, zmniejszenie dystansu pomiędzy szkołą i nauczycielami, a jej otoczeniem społecznym, a zwłaszcza rodzicami, którzy zaczęli się garnąć do szkoły.

<sup>34</sup> Doświadczenia 15 wdrożeń LOWE pokazały, że preferowanie osób zagrożonych wykluczeniem równało się ich stygmatyzacji w społeczności lokalnej.

## Literatura

- Austen A., *Efektywność sieci publicznych. Podejście wielopoziomowe*, C.H. Beck, Warszawa 2014.
- Geyer R., Cairney P., *Handbook on Complexity and Public Policy*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham-Northampton 2015.
- Geyer R., Rihani S., *Complexity and Public Policy. A New Approach to 21st Century Politics, Policy and Society*, London-New York, Routledge 2010.
- Godlewska J., Pytko E., *LOWE jest dla Ciebie. Edukacja pozaformalna osób dorosłych*, Rudna Wielka 2018. książka-final lowe.pdf (materiał w posiadaniu autorki).
- Howlett M., *Designing Public Policies. Principles and Instruments*, Abingdon, Routledge 2011.
- Hulstijn J., *Accountability and Information System*, [in:] P. Kawalec, R.P. Wierzchosławski (eds.), *Social Responsibility and Science in Innovation Economy*, Learned Society of KUL, Lublin 2015, 273-304.
- Implementing a holistic approach to lifelong learning: Community Lifelong Learning Centres as a gateway to multidisciplinary support teams*, LLLPLATFORM – BRIEFING PAPER – FEBRUARY 2019 (PDF).
- Informacja o wynikach kontroli kształcenia osób dorosłych na tle potrzeb rynku pracy*. NIK, Warszawa, kwiecień 2009, materiał powielony.
- Kenis, P. N., Provan, K. G., *Towards an Exogenous Theory of Public Network Performance*, „Public Administration”, 2009, t. 87, nr 3.
- Keogh H., *Niezawodowe kształcenie dorosłych w Europie. Analiza porównawcza na podstawie raportów krajowych opublikowanych w bazie danych Eurybase*, Eurydice, DGEK, wersja polskojęzyczna, FRSE, Warszawa 2008.
- Model funkcjonowania w środowisku lokalnym Lokalnego Ośrodka Wiedzy i Edukacji (LOWE) prowadzącego działania na rzecz aktywizacji edukacyjnej osób dorosłych*, dokument pdf, projekt (WND-POWR.02.14.00-00-1020/16).
- Page S. E., *Preface* [in:] B. Alves Furtado, P.A.M. Sakowski, M. H. Tovoll (eds.), *Modeling Complex Systems for Public Policies*, Institute for Applied Economic Research, 2015.
- Perspektywa uczenia się przez całe życie*, <https://www.gov.pl/web/edukacja/perspektywa-uczenia-sie-przez-cale-zycie> (dostęp 22.01.2019).
- Prawelska-Skrzypek G., Wiekiera-Michau M., *Reseau pour l'apprentissage tout au long de la vie en tant que forme de coordination d'activités des politiques publiques au niveau regional dans ce domaine*, „Comparaison plurielle: formation et developpement”, 1/2016, 79-93.
- Provan, K.G., Lemaire R.H., *Core Concepts and Key Ideas for Understanding Public Sector Organizational Networks: Using Research to Inform Scholarship and Practice*, „Public Administration Review”, 2012, t. 72, nr 5.

Raport z ewaluacji końcowej projektu „*Lokalne Ośrodki Wiedzy i Edukacji na rzecz aktywizacji edukacyjnej osób dorosłych*” (WND-POWR.02.14.00-00-1020/16).

*Słownik Języka Polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl/szukaj/institucjonalizacja.html>.

*Słownik pojęć polityki na rzecz uczenia się przez całe życie*, zawarty w załączniku do uchwały Nr 160/2013 Rady Ministrów, z dnia 10 września 2013 r. w sprawie przyjęcia dokumentu strategicznego „*Perspektywa uczenia się przez całe życie*”.

*Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, L. 394/10 PL, 30.12.2006, (2006/962/WE) (dokument PDF).

*Zalecenie Rady z dnia 19 grudnia 2016 r. w sprawie ścieżek poprawy umiejętności: nowe możliwości dla dorosłych*, dokument elektroniczny, [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ Document 32016H1224\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/Document/32016H1224(01)) (dostęp 15.01.2017).

## LOWE jako lokalny ośrodek nabywania i rozwoju (kształtowania) kompetencji kluczowych, na podstawie badań ewaluacyjnych

LOWE as a local centre to forming and developing key competences for lifelong learning, based on evaluation research

**Abstrakt:** *Potrzeba uczenia się przez całe życie wynika z uwarunkowań szybko zmieniającego się świata. Deklaracje dotyczące nowej polityki edukacyjnej, opartej na wspieraniu obywateli w ustawicznym rozwoju kompetencji potrzebnych do samorealizacji, integracji społecznej i zatrudnienia, zawarte są w ważnych dokumentach europejskich i krajowych. Jednakże wyrażane są liczne wątpliwości, czy te oficjalne deklaracje znajdują swoje odzwierciedlenie w powszechnej praktyce edukacyjnej. W treści artykułu prezentowany jest proces ewolucji poglądów na temat wartości uczenia się przez całe życie, zachodzący wśród organizatorów i uczestników Lokalnych Ośrodków Wiedzy i Edukacji, zorganizowanych na bazie szkół w ramach projektu dofinansowanego z funduszy Unii Europejskiej. Prezentowane są również zaobserwowane efekty uczenia się dorosłych, korzystających z oferty tych ośrodków. Prowadzona ewaluacja ich działalności ukazuje, że rozpoznanie rzeczywistych potrzeb środowiskowych i podmiotowe traktowanie szkoły we wsparciu instytucjonalnym wpływa na poczucie sensu prowadzonych działań i przyczynia się do rzeczywistej zmiany kultury organizacji (szkoły), potrzebnej do kształcenia bazującego na ustawicznym rozwoju kompetencji. Wydaje się, że opisany przykład może stanowić studium przypadku na rzecz rzeczywistej zmiany praktyki edukacyjnej.*

**Słowa kluczowe:** edukacja, kompetencje kluczowe, zarządzanie

**Summary:** *Because of globalisation, each citizen need a wide range of competences to adapt flexibly to a rapidly changing world. Important documents of the European Union and our country promote education based on develop the key competences for all as part of their lifelong learning strategies. However, many doubts are expressed as to whether these official declarations are reflected in common educational practice. This article show example learning a new approach to education for adults in the chosen schools, which created local centres to forming and developing key competences for lifelong learning (LOWE). The centres were implemented within the project co-financed from the funds of the European Union. Their working were based on the special theoretical model, which connected key competences with five specified*

---

<sup>1</sup> Dr, praktyk zarządzania, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie.

*dimensions of life, giving examples of activities and methods. The description is based of evaluation research which were doing in the time of the project.*

**Keywords:** *education, key competences, management*

## Wprowadzenie

Uruchomienie i funkcjonowanie Lokalnych Ośrodków Wiedzy i Edukacji w ramach pilotażowego projektu ogłoszonego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, dokonało się w ramach poszukiwań ram instytucjonalnych dla realizacji nowej polityki edukacyjnej wspierającej obywateli w rozwoju kompetencji w okresie przebiegu całego życia. Istotą tego projektu było przetestowanie możliwości poszerzenia funkcji szkoły i zadań organów prowadzących szkoły o działania edukacyjne prowadzone na rzecz osób dorosłych. Dla sprawdzenia tego rodzaju możliwości, w wybranych lokalizacjach na terenie całej Polski, testowane były trzy różne modele funkcjonowania takich ośrodków, według autorskich koncepcji zaproponowanych przez grantobiorców tego konkursu. Założonym celem tego przedsięwzięcia była, oczekiwana przez MEN, pomoc w wypracowaniu ram organizacyjnych i funkcjonalnych do tworzenia i działalności tego typu centrów aktywizacji edukacyjnej osób dorosłych w przyszłości.

Rozważania zawarte w tym rozdziale wynikają z obserwacji nieuczestniczącej, badań etnograficznych, analizy dokumentów, analizy krytycznej oraz badań terenowych i zastosowania założeń teorii ugruntowanej<sup>2</sup> do analizy zebranych danych. W rozumieniu uwarunkowań funkcjonowania LOWE pomocna była wieloletnia praktyka pracy w szkole, oraz na różnych stanowiskach związanych z zarządzaniem w systemie edukacji a także uczestnictwo w tworzeniu dokumentów opisywanego projektu. Prowadzone w trakcie trwania projektu warsztaty, dały możliwość do przeprowadzenia badań etnograficznych. Na końcowym etapie wszystkie zebrane w trakcie trwania projektu dane, w tym treści wytworzonych dokumentów, oraz przeprowadzonych również przez innych badaczy wywiadów i notatek z obserwacji – były kodowane i analizowane w celu wyłonienia teorii związanej z tematem niniejszego rozdziału.

### 1. Prawny i społeczny kontekst realizowania Projektu „Lokalne Ośrodki Wiedzy i Edukacji na rzecz aktywizacji edukacyjnej osób dorosłych”

#### 1. 1. Uwarunkowania prawne polityki edukacyjnej i społecznej w odniesieniu do kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie

Potrzeba nowej polityki edukacyjnej uwarunkowana jest koniecznością dostosowania się do uwarunkowań szybko zmieniającego się świata oraz przejścia do modelu gospodarki opartej na wiedzy. Wymaga to odejścia od dość statycznej koncepcji treści programowych

<sup>2</sup> K. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

do dynamicznej definicji wiedzy, umiejętności i postaw, które uczący się musi opanować w procesie uczenia się a także nowego spojrzenia na organizację systemu edukacji i kwalifikacje nauczycieli.

Połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji zostało określone jako kompetencje kluczowe. Zostały one zdefiniowane i przejrzyście opisane w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie<sup>3</sup>. W myśl tego dokumentu, kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia. Ustanowiono osiem kompetencji kluczowych: porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, inicjatywność i przedsiębiorczość, oraz świadomość i ekspresja kulturalna. Kompetencje kluczowe uważane są za jednakowo ważne, ponieważ każda z nich może przyczynić się do udanego życia w społeczeństwie wiedzy. W przywołanym dokumencie zawarte jest również spostrzeżenie, że potrzeby kompetencyjne nie są stałe, lecz zmieniają się w okresie całego życia. Dlatego kompetencje nabywane w szkole muszą być rozwijane, a w odpowiedzi na zmieniające się potrzeby muszą być nabywane nowe kompetencje i jest to proces trwający całe życie.

W polskich realiach, założenia nowego podejścia do polityki edukacyjnej zostały zawarte w dokumencie „Perspektywa uczenia się przez całe życie”, przyjętym Uchwałą Rady Ministrów w 2013 roku.<sup>4</sup> Jego treść odwołuje się do definicji i charakterystyki kompetencji kluczowych opisanych we wspomnianym wyżej Zaleceniu. Ponadto przedstawiono w nim najważniejsze szanse i wyzwania dla uczenia się przez całe życie, dostrzegając konieczność zapewnienia możliwości stałego rozwijania kompetencji w sposób elastyczny, oparty na indywidualnym podejściu, w ramach edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnego uczenia się<sup>5</sup>. W charakteryzowanym dokumencie zauważa się, że takie podejście do rozwijania kompetencji jest podstawą polityki uczenia się przez całe życie (LLL), którą rozwijają i wdrażają państwa członkowskie Unii Europejskiej i OECD a założeniem polityki LLL jest skoncentrowanie się na osobie uczącej się, na indywidualnym procesie uczenia się i jego efektach, które są rzetelnie oceniane i w sposób wiarygodny potwierdzane. Podkreśla się również, że obszar uczenia się przez całe życie, obejmujący proces i warunki uczenia się wszystkich osób na wszystkich etapach życia oraz efekty uczenia się, czyli kompetencje, a także kwalifikacje ujęte w krajowym systemie kwalifikacji, ma charakter horyzontalny i przechodzi on przez obszary wszystkich strategii rozwoju.

<sup>3</sup> Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, (2006/962/WE), Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, (Dz. Urz. UE L 394 z 30.12.2006). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962>.

<sup>4</sup> *Perspektywa uczenia się przez całe życie*, załącznik do uchwały 160/213 Rady Ministrów z dnia 10 września 2013 roku.

<sup>5</sup> Określenia: edukacja formalna, pozaformalna i nieformalne uczenie się – zostały zdefiniowane i opisane w: Sławiński S., *Słownik Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2016, [https://www.kwalifikacje.gov.pl/download/slownik\\_zsk.pdf](https://www.kwalifikacje.gov.pl/download/slownik_zsk.pdf).



W perspektywie funkcjonowania ośrodków LOWE, szczególnie istotna wydaje się „Strategia Rozwoju Kapitału Społecznego 2020”<sup>6</sup>. Zawarte w niej treści odnoszą się do wyników pracy Międzynarodowej Komisji spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa, które zainicjowały wprowadzenie, do publicznej polityki edukacyjnej, koncepcji uczenia się przez całe życie (LLL). W sporządzonym dla UNESCO raporcie z prac tej Komisji czytamy m.in.

*„Koncepcja Lifelong Learning zakłada istnienie czterech rodzajów kompetencji nabywanych w procesie nauczania. Ludzie uczą się, aby wiedzieć (tradycyjne zdobywanie wiedzy), aby działać (wypracować umiejętność kreatywnego działania i współdziałania), aby żyć wspólnie (odnosić się do wspólnoty w sposób otwarty i tolerancyjny), aby być (rozвивać własną osobowość, wrażliwość, potencjał intelektualny)”*<sup>7</sup>.

W przywoływanej Strategii czytamy:

*„Na podstawie doświadczeń polskiego systemu oświaty i koncepcji lifelong learning wyznaczono główne postawy i kompetencje społeczne, które powinny mieć charakter priorytetowy w systemie oświaty oraz innych formach uczenia się. Zalicza się do nich: kooperatywność, komunikatywność i kreatywność”*<sup>8</sup>.

Ponadto zwraca się tam uwagę na to, że koncepcja LLL zawiera dwa kluczowe postulaty dotyczące czasu kształcenia (przez całe życie) i przestrzeni kształcenia (*lifewide learning*), a wymiar przestrzenny odnosi się do zróżnicowania źródeł nauczania: „uczmy się w pracy, w gronie rodzinnym, uczestnicząc w działaniach społecznych i obywatelskich”<sup>9</sup>. W opisie wyzwań rozwojowych, akcentuje się, iż:

*„Postawy i kompetencje społeczne kształtują się nie tylko w systemie szkolnym, ale w różnych instytucjach i obszarach życia społecznego.(...) Stwarza to nowe rodzaje oczekiwań wobec instytucji edukacyjnych i kulturalnych, co wymaga nowego zdefiniowania zadań, wypracowania wzorów współpracy międzysektorowej, w poprzek podziałów branżowych, ale także geograficznych”*<sup>10</sup>.

## 1.2. Diagnoza stanu rzeczywistego w dyskursie społecznym i naukowym

Jak wynika z przywołanych dokumentów, wspieranie obywateli w rozwoju ich kompetencji przez całe życie uznane zostało za istotną potrzebę, która powinna być zaspokajana w prowadzonej polityce edukacyjnej i społecznej. Jednakże, na podstawie lektur zawierających wypo-

<sup>6</sup> Uchwała Nr 61 Rady Ministrów z dnia 26 Marca 2013 r. *W Sprawie Przyjęcia „Strategii Rozwoju Kapitału Społecznego 2020”*, M.P.13.378.

<sup>7</sup> Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa „*Edukacja: jest w niej ukryty skarb*”, Rozdział IV „*4 filary edukacji*” w polskojęzycznej wersji Raportu, wydane przez Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa, 1998 r.

<sup>8</sup> Uchwała Nr 61 Rady Ministrów z dnia 26 Marca 2013 r. *W Sprawie Przyjęcia „Strategii Rozwoju Kapitału Społecznego 2020”*, M.P.13.378, część III „*Diagnoza*”, obszar I „*Postawy i kompetencje społeczne*”, str.11, na podstawie wersji dostępnej w sieci www: <https://docplayer.pl/302953-Strategia-rozwoju-kapitalu-spolecznego-2020.html> (dostęp 12.11.2018).

<sup>9</sup> Tamże.

<sup>10</sup> Tamże, s. 32.

wiedzi odnoszące się do kondycji polskiej oświaty, można mieć wątpliwości czy te oficjalne deklaracje znajdują swoje odzwierciedlenie w praktyce edukacyjnej.

Pojęcie i istota kształcenia poprzez rozwój kompetencji kluczowych wydają się niedostatecznie zakotwiczone w świadomości nauczycieli i decydentów systemu oświaty, co ma swoje określone przyczyny. Krytycznie ocenia się m.in. używanie terminu „kompetencje” w oderwaniu od rzeczywistego zrozumienia tego pojęcia (zjawisko „nowomowy”) i tym samym pozornie przeprowadzanych reform, brak rzeczywistego (a nie tylko deklaratywnego) upodmiotowienia szkoły i nauczyciela w nadmiernie zbiurokratyzowanym systemie oświaty. Obrazują to m.in. przytoczone niżej wypowiedzi.

Monika Wiśniewska-Kin, w naukowej publikacji zawierającej refleksje dotyczące problemu kompetencji w praktyce edukacyjnej<sup>11</sup>, odnosząc się do przywołanych wcześniej zaleceń Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. *w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się* – pisze, że marzenia o edukacji trwającej całe życie człowieka są z pewnością słuszne. Zauważa, że człowiek wyposażony w kompetencje kluczowe ma możliwość szybszego dostosowania się do stałych zmian w świecie, staje się bardziej innowacyjny, produktywny i konkurencyjny, a ponadto zwiększa się jego motywacja i zadowolenie z pracy. Jednakże krytycznie odnosi się ona do zewnętrznych uwarunkowań, w jakich działa szkoła. Zwracając uwagę na brak wykładni sensu pojęcia „kompetencje” i niejasność zakresu znaczeniowego tego słowa, wyraża przekonanie o nadużywaniu tego słowa w działaniach związanych z różnego rodzaju przedsięwzięciami reformatorskimi w systemie edukacji oraz towarzyszących temu publikacji. Uważa ona, że pojęcie to zaczęło robić „karierę charakterystyczną dla słów modnych” i używane jest powszechnie, „choć oczywiście w sposób niejasny, nieostry i niekonsekwentny”. Wobec istniejących uwarunkowań funkcjonowania szkoły, przedstawioną w zaleceniach Parlamentu UE, wizję rozwoju kompetencji kluczowych w społeczeństwie wiedzy uznaje za utopijną. Przekonuje, że społeczeństwo wiedzy wymaga edukacji nowego rodzaju i możliwości projektowania środowiska wychowawczego pomagającego uczniom poznawać świat w różnych jego wymiarach, z uwzględnieniem współczesnego kontekstu kulturowo-cywilizacyjnego wymagającego „samodzielnego wartościowania informacji, zjawisk i zdarzeń”. Autorka zauważa „brak namysłu nad wymogami rozwijania kompetencji kluczowych w społeczeństwie wiedzy”, który umożliwi narzucanie i przyjmowanie gotowych rozwiązań w praktyce edukacyjnej, stanowiących zaprzeczenie istoty nowego podejścia<sup>12</sup>.

Na problem „zaklinania rzeczywistości słowami” i „obrót pustosłowiem” zwraca również uwagę Agnieszka Kłakówna, która konstatuje, iż wartości deklarowane w różnego rodzaju regulacjach nie przekładają się na konkretne rozwiązania a funkcjonują jedynie „jako ornament”. Wyraża przy tym przekonanie, iż dokonujące się zmiany uwarunkowań prawnych

<sup>11</sup> J. Uszyńska-Jamroc, K. Nadachewicz (red.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Praktyka edukacyjne*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2015 (Fundacja Centrum Transferu Wiedzy i Innowacji Pedagogicznych).

<sup>12</sup> M. Wiśniewska-Kin, *Kompetencje kluczowe uczniów w społeczeństwie wiedzy — konieczność mentalnych przewartościowań*, [w:] J. Uszyńska-Jamroc, K. Nadachewicz (red.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Praktyka edukacyjne*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2015 (Fundacja Centrum Transferu Wiedzy i Innowacji Pedagogicznych), s. 14.

i strukturalnych systemu edukacji dokonują się bez zmiany świadomości nauczycieli i przekonuje, że szkoła, jaką znamy, ukształtowana została – z jednej strony – przez tradycję oświeceniowo-pozytywistyczną, wiążącą się „z myśleniem, że szkoła służy de facto formowaniu „ludzi-przedmiotów”, a z drugiej – przez ciągle żywe (choć nieświadomiane) „nawyki rodem z ustroju socjalistycznego”; z uznaniem „nadrzędności racji władzy, która centralnie wyznacza, sprawuje kontrolę i – ogólnie – wszystko „wie lepiej”. Zwłaszcza w swoim własnym przekonaniu”. Autorka wnioskuje, iż „Podskórne trwanie tzw. długich struktur (por. prace F. Braudela), w tym odpowiadających przedmiotowemu traktowaniu człowieka, jest przemożne, choćby nikt nie kwestionował szlachetności zakładanych celów”<sup>13</sup>.

Problematyka rozwoju kompetencji i uwarunkowań funkcjonowania systemu edukacyjnego w Polsce jest niezwykle istotna w społecznej dyskusji organizowanej w ramach Kongresu Obywatelskiego<sup>14</sup>, corocznie – od ponad dziesięciu lat. W publikacjach pokongresowych odnajdujemy wiele tekstów zawierających krytyczną ocenę wobec metod i rezultatów realizowanych w Polsce reform systemu edukacji. W jednej z publikacji pokongresowych Barbara Wiśniewska-Paź pochyła się nad wartością naszej rodzimej edukacji w odniesieniu do wyzwań zawartych w ważnych międzynarodowych raportach minionego i obecnego stulecia<sup>15</sup>, które przyczyniły się do rozwoju idei „uczenia się przez całe życie” powiązanej z rozwojem kompetencji osobistych. Zauważa ona, że większość postulatów sformułowanych w tych dokumentach jest aktualna obecnie, w odniesieniu do systemu edukacji w Polsce. Odwołując się do opinii Cz. Banacha, iż:

*„reformowanie edukacji jest zadaniem niezwykle trudnym, długofalowym, kosztownym i ryzykownym; zadaniem wymagającym spójności planów i podejmowanych rzeczywiście działań” – autorka stwierdza, że w tym aspekcie reformy w Polsce pozostawiają wiele do życzenia ze względu na brak ciągłości z podejmowanymi wcześniej działaniami i brak długofalowej wizji naprawy systemu”<sup>16</sup>.*

Należy zauważyć, że możliwość prowadzenia polityki edukacyjnej wspierającej obywateli w rozwoju kompetencji w okresie przebiegu całego życia, wymaga podmiotowego podejścia zarówno do nauczycieli jak i uczestników procesu edukacji. Tymczasem, z rezultatów badań przeprowadzonych przez Justynę Dobrołowicz na temat obrazu edukacji w polskim dyskursie prasowym wynika, że niewystarczające zaangażowanie nauczycieli i nieumiejętność wsluchania

<sup>13</sup> Z. A. Kłakówna, *Reformatorskie sukcesy i porażki w dziedzinie edukacji szkolnej*, [w:] J. Szomburg, P. Zbieranek (red.), *Edukacja dla rozwoju*, Polskie Forum Obywatelskie, Gdańsk 2010, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową (Wolność i Solidarność, nr 22), s. 15-26.

<sup>14</sup> <https://www.kongresobywatelski.pl>.

<sup>15</sup> Dotyczy pierwszego w skali światowej raportu E. Faure’a, opracowanego na zlecenie powstałej w 1971 roku Międzynarodowej Komisji do Spraw Rozwoju Edukacji. Raport został wydany w 1972 roku pod wymownym tytułem „Uczyć się, aby być”<sup>2</sup> (ang. *Learning to Be. The World of Education Today and Tomorrow*) (jego opublikowanie zbiegło się w czasie z wydaniem w tym samym roku pierwszego raportu Klubu Rzymskiego pt. „Granice wzrostu”) oraz raportu Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji UNESCO pt. „Edukacja – jest w niej ukryty skarb”, który powstał dwadzieścia lat po opublikowaniu raportu Faure’a.

<sup>16</sup> B. Wiśniewska-Paź, *Wartość edukacji w świetle raportów minionego i obecnego stulecia. Edukacja jest najważniejsza, jej rozwój również*, [w:] J. Szomburg, P. Zbieranek (red.), *Edukacja dla rozwoju*, Polskie Forum Obywatelskie, Gdańsk 2010, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową (Wolność i Solidarność; nr 22).

się w ich opinii jest istotną wadą sposobu wprowadzania reform w systemie edukacji, cyt.: „Nauczyciele otrzymują gotowe założenia, opracowane w najdrobniejszych szczegółach, ich obowiązkiem zaś jest tylko (a może aż) wierna ich realizacja”. Tymczasem „warunkiem skutecznych zmian w szkole jest samodzielność nauczyciela jako podstawowego sprawcy zmiany”. Autorka pisze, że krytycznie ocenia się również współczesną „nowomowę pedagogiczną” polegającą na używaniu pojęć bez rozumienia ich znaczenia, w wyniku pospiesznego naśladownictwa rozwiązań charakterystycznych dla innych tradycji i innych kontekstów. Odnotowuje również istniejące przekonanie, że „rozwiązania u nas stosowane czynią ze szkoły zbiurokratyzowaną fabrykę statystyk zamiast środowiska sprzyjającego nauce samodzielnego interpretowania świata”<sup>17</sup>.

Zbigniew Kwieciński, analizując dotychczasowe próby reformowania polskiego systemu edukacji, określa je jako „reformy w świecie pozorów” i uzasadnia to stwierdzenie w treści swojego artykułu. Pokłada on nadzieje w polityce Unii Europejskiej i „w obnażaniu przez Europę – jako jej ciężaru rozwojowego – powszechnej polskiej gry pozorów” a także w powolnym zwrocie pedagogiki polskiej ku „portretowaniu” dobrych praktyk własnych i cudzych oraz ich upowszechnianiu<sup>18</sup>.

Postulat dotyczący szkoły, jako „środowisku życia”, które stymuluje i zaspokaja potrzeby edukacyjne różnych grup pokoleniowych zawarty jest m.in. w wizji szkoły XXI wieku, prezentowanej Sławomira Jabłońskiego i Julitę Wojciechowską. Autorzy przywołanego artykułu zwracają uwagę, że:

*„szkoła jako organizacja ukierunkowana na zaspokajanie specyficznych i kluczowych, dla wybranych okresów rozwojowych, potrzeb, nie tylko powinna uwzględniać ich zmienność w czasie, dynamikę i zróżnicowanie w grupach wiekowych, ale też uzależniać sposób oddziaływania od poziomu i możliwości rozwojowych poszczególnych uczniów czy nauczycieli”.*

A taki sposób zorganizowania wymaga wszechstronnego rozwoju osób ją tworzących i specyficznych narzędzi organizacyjnych<sup>19</sup>.

Małgorzata Rosalska na łamach czasopisma „Dyskursy Młodych Andragogów” zwraca szczególną uwagę na potrzebę rozwoju kompetencji społecznych i postuluje poszukiwanie w tradycji pedagogicznej rozwiązań, które są ukierunkowane na rozwój takich kompetencji. Sama odwołuje się do koncepcji pedagogiki przeżyć niemieckiego pedagoga Kurta Hahna, mającej bogatą tradycję w pedagogice niemieckiej i brytyjskiej. Jak pisze autorka koncepcja Hahna ma swoje źródło w krytyce współczesnego mu społeczeństwa niemieckiego a jako największe wady i problemy wskazywał zaniechanie aktywności fizycznej, brak inicjatywy i spontaniczności, brak wzajemnej troski, empatii oraz zaangażowania. Jej zdaniem ta diagnoza ma mocne odniesienie do aktualnej rzeczywistości<sup>20</sup>.

<sup>17</sup> J. Dobrołowicz, *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls” Kraków 2013.

<sup>18</sup> Z. Kwieciński, *Edukacja polska wobec przełomów i wyzwań. Reformy w świecie pozorów*, [w:] J. Szomburg, P. Zbieranek (red.), *Edukacja dla rozwoju*, Polskie Forum Obywatelskie, Gdańsk 2010, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową (Wolność i Solidarność; nr 22) s. 27-32.

<sup>19</sup> S. Jabłoński, J. Wojciechowska, *Wizja szkoły XXI wieku: kluczowe kompetencje nauczyciela a nowa funkcja edukacji*, Studia Edukacyjne, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2013.

<sup>20</sup> Rosalska M., *Kompetencje społeczne dorosłych w kontekście pedagogiki przeżyć*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, 2015, t. 16. 17.

## 2. Rozwój kompetencji kluczowych w realiach Projektu „LOWE”

### 2.1. Podejście do rozwoju kompetencji kluczowych przyjęte w Modelu funkcjonowania w środowisku lokalnym Lokalnego Ośrodka Wiedzy i Edukacji (LOWE) prowadzącego działania na rzecz aktywizacji edukacyjnej osób dorosłych<sup>21</sup>

Jak już wspomniano we wstępie, wymagania organizowanego przez MEN konkursu dotyczyły przygotowania szkół – w szczególności na terenach wiejskich i w małych miastach, a także na terenach defaworyzowanych – do pełnienia roli Lokalnych Ośrodków Wiedzy i Edukacji. Założeniem było, że ośrodki te będą prowadzić działania na rzecz aktywności edukacyjnej osób dorosłych, we współpracy z organem prowadzącym i społecznością lokalną.

Zaproponowany przez Partnerstwo, złożone z czterech instytucji: Fundacji Małopolska Izba Samorządowa (Lidera Projektu), Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, Wyższej Szkoły Ekonomii i Informatyki w Krakowie i Związku Powiatów Polskich, model LOWE uwzględniał założenia polityki uczenia się przez całe życie (LLL), zawarte w przywołanych w części 1.1. dokumentach. Zakładając holistyczne podejście do rozwoju człowieka (uczestnika LOWE), dużo uwagi poświęcał pogłębieniu rozumienia efektów uczenia się i sposobom ich weryfikowania, a także problematyce kompetencji kluczowych. Zaproponowano też w nim autorską koncepcję podejścia do problematyki uczenia się przez całe życie wychodzącą od autorefleksji w odniesieniu do pięciu wymiarów życia: uczenia się dla siebie, uczenia się dla dobrego życia w środowisku naturalnym, uczenia się harmonijnego życia z innymi, uczenia się w celu rozwoju zawodowego i na rynek pracy oraz uczenia się z dziećmi. Zaproponowane wymiary powiązane były z kompetencjami, które wymagają kształtowania we właściwy sposób, a także propozycjami przykładowych działań i metod LOWE.

Podstawą do zaprojektowania odpowiednich metod pracy, w tym zindywidualizowanych działań nastawionych na rozwój kompetencji osób dorosłych, była diagnoza potrzeb społeczności lokalnej w zakresie aktywności edukacyjnej i rozwoju kompetencji kluczowych osób dorosłych oraz ocena potencjału Szkoły do pełnienia funkcji LOWE, przeprowadzona zgodnie z zaproponowaną w ramach Projektu metodologią<sup>22</sup>. Działania związane ze sporządzeniem diagnozy przez poszczególne ośrodki LOWE, prowadzone były ze wsparciem metodycznym przedstawicieli Konsorcjum. Projektowanie aktywności edukacyjnych obejmowało określenie treści niezbędnych dla rozwoju kompetencji kluczowych w każdym wymiarze, metod, sposo-

<sup>21</sup> Rozważania w tej części artykułu dotyczą *Modelu Lokalnego Ośrodka Wiedzy i Edukacji*, opracowanego pod kierownictwem prof. dr hab. Grażyny Prawelskiej-Skrzypek przez Zespół Katedry Zarządzania Publicznego Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie – partnera projektu. Syntetyczny wyciąg z opisu tego modelu, dostępny jest na stronie lidera projektu – Małopolskiej Izby Samorządowej, pod adresem [lowe.fundacjamis.org.pl/](http://lowe.fundacjamis.org.pl/) (dostęp 21.01.2019).

<sup>22</sup> Na potrzeby Projektu zespół pod kierunkiem Prof. dr hab. Grażyny Prawelskiej-Skrzypek (Katedra Zarządzania Publicznego Instytut Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagielloński) opracował i udostępnił dokument pn. *Metodologia badania potrzeb społeczności lokalnych w zakresie aktywności edukacyjnej i rozwoju kompetencji kluczowych osób dorosłych oraz oceny potencjału szkoły do pełnienia zadań przewidzianych w Modelu LOWE*.

bów i narzędzi pracy dla każdego wymiaru, jak również identyfikacji partnerów niezbędnych do realizacji zaplanowanych działań. Istotnym jest, że przedmiotowy Model LOWE zakładał włączenie szerokiego spektrum interesariuszy w proces definiowania i rozwiązywania problemów edukacyjnych, w szczególności instytucji rynku pracy i ośrodków pomocy społecznej.

Zauważyć należy, że wprowadzenie do szkół, w ramach LOWE, działalności związanej z edukacją osób dorosłych było jednoznaczne z wprowadzeniem do szkoły istotnej zmiany, nowego rodzaju usług edukacyjnych. Jest to zmiana polegająca na podjęciu się przez szkołę realizacji nowego celu nakierowanego na wzmocnienie społeczności lokalnej (*empowerment*) poprzez rozwój kompetencji osób dorosłych z otoczenia dzieci i młodzieży uczącej się w szkole. Dlatego też, dla potrzeb ośrodków LOWE, opracowana została *Metodologia monitoringu i ewaluacji*<sup>23</sup>, która miała pomagać szkołom w uczeniu się na podstawie śledzenia procesu realizacji celów i poziomu osiągniętych efektów. Zwracano przy tym uwagę, na konieczność integralnego powiązania planowania i ewaluacji, w trosce o podmiotowość uczestników oferowanych aktywności edukacyjnych.

Uczestnictwo w Projekcie wymagało więc również rozwoju metod i narzędzi pracy –nauczycieli tych szkół – z osobami dorosłymi. Wymagało to postawy organizacji uczącej się, bowiem wzmocnienie własnego potencjału było potrzebne, aby zorganizować tę nową działalność. W tym zakresie udzielana była pomoc metodyczna poprzez warsztaty organizowane dla kadry ośrodków LOWE.

Podkreślić należy, że funkcjonowanie ośrodków LOWE, sposób ich zorganizowania, tworzenia i realizowania oferty edukacyjnej dokonywał się przy dużej swobodzie odnośnie wybieranych przez Ośrodki form i metod działania, ale duży nacisk położony był na rozwój kompetencji kluczowych, podporządkowany myśleniu o różnych edukacyjnych wymiarach życia. Sam Model LOWE i inne dokumenty wypracowane przez Organizatora stanowiły wsparcie teoretyczne i metodyczne, natomiast w praktyce ich działania stosowana była zasada pomocniczości, czyli pomocy udzielanej w odpowiedzi na wyartykułowaną potrzebę.

## 2.2. Spostrzeżenia dotyczące rozwoju kompetencji kluczowych uczestników zrealizowanych przez ośrodki LOWE aktywności edukacyjnych, na podstawie wyników badań ewaluacyjnych

### 2.2.1. Uwarunkowania istotne dla możliwości rozwoju kompetencji kluczowych w działaniach ośrodków LOWE

Prowadzenie Lokalnych Ośrodków Wiedzy i Edukacji, usytuowanych w różnych miejscowościach na terenie całej Polski, było wyzwaniem dla organizatorów i kadry tych ośrodków. Podjęcie się działalności edukacyjnej na rzecz osób dorosłych, a nawet samo przeprowadzenie diagnozy potrzeb środowiska lokalnego, wiązało się z licznymi obawami. Dotyczyły one braku potrzebnych umiejętności a także możliwości zaproponowania takiej oferty działań LOWE,

<sup>23</sup> W oparciu o opracowany przez prof. dr hab. Grażynę Prawelską-Skryzypek dokument pn. *Metodologia prowadzenia monitoringu i ewaluacji LOWE*, pracownicy Uniwersytetu Jagiellońskiego przeprowadzili dla kadry każdego z ośrodków LOWE warsztaty nt. ewaluacji LOWE.



która spotka się z zainteresowaniem lokalnej społeczności i tym samym pozwoli na wykazanie, wymaganych w Projekcie, wskaźników uczestnictwa. Tymczasem zainteresowanie osób dorosłych proponowanymi aktywnościami edukacyjnymi okazało się bardzo duże i w wielu przypadkach nie można było zaspokoić wszystkich oczekiwań. Analiza wyników badań ewaluacyjnych (wizyt studyjnych i obserwacji, wywiadów indywidualnych pogłębionych) pozwala na zauważenie mocnych stron Projektu, które przesądziły o osiągniętym powodzeniu lokalnych ośrodków.

Po pierwsze – rzeczywiste otwarcie się na potrzeby społeczności lokalnej. Ważną rolę odegrała tu sporządzana diagnoza tych potrzeb, a w szczególności zastosowanie metody wywiadu zogniskowanego grupowego (Focus) z udziałem lokalnych interesariuszy. Istotnym był też wymóg podmiotowego traktowania uczestników i uważnego wsłuchiwanie się w ich potrzeby. Wiele wypowiedzi pokazuje, jak przez pryzmat tych wymogów dochodziło do zrozumienia rzeczywistych potrzeb środowiskowych i tworzenia skorelowanej z nimi propozycji form szkoleniowych. Reprezentatywną może tu być wypowiedź przedstawicielki LOWE w Rudnej-Wielkiej, która zapytana o mocne strony Projektu stwierdziła:

*„Myślę, że stworzenie oferty edukacyjnej adekwatnej do potrzeb mieszkańców, skoro tak entuzjastycznie zareagowali na zajęcia, które tutaj w diagnozie zostały wskazane. (...) I po wszystkich zajęciach ludzie są usatysfakcjonowani, że tak to sobie wyobrażali i tego chcieli”.*

Po drugie elastyczność – i to zarówno w kształtowaniu oferty jak i w aspekcie formalnym, odnośnie formuły organizacyjnej danego ośrodka. Ta cecha była mocno podkreślana przez respondentów. Dobrze ilustruje to opinia przedstawicielki LOWE w gminie Bieliny:

*„W projekcie LOWE jest dużo łatwiej niż w innych realizowanych w gminie. To bardzo pomaga i sprawia też, że projekt LOWE jest „lubiany” przez różne osoby, które pomagają w jego realizacji od strony formalnej”.*

Elastyczność okazała się istotna również odnośnie sposobów wyboru kadry prowadzącej zajęcia w ramach LOWE. Wśród osób prowadzących zajęcia byli zarówno nauczyciele ze szkoły stanowiącej ośrodek LOWE, specjaliści z zewnątrz, a także lokalni pasjonaci – co miało inspirować wpływ na postawy uczestników LOWE. Istotnym jest przy tym, że o wyborze osoby prowadzącej decydowała refleksja prowadzona z perspektywy potrzeb uczestników. Potwierdzeniem tego spostrzeżenia może być wypowiedź przedstawicielki LOWE z Rawy Mazowieckiej:

*„strzałem w dziesiątkę były zajęcia z rozwoju osobistego z psychologiem, w szczególności fakt, że to był psycholog spoza Rawy, to dało ludziom moim zdaniem swobodę i poczucie bezpieczeństwa żeby się otworzyć i poznać swe problemy, bo ktoś stąd to by blokował ludzi i nie tak chętnie by w tym brali udział”.*

Po trzecie – twórcze korzystanie z inspiracji, przedstawioną w Modelu LOWE, propozycją podejścia do problematyki uczenia się przez całe życie, poprzez autorefleksję w odniesieniu do wymiarów życia skorelowanych z kompetencjami, a także propozycjami przykładowych działań i metod LOWE. Dobrze egzemplifikuje to koncept zastosowany przez LOWE w Krzeszowie Górnym, który tak został przedstawiony podczas przeprowadzonego wywiadu

*„I stworzyliśmy pięć bloków – Postaw na siebie-i ten blok miał rozwijać kompetencje społeczne i indywidualne. Apetyt na zdrowie – czyli dobre życie w środowisku naturalnym. Kurs na wiedzę – czyli rozwój tych twardych kompetencji kluczowych. Sztuka tworzenia- rozwój zainteresowań i rozwój indywidualny oraz świadomy rodzic – rozwój kompetencji rodzicielskich i opiekuńczych. W każdym z tych bloków realizowane były różne działania (...) to jest model taki stworzony dla potrzeb, żeby to się wszystko ładnie czytelnie czytało, ale tak właściwie tak jak Pani*

*dyrektor mówiła, wszystkie na siebie nachodzą, wszystkie zazębiały, te kompetencje rozwijają się naprzemiennie”.*

Ewaluacja ośrodków LOWE, na wszystkich etapach ich działania uwidaczniała proces ewolucji myślenia organizatorów tych LOWE o potrzebach rozwoju ludzi dorosłych. Okazało się, że są one rzeczywiście powiązane z poprawą jakości życia w różnych wymiarach, a nie tylko z nastawieniem na kompetencje zawodowe. Liczne wypowiedzi uczestników wskazują na, dostrzeżoną przez nich, przydatność rozwijania kompetencji informatycznych i porozumiewania się w językach obcych dla możliwości „radzenia sobie w życiu” i „poprawy relacji rodzinnych”. Charakterystycznym jest przy tym, że w każdym z ośrodków LOWE ten wymiar „uczenia się dla siebie” był bardzo mocno powiązany z wymiarem „uczenia się dla harmonijnego życia z innymi”. Zaspokajane potrzeby społeczne stymulowały powstawanie, czy raczej „uświadamianie sobie” innych potrzeb. Tego rodzaju spostrzeżenia wyrażali przedstawiciele większości ośrodków LOWE i za reprezentatywną dla tych opinii możemy uznać wypowiedź przedstawicielki LOWE w Krzeszowie Górnym,

*„(...) bardzo ważna kwestia to kompetencje społeczne: nawiązanie więzi, dowartościowanie, pewność siebie, przekonanie się, że jeszcze czegoś potrafię się nauczyć, że coś znacze, że wyszedłem, czy wyszłam z domu i mogę się spotkać z innymi ludźmi, pokazać się. Na to też zwracają uwagę nasi uczestnicy, że to jest dla nich niezwykle istotne”.*

Kolejnym aspektem, istotnym dla możliwości rozwoju kompetencji kluczowych było proponowanie takich form aktywności edukacyjnych, które pomagały odkrywać „przyjemność z uczenia się”. Szczególnie istotne było to w odniesieniu do wymiaru „uczenia się z dziećmi”, co wyraża cytat z wypowiedzi przedstawicielki LOWE z Jabłkowa:

*„Odbywały się zajęcia mające na celu ukazanie jak można spędzać aktywnie czas z dzieckiem w domu i poza domem. To nie musi być czas tylko spędzony przed telewizorem, komputerem, ale może być to czas miło spędzony z drugą osobą, a poprzez różne formy zabawy pokazaliśmy rodzicom jak przekazywać treści typowo edukacyjne (gry matematyczne, językowe). Rodzice po warsztatach stwierdzili, że nauka nie zawsze musi być siedzeniem z nosem w książkach, ale nauka może być też przyjemna”.*

Z treści przeprowadzonych wywiadów wynika, że odnośnie wyboru formy prowadzonych zajęć, organizatorzy ośrodków LOWE „skłaniali się ku doświadczeniu osób prowadzących”. Dokumentacja projektowa pokazuje, że dominowały formy zajęć oparte na aktywności ich uczestników. Były to warsztaty dotyczące kształtowania i rozwoju różnego rodzaju umiejętności: kulinarnych, zdrowego żywienia, komputerowych, rękodzieła, decoupage’u, florystycznych. Pozytywnie oceniane były te formy zajęć, które inspirowały do zmiany życiowego nastawienia (postawy). Zaliczają się do nich wizyty studyjne, wycieczki edukacyjne, symulacja zdarzeń pozwalających na praktyczne wykorzystanie nabytych umiejętności. Dobrze ilustruje to wypowiedź przedstawicielki LOWE w Żeliszawicach,

*„Uczestnicy na zajęciach zaznajomili się ze stroną internetową gminy. Niejednokrotnie dowiedzieli się, że jest to źródło wszelkiej wiedzy, gdzie są w stanie znaleźć niewiarygodne rzeczy. Korzystali również z edytora tekstu, uczyli się pisać pisma urzędowe, co było dla nas wielkim zaskoczeniem. Sami o to prosili. W zależności od tego jakie były potrzeby znaleźli sobie tematykę, dowiedzieli się ze strony, że są dotacje do wymiany pieców poprawiające niską emisję i pisali podania na tych zajęciach które, co niektórzy, zamierzali złożyć w urzędzie. To jest bardzo istotny aspekt”.*

Innym przykładem w tym zakresie są realizowane w LOWE z Krzeszowa Górnego zajęcia „pomysły do realizacji”, które miały na celu wzmocnienie w ludziach kompetencji liderek.



Jak określiła to przedstawicielka tego ośrodka.

*„Czyli głównym ich zadaniem, było tak wzmocnić siebie i otoczenie żeby właśnie z miejsca, w którym nic się nie dzieje, coś zaczęło się dziać. Czyli faktycznie, przyjeżdżała do nas taka silna grupa z okolicznych Harasiuk, którzy sami mają pomysł na siebie, ale nie wiedzieli jak to ugrzyć, jak się za siebie zabrać. Myślę, że po tym, po tych spotkaniach z Panią Elą, już to stowarzyszenie się nawiązało”.*

Bardzo duże zainteresowanie uczestników LOWE dotyczyło również wszelkich form promujących aktywność fizyczną: zajęcia fitness, zajęcia korekcyjne („zdrowy kręgosłup”) różnego rodzaju zajęcia taneczne, które niewątpliwie przyczyniały się do kształtowania nawyków zdrowego stylu życia.

### 2.2.2. Zidentyfikowane rezultaty rozwoju kompetencji kluczowych u uczestników aktywności edukacyjnych zorganizowanych przez ośrodki LOWE

Z dokonanych podczas ewaluacji Projektu obserwacji oraz na podstawie analizy udzielonych przez organizatorów i uczestników aktywności ośrodków LOWE wypowiedzi, uwidacznia się szeroka paleta kompetencji kluczowych, które dzięki zrealizowanym w ramach ośrodków LOWE formom aktywności edukacyjnej – zostały przyswojone przez uczestniczące w nich osoby. Identyfikując zaobserwowane rezultaty z definicjami kompetencji kluczowych, zawartymi w przywołanym w części 1.1. dokumencie<sup>24</sup> można wyszczególnić te najbardziej istotne.

Przede wszystkim nastąpiło „wzmocnienie motywacji i wiary we własne możliwości w uczeniu się i osiąganiu sukcesów w tym procesie przez całe życie”, co dotyczy kompetencji kluczowej „umiejętność uczenia się”.

W odniesieniu do „kompetencji społecznych i obywatelskich” zaobserwowano „wzrost świadomości, w jaki sposób można zapewnić sobie i rodzinie optymalny poziom zdrowia fizycznego i psychicznego a także wiedzy, w jaki sposób może się do tego przyczynić odpowiedni styl życia” oraz „konstruktywne uczestnictwo w działaniach społeczności lokalnych i sąsiedzkich i wzrost zainteresowania rozwiązywaniem problemów stojących przed lokalnymi i szerszymi społecznościami”.

Przyrost wiedzy z obszaru kompetencji informatycznych dotyczył poznania „głównych aplikacji komputerowych: edytorów tekstu, arkuszy kalkulacyjnych, bazy danych – posługiwania się nimi oraz rozumienie możliwości potencjalnych zagrożeń związanych z Internetem”, co wpłynęło na umiejętności odnośnie „korzystania z komputerów do uzyskiwania, oceny, przechowywania, tworzenia prezentowania i wymiany informacji oraz do porozumiewania się i uczestnictwa w sieciach współpracy za pośrednictwem Internetu” i skutkowało aktywną postawą w „docieraniu do usług oferowanych w Internecie i korzystaniu z nich”.

Z zakresu kompetencji „porozumiewanie się w językach obcych”, która w ramach oferty LOWE dotyczyła języka niemieckiego i angielskiego, zrealizowane zajęcia umożliwiły „poznanie słownictwa i gramatyki funkcjonalnej języka obcego umożliwiających rozumienie

<sup>24</sup> Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, (2006/962/WE), Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, (Dz. Urz. UE L 394 z 30.12.2006) <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962>.

komunikatów słownych, inicjowanie, podtrzymywanie i kończenie rozmowy oraz czytanie, rozumienie i pisanie tekstów, odpowiednio do potrzeb danej osoby”, co przyczyniło się do nabycia „umiejętności właściwego korzystania z pomocy oraz uczenia się języków również w nieformalny sposób w ramach uczenia się przez całe życie” i przyczyniło się do kształtowania „pozytywnej postawy obejmującej świadomość różnorodności kulturowej, a także zainteresowanie i ciekawość języków i komunikacji międzykulturowej”.

Zaobserwowane efekty odnośnie „wyzwolenia lub wzmocnienie kreatywności oraz potrzeby pielęgnowania zdolności estetycznych poprzez wyrażanie siebie środkami artystycznymi i udział w życiu kulturalnym” a także „rozwój umiejętności porozumiewania się w różnych sytuacjach komunikacyjnych, a także obserwowania swojego sposobu porozumiewania się i przystosowywania go do wymogów sytuacji” świadczą o rozwoju kompetencji „Świadomość i ekspresja kulturalna” oraz „Porozumiewanie się w języku ojczystym”.

Na koniec należy jeszcze odnotować „zwiększenie zdolności identyfikowania dostępnych możliwości działalności osobistej, zawodowej lub gospodarczej” oraz „wzrost umiejętności oceny i identyfikacji własnych mocnych i słabych stron oraz motywacji i determinacji w kierunku realizowania celów, czy to osobistych, czy wspólnych”, świadczących o rozwoju kompetencji „inicjatywność i przedsiębiorczość”.

Zależność zidentyfikowanych, na podstawie przeprowadzonej ewaluacji, efektów uczenia się osób dorosłych – uczestników aktywności edukacyjnych LOWE, od zrealizowanych przez te ośrodki działań, w odniesieniu do wymiarów działalności LOWE, można przedstawić w syntetycznym podsumowaniu, które ilustruje załączona tabela.

**Tabela 1. Syntetyczna ilustracja jakościowych efektów Projektu**

Zidentyfikowane efekty uczenia się w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw	Zrealizowane działania, umożliwiające osiągnięcie tych efektów	Kompetencja kluczowa, w której zakres wchodzi uzyskane efekty uczenia się	Odniesienie do wymiarów działalności LOWE
Wzrost świadomości, w jaki sposób można zapewnić sobie i rodzinie optymalny poziom zdrowia fizycznego i psychicznego a także wiedzy, w jaki sposób może się do tego przyczynić odpowiedni styl życia.	Kursy poszerzające wiedzę na temat dbania o zdrowie (tryb życia, dieta).  Wspólne warsztaty kulinarne.  Zajęcia sportowe i doskonalące umiejętności organizowania własnej/rodzinnej aktywności ruchowej (fitness, yoga, nordic walking, zajęcia taneczne).  Wspólne wyjazdy, zwiedzanie z pomysłem.	Kompetencje społeczne i obywatelskie.	Wymiar drugi: Uczenie się dla dobrego życia i w środowisku naturalnym.

Zidentyfikowane efekty uczenia się w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw	Zrealizowane działania, umożliwiające osiągnięcie tych efektów	Kompetencja kluczowa, w której zakres wchodzi zakres uzyskane efekty uczenia się	Odniesienie do wymiarów działalności LOWE
<p>Konstruktywne uczestnictwo w działaniach społeczności lokalnych i sąsiedzkich, wzrost zainteresowania rozwiązywaniem problemów stojących przed lokalnymi i szerszymi społecznościami.</p>	<p>Warsztaty prowadzone przez lokalnych pasjonatów, dotyczące historii regionu, wartościowych miejsc, zwyczajów i artefaktów danego środowiska.</p> <p>Szkolenia dotyczące tworzenia projektów aktywności obywatelskiej.</p> <p>Wspólne projekty z organizacjami pozarządowymi na danym terenie.</p>	<p>Kompetencje społeczne i obywatelskie.</p>	<p>Wymiar trzeci: uczenie się dla harmonijnego życia z innymi.</p>
<p>Poznanie głównych aplikacji komputerowych: edytorów tekstu, arkuszy kalkulacyjnych, bazy danych – posługiwanie się nimi oraz rozumienie możliwości potencjalnych zagrożeń związanych z Internetem.</p> <p>Korzystanie z komputerów do uzyskiwania, oceny, przechowywania, tworzenia prezentowania i wymiany informacji oraz do porozumiewania się i uczestnictwa w sieciach współpracy za pośrednictwem Internetu.</p> <p>Rozwój umiejętności docierania do usług oferowanych w Internecie i korzystania z nich.</p>	<p>Kursy i warsztaty komputerowe.</p>	<p>Kompetencje informatyczne.</p>	<p>Wymiar pierwszy: Uczenie się dla indywidualnego rozwoju.</p> <p>Wymiar trzeci: uczenie się dla harmonijnego życia z innymi.</p> <p>Wymiar czwarty: Uczenie się w celu rozwoju zawodowego i na rynek pracy.</p>

Zidentyfikowane efekty uczenia się w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw	Zrealizowane działania, umożliwiające osiągnięcie tych efektów	Kompetencja kluczowa, w której zakres wchodzi uzyskane efekty uczenia się	Odniesienie do wymiarów działalności LOWE
<p>Poznanie słownictwa i gramatyki funkcjonalnej języka obcego umożliwiających rozumienie komunikatów słownych, inicjowanie, podtrzymywanie i kończenie rozmowy oraz czytanie, rozumienie i pisanie tekstów, odpowiednio do potrzeb danej osoby.</p> <p>Nabycie umiejętności właściwego korzystania z pomocy oraz uczenia się języków również w nieformalny sposób w ramach uczenia się przez całe życie.</p> <p>Pozytywna postawa obejmująca świadomość różnorodności kulturowej, a także zainteresowanie i ciekawość języków i komunikacji międzykulturowej.</p>	<p>Kursy języka angielskiego i niemieckiego. Kluby europejskie. Grupy dyskusyjne.</p>	<p>Porozumiewanie się w językach obcych.</p>	<p>Wymiar pierwszy: Uczenie się dla indywidualnego rozwoju.</p> <p>Wymiar trzeci: uczenie się dla harmonijnego życia z innymi.</p> <p>Wymiar czwarty: Uczenie się w celu rozwoju zawodowego i na rynek pracy.</p>
<p>Wyzwolenie lub wzmocnienie kreatywności oraz potrzeby pielęgnowania zdolności estetycznych poprzez wyrażanie siebie środkami artystycznymi i udział w życiu kulturalnym.</p> <p>Rozwój umiejętności porozumiewania się w różnych sytuacjach komunikacyjnych, a także obserwowania swojego sposobu porozumiewania się i przystosowywania go do wymogów sytuacji.</p>	<p>Warsztaty twórcze (malarskie, florystyczne, fotograficzne, rękodzieła).</p> <p>Spotkania i imprezy integracyjne, festyny, wspólnie organizowane uroczystości (w tym wielopokoleniowe: dziadkowie, rodzice, dzieci).</p> <p>Akademia Rodzica.</p>	<p>Świadomość i ekspresja kulturalna Porozumiewanie się w języku ojczystym.</p>	<p>Wymiar pierwszy: Uczenie się dla indywidualnego rozwoju.</p> <p>Wymiar trzeci: uczenie się dla harmonijnego życia z innymi.</p> <p>Wymiar piąty: Uczę się z dziećmi.</p>

Zidentyfikowane efekty uczenia się w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw	Zrealizowane działania, umożliwiające osiągnięcie tych efektów	Kompetencja kluczowa, w której zakres wchodzą uzyskane efekty uczenia się	Odniesienie do wymiarów działalności LOWE
Wzmocnienie motywacji i wiary we własne możliwości w uczeniu się i osiągnięciu sukcesów w tym procesie przez całe życie.	Wszystkie zastosowane formy działania.	Umiejętność uczenia się.	Wymiar pierwszy: Uczenie się dla indywidualnego rozwoju.
Zwiększenie zdolności identyfikowania dostępnych możliwości działalności osobistej, zawodowej lub gospodarczej. Wzrost umiejętności oceny i identyfikacji własnych mocnych i słabych stron oraz motywacji i determinacji w kierunku realizowania celów, czy to osobistych, czy wspólnych.	Wszystkie zastosowane formy działania.	Inicjatywność i przedsiębiorczość.	Wymiar czwarty: Uczenie się w celu rozwoju zawodowego i na rynek pracy.

*Źródło: opracowanie własne.*

### 2.3. Przedstawiane przez organizatorów i kadrę ośrodków LOWE odczucia, odnośnie najważniejszych rezultatów uczestnictwa w projekcie LOWE

Charakterystycznym zjawiskiem zaobserwowanym podczas prowadzonej ewaluacji Projektu jest emocjonalny sposób wypowiedzania się osób związanych z jego realizacją. Prezentowanym wypowiedziom towarzyszy przeważnie zaangażowanie i entuzjazm. Wbrew początkowym obawom odnośnie możliwości osiągnięcia założonych w Projekcie celów, obserwowane rezultaty były przyczynkiem do poczucia sensu prowadzonych działań. Organizatorom ośrod-

ków LOWE satysfakcję sprawiał, zauważalny wśród uczestników aktywności edukacyjnych LOWE, wzrost poczucia wartości, wiary we własne siły i możliwości: „że potrafię, że nauczę się; ze mną w ławce siedział młody człowiek, który uczył się tych samych treści” (LOWE w Krzeszowie Górnym), że „ja czuję się taki odzyskany” (LOWE w Sierpcu), że „przychodzą i mówią, że ten program postawił ich na nogi” (LOWE w Rudnej Wielkiej). Przedstawicielka LOWE w Bielinach z zadowoleniem odnotowuje poprawę jakości życia ludzi biorących udział w projekcie i konstatuje, cyt.: „uczą się przydatnych rzeczy dzięki którym lepiej im się żyje (ćwiczenia, zdrowe żywienie, konkretne umiejętności komputerowe, itp.) spędzają aktywnie czas co im polepsza życie, integrują się z innymi, nabierają pewności siebie, itd.”.

Podkreślano również społeczne znaczenie pobudzonej aktywności mieszkańców, którzy dzięki integracji i wzrostowi pewności siebie zaczynają się sami organizować, spotykać się z osobami, które mają podobne zainteresowania. Przedstawiciel LOWE z Iłowa-Osady zauważa:

*„Jeśli chodzi o relacje prywatne i społeczne to (...) na początku przychodzili do nas małymi grupkami a teraz widzimy że chodzą dużymi grupkami znają się lepiej. Wymienili się telefonami nawiązały się stosunki koleżeńskie, są bardzo uśmiechnięci i panuje między nimi duża empatia. Przychodzili do nas wystraszeni i wycofani a wychodzą jako tacy pewniacy, wychodzą pewnie siebie pewni swoich kompetencji i umiejętności oraz zwarci, nie ma gorznych i nie ma lepszych także te stosunki bardzo się zacieśniły”.*

Na podstawie wszystkich poczynionych obserwacji można wnioskować, iż działalność Lokalnych Ośrodków Wiedzy i Edukacji, dla organizatorów ich działalności a także uczestników, stanowiła ważne doświadczenie, pomocne w zrozumieniu wartości uczenia się przez całe życie. Uświadomiono sobie przy tym znaczenie rozwoju tzw. kompetencji miękkich.

Istotne, dla organizatorów ośrodków LOWE, okazało się również posługiwanie się tzw. „językiem kompetencji”, traktującym priorytetowo zakładane cele samorealizacji uczestników proponowanych form szkoleniowych (w zarządzaniu Projektem zwracano uwagę na konieczność uporządkowania i przyswojenia pojęć, potrzebę mówienia „tym samym językiem”, istotność zrozumienia złożoności ocen efektywności działalności i potrzeby precyzyjnego formułowania celów i wyników). Według wyrażanych opinii, odwoływanie się do „kompetencji”, zakładanych efektów uczenia się, pozwoliło uczestnikom na świadomy wybór aktywności proponowanych w ofercie, a prowadzącym poszczególne zajęcia na lepsze przygotowanie się do nich. Koncentrowanie uwagi na kompetencjach, wyzwoliło też kreatywność w poszukiwaniu różnorodnych form organizowanych zajęć. Zmiana języka, wpływała na zmianę spojrzenia ludzi; pomagała uświadomić im sobie istotność i potrzebę „uczenia się przez całe życie”. Czyli „język” spełniał w tym przypadku rolę kreatywną (do problemu „sprawczej funkcji języka” odnosi się m.in. Elżbieta Kałuszyńska, pisząc o „tkwiących w nim mocach przyczynowych, o możliwości działania za pomocą słów”<sup>25</sup>). Przykładowe wypowiedzi odnoszące się do języka prezentuje przedstawiona tabela 2.

<sup>25</sup> Kałuszyńska E., *Język a rzeczywistość. Performatywna funkcja języka*, Filozofia nauki, kwartalnik 2008/2, Instytut filozofii UW, Warszawa 2008.

Tabela 2. Przykładowe wypowiedzi odnoszące się do „języka kompetencji”

Cytat	LOWE
Mocną stroną LOWE było pokazanie, że można uczyć się w dorosłości i uczyć się różnymi sposobami, już mówiono o tym, ale ważny był język uczenia się, jakim zaczęliśmy mówić i ja widzę, że to się przeniosło na uczestników (tu na pewno materiały LOWE dały nam/mnie dużo, dzięki nim łatwiej było wejść w ten język).	Bieliny
W tych ofertach edukacyjnych my staraliśmy się pisać językiem kompetencji, żeby umieszczać informacje, jakie kompetencje można rozwinąć na tych zajęciach. Wtedy ludzie wiedzieli, na jakie zajęcia mogą chodzić, ale było to też przydatne dla trenerów, którzy wiedzieli, na jakich kompetencjach się skupiać.	Lubichowo
Do tych kompetencji dopasowywaliśmy zajęcia.	Rudna Wielka
Dla mnie najistotniejsze było to, że zmienił się język i spojrzenie ludzi. Do tej pory mówiliśmy językiem „spędzania wolnego czasu” a teraz pojawił się język „uczenia się dorosłych” czy też „uczenia się przez całe życie”. To radykalna zmiana, to pokazuje ludziom, także mnie, że można tak to widzieć, że ludzie dorośli mogą się uczyć.	Bieliny

Źródło: opracowanie własne.

## Podsumowanie

W uwarunkowaniach zrealizowanego projektu istotne było dobre zrozumienie przesłanek polityki europejskiej odnośnie potrzeby „uczenia się przez całe życie, w społeczeństwie wiedzy”, ale również świadomość niepowodzeń we wdrażaniu tej polityki w realiach krajowych. Stąd zastosowana metodologia i proponowane w ramach Projektu narzędzia tak mocno odwoływały się do podmiotowości lokalnych ośrodków LOWE i uwrażliwiały je na potrzebę dobrego rozpoznania lokalnych potrzeb i uwarunkowań.

Bardzo skuteczny dla rozwoju kompetencji kadry LOWE okazał się zorganizowany system wspierania ich w działaniu i w odpowiedzi na uświadomioną potrzebę. Okazało się, że ludzie chętnie podnoszą swoje kompetencje, jeżeli potrzeba ich rozwoju wynika z odwołania się do tworzonych wartości i widzą sens i użyteczność tego, co robią. Jak pisze Karl E. Weick „działanie jest najważniejszym elementem tworzenia sensu” a „tworzenie sensu, to surowiec instytucjonalizacji”<sup>26</sup>.

Zaledwie kilkumiesięczny okres funkcjonowania Lokalnych Ośrodków Wiedzy i Edukacji nie pozwolił na satysfakcjonujące opanowanie, przez organizatorów i kadre ośrodków LOWE,

<sup>26</sup> K. E. Weick, *Tworzenie sensu w organizacjach*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2016, ss. 44 i 49.

umiejętności formułowania zakładanych efektów uczenia się uczestników działań edukacyjnych LOWE – w sposób umożliwiający precyzyjny pomiar stopnia ich opanowania. Nie można było też, w tym okresie, ocenić trwałości oddziaływania LOWE. Jednakże, z opisu zaprezentowanego w części 2.2. i 2.3. artykułu, można wnioskować, że nastąpiła rzeczywista zmiana wartości i przekonań nauczycieli uczestniczących w tym procesie, co ma szansę skutkować trwałą zmianą kultury organizacji. Wypada odwołać się tutaj do teorii kultury Edgara Scheina, że:

*„Kultury podlegają zmianom tylko wtedy, gdy z zewnątrz docierają do nich nowe wartości (...) nowe wartości zostają włączone do podstawowych założeń tylko wtedy, gdy okazują się tego warte tj. gdy dają pożądane przez organizację rezultaty. Nowe wartości stają oczywiste i spadają na poziom nieświadomych założeń tylko wtedy, gdy członkowie kultury mają okazję przekonać się o korzyściach”<sup>27</sup>.*

Zmiana kultury organizacji (w tym wypadku szkoły), jest niezbędna przy zasadniczej zmianie podejścia do polityki edukacyjnej (część 1.1.).

Model kultury Edgara Scheina (rys. 1) wyjaśnia również przyczyny niepowodzeń w powszechnej realizacji założeń tej polityki, bowiem- jak wynika z wypowiedzi przywołanych w części 1.2., dokonuje się ona jedynie na poziomie artefaktów (np. język oderwany od znaczenia).

### Rysunek 1. Model kultury Edgara Scheina



*Źródło: M. J. Hatch, Teoria organizacji, WN PWN, Warszawa 2002.*

Podsumowując: doświadczenia Projektu wykazują, że istnieją przesłanki do stwierdzenia, iż szkoły dysponują potencjałem pozwalającym na rozszerzenie ich statutowej działalności o zadania edukacyjne prowadzone na rzecz osób dorosłych. Co więcej, prowadzenie tego rodzaju zadań może okazać się pożyteczne dla poprawy relacji: nauczyciele-rodzice i stwarzać dodatkowe możliwości oddziaływania na postawy uczniów. Opty-

<sup>27</sup> Cytuję za: M. J. Hatch, *Teoria organizacji*, WN PWN, Warszawa 2002, s. 222.



malnym byłoby, aby prowadzenie przez szkoły działalności edukacyjnej na rzecz osób dorosłych dokonywało się przy rzeczywistym wsparciu ze strony organu prowadzącego i dobrej współpracy z innymi instytucjami danego środowiska. Dobry rezultat takiej zmiany nie będzie jednak możliwy w rezultacie administracyjnego zadekretowania takiego obowiązku. Wydaje się, że powinny zostać tu wykorzystane, przywołane w części 1.1., założenia polityki LLL, a po odpowiedniej ich transpozycji, powinno to oznaczać podmiotowe potraktowanie szkoły, która dobrowolnie podejmie się takiego obowiązku i stworzenie systemu wsparcia instytucjonalnego, zapewniającego kadrze szkoły indywidualny proces uczenia się nowego podejścia (opartego na kompetencjach kluczowych) i specyfiki uczenia się osób dorosłych.

## Literatura

Dobrołowicz J., *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls” Kraków 2013.

Hatch M. J., *Teoria organizacji*, WN PWN, Warszawa 2002.

Jabłoński S., Wojciechowska J., *Wizja szkoły XXI wieku: kluczowe kompetencje nauczyciela a nowa funkcja edukacji*, Studia Edukacyjne, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2013.

Kałuszyńska E., *Język a rzeczywistość. Performatywna funkcja języka*, Filozofia nauki, kwartalnik 2008/2, Instytut filozofii UW, Warszawa 2008.

Kłakówna Z. A., *Reformatorskie sukcesy i porażki w dziedzinie edukacji szkolnej*, [w:] J. Szomburg, P. Zbieranek (red.), *Edukacja dla rozwoju*, Polskie Forum Obywatelskie, Gdańsk 2010, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową (Wolność i Solidarność, nr 22).

Konecki K., *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

Kwieciński Z., *Edukacja polska wobec przełomów i wyzwań. Reformy w świecie pozorów*, [w:] J. Szomburg, P. Zbieranek (red.), *Edukacja dla rozwoju*, Polskie Forum Obywatelskie, Gdańsk 2010, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową (Wolność i Solidarność, nr 22).

Rosalska M., *Kompetencje społeczne dorosłych w kontekście pedagogiki przeżyć*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, 2015, t. 16. 17.

Sławiński S., *Słownik Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2016, [https://www.kwalifikacje.gov.pl/download/slownik\\_zsk.pdf](https://www.kwalifikacje.gov.pl/download/slownik_zsk.pdf).

Uszyńska-Jamroc J., Nadachewicz K. (red.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Praktyka edukacyjne*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2015 (Fundacja Centrum Transferu Wiedzy i Innowacji Pedagogicznych).

Weick K. E., *Tworzenie sensu w organizacjach*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2016.

Wiśniewska-Kin M., *Kompetencje kluczowe uczniów w społeczeństwie wiedzy — konieczność mentalnych przewartościowań*, [w:] J. Uszyńska-Jamroc, K. Nadachewicz (red.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Praktyka edukacyjne*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2015 (Fundacja Centrum Transferu Wiedzy i Innowacji Pedagogicznych).

Wiśniewska-Paź B., *Wartość edukacji w świetle raportów minionego i obecnego stulecia. Edukacja jest najważniejsza, jej rozwój również*, [w:] J. Szomburg, P. Zbieranek (red.), *Edukacja dla rozwoju*, Polskie Forum Obywatelskie, Gdańsk 2010, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową. (Wolność i Solidarność; nr 22).

## Dokumenty, WWW

<https://www.kongresobywatelski.pl>.

*Model Lokalnego Ośrodka Wiedzy i Edukacji*, opracowany pod kierownictwem prof. dr hab. Grażyny Prawelskiej-Skrzypek przez Zespół Katedry Zarządzania Publicznego Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie – partnera projektu. Syntetyczny wyciąg z opisu tego modelu, dostępny jest na stronie lidera projektu – Małopolskiej Izby Samorządowej, pod adresem [lowe.fundacjamis.org.pl/](http://lowe.fundacjamis.org.pl/) (dostęp 21.01.2019).

*Perspektywa uczenia się przez całe życie*, załącznik do uchwały 160/213 Rady Ministrów z dnia 10 września 2013 roku, <https://www.gov.pl/web/edukacja/perspektywa-uczenia-sie-przez-cale-zycie> (dostęp 22.01.2019)

Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa „Edukacja: jest w niej ukryty skarb”, Rozdział IV „4 filary edukacji” w polskojęzycznej wersji Raportu, wydany przez Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa, 1998 r.

Uchwała Nr 61 Rady Ministrów z dnia 26 Marca 2013 r. *W sprawie Przyjęcia „Strategii Rozwoju Kapitału Społecznego 2020”*, M.P.13.378.

Uchwała Nr 61 Rady Ministrów z dnia 26 Marca 2013 r. *W sprawie Przyjęcia „Strategii Rozwoju Kapitału Społecznego 2020”*, M.P.13.378, część III „Diagnoza”, obszar I „Postawy i kompetencje społeczne”, str.11, na podstawie wersji dostępnej w sieci <https://docplayer.pl/302953-Strategia-rozwoju-kapitalu-spolecznego-2020.html> (dostęp 12.11.2018).

*Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*, (2006/962/WE), Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, (Dz. Urz. UE L 394 z 30.12.2006) <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962>.



## Rozdział III

# Efekty wsparcia uczenia się osób dorosłych w środowiskach lokalnych

Marzena Krzywdą<sup>1</sup>

### Syndrom gotowości do nauki nauczycieli w obecnym systemie edukacji dorosłych

Property of the readiness for the research of teachers in the current system of the adult education

**Abstrakt:** *Głównym tematem poruszonym w artykule są rozważania, dotyczące syndromu gotowości do nauki nauczycieli w systemie kształcenia osób dorosłych. Przedstawiona została krótka charakterystyka andragogicznej teorii uczenia się osób dorosłych i jej wkładu w rozważania o praktyce ustawicznego kształcenia w sektorze oświaty. W toku rozważań zaprezentowane zostały także doniesienia z badań psychologicznych nad stylami uczenia się osób dorosłych oraz wpływ faz rozwojowych w życiu człowieka dorosłego na kształtowanie się postaw i zachowań, związanych z podejmowaniem inicjatyw doksztalcenia i doskonalenia kompetencji w zawodzie nauczyciela. Centralnym punktem refleksji stał się model syndromu gotowości do nauki osób dorosłych, na przykładzie grupy nauczycieli, biorącej udział w warsztatach, dotyczących kompetencji kształcenia osób dorosłych w ramach programu LOWE, realizowanego od sierpnia 2017 do czerwca 2018 roku w 9 województwach, w 15 ośrodkach w Polsce. Poniższe rozważania zostały oparte na obserwacji dydaktyki warsztatowej w 4 ośrodkach w Polsce: w województwie podkarpackim, województwie wielkopolskim i w województwie śląskim. Zaobserwowane zachowania, postawy oraz wyniki przeprowadzonych ćwiczeń zostały omówione w ramach autorskiej propozycji modelu, próbującego wyjaśnić dzisiejsze postawy w kształceniu osób dorosłych – nauczycieli. Analiza głównych składowych modelu wyodrębniła propozycję wskaźników, możliwych do obserwacji w kolejnych badaniach, dotyczących omawianego zagadnienia.*

**Słowa kluczowe:** *edukacja dorosłych, syndrom gotowości do nauki, andragogika, nauczyciel*

---

<sup>1</sup> Mgr, Zakład Zarządzania i Rachunkowości, Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania w Krakowie.

**Summary:** *In the article the deliberations, concerning the property of the readiness for the research of teachers are a main subject brought up in the present-day education system of adults. A character sketch was presented andragogicznej of theory of the learning of adults and her input to discussions about the practice of the constant education in the sector of the education. In progress of deliberations also news reports were presented from psychological testings above styles of the learning of adults and influence of developmental phases for the forming put yourself in the life of the adult man of both behaviours, associated with taking the initiatives in training and improving competence in the teaching profession. A model of the property of the readiness became a focal point of reflection for the research of adults, in frameworks of the programme of LOWE, carried out from August 2017 to June 2018 in 9 provinces, at 15 centres in Poland. Observed behaviours, attitudes and results of conducted exercises were discussed in frames of the author's proposal of the model, trying to explain present-day attitudes in educating adults – of teachers. The principal components analysis of the model is distinguishing the proposal of indicators, possible for observation in the next examinations, concerning the discussed issue.*

**Keywords:** *adult education, property of the readiness for the research, teacher*

## 1. Andragogika – teoria uczenia się dorosłych. Główne nurty badań w andragogice

Andragogika, która bywa nazywana także pedagogiką dorosłych jest jedną z nowszych, jak pisze prof. Półturzycki, nauk pedagogicznych, której treścią i zainteresowaniem jest teoria edukacji dorosłych<sup>2</sup>. Edukacja dorosłych jest powszechną dziś praktyką oświatową, stosowaną w różnych środowiskach osób dorosłych i sektorach życia społecznego: w edukacji, w biznesie, w polityce.

Termin *andragogika* rozpowszechnił się w drugiej połowie XX wieku, a jego „odmienność etymologiczna od pedagogiki sprzyjała autonomii i odrębności nowej propozycji teoretycznej”<sup>3</sup>. Termin pedagogika dorosłych kładłby nacisk na pewną postawę dziecięcości i braku samodzielności teoretycznej, czasem może nawet rozwojowej niewydolności w czasie, zaś andragogika zapewniła odrębność znaczeniową, terminologiczną i tę autonomię, której ta dziedzina zdawała się potrzebować<sup>4</sup>.

W andragogice przedmiotem obserwacji, analiz i dociekań są potrzeby, oczekiwania i działania człowieka dorosłego w jego aktywności społeczno – zawodowo – edukacyjnej oraz uwarunkowania codziennego życia w każdym z tych obszarów. Po prześledzeniu historycznej ścieżki powstawania przedmiotu, okazuje się, że andragogika jest nauką powiązaną z pedeutologią (dział pedagogiki, zajmujący się działalnością i specyfiką pracy nauczyciela), pedago-

<sup>2</sup> J. Półturzycki, *O andragogice jako nauce przydatnej w pracy edukatora*, [w:] M. Owczarz (red.) *Poradnik Edukatora*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2005.

<sup>3</sup> Tamże, s. 8.

<sup>4</sup> Tamże, s. 9.

giką zawodową, pedagogiką społeczną, psychologią, rewalidacją, a nawet filozofią. Powiązania tych nauk pozwalają na swobodne przenikanie wniosków z badań oraz na uszczegółowienie i usystematyzowanie wielu twierdzeń, czerpiących wiedzę z różnych dyscyplin. Zwłaszcza pedeutologia staje się bardzo bliska andragogice, bowiem zajmuje się ona nauczycielem jako dorosłym uczestnikiem i aktywnym odbiorcą procesów edukacyjnych. Co więcej, kładzie się dziś bardzo duży nacisk na świadome, dobrowolne i akceptowalne uczestnictwo nauczycieli w procesach edukacyjnych, skupionych na dokształcaniu i samodoskonaleniu, na zmianie swojej pozycji zawodowej od strony kompetencji. Nierzadko dziś słyszy się opinie, iż nauczyciel, który wiele lat temu ukończył własną edukację i nie korzysta z systematycznego dokształcania oraz różnego rodzaju rozwojowych form zawodowych, nie jest adekwatnym partnerem w systemie edukacji innych. Ocenia się jego „przestarzałe” metody, zamkniętą postawę na nowości (od nowoczesnych multimedialnych metod dydaktycznych, po obecne interaktywne formy warsztatowe, będące urozmaicheniem przekazu wiedzy, a których brak było w dawnym kształceniu pedagogów). Czasami wręcz, niektóre środowiska uważają, iż nauczyciela, który dawno temu zakończył swoją edukację, należy „izolować” od obecnego nauczania, bowiem nie nadąza on za zmianami w świecie, w metodach dydaktycznych oraz w rozumieniu percepcji otaczającej rzeczywistości osób uczących się – uczniów, zarówno dzieci, jak i osób dorosłych. Bardzo często osobom tym proponowane są różne formy doskonaląco – dostosowawcze, aby uzupełnić obecną wiedzę i móc odnaleźć się w wyzwaniach, które stoją przed dzisiejszym systemem edukacji. Formy aktywności nauczyciela w procesie samokształcenia, rozwoju i doskonalenia zawodowego są cennym wkładem pedeutologii w ogólne rozważania o kierunku i przeobrażeniach edukacji w najbliższych latach. Jakie są teoretyczne ujęcia istoty i zadań edukacji dorosłych?

Patrycja Cross<sup>5</sup>, amerykańska badaczka pojmuje aktywność oświatową dorosłych nie jako akt psychiczny (jednorazowy, reprezentacyjny, specyficzny dla danej jednostki), ale jako złożony i długotrwały proces, w którym realizują się oczekiwania zgodne z celami i priorytetami istotnymi dla dorosłych. Uczestniczenie w takim kształceniu pozwala na osiągnięcie tych celów i priorytetów, a także sprzyja przyjmowaniu właściwych postaw wobec celu i edukacyjnego procesu jego realizacji<sup>6</sup>.

W podobny sposób, choć bardziej chyba skonkretyzowany, przedstawił swoje stanowisko w myśli o edukacji dorosłych, Szwed K. Rubenson<sup>7</sup>, który nacisk położył na potrzeby jednostki i wynikające z nich poszukiwania „przedmiotów i stanów rzeczy, które pozwolą je zaspokoić”<sup>8</sup>. Ta aktywność realizuje się jako proces oświatowy, jednak nie znormalizowany i powszechny, ale czasem bardzo rozbudowany i usystematyzowany, prowadzący do nowych wartości i osiągnięć, które może nauczyciel nabyć np. awans zawodowy, wyróżnienie, zrozumienie i znalezienie satysfakcjonującej komunikacji ze współpracownikami, czy też podniesienie własnego prestiżu w środowisku. Nie zapominajmy o najważniejszej korzyści poznawczej z wszelkich działań samodoskonalących, czyli przyswojeniu nowej wiedzy, umie-

<sup>5</sup> Tamże.

<sup>6</sup> Tamże, s. 10.

<sup>7</sup> Tamże.

<sup>8</sup> Tamże, s. 10.

jętności i przyjęciu (czasem może tylko zapoznaniu się) nowych postaw, wynikających z nowej percepcji świata.

W ostatnich latach najbardziej chyba rozpowszechnioną teorią edukacji jest koncepcja uczestnictwa w aktywności edukacyjnej Helen L. Bee<sup>9</sup>. Mówi ona o psychologiczno – moralnym rozwoju człowieka dorosłego, określaną jest także jako teoria duchowego rozwoju ludzi. Bee pojmuje rozwój człowieka jako całościowy proces, bardzo złożony i etapowy, w którym decydujący wpływ dla osiągnięcia osobowościowej integralności ma rozwój struktury „ja”. W kolejnych stadiach rozwoju, jednostka potrzebuje i otrzymuje – w obliczu działań doszktałających – poczucie wolności w przestrzeni społecznej, gdzie może się samorealizować. Nabywa obraz samej siebie, jako sprawcy zdobywania wiedzy i umiejętności. W jednym ze stadiów, określanym jako „stadium przebudzenia”, Bee określa, że człowiek wychodzi niejako „poza siebie”, poza swoje „ja” i uzyskuje zdolność wglądu w przejawy stanów psychicznych innych ludzi (nie tylko empatycznie, zdolność ta dotyczyć może także bardzo wnikliwej samej oceny procesów emocjonalnych), rozumienia ich doświadczeń i wczuwania się w ich emocje. Stanowi przebudzenia towarzyszyć ma krytyczne postrzeganie własnej osoby i świadomość własnej niedoskonałości i ułomności natury ludzkiej. To właśnie z tych powodów budzi się w człowieku chęć samodoskonalenia się w różnych formach i na różnych polach<sup>10</sup>.

Podstawą edukacji dorosłych są uświadomione lub też nie potrzeby i oczekiwania, których realizacja i spełnienie prowadzi lub prowadzić powinno do nowych wartości. Aby cały ten proces mógł przebiegać owocnie i rozwojowo, muszą być spełnione dwa warunki: musi być zapewniona merytoryczna pomoc wykwalifikowanych specjalistów z różnych dziedzin oraz tzw. *poradnictwo edukacyjne*, które jest pewną formą mentoringu w kierunku edukowanych osób. A zatem, system edukacji dorosłych wymaga, aby szkoły, uczelnie, ośrodki doskonalenia, poradnie, stowarzyszenia, placówki realizujące programy wsparcia edukacyjnego były wyposażone w należycie wykształconą kadrę, składającą się z zaangażowanych i profesjonalnych przygotowanych do pełnienia zadań specjalistów.

Niezwykle ważna jest rola edukatorów w systemie edukacji dorosłych: trenerów, pedagogów, lekarzy, praktyków różnych specjalności, którzy ubogacają osobowość nauczyciela i ją kształtują na miarę dzisiejszych czasów, dostarczając wiedzy i zderzając z różnorodnością pojmowania dziś wielu zjawisk, z wielu dyscyplin. Jeśli holistycznie spojrzymy na jednostkę uczącą się i uwzględnimy ogromny wpływ na proces uczenia się: stanu zdrowia (zarówno fizycznego, jak i psychicznego), miejsca odnalezienia się rodziny na dzisiejszym rynku pracy oraz nowych wyzwań cyfrowej komunikacji, to stwierdzimy, iż edukatorzy ci mają bardzo wyzwaniowe zadanie: muszą pobudzić i rozwijać motywację nauczycieli do wzrostu, rozwoju, do doskonalenia. Muszą sami posiadać umiejętności odkrywania, odczytywania i ujawniania nieświadomych potrzeb i zainteresowań nauczycieli, pozostających pod ich opieką. To bardzo ważne zadania, wymagające dużej wrażliwości i świadomości zawodowej edukatora w tym obszarze.

Na rozwój współczesnej andragogiki i pedeutologii duży wpływ mają wskazania zgłaszane przez specjalistów UNESCO. W Raporcie „edukacja – jest w niej ukryty skarb”, który powstał właśnie dla UNESCO, widnieje bardzo ważny zapis:

<sup>9</sup> Tamże.

<sup>10</sup> Tamże, s. 13.

„Nauczyciele odgrywają zasadniczą rolę w kształtowaniu postaw pozytywnych lub negatywnych wobec nauki. Powinni rozbudzać ciekawość, rozwijać samodzielność, zachęcać do intelektualnej ścisłości oraz tworzyć warunki niezbędne do edukacji formalnej i edukacji ustawicznej. Rola nauczyciela jako promotora zmian, orędownika wzajemnego zrozumienia i tolerancji nigdy jeszcze nie była tak oczywista... Kompetencje, profesjonalizm i oddanie, których wymaga się od nauczycieli, nakładają na nich ogromną odpowiedzialność”<sup>11</sup>.

Kształcenie nauczycieli było i jest ogromnie ważne w każdej epoce i czasie, ale w dzisiejszych realiach szybkiego przepływu informacji, cyberprzestrzeni i zaciekania nią, wydaje się to kształcenie być jeszcze bardziej konieczne i przemyślane. Właśnie dlatego niezwykle istotne są teorie i założenia edukacji dorosłych. Jak powstawały? Kto odegrał ważne role i wytyczył kierunki? Trochę z historii...

Teorie całościowe oraz założenia w koncepcjach *uczenia się* zazwyczaj skupiają się na charakterystyce tego procesu i jego dość dokładnym opisie, który przebiega równoległe z procesem dorastania i rozwoju człowieka. Jednak to bardzo ograniczone myślenie, bowiem edukacja już od jej starożytnych początków nie dotyczyła tylko nauczania dzieci, z którym potocznie się kojarzyła. W starożytności wielu filozofów, proroków i innych nauczycieli rozwijających się wtedy nauk – nauczało dorosłych, nie dzieci. W związku z tym, rozwinięli oni koncepcje procesu uczenia się bardzo różne od tych, które później nakreśliły, a czasem zrewolucjonizowały formalną edukację. Starożytni uczeni postrzegali proces uczenia się jako proces dociekań umysłowych i właśnie dlatego wypracowali techniki, które miały za zadanie angażować osoby dorosłe w proces owego dociekania. I tak przykładowo Rzymianie byli miłośnikami konfrontacji: stawiali wyzwania, które członków procesu nauczania zmuszały do zajęcia stanowiska i jego obrony, bądź też negacji. Takiej burzliwej dyskusji nie uprawiali starożytni Chińczycy i Hebrajczycy, bowiem lubowali się oni w metodzie, którą dziś nazwalibyśmy „metodą analizy przypadku” (case method, case study), stosowaną często w edukacji. Jeden z członków grupy opisywał pewną sytuację, wydarzenie, zjawisko, używał często metafor i formy przypowieści, po czym cała grupa zajmowała się badaniem właściwości tej sytuacji i poszukiwaniem wspólnych rozwiązań lub samym jej zrozumieniem.

Starożytni Grecy wprowadzili do edukacji „dialog sokratejski” (*socratic dialogue*), w którym lider grupy, jej przywódca bądź osoba znacząca w grupie stawia przed uczestnikami dylemat, problem, a członkowie grupy próbują wymieniać myśli i doświadczenia, poszukując odpowiedzi lub rozwiązania.

W VII w. n.e. na terenie Europy zorganizowano szkoły w celu nauczania dzieci. Szkoły te miały głównie na celu przygotowywać młodych chłopców do kapłaństwa, stąd używano nazwy tych szkół: „katedralne” lub „klasztorne (cathedral and monastic school). Szkoły te kształciły w zakresie poglądów i wiary, uczyły także obrzędów religijnych, wykładały nauki moralne. To właśnie te szkoły stworzyły zbiór założeń, dotyczących uczenia się i strategii nauczania, które nazwano „pedagogiką”, co dosłownie oznaczało „sztukę i naukę nauczania dzieci”<sup>12</sup>.

<sup>11</sup> J. Delors (red.), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. edukacji dla XXI w., Radom 1998.

<sup>12</sup> Por. M. S. Knowles, E. F. Holton, R. A. Swanson, *Edukacja dorosłych*, PWN, Warszawa 2009.



Ostatni model edukacji utrzymywał się aż do XX wieku i był podstawą organizacji systemu edukacyjnego kilku krajów, np. Stanów Zjednoczonych. Wkrótce po zakończeniu I wojny światowej, zarówno w Stanach Zjednoczonych jak i w Europie zaczęto coraz więcej uwagi poświęcać właściwościom i charakterystyce edukacji dorosłych uczniów. Ale to dopiero w ciągu ostatnich kilku dekad koncepcje te rozwinęły się na tyle, aby stworzyć ugruntowane metodologicznie nurty badań i dać podstawy dalszym obserwacjom i udoskonaleniom procesu.

W 1926 roku powstał w Stanach Zjednoczonych *Amerykański Związek na rzecz Edukacji Dorosłych* (American Association for Adult Education). Od tego momentu pojawiać zaczęły się publikacje i zaczęły rysować się dwa nurty dociekań: *naukowy* (badający zdolności do uczenia się, Thorndike i in.) i *artystyczny* (dążenie do nowej wiedzy poprzez intuicję i analizę doświadczeń). W tym samym jeszcze roku, jeden z ówczesnych badaczy omawianego procesu Lindeman położył fundamenty pod usystematyzowaną teorię uczenia się dorosłych, ujmując swoje poglądy we wnikliwy sposób: „*Każdy dorosły znajduje się w konkretnych sytuacjach, związanych z jego pracą, czasem wolnym, życiem rodzinnym, życiem w ramach zbiorowości itd., które wymagają od niego przystosowania się*”<sup>13</sup>. Lindeman, zauważając uwarunkowania życia zawodowego, zwrócił uwagę na kluczową umiejętność – PRZYSTOSOWANIE SIĘ.

W tych samych szkicach Lindeman udowodnił, że:

„*najważniejszą wartością w edukacji dorosłych jest doświadczenie osoby uczącej się. (...) Psychologia uczy nas jednak, że uczymy się tego, co robimy i dlatego cała prawdziwa edukacja będzie łączyć w sobie myślenie i działanie. (...) Doświadczenie jest zbiorem tekstów źródłowych uczącego się dorosłego*”<sup>14</sup>

To stanie się później kluczowym elementem wszelkich form rozwojowych i metod szkoleniowych – musisz sam doświadczyć i wyciągnąć wnioski ze swego doświadczenia. Tym zajmie się CYKL KOLBA, który omówiony zostanie w dalszej części.

„*Teoria uczenia się dorosłych stanowi wyzwanie dla statycznych koncepcji inteligencji standaryzowanych granic edukacji konwencjonalnej oraz dla teorii ograniczających ułatwienia edukacyjne dla intelektualistów*”<sup>15</sup>.

Lindeman, choć było to w roku 1926, dokonał kilku kluczowych założeń, które później stały się fundamentem uczenia się dorosłych. Stwierdził między innymi, że dorośli mają wtedy motywację do uczenia się, kiedy przejawiają potrzeby i zainteresowania, które to uczenie się jest *w stanie* zaspokoić. Orientacja dorosłych na uczenie się, koncentruje się na życiu. Ich codziennym, czyli zawodowym, prywatnym, na obszarze społecznym. Doświadczenie jest najbogatszym źródłem w uczeniu się dorosłych. Lindeman zauważył, że dorośli mają głęboką potrzebę *kierowania samym sobą*. Doszedł też do wniosku, że indywidualne różnice między ludźmi pogłębiają się wraz z wiekiem<sup>16</sup>.

Może to i zaskakujące, ale dyscypliną, która miała największe znaczenie dla teorii uczenia się jest psychoterapia. Nie budzi to wątpliwości wśród specjalistów tej dziedziny, bowiem terapeuci interesują się głównie reedukacją, a pracują w większości z osobami dorosłymi.

<sup>13</sup> E. C. Lindeman, *The meaning of adult education*, 1926.

<sup>14</sup> Tamże, s. 9-10.

<sup>15</sup> Tamże, s. 27-28.

<sup>16</sup> Por. E. C. Lindeman, *The meaning of adult education*, 1926.

Zygmunt Freud nie zajmował się bezpośrednio edukacją dorosłych i nie sformułował teorii uczenia się. Ale nie możemy pominąć doniosłego faktu jego odkrycia, a mianowicie zwrócenia uwagi na wpływ naszej nieświadomości na zachowanie. Jednak niektóre z jego koncepcji czy też założeń musiały być wzięte pod uwagę przez teoretyków uczenia się, a ściślej, chodzi o lęk, fiksację, wyparcie, agresję, projekcję, przeniesienie i mechanizmy obronne. Freud podkreślał zwierzęcą naturę człowieka, którego jednak postrzegał bardzo dynamicznie.

Carl Gustaw Jung zapisał się w myśli andragogicznej jako autor teorii wyjaśnienia rozwoju i wykorzystania stanu równowagi wszystkich czterech funkcji świadomości: doznania, myśli, emocji i naszej intuicji. To bardzo holistyczna koncepcja ludzkiej świadomości, która stała się podwaliną pod koncepcję osobowości zrównoważonej a tym samym – zrównoważonego *programu nauczania*.

To jednak psychologia kliniczna, zwłaszcza ta, którą określało się mianem humanistycznych trendów, najbardziej zainteresowała się problemami uczenia się i nauczania. Do roku 1954, w którym przedstawiciel późniejszej psychologii humanistycznej, Abraham Maslow opublikował swoją książkę „*Motivation and personality*”, mówiącą o motywacji i osobowości człowieka, dominowały dwa nurty: freudyzm i behawioryzm, który kładł nacisk na wpływy zewnętrzne, środowiskowe. Maslow tłumaczył zachowanie jednostki jako samorealizujące się, szczególnie podkreślał rolę bezpieczeństwa, którą opisywał poprzez wyszczególnione składniki rozwoju. Z myśli Maslowa jednoznacznie wynika, iż subiektywne odczucia odnośnie nowych rzeczy: przyswajanej wiedzy, zdobywanych umiejętności i kształtowania postaw – są niezwykle ważne. Waga ta wydaje się kreślić jedyną i najważniejszą wskazówkę w edukacji: to, czy coś jest przez nas oceniane jako dobre i rozwojowe, zależy od naszego subiektywnego poczucia i stwierdzenia, że to najlepsza, jaką mogliśmy spotkać na swej drodze alternatywa. Owa alternatywa jest adekwatnie przez nas odbierana wtedy, gdy podchodzimy do niej ze spontanicznością. Dla Maslowa subiektywny odbiór nierozzerwalnie wiązał się z poczuciem bezpieczeństwa w percepcji świata. Poglądy badacza w tej kwestii przedstawia poniższa tabela.

**Tabela 1. Rozwój vs spontaniczność w subiektywnych wyborach**

1.	Osoba spontaniczna podchodzi do otoczenia ze zdziwieniem i zaciekawieniem, spontaniczność wyzwała w niej prezentację przy tym wszystkich umiejętności, jakie posiada.
2.	Osoba spontaniczna postępuje w ten sposób do momentu, w którym nie zacznie nią kierować strach przed nowym i do momentu, kiedy czuje się wystarczająco bezpieczna, aby odważyć się sięgać po „nowe”, w tym przypadku wiedzę i przekraczać nią bariery świadomości.
3.	W omawianym procesie spontaniczności, to, co zapewnia osobie przyjemne i owocne doświadczenie, jest albo napotkane przypadkowo wydarzenie, albo jest jej ono podsunięte, zasugerowane przez pomocników, współuczestników całego doświadczenia.
4.	Osoba spontaniczna musi czuć się bezpieczna i akceptować siebie na tyle, aby móc dokonywać wyborów, a wybory te muszą wybierać przyjemności i muszą być silniejsze od strachu przed nieznanym.

5.	Jeśli jednostka jest w stanie dokonywać wyborów zachowań i działań przyjemnych, może powracać do tego doświadczenia (bo budzą się pozytywne skojarzenia), powtarzać je, cieszyć się nim, aż do pełnego nasycenia się tym doświadczeniem, przesylenia nim lub też znudzenia i rutyny.
6.	Po tym kroku ujawnia ona skłonność ku bardziej złożonym, bogatszym, wnikliwszym doświadczeniom i osiągnięciom. Tutaj także musi czuć się bezpieczna, aby odważyć się iść dalej i pozwolić na dalszy rozwój.
7.	Jednostka odczuwa pewność możliwości, biegłości, zaufania do samego siebie oraz poczucia własnej wartości.
8.	Rozwój wybierać będą te osoby, które potrzebują/oczekują zaspokojenia potrzeby bezpieczeństwa; osoby, które dążą do osiągnięcia bezpieczeństwa.
9.	Jednostka musi wybierać zgodnie ze swoją naturą i ją dodatkowo rozwijać, należy jej więc pozwolić zachować w swojej pamięci subiektywne doświadczenia radości i jednocześnie nudy jako kryteria właściwego dla niej wyboru.
10.	Jeśli wybór jest rzeczywiście wolny, a jednostka jest w pełni świadoma swojego rozwoju, możemy się po niej spodziewać, że wybierze samorozwój i postęp, czyli poszerzanie swojej wiedzy i zdobywanie nowych umiejętności.
11.	Osobie o zrównoważonych procesach psychicznych radość sprawia to, co się jej podoba, a nie to, co za najlepsze dla niej postrzegają inni obserwatorzy.
12.	W przebiegu powyżej omawianego procesu otoczenie (osoby znaczące: terapeuta, rodzic, nauczyciel) może zaspokoić podstawowe potrzeby bezpieczeństwa, przynależności, miłości i uznania, tak, aby mogła jednostka czuć postawę ciekawości świata i właśnie spontaniczności w działaniu, a co za tym idzie – będzie czuć się ośmielona do wyboru nieznanego i nowego. Otoczenie ocenia jednostkę i może sprawić, że wybory będą uznawane za atrakcyjne i mniej niebezpieczne. Jednostka może dalej rozwijać się, czy też, mówiąc słowami Maslowa, samorealizować się.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: A. H. Maslow, *Defense and growth*, Little, Brown, Boston, 1972, za: M. S. Knowles, E. F. Holton, R. A. Swanson, *Edukacja dorosłych*, PWN Warszawa 2009.

Do koncepcji i założeń Maslowa powrócimy w kolejnych rozważaniach zagadnienia, bo wiem jak da się wyraźnie zauważyć, wytyczne Maslowa w perfekcyjny i precyzyjny sposób charakteryzują proces *zdobywania* wiedzy przez dorosłych.

Carl Rogers, kolejny przedstawiciel psychologii humanistycznej, wyszedł z założenia, że „terapia jest procesem uczenia się”, zaproponował 19 tez osobowości i zachowania, które były efektem badań nad osobami dorosłymi w psychoterapii. Wnioski z tych badań starał się zastosować w edukacji. Opracował koncepcję nauczania *skoncentrowanego na uczniu/studencie, analogiczną do terapii skoncentrowanej na kliencie*<sup>17</sup>.

Podejście do edukacji Rogersa *skoncentrowane na uczniu* opierało się na pięciu założeniach:

1. Nie możemy uczyć drugiej osoby bezpośrednio, możemy jedynie ułatwiać jej uczenie się. Rogers twierdził, że organizm reaguje na otoczenie według tego, jak go doświad-

<sup>17</sup> C. R. Rogers, *Client centered therapy*, Boston 1951.

- cza i postrzega”. Wymagało to odejścia od koncentrowania się na działaniach nauczyciela, a skupienie przekierowane było na to, co dzieje się w uczniu.
2. W drugiej hipotezie Rogers zakładał, że człowiek uczy się najlepiej tylko tych rzeczy, które postrzega jako związane z doskonaleniem siebie. Uczenie musi być ważne dla osoby, która się go podejmuje.
  3. W trzeciej i czwartej hipotezie Rogers mówi, że doświadczenie, którego przyswojenie wymagałoby zmiany w organizacji osobowości będzie napotykać opór poprzez zaprzeczenie lub zniekształcenie jego formy symbolicznej. Dlatego tak ważne jest wsparcie i akceptacja ucznia przy jednoczesnym mocnym poleganiu na jego odpowiedzialności.
  4. Sytuacja edukacyjna będzie najskuteczniejsza wtedy, gdy ograniczy się zagrożenie dla jaźni osoby uczącej się oraz gdy przedstawi się jej całą paletę możliwości percepcji świata<sup>18</sup>.

Rogers rozumiał *uczenie się* jako całkowicie wewnętrzny proces kontrolowany przez osobę uczącą się i angażujący ją całą w interakcję z jej otoczeniem takim, jakim je spostrzega. Badacz ten wierzył także w to, że *uczenie się* jest naturalnym i niezbędnym procesem życiowym, podobnym jak oddychanie. Dowodził, że podstawową tendencją organizmu jest dążenie do urzeczywistnienia, podtrzymywania i udoskonalania *doświadczającego* organizmu.

Na uwagę i refleksję zasługuje także wspomnienie teorii i dokonań Jack’a Mezirowa. Człowiek od zawsze próbował zrozumieć otaczającą go rzeczywistość i zjawiska nią rządzące. Badacz uważał, że równocześnie z autonomicznym myśleniem człowieka idzie nauka transformacyjna, którą w najprostszy sposób można zdefiniować jako proces zmian dokonywanych w strukturach poznawczych człowieka<sup>19</sup>. Do tych zmian dochodzi poprzez samodzielną krytyczną refleksję podmiotu i przetwarzanie poznawcze tej refleksji. Człowiek ocenia swoje przekonania, założenia i zauważa, dochodzi do wniosku, że musi je poddać ponownemu osądowi, zrewidować i zapewne zmienić. Kładzie to nacisk na jego przekonania i postawę lub nawet szereg postaw. Model poznawczy zakłada, że nasze emocje i zachowania pozostają pod wpływem sposobu, w jaki właśnie spostrzegamy zdarzenia. Nasze uczucia zależą nie tyle od sytuacji samej w sobie, co od sposobu, w jaki ją konstruujemy<sup>20</sup>.

Transformacyjne myślenie polega na przekształcaniu posiadanych i utrwalonych schematów znaczeniowych, które ograniczają samodzielne myślenie i działanie oraz uczenie się dorosłych<sup>21</sup>. Teoria myślenia i uczenia się transformacyjnego zawiera odniesienia do badań i myśli Paula Freire’a, który swoimi wnioskami zainicjował w nauce krytyczną i rozwojową dyskusję. Myśli Freire’a można zawrzeć w etapach:

1. Myślenia niezmiennego (*intransitive thought*) – w którym ludzie są przekonani o niemożliwości kontroli nad życiem i braku wpływu na nie. Jednostka ma być poddana losowi, a w ten los może zaingerować tylko sam Bóg/Siła Wyższa.

<sup>18</sup> Opracowanie własne na podstawie: A. H. Maslow, *Defense and growth*, Little, Brown, Boston, 1972, za: M. S. Knowles, E. F. Holton, R. A. Swanson, *Edukacja dorosłych*, PWN Warszawa 2009; por. C. R. Rogers, *Client centered therapy*, Boston 1951.

<sup>19</sup> Mezirow 87, za: A. Perkowska-Klejman, *Transformacyjne uczenie się dorosłych w świetle teorii Jack’a Mezirowa*, Edukacja ustawiczna dorosłych, 1/2018.

<sup>20</sup> Beck 1964, Ellis 1962, za: J. S. Beck, *Terapia poznawcza*, Wyd. UJ, Kraków 2005.

<sup>21</sup> Mezirow 1981, 1990, za: A. Perkowska-Klejman, *Transformacyjne uczenie się...*, op. cit.

2. Wiara w zmienność swojego położenia /zapoczątkowanie takiej wiary (*semi – transitive*) – gdzie jednostka zaczyna dostrzegać swoją sprawczość i myśleć o możliwościach wszelkich zmian, zaczyna także podążać w kierunku tej zmiany.
3. Zmienność krytyczna (*critical transitivity*) – tutaj uważa się, że świadomość człowieka budowana jest przez właśnie myślenie krytyczne. Jednostka analizuje swoje warunki życia w kontekście globalnym, całościowym. To myślenie zazwyczaj posiadają osoby gotowe na wprowadzenie i zarządzanie zmianami w swoim życiu (za: Perkowska-Klejman 2018).

Freire ukazywał proces uczenia się polegający na otwieraniu przestrzeni dla nowej wiedzy, a następnie na jej wytwarzaniu. Owym wytwarzaniem powinny być nowe pytania, ciekawość i otwartość na nowe idee, metody, opisy.

Postawa krytyczna jest niezbędna do zdefiniowania samego siebie, dokonanie ocen, podjęcie decyzji i wprowadzenie zmian. Jednostka staje się powoli w pełni świadoma swojej obecności w świecie i jednocześnie to właśnie nakłada na nią obowiązek przyjęcia odpowiedzialności za swoje zachowanie i wybory<sup>22</sup>.

Mezirow interesował się bardzo pracami Habermasa<sup>23</sup>, który wyróżnił trzy możliwe sposoby uczenia się: praktyczne, techniczne i uczenie się emancypacyjne. Uczenie się praktyczne przebiega w zgodzie z normami społecznymi. Uczenie się techniczne odznacza się procedurą uregulowaną i zastosowaniem przepisów. Zaś proces uczenia się oparty na emancypacyjnych szlakach jest pewnym rodzajem introspekcji, wglądu, w czasie których pojawia się u jednostki samorefleksja i obraz samokształcenia, taka swoista reprezentacja umysłowa. W późniejszych pracach Habermasa, z roku 1984, Mezirowa zainteresowały dwa wyszczególnione przez badacza zasadnicze podejścia do uczenia się: *instrumentalne i przekonaniowe*. Podejście *instrumentalne* wynika z praw logiki i opiera się na kryterium racjonalności, zaś podejście *przekonaniowe* to próba zrozumienia znaczenia nadawanego jakiemuś zjawisku, prawu przez drugą osobę. Jest to nabywanie wiedzy na podstawie tego, co myślą i wyrażają inni<sup>24</sup>. To niezwykle ważne dla osoby zajmującej się edukacją dorosłych, bowiem kładzie nacisk na czujność emocjonalną i rejestrowanie nie tylko myśli odbiorców przekazu, ale także ich emocji i wszelkich odczuć.

Mezirow pracował jako edukator osób dorosłych, miał więc adekwatne pole obserwacji wielu swoich założeń. Odkrył, że człowiek może dokonać zmian w swoich założeniach poznawczych, światopoglądzie, przyczynić się do zmian w uczuciach i działaniach. Stworzył własną koncepcję – jak nazywa ją A. Perkowska-Klejman – wizję „konstruktywnego uczenia się dorosłych”. Okazuje się, że Mezirow wprowadził do literatury naukowych rozważań jako pierwszy termin „transformacja”, a miało to miejsce w czasie badań nad kobietami, które po przerwie czasowej poświęconej na pracę zawodową, powracały na ścieżkę edukacji i zaczynały podejmować kształcenie podyplomowe. Mezirow podczas tych badań chciał poznać czynniki ułatwiające, bądź utrudniające powrót tych kobiet do nauki. Zauważył, że

<sup>22</sup> por. A. Perkowska-Klejman, *Transformacyjne uczenie się...*, op. cit.

<sup>23</sup> Habermas J., 1971. *Knowledge of human interests*, Beacon. Boston, za: A. Perkowska-Klejman, *Transformacyjne uczenie się...*, op. cit.

<sup>24</sup> Za: A. Perkowska-Klejman, *Transformacyjne uczenie się...*, op. cit.

podczas procesu przyswajania wiedzy, kobiety te przeżywają coś, co on nazwał OSOBISTĄ TRANSFORMACJĄ, po czym wyodrębnił aż dziewięć jej faz. Tak to właśnie powstała pierwotna (bo potem ulegała przekształceniom i wzbogaceniu) wersja **teorii „transformacyjnego uczenia się”**. Tak stworzony model uczenia się dorosłych, Mezirow i Marsick zaprezentowali w 1978 roku w pracy zatytułowanej *„Transformacja perspektywy poprzez edukację. Program powrotu kobiet do edukacji na wyższym poziomie”*. Zgodnie z tą teorią „uczenie się” polegać ma na zmianie sposobu spostrzegania oraz interpretowania otaczającej nas rzeczywistości. Jeśli zmianie ulegają spostrzeżenia, to powstaje pytanie o to, co o tym decyduje? Co decyduje o tym, że zmienia się mój sposób spostrzegania rzeczywistości? Okazuje się, że Mezirow dowodzi, iż to właśnie nasze pojęcia, sądy, przekonania i same uczucia ulegają przekształceniom, a sprawcą tego wszystkiego zdaje się być tzw. refleksyjne myślenie. Człowieka angażuje zmiana, która ma na celu dostrzeżenie innego sposobu myślenia, czyli – można śmiało by rzec – innego, odmiennego od dotychczasowego światopoglądu. Dokonujemy zmian w spostrzeganiu dotychczasowego światopoglądu, jego interpretacji i poszerzamy go o nowe elementy, nowo zaobserwowane zjawiska. Ta zmiana jest dla Mezirowa właśnie zmianą myślenia, czyli mówiąc ściślej – TRANSFORMACJĄ MYŚLENIA. To przypomina nam niezwykle istotne wnioski z cyklu D. Kolba, iż uczenie się jest nieustającym procesem osadzonym w doświadczeniu. Doświadczamy nowej wiedzy i przeorganizowujemy dotychczasowe schematy i obrazy.

Transformacyjne myślenie jest ściśle związane z naszą perspektywą poznawczą. Na nią składają się nasze doświadczenia, nasza wiedza i w końcu nasza tożsamość społeczno-kulturowa, zakorzenienie w niej. Mezirow uważał, że jeśli to, czego doświadczamy, co odkrywamy, jest spójne z naszymi układami odniesienia, wcześniej przyjętymi założeniami o świecie, to nie zachodzi potrzeba transformacji myślenia. Ale jeśli nowe doświadczenie budzi w nas krytyczną refleksję – może wtedy dojść do zmiany w perspektywie poznania.

Jak pisze A. Perkowska-Klejman nie sposób w omawianiu pojęć teorii Mezirowa pominąć zagadnienie „racjonalnego dyskursu”. To pewna sztuka rozmowy z innymi ludźmi. W kontekście omawianej teorii wydaje się to być wyspecjalizowane wykorzystanie dialogu w celu poszukiwania wspólnego zrozumienia oraz wspólnej oceny zasadności interpretacji lub przekonań<sup>25</sup>. Można powiedzieć, że transformacyjne uczenie się odnosi się do przejścia od „egoistycznych debat”, jak pisze wspomniana autorka, do świadomego i empatycznego, dodalibyśmy aktywnego słuchania.

Jakie zatem są konieczne warunki do zaistnienia i rozwoju owego „racjonalnego dyskursu”? Na pewno jest to ukazanie szerokiej, pozyskanej z wiarygodnych, sprawdzonych źródeł wiedzy. Wiedza ta musi jednak współgrać z postawą otwartości na nowe poglądy, idee, alternatywne punkty widzenia. Kolejnym warunkiem wydaje się być umiejętność wczucia się – chciałoby się rzec współuczestniczenia w rozumieniu dobrze pojętej empatii – w położenie poznawcze innych osób oraz bycie wrażliwym na to, jak oni myślą i co czują. To elementy określanej często w literaturze przedmiotu tzw. dojrzałości emocjonalnej.

Pozwolę sobie na odważną zapewne w środowiskach pedagogicznych, ale przecież ugruntowaną w myśleniu każdego andragoga i każdej osoby zajmującej się rozważaniami

<sup>25</sup> A. Perkowska-Klejman, *Transformacyjne uczenie się...*, op. cit.

nad edukacją uwagę, iż przecież każdy nauczyciel powinien posiadać wiedzę i wrażliwość rozumienia terminu dojrzałości emocjonalnej. Co więcej, niezbędnym staje się wymóg przejawiania tej dojrzałości, czyli posiadania świadomości pojawiających się emocji w procesie uczenia się (zarówno u osoby nauczającej, jak i uczącej się), jak też posiadania innej kompetencji – tej chyba znacznie ważniejszej z praktycznego punktu widzenia – samokontroli emocjonalnej, czyli umiejętności kontrolowania i pewnego rodzaju panowania nad ekspresją emocjonalną.

Choć krytyka teorii Mezirowa skupiła się na wykazaniu jej słabych punktów, takich jak pominięcie wagi kontekstu społecznego podczas uczenia się<sup>26</sup>, *transformacyjne uczenie się dorosłych* pozostaje dla wielu doniosłą i jedną z najważniejszych teorii dyskutowanych na polu andragogiki. Takie stanowisko nie dziwi zapewne wielu badaczy, bowiem Mezirow opisał teorię, która zakłada istnienie realnej zmiany, występującej w procesie uczenia się. Uważał, że każde uczenie się jest zmianą już samą w sobie. Nie wszystkie jednak zmiany muszą prowadzić do transformacji.

Przyswajając prace Mezirowa ma się wrażenie – o czym pisze podobnie A. Perkowska-Klejman i nie sposób się z tym nie zgodzić – naukowego potwierdzenia, że dzięki refleksyjnemu myśleniu, owej refleksji krytycznej, zdobywający wiedzę może tworzyć samodzielnie i przeformułowywać, przekształcać swoje struktury poznawcze, tworząc tym nowe doświadczenie, powtórnie później poddawane analizie i przetwarzaniu poznawczemu.

Czym więc jest owe doświadczenie w edukacji dorosłych? Czy jest potrzebne? Konieczne? Jakie znaczenia ma dla rozwoju dalszego kształcenia ustawicznego? Na te pytania będziemy się starali odpowiedzieć w następnej części.

Na krótką uwagę w tej jeszcze części zasługuje wspomnienie koncepcji „uczenia się przez całe życie”. S.M. Kwiatkowski twierdzi, że od strony formalnego punktu widzenia edukacja dorosłych jest elementem *uczenia się przez całe życie*<sup>27</sup>. Co więcej, edukacja dorosłych stanowi istotny element koncepcji uczenia się przez całe życie. Koncepcja ta zwraca uwagę na ciągłość procesów edukacyjnych i rolę osób dorosłych w ustawicznym wzbogacaniu swojej wiedzy, zdobywaniu nowych umiejętności oraz kształtowaniu cech psychofizycznych<sup>28</sup>.

## 2. Osoba dorosła jako uczeń – perspektywa psychologiczna

Dorośli mają większą skłonność do przejawiania motywacji do uczenia się, gdy widzą w ten sposób możliwość rozwiązywania problemów życiowych (skorzystanie z praktyczności), sposób wykorzystania nabytej wiedzy lub też dostrzegają wewnętrzne korzyści z uczenia się (poczucie samodoskonalenia, poczucie podniesionej własnej wartości, rozwój wiary we własne siły).

<sup>26</sup> McWinney 2004, King 2005 za: A. Perkowska-Klejman, *Transformacyjne uczenie się...*, op. cit.

<sup>27</sup> S. M. Kwiatkowski, *Edukacja dorosłych w koncepcji uczenia się przez całe życie*, *Edukacja ustawiczna dorosłych*, 3/2003.

<sup>28</sup> Por. S. M. Kwiatkowski, *Edukacja dorosłych w koncepcji...*, op. cit.



Tabela 2. Różnice w procesie uczenia się u dzieci i osób dorosłych

Nauka dzieci	Nauka dorosłych
dzieci przejawiają ciekawość poznawczą, otwartość na doświadczenia (nawet te nowe i obce), podatność na zmiany, elastyczność wobec zmian, plastyczność w działaniu	dorośli ujawniają preferencje, określoną pulę nawyków, mocno sprecyzowane oczekiwania i życzenia, cele usystematyzowane, mniejszą podatność na zmiany, plastyczność w działaniu jest znacznie uśpiona
dzieci cechuje duża elastyczność, potrafią, lubią i najczęściej wybierają uczenie się na wiele sposobów, różnymi metodami i przy użyciu różnych środków	dorosłych cechuje sztywność, nawyki, w procesie uczenia się wprowadzają blokady, przejawiają opór wobec tego, co nowe i obce (mniej przyswojone)
dzieci przejawiają pierwotną postawę twórczą, są nastawione na proces, ingerencję w niego i zmiany	dorośli zdominowani są zwracaniem uwagi na użyteczność i celowość przyswajanej wiedzy/nabywanych umiejętności, przejawiają nastawienie na rezultat, poszukują postawy „bycia efektywnym”
dzieci przejawiają wysokie zdolności łączenia nauki z zabawą, często nieuświadomione	u dorosłych obserwuje się wyraźne oddzielenie nauki od zabawy, problemy z wejściem w zabawę
edukacja polega na zdobywaniu nowej wiedzy i doświadczeń, na odkrywaniu	edukacja polega raczej na modyfikowaniu i nowej strukturalizacji wiedzy, wzbogacaniu jej o nowe elementy i aspekty
dzieci uczą się w sposób spontaniczny	podejmowanie nauki przez dorosłych jest skutkiem świadomego wyboru, proces uczenia się podlega w dużym stopniu wewnętrznej kontroli
dzieci mają silną potrzebę oceny afirmującej	dorośli przejawiają silną potrzebę posiadania oceny formatywnej
zadanie dla edukatora: nadawanie kierunku, dyscyplinowanie, rozwój, kanalizowanie uwagi dzieci	zadanie dla edukatora: uelastycznienie, pobudzenie, rozwój, oślabianie barier

Źródło: opracowanie własne na podstawie: A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*, GWP 2005.

Dziecko zdobywa wiedzę inaczej niż dorosły. Ważną kwestią jest tutaj fakt świadomego i celowego poddawania się metodom dydaktyki. Bardzo trafnie nazywa to Franciszek Urbańczyk, mówiąc iż człowiek dorosły ma na tyle plastyczną psychikę, że podlega świadomie „oddziaływaniu oświatowemu”<sup>29</sup>. Dojrzałość psychiczna ucznia ma tutaj bardzo duże znaczenie i staje się niejako gwarantem efektywnej komunikacji oraz prawidłowego współdziałania z ludźmi dorosłymi w toku ich rozwoju, doskonalenia i kierowania ich samokształceniem.

Uczeń dorosły znajduje się w całkowicie innej sytuacji społecznej niż dziecko w systemie edukacji szkolnictwa podstawowego. Dorosły uczeń posiada już swoją identyfikację zawodową, wykonuje swoją pracę, uczestniczy w życiu społecznym, kulturalnym, obserwuje, a nawet często bierze udział w polityce. Pełni też role społeczne: jest matką, ojcem, pracownikiem,

<sup>29</sup> Za: B. Boczukowa, *Jak kształcić dorosłych*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2010.



zajmuje określone stanowiska zawodowe. Osobę dorosłą cechuje samodzielność, odpowiedzialność, czerpie ona życiową wiedzę ze swojego doświadczenia dotychczasowego w życiu, co z kolei wzbogaca jej myślenie w krytycyzm i trzeźwą ocenę sytuacji. Dziecko nie potrafi jeszcze wyznaczać sobie celów życiowych, dorosły zaś potrafi kierować swoją karierą zawodową i planować przyszłość.

Dorośli zdecydowanie bardziej od dzieci uświadamiają sobie swoje potrzeby i potrafią je dość precyzyjnie wyrazić, a także obwieścić swojemu otoczeniu. U dzieci potrzeby są mniej uświadomione, a te pojawiające się w toku rozwoju, zależne są od akceptacji ze strony opiekuna, moderatora, mentora, rodzica, edukatora (nauczyciela). Dzieci oczekują wzmacniania i modyfikowania wiedzy, potrzebują nauki konkretnych umiejętności – kojarzenia i grupowania wiedzy.

Ciekawość poznawcza, która charakteryzuje dziecko i pozwala mu na odkrywanie nowych doświadczeń, u dorosłego stoi niejako w kolizji z potrzebą sprecyzowanych oczekiwań i usystematyzowanych celów. U dorosłego ucznia zauważa się często bardzo małą zdolność i gotowość do zabaw i interaktywnych ćwiczeń. W pracy trenerskiej nazywa się to małą lub znikomą zdolnością do „wyjścia poza strefę komfortu”, czyli spojrzenia na swoje zachowania z boku i poddania się ocenie innych obserwatorów.

W edukacji dzieci, zadaniem dla edukatora jest nadawanie kierunku procesowi dydaktycznemu, dyscyplinowanie do osiągnięcia sukcesów i do pracy nad radzeniem sobie z niepowodzeniami, rozwój, kanalizowanie uwagi dzieci, zazwyczaj poprzez emocje. Edukator dorosłych zaś ma nieco inne zadanie uelastyczniania całego procesu, pobudzania do ciągłego rozwoju oraz osłabiania barier. Musi zmienić myślenie uczących się, że z nastawienia na rezultat, muszą obrać kierunek refleksji o tym, że edukacja to proces, a nie tylko rezultat.

Rozpatrując motywację do uczenia się dorosłych należy wspomnieć, iż andragogiczny model w tym obszarze zakłada duże zróżnicowanie czynników, które motywują dorosłych do nauki. Dorośli przejawiają skłonność do wyższej motywacji w tym procesie, jeśli poprzez edukację widzą wzrost lub urozmaicenie możliwości rozwiązywania w ten sposób problemów życiowych lub dostrzegania wewnętrznych korzyści, płynących z uczenia się. Zaspokojenie tych wewnętrznych potrzeb staje się bardzo ważne dla dorosłych uczących się. Jak podaje Knowles M.S., Holton E.F., Swanson R.A., częściowego wyjaśnienia tych zróżnicowanych różnic dostarcza koncepcja Włodowskiego z 1985 roku, w której badacz stwierdza, że motywacja dorosłych do uczenia się jest sumą czterech czynników:

Model ten zakłada wzrost motywacji do uczenia się u dorosłych, zależny od 4 czynników:

1. **SUKCESU** – dorośli chcą odnosić sukcesy w uczeniu się.
2. **WOLI** – dorośli chcą mieć poczucie wpływu na uczenia się.
3. **WARTOŚCI** – dorośli chcą mieć przekonanie, że uczą się czego wartościowego.
4. **PRZYJEMNOŚCI** – dorośli chcą, aby uczenie się sprawiało im przyjemność<sup>30</sup>.

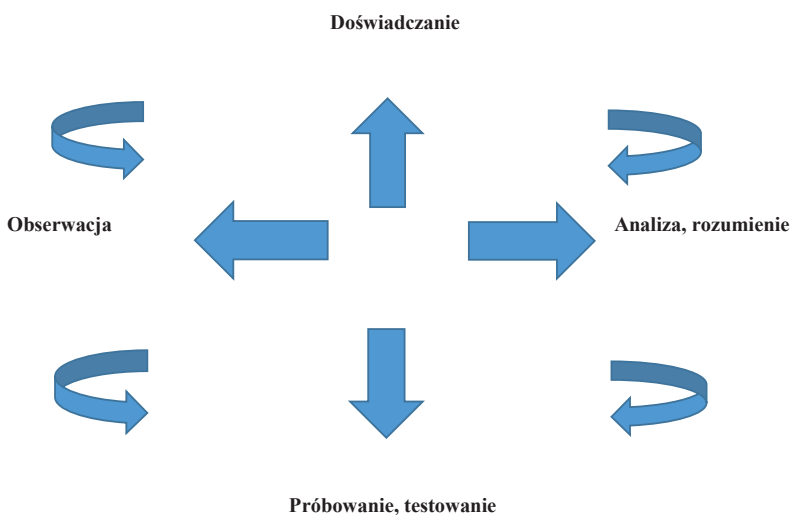
Dorośli często muszą wiedzieć (posiadać wiedzę), dlaczego mają się „czegoś” uczyć. Ta wiedza wyzwala w nich poczucie wpływu na proces uczenia się. Jako osoby mamy potrzebę przejawiania czynnika sprawczego – działania własnej woli. Jednak największe pokłady sił motywacyjnych wyzwalają w nas czynniki WEWNĘTRZNE: samoocena i samorozwój, jakość życia (jej poziom), satysfakcja z dokonań.

<sup>30</sup> M. S. Knowles, E. F. Holton, R. A. Swanson, *Edukacja dorosłych...*, op. cit.

Osoba dorosła podejmuje wysiłek kształcenia się i doskonalenie w obszarze, który ona sama uznaje za wartościowy i jej przydatny. Wysiłek ten musi łączyć z rezultatami procesu uczenia się.

Większość teorii stylów uczenia się odnosi się do względnie stałych właściwości i cech mózgu, jego działania i osobowości. Ciekawym i szeroko rozpowszechnionym przykładem zobrazowania tego jest opis twórczego doświadczania przyrostu wiedzy w modelu Davida Kolba. Podkreślał on w roku 1984, iż uczenie się jest nieustającym procesem osadzonym w doświadczeniu<sup>31</sup>.

Rysunek 1. Cykl Kolba – twórcze doświadczanie



*Źródło: (opracowanie własne, na podstawie autorskich materiałów warsztatowych 2018-2011, materiały niepublikowane).*

### **DOŚWIADCZENIE**

Doświadczamy nowej wiedzy/związana ona może być z: zagadnieniem, zjawiskiem, mechanizmem, umiejętnością

### **ANALIZA, ROZUMIENIE (refleksja)**

Jest to refleksja i próba zrozumienia przyczyn, sposobów działania, powodów różnych sytuacji i zdarzeń, jest to dopasowywanie pozyskiwanych informacji do wcześniejszych swoich doświadczeń i poznanych już teorii.

### **OBSERWACJA**

Spostrzegamy zachowania innych osób, obserwujemy ich działania, pojawiające się emocje podczas tych zdarzeń, obserwujemy i rejestrujemy dane, informacje itp.

<sup>31</sup> Tamże.

## PRÓBOWANIE, TESTOWANIE

Jest to przełożenie (próba przełożenia) zdobytej wiedzy na praktykę, to sprawdzanie teorii w różnych sytuacjach, powtarzanie/testowanie wcześniejszych doświadczeń, to ćwiczenie umiejętności, transfer wiedzy i umiejętności na praktykę.

Uczymy się na różne sposoby. Mamy różne preferencje, co do sposobów zdobywania wiedzy, nauki, umiejętności. Aby uczenie było efektywne, a nasza wiedza i zdobyte umiejętności zinternalizowane, czyli uwewnętrznione – musimy przejść drogę cyklu uczenia się – np. cyklu Kolba. Dziś narzędzie to znane jest jako teoria procesu uczenia się: Kolb Learning Style Inventory (LSI), a na jego podstawie powstało wiele innych teorii i typologii. A początki prac nad tą teorią sięgają lat 70, już ubiegłego wieku, kiedy to określono cztery podstawowe ETAPY procesu uczenia się. Zgodnie z założeniami tej teorii, do procesu można przystąpić na każdym jego etapie, ale aby było to efektywne, konieczne jest przejście, przepracowanie każdego z tych etapów. Doświadczenie, refleksja, obserwacja, próbowanie czy też testowanie, czyli praktyczna weryfikacja dostarczonej wiedzy – oto składowe cyklu Kolba. Badacz ten, na podstawie obserwacji i własnych badań stworzył i scharakteryzował cztery TYPY uczenia się, zależne właśnie od tego, na którym etapie zaczynamy naukę.

Pierwszym opisanym przez D. Kolba typem uczenia się jest **DYWERGER**. Ten dorosły uczeń naukę zaczyna od doświadczenia i obserwacji, dostrzega wiele możliwych rozwiązań problemu, mocno wykorzystuje swoją wyobraźnię. Dywerger uczy się, pracując w zespołach i słuchając, co mają do powiedzenia inni, asymiluje wiedzę z ich doświadczeń. Chętnie uczestniczy w interakcyjnych metodach nauki, wykorzystując przykłady z życia, dyskusję, dzielenie się doświadczeniami. Dywerger uczy się bardzo dobrze w dynamicznych warunkach, jednak musi mieć zapewniony czas na **obserwację** działań i ich efektów.

**ASYMILATOR**, drugi typ D. Kolba, łączy asymilację z teoretyzowaniem, na podstawie obserwacji wyciąga wnioski i tworzy teorie, kieruje się także logiką wydarzeń. Najlepiej uczy się słuchając wykładów, czytając lub oglądając prezentacje. Potrzebuje spokojnej atmosfery w czasie nauki, bowiem musi mieć możliwość spokojnej analizy zdobytej wiedzy, a więc potrzebuje też określonego czasu, aby zacząć testować nowe rzeczy w codzienności.

Trzeci typ w omawianej teorii to **KONWERGER**. Kiedy myśli nad konkretną teorią, to od razu próbuje dla niej znaleźć odpowiednie działanie. Łączy analizę z eksperymentowaniem w poszukiwaniu rozwiązania, najsukuteczniej uczy się na bazie symulacji, studiów przypadku i innych metod pozwalających na aktywne poszukiwanie rozwiązań i sprawdzanie ich poprawności.

Czwarty typ – **AKOMODATOR** poszukuje zastosowania dla wiedzy poprzez eksperymenty. Ocenia skuteczność działań na każdym etapie swoich poczynań, ale czyni to zgodnie ze swoimi odczuciami. Uczy się, wiążąc własne działania z odczuciami i emocjami, jakie wzbudzają działania. W grupie pracuje chętnie, uczy się poprzez aktywne formy i możliwość eksperymentowania, realizację określonych zadań<sup>32</sup>.

Opisane przez D. Kolba typy uczenia się stają się – podobnie jak cały model, który dobitnie wyjaśnia rolę doświadczania w procesie edukacji – bardzo pomocne przy konstruowaniu programów edukacji dorosłych, bowiem niezwykle istotne stają się dla nas drogi docierania z wiedzą do słuchaczy.

<sup>32</sup> Por. N. Doraczyńska, *Styl uczenia się pracowników*, „Personel i Zarządzanie” 4/2014.

### 3. PROGRAM LOWE – wgląd w obecne formy doskonalenia i doształcania nauczycieli

Czynnikiem motywującym do refleksji nad edukacją dorosłych, szczególnie osób z sektora oświatowego, był cykl szkoleń i warsztatów w ramach programu LOWE, realizowanego od sierpnia 2017 do czerwca 2018 roku w 9 województwach, w 15 ośrodkach w Polsce. Poniższe rozważania zostały oparte na obserwacji dydaktyki warsztatowej w 4 ośrodkach w Polsce: w województwie podkarpackim, województwie wielkopolskim i w województwie śląskim., nad którymi Wyższa Szkoła Ekonomii i Informatyki w Krakowie sprawowała nadzór merytoryczny, będąc jednocześnie wykonawcą szkoleń i warsztatów. Zaobserwowane postawy, zachowania oraz wyniki i wnioski z obserwacji i wywiadów posłużyły do wyodrębnienia w ramach autorskiej propozycji *modelu*, próbującego wyjaśnić dzisiejsze postawy w kształceniu osób dorosłych – nauczycieli.

W ramach oferty edukacyjnej ze strony uczelni Wyższej Szkoły Ekonomii i Informatyki w Krakowie przeprowadziliśmy cykl warsztatów, nawiązujący do tematyki edukacji dorosłych oraz wyposażający w podstawowe i zarazem specjalistyczne (w ramach trenerskiej edukacji) umiejętności. Cykl obejmował:

- wykazanie różnic między edukacją dzieci, a edukacją dorosłych (mini-wykład, dyskusja),
- zaznajomienie słuchaczy z modelem „Cyklu Kolba” i ukazanie jego zastosowania w metodyce edukacji dorosłych (ćwiczenia interaktywne),
- mapowanie własnych zasobów (tworzenie psychologicznego profilu swoich mocnych i słabych stron – warsztaty),
- wprowadzenie do tematyki plastyczności procesów poznawczych naszego umysłu (ćwiczenia i dyskusja),
- mały warsztat technik trenerskich.

W czasie spotkań edukacyjnych pojawiło się wiele barier, które – z oczywistych powodów małej ilości warsztatów – nie możemy rozpatrywać i omawiać ich zaistnienie, jak w procesie grupowym, mającym miejsce w dłuższej perspektywie. Jednak należy i warto o nich wspomnieć.

Na zaangażowanie w grupie uczestniczących w programie LOWE nauczycieli niezwykle istotne znaczenia miał czas odbywających się zajęć. Jeśli zajęcia były organizowane w około południowych godzinach dnia oraz łączyły się z częściowym zwolnieniem nauczycieli z pracy w dniu spotkania edukacyjnego, zaangażowanie zdecydowanie rosło i owocowało zazwyczaj owocną dyskusją oraz zainteresowaniem poszerzenia tematu. W przypadku zajęć odbywających się po pracy w danym dniu nauczycieli, zaangażowanie oraz aktywne uczestnictwo malało, jednak często nie wiązało się z chęcią skrócenia zajęć, czy ograniczenia niektórych ćwiczeń i materiału. Czynnikiem wpływającym na poziom aktywności na pewno było zmęczenie, aczkolwiek nie eliminowało ono zaciekawienia tematem i samej chęci włączenia się i uczestnictwa w cyklu edukacji. Często jednak można byłoby nazwać to uczestnictwem o niejako jednym wymiarze lub kierunku: słuchającym i refleksyjnym tylko, bez uaktywniania potrzebnych interakcji.

W komunikacji interpersonalnej na co dzień, w różnych sektorach i specjalnościach, można zaobserwować, iż ludzie dzielą się na tych, którzy mają wysoką samoocenę i tych, którzy mają jej obraz fragmentaryczny, czyli jest ona u nich niska. Badania wykazały, że tożsamość

społeczna, czyli przekonanie, poczucie o naszej wartości jest ściśle związana z przynależnością grupową.<sup>33</sup> Nauczyciele uczestniczący w warsztatach nie przejawiali bezpośrednio niskiej samooceny, jednak jej poziom wydawał się ściśle łączyć z oporem przed nowymi wyzwaniami, powątpiewaniem w skuteczność niektórych narzędzi i technik oraz brakiem zaufania do nowych form wykorzystywania swojego doświadczenia w nowej roli (rola edukatora/trenera).

Każde uczestnictwo w jakiegokolwiek grupie prowadzi do możliwości uzyskania informacji zwrotnych na swój temat. Grupa i procesy w niej zachodzące stają się swoistym lustrzanym odbiciem naszych zachowań, barier i nawyków, z których często chętnie byśmy zrezygnowali, tylko nie wiemy jak i kiedy. Informacje zwrotne w procesie grupowym budzą pogłębianie się samooceny jednostki, co może być przez nią oceniane jako zagrażające. Trenerzy warsztatów grupowych używają często określenia na opisanie tego zjawiska, jako „wyjście poza strefę komfortu”. Co ono oznacza? W przeróżnej aktywności w grupie jesteśmy bardzo często wystawieni na tzw. próbę swoich możliwości, barier i sił. Próbą nazywamy tutaj podjęcie jakiegoś działania, po którym następuje poddanie ocenie i refleksji grupy oraz lidera zachowania danego uczestnika. Jeśli bierze on udział w danym ćwiczeniu, grze symulacyjnej, inscenizacji, badaniu zostaje później poddany ocenie. Profesjonalni trenerzy panują nad tym, aby ocena ta była konstruktywna i dotyczyła tych obszarów, które możemy rozwinąć i udoskonalić w sobie. Sama krytyka dla krytyki nie wnosi nic do naszego budowania pewności siebie i odkrywania zasobów i wartości. „Wyjście poza swoją strefę komfortu” to poddanie się ocenie innych, to wzbogacenie swojego obrazu poprzez odkrycie szeregu barier, które blokują często pełne wyrażanie swojego potencjału w kontakcie interpersonalnym.

Dla nauczycieli w programie LOWE swoistym „wyjściem poza strefę komfortu” było przyzwolenie sobie na spojrzenie z innej perspektywy na swoją pracę. Podczas, kiedy do tej pory uczestnicy naszych spotkań mieli do czynienia z edukacją dzieci, teraz uczyli się i później sprawdzali siebie w roli edukatora/trenera osób dorosłych. Techniki i narzędzia, z którymi się zapoznawali i które przyswajali, budziły w nich zaciekawienie, ale czasem także opór i małe przekonanie, że podołają zadaniu w rzeczywistych warunkach. Najwięcej obaw i lęków pojawiało się wtedy, gdy w grę wchodziło ujawnienie cech i zachowań, które mogły być przez innych negatywnie ocenione, co w konsekwencji mogło rodzić odrzucenie. To zrozumiałe w pracy nad procesem grupowym, bowiem, jak pisze A. Kozak:

„Lęk przed oceną, przed odkryciem tego, co „słabe”, „ciemne”, „okropne” i „trudne” w danej osobie, może powodować w niej napięcie, które nieświadomione będzie się ujawniało w zachowaniach prowokujących do negatywnych informacji zwrotnych i prowadzących faktycznie do konfliktów z innymi członkami grupy”<sup>34</sup>.

#### 4. Syndrom gotowości do nauki nauczycieli SGDN – refleksje

Moje obserwacje w czasie prowadzenia warsztatów w programie LOWE skłoniły mnie do rozważań i próby uchwycenia lub – mówiąc inaczej – pewnego skonstruowania szkicu, cha-

<sup>33</sup> R. Brown, *Procesy grupowe. Dynamika wewnątrzgrupowa i międzygrupowa*, Wyd. GWP, 2006.

<sup>34</sup> A. Kozak, *Proces grupowy – poradnik dla trenerów, nauczycieli i wykładowców*, wyd. Helion 2010.

rakteryzującego przejawianie przez nauczycieli specyficznego *syndromu gotowości do dalszej nauki*. Do tej pory to oni, nauczyciele, oceniali stopień dojrzałości dziecka do rozpoczęcia nauki szkolnej, dziś nazwany rozpowszechnionym już szeroko określeniem *gotowości do nauki*. No właśnie... A czy tę gotowość do nauki, dalszej nauki, doskonalącej zdobyte już doświadczenie, przejawiają sami nauczyciele? To właśnie podczas prowadzonych warsztatów interesowało mnie najbardziej. Zapoznać z daną dziedziną, gałęzią nauki da się z każdego niemal przedmiotu i zagadnienia. Jednak określenie, czy po zapoznaniu z tą wiedzą słuchacze dadzą sygnał, ujawnią reakcje w zachowaniu, które pozwolą stwierdzić nauczającemu, że oto właśnie zaczynamy przekraczać magiczny próg: uczący się przejawiają syndrom gotowości do podjęcia dalszych starań – to trudne zadanie, ale nie niemożliwe.

Mając doświadczenie w prowadzeniu różnych form rozwojowych, takich jak: szkolenia, warsztaty, sesje coachingowe oraz treningi interpersonalne w zawodzie zarówno psychologa, jak i trenera biznesu, pozwolę sobie na zatrzymanie się i refleksję nad porównaniem zachowań, motywacji oraz właśnie syndromu gotowości do dalszego rozwoju w różnych grupach i sektorach społecznych. Będąc czynnym, dyplomowanym trenerem, przeprowadziłam w okresie 2011 – 2018 wiele projektów rozwojowych, cykli szkoleniowych oraz indywidualnie opracowanych projektów dla biznesu w sektorach branż: FMCG, HR, administracji publicznej, energetycznej oraz sektora opieki medycznej. Bardzo często interesowały mnie porównania grup uczestników z danych sektorów, co więcej, prowadząc cykle szkoleniowe, z niebywałą ciekawością obserwowałam właśnie przejawy owego syndromu gotowości do dalszego rozwoju i nauki. Łatwo było mi zaobserwować pojawienie się *syndromu gotowości* w ciągłej pracy trenera, czyli w czasie, gdy przez rok pełniłam rolę trenera wewnętrznego w polsko – niemieckiej firmie korporacyjnej, związanej z HR i rekrutacją pracowników do różnych projektów. Wyniki moich obserwacji ilustruje poniższa tabela (tab. 3).

**Tabela 3. Obserwacja wskaźników zaangażowania w procesy szkoleniowe (edukacja dorosłych) w różnych sektorach społecznych w latach 2011-2018**

Wskaźnik	FMCG (branża spożywcza)	HR (Human Resources)	Administracja Publiczna	Branża energetyczna	Sektor opieki medycznej
Akceptacja formy rozwojowej	średnia	wysoka	wysoka	wysoka	znikoma
Poziom motywacji	średni	wysoki	średni	wysoki	średni
Aktywne uczestnictwo	wysokie	wysokie	średnie	wysokie	wysokie
Syndrom gotowości do rozwoju	wysoki	wysoki	wysoki	wysoki	średni

*Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzanych obserwacji, badań i analiz w pracy trenerskiej l. 2018-2011 (wyniki kwestionariuszy, wywiadów i analiz uproszczone wg skali: wysokie / przejawiało ok. %80 uczestników danego szkolenia lub innej formy rozwojowej, średnie / ok. %45-50, niskie lok. %20-30/ znikome / ok.%10 i poniżej).*

## Nastawienie do szkoleń i warsztatów w programie LOWE

Poza spadkiem zaangażowania i zainteresowania tematyką, związanym z organizacją godzinową spotkań, o którym wspomniano powyżej, nastawienia uczestników naszego cyklu były bardzo pozytywne i nacechowane ciekawością, zarówno tą związaną z poszerzaniem wiedzy, jak i tą dotycząca warsztatowego przepracowywania odkrytych swoich barier i ograniczeń. Dało się zaobserwować ciekawą zależność stopnia zaangażowania uwagi i zadawania rozwojowych pytań, zależnych od wcześniejszego obszernego i bogatego w szczegóły wytłumaczenia przez trenera korzyści, wynikających z nabycia konkretnej wiedzy i opanowania danej umiejętności. To potwierdzałyby założenia MODELU WŁODOWSKIEGO (1985), iż *dorośli chcą mieć przekonanie, że uczą się czegoś wartościowego*. Owa wartość tutaj to zastosowanie nowych umiejętności. Podczas naszych warsztatów szczególnym zainteresowaniem cieszyło się omawianie narzędzia trenerskiego, tzw. „siatki interwencji trenerskich”, czyli etapów postępowania z „trudnym”, wymagającym uczestnikiem szkolenia, który zazwyczaj jest nie tylko niezainteresowany tematyką i samym uczestnictwem, ale także bardzo często dezorganizuje pracę grupową nadmierną krytyką, wchodzeniem w konflikt z liderem oraz utrudnianiem zdobywania wiedzy innym.

Bardzo znaczącym także czynnikiem wpływającym na zaangażowanie uczestników była ich własna ocena osoby prowadzącej, czyli trenera/edukatora. Informacje, iż szkolenie zostało przygotowane przez nauczyciela akademickiego, dodatkowo w profilu praktycznym, czyli mającego ciągły kontakt i udział w prowadzeniu różnych metod rozwojowych dla sektora edukacji i biznesu zdawała się być gwarantem większego zaciekawienia oraz szerszego panelu dyskusyjnego. Skłania to do przywołania słów L. Mackaye:

„Dana osoba będzie dobrym edukatorem dorosłych, jeśli posiada całkowite przekonanie, co do swojej wiedzy na temat życia i kiedy potrafi przedstawić inteligentne argumenty świadczące na jej rzecz. Nie będzie ona jednak wcale kwalifikować się do tej roli, dopóki nie będzie potrafiła egzystować w grupie, która dyskutuje, obala lub ośmiesza jej przekonania, a mimo to nadal ją uwielbia, ponieważ grupa ta napawa ją radością. To jest tolerancja, która ilustruje stanowisko Proudhona, iż darzenie drugiej osoby szacunkiem jest trudniejszym osiągnięciem intelektualnym aniżeli kochanie jej jak siebie samego”<sup>35</sup>.

W czasie prowadzonych zajęć, we wszystkich grupach warsztatowych, program zajęć oraz przygotowane materiały spotkały się z akceptacją i zainteresowaniem. Często kierowane były do trenera lub opiekuna merytorycznego danej placówki prośby po spotkaniach o rozszerzenie i wzbogacenie materiałów oraz tematyki. Mniejsze zainteresowanie tematyką można było zaobserwować czasem w tych ośrodkach, które nie rozpoczęły jeszcze praktyki w edukacji dorosłych, zatem wszystkie zdobywane informacje i umiejętności były jakby „zamrożone” w czasie i nie generowały pogłębionych pytań. Z wcześniejszych rozważań należy w tym miejscu wrócić do narzędzia CYKLU KOLBA i tego etapu, który mówi o doświadczeniu. Doświadczamy nowej wiedzy, zjawiska, mechanizmu, umiejętności i dopiero wtedy w pełni przyswajamy wszystkie korzystne aspekty tego procesu, gdy mamy możliwość doświadczyć siebie, swoich ograniczeń, barier i wzbudzić własną refleksję nad doświadczeniem. Gdy tego

<sup>35</sup> D. L. Mackaye, „Journal of Adult Education”, nr 3, czerwiec 1931 r.



brak – doświadczenie narzędzi i technik tylko na sali szkoleniowej pozostaje dobrym wyposażeniem na przyszłość, ale nieczynnym w czasie przekazywania wiedzy, stąd mało pojawia się wtedy rozwojowych pytań i inspirujących dyskusji.

Obserwacje wyżej opisanych, niejako komponentów, wszystkich zaobserwowanych emocji, motywacji i w końcu wyboru zachowań nauczycieli, uczestniczących w cyklu szkoleń, skłania do podjęcia próby wyłonienia modelu syndromu gotowości do nauki i rozwoju.

Jak każdy model przejawu gotowości do pewnego zachowania czy zespołu zachowań, potrzeba i tutaj wyodrębnienia składowych takiego modelu, czyli wskaźników opisujących zamiar, motywację i uchwytne, czasem może tylko lekko sygnalizowane zachowania, będące sygnałem gotowości jednostki do podjęcia trwałych zachowań i postanowień, a w konsekwencji wytworzenia stabilnej postawy względem zjawiska, obiektu lub złożonej sytuacji problemowej. Syndrom gotowości nie jest jeszcze samym oczekiwanym zachowaniem. Jest pewnym stadium przed podjęciem odpowiedniego zachowania i przyjęcia pewnej postawy. Zatem jakie wskaźniki do opisanego swoich składowych powinien posiadać model syndromu gotowości do nauki w zawodzie nauczyciela? Jakie zaś składowe dadzą nam obraz do wnioskowania o gotowości do rozpoczęcia procesu?

Każde podjęcie decyzji jest procesem złożonym i na pewno nie prostym, bowiem składają się na niego poszczególne etapy, a każdy etap wymaga kluczowych czynników motywacji i zmiany struktury zachowań. Z moich obserwacji i analiz wynika, iż na pojawienie się syndromu gotowości do nauki u nauczycieli ogromny wpływ mają **poziomy** gotowości do poszczególnych sprawności, umiejętności lub postaw. Charakterystykę wspomnianych poziomów przedstawia poniższa tabela.

**Tabela 4. Poziomy gotowości do nauki**

Poziomy gotowości	Przejawy sygnałów i zmian
<b>Ekspresja</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– intensywność przeżywania poszczególnych faz procesu grupowego,</li> <li>– dążenie do rozumienia, na czym polega istota rozwoju,</li> <li>– umiejętność akceptacji pojawiania się lęku, związanego z nieznanymi emocjami</li> <li>– intensywność empatycznego rozumienia zachowań innych</li> <li>– zdolność do myślenia abstrakcyjnego,</li> <li>– umiejętność wizualizacji pożądanego stanu,</li> <li>– sygnały wglądu we własne procesy emocjonalne i poznawcze.</li> </ul>
<b>Waga/znaczenie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– hierarchia wartości,</li> <li>– przejrzystość usystematyzowanych celów</li> <li>– generowanie pomysłów do dalszego rozwoju,</li> </ul>



Zmiany	<ul style="list-style-type: none"> <li>– gotowość do „wyjścia poza swoją strefę rozwoju”,</li> <li>– całkowity brak lub znikoma postać oporu wobec metod, które mocno poddają ocenie zachowanie uczącego się,</li> <li>– dążenie do wykorzystywania nowych umiejętności,</li> <li>– nastawienie na zmiany.</li> </ul>
Ocena innych	<ul style="list-style-type: none"> <li>– umiejętność radzenia sobie z lękiem,</li> <li>– umiejętność twórczego przyjmowania krytyki i wskazywania obszarów do rozwoju,</li> <li>– świadomość lęku przed oceną.</li> </ul>

*Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzanych obserwacji i analiz, 2019 – 2018.*

Przejawy sygnałów i widoczne załączki zmian w poszczególnych poziomach gotowości wydają się być bezwzględnie konieczne do ujawnienia syndromu gotowości, posiadającego potencjalne możliwości zaistnienia.

**Ekspresja.** O zaistnieniu syndromu gotowości do dalszej nauki świadczyły dla mnie pojawiające się u nauczycieli emocje, a szczególnie ich intensywność w poszczególnych fazach procesu grupowego. Osoby, które silnie reagują na pojawienie się konfliktu w grupie, atmosferę współpracy czy moment rozpadu grupy – włączają się w proces, nie kryją swoich emocji, nawet tych o zabarwieniu pejoratywnym, ujawniają, iż to, co się dzieje – żywo ich interesuje. Dążą do tego, aby poznać wszystkie aspekty tego procesu. Gdy pojawiają się nowe emocje (może to być frustracja, może lęk lub strach, a może radość, euforia), osoba ujawniająca syndrom gotowości musi nauczyć się akceptować lęk. Lęk przez NOWYMI emocjami. Rozwinięta wrażliwość emocjonalna pomaga uruchomić myślenie abstrakcyjne i wyobraźnię. Syndrom gotowości do dalszej nauki cechuje umiejętność wytworzenia w psychice reprezentacji, wytworzenia obrazu pożądanego stanu, rozwoju zachowania, cechy lub zjawiska. Nauczyciele, których charakteryzowało osiągnięcie tego stanu dawali sygnały posiadania obrazu siebie w nowej roli: edukatora o wzbogaconych umiejętnościach, trenera osób dorosłych, bardziej świadomego różnic indywidualnych u ludzi oraz charakterystyki procesu emocjonalnego, czyli przejawianych emocji. W końcu – nauczyciel, ujawniający dużą dozę ekspresji, stawał się świadomy wglądu we własne procesy emocjonalne i poznawcze. Osoby te potrafiły nazywać adekwatnie swoje emocje, przywoływać w pamięci sytuacje ze swojego edukacyjnego doświadczenia, w których towarzyszyły im stany emocjonalne, których dawniej albo nie rozumiały, albo rozumienie było fragmentaryczne, albo stosowały mechanizm wypierania tych emocji, bowiem nie były na takim etapie rozwoju, w którym czułyby się bezpieczne zderzyć z tymi odczuciami, ich ładunkiem energetycznym oraz znaczeniem dla podjęcia nowych działań.

**Waga, znaczenie.** Poziom gotowości wagi i znaczenia podjętych działań jest momentem głębokiego uświadomienia sobie *po co* podejmuję dane zadanie/wyzwanie. Jeśli zastanawiam się *po co*, muszę posiadać wiedzę o tym, co będzie *po*: wykonaniu zadania, opanowaniu umiejętności, poszerzeniu wiedzy, dając tym sygnał wglądu w procesy poznawcze oraz sygnał pracy nad przetwarzaniem informacji, dotyczących zmieniającej się rzeczywistości. Nauczycy-

ciele ujawniający gotowość na tym poziomie potrafili nazwać swoją motywację, znaleźć i ukazać moment w przeszłości, kiedy brakowało im takiego wglądu i nieświadomi żądań, które przed nimi stawiano, zadań, które wydawały się im ponad ich siły, nie potrafili wzbudzić refleksji, dlaczego tak się dzieje. Nierzadko reagowali gniewem, złością, wycofywali się z różnych aktywności. Czasami wręcz atakowali narzucane im pomysły, procedury, niekiedy może nawet sabotowali ich realizację, upraszczali realizację, nie dopuszczali do niej, wyśmiewali pomysły i przyjmowali niemal cyniczną postawę negacji.

Teraz, kiedy nastąpiło uświadomienie znaczenia i wagi zdobywanej kompetencji, kiedy odkrywali satysfakcję z ubogacenia obrazu samego siebie – dawali sygnały, że czują satysfakcję i poczucie ich wartości wzrosło. Dla przykładu przywołam ćwiczenie komunikacyjne wykonywane w grupach, które ukazywało stosowanie w komunikacji różnych kanałów w nadawaniu informacji i jej odbiorze. Ćwiczenie ukazywało, jak słuchowcy, wzrokowcy oraz szeroko opisywani w literaturze przedmiotu kinestetycy przetwarzają dopływające ze świata informację, jak się porozumiewają i jak może rozszerzyć się ich świadomość w komunikacji poprzez wykorzystywanie danego kanału do budowania porozumienia. Niekiedy miałam okazję słyżeć refleksję: „gdybym wcześniej o tym wiedział...”, „o, mogę to wykorzystać do...”, „nigdy tak nie myślałam o sposobie porozumiewania się...”. W czasie tych i podobnych refleksji pojawiały się pomysły, jak wiedzę z tego typu ćwiczeń, gier symulacyjnych oraz zabaw przenieść szerzej do praktyki. Nauczyciele zadawali pytania o konstrukcję danych narzędzi i metod, sposób ich przyswajania oraz stopień wykorzystania do konkretnych problemów i zadań, które stoją przed nimi na co dzień. Nierzadko właśnie wtedy dochodziło do zakreślenia tematyki naszego następnego spotkania i wiedzy, którą chcieliby zgłębić. Ożywione dyskusje czasem trwały długo po zakończeniu danego warsztatu.

**Zmiany.** Gotowość do zmian jest ważna w ciągu całego naszego życia, na różnych etapach naszego rozwoju: społecznego, zawodowego, emocjonalnego, rodzinnego. Zmiany są konieczne, jeśli chcemy podążać za rozwijającym i zmieniającym się światem. Szereg ćwiczeń i interaktywnych gier warsztatowych pozwalało nauczycielom „wyjść poza swoją strefę komfortu”, zderzyć się z nowymi odczuciami, potrafić nazwać swoje stany emocjonalne i reakcje po wykonaniu ćwiczenia. Pozwalało im to wyeliminować bariery obronne, zauważyć stosowane mechanizmy, w końcu była to okazja do nauki mówienia o swoich wrażeniach, odkryciach, obawach i poczuciu bycia teraz pewniejszym siebie.

**Ocena innych.** Niełatwo przyjmować krytykę. Chociaż zawód nauczyciela wystawiony jest cały czas na ocenę: uczniów, rodziców, dyrekcji szkoły, nadzoru, współpracowników – nie jest łatwo radzić sobie z odbiorem tych ocen, informacji, czasem niesłusznych oskarżeń i błędnych wniosków. Jednak przyjmowanie znowu postawy obronnej, nacechowanej brakiem porozumienia, brakiem rozmowy, wysłuchania argumentów przeciwnika/rozmówcy nie prowadzi do rozwoju i zmiany sytuacji. Dla wielu nauczycieli odkryciem i nowym myśleniem była wiedza, że akceptacja czyjegoś zdania, zachowania, zajętego stanowiska to jeszcze nie przyznanie racji. Mogę wysłuchać kogoś, dać do zrozumienia, że dotarły do mnie wszystkie jego emocje, treści, żądania i oczekiwania, ale nie muszę przyznawać temu komuś racji. Wysłuchuję stanowiska bez okazywania aprobaty lub dezaprobaty, szanując w ten sposób rozmówcę i obserwując postępujący proces, jednocześnie manifestując swoje stanowisko. Umiejętność odróżniania oceny od obserwacji jest bardzo ważną kompetencją w życiu społecznym.

Zatem na syndrom gotowości do nauki (SGDN) u nauczycieli składać się może:

1. Przejawianie emocji, związanych z procesem uczenia się, umiejętność radzenia sobie z pojawiającymi się emocjami.
2. Skłonność do przypisywania znaczenia i wagi nowo nabytym postawom i umiejętnościom.
3. Podatność na modyfikacje. Umiejętność obalenia starych toków myślenia to czasem rewolucja w myśleniu. Konieczna jednak do ROZWOJU.
4. Silna potrzeba zdobywania nowych doświadczeń, generowania nowych pomysłów.

Lokalizowanie i badanie syndromu gotowości do nauki i rozwoju zdaje się być optymistyczną przesłanką do tworzenia nowych programów edukacyjnych dla osób dorosłych, w tym przypadku – nauczycieli. Fakt obserwacji SGDN może implikować zmiany w ofertach edukacyjnych ośrodków odpowiedzialnych za doksztalcenie i rozwój nauczycieli, zaś dla prowadzącego edukację w tym kierunku może stać się swoistą superwizją własnych umiejętności i potencjału. W końcu – SGDN może także stać się ogromną pomocą do konstruowania programów specjalistycznej pomocy dla tych nauczycieli, którzy z jakichś powodów syndromu na czas obecny nie przejawili, ale wcale nie jest powiedziane, że nie uaktywni się on u nich po zastosowaniu nowych, burzących dotychczasowe myślenie narzędzi i metod. I na taką zmianę w obecnym systemie edukacji czekajmy i zrobmy wszystko, aby ją urzeczywistnić!

## Literatura

- Beck J. S., *Terapia poznawcza*, Wyd. UJ, Kraków 2005.
- Boczukowa B., *Jak kształcić dorosłych*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2010.
- Brown R., *Procesy grupowe. Dynamika wewnątrzgrupowa i międzygrupowa*, Wyd. GWP, 2006.
- Brzezińska A. (red.), *Portrety psychologiczne człowieka*, GWP, 2015.
- Delors J. (red.), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. edukacji dla XXI w., Radom 1998.
- Doraczyńska N., *Styl uczenia się pracowników*, „Personel i Zarządzanie” 4/2014.
- Habermas J., *Knowledge of human interests*, Beacon. Boston 1971.
- Knowles M. S., Holton E. F., Swanson R. A., *Edukacja dorosłych*, PWN, Warszawa 2009.
- Kozak A., *Proces grupowy – poradnik dla trenerów, nauczycieli i wykładowców*, wyd. Helion 2010.
- Kwiatkowski S. M., *Edukacja dorosłych w koncepcji uczenia się przez całe życie*, Edukacja ustawiczna dorosłych, 3/2003.
- Leigh D., *Praktyczne metody pracy zespołowej*, Wydawnictwo finansowe z funduszy programu PHARE 1997.
- Lindeman E. C., *The meaning of adult education*, 1926.

- 
- Mackaye D. L., "Journal of Adult Education", nr 3, czerwiec 1931 r.
- Marszałek H., *Nauczyciel szkoły dla dorosłych*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1996.
- Maslow A. H., *Defense and growth*, Little, Brown, Boston, 1972, za: Knowles M. S., Holton E. F., Swanson R. A., *Edukacja dorosłych*, PWN, Warszawa 2009.
- Mezirow J., *Transformative learning as discourse*, "Journal of Transformative Education", 1/2003.
- Owczarz M. (red.), *Poradnik edukatora*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2005.
- Perkowska-Klejman A., *Transformacyjne uczenie się dorosłych w świetle teorii Jack'a Mezirowa*, *Edukacja ustawiczna dorosłych*, 1/2018.
- Półturzycki J., *O andragogice jako nauce przydatnej w pracy edukatora*, [w:] M. Owczarz (red.) *Poradnik Edukatora*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2005.
- Rogers C. R., *Client centered therapy*, Boston 1951.
- Silberman M., *Metody aktywizujące w szkoleniach*, Wyd. Wolters Kluwer, Kraków 2006.
- Turos L., *Andragogika ogólna*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 1999.
- Vopel K. W., *Warsztaty – skuteczna forma nauki*, Wyd. Jedność, Kielce 2004.
- Walenda A., *Nowe kompetencje potrzebne współczesnemu nauczycielowi – wybrane zagadnienia*, [w:] L. Hurlo, D. Klus – Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Zacharuk T., *Nauczyciele akademicy o kształceniu integracyjnym*, [w:] R. Rosa, T. Zacharuk (red.), *Podlaskie Zeszyty Pedagogiczne*, Wyd. Akademii Podlaskiej, Sedlce 2000, nr 1.



Katarzyna Kowalska-Jarnot<sup>1</sup>  
Stanisław Kowalski<sup>2</sup>  
Marcin Szydłowski<sup>3</sup>

## Działania LOWE i ich efekty w opinii uczestników i nauczycieli

### Participants' and teachers' opinions of LOWE initiatives

**Abstrakt:** *W pracy przedstawiono wyniki diagnozy potrzeb edukacyjnych osób dorosłych w 4 analizowanych Lokalnych Ośrodkach Wiedzy i Edukacji oraz opisano działania edukacyjne, które na ich podstawie zostały zrealizowane. Zdiagnozowane potrzeby szkoleniowe zostały pogrupowane w zespoły odpowiadające 5-ciu edukacyjnym wymiarom życia opisanym w modelu funkcjonowania LOWE.*

*Zamieszczono także wyniki badań ankietowych przeprowadzonych wśród trenerów i beneficjentów na temat ich opinii o uzyskanych efektach kształcenia.*

*Stwierdzono silny związek uczestnictwa w szkoleniach z poprawą własnej samooceny, zwiększeniem wiedzy oraz integracji społecznej beneficjentów, które w ich odczuciu były efektem udziału w projekcie.*

**Słowa kluczowe:** *edukacja dorosłych, badanie potrzeb edukacyjnych, efekty uczenia się.*

**Summary:** *The paper presents results of a study conducted in 4 Local Knowledge and Education Centers on the educational needs of adults as well as actions taken on the basis of these results. Identified training needs have been grouped into 5 life dimensions described in the LOWE model.*

*The paper also discusses the results of a survey conducted among trainers and beneficiaries regarding their opinions about achieved learning outcomes.*

*Strong relationships between the participation in the training and the project main objectives – self-esteem, knowledge and social integration improvements – have been shown.*

## 1. Wprowadzenie

Zmiany zachodzące we współczesnym świecie dotyczą wielu sfer życia jednostek i społeczeństw. Jesteśmy świadkami zmian w technologii wytwarzania i dystrybucji dóbr

---

<sup>1</sup> Dr, Zakład Zarządzania i Rachunkowości, Wyższa Szkoła Ekonomii i Informatyki w Krakowie.

<sup>2</sup> Dr, Zakład Zarządzania i Rachunkowości, Wyższa Szkoła Ekonomii i Informatyki w Krakowie.

<sup>3</sup> Mgr, Zakład Informatyki i Metod Ilościowych, Wyższa Szkoła Ekonomii i Informatyki w Krakowie.

i usług, rozwoju masowej komunikacji, obserwujemy przeobrażenia w sferze metod pracy. Wszystko to powoduje potrzebę elastycznego dostosowania się jednostek i społeczności do tych zmian i przechodzenie od idei społeczeństwa wiedzy do społeczeństwa uczącego się<sup>4</sup>. Społeczeństwo staje się więc świadome wyzwań stawianych przez własne otoczenie a edukacja jest składnikiem ludzkiej codzienności i stanowi integralną część życia, pozwalającą na łatwiejsze funkcjonowanie w otaczającej nas rzeczywistości<sup>5</sup>.

Idea uczenia się przez całe życie (*lifelong learning LLL*) definiowana jest jako „wszelkie działania związane z uczeniem się przez całe życie, zmierzające do poprawy poziomu wiedzy, umiejętności i kompetencji w perspektywie osobistej, obywatelskiej, społecznej i/lub związanej z zatrudnieniem”<sup>6</sup>. Na gruncie polskich doświadczeń przytoczona definicja jest szerszym pojęciem w stosunku do kształcenia ustawicznego, gdyż odnosi się do osób w każdym wieku i obejmuje etapy uczenia się od wczesnego dzieciństwa, poprzez okres edukacji szkolnej, następnie poprzez czas aktywności zawodowej aż do wieku senioralnego<sup>7</sup>.

Edukacja przestaje więc być postrzegana jedynie przez pryzmat instytucji edukacyjnej i jej zasobów ale poprzez pryzmat osoby uczącej się i mierzona jest przyrostem jej kompetencji a ściślej rzecz biorąc poprzez uzyskane efekty uczenia się. Efekty uzyskane w różnych formach uczenia się (w tym samokształcenia) i w różnych etapach życia stają się więc wyznacznikiem poczucia własnej wartości jednostki i jej pozycji oraz przydatności w danej grupie społecznej czy zawodowej. Są także podstawowym elementem tworzącym strukturę systemu kwalifikacji na szczeblu europejskim, krajowym i branżowym, umożliwiającym formalne uznanie wartości zdobytych kompetencji.

W kontekście nowego systemu kwalifikacji, efektami uczenia się nazywamy to, co w wyniku różnego typu aktywności człowiek wie i rozumie (wiedza), oraz co potrafi wykonać (umiejętności), a także jego zdolność do podejmowania określonego rodzaju odpowiedzialności (kompetencje społeczne)<sup>8</sup>.

Badania naukowe i bogaty dorobek publikacyjny z zakresu kształcenia osób dorosłych obejmuje wiele obszarów i zagadnień: od analizy potrzeb edukacyjnych, metodyki i celów nauczania, form i metod kształcenia, przez uznawalność zdobytych kompetencji aż po metody ich ewaluacji.

W niniejszej pracy dokonano oceny efektów uczenia się uczestników biorących udział w projekcie Lokalne Ośrodki Wiedzy i Edukacji osób dorosłych (LOWE). Badanie i ocena efektów nie była przedmiotem realizacji projektu, wykonano je po zakończeniu projektu jako

<sup>4</sup> G. Pawelska-Skrzypek i in., *Uznawanie efektów uczenia się nabytych poza edukacją formalną (RPL) w szkolnictwie wyższym – wyzwania projektowania systemu*, Institute for the Development of Education, Zagreb 2013, s. 10.

<sup>5</sup> G. Maniak, *Kształcenie przez całe życie – idea i realizacja polska na tle unii europejskiej*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, 2015, ISSN 2083-8611 Nr 214, str. 129.

<sup>6</sup> *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, Komunikat Komisji Europejskiej, COM (2001) 678.

<sup>7</sup> K. Jędralska, J. Bernais (red.), *Uniwersytet w perspektywie kształcenia przez całe życie*, Wydawnictwo UE w Katowicach, 2011, ISBN 978-83-7875-264-6, str. 43.

<sup>8</sup> I. Gmaj, J. Grzeszczak A. Leyk i in., *Walidacja – nowe możliwości zdobywania kwalifikacji*, wyd. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2016.

oddzielne zadanie postawione przez opiekunów projektu. Z uwagi na cele projektu, które zakładały położenie większego ciężaru na efekty społeczne związane z aktywizacją osób mających długą przerwę w edukacji, osób nieaktywnych zawodowo lub bezrobotnych a także osób starszych (45+) uznano, że wyniki i wnioski tej oceny stanowiąc będą pewien wkład w rozwój wiedzy na temat kształcenia osób dorosłych.

## 2. Charakterystyka przedmiotu badań – opis Lokalnych Ośrodków Wiedzy i Edukacji

Badaniu poddano wyniki pracy czterech Lokalnych Ośrodków Wiedzy i Edukacji będących pod opieką mentorską Wyższej Szkoły Ekonomii i Informatyki w Krakowie. Należą do nich:

- LOWE w gminie Bieliny (szkoła podstawowa w Hucie Podlisy, woj. świętokrzyskie),
- LOWE w gminie Kłomnice (szkoła podstawowa w Kłomnicach, woj. śląskie),
- LOWE w gminie Świlcza (szkoła podstawowa w Rudnej Wielkiej, woj. podkarpackie),
- LOWE w gminie Skoki (Stowarzyszenie Tęcza w Jabłowie, województwo wielkopolskie).

**Gmina Bieliny**<sup>9</sup> usytuowana jest w środkowej części województwa świętokrzyskiego, w powiecie kieleckim. Widocznym problemem na lokalnym rynku pracy jest duże bezrobocie, w tym bezrobocie ukryte wśród rolników i członków ich rodzin. Zdiagnozowano również niekorzystne zjawiska cechujące mieszkańców gminy takie jak niski poziom wykształcenia osób dorosłych w górnej grupie wieku produkcyjnego, bariery mentalne wynikające z wieloletnich tradycji rodzinnych pracy wyłącznie w gospodarstwie rolnym nawet przy niskiej dochodowości i opłacalności produkcji rolnej oraz wielopokoleniowe „tradycje” korzystania z pomocy społecznej. Znaczna część respondentów wskazywała także na problemy alkoholowe części mieszkańców gminy i problemy przemocy w rodzinie a także mentalnościowe przekonania o roli kobiety jako gospodyni domowej, matki i opiekunki dzieci. Efektem tych zjawisk jest niskie poczucie wartości, brak umiejętności i kompetencji życiowych, wykluczenie społeczne, zawodowe, kulturowe, bierność, brak motywacji, brak umiejętności radzenia sobie z problemami życiowymi, niski poziom świadomości życiowej, społecznej, zdrowotnej skutkujący złym stanem zdrowia, chorobami cywilizacyjnymi i zjawiskami patologicznymi.

**Gmina Kłomnice**<sup>10</sup> leży w powiecie częstochowskim, W latach 2012-2017 liczba ludności Gminy Kłomnice uległa zmniejszeniu o ok. 1,27%. Z kolei o 24,25% wzrosła w tym okresie liczba osób w wieku poprodukcyjnym – co świadczy o zjawisku „starzenia się” społeczeństwa. Gmina ma charakter wiejski. Podstawowym problemem gminy zdiagnozowanym w badaniach jest stosunkowo duża ilość młodych osób (20-24 lata)

<sup>9</sup> Diagnoza potrzeb społeczności lokalnej Gminy Bieliny w zakresie aktywności edukacyjnej i rozwoju kompetencji kluczowych osób dorosłych oraz ocena potencjału Szkoły Podstawowej w Hucie Podlisy do pełnienia funkcji LOWE (2017 r.).

<sup>10</sup> Raport z diagnozy potrzeb edukacyjnych uczestników LOWE (osób dorosłych) i potencjału szkoły Lokalny Ośrodek Wiedzy i Edukacji w Kłomnicach (2017 r.).



pozostających bez pracy oraz osoby po 50 roku życia z niskim poziomem kwalifikacji zawodowych lub niskim poziomem wykształcenia. Na terenie gminy 2,9% ogółu ludności w wieku produkcyjnym zarejestrowanych jako bezrobotni stanowiły osoby bez wykształcenia średniego. Zdiagnozowano również szereg problemów natury społecznej, takich jak: niezaradność, nałogi, brak motywacji. Brakuje także organizacji wspierających działania edukacyjne wśród dorosłych.

**Gmina Skoki**<sup>11</sup> położona jest w północno-wschodniej części województwa wielkopolskiego, w powiecie wągrowieckim, oddalona o około 38 km od stolicy regionu – miasta Poznania. Jest gminą miejsko-wiejską, w której ponad 5,5% obszaru gminy stanowi miasto Skoki. W ostatnich latach liczba mieszkańców gminy nieznacznie wzrasta i ma to związek przede wszystkim z przenoszeniem się z Poznania osób starszych w wieku emerytalnym na atrakcyjną krajobrazowo wieś. Głównym problemem gminy w opinii mieszkańców jest brak miejsc pracy i wynikające z niego bezrobocie. Młodzi ludzie opuszczają gminę szukając pracy w większych aglomeracjach miejskich. Brak pracy i motywacji powoduje często ucieczkę w alkoholizm, bierność zawodową i poczucie wykluczenia społecznego. Bariereą rozwojową jest również niskie wykształcenie osób w wieku produkcyjnym. Taki stan powoduje ogólne niezadowolenie i niechęć do jakichkolwiek działań, w tym brak motywacji do rozwoju.

**Gmina Świlcza**<sup>12</sup> leży w centralnej części województwa podkarpackiego, w powiecie rzeszowskim. W latach 2002-2016 liczba mieszkańców zmalała o 11,3%. Wskaźnik bezrobocia wynosi 6,4 % i jest wysoki w porównaniu do średniej krajowej oraz do średniego bezrobocia w województwie. Liczba osób w wieku poprodukcyjnym ciągle wzrasta, co świadczy o starzejącym się społeczeństwie gminy. Gmina ma charakter rolniczy, jednak zdecydowanie dominują gospodarstwa małe poniżej 1 ha, gdzie niemożliwe jest uzyskanie określonego dochodu dzięki efektowi skali. Wielu rolników z tej grupy deklaruje potrzebę przekwalifikowania się i zmiany zawodu. Obserwuje się stopniowy wzrost liczby przedsiębiorstw (961 w 2010 r., 1 091 w 2016 r.) lecz proces ten, jak deklarują badani wymaga stałego pobudzania przedsiębiorczości i innowacyjności przez władze gminy. Dominują małe firmy (głównie jednoosobowa działalność gospodarcza) niedające zatrudnienia innym mieszkańcom gminy. W efekcie wielu mieszkańców deklaruje niską jakość życia. Poważnym wyzwaniem jest bierność mieszkańców, brak motywacji do rozwoju i do zmiany. Większość mieszkańców gminy (około 60%) ukończyła tylko szkołę podstawową lub zawodową. Mieszkańcy odczuwają brak oferty edukacyjnej dla dorosłych.

W tabeli nr 1. przedstawiono wybrane dane charakteryzujące warunki społeczno-ekonomiczne w analizowanych gminach.

<sup>11</sup> Diagnoza potrzeb społeczności lokalnej Gminy Skoki w zakresie aktywności edukacyjnej i rozwoju kompetencji kluczowych osób dorosłych oraz ocena potencjału Stowarzyszenia Edukacyjnego TE-CZA (2017 r).

<sup>12</sup> Diagnoza potrzeb społeczności lokalnej gminy Świlcza w zakresie aktywności edukacyjnej i rozwoju kompetencji kluczowych osób dorosłych oraz ocena potencjału szkoły podstawowej w Rudnej Wielkiej do pełnienia funkcji LOWE (2017r.).

Tabela 1. Wybrane dane społeczno-ekonomiczne gmin organizujących LOWE

Gmina	Powierzchnia		Liczba ludności (stan na 2017 r.)					Bezrobocie (stan na 2017 r.)
	całkowita w km <sup>2</sup>	w tym % UR	ogółem	w tym				
				w wieku przedprodukcyjnym	w wieku produkcyjnym	w wieku poprodukcyjnym	korzystających z pomocy społecznej	
Polska	31269600	47	38422346	18	61,5	20,5	5,7	5,0
Bieliny	88	65	10268	20,9	63,9	15,2	14,9	6,4
Kłom- nice	148	71	13638	15,8	62,5	21,5	4,8	3,1
Skoki	198	54	9580	21,4	63,3	15,3	9,9	3,7
Świlcza	128	73	16040	20,1	62,0	17,9	6,1	6,1

Źródło: <https://stat.gov.pl/statystyka-regionalna/statystyczne-vademecum-samorzadowcal>.

Z tabeli 1 wynika, że największą obszarowo spośród analizowanych LOWE była gmina Skoki a najmniejszą gmina Bieliny, zaś pod względem liczby mieszkańców najliczniejszą była gmina Świlcza a najmniej liczną gmina Skoki i gmina Bieliny. Pod względem udziału mieszkańców w wieku poprodukcyjnych zdecydowanie największy odsetek jest w gminie Kłomnice (21,5 %). W pozostałych gminach udział ludności w wieku poprodukcyjnym jest niższy i wynosi 15,2%, 15,3% i 17,9% odpowiednio w gminach Bieliny, Skoki i Świlcza. Jest także niższy od średniej krajowej o 2-5 punktów procentowych. W gminach Kłomnice i Skoki obserwuje się również najniższe bezrobocie tak w porównaniu do pozostałych gmin jak i średniej krajowej (5,0%). W gminach Bieliny i Świlcza bezrobocie w 2017 roku przekraczało 6 % i było wyższe od średniej krajowej o ponad 1 punkt procentowy. Istotnym wskaźnikiem charakteryzującym poziom ubóstwa jest liczba osób korzystających ze środowiskowej pomocy społecznej. W gminach Bieliny oraz Skoki 14,9 oraz 9,9% ogółu ludności korzystała z tej formy wsparcia i był to odsetek około dwukrotnie wyższy od średniej krajowej, który wynosi średnio 5,7%.

Na koniec warto podkreślić, że gminy Skoki i Świlcza to gminy wielkomiejskie, zamieszkiwane również przez osoby dojeżdżające do pracy w mieście. Proces ten nasila się zmieniając stopniowo lokalne stosunki społeczne.

### 3. Potrzeby w zakresie edukacji osób dorosłych zdiagnozowane w analizowanych gminach

Zadaniem każdego z ośrodków LOWE było zdiagnozowanie potrzeb swojej gminy w zakresie edukacji osób dorosłych. W tym celu przeprowadzono badania wtórne (*desk research*), badania ankietowe wśród potencjalnej grupy beneficjentów szkoleń, a także wywiady grupowe z udziałem osób opiniotwórczych w gminie. W efekcie każdy ośrodek opracował raport zawierający diagnozę potrzeb. Potrzeby szkoleniowe zostały pogrupowane w zespoły odpowiadające 5-ciu edukacyjnym wymiarom życia opisanym w modelu funkcjonowania LOWE<sup>13</sup>. W tabeli 2 zamieszczono ich syntetyczne zestawienie.

Tabela 2. Wyniki diagnozy potrzeb edukacyjnych dorosłych w gminie Kłomnice

Kategorie zdiagnozowanych potrzeb szkoleniowych	Potrzeby szkoleniowe
<b>Wyniki badań kwestionariuszowych</b>	
Kursy, szkolenia lub inne formy podnoszenia kompetencji osobistych	Kursy podnoszące kompetencje (96% wskazań) Kursy obsługi komputera (45,8%) Szkolenia z zakresu radzenia sobie ze stresem (37,5%) Szkolenia z zakresu autoprezentacji (37,5%) Szkolenia dotyczące techniki uczenia się i zapamiętywania (20,8%) Szkolenia związane z zarządzaniem czasem (16,7%) Planowanie własnego rozwoju (12,5%)
Kursy, szkolenia lub inne formy podnoszenia swych kompetencji w zakresie poprawy poziomu zdrowia i jakości życia	Szkolenia związane ze sportem (56%) Szkolenia z zakresu higieny i pielęgnacji ciała, manicure (52%) Szkolenia dotyczące zdrowego żywienia (44%) Szkolenia związane z dietetyką (28%) Szkolenia związane z dbaniem o zdrowie (24%) Warsztaty tańca (24%) Radzenie sobie z natłogami (24%)
Kursy, szkolenia lub inne formy podnoszenia kompetencji społecznych i obywatelskich	Szkolenia rozwijające zdolności organizowania inicjatyw obywatelskich i społecznych (54,5%) Rozwiązywanie konfliktów (50%) Negocjacje i mediacje 40,9% Szkolenia doskonalące zdolności w zakresie komunikacji interpersonalnej w sytuacjach społecznych (27,3%) Szkolenia rozwijające zdolności pracy zespołowej (22,7%) Szkolenia związane z rozwojem organizacji pozarządowych (22,7%) Radzenie sobie w sytuacjach trudnych i kryzysowych (22,7%)

<sup>13</sup> G. Praweńska-Skrzypiek i in, *Model funkcjonowania w środowisku lokalnym Lokalnego Ośrodka Wiedzy i Edukacji (LOWE) prowadzącego działania na rzecz aktywizacji edukacyjnej osób dorosłych*, Kraków 2017.

Kursy, szkolenia lub inne formy podnoszenia swych kompetencji zawodowych	Szkolenia z zakresu języków obcych (60%) Szkolenia z zakresu obsługi komputera (40%) Kursami prawa jazdy (40%) Szkolenia dotyczące gotowania (32%) Obsługa urządzeń i maszyn (24%) Zakładanie i prowadzenie własnej firmy (24%) Obsługa klienta (16%) Obsługa specjalistycznych programów komputerowych (12%)
Szkolenia podnoszące kompetencje rodzicielskie i opiekuńcze	Szkolenia radzenia sobie ze stresem i emocjami 47,6% Problemy rozwojowe dzieci (42,9%) Metody uczenia się i zapamiętywania (38,1%) Szkolenia związane z organizacją zabaw i aktywności edukacyjnych dla dzieci (33,3%) Profilaktyka zagrożeń (33,3%) Szkolenia dotyczące rozwiązywania konfliktów między rodzicami i dziećmi (31,1%) Zagadnienia związane z uczeniem się (23,8%) Radzenie sobie z agresją i przemocą (14,3%)
<b>Wyniki badań focusowych</b>	
	Szkolenia z zakresu obsługi komputera, autoprezentacji, zdrowego żywienia, pielęgnacji ciała, rozwijające zdolności organizowania inicjatyw obywatelskich i społecznych, negocjacji i mediacji, języków obcych i prowadzenia własnej firmy.

*Źródło: Raport z diagnozy potrzeb edukacyjnych uczestników LOWE (osób dorosłych) i potencjału szkoły Lokalny Ośrodek Wiedzy i Edukacji w Kłomnicach (2017 r.).*

**Tabela 3. Wyniki diagnozy potrzeb edukacyjnych dorosłych w gminie Świlcza**

Kategorie zdiagnozowanych potrzeb szkoleniowych	Potrzeby szkoleniowe
<b>Wyniki badań kwestionariuszowych</b>	
Kursy, szkolenia lub inne formy podnoszenia kompetencji osobistych	Radzenie sobie ze stresem (33,8%) Poczucie pewności siebie (31,8%) Przedsiębiorczość (30,3%) Radzenie sobie w sytuacjach trudnych lub kryzysowych (28,8%) Kreatywność (23,2%) Uczenie się i zapamiętywanie (19,7%) Podejmowanie decyzji (18,2%) Planowanie własnego rozwoju (17,7%) Asertywność (17,2%) Zarządzanie czasem (14,1%) Umiejętność organizowania pracy (7,1%)

<p>Kursy, szkolenia lub inne formy podnoszenia swych kompetencji w zakresie poprawy poziomu zdrowia i jakości życia</p>	<p>Szkolenia z zakresu zdrowego odżywiania (44,9%)          Uprawianie sportu (różne dyscypliny) (32,3%)          Fitness (27,8%)          Profilaktyka prozdrowotna (27,3%)          Taniec (20,2%)          Radzenie sobie z nałogami (10,6%)          Higiena i pielęgnacja ciała (9,1%)</p>
<p>Kursy, szkolenia lub inne formy podnoszenia kompetencji społecznych i obywatelskich</p>	<p>Rozwiązywanie konfliktów (25,3%)          Komunikacja interpersonalna (25,3%)          Negocjacje (25,3%)          Wystąpienia publiczne (23,2%)          Mediacje (17,7%)          Autoprezentacja (15,7%)          Umiejętność pracy zespołowej (14,1%)          Umiejętność podejmowania i organizowania inicjatyw obywatelskich (13,1%)</p>
<p>Kursy, szkolenia lub inne formy podnoszenia swych kompetencji zawodowych</p>	<p>Znajomość języków obcych (57,6%)          Zakładanie i prowadzenie własnej firmy (24,7%)          Obsługa komputera (24,2%)          Wykorzystanie Internetu (13,1%)          Prawo jazdy (12,6%)          Obsługa urządzeń i maszyn (9,6%)          Obsługa klienta (8,6%)          Obsługa specjalistycznych programów komputerowych (7,6%)          Certyfikowane kursy zawodowe (6,1)</p>
<p>Szkolenia podnoszące kompetencje rodzicielskie i opiekuńcze</p>	<p>Pobudzanie twórczości i kreatywności dzieci (27,3%)          Metody uczenia się i zapamiętywania (26,3%)          Pobudzanie samodzielności i inicjatywności dzieci (26,3%)          Rozwiązywanie konfliktów rodzic-dziecko (23,7%)          Radzenie sobie z problemami wychowawczymi dzieci (26,7%)          Radzenie sobie ze stresem i emocjami w relacji rodzic-dziecko (22,7%)          Organizacja zabaw i aktywności edukacyjnych dla dzieci (20,7%)          Profilaktyka zagrożeń (18,2%)          Radzenie sobie z problemami rozwojowymi dzieci (15,2%)          Organizacja uczenia się (12,6%)          Radzenie sobie z przemocą i agresją (10,6%)          Podejmowanie działań interwencyjnych w sytuacjach kryzysowych (10,1%)</p>

Wyniki badań focusowych	
	<p>Warsztaty międzypokoleniowe</p> <p>zajęcia rozwijające kulturę spędzania czasu wolnego i dbania o siebie</p> <p>zajęcia propagujące zdrowy styl życia – zakładające aktywność fizyczną całej rodziny, fitness dla osób starszych, spotkania z dietetykiem, wspólne gotowanie, wspólne aktywności związane z ekologicznymi uprawami i odżywianiem, pielęgnacją domów, przywracaniem starych tradycji (np. pszczelarstwo)</p> <p>klub szachowy dla dorosłych</p> <p>zajęcia indywidualne, konsultacje, spotkania z osobami kompetentnymi (ekspertami) z indywidualnym podejściem do każdej osoby, z trenerem osobistym, umiejętności zawodowe, przedsiębiorczość, technologie IT, umiejętności budowlane, hydrauliczne,</p> <p>opieka nad dziećmi, osobami starszymi i niepełnosprawnymi, pielęgnacja ogrodów, przewodnik amatora grzybiarza, przewodnik turystyki, obrabianie zdjęć, tworzenie stron www, umiejętność redagowanie pism, kreator wizerunku, sprzątanie, wdzirej, masaż, sztuka dekoracji ślubnej, komunijnej i innej, mównica pogrzebowy.</p>

*Źródło: Diagnoza potrzeb społeczności lokalnej gminy Świlcza w zakresie aktywności edukacyjnej i rozwoju kompetencji kluczowych osób dorosłych oraz ocena potencjału szkoły podstawowej w Rudnej Wielkiej do pełnienia funkcji LOWE (2017r.).*

Tabela 4. Wyniki diagnozy potrzeb edukacyjnych dorosłych w gminie Bieliny

Kategorie zdiagnozowanych potrzeb szkoleniowych	Potrzeby szkoleniowe
<b>Wyniki badań kwestionariuszowych</b>	
Kursy, szkolenia lub inne formy podnoszenia kompetencji osobistych	<p>szkolenia rozwijające poczucie pewności siebie (asertywność), wystąpienia publiczne i autoprezentacja (56%)</p> <p>Komunikacja międzyludzkiej, interpersonalnej (52%)</p> <p>Rozwiązywanie konfliktów i pracy w grupie i radzenie sobie ze stresem (52%)</p> <p>Identyfikacja własnego potencjału, planowanie własnego rozwoju (38%)</p>
Kursy, szkolenia lub inne formy podnoszenia swych kompetencji w zakresie poprawy poziomu zdrowia i jakości życia	<p>Zdrowe odżywianie, odżywiania w przypadku chorób metabolicznych i innych (64%),</p> <p>Metody dbania o zdrowie (50%),</p> <p>Korzystanie z urządzeń cyfrowych i multimedialnych typu infomaty, bankomaty (43%)</p> <p>Uprawianie sportu (36%)</p> <p>Rozwój pasji i zainteresowań (29%).</p>
Kursy, szkolenia lub inne formy podnoszenia kompetencji społecznych i obywatelskich	<p>Szkoelnie z zakresu pracy zespołowej (55%)</p> <p>Rozwiązywanie konfliktów, radzenia sobie w sytuacjach trudnych i kryzysowych (54%)</p> <p>Komunikacja interpersonalnej (45%)</p> <p>Zdolność organizowania inicjatyw obywatelskich i społecznych (46%)</p> <p>Przygotowanie i realizację projektów, wniosków o dofinansowanie (46%)</p>

Kursy, szkolenia lub inne formy podnoszenia swych kompetencji zawodowych	<p>Szkolenie z zakresu obsługi komputera (57%)          Kursy języków obcych (40%)          Animacja czasu wolnego dla różnych grup wiekowych (40%)          Zakładanie i prowadzenie działalności gospodarczej (31%)          Rękodzieło i rzemiosło (30%)          Język angielski (6%)</p>
Szkolenia podnoszące kompetencje rodzicielskie i opiekuńcze	<p>Radzenie sobie ze stresem i emocjami (64%)          Organizację zabaw i aktywności edukacyjnych dla różnych grup wiekowych (44%)          Radzenie sobie z problemami rozwojowymi dzieci (36%)          Metody uczenia się i zapamiętywania (30%)          Rozwiązywanie konfliktów rodzic-dziecko (30%)          Radzenie sobie z agresją i przemocą (26%)          Profilaktyka zagrożeń (24%)</p>
<b>Wyniki badań focusowych</b>	
	<p>W obszarze kompetencji społecznych i obywatelskich wskazywano na potrzebę wykształcenia i przygotowania liderów (wyposażenie tych osób w kompetencje związane z kierowaniem grupą, realizacją inicjatyw, przygotowaniem projektów, ale również w różnego rodzaju kompetencje osobiste pozwalające na dalsze diagnozowanie zasobów w środowisku, rozpoznawanie potencjałów mieszkańców)</p> <p>W obszarze kompetencji związanych z jakością życia i poziomem zdrowia mieszkańców profilaktyka, podnoszenie świadomości dotyczącej chorób, Także działania pro-zdrowotne, promujące zdrowy styl życia, aktywność ruchową, z zakresu dietetyki, zdrowego odżywiania.</p>

Tabela 5. Wyniki diagnozy potrzeb edukacyjnych dorosłych w gminie Skoki

Kategorie zdiagnozowanych potrzeb szkoleniowych	Potrzeby szkoleniowe
<b>Wyniki badań kwestionariuszowych</b>	
Kursy, szkolenia lub inne formy podnoszenia kompetencji osobistych	<p>Radzenie sobie ze stresem (95%)          Szkolenie z zakresu budowania poczucia własnej wartości (95%)          Komunikacja międzyludzka (95%)          Kurs językowy (62%)          Zarządzanie czasem (62%)          Techniki zapamiętywania (50%)          Planowanie rozwoju (42,5%)          Wystąpienia publiczne (37,5%)          Autoprezentacja (37,5%)</p>

Kursy, szkolenia lub inne formy podnoszenia swych kompetencji w zakresie poprawy poziomu zdrowia i jakości życia	<p>Szkolenia z zakresu zdrowego odżywiania (80,9%)  Szkolenia z zakresu dietytyki (61,9%)  Higiena i pielęgnacja ciała (16,6%)  Metody dbania o zdrowie (35,7%)  Zajęcia sportowe (4,7%)  Taniec (32,1%)  Fitness (63%)  Radzenie sobie z nałogami (5,9%)  Robótki ręczne (1,1%)</p>
Kursy, szkolenia lub inne formy podnoszenia kompetencji społecznych i obywatelskich	<p>Szkolenia doskonalące komunikację interpersonalną (35,7%)  Szkolenia z zakresu negocjacji (14,2%)  Szkolenia rozwijające zdolność pracy zespołowej (44%)  Rozwiązywanie konfliktów (34,5%)  Mediacje (13%)  Zdolność podejmowania inicjatyw obywatelskich (20,2%)  Radzenie sobie w sytuacjach trudnych i kryzysowych (13%)  Wiedza o sztuce (1,1%)</p>
Kursy, szkolenia lub inne formy podnoszenia swych kompetencji zawodowych	<p>Gotowanie (58,3%)  Język obcy (53,5%)  Obsługa komputera (50%)  Edukacja twórcza (46,4%)  Edukacja fotograficzna (29,7%)  Prawo jazdy (22,6%)  Obsługa klienta (14,2%)  Założenie i prowadzenie własnej firmy (14,2%)  Obsługa specjalistycznych programów komputerowych (13%)  Obsługa urządzeń i maszyn (3,5%)</p>
Szkolenia podnoszące kompetencje rodzicielskie i opiekuńcze	<p>Uczenie się i zapamiętywanie  Organizacja uczenia się  Zabawy i aktywności dla dzieci  Radzenie sobie z problemami rozwojowymi dzieci  Radzenie sobie ze stresem i emocjami  Rozwiązywanie konfliktów rodzic- dziecko  Radzenie sobie z agresją i przemocą  Profilaktyka zagrożeń</p>
<b>Wyniki badań focusowych</b>	
	<p>Rozwój kompetencji zawodowych  Rozwój kompetencji rodzicielskich  Kompetencje związane z dbałością o zdrowy styl życia  Kompetencje osobiste</p>

*Źródło: Diagnoza potrzeb społeczności lokalnej gminy Skoki w zakresie aktywności edukacyjnej i rozwoju kompetencji kluczowych osób dorosłych.*

Wskażane powyżej potrzeby edukacyjne gmin, mimo iż prowadzone były niezależnie dla każdej z nich, wykazują wiele podobieństw. W obszarze kompetencji osobistych, we wszystkich czterech diagnozach zgłaszane jest zapotrzebowanie na szkolenia wzmacniające umiejętność radzenia sobie ze stresem, z trudnymi sytuacjami i konfliktami, a także umiejętność zarządzania własnym potencjałem i planowania rozwoju osobistego. W obszarze kompetencji



związanych z poprawą poziomu zdrowia i jakości życia w każdym przypadku podkreślano wagę zajęć sportowych, ale także edukacji z zakresu zdrowego odżywiania i profilaktyki prozdrowotnej. W obszarze kompetencji społecznych i obywatelskich, w każdej z omawianych gmin wymieniono zapotrzebowanie na szkolenia z zakresu komunikacji interpersonalnej, rozwiązywania konfliktów, pracy zespołowej oraz rozwijania umiejętności organizowania inicjatyw obywatelskich. Podobnie diagnozują gminy zapotrzebowanie w zakresie kompetencji zawodowych. Podkreśla się znaczenie kursów językowych, obsługi komputera i umiejętności założenia i prowadzenia własnej działalności gospodarczej. Pojawiają się jednak też różnice. I tak w gminie Kłomnice zgłasza się zapotrzebowanie na kursy gotowania, w gminie Świlczy na certyfikowane kursy zawodowe, w Bielinach – gdzie dominuje branża turystyczna – zapotrzebowanie na kursy związane z rękodziełem, rzemiosłem i animacją czasu wolnego dla różnych grup wiekowych. Więcej potrzeb edukacyjnych specyficznych dla każdej z gmin ujawniły wywiady pogłębione. Tytułem przykładu w gminie Świlcza zdiagnozowano m.in. potrzebę przywracania starych tradycji takich jak pszczelarstwo lub prowadzenie upraw ekologicznych. Reasumując, mimo pojedynczych różnic, zwraca uwagę bardzo duże podobieństwo zdiagnozowanych potrzeb, głównie w obszarze uniwersalnych kompetencji społecznych, osobistych, relacji. Różnice jeśli się pojawiają dotyczą głównie kompetencji specjalistycznych związanych z życiem zawodowym lub hobby.

#### 4. Opis działań edukacyjnych i zaprojektowanych efektów kształcenia

Tabela 6. Działania edukacyjne zrealizowane w badanych LOWE

Nazwa LOWE	Grupa kompetencji	Nazwa kursu	Liczba uczestników
Bieliny	Kompetencje osobiste	Warsztaty z psychologii i rozwoju osobistego	174
		Warsztaty rękodzieła	128
		Warsztaty wizażu i stylizacji	38
		Wyjazdy integracyjno- kulturalne – kino	293
		Wyjazdy integracyjno-kulturalne –teatr	158
		Wyjazdy studyjne	181
		Razem	972
	Kompetencje w zakresie poprawy zdrowia i jakości życia	Zdrowe odżywianie	38
	Kompetencje zawodowe	Warsztaty z autoprezentacji i występów publicznych	24
		Kurs kelnerski	7
		Warsztaty IT i ICT	59
		Warsztaty fotograficzne	12
		Zasady prowadzenia działalności gospodarczej	12
Razem		114	

Bieliny	Kompetencje społeczne i obywatelskie	Spotkanie integracyjne	114
	Kompetencje rodzicielskie i opiekuńcze	Skuteczna komunikacja z dzieckiem	14
Kłomnice	Kompetencje osobiste	Kurs samoobrony dla kobiet	19
		Warsztaty rękodzieła	181
		Zajęcia z dress code	42
		Zajęcia taneczne	12
		Razem	254
	Kompetencje w zakresie poprawy zdrowia i jakości życia	Zajęcia fitness	63
		Zdrowy kręgosłup	125
		Ćwiczenia Jogi	104
		Razem	292
	Kompetencje zawodowe	Projektowanie i modelowanie	44
		Kurs kroju i szycia	48
		Kurs j. angielskiego	90
		Kurs opiekuna wycieczek szkolnych	52
		Komputerowe ABC	17
		Księgowość organizacji pozarządowych	16
		Kurs pierwszej pomocy	40
		Kurs opiekunki osób starszych	1
		Kurs rysunku i malarstwa	12
		Razem	320
	Kompetencje społeczne i obywatelskie	Wykłady z historia i tradycji lokalnej	13
Kompetencje rodzicielskie i opiekuńcze	Spotkania w ramach Klubu Rodzica	64	
	Konferencja „Rada Szkoły jako partner”	24	

Skoki	Kompetencje osobiste	Warsztaty z wizerunku i stylizacji	48
		Warsztaty kulturalno-artystyczne	37
		Warsztaty rękodzieła	31
		Kurs samoobrony	10
		Razem	126
	Kompetencje w zakresie poprawy zdrowia i jakości życia	Edukacja zdrowego odżywiania	33
		Zajęcia Fitness	24
	Kompetencje zawodowe	Kurs fotografii z elementami grafiki komputerowej	12
		Komputerowe ABC	12
		Język angielski	12
		Razem	69
	Kompetencje społeczne i obywatelskie	Edukacja społeczna i obywatelska „Strażacka prewencja”	10
		Spotkana z Policją Razem bezpieczniej	17
		Edukacja społeczna i obywatelska – „Poznać i zrozumieć siebie”	8
		Razem	35
	Kompetencje rodzicielskie i opiekuńcze	Edukacja wspierająca – „Aktywny czas rodzica z dzieckiem”	12

Świlcza	Kompetencje osobiste	Warsztaty artystyczne	35
		Wyjazdy do kina	128
		Wyjazdy do teatru	24
		Wizyty studyjne - kultura lokalna	165
		Razem	352
	Kompetencje w zakresie poprawy zdrowia i jakości życia	Ćwicz kości i kręgosłup	77
		W zdrowym ciele zdrowy duch (zdrowe odżywianie)	15
		Razem	92
	Kompetencje zawodowe	Komputerowe ABC	46
		J. Angielski	69
		J. Niemiecki	10
		Razem	125
	Kompetencje społeczne i obywatelskie	Zajęcia z mentoringu	35
		Spotkania integracyjno-edukacyjne	185
		Razem	220
	Kompetencje rodzicielskie i opiekuńcze	Przygotowanie i pokaz Jasełek	45

*Źródło: badania własne.*

W tabeli 6 przedstawiono zbiorcze i pogrupowane działania edukacyjne, które były odpowiedzią na zapotrzebowanie lokalnej społeczności zgłoszonej podczas badania potrzeb edukacyjnych. Były jednocześnie przedmiotem badań efektów uczenia się osób dorosłych uczestniczących w tych działaniach. Uruchomione działania nie były dokładnym odzwierciedleniem diagnozy, były raczej twórczą i autorską odpowiedzią koordynatorów na zgłoszone zapotrzebowanie. Jak wynika z tabeli każdy z ośrodków LOWE zaproponował inne formy rozwoju kompetencji osobistych m.in. poprzez warsztaty z psychologii i wyjazdy integracyjne (LOWE Bieliny), kurs samoobrony kobiet lub zajęcia z dress code (LOWE Kłomnice) czy warsztaty kulturalno-artystyczne (LOWE Skoki). Wśród propozycji wspierających rozwój kompetencji zawodowych znalazły się takie jak kurs kelnerski (LOWE Bieliny), kurs kroju i szycia, księgowość organizacji pozarządowych (LOWE Kłomnice), kurs fotografii z elementami grafiki komputerowej (LOWE Skoki), język niemiecki (LOWE Świlcza). Ta różnorodność pozwala wnioskować, że kursy rzeczywiście odpowiadały unikalnym potrzebom regionów. Z drugiej strony należy dostrzec podobieństwo w innym obszarze: zwraca bowiem uwagę znaczna liczba warsztatów i wyjazdów o charakterze integracyjnym, studyjnym i rozrywkowym, których celem było przede wszystkim rozwijanie umiejętności społecznych, w tym otwartości i wcho-

dzenia w relacje z innymi. Zważywszy na fakt, że adresatami działań były m.in. osoby niepracujące pozbawione częstych kontaktów z ludźmi, które zwykle zapewnia edukacja i praca, takie działania wydają się mieć uzasadnienie, mimo że nie do końca mieszczą się w tradycyjnym rozumieniu edukacji.

Analizując popularność uruchomionych form i działań edukacyjnych w poszczególnych LOWE należy stwierdzić, że prawie we wszystkich Ośrodkach najczęściej uczestników zgromadziły działania związane z rozwojem kompetencji osobistych. W Ośrodku Bieliny blisko 1000 osób uczestniczyło w różnych formach tej edukacji. Zaś w Ośrodku Kłomnice beneficjenci najchętniej wybierali działania prowadzące do uzyskania kompetencji zawodowych. Uczestniczyło w nich 320 osób. Były to głównie kursy językowe, komputerowe, księgowości, kursy kroju i szycia a nawet kursy opiekunów wycieczek szkolnych. Znaczną popularnością cieszyły się też zajęcia z zasad zdrowego odżywiania i zajęcia sportowe. Ta grupa zajęć cieszyła się dużą popularnością w Ośrodkach Kłomnice (292 osoby), Świlcza (92 osoby) i Skoki (57 osób). Na podkreślenie zasługują ciekawe działania związane z kształtowaniem postaw społecznych i obywatelskich uruchomione w Ośrodku Skoki. Były to zajęcia z prewencji strażackiej i policyjnej oraz analizy własnych zachowań.

## 5. Cel, zakres i metodologia badań

Badania koncentrowały się na efektach zrealizowanych działań w ramach projektu LOWE i nie były częścią projektu, na który się powołują, lecz zostały przeprowadzone niezależnie po jego zakończeniu.

Badania przeprowadzono w 2018 roku w województwach podkarpackim, wielopolskim, świętokrzyskim i śląskim. Dobór próby odbył się nielosowo, techniką przypadkową, gdzie wybrano zespołowe jednostki losowania, czyli cztery spośród piętnastu ośrodków realizujących projekt LOWE. W każdym z ośrodków odbywały się zajęcia, na których nauczyciele prowadzili różnego rodzaju warsztaty. Badaniami objęto zarówno beneficjentów jak i nauczycieli i polegały na zbieraniu opinii na temat efektów zrealizowanych działań edukacyjnych w ramach projektu LOWE. W celu zebrania koniecznych danych, do wybranych czterech ośrodków zostały wysłane arkusze z ankietami i po ich wypełnieniu otrzymano 317 ankiet od trenerów i 191 od uczestników. Głównym celem badania było uzyskanie informacji na temat osiągniętych efektów kształcenia (uczenia się) przez uczestników biorących udział w projekcie „Lokalne Ośrodki Wiedzy i Edukacji”.

Cele szczegółowe, to:

- poznanie opinii trenerów na temat efektów uzyskanych przez uczestników
- (ankiety trenerów),
- poznanie opinii uczestników odnośnie korzyści płynących z ich udziału w działaniach LOWE (ankiety uczestników),
- wykazanie różnic pomiędzy ocenami uzyskanymi przez uczestników z poszczególnych ośrodków,
- określenie zależności korelacyjnych pomiędzy ocenami (ankiety trenerów),
- wykazanie istotności lub nieistotności różnic w stopniu zadowolenia uczestników z udziału w projekcie LOWE w różnych grupach wiekowych.

Do analizy i opisu powyższych celów wykorzystane zostały statystyki opisowe, wykresy obrazujące zróżnicowanie, współczynniki korelacji wraz z ich istotnościami oraz inne testy statystyczne. Badania przeprowadzono wykorzystując 2 arkusze: arkusz samooceny beneficjenta projektu oraz arkusz oceny sporządzony przez trenerów poszczególnych modułów edukacyjnych. Wzór arkuszy zamieszczono w aneksie. Przyjęty więc system oceny (walidacji efektów) pozbawiony był formalnych ocen i testów weryfikujących efekty a uwzględniał jedynie subiektywny pogląd uczestników na temat własnych postępów w uczeniu się i uzyskanych kompetencji zweryfikowany oceną przeprowadzoną przez trenera w arkuszu obserwacyjnym. W wyniku badań otrzymano 317 ankiet oceniających uczestników, które wypełniło kilku trenerów z czterech ośrodków oraz 191 ankiet wypełnionych przez uczestników kursów z trzech ośrodków. Ilości ankiet z poszczególnych ośrodków ilustruje poniższa tabela 7.

**Tabela 7. Rozkład ilości wypełnionych ankiet z poszczególnych ośrodków**

Ośrodki		Ankiety od trenerów	Ankiety od uczestników
A	Zespół Szkół w Rudnej Wielkiej	79	47
B	Stowarzyszenie Edukacyjne Tęcza w Jabłkowie	30	37
C	Centrum Promocji Gór Świętokrzyskich w Bielinach	7	107
D	Zespół Szkół w Kłomnicach	201	-
$\Sigma$		317	191

*Źródło: badania własne.*

Każdy trener miał za zadanie wypełnić tyle ankiet ilu było uczestników w jego grupie, oceniając tym samym każdego uczestnika z osobna. Pytania zawarte w ankietach dla trenerów były nakierowane na ocenę umiejętności wstępnych, zaangażowania, relacji poszczególnego uczestnika z grupą oraz nabytych przez niego kompetencji. Ankieta dla uczestników w przeważającej części składała się z pytań zamkniętych odnoszących się do doświadczeń i korzyści jakie wypłynęły z uczestnictwa, czyli m.in. nawiązanie nowych kontaktów, uzyskanie nowej wiedzy i umiejętności, zwiększenie poczucia własnej wartości, możliwość zaprezentowania innym uczestnikom własnych umiejętności i pasji. Kwestionariusz zawierał również pytanie wprowadzające dotyczące wieku oraz otwarte dotyczące rodzaju kursów, w jakich uczestnik brał udział. Wśród sześciu pytań dwa pytania były wielokrotnego wyboru.

## 6. Wyniki badań efektów uczenia się

### 6.1. Wyniki badań ankietowych wśród trenerów

Pozytywnym czynnikiem sprzyjającym w procesie uczenia się w grupie jest wyrównany poziom wiedzy i umiejętności jej członków. W badanych ośrodkach zróżnicowanie to można

było określić jako przeciętne, a w jednym z nich jako zaniedbywalnie małe. Warto zauważyć również, że w odniesieniu do 87% uczestników trenerzy na wstępie oceniali ich wiedzę i umiejętności na poziomie niskim lub bardzo niskim. Rozkład ocen przedstawiono poniżej.

Ocena umiejętności wstępnych uczestnika:

- a. Uczestnik nie posiadał wiedzy i umiejętności wstępnych (**34% z 317 ocen**),
- b. Uczestnik wykazywał niewielką wiedzę i umiejętności wstępne (**53%**),
- c. Uczestnik wykazywał się znaczną wiedzą i umiejętnościami (**13%**).

Oceny te różniły się istotnie w poszczególnych ośrodkach, co potwierdził test Kruskala-Wallisa ( $H(2) = 10,67$ ;  $p = 0,005$ ) dla trzech z nich tj. (A, B, D). Analiza *post-hoc* przy pomocy testu Dunn-Sidak z poprawką Bonferroniego wykazała różnicę istotną statystycznie między oceną uczestników w ośrodkach A i B ( $p = 0,005$ ) i różnicę na poziomie tendencji statystycznej między ocenami z ośrodków A i D ( $p = 0,092$ ). Powyższy test nie wykrył istotnej różnicy w ocenianiu uczestników przez trenerów z ośrodków B i D ( $p = 0,140$ ). Ośrodek C nie został włączony do testu ze względu nikłe zróżnicowanie i małą ilość danych.

Dla efektywności uczenia się bardzo ważne jest zaangażowanie się, motywacja do uczenia się. Zdaniem badanych trenerów wśród uczestników ich zajęć nie było osób biernych, co znaczy, że uczestnikom zależało na zdobywaniu wiedzy. Nauczyciele w większości uważali, iż uczestnicy przychodzili do zajęć przygotowani a realizowane tematy kursu były dla nich interesujące i stawiali tę odpowiedź ponad inne. Można to było uchwycić analizując pytanie badawcze dotyczące m.in. zaangażowania, gdzie trener miał możliwość zaznaczenia więcej niż jednej odpowiedzi, a mimo to, statystycznie najczęściej wskazywał wyłącznie na duże zainteresowanie oraz przygotowywanie się uczestnika do prowadzonych przez niego zajęć. Zwiększające się zaangażowanie uczestników zauważane przez trenerów odzwierciedla również efekty społeczne, to jest polepszające się wraz z kolejnymi spotkaniami relacje wewnątrzgrupowe nie tylko na poziomie uczeń-nauczyciel, ale również uczeń-uczeń.

Stopniowy wzrost zaangażowania zauważony przez trenerów tylko w stosunku do jednej czwartej uczestników daje również obraz na to, w jakiej przeciętnie części (26%) był on istotny dla trenerów w trakcie prowadzenia zajęć. Wynik taki wydaje się być niezbyt pozytywny. Aby to zobrazować wykorzystany zostanie poniższy rozkład zaznaczonych przez trenerów odpowiedzi.

- a. Uczestnik wykazywał znaczne zainteresowanie zajęciami, ale specjalnie się do nich nie przygotowywał (**7% – 21 zaznaczonych z 317 możliwych**),
- b. Uczestnik wykazywał duże zainteresowanie, przychodził przygotowany (**60%**),
- c. Uczestnik dzielił się posiadaną wiedzą i umiejętnościami (**19%**),
- d. Stopniowo wzrastało zaangażowanie Uczestnika (**26%**),
- e. Uczestnik był bierny, nastawiony tylko na odbiór (**0%**).

Biorąc pod uwagę, że stwierdzenie „Stopniowo wzrastało zaangażowanie Uczestnika” mogło być wskazane równoległe z każdym innym stwierdzeniem, to zaobserwowanie wzrostu zaangażowania tylko wśród jednej czwartej uczestników wydaje się być mało owocnym efektem, być może wynikającym z ostrożności lub niepewności, co do

możliwości wyboru więcej niż jednej odpowiedzi jednocześnie. Wszystkich bowiem zaznaczonych w tym pytaniu odpowiedzi w 317 ankietach było jedynie 354, a ponieważ w żadnej ankiecie nie zaznaczono trzech odpowiedzi jednocześnie, to zaledwie 37 ocenianych uczestników dostało podwójną ocenę, z czego w 35 przypadkach było to połączenie oceny b z oceną c. Słusznym jest więc uważać, że w większej niż 1/4 ilości uczestników trenerzy dostrzegli wzrost zaangażowania, jednak dużo bardziej zauważalnym było ich zainteresowanie i przygotowanie do zajęć.

Obserwując uczestników prowadzonych zajęć trenerzy w odniesieniu do 80% uczestników zauważyli, że szybko nawiązywali oni relacje z grupą. Daje to możliwość określenia wielkości efektów społecznych działań LOWE. Takie pozytywne efekty z pewnością zaistniały, a ich wagę w pewnej części ukazuje poniższy procentowy udział pozytywnych ocen uzyskanych przez uczestników.

- a. Nawiązywał szybko kontakt z grupą (**80%**),
- b. Powoli i stopniowo nawiązywał relacje (**18%**),
- c. Uczestnik nie okazywał swoich emocji (**2%**).

Daje to również jasny wgląd na efekty interpersonalne w działaniach LOWE, szczególnie, gdy porównamy go z odpowiedziami w ankietach uczestników na pytanie odnośnie czasu, jaki upłynął od ostatniego udziału w tego typu szkoleniach lub działaniach (wyniki z ankiet uczestników). Mając na uwadze, że oceny uczestników w tym pytaniu nie różniły się istotnie w poszczególnych ośrodkach, co potwierdził test Kruskala-Wallisa ( $H(3) = 5,657$ ;  $p = 0,13$ ), można uznać, że bez względu na ośrodek, w którym organizowane były kursy uczestnicy w bardzo dużej części (około %80) szybko nawiązywali relacje, co wskazuje na **znaczący efekt społeczny** działań prowadzonych w badanych ośrodkach.

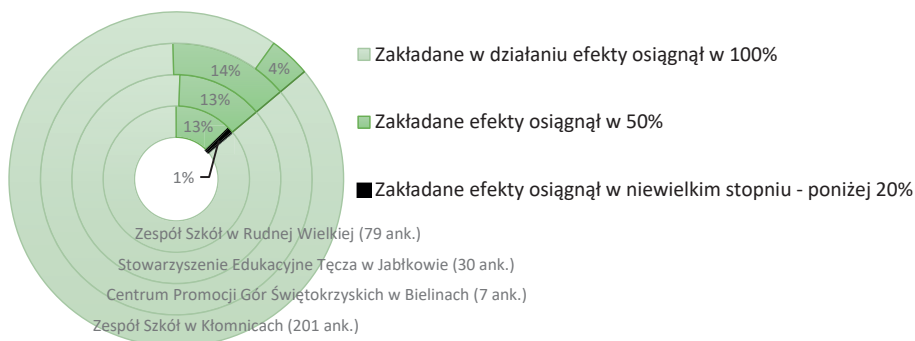
Oceny w zakresie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych odnoszące się do działań LOWE wystawiane przez trenerów były wysoce pozytywne we wszystkich badanych ośrodkach. Zdaniem trenerów 92% ocenianych przez nich uczestników osiągnęło w 100% zakładane w działaniu efekty a 7,3%, czyli około co czternasty uczestnik osiągnął je w połowie. Wynik taki jest zadziwiająco dobry i świadczy pozytywnie nie tylko o uczestnikach, ale również o samych trenerach, którzy wierzą w swoje możliwości i w efektywność działań w ramach projektu Lokalne Ośrodki Wiedzy i Edukacji na rzecz aktywizacji osób dorosłych. Poniżej procentowy udział wskazań trenerów oceniających nabyte kompetencje.

- a. Zakładane w działaniu efekty osiągnął w 100% (**92,4%**),
- b. Zakładane efekty osiągnął w 50% (**7,3%**),
- c. Zakładane efekty osiągnął w niewielkim stopniu – poniżej 20% (**0,3%**).

Oceny nabytych przez uczestników kompetencji różniły się istotnie w poszczególnych ośrodkach, co potwierdził test *Kruskala-Wallisa* ( $H(3) = 10,17$ ;  $p = 0,017$ ). Analiza *post-hoc* przy pomocy testu Dunn-Sidak z poprawką Bonferroniego wykazała różnicę istotną statystycznie jedynie między ocenami uczestników z ośrodków A i D ( $p = 0,027$ ). Procentowy udział ocen wystawianych w pytaniu oceniającym nabyte kompetencje w zależności od ośrodka organizującego kursy został przedstawiony na rysunku 1. Istotna różnica została wykryta jedynie między najmniejszym i największym pierścieniem.



### Rysunek 1. Ocena kompetencji nabytych przez uczestnika z podziałem na ośrodki



Źródło: badania własne.

Pomiędzy ocenami udzielanymi przez trenerów w odniesieniu do umiejętności wstępnych, relacji z grupą oraz umiejętności po zakończonych zajęciach istniała istotna zależność korelacyjna. Wyniki analizy korelacji rang Spearmana przedstawione są w tabeli 8. Rangi uporządkowane zgodnie z kolejnością występowania w ankiecie (aneks).

Tabela 8. Współczynniki korelacji rang Spearmana pomiędzy ocenami udzielanymi przez trenerów

	1. Um. wstępne	3. Relacje z grupą	4. Ocena n. kompetencji
1. Umiejętności wstępne	1	-0,210**	-0,206**
3. Relacje z grupą	-0,210**	1	0,312**
4. Ocena nabytych kompetencji	-0,206**	0,312**	1
**korelacja istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie) $p < 0,01$			

Źródło: badania własne.

Wszystkie współczynniki są istotne statystycznie, lecz żaden nie przekracza 0,4. Kierunki korelacji zgadzają się z intuicją:

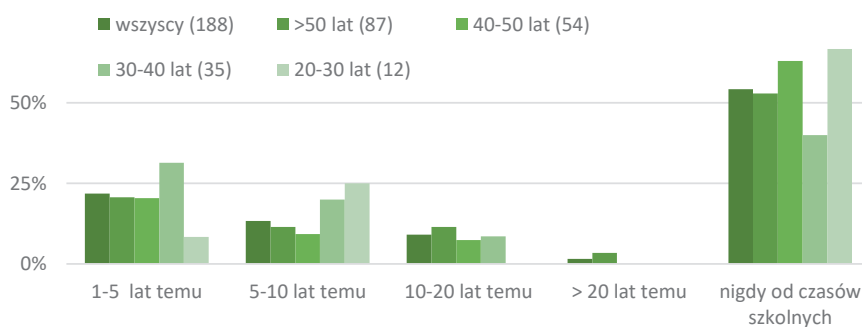
- Współczynnik 0,312 świadczy o niskiej korelacji dodatniej między oceną relacji uczestnika z grupą i oceną nabytych kompetencji, a z uwagi na kolejność stopniowania w pytaniu trzecim i czwartym im wolniej nawiązywał relacje, tym przeciętnie gorszą otrzymywał ocenę z nabytych kompetencji.

- Współczynnik  $-0,206$  informuje o słabej korelacji ujemnej a z uwagi na kolejność stopniowania w pytaniu pierwszym i czwartym im większą wiedzą dysponował uczestnik na początku kursu, tym mniejsza była tendencja do wystawiania mu gorszej oceny końcowej.
- Również istotny statystycznie współczynnik  $-0,21$  daje możliwość interpretacji kierunku zależności tj. im większe umiejętności wstępne posiadał, tym mniej biernym w sensie towarzyskim był uczestnikiem.

## 6.2. Wyniki badań ankietowych wśród beneficjentów

Badanie bezpośrednich i społecznych efektów kształcenia uczestników na podstawie otrzymywanych przez nich ocen, które prowadzący zajęcia wystawiali na kartach obserwacji (ankietach) budzić może pewne wątpliwości (trener oceniając swojego ucznia, siłą rzeczy oceniał również swoje umiejętności do przekazywania wiedzy). Mając to na uwadze w celu potwierdzenia wysoce pozytywnych ocen trenerów do badania włączone zostały również ankiety samooceny uczestników. Były one anonimowe i uwzględniały najważniejsze profity płynące z uczestnictwa m.in. nawiązanie nowych kontaktów, uzyskanie nowej wiedzy i umiejętności, zwiększenie poczucia własnej wartości, zamiary co do poszerzania rozbudzonych na zajęciach zainteresowań i pasji.

**Rysunek 2. Ostatnie uczestnictwo w podobnych lub innych szkoleniach z podziałem na kategorie wiekowe**



*Źródło: badanie własne.*

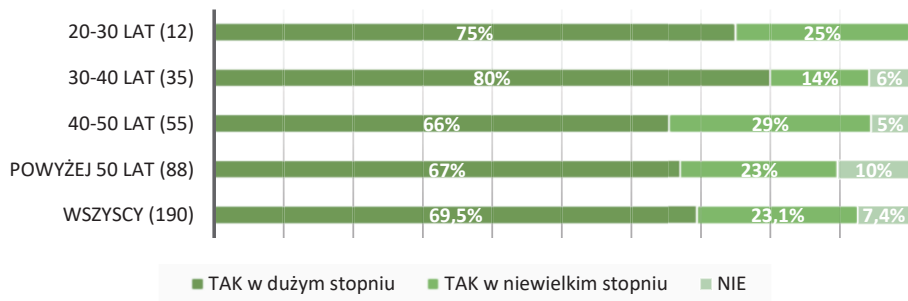
Uczestnicy, to w dużej mierze osoby powyżej 50-go roku życia (47% ze 191 badanych). Osoby w wieku od 40 do 50 lat stanowiły 29% a pozostali to 24%. Przyjmując górną granicę wieku na poziomie 65 lat, czyli traktując, że średnia wieku osób powyżej pięćdziesiątego roku życia oscylowała w granicy 57,5 lat i licząc przeciętny wiek z tak powstałego szeregu rozdziel-

czego otrzymujemy średni wiek uczestnika na poziomie **48 lat**. Dużym zaskoczeniem jest fakt, iż więcej niż połowa beneficjentów nie uczestniczyła w tego typu działaniach od czasów szkolnych, co daje mocne argumenty przemawiające za potwierdzeniem, iż działania typu LOWE są pożądaną jako niedostępne. Do zobrazowania poziomu tego zjawiska wykorzystany zostanie rysunek 2, który ilustruje okres jaki minął od ostatniego uczestnictwa w tego typu działaniach/szkoleniach dla uczestników z poszczególnych grup wiekowych.

Aż 54% ze 188 badanych nie uczestniczyło w podobnych lub innych szkoleniach od ukończenia nauki w szkole/uczelni. Jest to szczególnie istotne w przypadku osób starszych, stanowiących prawie połowę badanych, które ukończyły edukację formalną co najmniej 30 lat temu. Informacja ta ma duże znaczenie badawcze, gdyż ujawnia potrzebę prowadzenia poczynań w kierunku integracji społecznej oraz wdrażaniu działań mających na celu zachęcenie osób starszych do aktywnego życia w zakresie społeczno-edukacyjnym. Potwierdza się tutaj także przypuszczenie, iż z czasem coraz ciężiej jest podjąć działania mające na celu dokształcanie siebie i innych poprzez wspólne uczestnictwo w różnego rodzaju projektach, czy też szkoleniach, nie ma bowiem znaczącej różnicy między odpowiedziami w grupach (test Kruskala-Wallisa dla wszystkich grup wiekowych  $H(3) = 5,322$ ;  $p = 0,15$ ).

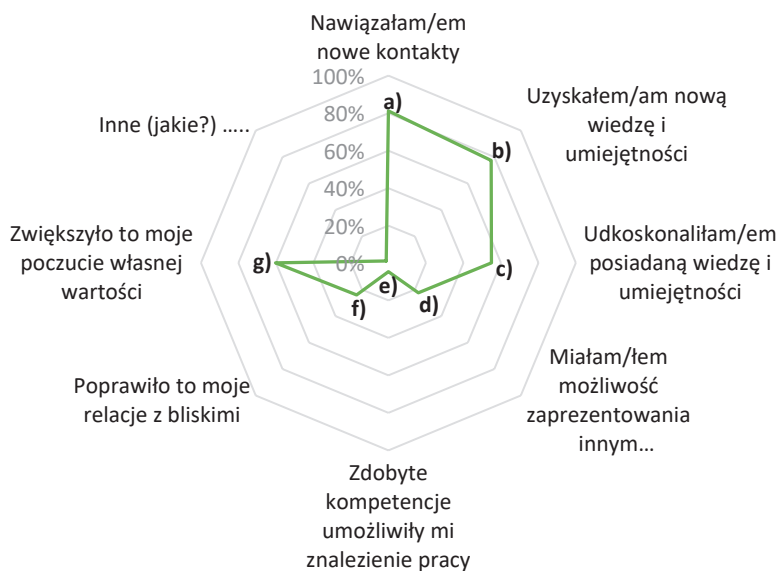
Na kolejnym etapie badania starano się dociec, czy zdaniem uczestników podczas szkolenia mieli oni szansę wzbogacać swoją wiedzę poprzez czytanie, konsultacje itp. Zdecydowana większość, bo aż 69,5% wszystkich badanych uczestników twierdziła, że w dużym stopniu wzbogaciła wiedzę poprzez czytanie oraz konsultacje. Jest to następny argument przemawiający za znaczną efektywnością bezpośrednią oraz społeczną działań LOWE w badanych ośrodkach. Podobnie jak poprzednio test Kruskala-Wallisa ( $H(3) = 2,624$ ;  $p = 0,453$ , istotność asymptotyczna) nie potwierdził istotnych różnic pomiędzy odpowiedziami na pytanie czwarte w różnych grupach wiekowych, co informuje o tym, iż bez względu na wiek ankietowani przeciętnie uważali, że w dużym stopniu wzbogacali wiedzę poprzez czytanie, konsultacje. Zbliżone rozkłady w osądzie zdobywania wiedzy w poszczególnych grupach wiekowych ilustruje rysunek 3.

**Rysunek 3. Wzbogacanie wiedzy poprzez czytanie, konsultacje itp.**



Bardzo istotnym rezultatem, który można było zauważyć w badaniu było przeświadczenie uczestników, że udział w szkoleniach poprawia poczucie własnej wartości. Zróżnicowanie odpowiedzi przedstawione na poniższym wykresie radarowym (rys. 4) ukazuje silny związek uczestnictwa z poprawą własnej samooceny, zwiększeniem wiedzy oraz integracji społecznej uczestników, które w odczuciu uczestników były efektem ich udziału w projekcie.

Rysunek 4. Korzyści (efekty) płynące z uczestnictwa

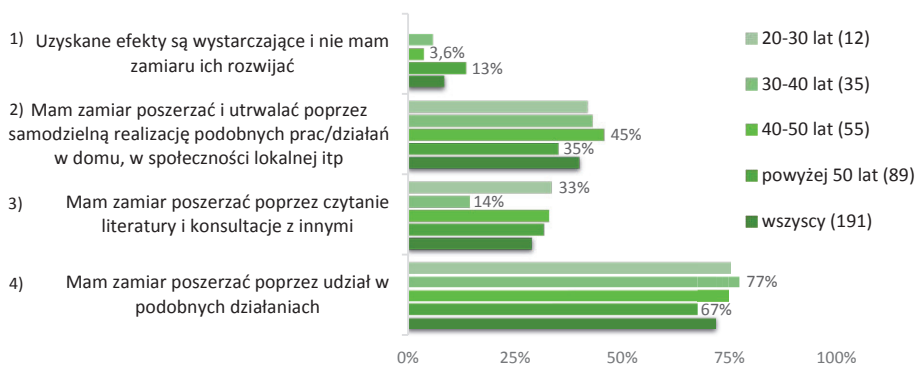


Źródło: badania własne.

Warto zauważyć, że uczestnicy w około 80% uważali, że dzięki udziałowi w projekcie LOWE nawiązali nowe kontakty i uzyskali nową wiedzę i umiejętności a w 60%, że zwiększyli poczucie własnej wartości. Mniejsza już część, bo około 55% badanych udoskonało na kursach posiadaną wiedzę i umiejętności a co czwarty respondent zaznaczył odpowiedź – poprawiło to moje relacje z bliskimi oraz – miałam/em możliwość zaprezentowania innym własnych umiejętności i pasji. Wśród biorących udział w projekcie nie zabrakło osób, które twierdziły, że dzięki uczestnictwu znalazło pracę (9 osób). Wszystkich zaznaczonych odpowiedzi było 624 z 1337 możliwych (nie licząc pytania półotwartego), każde zaznaczenie odpowiedzi pozytywnie świadczyło o korzyściach i efektach LOWE. W konsekwencji czego można stwierdzić, że około 50% wszystkich przewidywanych korzyści i zalet zostało zrealizowanych i potwierdzonych przez osoby uczące się z badanych ośrodków. Najczęściej padające łączone odpowiedzi to: a, b, c, g (21), a, b, g (20), a, b, c (16), a, b (14), zgodnie z oznaczeniami na rysunku 4.

Zauważalna w badaniu chęć poszerzania przez uczestników uzyskanych umiejętności w praktyce oraz doskonalenia ich poprzez podobne działania po zakończeniu kursów odzwierciedlały motywację uczestników, która miała ogromne znaczenie w procesie uczenia się. Co ważne około 70% respondentów z każdej grupy wiekowej twierdziło, że ma zamiar poszerzać rozbudzone podczas zajęć LOWE zainteresowania i pasje poprzez udział w podobnych działaniach, co można odebrać jako pozytywną ocenę projektu LOWE i poparcie dla tego typu działalności. Poniżej znajduje się wykres słupkowy (rys. 5) z procentowym udziałem poszczególnych odpowiedzi.

**Rysunek 5. Zainteresowania i pasje rozbudzone na zajęciach a zamiar ich poszerzania z podziałem na kategorie wiekowe**



*Źródło: badania własne.*

Z wyjątkiem grupy 30-40 latków (rys. 5 ppkt 3), która odbiega od pozostałych grup wiekowych w zamiarze poszerzania zainteresowań poprzez czytanie literatury i konsultacje z innymi w większości odpowiedzi na pytanie o zamiary poszerzania zainteresowań i pasji były zbliżone rozkładami wśród kategorii wiekowych. Uczestnicy zaznaczali również wiele odpowiedzi jednocześnie. Do najczęstszych łączonych odpowiedzi należały: 4) z 2), wybrane jednocześnie bez żadnej innej odpowiedzi przez 32 uczestników, podobnie 4) z 3), przez 19 uczestników, 4) z 3) i 2), przez 17 uczestników oraz 3) i 2) przez czterech. Padły również jednorazowo wykluczające się odpowiedzi 1) z 2) oraz wszystkie jednocześnie. Największej częstości odpowiedzi łączone informują w głównej mierze o tym, iż uczestnicy w znaczącej części mają zamiar poszerzać rozbudzone przez udział w zajęciach zainteresowania i pasje na wiele sposobów m.in. przez czytanie, konsultacje, rozpowszechnianie oraz udział w podobnych projektach.

## 7. Podsumowanie

Efekty działań w ramach projektu Lokalne Ośrodki Wiedzy i Edukacji na rzecz aktywizacji osób dorosłych w badanych ośrodkach zostały zauważone w bardzo dobrym świetle zarówno przez uczestników jak i samych trenerów. Mimo, iż większa część odbiorców nie posiadała umiejętności wstępnych w tematyce uczęszczanych kursów, to wykazywali duże zainteresowanie i przychodzili na zajęcia przygotowani. W każdym z czterech badanych ośrodków trenerzy zanotowali, że kursanci szybko się integrują i nawiązują kontakty. Można więc mówić o pozytywnych efektach społecznych. Efekty bezpośrednie wynikłe z uczestnictwa oceniane były przez trenerów na bardzo wysokim poziomie. Uczestnicy szkoleń bez względu na wiek wyrażali zadowolenie, a jako największe profity przywoływali możliwość nawiązania nowych kontaktów, uzyskanie interesującej wiedzy oraz zwiększenie poczucia własnej wartości. Zdecydowana większość biorących udział w projekcie ma zamiar poszerzać udział w podobnych działaniach, co również stanowi argument za efektywnością bezpośrednią projektu.

## Literatura

Gmaj I., Grzeszczak J., Leyk A. i in., *Walidacja – nowe możliwości zdobywania kwalifikacji*, wyd. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2016.

Jędralska K., Bernais J. (red.), *Uniwersytet w perspektywie kształcenia przez całe życie*, Wydawnictwo UE w Katowicach, 2011, ISBN 978-83-7875-264-6.

*Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, Komunikat Komisji Europejskiej, COM (2001) 678.

Maniak G., *Kształcenie przez całe życie – idea i realizacja polska na tle unii europejskiej*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, 2015, ISSN 2083-8611 Nr 214.

Pawelska-Skrzypek G. i in., *Uznawanie efektów uczenia się nabytych poza edukacją formalną (RPL) w szkolnictwie wyższym – wyzwania projektowania systemu*, Institute for the Development of Education, Zagreb 2013.

Prawelska-Skrzypek G. i in., *Model funkcjonowania w środowisku lokalnym Lokalnego Ośrodka Wiedzy i Edukacji (LOWE) prowadzącego działania na rzecz aktywizacji edukacyjnej osób dorosłych*, Kraków 2017.

Raport z diagnozy potrzeb edukacyjnych uczestników LOWE (osób dorosłych) i potencjału szkoły Lokalny Ośrodek Wiedzy i Edukacji w Kłomnicach (2017 r.).

Raport z diagnozy potrzeb społeczności lokalnej Gminy Bieliny w zakresie aktywności edukacyjnej i rozwoju kompetencji kluczowych osób dorosłych oraz ocena potencjału Szkoły Podstawowej w Hucie Podlisy do pełnienia funkcji LOWE (2017 r.).

Raport z diagnozy potrzeb społeczności lokalnej Gminy Skoki w zakresie aktywności edukacyjnej i rozwoju kompetencji kluczowych osób dorosłych oraz ocena potencjału Stowarzyszenia Edukacyjnego TĘCZA (2017 r.).

Raport z diagnozy potrzeb społeczności lokalnej gminy Świlcza w zakresie aktywności edukacyjnej i rozwoju kompetencji kluczowych osób dorosłych oraz ocena potencjału szkoły podstawowej w Rudnej Wielkiej do pełnienia funkcji LOWE (2017 r.)

<https://stat.gov.pl/statystyka-regionalna/statystyczne-vademecum-samorzadowca/>.

## Sposób na funkcjonowanie LOWE w Szkole Podstawowej w Rudnej Wielkiej – gmina Świlcza

The first year of experience with LOWE in the Primary School in Rudna Wielka, in Świlcza Community

**Abstrakt:** *Celem artykułu jest omówienie funkcjonowania i rezultatów finansowanego ze środków Unii Europejskiej pilotażowego projektu: Lokalny Ośrodek Wiedzy i Edukacji (LOWE) w Szkole Podstawowej w Rudnej Wielkiej – gmina Świlcza. Autorka pokazuje sposób na funkcjonowanie LOWE, prezentuje wykorzystanie potencjału szkoły do upowszechniania edukacji osób dorosłych i wpływania na lokalny rozwój społeczny. Szczególną uwagę zwrócono na różnorodność oferty edukacyjnej oraz na integrację i zacieśnienie więzi wspólnotowych całego środowiska szkolnego i lokalnego, co doprowadziło do efektywności, solidarności społecznej. Całość artykułu autorka zamyka stwierdzeniem, że szeroko zakrojona praca z dorosłymi w ramach LOWE przynosi sukcesy w postaci racjonalnego i rozumnego podejścia uczestników projektu do dbania o swój rozwój, zdrowie i sprawność fizyczną, dostarcza także pozytywnych wzorców uczniom szkoły do naśladowania.*

**Słowa kluczowe:** *Lokalny Ośrodek Wiedzy i Edukacji (LOWE), potencjał szkoły a edukacja osób dorosłych, lokalny rozwój społeczny*

**Summary:** *The aim of the paper is to discuss the results of the pilot project titled Local Centres of Knowledge and Education (LOWE). This project was granted by the European Union. The author described the activity of LOWE in the Primary School in Rudna Wielka (Commune Świlcza), presented the utilisation of school potential to promote adults' education and the impact of the project on local society. The author underlined the need for differentiating the educational offer. The project led to the integration and strengthening relationships in the school and local society. The result is the effectiveness of activities and social solidarity. In the closing remarks, it is assumed that adults education in LOWE was successful. Results emerged in different spheres of adults live i.e. sensible and rational approach to caring for their health, development, physical activity. It needs to stress that the 'new' adults' attitude gives the example to follow for their children and students in the school.*

**Keywords:** *Local Centres of Knowledge and Education (LOWE), the potential of the school versus adults education, local social development*

---

<sup>1</sup> Mgr, dyrektor SP Rudna Wielka/kierownik LOWE 2017/2018/Gmina Świlcza, e-mail: j.god@wp.pl.



## 1. LOWE w gminie Świlcza

Gmina Świlcza wraz ze Szkołą Podstawową w Rudnej Wielkiej przystąpiła w roku szkolnym 2017/18 do realizacji pilotażowego projektu „Lokalne Ośrodki Wiedzy i Edukacji na rzecz aktywizacji osób dorosłych” w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014-2020- WND-POWR.02.14.00-00-1020/16. Żeby jednak szkoła mogła starać się o LOWE, musiała udowodnić, że jest otwarta na społeczne potrzeby i aktywnie uczestniczy w ich diagnozowaniu. Wymagało to zaprezentowania postawy organizacji uczącej się. Umowę o powierzenie grantu zawarto w Krakowie pomiędzy: Fundacją Małopolska Izba Samorządowa z siedzibą w Krakowie zwaną dalej „Grantodawcą”, a Gminą Świlcza zwaną dalej „Grantobiorcą”.

Przedsięwzięcie było realizowane kompleksowo w Szkole Podstawowej w Rudnej Wielkiej. Organizacja Ośrodka LOWE odbyła się na zasadzie partnerskiego porozumienia i współpracy pomiędzy wójtem Gminy Świlcza a dyrektorem Szkoły Podstawowej w Rudnej Wielkiej. Kierownikiem projektu została ówczesna dyrektor szkoły – Janina Godlewska. Pomagali jej w prowadzeniu Ośrodka – Edyta Pytko – koordynator merytoryczny działań, Marta Grębosz – wicedyrektor szkoły i kadra nauczycielsko-administracyjna szkoły. Projekt był w całości finansowany ze środków otrzymanych z Unii Europejskiej, a jego wartość to 249 tys. złotych. Opiekunem naszego LOWE w ramach wsparcia ze strony Projektu była Wyższa Szkoła Ekonomii i Informatyki w Krakowie. Partnerami w projekcie byli także Związek Powiatów Polskich i Uniwersytet Jagielloński. Pilotażowy model Lokalnego Ośrodka Wiedzy i Edukacji (LOWE), był testowany przez szkołę w Rudnej Wielkiej od września 2017 roku do 30 czerwca 2018.

## 2. Zaangażowanie się Szkoły Podstawowej w Rudnej Wielkiej w działalność edukacyjną osób z otoczenia dzieci

Przed przystąpieniem do projektu LOWE trzeba było zidentyfikować główne obszary słabości środowiska lokalnego, a także jego potrzeby i aspiracje. Budowanie oferty edukacyjnej poprzedziliśmy licznymi spotkaniami, wywiadami, dyskusjami z udziałem przedstawicieli władz gminnych, oświatowych i różnych podmiotów, instytucji oraz z udziałem przedstawicieli lokalnego biznesu i opiekunów naukowych naszego projektu. Rozpoczęliśmy od spotkania focusowego LOWE we wrześniu 2017 r. Jego celem było ustalenie potrzeb edukacyjnych lokalnej społeczności na podstawie przeprowadzonego moderowanego wywiadu grupowego wśród zgromadzonych przedstawicieli różnych instytucji i podmiotów. W spotkaniu uczestniczyło 16 osób, w tym przedstawicielka Wyższej Szkoły Ekonomii i Informatyki w Krakowie. Zbraliśmy także 198 kwestionariuszy ankiet wypełnionych przez mieszkańców gminy. Zgromadzony materiał posłużył do opracowania diagnozy zawierającej zidentyfikowane potrzeby edukacyjne lokalnej społeczności i pozwolił na opracowanie oferty LOWE. Przyjęliśmy także za szczególnie istotne takie kwestie, jak polepszenie i zacieśnienie relacji z, i pomiędzy uczestnikami LOWE oraz wpływanie na podniesienie kompetencji osób z otoczenia dzieci i młodzieży.

W programach zajęć w znaczącym zakresie uwzględniliśmy nasze regionalne tradycje, dorobek kulturowy. Od tego momentu rozpoczęliśmy nabór uczestników do projektu. Informowaliśmy o nim na zebraniach wiejskich, w kościołach gminnych, na stronie www szkoły i gminy. Opracowaliśmy i wydaliśmy plakaty, które eksponowaliśmy w różnych publicznych miejscach, uruchomiliśmy stronę LOWE. W ramach naszego Ośrodka wypracowaliśmy następujące autorskie programy edukacyjne: „Przygoda z angielskim”, „Niemiecki nie jest trudny” – były to kursy językowe połączone z blended learning z wykorzystaniem platformy e-learningowej-Instaling; „Komputerowe ABC” - to z kolei szkolenie stacjonarne połączone z nauką obsługi komputera, poczty elektronicznej, korzystania z różnych portali społecznościowych, nauką obsługi konta elektronicznego, e-płatności, e-zdrowie; zajęcia „Hobby drogą do sukcesu” rozwijały i prezentowały talenty i zainteresowania uczestników, umiejętności prezentowania siebie, dbania o swoje sprawy, wzmacniały kompetencje społeczne; spotkania „Z kulturą i sztuką za pan brat” proponowały udział w wydarzeniach kulturalnych, wspólne poznawanie Podkarpacia poprzez kulturę i sztukę, wyjazdy, spotkania integracyjne; warsztaty „W zdrowym ciele zdrowy duch” uczyły prowadzenia zdrowego i ekologicznego stylu życia, zwiększały świadomość dotyczącą wpływu racjonalnego odżywiania i aktywności fizycznej na stan zdrowia i samopoczucie człowieka; zajęcia ruchowe „Z nami kości, mięśnie wprawisz w ruch byś pracować dobrze mógł” wyrabiały nawyk dbania o stan własnego zdrowia, propagowały aktywność fizyczną i udowadniały liczne korzyści z tym związane.

Szeroka edukacja społeczna rozwijała się poprzez zajęcia i spotkania międzypokoleniowe, wspólne imprezy plenerowe, wydarzenia, akcje, np. nasze LOWE wzięło udział w dużym wojewódzkim wydarzeniu promocyjno-ostrzegawczym „Jedź ostrożnie-na swój pogrzeb jeszcze zdążysz”, zorganizowaliśmy kilka spotkań integracyjno – edukacyjnych dla wszystkich uczestników naszego Ośrodka. Każde spotkanie (w listopadzie, grudniu 2017 roku, w styczniu, maju, czerwcu 2018 roku) miało coraz wyższą frekwencję, bo wiązało się to z jednej strony z nowym naborem uczestników, a ponadto dobra sława naszego LOWE szybko się rozeszła i przyciągnęła nowych kursantów, zacieśniały się więzi pomiędzy dorosłymi, którzy chętnie ze sobą przebywali. Grudniowe spotkanie dotyczyło regionalnych bożonarodzeniowych tradycji i obrzędów. Na wyjazdowym spotkaniu w maju w miejscowości Pstrągowa-Siedlisko Janczar zorganizowano „Mały finał LOWE połączony z elementami edukacji z regionalizmem”. Wszystkie spotkania były urozmaicone „kulinarnymi przerywnikami”, prelekcjami, prowadzono też ciekawe warsztaty. Spotkania kończono zazwyczaj dobrą zabawą i burzą mózgów, pokazując ciekawe pomysły na trwanie LOWE. Ukoronowaniem całorocznej pracy i swobodnym jej podsumowaniem było spotkanie 14 czerwca 2018 roku, które nazwaliśmy dużym finiszem LOWE. Oprócz uczestników naszego LOWE, instruktorów i trenerów wzięli w nim udział władze gminy i miejscowości, władze oświatowe, partnerzy i opiekunowie naszego projektu oraz inni zaproszeni goście. W sumie prawie 150 osób. Każdy uczestnik tego pilotażowego projektu otrzymał zaświadczenie o udziale, pamiątkowy parasol z nadrukiem „LOWE jest dla Ciebie” oraz wydaną z tej okazji gazetę i książeczkę LOWE. To było zwieńczenie pilotażowego projektu.

Oprócz tego w naszym LOWE odbywały się warsztaty i szkolenia, które zorganizowano we współpracy z Urzędem Marszałkowskim, WUP, PUP i innymi partnerami. Były to spotkania informacyjne dla uczestników LOWE na temat: „Fundusze Europejskie na rozpoczęcie

oraz rozwój działalności gospodarczej – aktualne nabory”, „Jak zakładać własny biznes?”, „Jak korzystać z programów unijnych?”, „Autoprezentacja podczas rozmowy kwalifikacyjnej”, warsztaty dla rodziców i opiekunów naszych uczniów na temat: „Budowanie zdrowych relacji rodzinnych, czyli, jak być mądrym, wspierającym rodzicem i jak mądrze kierować życiem”. Nasze działania zatem koncentrowały się też na budowaniu równowagi emocjonalnej, zaufania i pomocy rodzinie. Dorosli uczyli się też chętnie wzajemnie od siebie, dzielili się swoimi pasjami i umiejętnościami. Prowadziliśmy więc działania wspierające te oddolne inicjatywy, które umożliwiały aktywne włączanie w projekt uczących się, a także wolontariuszy. Nad tymi kwestiami czuwali mentorzy, doradcy. Opiekowaliśmy się także dziećmi kursantów w czasie, kiedy uczestniczyli w zajęciach i spotkaniach. Rozwiązanie to zdecydowanie ułatwiło niektórym dorosłym podjęcie decyzji o udziale w LOWE.

Byliśmy także otwarci na inne zajęcia w zależności od potrzeb zgłaszanych w ankietach i rozmowie, choć diagnoza przeprowadzana na wstępnym etapie organizacji LOWE stała się podstawą projektowania pierwszego wsparcia dla rozwoju kompetencji osób dorosłych. Oznaczało to, że na każdym etapie, osoby te współdecydowały o swoich potrzebach, formach zaangażowania i zasadach uczestnictwa, a my modyfikowaliśmy, ulepszyliśmy i uruchamialiśmy nowe, ciekawe inicjatywy i rozwiązania. Naszym zadaniem było także znalezienie równowagi pomiędzy wymogami tradycyjnej edukacji, a potrzebą rozwijania u dorosłych takich umiejętności, jak uczenie się dla własnego rozwoju, dla dobrego życia i w środowisku naturalnym, uczenie się dla harmonijnego życia z innymi, uczenie się w celu rozwoju zawodowego i na rynek pracy, uczenie się z dziećmi, podniesienie poziomu kompetencji językowych oraz wzmocnienie kompetencji informatycznych. Zajęcia typowo lekcyjne czy kursy – w nadmiarze – mogłyby zniechęcać do uczestnictwa w projekcie LOWE. Należało tak sterować zaangażowaniem i aktywnościami, aby były przystępne dla dorosłego uczestnika w każdym wieku. Staraliśmy się zatem przygotować ofertę edukacyjną tak, aby nie tylko koncentrowała się na szkoleniach, aby nie była ułożona w sztywne ramy, a dawała trochę dowolnej przestrzeni uczestnikom w ramach spotkań nieformalnych, wyjazdów, kiedy to rozwiewało się wiele dylematów i prowadziło dyskusje na nurtujące problemy. LOWE w Rudnej Wielkiej nie zamykało więc oferty edukacyjnej, nie wymuszało działań, słuchało opinii uczestników, dobrych rad, bo przecież dla nas to także były pionierskie działania. Zmobilizowaliśmy duże i różnorodne zasoby, aby zaspokoić zróżnicowanie jednostkowych potrzeb w zestawieniu z potrzebami danej społeczności.

Za ważny warunek powodzenia projektu LOWE uznaliśmy zbudowanie partnerstwa z instytucjami i organizacjami ze środowiska lokalnego. Dobrze ułożone relacje z partnerami publicznymi, organizacjami społecznymi i uznanie, że inni też potrafią ofiarować swoje usługi na pewno wzmocniły nasz potencjał. Równocześnie z przygotowaniem diagnozy potrzeb prowadziliśmy rozmowy i spotkania mające na celu pozyskanie partnerów do wspierania naszego przedsięwzięcia. Źródła wsparcia były różne. Podjęliśmy współpracę z Gminnym Ośrodkiem Pomocy Społecznej w Świlczy, z Domem Tradycji Ludowych w Trzcinie, gdzie odbywały się dla uczestników LOWE warsztaty z regionalizmu, Parafią w Rudnej Wielkiej, która bezpłatnie udostępniała nam salkę widowiskową i kawiarenkę na wystawiane przedstawienia i spotkania, ze Stowarzyszeniem „Wspólnie dla Rudnej Wielkiej”. Naszymi sojusznikami byli także między innymi: Strefa Sportu w Rzeszowie, gdzie organizowano zajęcia

z aktywności fizycznej i prozdrowotnej, firmy: Hammerland i Explores, które prowadziły bardzo zajmujące warsztaty dla rodziców i dzieci, firma „Owocowe Smaki” wspomagała nas w działaniach prozdrowotnych i proekologicznych. Zarysowało się także szerokie pole do popisu dla współpracy merytorycznej z Wojewódzkim Urzędem Pracy, Powiatowym Urzędem Pracy w Rzeszowie, z Kuratorium Oświaty w Rzeszowie. Instytucje te angażowały nas czasami do swoich projektów, ale także pomagały organizacyjnie i wspierały edukacyjnie nasze inicjatywy LOWE. Korzyści były więc obopólne. Wszystkim podmiotom chętnym do współpracy prezentowaliśmy założenia projektu, ofertę edukacyjną naszego LOWE, a następnie wyznaczaliśmy wspólne obszary działań. Efektem spotkań było podpisanie porozumienia o partnerskiej współpracy na rzecz rozwoju kompetencji osób dorosłych, a czasami wystarczyło tylko zwykłe umówienie się na współpracę.

Wspólnie z Kuratorium Oświaty w Rzeszowie i dwoma Ośrodkami LOWE z Podkarpacia współorganizowaliśmy w kwietniu 2018 roku Regionalną konferencję dla szkół i gmin Podkarpacia nt. LOWE. W konferencji wzięła udział minister Edukacji Narodowej Anna Zalewska. Kierownictwo i uczestnicy naszego LOWE przedstawili swoje dokonania, prezentując dorobek, założenia projektu i aktywnie uczestniczyliśmy w debacie na temat LOWE. Odbyło się także w naszej szkole spotkanie uczestników LOWE z minister EN Anną Zalewską i Kurator Oświaty – Małgorzatą Rauch. Szkołę w tym dniu odwiedzili także: Fundacja MIS – prezes Janusz Olesiński, WSEI z Krakowa – rektor Stanisław Kowalski i p. Monika Molas-Wołos. W tym początkowym okresie funkcjonowania LOWE pomocne było także wspieranie się w ramach biskiego sąsiedztwa Ośrodków LOWE. Zorganizowaliśmy spotkanie, na które zaprosiliśmy partnerów z Publicznej Szkoły Podstawowej z Krzeszowa Górnego i z Zespołu Szkół Technicznych w Gorlicach. W rozmowach uczestniczyła także kadra instruktorska naszego LOWE i przedstawiciele organu prowadzącego. Wspólnie pracowaliśmy nad propozycjami oferty edukacyjnej LOWE, harmonogramem działań, dzieliliśmy się spostrzeżeniami, dobrymi rozwiązaniami i wspieraliśmy się dobrymi radami. Działania prowadzone w partnerstwie zdecydowanie zwiększają efektywność.

Nabór na zajęcia przerósł nasze oczekiwania. Zgłosiło się znacznie więcej osób niż zakładaliśmy w projekcie. Sami niejednokrotnie byliśmy zaskoczeni rozmachem i bogactwem naszych działań. Ze środków LOWE zakupiliśmy 10 najnowszej generacji laptopów z oprogramowaniem wraz z jezdnią szafką do ładowania sprzętu. Sprzęt ten był wykorzystywany w różnych salach, w czasie wielu zajęć i spotkań. Trwałość projektu po jego zakończeniu to minimum dwa lata. Jak projekt utrzymać przez kolejne lata bez wsparcia środków z Programu LOWE? Oprócz finansowania z funduszy Gminy Świlcza, na pewno można skorzystać z pomocy partnerów projektu. Źródła wsparcia mogą być różne.

Póki co, pokłosiem naszego pilotażowego LOWE są – gazeta LOWE NEWS, która dokumentuje działania LOWE, opatrzona też jest ilustracjami i fragmentami prac oraz opiniami uczestników, a także publikacja pt. „LOWE jest dla Ciebie. Edukacja pozaformalna”. Publikację tę otrzymał każdy uczestnik LOWE. W trakcie całego roku ukazało się w lokalnej prasie i w czasopiśmie oświatowych także kilka artykułów na temat LOWE, napisanych przez wójta gminy, kierownika, koordynatora i trenerów LOWE, informacji i wywiadów w TVP i radiu Rzeszów. Zaangażowaliśmy się bowiem znacząco w promocję LOWE. Dzisiaj, na zakończenie pilotażu projektu, myślę, że udało się zorganizować tę nową działalność i w pełni

realizować funkcje LOWE w środowisku lokalnym. Udowodniliśmy, że możemy pełnić rolę LOWE

### **3. Nowe wyzwanie dla szkoły – o tym, jak wykorzystać potencjał szkoły. LOWE a rozwój dzieci, uczniów, szkoły a także społeczności lokalnej**

Czy szkoła XXI wieku może tkwić w miejscu i ignorować wyznaczniki czasu, izolować się od udziału w rozwoju społeczności lokalnej i na jej rzecz, realizowania wyzwań współczesności? Często właśnie tutaj stykamy się z brakiem kompetencji osób dorosłych z otoczenia dzieci i młodzieży, głównie rodziców i opiekunów, ale także innych osób. Niestety, poziom aktywności dorosłych w zakresie rozwijania kompetencji kluczowych nie tylko nie rośnie, lecz nawet spada. Brak aktywności negatywnie wpływa na społeczeństwo i zdrowie ludzkie, jest również kosztowny dla gospodarki.

LOWE weszło w niszę usług publicznych, tworząc nowy sposób wykorzystania potencjału szkoły jako instytucji edukacyjnej uczącej dzieci i młodzież. Zakłada lepsze wykorzystanie zasobów placówki. Dąży do uczynienia ze szkoły ośrodka wzmocnienia potencjału społeczności lokalnej poprzez rozwój kompetencji osób dorosłych i polega na pełnym upodmiotowieniu osób uczących się. Promowanie roli uczenia się przez całe życie pomoże stawić czoła wyzwaniom, przed jakimi stoi europejskie społeczeństwo. Nieuchronnie kroczymy w kierunku społeczeństwa wiedzy i uczenia się przez całe życie. Ktoś powiedział, że „Analfabetami XXI wieku będą nie ci, którzy nie będą umieć czytać i pisać, ale ci, którzy nie będą potrafili się uczyć, oduczać i uczyć na nowo”.

Potrzebą współczesnej szkoły jest szczególne promowanie wartości uczenia się, zachęcanie do kreatywności, mobilności, aktywności, zaangażowania. Potrzebą są także postawy prezentujące partnerstwo, zapraszanie innych do współpracy, otwartość na inne spojrzenia, dyskusja i refleksja. Należy czynić wszystko, aby w tę współpracę włączyli się rodzice, dorośli, ponieważ mają ogromne znaczenie dla procesu edukacji, przecież to oni mają decydować, jak kierować karierą swojego dziecka, jak będą funkcjonować przyszłe pokolenia, które patrzą znacznie dalej niż na bieżące sprawy, są gwarancją ciągłości między wczoraj a jutro. Co każda szkoła może uczynić? Oczywiście, może zmieniać rzeczywistość. Szkoła teoretycznie dysponuje możliwością sprostania temu zadaniu, choć wiele jest dziś barier i czynników utrudniających prowadzenie takich aktywności. Najważniejszym jednak czynnikiem motywującym do podejmowania działania i wysiłku jest wykształcona i mądra kadra pedagogiczna i kierownicza szkoły. Bez ich zaangażowania projekt by się nie udał. Dołożyli wszelkich starań, aby metody jego realizacji były ciekawe, dopasowane do potrzeb dorosłych, rozwijające ich kompetencje kluczowe, poczucie własnej wartości i dające im dodatkowe możliwości. Stworzyli miłą, przyjazną atmosferę na zajęciach.

Szkoła w Rudnej Wielkiej niejednokrotnie pokazywała swój potencjał edukacyjny, organizacyjny, programowy i sprzętowy, bo to miejsce, gdzie współpraca ze środowiskiem odbywa się od dłuższego czasu systematycznie i cyklicznie. Możemy pochwalić się pokaznym dorobkiem i różnorodnymi działaniami na rzecz rozwoju społeczności lokalnej. Jest to starannie planowana i wdrażana praca dydaktyczna i wychowawczo-opiekuńcza. Szkoła od kilkunastu

lat wyróżnia się w realizacji wielu innowacyjnych działań, często uczestniczy w eksperymentach, pilotażach, badaniach edukacyjnych.

LOWE przyczyniło się do zwiększania jawności życia szkolnego i do jego demokratyzacji. Integracja całego środowiska szkolnego i środowiska lokalnego doprowadziła do efektywnej realizacji działań na rzecz edukacji osób dorosłych, ale też do solidarności społecznej. Zainspirowała do sięgania po ciekawe propozycje i doprowadziła do realizacji wspólnych interesujących przedsięwzięć, projektów, kampanii. Działania te w znacznym stopniu wpływały na tworzenie wizerunku placówki oświatowej, która dba o wszechstronny zrównoważony rozwój swoich uczniów, dorosłych z ich otoczenia, kształtowanie człowieka świadomego swej jedności ze środowiskiem przyrodniczym i społeczno-kulturowym. Zbudowano społeczne zaufanie i przekonanie, że oferowane przez nas usługi są potrzebne, a dla szkoły to piękna etykieta i, mam nadzieję, wielka zaleta.

Zadania, które w ramach LOWE wcielaliśmy w życie, szeroko zakrojona praca z dorosłymi, nie tylko wzbogacały ofertę edukacyjną szkoły, ale także dostarczały pozytywnych wzorców uczniom do naśladowania. Zauważyliśmy, że dzięki spotkaniom w LOWE tworzyły się więzi integrujące grupę, ludzie chętnie się spotykali, wzrastała umiejętność realizowania wspólnych działań z uczniami, nauczycielami, pracownikami szkoły, wspólnych inicjatyw społecznych, dzielenia się wiedzą i umiejętnościami. Uczniowie byli zainteresowani pogłębianiem więzi ze środowiskiem, w którym funkcjonują, kultywowaniem tradycji regionu, dzieci nie chcą zrywać z przeszłością. Regularnie odbywały się spotkania nastolatków z ludźmi dojrzałymi. Realizowaliśmy więc wspólnie wiele projektów. Uczestniczyliśmy w spotkaniach i piknikach ekologicznych. Wspólnie przygotowaliśmy atrakcyjny międzypokoleniowy projekt edukacyjny – widowisko „Jasełka i pożegnanie z kolędą”. W niedzielne styczniowe popołudnie ponad pięćdziesięcioro uczniów szkoły, dorosłych i trenerów LOWE wystąpiło na scenie, w sali widowiskowej przy kościele w Rudnej Wielkiej z pięknym przedstawieniem, które zaprezentowano społeczności lokalnej. Cele przedsięwzięcia kładły szczególnie nacisk na zacieśnienie relacji międzypokoleniowych przy realizacji przedstawienia i współpracy uczniów, rodziców i dziadków. Kolejne międzypokoleniowe projekty w kwietniu i czerwcu 2018 roku – uczestnicy LOWE i uczniowie SP Rudna Wielka – dotyczyły organizacji XVI Wojewódzkiego Konkursu Ekologicznego pod hasłem „Oszczędzamy zasoby Ziemi” i Dnia Otwartej Szkoły połączonego z festynem środowiskowym. Zorganizowaliśmy te wydarzenia przy wsparciu Podkarpackiej Izby Rolnictwa Ekologicznego i Wojewódzkiego Funduszu Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej w Rzeszowie, Gminy Świlcza i innych sojuszników naszych działań. Wszystkie zrealizowane w ramach LOWE zajęcia, spotkania, wyjazdy zapewniły uczestnikom rozwój kompetencji osobistych, społecznych, uświadomiły potrzebę obcowania z kulturą i sztuką w celu kształtowania odpowiedzialności za swój rozwój oraz postawę otwartości na innych.

Zajęcia z dorosłymi prowadzili w większości nasi nauczyciele, co sprzyjało tworzeniu więzi ze szkołą i korzystnie wpływało na wizerunek LOWE, a częściowo też trenerzy z zewnątrz. Zakres oczekiwań wobec nauczycieli, jakie wynikały z LOWE, był bardzo duży, a edukacja osób dorosłych wymagała posiadania nieco innych kompetencji niż uczenie dzieci, dlatego merytoryczna pomoc w formie warsztatów i indywidualnego wsparcia eksperckiego ze strony Wyższej Szkoły Ekonomii i Informatyki w Krakowie i Uniwersytetu Jagiellońskiego była



stałym elementem funkcjonowania naszego Ośrodka LOWE. Kadra instruktorsko-trenerska naszego LOWE uczestniczyła w trzech warsztatach ukierunkowanych na pracę z osobami dorosłymi. Prowadzili je pracownicy naukowcy Wyższej Szkoły Ekonomii i Informatyki oraz Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Sami także organizowaliśmy wewnętrzne doskonalenie i samokształcenie.

Nasze LOWE pokazało, że aby trwale wpływać na postawy uczniów, równolegle należy kształtować postawy całych społeczności, w których żyją dzieci i organizować wspólne działania skupione na rozwiązywaniu rzeczywistych problemów lokalnych, prowadzić dyskusje, dzielić się wiedzą, doświadczeniem, wspólnie podejmować się realizacji wielu praktycznych działań. Uczniowie bardzo chętnie uczestniczyli w pielęgnowaniu wartości i tradycji związanych z regionem, dbali o kulturalne relacje z dorosłymi i byli aktywnymi uczestnikami projektów międzypokoleniowych, rozwijając swoje talenty. Nauczyciele z kolei znacząco udoskonalili swoje umiejętności w nauczaniu dorosłych, w komunikowaniu społecznym, autoprezentacji oraz kreowaniu wizerunku szkoły i środowiska szkolnego. Cieszymy się, że udało nam się włączyć lokalną społeczność, rodziców, samorząd terytorialny, lokalny biznes i media w działania na rzecz rozwoju kompetencji osób dorosłych.

Wszystkie nasze inicjatywy uczą odpowiedzialności, umacniają zasady partnerstwa pomiędzy młodzieżą a społecznością lokalną. Uczniowie uświadomili sobie, że należą do większej społeczności i że mogą też czasami coś zrobić lepiej niż dorośli. Prowadzone działania pozwalają uczniom lepiej przygotować się do dorosłości, niejednokrotnie to właśnie też oni edukują swoich najbliższych w zakresie nowinek elektronicznych, motywują, rozwijają umiejętności potrzebne do zmiany stylu życia dla zrównoważonej przyszłości. Na pewno wspólne spotkania, warsztaty w ramach LOWE wzbogacają i inspirują uczniów, nauczycieli i dorosłych do dalszych pozytywnych działań.

Uważam, że potencjał szkoły jako instytucji edukacyjnej, uczącej dzieci i młodzież, stykającej się też z brakiem kompetencji osób dorosłych może być wykorzystany, w myśl założeń MEN, do uczynienia ze szkoły ośrodka wzmocnienia potencjału społeczności lokalnej poprzez rozwój ich kompetencji kluczowych.

#### 4. Efekty i Opinie o LOWE

Oddziaływaniem LOWE objęto pełnoletnich mieszkańców gminy Świlcza i okolic, którzy wyrazili chęć uczestniczenia w projekcie i spełniali narzucone ogólnie kryteria. Mieliśmy wśród uczestników naszego Ośrodka osoby dorosłe także z ościennych gmin i okolic, a nawet z Rzeszowa. Oczywiście najwięcej z Rudnej Wielkiej. W 50% byli to rodzice bądź dziadkowie naszych uczniów. Uczestnik LOWE nie ponosił żadnych kosztów, był zobowiązany jednak uczestniczyć w 80% zajęć, na które się zgłosił i powinien obowiązkowo wybrać dwie lub trzy formy proponowanych aktywności. W naszym projekcie wzięło udział 125 osób dorosłych. W roku pilotażowym wskaźnik liczby osób uczestniczących w projekcie w stosunku do zakładanych we wniosku wymagań wyniósł ponad 119%. Grupa docelowa była zróżnicowana pod kątem wieku, wykształcenia oraz doświadczenia. Uczestnikami Projektu były zarówno osoby nieaktywne zawodowo, jak i osoby pracujące. W przeważającej ilości uczestnikami

były kobiety, zaliczane do grupy wiekowej 45+, chociaż w drugim naborze odnotowaliśmy także sporą grupę mężczyzn. Każda z osób brała udział co najmniej w dwóch aktywnościach. Średnio wypada cztery aktywności na osobę. Niektórzy uczestniczyli w naszych zajęciach od początku funkcjonowania LOWE i na ich koncie było aż 11 aktywności.

Proponowane przez nas formy aktywności w pierwszym roku działania LOWE zamykają się liczbą 1138 przepracowanych godzin, w tym między innymi na język angielski przypadło 219 godzin, na niemiecki – 78 godzin, zajęcia komputerowo-informatyczne – 156 godzin, zajęcia ruchowe – 119 godzin, zajęcia realizujące hobby uczestników – 35 godzin, zajęcia kulturalno-edukacyjne – 40 godzin, zajęcia zdrowotne – 15 godzin, zajęcia z mentoringu – 195 godzin, warsztaty prowadzone przez partnerów projektu – 20 godzin, indywidualne spotkania, rozmowy, motywacje – 246 godzin. Wstępna ocena naszego projektu zakończyła się sukcesem nagłośnionym przez radio, telewizję, prasę, wizytę minister Edukacji Narodowej Anny Zalewskiej w szkole, organizowane konferencje.

Sądzymy, że Program LOWE spełnił swoje zadanie w stu procentach – a na potwierdzenie tej tezy mamy opinie zadowolonych uczestników, które są widoczne nie tylko w przeprowadzonych ankietach, ale też – co najważniejsze – w przekazie ustnym, tak ważnym jednak w środowisku wiejskim. Realizacja zajęć oceniana była na podstawie ankiet wypełnianych przez uczestników i instruktorów oraz trenerów LOWE, a także rozmów i opinii przysyłanych na pocztę szkoły. Uczestnicy LOWE podkreślają atrakcyjność oferty naszego Ośrodka, przyjazny klimat. Zapewniają, że naprawdę warto uczestniczyć w zajęciach i aktywnościach, wyjść z domu, sięgać po nowe wyzwania. LOWE to, ich zdaniem, lek na nudę, apatię, samotność, efektywne zagospodarowanie czasu wolnego, doskonały sposób na dokształcanie, możliwość oswojenia się z nowoczesnymi nośnikami wiedzy. Uzyskaliśmy bardzo pozytywną ocenę dla przeprowadzonych zajęć.

Niech przemówią uczestnicy, oto kilka wypowiedzi:

*„dzięki LOWE czuję się mniej samotny”, „udzielało się przyjazne nastawienie nauczycieli, pań sprzątających do uczestników programu i siebie wzajemnie”, „w tak krótkim okresie poznałam wielu nowych mieszkańców, nawiązałam nowe i ciekawe relacje oraz przekonałam się o życzliwości wielu osób”, „najbardziej wdzięczna jestem za zajęcia ruchowe...dały niesamowite efekty zdrowotne”, „poprzez udział w zajęciach mogłam rozwinąć swoje kompetencje zawodowe, społeczne, zdobyć wiedzę, pokonać bariery, poznać ciekawych i interesujących ludzi, i nawiązać relacje z lokalną społecznością”, „uważam, że projekt LOWE jest świetną integracją lokalnej społeczności, przypomniением, że człowiek powinien się rozwijać i może to robić w każdym wieku”, „zapisalam się trochę z ciekawości, trochę z potrzeby, trochę z chęci zmiany czegoś w swoim życiu i poznania innych ludzi (...) ćwiczenia zmniejszyły ból mojego kręgosłupa, a nawet usunęły go”, „jestem na emeryturze, LOWE stanowiło dla mnie możliwość pożytecznego spędzenia czasu, rozwoju i pogłębienia wiadomości, „Program LOWE uważam za bardzo trafny, mający szeroki wachlarz zainteresowań dla starszych osób, którzy takiej formy oczekują, a mogą tu liczyć na fachową kadrę wykładowców”, „uważam, że danie możliwości SP Rudna Wielka prowadzenia tego projektu to dobry wybór, przykładem tego jest samo to, że osoby tam pracujące są zawsze uśmiechnięte i miło nastawione do otoczenia”.*

Takie wypowiedzi można by mnożyć, napawają optymizmem, że projekt się sprawdził. Ankietowani wyrażali ogromne uznanie dla organizatorów, kadry. Piszą o nas bardzo ciepło



i serdecznie. Jest to cenny sygnał, że projekt spełnił zakładane cele. Nauczyciele podkreślali, że pogłębili kompetencje zawodowe i, że uczenie dorosłych w ramach programu LOWE dało im też wiele satysfakcji. Oto niektóre wypowiedzi:

*„Bardzo szybko polubiłam się z moimi grupami, być może ze względu na brak znaczącej różnicy wieku, a może też dlatego, że uczyłam w większości ich dzieci i znaliśmy się już ze spotkań wywiadowczych czy też innych imprez szkolnych”, „Kursanci często wspominali, że lubią przychodzić na (...), otrzymałam wiele dowodów wdzięczności i sympatii, a ostatnie spotkanie było bardzo wzruszające”, „Więzi zarówno między mną a uczestnikami bardzo się zacieśniły, co można było zaobserwować podczas różnych wyjazdów i spotkań organizowanych w ramach projektu LOWE”, „Znikły bariery niemożności, zastąpiła je chęć wzajemnego dopełniania się, wspierania i okazywania sympatii”.*

Niech ten ostatni cytat będzie podsumowaniem naszych umiejętności i kanonów pracy z dorosłymi.

## 5. Refleksje dyrektora szkoły – kierownika projektu LOWE...

Uważam, że gwarancją udanego projektu skierowanego do osób dorosłych były jasno określone cele i zadania oraz odpowiednio przygotowana kadra instruktorska i kierownicza. Istotne, aby szkoła też była ważnym ogniwem w środowisku. Wcześniejsze dobre relacje dyrekcji i kadry z otoczeniem szkoły wpływają też na lepszą, szybszą rekrutację (znajomość środowiska lokalnego) i dobre funkcjonowanie LOWE. W naszym ośrodku zaobserwowaliśmy zacieśnienie więzi wspólnotowych, pomiędzy uczestnikami, między uczestnikami a dyrekcją i trenerami LOWE, utożsamianie się z lokalnym środowiskiem. Za najbardziej pożądaną umiejętność, symptom sukcesu projektu LOWE uważam także umiejętność racjonalnego i rozumnego podejścia uczestników do dbania o swój rozwój, zdrowie i sprawność fizyczną. Próba uczynienia ze szkoły ośrodka wzmocnienia potencjału społeczności lokalnej powiodła się w naszym przypadku wyśmienicie. Połączenie przy pilotażu LOWE wysiłków placówki w Rudnej Wielkiej i gminy Świlcza dało jak dotychczas znakomite efekty. W naszym Ośrodku zauważyliśmy, że aktywność edukacyjna ma znaczny wpływ na dobre samopoczucie obywateli. Szukamy więc w ludziach ich siły, kapitału, pasji i chcemy zaszcześcić w nich wolę zmian, aby się im „chciało chcieć” i mieli ochotę „uczyć się uczyć”, i dzielić swoimi zainteresowaniami.

Myślę, że Lokalny Ośrodek Wiedzy i Edukacji w Szkole Podstawowej w Rudnej Wielkiej spełnił oczekiwania środowiska. Zakładane i planowane efekty LOWE, jak uaktywnienie i zaangażowanie do działania osób dotychczas biernych, nieuczestniczących w jakichkolwiek zorganizowanych formach edukacji, są widoczne bardzo wyraźnie. Nasze hasło „LOWE jest dla Ciebie” okazało się strzałem w dziesiątkę. Dla nas organizatorek całego projektu największą nagrodą były liczne żale uczestników o to, że tak szybko ten rok pełen różnorodnych wydarzeń minął. Uczestnicy z każdym kolejnym spotkaniem coraz bardziej się otwierali oraz angażowali w zajęcia. Każdy z nich integrował się z grupą zarówno podczas pracy, jak i przerwy kawowej. Przerwa w zajęciach, wprowadzająca mały poczęstunek (kawę, napoje i ciastko) jest ważna, bo to powód do wspólnej rozmowy ludzi, którzy się nie znali lub znali do tej pory tylko z widzenia. Zajęcia, spotkania, rozmowy nie tylko przyczyniły się do powiększenia wiedzy i umiejętności, ale stały się też ciekawym spędzeniem czasu w miłym towarzystwie.

Okazało się, że niezwykle istotne dla naszego LOWE było stworzenie pewnego rodzaju oferty, która mogła być modyfikowana i zmieniana w miarę gromadzenia doświadczeń, odpowiadała potrzebom uczestników, co tłumaczy wysoką frekwencję na zajęciach. Rozmowa rekrutacyjna, poznanie preferencji i możliwości uczestników naszego projektu pozwoliły na stworzenie możliwości wyboru formy aktywności, która im najbardziej odpowiada. Często ludzie ci czuli się samotni, a posiadali duże doświadczenie i wielkie pokłady cierpliwości, co próbowaliśmy wykorzystać w różnych działaniach i w pracy z uczniami naszej szkoły.

Z moich obserwacji wynika też, że u niektórych uczestników zmniejszył się lęk przed rzeczami nowymi i nieznanymi. Z większą łatwością poruszali się zarówno w Internecie, jak i poprawili w znacznym stopniu umiejętność obsługi komputera, posługiwania się językiem obcym. Zauważyliśmy, że prowadzony w ramach Projektu mentoring i spotkania integracyjne przyczyniły się do powstania więzi integrujących grupę, a efekty projektu są wyraźniejsze i bardzo widoczne.

Wzrosła również aktywność szkoły jako podmiotu integrującego i aktywizującego lokalną społeczność. Myślę, że LOWE to kusząca propozycja nowego spojrzenia nie tylko na edukację dorosłych, ale także na szkołę. Dla szkoły wyedukowane społeczeństwo to społeczeństwo bogatsze w wielu wymiarach życia. Szkoła żyła LOWE. W ciągu tego roku tłumnie odwiedzali placówkę od poniedziałku do soboty w godzinach popołudniowo-wieczornych osoby pełnoletnie zainteresowane naszą ofertą. Nadmiar uczestników zwłaszcza porą jesienno-zimową i wczesną wiosną był imponujący. Przyszkolny parking zapełniony po brzegi mienił się kolorowymi światłami. Rozświetlony budynek szkoły oznajmiał, że tu się „dzieje LOWE”. Spotkania, zajęcia, warsztaty, rozmowy przy kawie i herbatce przeciągały się do bardzo późnych godzin wieczornych. To był pracowity okres dla szkoły, spory zakres dodatkowych obowiązków dla kierownictwa, obsługi. Choć dokumentacja projektu nie była nadzwyczaj obszerna, to jednak wymagała trochę zachodu: sprawozdawczość, czuwanie nad rekrutacją, organizacją zajęć i wydarzeń LOWE, spotkania i narady z kadrą LOWE, monitorowanie zajęć. To był trudny, ale jednocześnie piękny czas dla szkoły. Mimo, że LOWE w Rudnej Wielkiej istnieje krótko, to wniosło w życie gminy bardzo wiele.

Naprawdę warto było, bo projekt dał nam wiele satysfakcji i radości, choć na początku myślałam, że to ryzykowne doświadczenie. Ja także w mojej pamięci zachowam cały orszak niezapomnianych osób. Im bliżej ich poznawałam, ich kolosalną ambicję, pęd do wiedzy i działania, zaangażowanie tym więcej znajdowałam w tym projekcie zadowolenia. Więzy procentowały pozytywnie. LOWE wyznaczyło standardy działań wspierających przełamywanie bariery bierności u osób dorosłych, wskazało potrzebę aktywności członków środowiska lokalnego w obszarze działań pożytecznych dla nich samych. Szkoła w Rudnej Wielkiej zbudowała ośrodek LOWE, ponieważ posiada doświadczenie, umiejętności organizacyjne, kadrę zainteresowaną działaniami, a także partnerów zewnętrznych, którzy chętnie wspomagają szkolne inicjatywy. „Kawał dobrej roboty”, którą wykonaliśmy, uskrzydła, a wyraz twarzy naszych „podopiecznych” dodaje sił, napawa optymizmem i zachęca do podejmowania się kolejnych wyzwań. Ja osobiście mam poczucie dobrze wypełnionego obowiązku, bo różnorodne wydarzenia LOWE, które na początku gdzieś kiełkowały w wyobraźni kierownictwa, wszystkie się ziściły.

Kluczowe elementy, które koniecznie trzeba było wykonać, aby uzyskać zadawalające efekty projektu można podsumować i ująć w następujący szereg: zaczynamy od przeglądu

środowiskowego i zdiagnozowania lokalnych potrzeb, ustaliśmy priorytety, cele i program projektu do realizacji, pozyskujemy sprzymierzeńców projektu – ważna jest umiejętność kierowania relacjami międzyludzkimi, negocjowania, motywowania danej grupy, a także szukanie partnerów i sojuszników z zewnątrz, projektujemy zadania, opracowujemy szczegółowy harmonogram działań, programy zajęć, koszty, dokonujemy analizy zagrożeń i wskazujemy na efekty, rezultaty projektu, współpracujemy z wieloma podmiotami i instytucjami na rzecz wybranego celu, przygotowujemy i doskonalimy kadrę nauczycielsko-trenerską, aktywizujemy lokalną społeczność do działania, wdramy projekt, popularyzujemy realizowany projekt wśród lokalnej społeczności i w mediach, na bieżąco prowadzimy monitoring, udoskonalamy działania, podsumowujemy projekt, opracowujemy wnioski i ewaluację podjętych działań.

*...ale też niepokoję.*

Realizacja projektu przewidziana jest na kolejne dwa lata. Wójt Adam Dziedzic, który uczestniczył w dniach 4-5 czerwca br. wraz z 3-osobową reprezentacją naszego Ośrodka w składzie: Janina Godlewska, Edyta Pytko i Agnieszka Kucharska, w dwudniowej konferencji LOWE w Krakowie wyraźnie zarysował pewne luki w projekcie i tendencję do przerzucania odpowiedzialności za trwanie LOWE tylko na samorządy, co samo w sobie na pewno nie jest złe, ponieważ gmina w żadnym wypadku nie uchyli się od finansowania projektu. Wyartykułował jednak wątpliwości dotyczące prawnych regulacji mocujących w systemie gminy LOWE. Brak dopracowania tych elementów stwarza komplikacje. Doszliśmy zatem do dwóch podstawowych źródeł tzw. ewentualnych „trudności”; jedno to brak finansowania LOWE z projektu przez kolejne dwa lata, samorząd gminy musi sobie z tym problemem poradzić, a drugie to niewskazanie potencjalnego i zgodnego z prawem źródła finansowania. Pozostajemy z nadzieją, że odpowiednie rozstrzygnięcia będą podjęte. Pytanie: Jak na trwałe osadzić LOWE w przestrzeni szkolnej jest zasadne, bo to powinno być wyzwaniem, aby utrzymać LOWE, jego standard, bowiem zdarza się, że czasami zaangażowanie jest krótkotrwałe, a powinien to być proces długofalowy, bo obudzenie czyjejs aktywności procentuje zawsze właściwą postawą i po części zapewnia kontynuację tej przygody. My zachęcamy do wspólnych, aktywnych działań, do budowania aktywnej społeczności lokalnej skupionej wokół szkoły. Ogromnie wdzięczni jesteśmy wszystkim, którzy wspierają nasze poczynania, urzędom, instytucjom, sojusznikom.

## **6. Podsumowanie. To był zdecydowanie czas na LOWE**

Zakończyliśmy pierwszy rok projektu LOWE finansowanego ze środków EFS. Projekt dał nam wiele satysfakcji i radości. Uskrzydłał do pracy. Dziś „nieznana droga”, na którą wkroczyliśmy we wrześniu 2017 roku, została oswojona, przepracowana, a obawy gdzieś uleciały. Gmina za działania realizowane w ramach LOWE odebrała z rąk Wojewody Podkarpackiego prestiżową nagrodę za najlepszy produkt Podkarpacia 2018. Szkoła w Rudnej Wielkiej została też wybrana do zorganizowania wizyty studyjnej z udziałem przedstawicieli Komisji Europejskiej i Komitetu Monitorującego Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014-2020. Spotkanie odbyło się 27 listopada 2018 r. Grupę około 50 osób ze strony Komitetu Monitorującego reprezentowała m.in. Ms. Judit Rozsa (przedstawiciel Komisji Europejskiej), Marek Lewiński oraz Jan Kosiński (przedstawiciele MEN), przedstawiciele Ministerstwa In-

---

frastruktury, Jarosław Komża ze Związku Powiatów Polskich. W spotkaniu brała udział kadra naszego LOWE oraz uczestnicy Projektu. Dostaliśmy mnóstwo pochwał i gratulacji za podejmowane działania i widoczne efekty. Dało się zauważyć niekłamany entuzjazm wszystkich osób uczestniczących w spotkaniu, a na koniec rozwinęła się naprawdę interesująca debata, w której ochoczo także wypowiedali się uczestnicy pilotażowego LOWE. Dobrze, że był czas na LOWE, które potrafiło wypełnić życie dorosłych mieszkańców gminy ciekawą treścią, dało im radość i satysfakcję. Może warto rozszerzyć działania LOWE na dorosłych, którzy nie byli objęci programem i nie znajdowali się w grupie uprzywilejowanej? W naszym środowisku takie rozwiązanie usatysfakcjonowałoby wiele osób.



## Zakończenie

Wdrożenie w 15 środowiskach lokalnych rozwiązań instytucjonalnych, polegających na wspieraniu poprzez szkoły podstawowe i ponadpodstawowe, edukacji osób dorosłych, stworzyło nową sytuację w realizacji polityki edukacyjnej. Włączenie w ten proces szkół otworzyło możliwości dla holistycznego wspierania rozwoju edukacji całościowej. Omówione tu doświadczenie wpisuje się w pełni w postulaty Unii Europejskiej, a także rekomendacje licznych ekspertów i badaczy polityki edukacyjnej<sup>1</sup>.

Doświadczenia LOWE dowiodły, że upodmiotowienie społeczności lokalnych co do sposobu identyfikacji potrzeb edukacyjnych osób dorosłych oraz wyboru form ich zaspokajania (zarówno w sensie merytorycznym, jak i organizacyjnym), a także zapewnienie szkołom wsparcia finansowego przy jednoczesnym zagwarantowaniu autonomii decyzyjnej w organizacji tego typu aktywności, doprowadziło do sprzężenia edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej. W połączeniu z położeniem nacisku na rozwój kompetencji kluczowych, a zwłaszcza społecznych, zaowocowało to czynnym włączeniem osób dorosłych z otoczenia dzieci i młodzieży w działania edukacyjne, wzrostem poczucia integracji społecznej, rozwojem relacji międzypokoleniowych. Okazało się też doskonałym sposobem na wsparcie procesu wychodzenia z bierności społecznej, edukacyjnej i zawodowej. Przez osoby zaangażowane w procesy edukacyjne zostało ocenione jako prowadzące do poprawy jakości życia, zarówno na poziomie jednostek i rodzin, jak i społeczności lokalnej.

W procesie organizacji i funkcjonowania LOWE, szkoły – zwłaszcza na poziomie gminnym, otworzyły się na nowe formy działalności edukacyjnej oraz środowiskowej. Pozwoliło im to lepiej dostrzec zależność pomiędzy rozwojem uczonych dzieci, zmianami w kompetencjach osobistych i społecznych ich rodziców i opiekunów, a także zmianami postrzegania roli szkoły we wspieraniu rozwoju społecznego. Świadomość istnienia takich sprzężeń sygnalizowana była przez wszystkie grupy zaangażowane w lokalne procesy edukacji osób dorosłych. Było to także źródłem ogromnej satysfakcji zarówno dla uczących się osób dorosłych, jak i nauczycieli i lokalnych koordynatorów wdrażających lokalny program wspierający edukację osób dorosłych.

W świetle poczynionych w ramach ewaluacji Projektu obserwacji, efektywne zaangażowanie szkoły do organizowania działań wspomagających procesy uczenia się przez całe życie, wymaga nowych umiejętności od kadry szkoły, a także wzmocnienia jej pozycji wobec lokalnych partnerów instytucjonalnych – dysponujących środkami publicznymi na wzmocnienie kapitału społecznego. Istnieje potrzeba zaproponowania takiej formuły prawnej LOWE, która sprzyjać będzie integrowaniu wysiłków instytucji z różnych działów administracji, na rzecz edukacji dorosłych. Bariera nieumiejętności współpracy międzyinstytucjonalnej i wzajemne-

---

<sup>1</sup> *Implementing a holistic approach to lifelong learning: Community Lifelong Learning Centres as a gateway to multidisciplinary support teams, LLLPLATFORM – BRIEFING PAPER – FEBRUARY 2019 (PDF).*

go postrzegania instytucji jako konkurencji, jest bowiem jedną z bardziej istotnych przeszkód w osiągnięciu oczekiwanych społecznych efektów prowadzonych działań. Przeprowadzony pilotaż LOWE uwidoczniał trudności we współpracy, szczególnie z instytucjami rynku pracy.

Zauważone trudności w funkcjonowaniu lokalnych centrów wsparcia uczenia się przez całe życie mają źródła głównie w rozwiązaniach systemowych – np. braku możliwości prawnych finansowania przez gminy zadań szkoły związanych z edukacją osób dorosłych. Niezbędna jest także poprawa zdolności komunikacji szkół z otoczeniem, rozwój umiejętności związanych z audytem oraz rozwojem kompetencji kluczowych, a także rozszerzenie umiejętności nauczycieli w zakresie edukacji osób dorosłych i zdolności do zarządzania realizacją tego typu aktywności edukacyjnej. Konieczne jest stworzenie bodźców zachęcających inne instytucje publiczne do efektywnej współpracy ze szkołami na rzecz takich działań edukacyjnych oraz rozwój kompetencji w zakresie sieciowej współpracy. W przypadku peryferyjnych środowisk wiejskich, a także grup słabszych ekonomicznie, edukacja osób dorosłych powinna być wspierana finansowo przez środki publiczne.

Doświadczenie to pozwoliło jednocześnie obalić parę mitów, np. o niezdolności społeczności lokalnych do prowadzenia polityki wsparcia rozwoju społecznego poprzez edukację osób dorosłych. Wręcz przeciwnie, właśnie w środowiskach lokalnych doskonale udawało się w całościowy i skoordynowany sposób realizować wsparcie rozwoju społecznego poprzez działania edukacyjne, które generowało fantastyczne efekty dodane – czyli osiągać efekt wciąż pozostający postulatem, w polityce realizowanej na poziomie państwa. Inny obalony mit dotyczył bierności edukacyjnej osób dorosłych, zwłaszcza o niższych kwalifikacjach. We wszystkich 15 przypadkach, skala zaangażowania w działalność edukacyjną znacząco przekroczyła zakres umowy; na poziomie gminnym, we wszystkich ośrodkach wiele osób chętnych nie mogło skorzystać z tych usług z powodu zbyt dużego zainteresowania, skoncentrowanego w krótkim (rocznym) czasie realizacji projektu. Niemożność pozostawienia społecznościom lokalnym i szkołom autonomii w organizacji działań edukacyjnych to kolejny mit. Doświadczenia prezentowane w tej książce pokazały, że to był największy atut koncepcji LOWE, wyzwalający niezwykłą kreatywność wielu samorządowych władz lokalnych, szkół i nauczycieli – zarówno w sferze pedagogicznej jak i organizacyjnej, a także pobudzający aktywność edukacyjną osób dorosłych, przekonanych, że robią coś ważnego i potrzebnego sobie. Kolejny mit dotyczył przypisywanej nauczycielom niechęci do nabywania nowych kwalifikacji i angażowania się w edukację osób dorosłych. Relacjonowane badania pokazały jak rośnie w lokalnym środowisku prestiż szkół i nauczycieli zdolnych do zaangażowania się w edukację osób dorosłych, co było dla nich źródłem nieskrywanej satysfakcji, ale też nie pozostawało bez wpływu na osoby sceptycznie nastawione do tego doświadczenia. Szkoła zaspokajająca potrzeby edukacyjne różnych środowisk w społeczności lokalnej, np. wspierająca strażaków ochotników w doskonaleniu ich kwalifikacji zawodowych, pozwalająca rozwijać umiejętności rodziców dzieci wymagających specjalnej opieki, a także pozwalająca rozwinąć podstawowe umiejętności budujące wiarę w siebie, poczucie możliwości wyjścia z bierności i otwierająca perspektywę nabywania kwalifikacji specjalistycznych, szkoła integrująca skonfliktowaną, zatomizowaną społeczność lokalną – stawała się ważnym ośrodkiem empowermentu społecznego poprzez edukację.

