

# Trzy wymiary całożyciowego uczenia się – na przykładzie gerontologii edukacyjnej

Three dimensions of lifelong learning using the example of educational gerontology

**Key words:** lifelong learning, dimensions of learning, educational gerontology, research approaches.

**Summary:** The article presents the concept of lifelong learning in three dimensions – macro, meso, and microsocial, using the example of educational gerontology. The first dimension refers to legal acts forming the basis for educational policy creation. The second dimension highlights institutions and organizations implementing recommendations found in reports from international organizations involved in developing the lifelong learning concept. The third dimension focuses on the individual's life context, the foundation for forming human identity. Although the analyzed concept is implemented in many places worldwide, it has a distinctly European character. In conclusion, three different research approaches that can be applied to explore lifelong learning are provided.

**Słowa kluczowe:** całożyciowe uczenie się, wymiary uczenia się, gerontologia edukacyjna, strategia badań.

**Streszczenie:** Celem artykułu jest ukazanie koncepcji całożyciowego uczenia się w trzech wymiarach – makro-, mezo- i mikrospołecznym na przykładzie gerontologii edukacyjnej. Pierwszy odnosi się do aktów prawnych stanowiących podwaliny pod tworzenie polityki edukacyjnej, drugi wskazuje na instytucje i organizacje dokonujące implementacji zaleceń, jakie odnaleźć można w raportach ponadnarodowych organizacji zajmujących się tworzeniem zrębów koncepcji uczenia się przez całe życie, natomiast trzeci wymiar koncentruje się na kontekście życia jednostki, który stanowi podstawę dla tworzącej się tożsamości człowieka. Pomimo że analizowana koncepcja realizowana jest w wielu miejscach na świecie, to ma ona charakter typowo europejski. Na końcu podane zostały trzy różne sposoby badań, jakie zastosować można przy eksploracji koncepcji całożyciowego uczenia się.

## Wprowadzenie

Wydawałoby się, że koncepcja całożyciowego uczenia się jest prostą i łatwą do zrozumienia ideą, bo co w tym trudnego, żeby pojąć, że ludzie uczą się przez całe życie. Jednak gdy bliżej przyjrzeć się temu zjawisku, okazuje się, że fenomen ten jest wszechobecny, przez to trudno uchwytne i kłopotliwe w operacjonalizacji (por. Alheit, 2011; Field, 2006; Jarvis, 2009b). Dzieje się tak dlatego, że uczenie się znacznie wykracza poza ramy instytucji edukacyjnych, a także zaplanowanych, inten-

cjonalnych oraz świadomych działań własnych jednostki. Zdecydowaną większość tego, co człowiek wie o świecie oraz to, co potrafi zrobić nabył poza oficjalnym programem nauczania. Od najwcześniejszych lat swojego życia człowiek uczy się niezwykle ważnych rzeczy, jak np. chodzenia i mówienia, które zwiększają jego zdolności adaptacyjne oraz zdolność uczenia się. Człowiek uczy się w ramach interakcji z innymi osobami, ale także i przedmiotami, uczy się, kiedy ogląda telewizję, kiedy słucha radia, kiedy przegląda Internet, kiedy wchodzi w interakcje z innymi w świecie wirtualnym poprzez publikowanie własnych materiałów, lajkowanie postów, pisanie komentarzy, kiedy czyta książki, kiedy podróżuje, kiedy rozwiązuje jakiś problem, kiedy postawiony jest przed trudną lub nową sytuacją, kiedy musi poradzić sobie z własnymi emocjami i zachowaniem itp. To wszystko komplikuje zrozumienie koncepcji uczenia się przez całe życie, które jak się okazuje, ma charakter totalizujący, wszechobejmujący. Stąd w literaturze przedmiotu wskazuje się, że koncepcja całościowego uczenia się zasadza się na trzech podstawowych filarach – a) trwa przez całe życie (*lifelong*); b) zachodzi w różnych kontekstach (*life-wide*); c) zamiast na edukacji koncentruje się na uczeniu się (Rubenson, 2001).

Czasami przedstawiane na łamach różnych opracowań całościowe uczenie się ma niewiele wspólnego z tą ideą i stosuje się je na określenie edukacji dorosłych lub kształcenia po zakończeniu obowiązku szkolnego. Mamy tu do czynienia z typowym rebrandingiem, czyli zmianą marki oznaczającą w tym przypadku prowadzenie starych praktyk pod nowym szyldem.

Istota tego, czym jest koncepcja całościowego uczenia się zmienia się w zależności od tego, kto o niej mówi i z jakiego miejsca prowadzi analizę. Andragodzy wiążą ją z obszarem edukacji dorosłych, pedagogzy przywiązują bardziej uwagę do uczenia się od kołyski aż po grób (*learning from cradle to grave*), jeszcze inni widzą tę koncepcję jako polityczną strategię OECD wywodzącą się z koncepcji kapitału ludzkiego oraz wzrostu ekonomicznego. Niektórzy doszukują się powinowactwa ze strategią UNESCO, która kładzie nacisk na inkluzję społeczną, demokratyczną partycypację czy wzrost gospodarczy, jednocześnie uwypuklając cztery filary uczenia się (wiedzieć, działać, żyć wspólnie i być) (Delors, 1998). Z kolei Unia Europejska wiąże strategię całościowego uczenia się z ideą demokratyzacji społeczeństw, odzyskaniem prymatu nad światową gospodarką oraz powstrzymaniem amerykanizacji życia w Europie przy jednoczesnym promowaniu szeroko pojmowanej europejskości.

Zatem w literaturze przedmiotu odnaleźć można wiele stanowisk na temat omawianego zjawiska, które mogą sobie wzajemnie przeczyć. Jednakże są to pozorne sprzeczności, bo tak jak już wspomniałem, koncepcja całościowego uczenia się nie jest spójnym zjawiskiem, które łatwo wytłumaczyć. Ideę tę należałoby rozpatrywać na trzech różnych poziomach – makro, mezo i mikrospołecznym.

## Całozyciowe uczenie się w wymiarze makrospołecznym

W wymiarze makrospołecznym całozyciowe uczenie się ma charakter ponadnarodowy i należy je wiązać z odpowiednio skomponowaną polityką, aktami prawnymi oraz strategiami, które następnie wcielane są na poziomie krajowym. Do najważniejszych należą poniższe raporty: a) dwa raporty Organizacji Narodów Zjednoczonych do spraw Edukacji, Nauki i Kultury (UNESCO), pierwszy zatytułowany *Uczyć się, aby być. Świat edukacji dziś i jutro* (Faure, 1972), drugi pod tytułem *Uczenie się – jest w nim ukryty skarb* (Delors, 1996); b) raport Klubu Rzymskiego pt. *Uczenie się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”* (Botkin i in., 1979); c) raport Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) pt. *Całozyciowe uczenie się dla wszystkich* (OECD, 1996a); d) raport Komisji Europejskiej pt. *Memorandum na temat całozyciowego uczenia się* (Commission of the European Communities, 2000) oraz e) raport Banku Światowego pt. *Całozyciowe uczenie się w globalnej gospodarce wiedzy. Wyzwania dla krajów rozwijających się* (World Bank, 2003).

Uczenie się przez całe życie w tej odświeżonej może być definiowane jako szansa stworzona przez instytucje społeczne oraz takie procesy, dzięki którym jednostka może zdobyć wiedzę, umiejętności oraz rozwinąć w sobie takie postawy, wartości i przekonania, które nieodzowne są w zglobalizowanym świecie (por. Jarvis, 2009b).

Wzrost zainteresowania badaczy koncepcją całozyciowego uczenia się przy jednoczesnym spadku zainteresowania edukacją pojawił się w 2000 roku wraz z ogłoszeniem Strategii Lizbońskiej. Jednakże grunt pod tę paradygmatyczną zmianę przygotowany został w latach 70. ubiegłego wieku i wiąże się z koncepcją *społeczeństwa wiedzy* oraz *ekonomią wiedzy* zaproponowaną w pracach szwedzkiego badacza Torstena Husena (1974), który sygnalizował, że edukacja szkolna w obecnym kształcie nie pasuje do obecnych czasów, a przez to nie spełnia już swojej roli. Wraz z modernizacją społeczeństw pojawiła się zaawansowana i specjalistyczna wiedza, będąca głównym czynnikiem ekonomicznego wzrostu. Stąd potrzebni byli wysoko wykwalifikowani pracownicy, którzy w społeczeństwie wiedzy odgrywają znaczącą rolę (Drucker, 1994). Okazało się, że tradycyjny model edukacji, w którym ktoś (ministerstwo edukacji określające podstawy programowe) kimś (nauczyciel) kogoś (uczeń) wychowuje, jest systemem przestarzałym, niewydolnym, mało efektywnym a do tego niezwykle kosztownym. Przeniesienie odpowiedzialności na uczącego się powoduje, że w centrum edukacji zamiast programu i nauczyciela pojawia się uczeń i zadania, jakie ma do rozwiązania, a efekty kształcenia nie są już mierzone testami, egzaminami i posiadanymi certyfikatami, ale realnie nabytą wiedzą, umiejętnościami i kompetencjami (zob. rys. 1).

Tego typu uczenie się przekierowujące uwagę z edukacji zdominowanej przez oceny, dyplomy i certyfikaty na proaktywne uczenie się nastawione na rozwiązywanie realnych problemów, gdzie samodzielność myślenia i działania ma jeszcze tę zaletę, że jest znacznie tańsze od tradycyjnej edukacji. Wątek rachunku ekonomicznego eksponowany jest przez Bank Światowy, który z koncepcji całozyciowego ucze-



Rys. 1. Tradycyjna edukacja kontra całozyciowe uczenie się

Źródło: opracowanie własne.

nia się zrobił własną agendę nastawioną na rozwijanie tych kompetencji, które najbardziej pożądane są w globalnej gospodarce przy jednoczesnym rozwijaniu umiejętności uczenia się kosztem tych, które bezpośrednio związane są z zawodem (World Bank, 2005). Koncepcja całozyciowego uczenia się stała się na tyle ważna dla Banku Światowego, że wykorzystywana jest przez nią jako narzędzie nacisku do jej wcielania przez państwa ubiegające się o pożyczkę (World Bank, 2003). W ten sposób idea całozyciowego uczenia się rozprzestrzeniła się powoli po całym świecie i przyczynia do stworzenia nowego porządku edukacyjnego, który na nowo każe przemyśleć rolę edukacji szkolnej w społeczeństwie wiedzy, sprzyja promowaniu uczenia się osób dorosłych oraz tworzeniu miejsc pracy będących jednocześnie środowiskiem uczenia się, a także przyczynia się do rozwijania aktywności obywatelskiej poprzez inwestowanie w kapitał społeczny (Field, 2006).

W gerontologii edukacyjnej wątki całozyciowego uczenia się pojawiają się najczęściej w nawiązaniu do raportu Edgara Faure'a, Jacques'a Delorsa oraz Klubu Rzymskiego (Dzięgielewska, 2009; Konieczna-Woźniak, 2013; Stopińska-Pająk, 2009). Mówi się o szkole starości tzw. schola senii (Szarota, 2015), koncepcji wywodzącej się z pracy Jana Amosa Komeńskiego pt. *Pampedia* (1973) oraz traktatu Szymona Marycjusza z Pilzna pt. *O szkołach, czyli akademiach, ksiąg dwoje* z 1551. Oba dzieła stanowią fundament dla rodzącej się w XX wieku najpierw całozyciowej edukacji, a następnie całozyciowego uczenia się. Wspomniane raporty w edukacji gerontologicznej analizowane są na styku makro- i mezospołecznego wymiaru uczenia się przez całe życie. Oprócz wskazywania na ich treści i zalecenia pojawiają się konkretne rozwiązania aplikacyjne.

## Całozyciowe uczenie się w wymiarze mezospołecznym

Uczenie się przez całe życie w odniesieniu do wymiaru mezospołecznego zachodzi w instytucjach i organizacjach, gdzie przeprowadza się zaplanowane działania edukacyjne. Mogą to być zarówno typowe placówki zajmujące się edukacją formalną, jak i pozaformalną, choć równie dobrze koncepcja całozyciowego uczenia się może być realizowana w instytucjach w ogóle niezwiązanych z szeroko rozumianą oświatą. Dzieje się tak najczęściej w miejscach pracy.

Omawiany typ uczenia się w wymiarze mezospołecznym przenosi akcent z uczącego się człowieka na miejsca, w których odbywa się uczenie. Stąd pojawiają się między innymi koncepcje uczącej się organizacji (por. Pasieczny & Rosiak, 2021), które redefiniują, czym w swej istocie jest uczenie się. Każde się to zastanowić, czy w opracowaniach tych badacze wciąż jeszcze mówią o zjawisku uczenia się (Muszyński, 2014).

W opisywanym wymiarze głównym źródłem uczenia się przez całe życie jest zorganizowany proces przekazywania wiedzy, umiejętności i kompetencji, który odbywa się w ramach formalnego i pozaformalnego systemu kształcenia. Cechą charakterystyczną jest zróżnicowanie ofert świadczonych usług edukacyjnych oraz wielość miejsc, gdzie odbywa się tego typu uczenie się. Jakość tych usług jest niejednolita, gdzie obok towarów wysokiej klasy znajdują się także produkty wątpliwego pochodzenia (Kargul, 2001). Dzieje się tak ze względu na utowarowienie i komercjalizację uczenia się, które zamiast wartości autotelicznej od tej pory ma wartość rynkową. Postrzegane jest jako jeden z wielu produktów (Jarvis, 2007), a jego egalitarny wymiar prowadzi do obniżenia jakości kształcenia oraz przyczynia się do deprecjacji certyfikatów i dyplomów (Malewski, 2011).

Przenosząc te rozważania na grunt gerontologii edukacyjnej całozyciowe uczenie się obecne jest nie tylko w takich instytucjach jak uniwersytety trzeciego wieku, kluby seniora czy domy kultury (Szarota, 2015), ale także w ośrodkach wsparcia dziennego, stowarzyszeniach i organizacjach społecznych nieposiadających edukacyjnych celów statutowych, których działania kierowane są do słabszych, mniej zaradnych oraz mniej zamożnych osób starych (Szarota, 2022). W tego typu instytucjach potrzebni są edukatorzy (geragodzy) znający specyfikę pracy z osobami starymi (Malec, 2008; Skibińska, 2007), którzy podejmą celowe działania na rzecz kształtowania świadomości człowieka w starości (Semków, 2010), a także jego wspierania.

## Całozyciowe uczenie się w wymiarze mikrospołecznym

W wymiarze mikrospołecznym całozyciowe uczenie się ma wymiar indywidualny. W oficjalnych dokumentach Komisji Europejskiej przedstawiane jest w typowo instrumentalny sposób i definiowane jest jako *każda aktywność związana z uczeniem się podejmowana w biegu życia w celu nabycia, pogłębienia czy uzupełnienia wiedzy, umiejętności i kompetencji potrzebnej do rozwoju osobistego, zawodowego, ale także*

*i realizacji siebie na polu obywatelskim oraz społecznym* (European Commission, 2001, s. 9). Nieodłącznym elementem takiego uczenia się jest jego celowość. Z drugiej strony wiemy, że uczenie się może być również bezcelowe, o czym w swoich pracach przekonuje Peter Jarvis wskazując na egzystencjalny wymiar całościowego uczenia się (Jarvis, 2001, 2009a), a widzi on to zjawisko jako zespół procesów zachodzących przez całe życie, dzięki którym osoba – ciało (aspekt genetyczny, fizyczny i biologiczny) i umysł (wiedza, umiejętności, postawy, wartości, emocje, wierzenia i sensory) – doświadcza społecznych sytuacji, postrzega treści, które przekształca kognitywnie, emocjonalnie lub praktycznie (bądź też jako kombinacja tych trzech czynników) i integruje je w obrębie własnej biografii czego rezultatem jest zmieniona (bądź bardziej doświadczona) osoba (Jarvis, 2006b, s. 13, 2009a, s. 25, 2009b, s. 10).

W omawianym przypadku całościowe uczenie się ma charakter indywidualny odnoszący się do kreowania przez jednostkę własnej (auto)biografii, stawania się, a przez to tworzenia i dookreślenia tożsamości przez całe życie w jego różnych kontekstach (por. McAdams, 2003). Uczenie się takie ma też wymiar wypełniania kolejnych zadań rozwojowych (Havighurst, 1997), a także adaptowania się do zmian globalnych, lokalnych (Czerniawska, 2005) i osobistych. Całościowe uczenie się w wymiarze indywidualnym ma przede wszystkim charakter biograficzny, który w zależności od ujęcia może być rozumiany jako potencjał indywidualnego rozwoju (Lalak, 2010), uczenia się z własnej biografii oraz biografii innych osób (Dubas, 2015, 2017), nieustannej reorientacji przez jednostkę własnego życia posiadającą podmiotową sprawczość w dokonywaniu tych zmian (Skibińska, 2006) czy wreszcie porzucenia całościowego uczenia się jako koncepcji nieokreślonej i zastąpienia jej pojęciem uczenia się biograficznego, które punktem wyjścia czyni historię życia człowieka nierozzerwalnie związaną z uczeniem się (Alheit, 2011).

Odnosząc ten wymiar całościowego uczenia się do ostatniej fazy życia, jaką jest starość, można powiedzieć, że ma charakter przede wszystkim egzystencjalny, co oznacza, że uczenie się jest procesem bycia w świecie. Zatem fenomenowi uczenia się nie można definiować poprzez efekty tego procesu (*wyniki uczenia się – ilość przyswojonej wiedzy, ilość zdobytych umiejętności*), ale poprzez to, kim stał się uczący się człowiek. Nie jest zatem ważne, co jednostka wie i potrafi, ale jakim stała się człowiekiem. Centrum tego procesu wyznacza tożsamość uczącego się, która formowana jest w wyniku interakcji z innymi oraz poprzez sam fakt egzystencji. Konkludując można powiedzieć, że proces całościowego uczenia się jest fundamentalny dla zrozumienia człowieczeństwa i odnosi się do sposobu bycia jednostki w świecie, i do bycia świata w jednostce.

W opisywanym wymiarze głównym źródłem uczenia się przez całe życie jest doświadczenie rzeczywistości w codzienności. Zatem ten typ uczenia się ma charakter nieformalny. Leży on na styku obiektywnego w stosunku do człowieka świata i jego tożsamości, za pomocą której jednostka tworzy indywidualne konstrukcje rzeczywistości. Płynące z otoczenia informacje tworzą podstawę pod jego wiedzę, oczekiwania, postawy, emocje, wartości, wiarę, sposoby rozumienia, a wreszcie świa-

topogląd. Oprócz doświadczeń pierwotnych wiele z docierających do człowieka danych ma charakter wtórny, a to ze względu na jego funkcjonowanie w świecie zdominowanym przez technologie informacyjne (Jarvis, 2006a).

Podsumowując tę część rozważań należy stwierdzić, że część wspólną opisanych trzech wymiarów całościowego uczenia się stanowi kontekst społecznych, politycznych, ekonomicznych, a przede wszystkim technologicznych zmian wymuszających stworzenie tzw. społeczeństwa wiedzy (por. Husen, 1974) zrywającego ze specjalistycznym kształceniem jedynie wąskiej grupy elit. Stanowi to uzasadnienie dla wprowadzania koncepcji całościowego uczenia się promującej obywatelskość, kreatywność, przedsiębiorczość, erudycję i kompetencyjność, a także edukacyjny egalitaryzm. W tradycyjnym podejściu uważa się, że na wczesnym etapie życia następuje kumulacja najważniejszych tranzykcji życiowych jak rozpoczęcie edukacji, zmiana szkoły, studia, rozpoczęcie pracy, zawarcie związku małżeńskiego, pojawienie się dzieci i przejście na emeryturę. Współczesność zrywa z linearną koncepcją rozwoju osobistego i zawodowego. Obecnie człowiek może odroczyć któreś z wyżej wymienionych przejść statusowych, niektóre z nich mogą zostać pominięte, jeszcze inne mogą się pojawić wielokrotnie w życiu człowieka. W ten sposób koncepcja całościowego uczenia się przyczynia się do nadania jednostce większej sprawczości w jej autokreacji. Upodmiotowienie to wiąże się także ze wzięciem całkowitej odpowiedzialności za podjęte w życiu decyzje.

## Podsumowanie

Pomimo że koncepcja całościowego uczenia się znana i rozwijana jest w wielu miejscach na świecie, to jak się okazuje, ma ona charakter typowo europejski. Jej rozprzestrzenianiu po całym świecie sprzyja proces globalizacji. Jednakże idea ta nie zawsze uzyskuje taki sam kształt i znaczenie, jakie nadaje jej się w Europie<sup>1</sup>. Na przykład w krajach azjatyckich i afrykańskich w dużej mierze wiąże się ją z pro-

---

<sup>1</sup> W trakcie odbytego przeze mnie stażu naukowego na Uniwersytecie w Aarhus w Kopenhadze w 2013 roku prowadzone były studia magisterskie – *Całościowe uczenie się – polityka i zarządzanie* (MA Lifelong Learning – Policy and Management). Odbywały się one w ramach programu Erasmus Mundus. W skład konsorcjum oprócz Uniwersytetu w Aarhus wchodził także Uniwersytet Londyński, Uniwersytet de Deusto z siedzibą w Bilbao, oraz Uniwersytet w Melbourne w Australii. Dużą część studiujących tam osób stanowiły osoby z kontynentu Azjatyckiego, który w porównaniu do Europy ma odmienne tradycje polityczne, społeczne, gospodarcze, ale też i edukacyjne. Studenci z Azji, którzy aplikowali i zakwalifikowali się na opisywane przeze mnie studia, w swoich krajach uważani są za elitę. Przykładowo nauczyciel w Wietnamie posiada wysoki status społeczny. Dominuje tam technologiczny model pracy edukacyjnej, gdzie przekazywana jest gotowa wiedza przez nauczyciela, a rolą ucznia jest recepcja przedkładanego materiału. W duńskim systemie edukacji nacisk kładziony jest przede wszystkim na samodzielne myślenie, zadawanie pytań oraz formułowanie własnego zadania przy użyciu rozbudowanej argumentacji. Jest to przyczyną frustracji azjatyckich studentów. Co więcej, na jednych z pierwszych zajęć ustalane są granice semantyczne takich podstawowych pojęć jak edukacja, nauczanie i uczenie się. Zadaniem studentów jest napisanie nazw tych terminów w ich językach ojczystych. Jak się okazuje, w wielu przypadkach nie potrafią oni znaleźć odpowiednika dla pojęcia *uczenie się*.

cesami alfabetyzacji oraz uczeniem się formalnym (Chauhan, 2009; Han, 2009; Omolewa, 2009).

Obecnie koncepcja całościowego uczenia się afiliowana jest do nauk społecznych, a nie jak dawniej – do nauk humanistycznych, co może budzić sprzeciw lub niechęć szczególnie wśród pedagogów i andragogów mających idealistyczne (humanistyczne) spojrzenie na tę ideę. W swoich pracach mają oni tendencję sprowadzania jej do wymiaru jednostkowego i wiązania jej z indywidualnym rozwojem (por. Dubas, 2016; Sieroń, 2021; Stopińska-Pająk, 2009; Szarota, 2022), co stanowi jeden z ważnych wymiarów tego zjawiska. Mówiąc o całościowym uczeniu się, należy je także łączyć z polityką, ekonomią, antropologią, etnografią, psychologią i socjologią. W swej istocie całościowe uczenie się ma charakter ponadnarodowy i ściśle powiązany jest z takimi instytucjami, jak: Bank Światowy (BS), Unia Europejska (UE), Organizacja Narodów Zjednoczonych do spraw Edukacji, Nauki i Kultury (UNESCO), Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) oraz globalnym rynkiem pracy, który zasadza się na konkurencyjności, a przynajmniej tak stanowią zapisy w traktatach (por. OECD, 1996b).

Podsumowując tę część rozważań należy stwierdzić, że zjawisko całościowego uczenia się można rozpatrywać na trzech różnych poziomach – makro-, mezo- i mikrospołecznym. W pierwszym przypadku mówimy o polityce, aktach prawnych, w drugim przypadku chodzi o instytucje i organizacje, w trzecim o kontekst życia jednostki.

Jeżeli weźmie się pod uwagę wymiar makro- i mezospołeczny, to badania, jakie można poprowadzić w obszarze całościowego uczenia się, mogą mieć przede wszystkim charakter badań porównawczych. Można także wykorzystać analizę dyskursu. Uzasadnieniem dla tej tezy jest to, że koncepcja całościowego uczenia się formułowana jest jako polityka poza granicami konkretnego państwa. Jest to poziom dokumentów i raportów UE, OECD, UNESCO i BS. Natomiast implementacja tej polityki następuje w danym kraju. Z kolei ewaluacja tej implementacji ma charakter ponadnarodowy i przeprowadzana jest przez wyżej wymienione instytucje. Dlatego też problematyka badawcza może dotyczyć szans, zagrożeń i wyzwań związanych z wprowadzaniem rozwiązań będących egzemplifikacją całościowego uczenia się na poziomie krajowym. To powinno pozwolić zrozumieć, dlaczego w jednych krajach łatwiej niż w innych da się zaimplementować ustalone przez ponadnarodowe gremia priorytety polityki całościowego uczenia się<sup>2</sup>.

Z kolei w wymiarze mikrospołecznym najczęściej stosowanym podejściem dla zrozumienia tego, jak i czego człowiek uczy się przez całe życie jest strategia badań jakościowych.

<sup>2</sup> Zob. debatę nad Europejską i Polską Ramą Kwalifikacji czy nad implementacją Systemu Bolońskiego w obszarze szkolnictwa wyższego.



Na koniec warto dodać, że w literaturze przedmiotu wskazuje się na odrębność pojęć edukacja i uczenie się (Malewski, 2010; Muszyński, 2014), choć z drugiej strony niektórzy badacze traktują oba terminy jako pojęciowe ekwiwalenty. Można to dostrzec w tłumaczeniach z języka angielskiego takich raportów jak raport OECD pt. *Lifelong learning for all*, które w polskim przekładzie funkcjonuje jako edukacja ustawiczna dla wszystkich (por. Matlakiewicz & Solarczyk-Szwec, 2008), czy np. dzieło Paula Lengrand pt. *Areas of learning basic to lifelong education* przetłumaczone jako *Obszary permanentnej samoedukacji* (Lengrand, 1995). Podobnie jest z klasycznym dla wszystkich andragogów raportem Jacquesa Delorsa, gdzie tytułowe uczenie się (learning – the treasure within) najczęściej tłumaczone jest jako edukacja (*Edukacja – jest w niej ukryty skarb* [Delors, 1998]). W niektórych opracowaniach całożyciowe uczenie się wprost łączy się z edukacją permanentną lub kształceniem ustawicznym (por. Kruszewski, 2011, s. 11), co nie jest dobrą praktyką, a to dlatego, że pojęcia te sięgają do różnych tradycji teoretycznych (zob. Malewski, 2010).

## Bibliografia

1. Alheit P. (2011). Podejście biograficzne do całożyciowego uczenia się. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3(55), 7–21.
2. Botkin J.W., Elmandjra M., & Malitza M. (1979). *No limits to learning. Bridging the human gap*.
3. Chauhan C.P.S. (2009). Lifelong learning on the Indian subcontinent. Policies, programmes and progres. W: P. Jarvis (red.), *The Routledge international handbook of lifelong learning* (s. 491–501). Routledge.
4. Commission of the European Communities (2000). *A memorandum on lifelong learning*.
5. Czerniawska O. (2005). Wydarzenia globalne i osobiste starszego pokolenia Polaków w świetle badań biograficznych. W: S. Steuden & M. Marczuk (red.), *Starzenie się a satysfakcja z życia* (s. 71–78). Wydawnictwo KUL.
6. Delors J. (1996). *Learning – The treasure within*.
7. Delors J. (red.). (1998). *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. Wyd. UNESCO.
8. Drucker P. (1994). The theory of the busines. *Harvard Business Review*, 72, 95–104.
9. Dubas E. (2015). Biograficzność w kontekście całożyciowego uczenia się. W: E. Dubas & J. Stelmaszczyk (red.), *Biografie i uczenie się. Biografia i badanie biografii* (s. 11–29). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
10. Dubas E. (2016). „Towarzystwo w drodze” jako przykład relacji geragogicznej. W: M. Halickiej, J. Halickiego, & E. Kramkowskiej (red.), *Starość. Poznać, przeżyć, zrozumieć* (s. 297–311). Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
11. Dubas E. (2017). Uczenie się z własnej biografii jako egzemplifikacja biograficznego uczenia się. *Nauki o wychowaniu. Studia interdyscyplinarne*, 4(1), 63–87.
12. Dzięgielewska, M. (2009). Edukacja jako sposób przygotowania do starości. *Chowanna*, 33(2), 49–62.
13. European Commission (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality*.
14. Faure E. (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*.
15. Field J. (2006). *Lifelong learning and the new educational order*. Trentham Books.
16. Han S. (2009). The lifelong learning system in Asia. Emerging trends and issues. W: P. Jarvis (red.), *The Routledge international handbook of lifelong learning* (s. 459–469). Routledge.

17. Havighurst R.J. (1997). Zadania rozwojowe kolejnych okresów życia i warunki wypełniania. W: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna* (s. 952–953). Fundacja Innowacja.
18. Husen T. (1974). *The learning society*. Methuen.
19. Jarvis P. (2001). *Learning in later life*. Kogan Page.
20. Jarvis P. (2006a). Beyond the learning society. Globalization and the moral imperative of reflective social change. *International Journal of Lifelong Education*, 25(3), 201–211.
21. Jarvis P. (2006b). *Towards a comprehensive theory of human learning*. Routledge.
22. Jarvis P. (2007). *Globalisation, lifelong learning and the learning society. Sociological perspectives*. Routledge.
23. Jarvis P. (2009a). Learning to be a person in society. Learning to be me. W: K. Illeris (red.), *Contemporary theories of learning* (s. 21–34). Routledge.
24. Jarvis, P. (2009b). Lifelong learning. A social ambiguity. W: P. Jarvis (red.), *The Routledge international handbook of lifelong learning* (s. 9–18). Routledge.
25. Kargul J. (2001). *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przestanki do budowy teorii edukacji całościowej*. Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji.
26. Komeński J. A. (1973). *Pampaedia*. Polska Akademia Nauk.
27. Konieczna-Woźniak, R. (2013). Uczenie się jako strategia pozytywnego starzenia się. *Rocznik Andragogiczny*, 20, 185–200.
28. Kruszewski Z. (2011). *Towarzystwo Naukowe. Płockie podmiot życia publicznego*. PWN.
29. Lalak D. (2010). *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
30. Lengrand P. (1995). *Obszary permanentnej samoedukacji* (J.K. przekł. I. Wojnar (red.)). Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej.
31. Malec M. (2008). Czy osoby starsze potrzebują nauczyciela? W poszukiwaniu geragoga. W A. Fabiś (red.), *Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa seniorów* (s. 129–135). Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej.
32. Malewski M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
33. Malewski M. (2011). Edukacja akademicka w pułapce pozornego egalitaryzmu. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 55(3), 109–127.
34. Matlakiewicz A., & Solarczyk-Szwec H. (2008). Edukacja ustawiczna dla wszystkich. Spotkanie komitetu ds. Edukacji na Poziomie Ministerialnym. W: Z. Kruszewski (red.), *Modernizacja edukacji. Projekty międzynarodowe* (s. 87–91). Novum.
35. McAdams D.P. (2003). Identity and the life story. W: R. Fivush & C.A. Haden (red.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self. Developmental and cultural perspectives* (s. 187–208). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
36. Muszyński M. (2014). Edukacja i uczenie się – wokół pojęć. *Rocznik Andragogiczny*, 21, 77–88.
37. OECD. (1996a). *Lifelong learning for all*.
38. OECD. (1996b). *The knowledge-based economy*.
39. Omolewa, M. (2009). Lifelong learning in Africa. W: P. Jarvis (red.), *The Routledge international handbook of lifelong learning* (s. 445–458). Routledge.
40. Pasieczny J., & Rosiak T. (2021). *W kierunku organizacji uczącej się. Transformacja organizacyjna na przykładzie jednostki administracji publicznej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

41. Rubenson K. (2001). Lifelong learning for all. Challenges and limitations of public policy. W: S.M. of E. and Science (red.), *European conference on adult lifelong learning in a Europe of knowledge*. (s. 29–39). Swedish Ministry of Education and Science.
42. Semków J. (2010). Poczucie bezpieczeństwa ludzi starych jako warunek konieczny ich dobrej kondycji psychofizycznej. W M. Halicki, J. Halicki, & K. Czykier (red.), *Zagrożenia w starości i na jej przedpolu* (s. 121–130). Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
43. Sieroń D. (2021). Akceptacja starości i akceptacja w starości – badania z wykorzystaniem literatury dokumentu osobistego. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 22, 145–156.
44. Skibińska E. (2007). Proces kształcenia seniorów. *Rocznik Andragogiczny*, 57–80.
45. Skibińska M.E. (2006). *Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne*. Wydawnictwo Instytutu Technologii i Eksploatacji.
46. Stopińska-Pająk A. (2009). „Szkoła starości” – być, aby się uczyć. *Chowanna*, 2, 11–23.
47. Szarota Z. (2015). Uczenie się starości. *Edukacja Dorosłych*, 1(72), 23–36.
48. Szarota Z. (2022). Specyfika oferty dla uczących się w starości. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 23, 287–303.
49. World Bank. (2003). *Lifelong learning in the global knowledge economy. Challenges for developing countries*.
50. World Bank (2005). *Education sector strategy update*.

**dr Marcin MUSZYŃSKI**

Uniwersytet Łódzki