

**Hanna Solarczyk-Szwec**  
Uniwersytet Mikołaja Kopernika

## **Od kapitału adaptacyjnego do rozwojowego Polaków. Niektóre uwarunkowania zmiany**

From the adaptive to the development capital of Poles.  
Some determinants of the change

**Streszczenie.** Artykuł dotyczy uwarunkowań przejścia od kapitału adaptacyjnego do rozwojowego Polaków w cyklu życia. Prezentowany tekst ma charakter analizy źródeł zastanych: publikacji z obszaru nauk społecznych, raportów z badań, strategii dotyczących różnych sfer życia w Polsce. Zwrócono w nich szczególną uwagę na bariery rozwoju cywilizacyjnego Polski, kapitał dzieci, sytuację i postawy współczesnej młodzieży, potencjał dorosłych do zmiany, zależność między poziomem alfabetyzacji w dzieciństwie a jakością życia w dorosłości. Podstawą zmian w kierunku pomnażania kapitału rozwojowego zbudowanego na autonomii jednostek jest społecznie uzgodniona i konsekwentnie realizowana przez kilkadziesiąt lat narodowa strategia rozwoju edukacji, której w Polsce od przełomu 1989 r. nie posiadamy.

**Słowa kluczowe:** kapitał adaptacyjny, kapitał rozwojowy, uczenie się przez całe życie, reforma oświatowa

**Summary.** This article concerns the conditions for the transition from the adaptive capital of Poles to their development capital, during their life cycle. The present text is an analysis of existing sources, i.e. publications in the social sciences, research reports, and strategies regarding different spheres of life in Poland. Special attention has been paid to the barriers to the civilizational development of Poland, children's capital, the situation and attitudes of contemporary youth, adults potential for change, as well as the relationship between the level of literacy in childhood and the quality of life in adulthood. The basis for changes paving the way for an accumulation of development capital built on the autonomy of individuals is a national education development strategy, socially agreed upon and consistently implemented for several tens of years, a strategy which has been absent from Poland since the political transition in 1989.

**Keywords:** development capital, adaptive capital, lifelong learning, education reform

Liczne diagnozy wskazują na powiększający się dystans cywilizacyjny, jaki dzieli Polskę i Polaków od światowych i europejskich liderów zmiany. Komitet Prognoz 2000 Plus w „Raporcie Polska 2050” sytuację, w jakiej aktualnie się Polska znajduje, określił mianem dryfu cywilizacyjnego. Postawiono i udowodniono tam tezę, że przyczyną dryfowania jest zapóźnienie kulturowe Polski (s. 116).

Wysokie pod względem jakościowym kompetencje zdobyte w drodze kształcenia formalnego, pozaformalnego i nieformalnego są szansą na życie w głównym nurcie społecznym, natomiast kompetencje nieadekwatne wobec życia społecznego mogą stać się przyczyną marginalizacji. Takie postawienie sprawy przenosi odpowiedzialność za dopasowanie do wymogów życia społecznego na jednostkę, chociaż szczególną rolę w tym zakresie ma do odegrania tak polityka, oświata, jak i rynek pracy w wymiarze krajowym oraz międzynarodowym. Aby wnikać głębiej w te zależności skoncentruję się na analizie następujących zagadnień:

- barier *rozwoju* cywilizacyjnego,
- kapitału dzieci,
- postaw współczesnej młodzieży,
- potencjału dorosłych do zmiany,
- zależności między poziomem alfabetyzacji w dzieciństwie a jakością życia w dorosłości.

## **Barier rozwoju cywilizacyjnego Polski**

Przywołany wyżej „Raport Polska 2050” zawiera zestawienie barier kulturowych na drodze rozwoju cywilizacyjnego Polski: „Wychodzą one z cywilizacji agrarnej, mają swoją otoczkę w anarchizującej demokracji szlacheckiej, silnych wpływach tradycjonalistycznego Kościoła katolickiego, w braku zaufania do instytucji państwa, egalitaryzmu socjalistycznego, niechęci innych, w pielęgnowaniu wspomnień zarówno zwycięstw, jak i klęsk, w niedostatecznej umiejętności wspólnego działania oraz w niskim kapitale społecznym” (Raport Polska 2050, s. 114). W innym Raporcie – „Polska 2030” – przygotowanym przez Zespół Doradców Strategicznych pod kierunkiem M. Boniego, znajdujemy podobną jak w poprzednim raporcie diagnozę dotyczącą barier rozwoju kapitału społecznego. Wynikają one z uwarunkowań kulturowo-historycznych, które sprzyjały wytworzeniu najpierw kapitału przetrwania, po 1989 r. – kapitału adaptacyjnego. Aktualnie polskie społeczeństwo – jak czytamy w Raporcie – znajduje się w krytycznym

momencie rozwoju, którego dynamika i kierunek zdecydują o dobrostanie kraju w perspektywie najbliższych dekad (s. 344). W opinii Autorów Raportu sytuacja ta może być postrzegana jako okazja do uwolnienia się od blokujących rozwój, historycznych determinant i dokonania modernizacyjnego skoku w oparciu o nowe czynniki rozwoju, z których kluczowy będzie kapitał społeczny, tj. *wynikającą z zaufania oraz obowiązujących norm i wzorów postępowania, zdolność obywateli do mobilizacji i łączenia zasobów, która sprzyja kreatywności oraz wzmacnia wolę współpracy i porozumienia w osiąganiu wspólnych celów* (Polska 2030, s...).

Źródłem zmiany ma być kapitał rozwojowy Polaków jako efekt zaprzeczenia wartościom kapitału przetrwania i adaptacyjności (rys. 1). Społeczeństwo o silnym kapitale rozwojowym charakteryzuje: otwartość na postawy, poglądy i pomysły innych, zdolność do współpracy oraz innowacyjność i kreatywność.

Rys. 1: Kapitał przetrwania i adaptacyjności vs kapitał rozwojowy



Źródło: Raport Polska 2030, Warszawa 2009, s. 343 [online: <http://zds.kprm.gov.pl/raport-polska-2030-wyzwania-rozwojowe>, dostęp: 06.10.2012]

W tym samym raporcie zakłada się, że pozytywna zmiana zależy od sumy indywidualnych wyborów Polaków jako pracowników, konsumentów, uczestników kultury i obywateli. Dalej słusznie zauważa się, że wybory te nie dokonują się w normatywnej próżni – przestrzeń wartości kształtowana jest przez kulturę, gospodarkę, przy istotnym udziale historii i polityki. Także rekomendacje Raportu nie budzą zastrzeżeń: „Wzrost kapitału społecznego (...) wymaga jednoczesnego stymulowania wzrostu wzajemnego zaufania, naprawy infrastruktury instytucjonalnej państwa, zwiększenia troski

o dobro wspólne, poprawy jakości przestrzeni i debaty publicznej, wspierania aktywności obywatelskiej – indywidualnej oraz zinstytucjonalizowanej – oraz zwiększenia roli potencjału kreatywnego i intelektualnego” (s. 367).

Szczególnie istotną barierą cywilizacyjnego rozwoju Polski i Polaków jest deficyt zaufania społecznego, który powoduje erozję pierwotnej tkanki społecznej (Sztompka, 2007). Jego odbudowa jest wyzwaniem i ratunkiem dla polskiego systemu edukacji (Brzezińska, Czub, 2013). W przywołanym artykule czytamy, że zaufanie społeczne zależy w sposób krytyczny od charakteru jednostkowych i zbiorowych doświadczeń, a na aktualny poziom zaufania składają się dwa istotne czynniki: zaufanie wewnętrzne, czyli względnie trwała, zgeneralizowana skłonność jednostki do okazywania zaufania innym, której poziom ustala się w zasadniczym wymiarze we wczesnodziecięcych – w wieku do ok. 3.r.ż. – relacjach z jego opiekunami, oraz zaufanie zewnętrzne, którego poziom jest zmienny i pozostaje zależny od liczby, różnorodności oraz charakteru doświadczeń, wynikających z interakcji z konkretnymi adresatami owego zaufania „wewnętrznego” (s. 36). Wychodząc od zależności między zaufaniem wewnętrznym i zewnętrznym, A. I. Brzezińska i T. Czub wskazują trzy kierunki oddziaływań ze strony systemu edukacji: 1. działania nakierowane na wczesne, rozwojowo wartościowe doświadczenia, szczególnie małych dzieci, decydujące dla kształtowania się u nich trwałego zgeneralizowanego poczucia zaufania społecznego, 2. oddziaływanie na zmianę kultury organizacyjnej placówek oświatowych na kulturę relacji społecznych wśród wszystkich uczestników systemu społecznego, 3. budowanie pozytywnego społecznego wizerunku edukacji, szkoły, nauczycieli oraz pozytywnego klimatu wobec uczenia się, zdobywania wykształcenia i nabywania kwalifikacji (s. 37). Cytowani autorzy przestrzegają, że reformowanie systemu edukacji nakierowane wyłącznie na wzrost efektywności przekazywania lub zdobywania wiedzy, bez dbałości o jakość społecznego środowiska uczenia się, przyczyniać się będzie do nasilania się postaw rywalizacyjnych, bierności i pogłębiania erozji społecznej (s. 39).

Do całościowej zmiany systemu edukacyjnego jako warunku koniecznego dalszego rozwoju Polski nawołują autorzy „Raportu Polska 2050”. Dla Z. Kwiecińskiego jest to zaskakujące z dwóch powodów: całkowitej marginalizacji w dyskursie publicznym roli edukacji w przemianach polskich oraz z powodu stanu samej edukacji (2013, s. 20). Dalej retorycznie pyta: Czy jednak pomysł, by odmieniony system edukacyjny przyczynił się do przyspieszenia rozwoju naszego kraju, nie przypomina, co do stopnia trudności, metody barona von Münchhausena, który miał jakoby uratować się z topieli w bagnie, wyciągając się za własne włosy? Czy nie jest to rodzaj aporematu,

problemu bez rozwiązania? (s. 21). Jednocześnie zauważa, że „sam problem kierunku zmian systemu edukacji w sensie intelektualnym nie jest wcale tak trudny, jak trudna jest kwestia społecznie uzgodnionej i konsekwentnie realizowanej przez kilkadziesiąt lat narodowej strategii ich realizacji” (s. 22).

Zdaniem Z. Kwiecińskiego, celem edukacji powinno być wspieranie każdej jednostki w osiągnięciu przez nią autonomii w dorosłości: „Człowiek autonomiczny – to samodzielny podmiot refleksji nas sobą, światem i kulturą, który umie sobie skutecznie radzić nie tylko z własnym dostatnym utrzymaniem się, ale potrafi współpracować z innymi i współdziałać dla dobra wspólnego, rozwiązywać dylematy moralne własne i problemy społeczności, w których żyje, jest aktywnym uczestnikiem i współtwórcą kultury, potrafi nieustannie uczyć się i pracować nad swoim rozwojem” (tamże).

Dystans jaki dzieli nasz kraj od najbardziej rozwiniętych państw europejskich jest duży, a problemy z tym związane są bardzo złożone. Do niedawna wiele z tych barier nie miały istotnego znaczenia, ponieważ konkurencyjność polskiej gospodarki opierała się na takich przewagach jak: niskie koszty pracy, duży rynek, lokalizacja w centrum Europy. Społeczeństwo i gospodarka oparte na wiedzy wymagają wzmocnienia kompetencji edukacyjnych rozumianych nie jako techniczna sprawność uczenia się, czy czytanie ze zrozumieniem, lecz jako kompetencja kulturowa wpisana w proces kreowania tożsamości (Jurgiel-Aleksander, s...). Podstawą tego procesu jest inwestowanie w edukację formalną, pozaformalną i nieformalną przez całe życie, ponieważ determinuje ona aktywność społeczną, przebieg kariery zawodowej i przekłada się na jakość życia. Zależność między cyklem życia a edukacją i pracą zawodową wizualizuje rys. 2.

Rys. 2: Cykl życia a edukacja i kariera zawodowa



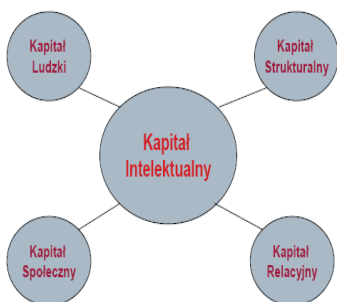
Źródło: M. Boni, Edukacja a rynek pracy, [Online: <http://zds.kprm.gov.pl/przegladaj-raport-o-kapitale-intelektualnym>, dostęp: 01.10.2012].

W dalszej części artykułu zwrócę uwagę na niektóre uwarunkowania przejścia od kapitału adaptacyjnego do rozwojowego Polaków w cyklu życia. Prezentowany tekst ma charakter analizy źródeł zastanych: publikacji z obszaru nauk społecznych, raportów z badań, strategii dotyczących różnych sfer życia.

## Kapitał dzieci

Doświadczenie życiowe, postawy i umiejętności formalnie ujęte w wykształceniu, zawierają się w kapitale ludzkim i są istotnym składnikiem kapitału intelektualnego Polski (Rys. 3).

Rys. 3: Komponenty kapitału intelektualnego



**Kapitał ludzki:** potencjał zgromadzony we wszystkich Polakach wyrażający się w ich wykształceniu, doświadczeniu życiowym, postawach i umiejętnościach.

**Kapitał strukturalny:** potencjał zgromadzony w infrastrukturze systemu edukacji i innowacji – placówkach oświatowych, naukowych, badawczych, teleinformatyce i własności intelektualnej

**Kapitał społeczny:** potencjał zgromadzony w polskim społeczeństwie pod postacią norm postępowania, zaufania i zaangażowania.

**Kapitał relacyjny:** potencjał związany z wizerunkiem Polski na zewnątrz, poziomem integracji z globalną gospodarką, atrakcyjnością dla jej zagranicznych „klientów”.

Źródło: Raport o Kapitale Intelektualnym Polski, [Online: <http://zds.kprm.gov.pl/przegladaj-raport-o-kapitale-intelektualnym>, dostęp: 01.10.2012].

Uwzględniając wartości poszczególnych składników kapitału intelektualnego, poszczególne generacje Polaków plasują się na dalekich pozycjach w porównaniu z uwzględnionymi w badaniach 16 krajami europejskimi:

- na 13. miejscu pokolenie dzieci, młodzieży i studentów,
- na 15. miejscu pokolenie dorosłych,
- na 16. miejscu pokolenie seniorów.

Jakie czynniki wpłynęły na indeks kapitału intelektualnego dzieci?

Na niekorzystne miejsce wpłynęły m.in.: niska partycypacja 4-latków w edukacji, stosunkowo wysoki wskaźnik umieralności poniżej 5. r.ż., niski odsetek uczniów deklarujących zainteresowanie przyszłą pracą związaną z nauką. Polska ma też najwyższy poziom zagrożenia ubóstwem w całej Unii Europejskiej – jak podaje EUROSTAT zagrożonych ubóstwem jest 26% dzieci w wieku poniżej 15 lat. A zatem co czwarte dziecko z powodu ubóstwa rodziny ma trudniejszy start edukacyjny, zwykle nie otrzymuje w trakcie tej edukacji dostatecznego wsparcia ze strony najbliższego otoczenia, ma niskie aspiracje edukacyjne słabą gotowość do dalszej edukacji z powodu złych doświadczeń wyniesionych ze szkoły. W tej grupie będą się rodzić różne patologie społeczne: bezrobocie, alkoholizm, przemoc, przestępczość.

Pozytywnie na pozycję dzieci wpływają następujące wskaźniki: nadal stosunkowo niski odsetek dzieci w wieku 11, 13, 15 lat żyjących w rodzinach niepełnych, stosunkowo wysoka średnia liczba dni w tygodniu, w których poświęcono godzinę lub więcej na aktywność fizyczną, duża ilość czasu poświęcona na naukę czytania i matematyki w porównaniu ze średnią Unii Europejskiej oraz dobre wyniki 15-latków w czytaniu w Programie Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (PISA 2006). Te same badania PISA pokazują jednak, że Polska należy do krajów o najsilniejszym wpływie pochodzenia społecznego na wybory edukacyjne. Częściej niż w innych krajach o wyborze drogi kształcenia przez ucznia decydują nie jego umiejętności, ale status społeczno-ekonomiczny rodziny.

Edukacja przedszkolna – jak pokazuje wiele badań międzynarodowych – ma ogromne znaczenie dla perspektyw dalszego kształcenia, szczególnie grup defaworyzowanych. Badania brytyjskie z 1987 r. potwierdzone w dalszych badaniach, dowodzą, że dzieciom z rodzin o gorszej sytuacji ekonomicznej i niższym statusie społecznym, których szanse uzyskania wyższego wykształcenia są ograniczone, można pomóc stosując odpowiednie programy wychowania przedszkolnego, tj. takie, dzięki którym jeszcze przed rozpoczęciem obowiązkowej nauki szkolnej zniwelowane zostaną pewne niedostatki w obszarze kompetencji językowych, społecznych, czy intelektualnych (Průcha, 2004, s. 68). Aktualnie problem dostępu do edukacji przedszkolnej w Polsce dotyczy głównie dzieci gorzej wykształconych rodziców, którzy mają też zwykle problemy z pracą. Ich dzieci rozpoczynają edukację kilka lat później, zwykle od szkoły podstawowej. Opóźnianie wieku inicjacji szkolnej jest jednym z czynników wzmocnienia mechanizmu dziedziczenia statusu społecznego rodziców. Wiele wskazuje więc na to, że różnicowanie szans edukacyjnych zaczyna się już w wieku 3–5 lat i powinno być postrzegane jako istotny czynnik społecznego włączania lub wyłączenia w przyszłości.



Także laureat ekonomicznej Nagrody Nobla James Heckmann dowodzi, że inwestycje w kapitał ludzki najmłodszych dają największy zwrot – są najbardziej opłacalne dla dzieci, jak i dla całego społeczeństwa (Heckmann, 2006). Kapitał zdobyty we wczesnej edukacji musi być wzmocniany na kolejnych etapach edukacji poprzez współpracę szkoły i rodziców w zakresie wspierania dzieci o szczególnych potrzebach edukacyjnych, tj. zdolnych i z trudnościami w nauce, paradygmat kształcenia budujący kompetencje autonomii, odpowiedzialności i samodzielności jako podstawy dalszego ich kształtowania na kolejnych etapach edukacji. Nie przeceniając znaczenia edukacji przedszkolnej, w której politycy widzą zbyt dużą szansę na niwelowanie różnic społecznych, należy równolegle i później w dziedzinie edukacji pozaszkolnej udostępnić atrakcyjną ofertę rozwijania zainteresowań i talentów po lekcjach, najlepiej bezpośrednio w szkole, w imię zasady demokratyzacji oświaty. Oczywiście duże przy tym znaczenie mają kompetencje rodziców, nauczycieli, opiekunów w procesie modelowania społecznego oraz rozwijania silnych stron swoich podopiecznych. Badania prowadzone w USA wykazały, że podobnie uzdolnieni uczniowie – po trzech latach pracy – jeden z nauczycielem świadczącym pracę o wysokiej jakości, drugi o niskiej jakości – osiągnęli diametralnie różne wyniki, sięgające ok. 50% na korzyść pierwszego i niekorzyść drugiego.

Alicja Jurgiel-Aleksander na podstawie badania znaczeń nadawanych edukacji przez studentów dowodzi, że kultura uczenia się jest pochodną kulturowych światów, z jakich pochodzą lub z jakimi identyfikują się badani (2012). Także badania M. Klichowskiego (2012) potwierdzają, że zróżnicowanie kapitałów kulturowych zdefiniowanych przez miejsce zamieszkania, status ekonomiczny rodziny, wykształcenie rodziców, typ i lokalizację szkoły, koreluje ze zróżnicowaniem podejść do uczenia się. Osoby o niskim kapitale kulturowym przejawiały w większości podejście do uczenia się z tendencją linearną – nie dostrzegały związków i uwikłań danego problemu oraz preferowały jednowymiarowy, narzucony kontekst uczenia się. Takie podejście może prowadzić do niezrozumienia otaczającego świata i miotania się w zawoilościach życia społecznego. Osoby o wysokim kapitale kulturowym przejawiały natomiast najczęściej podejście do uczenia się z tendencją klikaną – zatapiały się w nowościach, uczyły się ciągle czegoś nowego, nie kończąc procesu uczenia się poprzedniego. Takie podejście jest pewną reprezentacją współczesnej potrzeby zmiany i szybkości.

Znaczące dla konstruowania doświadczeń edukacyjnych w badaniach A. Jurgiel-Aleksander okazały się:



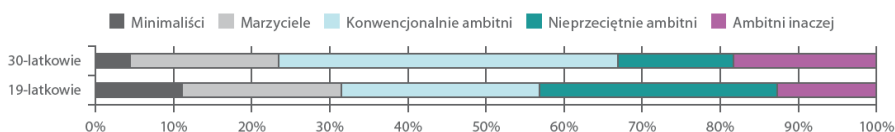
- miejsce i środowisko wychowania z przekazywanym dziedzictwem pochodzenia społecznego – na tyle silnym, że determinującym późniejsze życie osoby dorosłej i wyznaczającym kierowanie się w życiu praktycznym rozumem, mimo deklarowanej chęci wyjścia poza status własnych rodziców („Chciałabym osiągnąć więcej niż moi rodzice”);
- wiara w moc kształcenia prorynkowego jako panaceum na zrobienie kariery życiowej, z ukierunkowaniem na poddawanie się oczekiwaniom współczesnej edukacji jako rynkowej. Nastąpiła tu internalizacja idei postępu i progresu jako wyznaczających kondycję współczesnego świata ekonomii jako swojej („Dziś należy się dostosować do wymagań rynku i postępu cywilizacyjnego”);
- codzienność jako źródło znajdowania recept na skuteczne funkcjonowanie w życiu, z ukierunkowaniem na jej praktyczne (instrumentalne) znaczenie w wytwarzaniu wiedzy o świecie. Z postulowanym dystansowaniem się wobec szkoły jako miejsca i naturalizowaniem uczenia się jako przypisanym każdemu, bez względu na status („Każdy z natury rodzi się dobry”);
- miejsce (środowisko) życia jako podlegające modyfikacjom, życiodajne, uczące, z silnym ukierunkowaniem na znaczenie studiowania w kształtowaniu wiedzy o świecie („Muszę dać sobie szansę”);
- studiowanie/uczenie się traktowane jako uczestnictwo w świecie i w kulturze, z eksponowanym znaczeniem poczucia sprawstwa jako kształtowanej predyspozycji. To oznacza, że sprawczość, rozumiana jako należąca do sfery kompetencyjnej, daje się stymulować edukacyjnie, a nie zależy od pochodzenia społecznego raz na zawsze („Chcę być świadoma/ świadomy tego, w czym uczestniczę”) (s. 156–167).

Indywidualna emancypacja jest uzależniona od tego, jak uczący się definiuje świat, siebie i edukację oraz od wrażliwości poznawczej – kompetencji wytwarzanej kulturowo – niezależnie od możliwości intelektualnych, czy pochodzenia społecznego (tamże, s. 159). Tymczasem obserwujemy zanik kulturotwórczej mocy edukacji oraz rosnące znaczenie utylitaryzmu i ekonomizacji w edukacji. Za edukację w głąb siebie musi wziąć odpowiedzialność jednostka, zanim stanie się dorosła – jej rodzina.

## Młodzi – stracone pokolenie?

Już dziś, a jak pokazują diagnozy także w przyszłości, wykształcenie będzie mocną stroną polskiej młodzieży. Niezależnie od wartości posiadanego dyplomu – wykształcenie stanowi potężny kapitał intelektualny (wyposaża w kompetencje pozwalające lepiej rozumieć świat i twórczo włączać się w jego zmiany), emocjonalny (motywuje do działania, podnosi poczucie własnej wartości, ośmiela do bardziej odważnych decyzji i planów życiowych) oraz społeczny (pozytywnie wpływa na jakość więzi społecznych, pobudza naturalne zainteresowanie kształtem społeczeństwa i uruchamia obywatelskie zaangażowanie). Czy i w jaki sposób młodzi ludzie będą umieli/chcieli/mogli go wykorzystać? Wiele zależy od kontekstu, tj. od polityki państwa i jego aktywnej roli w kreowaniu miejsc pracy, polityce społecznej, promowaniu przedsiębiorczości, a także od jakości edukacji. Natomiast oni sami są już produktami ponowoczesności – z jej ambiwalencjami i sprzecznościami – czytamy w raporcie K. Szafraniec, *Młodzi 2011*. Z jednej strony są ambitni i mają duże aspiracje (Szafraniec, 2011), z drugiej przyjmują postawę życiową „good enough” – żyć, mieć pracować nie doskonale, ale wystarczająco dobrze – jak przekonuje Tomasz Szlandak (cyt za: Sowa, 2012, s. 14), są aktywni, dojrzały, racjonalni i skuteczni protestując przeciwko Acta (Szafraniec, 2011) oraz bierni, buntują się rzadko, a jeżeli już to przeciwko szkole i najczęściej na etapie gimnazjum: „Potem realistycznie oceniają swoje szanse i zamiast walczyć ze szkołą i nauczycielami, wysiłki koncentrują na tym, by przejść przez te kilka lat możliwie bezboleśnie, tracąc jak najmniej energii” (Sowa, 2012, s. 15). Za to potrafią się doskonale dostosować i są z tego zadowoleni. Te ambiwalencje w wieku 19 i 30 lat wizualizuje rys. 4.

Rys. 4: Orientacje życiowe młodych dorosłych (2008)



Źródło: K. Szafraniec, *Młodzi 2011*, Warszawa 2011, s. 45. [online: <http://zds.kprm.gov.pl/mlodzi-2011>, dostęp: 07.10.2012]

W związku z nową sytuacją społeczną większa część młodzieży uważa, że nierozsądnie jest oczekiwać zbyt wiele – chce wystarczająco. Mają projektowe podejście do życia – mówi T. Szlandak, ale to jest projekt krótkotermini-

nowy: są nastawieni na dziś i na najbliższą przyszłość, ale w tych planach jest dalsza edukacja. Coraz częściej brakuje miejsca na pasję, idee, marzenia. Z drugiej strony z analiz K. Szafraniec wynika, że młodzi dysponują nadwyżką kapitału społecznego w porównaniu z dorosłymi: innym ufa 58% młodych, przy średniej sięgającej 25%, w wyborach uczestniczy też wyższy odsetek młodych niż to pokazuje średnia krajowa. Ponadto 84% studentów i uczniów nie ma wątpliwości, że tylko działając wspólnie można rozwiązać niektóre problemy i pomóc osobom potrzebującym. Deklaracje te są uzależniane od poprawy warunków bytowania (rozwoju ekonomicznego państwa, nowych miejsc pracy i lepszych perspektyw na przyszłość), i to w nich tkwi klucz do pobudzenia i utrwalenia postaw obywatelskich. Duży, ale negatywny wpływ na zaangażowanie młodych w sprawy społeczne ma ocena funkcjonowania politycznych elit. W rezultacie kapitał społeczny młodych Polaków jest w opinii K. Szafraniec marnotrawiony, znajduje jednak ujście w działalności wolontariackiej (wywiad z K. Szafraniec, *Polityka*, nr 36, 2012, s. 31). Zawodzi w tym względzie nie tylko państwo, ale także rodzina i szkoła, dając zły przykład. Rodzice są już w większości bierni społecznie, a w szkole samorządność nadal traktuje się jako urzędową konieczność tak w opinii dyrekcji, nauczycieli, jak i większości uczniów/studentów (tab. 1).

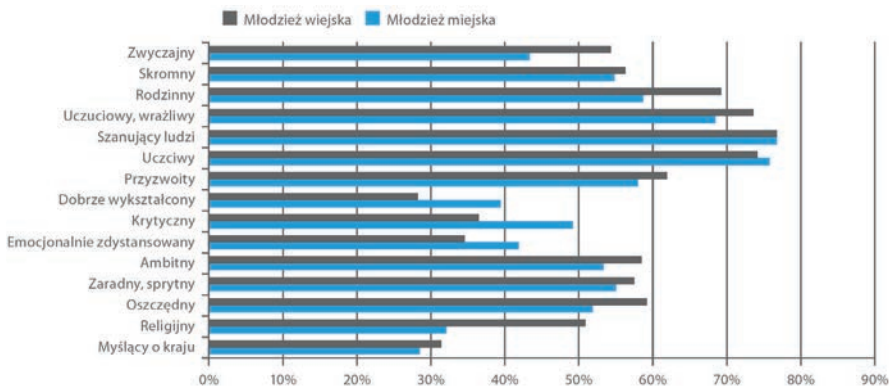
Tab. 1: Wsparcie społeczne w środowisku szkoły w %

Wsparcie ze strony nauczyciela	Autonomia ucznia	Wymagania szkoły	Satysfakcja ze szkoły				
N. zachęcają do wyrażania własnych poglądów	48,8	U. uczestniczą w ustalaniu regulaminu szkoły	22,7	Mam zbyt dużo pracy związanej ze szkołą	73,0	Lubię swoją szkołę	72,9
N. traktują dobrze i sprawiedliwie	32,2	U. mogą pracować we własnym tempie	21,8	Praca związana ze szkołą jest trudna	64,8	Lubię zajęcia w szkole	34,4
Mogę otrzymać od N. pomoc, gdy jej potrzebuję	51,6	U. mogą wpływać na to jak jest wykorzystywany czas na lekcji	24,3	Praca związana ze szkołą jest męcząca	74,8	Chętnie idę do szkoły	36,6
N. interesują się mną jako człowiekiem	31,4	Uczniom wyjaśnia się jak wykonać zadaną pracę	59,1			Wychowawca sądzi, że moje wyniki w nauce są (b) dobre	42,4

Źródło: K. Szafraniec, *Młodzi 2011...*s. 120, na podstawie: A. Małkowska-Szkatnik, *Środowisko psychospołeczne szkoły i przystosowanie do szkoły*, Warszawa 2006. [online: tamże]

Dane z tab. 1 potwierdzają, że edukacyjna wartość dodana szkoły jest niewielka. Niemniej młode pokolenie Polaków – mimo głosów ubolewania – jest na dobrej, choć niezwykle krętej i wyboistej drodze do społeczeństwa obywatelskiego – przekonuje K. Szafraniec w raporcie *Młodzi 2011*.

Rys. 5: Autocharakterystyki 19-letniej młodzieży wiejskiej i miejskiej



Źródło: K. Szafraniec, *Młodzi 2011*, Warszawa 2011, s. 371. [online: tamże]

Młodzi ludzie są w swojej ocenie uczuciowi, wrażliwi, uczciwi, szanują innych, są rodzinni oraz ambitni, zaradni, oszczędni. Przeważają jednak odczucia ambiwalentne, mieszane, umiarkowane – dowodzi w cytowanym raporcie K. Szafraniec: „Wielu nie radzi sobie z nadmiernymi wymaganiami społeczeństwa, z kulturą presją na osiągnięcie sukcesu, nieczytelnością społecznych norm, z brakiem zainteresowania i zrozumienia ze strony dorosłych, z osłabieniem więzi rodzinnych, z balastem problemów własnych rodziców” (s. 23). Narzucony przez masową kulturę optymizm, przekaz, że świat daje nieograniczone możliwości każdemu, przynosi i ten skutek, że gdy młodym przytrafia się niepowodzenie, nie „dają rady”, płacą za to depresją, zniechęceniem, autoagresją. Badacze młodzieży nazwali to zjawisko psycho-falą: „Powstaje w odpowiedzi na rozszalały kryzys, niedopasowanie wynoszonych ze szkoły nauk do współczesnego świata, na konieczność nieustannej rywalizacji w rankingach i testach, do których nikt młodych psychicznie nie przygotowuje – bo – paradoksalnie – wszyscy chcą im oszczędzić napięć” (cyt za: Cieśla, 2012, s. 28, także: Piotrowski, 2010, Brzezińska i in., 2011). Według danych Ministerstwa Zdrowia, co dziesiąty młody człowiek (ok. 900 tys.) przeżywa problemy i trudności, które wymagają interwencji specjalistów zdrowia psychicznego. Zawodzi system wsparcia na wszystkich piętrach – od rodziny przez szkołę na instytucjach do pomocy powołanych skończywszy. W rodzinie brakuje czasu i cierpliwości dla dziecka, ponieważ dorośli mają problemy osobiste i zawodowe, są jeszcze bardziej nieprzystosowani do wymogów współczesności niż młodzież. Nauczyciele niewiele

różnią się od rodziców: „Nie pojmując zachowania młodych, którzy od początku życia żyją w zmianie, popadają w panikę moralną. Zamiast wspierać dzieci, poddają je głównie oddziaływaniom naprawczym: nie pomagają im układać w głowach oceanu informacji napływających z Internetu, tylko zastanawiają się, jak ich oderwać od komputerów” (Cieśla, 2012, s. 29). W tej sytuacji psycholodzy proponują odwołać się do wewnętrznych sił człowieka. Zespół pod kierunkiem A. Brzezińskiej stwierdza na podstawie wyników badań przeprowadzonych w ostatnich trzydziestu latach w ramach teorii samostanowienia R. M. Ryana E. L. Deciego, że jednym z kluczowych niespecyficznych – czyli niezwiązanych ani z wiekiem, ani z zewnętrznymi okolicznościami – zasobów człowieka w radzeniu sobie z trudnymi sytuacjami są kompetencje osobiste, które stanowią rezultat zaspokojenia kilku podstawowych i niezbywalnych potrzeb psychicznych człowieka (Brzezińska i in., 2012, s. 266). „Według Ryana i Deciego wykształcenie i podtrzymywanie takich kompetencji jak: zdolność do samostanowienia, zdolność działania w oparciu o trwałą i autonomiczną motywację, której towarzyszy autentyczna chęć i osobiste zaangażowanie, zdolność do kreatywności i produktywność w działaniu, zachowanie dobrego samopoczucia oraz zdrowie psychiczne w znacznej mierze uwarunkowane jest zaspokojeniem trzech podstawowych potrzeb psychicznych:

1. utrzymywania pozytywnych relacji z innymi (potrzeba więzi),
2. autonomii,
3. poczucia kompetencji.

Autorzy omawianej teorii wyraźnie podkreślają, że konieczne jest zaspokajanie wszystkich potrzeb, ponieważ stanowią one triadę dobrego zrównoważonego rozwoju. W toku badań ustalono m.in., że zaspokojenie tych trzech podstawowych potrzeb psychicznych prowadzi nie tylko do wykształcenia, ale i utrzymywania się motywacji wewnętrznej, na którą składają się ciekawość i tendencja do poszukiwania nowości oraz wyzwania, gotowość do poszerzania i korzystania ze swoich zdolności, tendencja do eksploracji, podejmowania ryzyka oraz do uczenia się” (cyt. za Brzezińska i in., 2012, s. 266).

Czy współczesna szkoła zaspakaja te potrzeby? W opublikowanym niedawno badaniu nastolatków Polska znalazła się na 38 pozycji wśród 39 sprawdzonych krajów pod względem uczniów, które uważają, że większość kolegów i koleżanek z klas jest miłych i pomocnych. W szkole brakuje pedagogów, psychologów (zatrudnia ich mniej niż połowa placówek), a pracując na ułamkach etatów nie mają czasu na postawienie dobrej diagnozy i realizowanie działań wspomagających prawidłowy rozwój. Zawodzi też praca po-

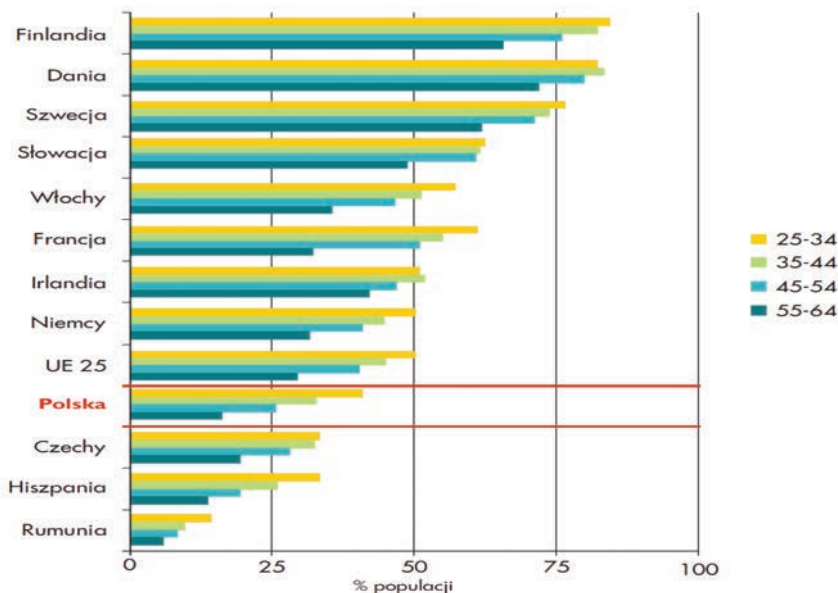
radni psycho-pedagogicznych skoncentrowanych na trudnościach szkolnych oraz poradni zdrowia psychicznego, w których brakuje specjalistów psychiatrii dziecięcej. Zawodzi dialog międzypokoleniowy: jedynie 35% młodzieży nie ma krytycznych uwag względem rodziców, na mentalną ścianę w kontaktach z nauczycielami uskarża się 70% młodzieży – postaje coraz większa luka pokoleniowa. Jak pisze K. Szafraniec niedobory kompetencji „juwentologicznej” przekładają się na „panikę moralną” i przewagę dyskursu terapeutyczno-szkoleniowego. Tymczasem pedagodzy nurtu krytycznego od wielu lat, a także psycholodzy postulują:

*„... powrót do szerokiego myślenia o edukacji orz społeczno-kulturowej formatywnej roli i funkcjach szkoły (wyższej), nie tylko w kategoriach dydaktycznych, kształtowania wiedzy czy umiejętności, realizowania „kanonu”, „minimum” czy „podstawy programowej”, przygotowywania do określonego zawodu, spełniania doraźnych oczekiwań niezadowolonych pracodawców i sfrustrowanych brakiem sukcesu polityków, ale przede wszystkim – w kategoriach wychowawczych, czyli tworzenia społecznego środowiska wspólnego uczenia się ludzi w różnym wieku i o różnych kompetencjach w różnych dziedzinach”* (Brzezińska i in., 2012, s. 271). Działania polityków odpowiedzialnych za edukację idą ciągle w przeciwnym kierunku. Tymczasem młodzi zdają się lepiej wyczuwać świat, w którym żyją i z którym muszą sobie radzić, podejmować ważne dla własnej przyszłości decyzje. Chcą być odpowiedzialni i samodzielni! Dziś to starsi powinni otworzyć się na młodych, bo grzech stereotypów i niewiedzy jest po ich stronie. (Młodzi 2011, s. 24–25).

## Zagubieni dorośli?

Uczestnictwo w edukacji dorosłych (formalnej, pozaformalnej, nieformalnej) ma zasadnicze znaczenie dla promocji zatrudnienia, aktywnego obywatelstwa, zwalczania marginalizacji społecznej i rozwoju osobistego. Na tle innych krajów europejskich udział dorosłych Polaków w edukacji we wszystkich formach uczenia się jest jednak niższy od średniej Unii Europejskiej (rys. 6). Na tę sytuację wpływa wiele czynników, m.in.: niski poziom potrzeb edukacyjnych, niska świadomości konieczności uczenia się przez całe życie, słabe przygotowanie do edukacji dorosłych wyniesione z domu i formalnej edukacji, brak lub nieatrakcyjna oferta edukacyjna, domocentryczny sposób spędzania czasu wolnego, nierozwinięta sieć kontaktów interpersonalnych. To sprawia, że dorośli mają kłopoty ze zrozumieniem świata, który ich otacza.

Rys. 7: Udział dorosłych w edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej na tle Unii Europejskiej



Źródło: Raport o Kapitale Intelktualnym Polski, [Online: <http://zds.kprm.gov.pl/przegladaj-raport-o-kapitale-intelektualnym>, dostęp: 01.10.2012].

Zmiany w strukturze wykształcenia nie przynoszą na razie istotnych korzyści w edukacji dorosłych. Mimo ogólnego wzrostu poziomu aspiracji edukacyjnych polskiego społeczeństwa, niepokojący jest stosunek osób z wyższym wykształceniem, powyżej 40 r.ż. oraz gorzej wykształconych do podnoszenia własnych kwalifikacji. Niestety ok. 50% absolwentów szkół wyższych nie podejmuje edukacji w żadnej formie (formalnej, pozaformalnej, czy nieformalnej), co skłania do wniosku, że mimo długiego przebywania w systemie oświaty, nie wyrobiono w nich gotowości i umiejętności do uczenia się przez całe życie.

Wiek okazuje się kolejną przeszkodą w podejmowaniu edukacji, co wynikać może z braku motywacji wewnętrznej i zewnętrznej (np. miejsca pracy, rynku pracy) do kształcenia, natomiast niskie kwalifikacje zawsze będą najtrudniejszą barierą do pokonania, ponieważ najczęściej skorelowane są z brakiem kompetencji do uczenia się. Wymienione, tylko niektóre bariery uczestnictwa w edukacji powodują, że ponad 64% osób w wieku 25–64 lat nie uczestniczy w żadnych formach kształcenia (GUS, 2009, s. 88). Nie ko-



rzysta zatem z ważnego kanału dostępu do znaczeń nadawanych współczesnemu światu. W konsekwencji coraz słabiej rozumie swoje otoczenia, swoje dzieci, nie może być dla nich wsparciem w rozwijaniu kompetencji potrzebnych w trudnych czasach przełomu.

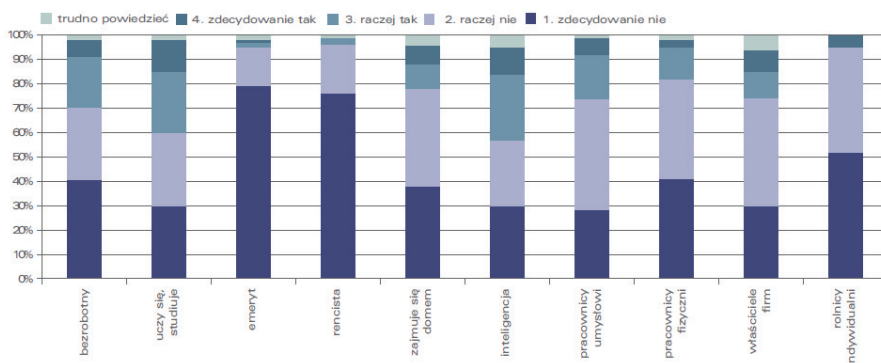
Jedynie 35,8% dorosłych podjęło lub kontynuowało swoje kształcenie: 5,5% w kształceniu formalnym (szkolnym), 18,6% badanych dokształcało się na kursach, 25,4% respondentów zadeklarowało uprawianie samokształcenia. Aktywni edukacyjnie byli przede wszystkim pracujący zawodowo (80,8%) oraz tylko 8,8% – bezrobotnych i 10,4% biernych zawodowo (np. uczących się).

Ilościowy udział dorosłych w edukacji formalnej nie satysfakcjonuje, jakie zatem ta edukacja przynosi rezultaty pod względem jakościowym. Badania przeprowadzone przez E. Kurantowicz i A. Nizińską (2012) wśród uczniów szkół dla dorosłych regionu dolnośląskiego empirycznie potwierdzają niski poziom autonomii (zarówno w uczeniu się, jak i jednostkowej) badanych i ich silną zależność od instytucji, powtarzalnych praktyk uczenia się i wyuczonych wzorów tożsamości: badani wskazywali na potrzebę zewnętrznej organizacji kształcenia, formułowali liczne oczekiwania co do ułatwień organizacyjnych, pomocy finansowej, a także ścisłej kontroli samego nauczania. Są to spolegliwi uczestnicy edukacji, przestrzegający regulaminu, niebuntujący się przeciwko szkole jako organizacji. Postawę dorosłych uczniów określić można jako zaangażowaną, ale nieautonomiczną, czyli są gotowi podejmować działania związane z uczeniem się, ale nie chcą lub nie są w stanie wziąć odpowiedzialności za jakość i przebieg tego procesu (2012, s. 90–91). Na taką postawę ma wpływ uboższy kapitał edukacyjny, kulturowy i społeczny środowisk, z których pochodzą, a na usztywnienie tych postaw wpływ mają również kultury uczenia się w instytucjach edukacji dorosłych, które idą w kierunku „terapeutyzowania” słuchaczy, a realizując zadania edukacyjne, sięgają do klasycznego repertuaru dydaktyki szkolnej, liberalizując przy tym relacje ze słuchaczami. Spotyka się to z pozytywną oceną uczniów, którzy zamykają się w swoim getcie edukacji, milcząco akceptują działania i praktyki w ramach wytyczonych i danych przez instytucję i nie wykonują żadnych kroków, by je przededefiniować, poddać krytyce czy renegotjować. Instytucje też ich do tego nie zachęcają, nie lokując być może w edukacji potencjału do zmiany społecznej, a co najwyżej do lepszej adaptacji (tamże, s. 92). Podobnie w świetle badań A. Jurgiel-Aleksander wygląda sytuacja na studiach niestacjonarnych, które traktowane są przede wszystkim w kategoriach dopasowania do rynku pracy, a nie okazji do pracy nad własną tożsamością. Nie pełni zatem formalna edukacja dorosłych ani funk-

cji emancypacyjnej, ani krytycznej, co powoduje, że większość dorosłych pozostaje bierna wobec zmian społecznych.

Kształcenie w systemie pozaformalnym (kursowym) pełni większą rolę w obszarze dopasowania kompetencyjnego do rynku pracy. Mimo zgłaszanych przez pracodawców istotnych potrzeb w tym zakresie, dorośli z tej możliwości korzystają niechętnie (rys. 10).

Rys. 8: Potrzeba rozwoju zawodowego



Źródło: Fundacja Obserwatorium Zarządzania, 2007, za: Raport Polska 2030, s. 221.

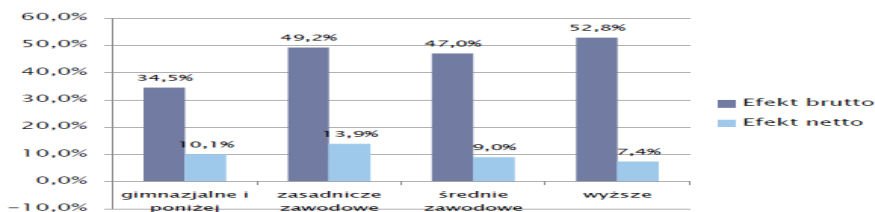
Aktywne w edukacji pozaformalnej są przede wszystkim osoby pracujące, dobrze wykształcone, posiadające konkretny zawód, dla których rozwijanie kompetencji jest sposobem na przyspieszenie kariery zawodowej i awans zawodowy. Nie jest więc pozaformalna edukacja dorosłych wykorzystywana jako strategia wyrównywania kompetencji i wychodzenia ze strefy wykluczenia społecznego.

Aktywni w dziedzinie pozaformalnej edukacji zawodowej wybierają kursy (treści) dotyczące kompetencji twardych, dużo rzadziej kompetencji miękkich, podczas gdy np. w Niemczech te preferencje rozkładają się równo. W kontekście zatrudnienia wartość szkoleń netto jest najwyższa dla absolwentów szkół zawodowych, najniższa dla absolwentów szkół wyższych (rys. 10)!

Gdy przyrzeć się formom kształcenia, okazuje się, że dominują nadal tradycyjne formy przekazu, nie sprzyjające dyskusji, kwestionowaniu, negocjowaniu utartych znaczeń. Nie należy się zatem spodziewać, że edukacja pozaformalna w dotychczasowym kształcie, przyczyni się do kompetencyj-

nego zwrotu w kierunku autonomii, krytycyzmu, innowacyjności – kompetencji oczekiwanych współcześnie.

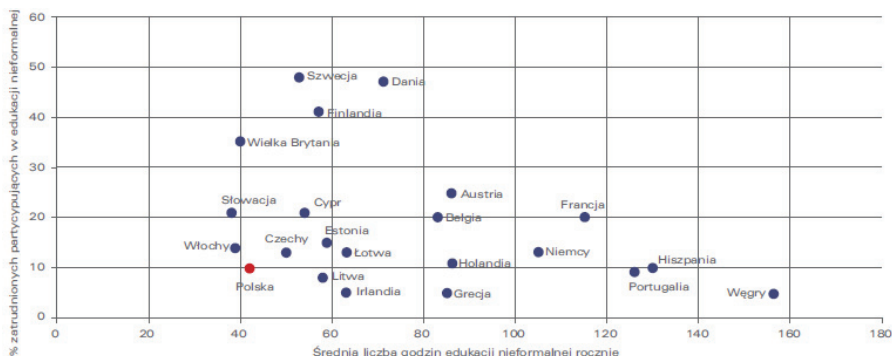
Rys. 9: Efekty brutto i netto szkoleń zawodowych według poziomu wykształcenia



Źródło: Niedopasowanie kwalifikacyjne a polityka rynku pracy, w: A. Jeran, M. Sobczak-Michałowska (red.), *Kształcenie dla pracy – perspektywa regionalna*, Bydgoszcz 2012, s. 21.

Bardzo niepokojący jest wskaźnik mówiący, że tylko ok. 25% dorosłych Polaków deklaruje uczestnictwo w edukacji nieformalnej. Biorąc pod uwagę liczbę godzin poświęcanych na edukację nieformalną rocznie, Polska zajmuje w Europie bardzo niską pozycję (rys. 11).

Rys. 11: Udział pracujących w edukacji nieformalnej oraz jej intensywność w krajach UE



Źródło: Eurostat, LFS 2003, za: Raport Polska 2030, s. 221.

Jeśli za literaturę przedmiotu przyjmiemy, że większą część kompetencji potrzebnych w życiu społecznym zdobywamy nieformalnie, to nasuwa

się wniosek, że duża część dorosłego społeczeństwa jest coraz mniej kompetentna wobec wymogów dynamicznie zmieniającego się świata. Jednocześnie jest edukacja nieformalna podstawową strategią edukacji przez całe życie, a formami uzupełniającymi jest edukacja formalna i pozaformalna dorosłych. Warto przy tym podkreślić, że w edukację ustawiczną trzeba inwestować od dzieciństwa, by później dorośli chcieli i mogli się uczyć.

Osoby nieuczestniczące w żadnych formach edukacji dorosłych, to w jednakowym stopniu kobiety i mężczyźni. Różnica występuje natomiast w populacjach wyróżnionych ze względu na miejsce zamieszkania, wiek, poziom wykształcenia oraz status na rynku pracy. Ponad połowa mieszkańców miast (58,2%) i aż  $\frac{3}{4}$  (74,7%) mieszkańców wsi nie uczestniczy w żadnej formie edukacji. Im starsze osoby, tym rzadziej korzystają z możliwości kształcenia – ponad  $\frac{3}{4}$  osób powyżej 55 r.ż. nie podejmuje żadnej aktywności edukacyjnej. Coraz większa jest natomiast grupa seniorów na emeryturze, którzy podejmują aktywność społeczną i edukacyjną w ramach uniwersytetów III wieku. Największy odsetek nieuczestniczących w edukacji dorosłych dotyczył osób o wykształceniu niższym niż średnie – ok. 80%. W całej zbiorowości nieuczestniczących w jakiegokolwiek formie kształcenia ponad połowę stanowiły osoby pracujące. Spośród bezrobotnych nie dokończył się 73% osób. Wśród przyczyn nie podejmowania edukacji wymieniano najczęściej: brak osobistej potrzeby (43,4%), brak takiej potrzeby w pracy zawodowej (43,4%), brak motywacji do wznowienia nauki (40,5%), koszty kształcenia oraz problemy zdrowotne (po 32,8%), brak czasu z powodów rodzinnych (24,9%) (Niebieska Księga).

Edukacja dorosłych pełni w społeczeństwie funkcję katalizatora zmian otwierających powszechny dostęp do edukacji: w latach 60. i 70. XX w. do instytucji szkolnictwa średniego, współcześnie do szkolnictwa wyższego. To spowodowało przesunięcia w strukturze społecznej: od klasy robotniczej do średniej i od średniej do wyższej, ale nie przyniosło równości społecznej, ponieważ powstaje coraz większa przepaść między nieliczną grupą dokończających się a dużą grupą pozostających z dala od edukacji (Alhiet, 2002, s...). Potwierdzają to także prognozy OECD: *Dla tych, którzy mają pomyślne doświadczenia edukacyjne, i którzy postrzegają siebie jako zdolnych, ciągle uczenie się jest wzbogacającym doświadczeniem, które wzmacnia poczucie kontroli nad własnym życiem i własnym otoczeniem. Jednakże dla tych, którzy są wykluczeni z tego procesu lub którzy wolą w nim nie uczestniczyć, upowszechnienie całożyciowego uczenia się może mieć jedynie efekt pogłębiającej się izolacji od świata „bogaty w wiedzę”.* Powoduje to konsekwencje ekonomiczne, polegające na niepełnym wykorzystaniu ludzkich możliwości i wzroście wydatków na pomoc socjalną,

*a także konsekwencje społeczne w postaci alienacji i podupadającej infrastruktury społecznej (OECD). Mamy zatem w edukacji dorosłych do czynienia ze zjawiskiem podwójnej śmietanki – doksztalającą się i doskonałą zawodowo ci, którzy i tak są już kompetentni.*

Edukacja dorosłych jako forma uczenia się przez całe życie pełni kluczową społecznie rolę wobec permanentnych zmian, jakich jesteśmy świadkami. Niestety większość dorosłych nie ma świadomości tej konieczności, wielu nie potrafi się uczyć, inni nie mają tego rodzaju potrzeb. W przeszłości te bariery nie miały istotnego znaczenia, ponieważ statyczne otoczenie nie wymuszało zmian w ludziach. Dziś powinna uczyć się większość, ale nie jest do tego przygotowana edukacyjnie i mentalnie – nie posiada motywacji wewnętrznej do aktywności edukacyjnej i zmiany. Problem ten nie dotyczy tylko ich samych, dotyczy także młodszego pokolenia. Tylko kompetentni dorośli będą w stanie organizować warunki młodszemu do rozwijania potrzebnych w życiu kompetencji. Już wkrótce nie tyle poziom wykształcenia, co postawa wobec edukacji dorosłych, będzie decydować o włączeniu lub wyłączeniu społecznym.

## **Pętla odtwarzania?**

Badania podłużne prowadzone w latach 1972–1998 (Kwieciński, 2002) nad związkami między poziomem alfabetyzacji mierzonym umiejętnością czytania ze zrozumieniem pod koniec szkoły podstawowej a poziomem i jakością życia w dorosłości, potwierdzają wysokie prawdopodobieństwo procesów dziedziczenia społecznego, ale zarazem dużą możliwość wyjścia poza system uwarunkowań zewnętrznych lub wewnętrznych, kiedy któryś z poniższych czynników okaże się na tyle silny, że pozwoli pokonać pozostałe ograniczenia:

- przymioty wewnętrzne: inteligencja, motywacja...,
- okoliczności socjalizacyjne: aspiracje rodziców, wzory w rodzinie i sąsiedztwie, zachęta i wsparcie nauczycieli...,
- kapitał społeczny rodziny: znajomości, możliwości wsparcia...,
- uwarunkowania instytucjonalne (bliskość dobrej szkoły, wysoka jakość kształcenia),
- zmiany otoczenia: przymus dostosowania się do zmian na rynku pracy, nowe możliwości karier.

**„Spirala” reprodukcji edukacyjnej (kompetencyjnej) jest półotwarta.** Jest zasadniczo drogą odtwarzania losu rodzinnego, ale ze znaczną możliwością jego modyfikacji (Kwieciński 2002, s. 110).

## Wnioski

1. Edukacja nie może być rozumiana jako inwestowanie w krótkotrwały, możliwy do wykorzystania kapitał intelektualny i ekonomiczny, lecz przede wszystkim jako inwestycja w „społeczny kapitał”, objawiający się w tym jak traktujemy rodzinę, sąsiadów, współpracowników. Skurczenie się tego kapitału mierzone zaufaniem do innych, przynosi negatywne skutki społeczne i ekonomiczne.

2. Odmienne (zmieniające się) warunki życia wymagają nowego porządku edukacyjnego: szkoły powinny działać w kooperacji ze wspólnotą, z którą są związane, z firmami, stowarzyszeniami, kościołami oraz organizacjami aktywnymi na danym obszarze, rodzinami dzieci i młodzieży pozostających pod ich opieką. Muszą one odkryć nowe miejsca uczenia się i stworzyć nowe środowiska uczenia się. To wymaga wysokiego stopnia instytucjonalnej „autorefleksyjności”, ewoluowania placówek oświatowych w kierunku uczących się organizacji.

3. Kompetencje edukacyjne są współcześnie ważnym czynnikiem włączania i wyłączenia społecznego. Nadal duże znaczenie ma poziom wykształcenia, ale wraz z upływem czasu większy udział w budowaniu tych kompetencji będzie miała postawa (gotowość) do uczenia się przez całe życie, aby na bazie aktualizowanych kompetencji rozumieć, kwestionować i zmieniać swoje otoczenie.

4. Kompetencje potrzebne w życiu mogą się ukształtować tylko w takim środowisku rodzinnym, rówieśniczym, sąsiedzkim, instytucjonalnym, w tym szkolnym, w którym z jednej strony dorośli te kompetencje posiadają, z drugiej potrafią tak zorganizować społeczne środowisko uczenia się, że możliwe jest ich nabywanie i rozwijanie.

5. Zagubionym we współczesnej rzeczywistości pokoleniem są dorośli, ponieważ nie albo nie chcą się uczyć, albo ich strategie uczenia się są nieadekwatne wobec potrzeb współczesności, natomiast młodzi mogą stać się pokoleniem straconym, jeśli nie otrzymają wsparcia ze strony rodziny, szkoły oraz państwa.

6. Uczące się społeczeństwo stawia wysokie wymagania jednostce, często pozostawiając ją samą ze swoimi problemami. Brutalne mechani-

zmy ekonomiczne podsuwają sceptyczną wizję przyszłego scenariusza takiego społeczeństwa: niewielką większością „wygranych”, ale z „wyrokiem dożywocia” skazującym na uczenie się oraz rosnącą mniejszością „przegranych”, którzy nigdy nie mieli szans edukacyjnych lub dobrowolnie uchylili się od konieczności dożywcotnego nabywania i sprzedaży swojej wiedzy. Stwarza to konieczność poszukiwania nowych rozwiązań, by wykształcenie nie zmieniło swojej funkcji jako siły demokratyzującej na „korzyść” różnicującej współczesne społeczeństwo (Alheit, s. 64).

7. Na drodze przechodzenia od kapitału adaptacyjnego w kierunku kapitału rozwojowego podkreślić należy konieczność zrównoważonego rozwoju kompetencji o charakterze adaptacyjnym i emancypacyjno-krytycznym (autonomii, krytycyzmu i odpowiedzialności społecznej). Nie ulega wątpliwości, że osiągnięcie tych kompetencji jako efektów kształcenia wymaga współpracy wielu partnerów społecznych i wychodzi daleko poza działania edukacji formalnej, nie zwalniając jej z dużej odpowiedzialności w tym zakresie.

8. Warunkiem postulowanych w licznych publikacjach zmian służących pomnażaniu kapitału rozwojowego Polaków jest społecznie uzgodniona i konsekwentnie realizowana przez kilkadziesiąt lat narodowa strategii rozwoju edukacji.

## Bibliografia

- Alheit P., „Podwójne oblicze” całożyciowego uczenia się: dwie analityczne perspektywy cichej rewolucji, w: Teraźniejszość- Człowiek – Edukacja, 2002, nr 2.
- Brzezińska A. I., Czub T., *Zaufanie społeczne jako wyzwanie i ratunek dla polskiego systemu edukacji*, w: Nauka, nr 1, 2013.
- Brzezińska A. I., Czub T., Nowotnik A., Rękosiewicz M., *Wspomaganie polskiej młodzieży z raportu „Młodzi 2011”*, w: Kultura i Edukacja, nr 3, 2012.
- Brzezińska A. I., Kaczan R., Piotrowski K., Rękosiewicz M., *Odroczona dorosłość: fakt czy artefakt?*, w: Nauka, nr 4, 2011.
- Cieśla J., *Presja i depresja*, w: Polityka, nr 38, 2012.
- Jurgiel-Aleksander A., *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne*, Gdańsk 2012.
- Karpiński A., *Rynek pracy. Ewolucja popytu na kwalifikacje*, Warszawa 2006.
- Kleiber M. i in., *Raport „Polska 2050”*, Warszawa 2011.
- Kurantowicz E., Nizińska A., *Trajektorie uczenia się w instytucjach kształcenia ustawicznego*, Wrocław 2012.
- Kwieciński Z., *Edukacja wobec opóźnienia kulturowego*, w: Nauka, nr 1, 2013.



- Kwieciński Z., *Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Toruń-Olsztyn 2002.
- Sowa A., *Wystarczy być*, w: *Polityka*, nr 29, 2012.
- Sztompka P., *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Kraków 2007.
- Wiśniewski Z., *Niedostosowanie kwalifikacyjne a polityka rynku pracy*, w: Jeran A., Sobczak-Michałowska M. (red.), *Kształcenie dla pracy? – perspektywa regionalna*, Bydgoszcz 2012.

## Netografia

- Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce [online:
- Boni M., *Edukacja a rynek pracy*, [online: <http://zds.kprm.gov.pl/przegladaj-raport-o-kapitale-intelektualnym> , dostęp: 01.10.2012].
- GUS, *Kształcenie dorosłych*, Warszawa 2009, [online: [www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL\\_WZ\\_ksztalcenie\\_doroslych.pdf](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_WZ_ksztalcenie_doroslych.pdf) , dostęp: 07.02.2010].
- Raport o kapitale Intellektualnym Polski, [online: <http://zds.kprm.gov.pl/przegladaj-raport-o-kapitale-intelektualnym> , dostęp: 01.10.2012].
- Raport Polska 2030, Warszawa 2009, s. 343 [online: <http://zds.kprm.gov.pl/raport-polska-2030-wyzwania-rozwojowe>, dostęp: 06.10.2012]
- Solarczyk-Szwec H., *Edukacja jako czynnik włączania i wyłączenia społecznego* [online: [www.zawszeaktywny.byd.pl](http://www.zawszeaktywny.byd.pl), dostęp: 07.10.2012]
- Strategia Rozwoju Kapitału Społecznego 2011–2020, Warszawa, 21.12.2011, s. 31 [online: [http://bip.mkidn.gov.pl/media/docs/polityka/strategia/20100526\\_zal\\_strat\\_roz\\_kap\\_spo.pdf](http://bip.mkidn.gov.pl/media/docs/polityka/strategia/20100526_zal_strat_roz_kap_spo.pdf), dostęp: 06.10.2012]
- Szafraniec K., *Młodzi 2011*, Warszawa 2011, s. 45. [online: <http://zds.kprm.gov.pl/mlodzi-2011>, dostęp: 07.10.2012]