

Znaczenie kapitału kulturowego dla praktyk uczenia się pozaformalnego w dorosłości

DOI: 10.47050/jows.2024.2.29-42

Nierówności w obszarze pozaformalnego uczenia się w dorosłości są zauważalne w różnych wymiarach.

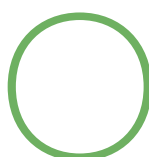
Dotyczą zarówno samego udziału, jak i podejścia do tego typu aktywności. W artykule przyglądamy się temu, jakie cechy sprzyjają, a jakie zmniejszają szansę na zaangażowanie w uczenie się. Analizujemy też, jak wybrane czynniki – związane z wykształceniem własnym i rodziców – oddziałują na podejmowane działania edukacyjne w dorosłości.

JULITA PIEŃKOSZ

Instytut Badań Edukacyjnych

MARTA PETELEWICZ

Instytut Badań Edukacyjnych



Od jakiegoś czasu zainteresowanie badaczy zajmujących się uczeniem się dorosłych wykracza poza wyłącznie ekonomiczne rozumienie jego znaczenia. Wyniki badań dostarczają argumentów za traktowaniem edukacji dorosłych jako procesu budującego podmiotowość, pełniącego również rolę transformacyjną (zob. Fleming 2016; Tett 2018; Boyadjieva i Ilieva-Trichkova 2021). Jak wskazują Tom Schuller i David Watson (2009), uczenie się wzmacnia zdolność do przejmowania kontroli nad własnym życiem w różnych wymiarach: poznawczym, emocjonalnym i społecznym. Oprócz postrzeganego pierwszoplanowo zwiększenia zakresu wiedzy i umiejętności, aktywności edukacyjne przyczyniają się do budowania kapitału społecznego, otwierają nowe ścieżki rozwoju osobistego, pozwalają lepiej poruszać się w mniej zaznajomionych obszarach rzeczywistości społecznej, a także mogą mieć wpływ na szeroko rozumiany dobrostan jednostki, pewność siebie, otwartość etc. Uczenie się w dorosłości jest zjawiskiem wielowymiarowym, obejmuje szerokie spektrum aktywności o zróżnicowanej charakterystyce: formalnych, pozaformalnych i nieformalnych. Wielość sposobów, podejść czy działań, które możemy określić tym mianem, wiąże się ze zróżnicowaniem motywacji, przebiegu aktywności, bądź też korzyści, jakie odnosi jednostka (Petelewicz i Pieńkosz 2023).

Uczestnictwo w uczeniu się w dorosłości determinowane jest przez liczne czynniki. W literaturze wskazuje się na nierówności dotyczące tak samego faktu podejmowania aktywności, jak i jakości działań edukacyjnych (Boeren 2016; Lee i Desjardins 2019; Kosyakova i Bills 2021). Na poziomie mezostrukturalnym istotne są przede wszystkim instytucje, które świadczą usługi szkoleniowe i edukacyjne, zaś na poziomie makro – państwo i jego agendy. Te ostatnie mogą mieć wpływ na procesy uczenia, np. poprzez dbanie o jakość świadczonych usług, zwiększanie dostępu do informacji, wypracowanie i wprowadzenie mechanizmów finansowych czy zagwarantowanie doradztwa zawodowego i usług walidowania kompetencji (Worek 2019). Z kolei z perspektywy jednostki kluczowe dla uczestnictwa w edukacji są, z jednej strony, czynniki ekonomiczne i społeczno-kulturowe, jak m.in. wiek, płeć, wykształcenie, status na rynku pracy, dochód, zawód, miejsce zamieszkania; z drugiej zaś dyspozycje behawioralno-psychologiczne, tj. potrzeby, intencje, motywacje, postawy, oczekiwania, poczucie sprawstwa (Boeren i in. 2010).

W artykule koncentrujemy się na perspektywie mikrospołecznej. Skupimy się na pozaformalnym uczeniu się w dorosłości, które obejmuje zinstytucjonalizowane i ustrukturyzowane aktywności edukacyjne, nieujęte w programach prowadzących do nadania kwalifikacji pełnych. Innymi słowy, działania edukacyjne podejmowane w tej formie prowadzą do zwiększenia wiedzy lub umiejętności, ale nie do zmiany poziomu wykształcenia jednostki (Stęchły 2021). Potocznie pozaformalne uczenie się utożsamiane jest zwykle z udziałem w różnego rodzaju kursach, szkoleniach i warsztatach, ale obejmuje również inne formy, np. lekcje jeden na jeden, uniwersytety II i III wieku, jak też prelekcje, odczyty, spotkania tematyczne. Celem artykułu jest analiza relacji pomiędzy kapitałem kulturowym (własnym i rodziny pochodzenia) a pozaformalnym uczeniem się w dorosłości. Analizujemy zarówno zróżnicowanie poziomu uczestnictwa w działaniach edukacyjnych o charakterze pozaformalnym, jak i charakterystykę pozaformalnego uczenia się w grupach wyróżnionych ze względu na poziom kapitału kulturowego. Zakładamy, że tego typu zasoby, którymi jednostka dysponuje, mają znaczenie dla angażowania się w działania, natomiast wśród osób uczestniczących w pozaformalnym uczeniu się – dla wzorów działania i podejścia. Opierając się na przeprowadzonych analizach, postaramy się udzielić odpowiedzi na pytania:

- ➔ czy kapitał kulturowy (własny i rodziny pochodzenia) warunkuje uczestniczenie w edukacji pozaformalnej w dorosłości?
- ➔ czy w grupie osób uczących się pozaformalnie występuje zróżnicowanie w zakresie praktyk i stosunku do uczenia się w zależności od poziomu kapitału kulturowego (własnego i rodziny pochodzenia)?
- ➔ jak można scharakteryzować tę relację w różnych aspektach (ciągłości, preferowanych typów aktywności edukacyjnych, nastawienia do uczenia się, poszukiwania informacji)?

Podejście teoretyczne

W analizie czynników oddziałujących na podejmowanie aktywności edukacyjnych oraz na charakterystykę tych aktywności wykorzystujemy ustalenia teorii reprodukcji Pierre'a Bourdieu, szczególnie dotyczące znaczenia kapitału kulturowego, zarówno własnego, jak i rodziny pochodzenia. Zgodnie z tą teorią rodzinne postawy, wartości i doświadczenia wpływają na wyższe prawdopodobieństwo odnoszenia sukcesów edukacyjnych przez jednostkę. Stosunek do szkoły, to, jak uczeń się w niej czuje, jakie ma podejście, w jaki sposób stosuje się do zasad, może się istotnie różnić w zależności od kapitału kulturowego rodziny. Wyniki badań pokazują, że im wyższy rodzinny kapitał kulturowy, tym bogatsze doświadczenia prorozwojowe uczniów z niej wyniesione. Kapitał ten staje się głównym czynnikiem wzmacniającym lub osłabiającym jednostki w drodze do sukcesu edukacyjnego (Mikiewicz 2005; Dudzikowa 2010).

Kapitał kulturowy przybiera cztery formy: zinstytucjonalizowaną, ucieleśnioną, zobiektywizowaną (posiadane dobra) oraz ekonomiczną (zasoby materialne) (Bourdieu 1986). Z punktu widzenia analiz przedstawionych w niniejszym artykule najważniejszy jest zinstytucjonalizowany kapitał kulturowy – zarówno własny, jak i rodziny pochodzenia. Uzewnętrznia się on w formie sformalizowanego wykształcenia potwierdzonego przez dyplomy, certyfikaty czy świadectwa. Jednocześnie przyczynia się on do osiągnięcia prestiżowego zawodu i może być konwertowany na inne formy kapitału. Według francuskiego socjologa jednostki pochodzące z rodzin o wyższym poziomie kapitału kulturowego mają większe szanse odniesienia sukcesu edukacyjnego. Dzięki temu zdobywają kwalifikacje edukacyjne, które odblokowują dostęp do lepszych stanowisk na rynku pracy. Z kolei zinstytucjonalizowany kapitał kulturowy jednostki stanowi wyjściowe możliwości (ang. *starting opportunities*) oraz ustala kierunek, w którym może się rozwijać życie jednostki, a w konsekwencji warunkuje również jej społeczne

usytuowanie (Alheit 2011). Szkoła jest kluczowym miejscem ćwiczenia formalnego uczenia się, a przez internalizację konkretnych treści kształcenia jednostki uczą się również określonych form zdobywania wiedzy i umiejętności. Kwalifikacje i doświadczenie zdobyte w szkole w znacznym stopniu strukturyzują następne etapy biografii ściśle związane ze statusem jednostki, tj. kształcenie zawodowe i/lub podjęcie pracy.

Ponadto uczestnictwo w edukacji na poziomie wyższym samo w sobie jest wydłużeniem okresu oddziaływania instytucji edukacyjnych i gromadzenia doświadczeń z tym związanych, co sprzyja utrwalaniu pozytywnych asocjacji dotyczących uczenia się. Studiowanie na wyższej uczelni jest również doświadczeniem odmiennego, w porównaniu z wcześniejszym okresem, sposobu zdobywania wiedzy, a także bardziej dojrzałej relacji student–nauczyciel i może prowadzić do zwiększenia wiary we własną skuteczność i kompetencje w zakresie uczenia się. W literaturze podkreśla się także, że w ramach formalnej edukacji dorośli „zdobywają gotowość do nauki, w tym narzędzia potrzebne do efektywnego przekształcenia dalszego uczenia się w kompetencje, a także wewnętrzną motywację do tego [...], tworzenie kompetencji wymaga posiadania kompetencji” (Desjardin i in. 2006: 67).

W literaturze wskazuje się, że status rodziny pochodzenia oddziałuje nie tylko na poziom osiągniętego wykształcenia przez jednostkę, ale także podejmowanie przez nią praktyk edukacyjnych w dorosłości (Rubenson 1977; Cross 1981; Darkenwald i Merriam 1982; Cookson 1986; Baert i in. 2006; Cincinato i in. 2016; Kocór i Worek 2016). Inspirując się opracowaniami teoretycznymi i wynikami badań empirycznych wskazujących na dziedziczenie statusu społecznego i powielanie wzorców, w tym edukacyjnych, zakładamy, że istotnym czynnikiem kształtującym gotowość do podjęcia uczenia się w dorosłości jest charakterystyka rodziny pochodzenia, a szczególnie zinstytucjonalizowanego kapitału kulturowego rodziców (Bourdieu i Passeron 1990; Mikiewicz 2005; Dudzikowa 2010; Boyadjieva i Ilieva-Trichkova 2021).

Zakładamy, że zinstytucjonalizowany kapitał kulturowy rodziców i jednostki nie tylko oddziałuje na sam fakt podejmowania uczenia się w dorosłości, ale ma także znaczenie dla innych charakterystyk związanych z tym zjawiskiem, w tym dla: kształtowania nastawienia do uczenia się, motywacji, intensywności i regularności procesu nauki, jak również dla uzyskiwanych efektów.

Metodologia i operacjonalizacja zmiennych

Analizy zostały przeprowadzone z wykorzystaniem danych pochodzących z badania ilościowego „Uczenie się dorosłych Polaków” (Petelewicz i in. 2023) przeprowadzonego przez Instytut Badań Edukacyjnych¹. Zrealizowano je w okresie od sierpnia do listopada 2020 r. techniką wywiadów kwestionariuszowych wspomaganą komputerowo (CAPI)², na reprezentatywnej próbie dorosłych Polaków, w wieku 25–65 lat, wylosowanej z operatu PESEL. Wskaźnik realizacji próby netto wyniósł 39%, w analizach uwzględniono dane z 2571 wywiadów kwestionariuszowych. Celem badania była wielowymiarowa diagnoza zjawiska uczenia się w dorosłości, ze szczególnym uwzględnieniem jego uwarunkowań.

W analizach prezentowanych w artykule uczestnictwo w edukacji pozaformalnej definiujemy jako udział w choć jednej z wymienionych w kwestionariuszu aktywności z obszaru edukacji pozaformalnej w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie. Taka cezurą czasową jest często stosowana w badaniach dotyczących pomiaru uczenia się w dorosłości [Bilans Kapitału Ludzkiego – Adult Education Survey (AES), Programme for International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)]. Dokładne brzmienie pytania o edukację pozaformalną oraz listę uwzględnionych w badaniu aktywności z tego obszaru przedstawia tabela 1.

1 Badanie „Uczenie się dorosłych Polaków” zrealizowano w ramach projektu: „Wspieranie realizacji II etapu wdrażania Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji na poziomie administracji centralnej oraz instytucji nadających kwalifikacje i zapewniających jakość nadawania kwalifikacji” współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego.

2 W związku z pandemią COVID-19 22% wywiadów zostało zrealizowanych techniką CATI. Szczegółowe informacje metodologiczne dostępne są w publikacji Petelewicz M. i in. (2023).

Tab. 1. Stwierdzenia wykorzystane do pomiaru uczestnictwa w edukacji pozaformalnej

CZY W CIĄGU OSTATNICH 12 MIESIĘCY UCZESTNICZYŁ(A) PAN(I) W...?	
kursach, szkoleniach, warsztatach – stacjonarnych, nie przez internet, proszę nie brać pod uwagę BHP i ppoż.	0. NIE 1. TAK
kursach, szkoleniach przez internet, proszę nie brać pod uwagę BHP i ppoż.	
konferencjach, odczytach, prelekcjach, spotkaniach tematycznych	
prywatnych lekcjach, zajęciach (nauczyciel, instruktor oraz jedna lub kilka osób)	
zajęciach rozwojowych typu coaching, mentoring	
zajęciach uniwersytetu II i III wieku	
płatnych praktykach lub stażu w firmie lub instytucji	
bezpłatnych praktykach lub stażu w firmie lub instytucji	

Źródło: kwestionariusz badania „Uczenie się dorosłych Polaków”.

Kolejną ważną zmienną w prowadzonych analizach jest zinstytucjonalizowany kapitał kulturowy rodziny pochodzenia oraz zinstytucjonalizowany kapitał kulturowy jednostki. W obu przypadkach jest on, zgodnie z teorią reprodukcji Pierre’a Bourdieu, mierzony poziomem sformalizowanego wykształcenia potwierdzonego przez dyplomy, certyfikaty lub świadectwa. Mimo że w swoich ustaleniach teoretycznych i prowadzonych badaniach socjolog, definiując zinstytucjonalizowany kapitał rodziny pochodzenia (Bourdieu i Passeron 1990), odnosił się głównie do wykształcenia ojców, zdecydowaliśmy się w analizach dwuzmiennych oraz w modelu regresji logistycznej uwzględnić poziom wykształcenia obojga rodziców. Jest to podyktowane tym, że prowadzone przez nas analizy koncentrują się na współczesnym społeczeństwie polskim, o bardziej otwartej strukturze społecznej i wysokim poziomie skolaryzacji wśród kobiet. W niektórych badaniach i analizach mówi się wręcz o bardziej znaczącej roli wykształcenia matek, jeśli chodzi o kształtowanie preferencji edukacyjnych i podejścia do uczenia się (Kurantowicz i Nizińska 2012). W prezentowanym w artykule modelu regresji logistycznej zmienna ta odnosi się do pytania o wykształcenie rodziców/opiekunów, gdy respondent zbliżał się do końca szkoły podstawowej. Wartość zmiennej w modelu wynosi 1, gdy co najmniej jeden rodzic legitymował się wykształceniem wyższym lub średnim, 0 – w przypadku obojga rodziców z wykształceniem poniżej średniego.

Zarówno w analizach prowadzonych przez Bourdieu, jak i przez innych badaczy posługujących się elementami jego teorii (Cincinnati i in. 2016; Kocór i Worek 2017), zinstytucjonalizowany kapitał kulturowy jednostki mierzony był poziomem jej wykształcenia. Analogicznie w przedstawionych w niniejszym artykule analizach zinstytucjonalizowany kapitał został zoperacjonalizowany jako posiadanie przez respondenta wyższego wykształcenia. W modelu regresji logistycznej jest to zmienna binarna przyjmująca wartość 1 dla osób, które w pytaniu o wykształcenie wskazały jedną z trzech odpowiedzi: wyższe I stopień (licencjat, inżynier); wyższe II stopień (magister, magister inżynier, lekarz); wyższe III stopień (doktorskie) i 0 dla osób o innych poziomach wykształcenia (w tym niepełnego podstawowego).

W analizie dotyczącej charakterystyki aktywności edukacyjnych wyróżniłyśmy dwie grupy: grupę osób o wyższym poziomie zinstytucjonalizowanego kapitału kulturowego oraz grupę osób o niskim poziomie zinstytucjonalizowanego kapitału kulturowego. Do grupy pierwszej zostały zakwalifikowane te osoby, które miały wykształcenie wyższe oraz w których przypadku co najmniej jeden z rodziców miał wykształcenie wyższe lub średnie w momencie, gdy respondent zbliżał się do końca szkoły podstawowej. W grupie drugiej znalazły się osoby z wykształceniem poniżej wyższego, w których przypadku oboje rodziców miało wykształcenie poniżej średniego w momencie, gdy respondent zbliżał się do końca szkoły podstawowej. W obu grupach znaleźli się respondenci, którzy zadeklarowali podjęcie chociaż jednej aktywności w obszarze edukacji pozaformalnej w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie.

Następnie analizowane były różnice między osobami z obu powyższych grup pod kątem następujących zmiennych: typów podejmowanych aktywności w obszarze edukacji pozaformalnej, liczby typów podejmowanych aktywności w obszarze edukacji pozaformalnej,

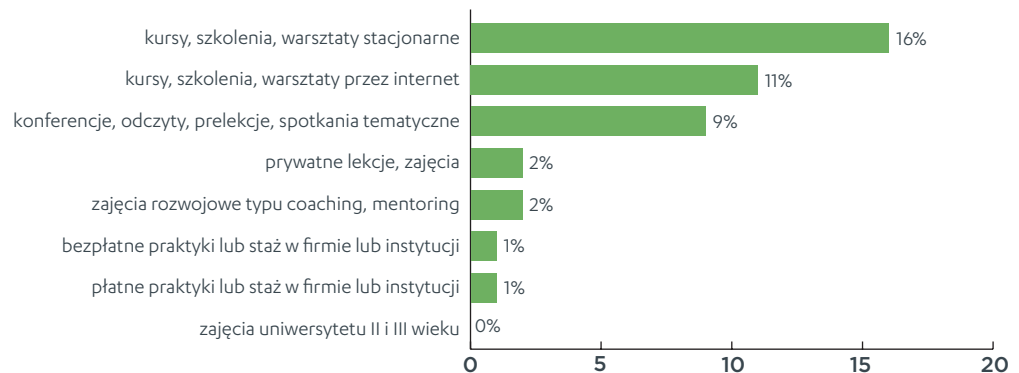
uczestnictwa w edukacji pozaformalnej wcześniej niż w ciągu ostatnich 12 miesięcy, nastawienia do uczenia się, poszukiwania informacji o możliwościach uczenia się oraz tego, kto był pomysłodawcą podjęcia nauki.

Uwarunkowania podejmowania uczenia się pozaformalnego – kontekst

Dane dotyczące pozaformalnego uczenia się pokazują umiarkowaną popularność tej formy zdobywania wiedzy i umiejętności. Wartości wskaźników uzyskiwanych w różnych badaniach różnią się też od siebie (patrz: Eurostat, BKL, UD, PIAAC), na co wpływa wiele czynników związanych głównie z metodologią. Jeśli weźmiemy pod uwagę badanie „Uczenie się dorosłych Polaków”, podjęcie co najmniej jednej z aktywności w systemie pozaformalnym w ciągu 12 miesięcy przed badaniem zadeklarowało 26% dorosłych Polaków. Interesujące jest w tym kontekście, czy respondenci mają takie doświadczenia także z wcześniejszego okresu – udział w co najmniej jednej aktywności tego typu w dorosłym życiu (w roku poprzedzającym badanie i wcześniej, ale już po zakończeniu edukacji formalnej w cyklu ciągłym) zadeklarowało 57% respondentów.

Według wyników badania „Uczenie się dorosłych Polaków” najbardziej popularne aktywności w ramach tej formy kształcenia to kursy i szkolenia w formule stacjonarnej. W ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie uczestniczyło w nich 16% ankietowanych, natomiast w tego typu aktywnościach edukacyjnych online – 11%. Nieco mniej popularne były: konferencje, odczyty, prelekcje, spotkania tematyczne, w których uczestniczyło 9% ankietowanych. W innych pozaformalnych działaniach edukacyjnych poziom uczestnictwa osiągnął znikome wartości – do 2%.

Rys. 1. Aktywności podejmowane w ramach uczenia się pozaformalnego



Źródło: wyniki badania „Uczenie się dorosłych Polaków”.

Jak pokazują wyniki licznych badań, uczestnictwu w uczeniu się w dorosłości sprzyjają określone cechy – najczęściej wskazuje się wiek, wykształcenie, status na rynku pracy. Mają one znaczenie dla podejmowania działań formalnych, pozaformalnych i nieformalnych. Prześledzenie zależności pomiędzy wspomnianymi cechami a uczestnictwem w aktywnościach edukacyjnych o charakterze pozaformalnym na podstawie wyników analizowanego badania wpisuje się w te wzorce. Częściej w działaniach edukacyjnych o charakterze pozaformalnym brały udział kobiety – 29% w porównaniu z 23% mężczyzn. Znaczące dysproporcje można zaobserwować w grupach wyróżnionych ze względu na wiek – odsetek uczestnictwa w co najmniej jednej aktywności w ramach pozaformalnego uczenia się był wśród osób w wieku 55–66 lat o połowę niższy (16%) niż w dwóch najmłodszych grupach: 25–34 lata i 35–44 lata (po 32%).

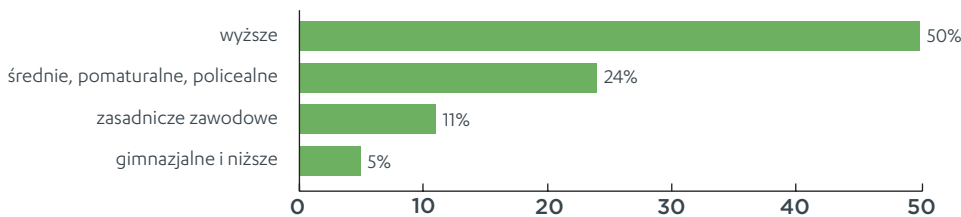
Kapitał kulturowy a uczestnictwo w pozaformalnym uczeniu się

W perspektywie dalszych rozważań kluczowe są cechy, które traktujemy jako wskaźniki zinstytucjonalizowanego kapitału kulturowego: poziom wykształcenia respondenta oraz poziom

wykształcenia jego rodziców. W analizach dotyczących determinantów uczestnictwa związanych z zasobami kulturowymi przywołuje się – opisany przez Roberta Mertona – efekt św. Mateusza³, wskazujący na to, że osoby, które zgromadziły większy kapitał edukacyjny, częściej uczestniczą w praktykach, które dodatkowo go zwiększają (Petelewicz i in. 2023). Te prawidłowości potwierdzają się również w analizie relacji pomiędzy uczestnictwem w co najmniej jednej aktywności pozaformalnej a poziomem wykształcenia (Petelewicz i in. 2023). Wartość wskaźnika uczestnictwa dla osób z wykształceniem wyższym była dziesięciokrotnie wyższa niż w grupie dorosłych z wykształceniem niepełnym podstawowym, podstawowym lub gimnazjalnym, spośród osób z pierwszej grupy taką aktywność podjęła połowa respondentów, w drugiej zaś jedynie 5%. Wśród osób z wykształceniem średnim, pomaturalnym lub policealnym uczenie pozaformalne podjął co czwarty ankietowany, a w kategorii wykształcenia zawodowego – 11%.

3 Efekt św. Mateusza („Każdemu bowiem, kto ma, będzie dodane, tak że nadmiar mieć będzie. Temu zaś, kto nie ma, zabiorą nawet to, co ma”; Mt 25, 29 – teoria, wg której osoby zaможне, dobrze usytuowane, dobrze wykształcone itd. mają łatwiejszy dostęp do zasobów i ich pomnażania, co prowadzi do ich dalszego bogacenia się, zaś ubogie, niewykształcone wg tej samej zasady ubożeją – przyp. red.

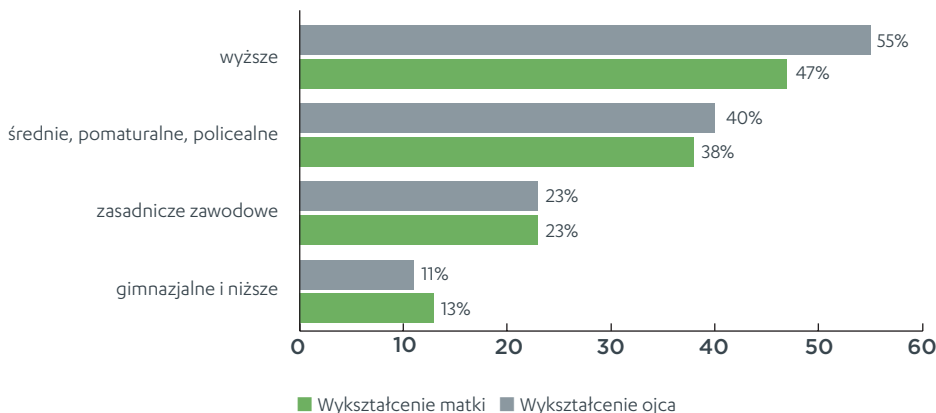
Rys. 2. Udział uczestniczących w edukacji pozaformalnej w ciągu ostatnich 12 miesięcy w grupach wyróżnionych ze względu na poziom wykształcenia



Źródło: wyniki badania „Uczenie się dorosłych Polaków”.

Poniżej w analizach dwuzmiennych uwzględniliśmy znaczenie wykształcenia obojga rodziców dla podejmowania aktywności edukacyjnych w dorosłości. Wśród osób, których matka miała wykształcenie gimnazjalne lub niższe (kiedy respondent zbliżał się do końca szkoły podstawowej), uczestnictwo w edukacji pozaformalnej kształtuje się na poziomie 13%. Wraz ze wzrostem wykształcenia matki wskaźnik ten rośnie. Najwyższe odsetki osób uczących się widoczne są w przypadku tych, których matka osiągnęła wykształcenie średnie, pomaturalne lub policealne (38%) oraz wyższe (niemal połowa badanych). Podobnie wskaźnik uczestnictwa rośnie wraz z poziomem wykształcenia ojca i wynosi aż 55% wśród osób, których ojciec osiągnął wykształcenie wyższe.

Rys. 3. Uczestnictwo w edukacji pozaformalnej w ciągu ostatnich 12 miesięcy a poziom wykształcenia matki i ojca



Źródło: wyniki badania „Uczenie się dorosłych Polaków”.

W celu pogłębienia analizy zastosowano metodę regresji logistycznej (logit). Ta technika analizy statystycznej umożliwia pokazanie, w jakim stopniu wybrane cechy (zmiennie niezależne) zwiększają prawdopodobieństwo wystąpienia określonego zjawiska (zmienną zależną). Biorąc pod uwagę poziom wykształcenia respondenta i wykształcenie jego rodziców, chcemy określić, jakie jest ich łączne znaczenie dla przewidywania uczestnictwa w przynajmniej jednej aktywności pozaformalnej w okresie 12 miesięcy przed badaniem, oraz sprawdzić siłę oddziaływania poszczególnych zmiennych niezależnych. Zmienne dotyczące wykształcenia respondenta oraz wykształcenia rodziców zostały poddane transformacji na zmienne dichotomiczne – w modelu uwzględniono: wyższe wykształcenie badanego i co najmniej średnie lub wyższe wykształcenie przynajmniej jednego rodzica.

Tab. 2. Model regresji logistycznej

PREDYKTOR	UCZESTNICTWO W EDUKACJI POZAFORMALNEJ	
	ODDS RATIO	β
Wykształcenie wyższe	3,71***	1,313
Wykształcenie średnie lub wyższe u co najmniej jednego z rodziców	2,02***	0,713
Stała	0,15***	-1,839
R-kwadrat Coxa i Snella	0,121	
R-kwadrat Nagelkerkego	0,177	

Źródło: oprac. własne.

Analiza statystyczna potwierdza, że silnym predyktorem podejmowania uczenia się pozaformalnego jest wyższe wykształcenie respondenta. Zwiększa ono prawdopodobieństwo udziału w uczeniu się pozaformalnym aż o 3,7 raza. Mniej znaczącym predyktorem w prezentowanym modelu jest posiadanie co najmniej jednego rodzica z wykształceniem średnim lub wyższym – w tym przypadku szansa udziału w edukacji pozaformalnej zwiększa się dwukrotnie. Analiza ta potwierdza wnioski z innych badań, że wykształcenie rodziców oddziałuje na aktywność edukacyjną dorosłych słabiej niż ich własne wykształcenie (Worek 2019). Należy jednak zaznaczyć, że model regresji logistycznej nie daje możliwości pokazania ciągłości relacji pomiędzy kapitałem kulturowym rodziców, własnym kapitałem kulturowym oraz uczestnictwem w edukacji w późniejszym życiu. Badania i analizy wskazują jednak, że to poziom wykształcenia rodziców w sposób pośredni, poprzez wykształcenie jednostki, oddziałuje na uczestnictwo w uczeniu się w dorosłości (Cincinnati i in. 2016). Wyniki badania wskazują na dziedziczenie statusu rodziny pochodzenia. Spośród osób, których obydwój rodziców miało wyższe wykształcenie, ponad 90% też kończy studia, natomiast wśród tych, spośród których żaden z rodziców nie miał takiego wykształcenia, studia kończy tylko nieco ponad jedna piąta (Petelewicz i in. 2023).

Przedstawione analizy pozwalają wskazać na uwarunkowania mechanizmu nierówności edukacyjnych w dorosłości zakorzenione także w rodzinie pochodzenia. Ujawnione zależności mogą być traktowane jako jedno z możliwych wyjaśnień paradoksu nierównej potrzeby edukacji ustawicznej, poprzez wskazanie, że osoby o wysokiej potrzebie edukacji uczestniczą w niej mniej (Boreen i in. 2010). Kulturowe i edukacyjne niedostatki utrwalają się i pogłębiają poprzez selektywność w dostępie do edukacji dorosłych, co świadczy o nieskuteczności w wypełnianiu przez nią funkcji spójnościowej i przeciwdziałaniu nierównościami społecznym. Dysproporcje między osobami o wysokim i niskim poziomie kapitału kulturowego łączą się dodatkowo w szersze wzorce nierówności społecznych – tymczasem w politykach publicznych bazujących często na danych statystycznych, w podejściu opartym na wskaźnikach, sam fakt uczestnictwa w edukacji pozaformalnej w dorosłości jest celem i często jest traktowany jako sukces (np. Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju, Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2030).

Charakterystyka podejmowanych aktywności u osób z różnym poziomem kapitału kulturowego

Ważnym wątkiem dalszych analiz było pokazanie charakterystyki podejmowanych działań edukacyjnych oraz próba odpowiedzi na pytanie dotyczące „jakości” i efektywności uczenia się wśród osób zróżnicowanych pod kątem poziomu kapitału kulturowego. Jak wskazują wyniki badania, uczą się także ci, którzy tych zasobów nie mają, chociaż w ich przypadku partycypacja występuje rzadziej. Na potrzeby dalszych analiz wyróżniliśmy dwie, wspomniane już wcześniej grupy uczących się pozaformalnie:

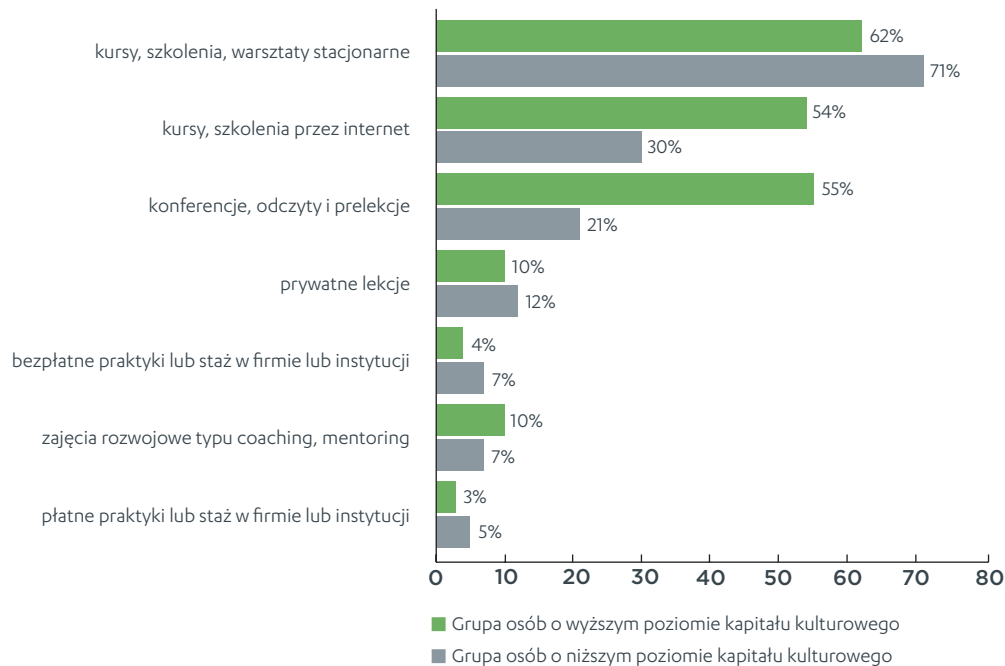
1. **osoby o wyższym zinstytucjonalizowanym kapitale kulturowym** – z wyższym wykształceniem, których co najmniej jeden z rodziców legitymował się wykształceniem średnim lub wyższym. W grupie tej znalazło się N = 272;
2. **osoby o niższym zinstytucjonalizowanym kapitale kulturowym** – z wykształceniem poniżej wyższego, których oboje rodziców miało wykształcenie poniżej średniego. Liczebność tej grupy to N = 160.

W dalszej części artykułu porównamy charakterystykę uczenia się w tych dwóch grupach, zwracając uwagę na: podejmowane typy aktywności, liczbę działań, ciągłość uczenia się, nastawienie do uczenia się, a także motywację i poszukiwanie informacji.

RODZAJE I CIĄGŁOŚĆ PODEJMOWANYCH DZIAŁAŃ

Analizując częstość podejmowanych aktywności z uwzględnieniem ich **typów**, możemy przede wszystkim dostrzec zróżnicowanie w przypadku kursów i szkoleń stacjonarnych oraz tych realizowanych przez internet. Respondenci z grupy o wyższym poziomie kapitału kulturowego o 24% częściej niż osoby z grupy drugiej wskazywali korzystanie z tej formy podnoszenia wiedzy i umiejętności. Z kolei osoby z niższym kapitałem kulturowym preferują bardziej tradycyjne uczenie się, częściej wybierając kursy, szkolenia i warsztaty odbywające się w trybie stacjonarnym.

Rys. 4. Aktywności podejmowane w ramach uczenia się pozaformalnego w grupie o wyższym i niższym poziomie kapitału kulturowego



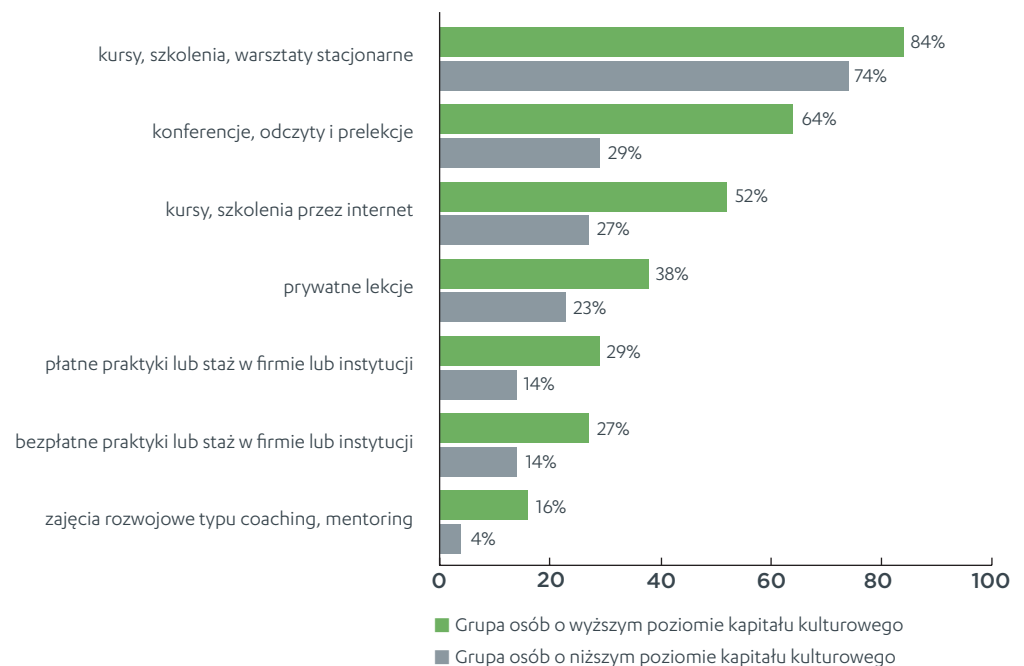
Źródło: wyniki badania „Uczenie się dorosłych Polaków”.

Możemy przypuszczać, że osoby o niższym kapitale kulturowym mają mniejszy dostęp do narzędzi cyfrowych. Badania pokazują przy tym, że osoby o niższym poziomie wykształcenia częściej są mniej przekonane i gotowe do korzystania ze zdalnych form uczenia się, co wzmacnia nie jest także przez niższy poziom kompetencji cyfrowych w tej grupie, stąd preferują uczenie się w tradycyjny, stacjonarny sposób (Yamashita i in. 2022). Jednocześnie podnoszenie podstawowych kompetencji cyfrowych u osób dorosłych jest wskazywane jako jeden z priorytetowych celów w dokumentach unijnych i krajowych. Same e-learningowe formy podnoszenia wiedzy i umiejętności są coraz bardziej popularne, co jest konsekwencją szerokiego zastosowania narzędzi internetowych do kształcenia i szkoleń w czasie pandemii. Zmiany te mogą radykalnie przyspieszyć proces wykorzystania e-learningu w obszarze edukacji pozaformalnej. W tym przypadku osoby o niższym kapitale kulturowym mogą być jeszcze bardziej narażone na wykluczenie z uczestnictwa w tej formie edukacji.

W przypadku odczytów, konferencji i prelekcji różnice między obiema grupami są jeszcze bardziej znaczące – w grupie osób o niższym kapitale kulturowym ta forma jest zdecydowanie rzadziej wskazywana niż w grupie pierwszej. Różnice między obiema grupami widać także, jeśli weźmiemy pod uwagę zróżnicowanie podejmowanych typów aktywności edukacyjnych. Okazuje się, że osoby z grupy z wyższym poziomem kapitału kulturowego częściej niż osoby z drugiej grupy łączą różne typy aktywności. Osoby z tej grupy uczących się podejmują średnio dwa typy działań, podczas gdy osoby o niższym poziomie kapitału kulturowego średnio uczestniczą tylko w jednym typie aktywności.

Jak wskazują wyniki innych badań (Petelewicz i Pieńkosz 2023), osoby legitymujące się wysokim poziomem zinstytucjonalizowanego kapitału kulturowego charakteryzuje określony styl życia, w którym coraz częściej uczenie staje się stałym elementem, czymś bardzo dla nich naturalnym. Jedną aktywność edukacyjną staje się punktem wyjścia do zaangażowania w kolejną. W ich przypadku można też zaobserwować kompleksowe podejście do uczenia się i większe zróżnicowanie, jeśli chodzi o podejmowane formy: uczenie pozaformalne uzupełniane jest uczeniem się samodzielnym albo uczeniem w rodzinie bądź w środowisku pracy (Petelewicz i Pieńkosz 2023).

Rys. 5. Uczestnictwo w edukacji pozaformalnej w okresie wcześniejszym niż ostatnie 12 miesięcy w grupach o wyższym i niższym poziomie kapitału kulturowego



Źródło: wyniki badania „Uczenie się dorosłych Polaków”.

Uczestnictwo w edukacji pozaformalnej wśród osób z grupy o wysokim kapitale kulturowym charakteryzuje też pewna **ciągłość**, jeśli weźmiemy pod uwagę udział w aktywnościach edukacyjnych we wcześniejszym niż ostatnie 12 miesięcy okresie. Osoby mające niższy poziom kapitału kulturowego rzadziej niż osoby z pierwszej grupy podnosiły poziom swojej wiedzy i umiejętności, uczestnicząc w poszczególnych aktywnościach z obszaru edukacji pozaformalnej także w okresie wcześniejszym niż ostatni rok. Różnice widać w przypadku każdego typu aktywności.

PODEJŚCIE I MOTYWACJA DO UCZENIA SIĘ

To, co jednak najbardziej różnicuje obie grupy, to **nastawienie** do uczenia się w dorosłości. Postawa wobec danego zjawiska jest jednym z kluczowych czynników wpływających na gotowość do podjęcia określonego działania, ale także ma znaczenie dla podtrzymania tego działania. Badacze uczenia się dorosłych podkreślają znaczenie dyspozycji, opinii, poglądów wobec aktywności edukacyjnych dla podejmowania uczenia się (Cross 1981). Dorośli z negatywnym czy nieprzychylnym stosunkiem do uczenia się są mniej skłonni do podejmowania działań w tym zakresie (Darkenwald i Merriam 1982).

Nastawienie do uczenia się w dorosłości mierzone było za pomocą ośmiu stwierdzeń. Służyły one pomiarowi zarówno zachowań, jak i opinii, i odnosiły się do przekonań respondentów na temat angażowania się przez dorosłych w aktywności związane z poszerzaniem wiedzy i umiejętności w ogóle, a także do jego własnych działań w tym zakresie. Odpowiedzi udzielano korzystając ze skali 1–5, od „zdecydowanie się nie zgadzam” do „zdecydowanie się zgadzam”. Dokładne brzmienie pytań przedstawia poniższa tabela.

Tab. 3. Stwierdzenia dotyczące uczenia się w dorosłości

PRZEDSTAWIĘ RÓŻNE STWIERDZENIA DOTYCZĄCE ZDOBYWANIA I POSZERZANIA WIEDZY, ROZWIJANIA UMIEJĘTNOŚCI W WIEKU DOROSŁYM...

Ludzie, którzy odnieśli sukces zawodowy, nie muszą się już uczyć	
Jeśli mam czas wolny, to lubię przeznaczać go na uczenie się	
Na uczenie się mogą sobie pozwolić tylko osoby, które mają dużo wolnego czasu	1. zdecydowanie się nie zgadzam 2. raczej się nie zgadzam
Cenię ludzi, którzy ciągle uczą się nowych rzeczy	3. trochę się zgadzam, trochę się nie zgadzam
Nie chce mi się już uczyć	4. raczej się zgadzam
W moim wieku uczenie się nie przynosi korzyści	5. zdecydowanie się zgadzam
Uczenie się sprawia mi przyjemność, daje satysfakcję	
Ważne jest dla mnie, aby wzbogacać swoją wiedzę i/lub umiejętności	

Źródło: kwestionariusz badania „Uczenie się dorosłych Polaków”.

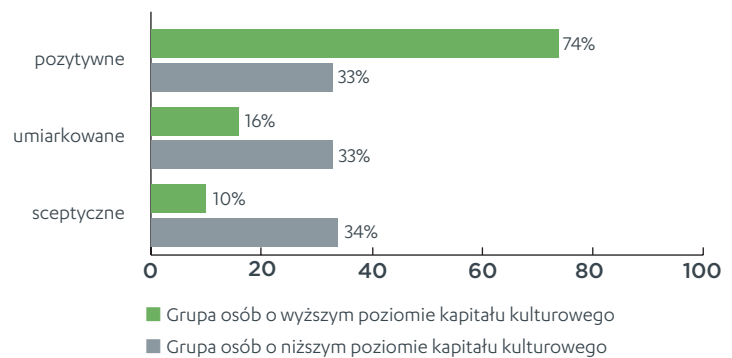
Stworzony został ogólny wskaźnik nastawienia (alfa Cronbacha: 0,83), w którym wyróżnione zostały trzy poziomy nastawienia do uczenia się: sceptyczne, umiarkowane i pozytywne. Analizując, jakie jest nastawienie do uczenia się w dorosłości w obu grupach, możemy dostrzec znaczne różnice w samej postawie wobec uczenia się. Grupa o wysokim kapitale kulturowym znajduje się blisko górnej granicy – aż 74% jej członków manifestuje pozytywne nastawienie do nauki. Co więcej, w tej grupie odsetek sceptycznie nastawionych jest niski (sięga jedynie 10%). Natomiast grupa z niższym kapitałem kulturowym lokuje się w środkowym przedziale – jej członkowie zdecydowanie częściej w porównaniu z drugą grupą mają umiarkowane lub obojętne/sceptyczne nastawienie do uczenia się.

Nastawienie do uczenia się, jak wskazują wyniki badań (Petelwicz i in. 2023), może być kształtowane przez przeszłe wzorce edukacyjne nabywane w rodzinie pochodzenia oraz w szkole. Duże znaczenie dla kształtowania wzorców wydają się mieć udokumentowane już wielokrotnie w literaturze przedmiotu czynniki kulturowe domu rodzinnego: kapitał

kulturowy, który oddziałuje na wyznawane i transmitowane wartości w sferze edukacji, oraz aspiracje i oczekiwania rodziców w stosunku do edukacji, które z kolei mogą wzmacniać pozytywną postawę wobec uczenia się w dalszym cyklu życia.

Samo poszukiwanie informacji o możliwościach zdobywania wiedzy wymaga poświęcenia czasu i energii na znalezienie odpowiedniej oferty, co może być wskaźnikiem wysokiego poziomu zainteresowania i zaangażowania w proces nauki. Osoby z grupy o wyższym kapitale kulturowym częściej (55%) w przeciwieństwie do osób z drugiej grupy (40%) poszukiwały w ciągu ostatnich 12 miesięcy informacji o możliwościach uczenia się, rozwoju czy zdobywania dla siebie kwalifikacji. Ważne jest także to, skąd płynie energia do podjęcia wysiłku edukacyjnego i inspiracja do nauki: na ile jest to wewnętrzna potrzeba, na ile zaś motywacja do nauki płynie z zewnątrz. W grupie osób z wyższym kapitałem kulturowym częściej (72%) niż w drugiej grupie (57%) to sam badany był pomysłodawcą uczenia się.

Rys. 6. Nastawienie do uczenia się w grupach o wyższym i niższym poziomie kapitału kulturowego



Źródło: wyniki badania „Uczenie się dorosłych Polaków”.

Wyniki badań jakościowych (Petelawicz i Pieńkosz 2023) wskazują, że osoby o wysokim poziomie kapitału kulturowego własnego i rodziny pochodzenia poszukują oferty edukacyjnej nie tylko dla podnoszenia swoich umiejętności zawodowych. Chcą także znaleźć rozwiązanie dla różnych problemów życiowych oraz zwiększyć swoją skuteczność w innych obszarach. Towarzyszy im wiara, że uczenie się jest środkiem przybliżającym do osiągnięcia określonego celu. Osoby te są zwykle też bardzo dobrze zorientowane w ofertach uczenia się dla dorosłych. Stają się coraz bardziej zaawansowane i biegłe w poruszaniu się w polu edukacji dorosłych, mają umiejętności wyszukiwania i selekcji informacji, tworzą swoje mini strategie, które pozwalają im na weryfikację dostępnych propozycji. Swobodnie poruszają się w obszarze ofert, narzędzi, form i tematyki uczenia się w dorosłości (Petelawicz i Pieńkosz 2023).

Podsumowanie

Znaczenie całożyciowego podnoszenia wiedzy i umiejętności dla szeroko pojętego dobrostanu jednostki jest niepodważalne. Trójfazowy model egzystencji – przygotowanie do życia, okres aktywności, a następnie emerytury – stracił na aktualności. Edukacja kształtuje typowe struktury biegu życiowej trajektorii i wywiera decydujący wpływ na subiektywne plany oraz doświadczenia ludzi w przebiegu całego życia. Niemniej, jak wiemy z licznych analiz, nie wszyscy w równym stopniu mają dostęp do uczenia się. Nierówności w edukacji to temat wielokrotnie eksplorowany w badaniach naukowych, które zwykle koncentrują się na zależności między statusem społeczno-ekonomicznym rodziny pochodzenia a funkcjonowaniem w roli ucznia, osiągnięciami szkolnymi czy uzyskanym poziomem wykształcenia. Z kolei w obszarze uczenia się dorosłych podkreśla się zależność

między uzyskanym poziomem wykształcenia a uczestnictwem i interpretuje się je w kontekście efektu św. Mateusza.

Z przeprowadzonych analiz statystycznych wyłania się obraz, w którym to kapitał kulturowy w postaci wykształcenia własnego i wykształcenia rodziny pochodzenia zwiększają szansę na podejmowanie pozaformalnych praktyk edukacyjnych w dorosłości. Osoby z niższym kapitałem kulturowym, nawet jeśli się uczą, to robią to z mniejszą częstotliwością, w nieco mniej zróżnicowany sposób, rzadziej też decydują się na naukę zdalną. Osoby z wyższym poziomem kapitału kulturowego mogą mieć większą motywację, ponieważ częściej charakteryzuje je pozytywne nastawienie do nauki, ale też częściej same poszukują informacji o możliwościach nauki. Wszystkie te kwestie mogą mieć znaczenie dla utrzymania motywacji w toku realizacji procesu edukacyjnego, jak również dla korzyści, które mogą z niego płynąć.

Analizy przedstawione w artykule unaoczniają wzorce związane z uczestnictwem w aktywnościach edukacyjnych o charakterze pozaformalnym w dorosłości. Pokazują na różnych poziomach ogólności relacje pomiędzy partycypacją a kapitałem kulturowym w populacji osób dorosłych. Już spojrzenie na zależności między pojedynczymi zmiennymi pokazuje wyraźnie, że częściej uczą się osoby z wyższym poziomem wykształcenia, których rodzice legitymowali się również wyższym poziomem wykształcenia. Nakreślony wzorzec zależności pogłębiony został przy pomocy modelu regresji, który pokazuje, jak znaczące dla prawdopodobieństwa wzięcia udziału w aktywnościach pozaformalnych są te cechy, wśród których najsilniejszym determinantem jest poziom wykształcenia. Jednakże to, że w grupie osób z wyższym wykształceniem statystycznie częściej spotykamy osoby uczące się pozaformalnie, nie znaczy, że w innych wyróżnionych ze względu na te cechy kategoriach nie ma osób uczących się – spotkamy tam jednostki podejmujące aktywności edukacyjne, ale relatywnie rzadziej. Partycypacja nie jest jedynym aspektem wielowymiarowego zjawiska uczenia się w dorosłości. Zagłębienie się w temat pozwala pokazać inne charakterystyki związane z jakością procesu, podejściem, wzorcami itp. Możemy stwierdzić, że kapitał kulturowy oddziałuje nie tylko na prawdopodobieństwo uczestnictwa, lecz również na to, jak ten proces przebiega i jak jednostka się w nim odnajduje.

Przeprowadzone analizy pokazują z jednej strony, że nie samo uczestnictwo w aktywnościach edukacyjnych jest źródłem budowania przewagi i petryfikacji nierówności strukturalnych, ale jakość tego uczestnictwa, dyspozycje jednostki, by uczestniczyć w nich w sposób refleksyjny, świadomy i sprawczy, i przełożyć uzyskane korzyści na poprawę swojego dobrostanu w różnych jego wymiarach: życiowym i zawodowym. Wielość podejść czy działań, które możemy określić mianem uczenia się w dorosłości, wiąże się ze zróżnicowaniem motywacji, przebiegu aktywności bądź korzyści, jakie odnosi jednostka. Kluczowe w tym kontekście są pytania nie tyle o wzmacnianie podejmowania uczestnictwa w edukacji wśród osób o niższym poziomie kapitału kulturowego, ile o rozwiązania zmierzające do wzmocnienia procesów uczenia się w dorosłości, by były one najbardziej efektywne.

Równie istotne jest opracowanie różnorodnych podejść do nauki osób dorosłych z uwzględnieniem początkowych dyspozycji i postaw wobec uczenia się. Nastawienie wpływa nie tylko na uczestnictwo w uczeniu się osób dorosłych, lecz może też oddziaływać na proces aktywności edukacyjnej, autonomię w uczeniu się, wzorce uczenia się oraz osiągnięte rezultaty. Koncepcja uczenia się transformacyjnego, w ramach którego poprzez krytyczną refleksję jednostka może zidentyfikować, ocenić, a być może nawet przeformułować kluczowe założenia, na których opiera się jej perspektywa, jest jednym z podejść, które należy wziąć pod uwagę (Christie i in. 2015; Hoggan i Kloubert 2020).

BIBLIOGRAFIA

- Alheit, P. (2011), *Podejście biograficzne do całożyciowego uczenia się*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 55(3), s. 7–21
- Baert, H., De Rick, K., Van Valckenborgh, K. (2006), *Towards the Conceptualization of Learning Climate*, [w:] R. Vieira de Castro, A.V. Sancho, P. Guimaraes (red.), *Adult Education: New Routes in a New Landscape*, Braga, Portugal: University of Minho, s. 87–111.
- Boeren, E. (2016), *Lifelong Learning Participation in a Changing Policy Context. An Interdisciplinary Theory*, Palgrave Macmillan.
- Boeren, E., Nicaise, I., Baert, H. (2010), *Theoretical Models of Participation in Adult Education: The Need for an Integrated Model*, „International Journal of Lifelong Education”, nr 29(1), s. 45–61.
- Bourdieu, P. (1986), *The Forms of Capital*, [w.]: A.H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, A.S. Wells (red.), *Education: Culture, economy, and society*, Oxford: Oxford University Press, s. 280–291.
- Bourdieu, P., Passeron, J. (1990), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Boyadjieva, P., Ilieva-Trichkova, P. (2021), *Adult Education as Empowerment. Palgrave Studies in Adult Education and Lifelong Learning*, Cham: Palgrave Macmillan.
- Christie, M., Carey, M., Robertson, A., Grainger, P. (2015), *Putting Transformative Learning Theory into Practice*, „Australian Journal of Adult Learning”, nr 55(1), s. 9–30.
- Cincinnato, S., De Wever, B., Van Keer, H., Valcke, M. (2016), *The Influence of Social Background on Participation in Adult Education: Applying the Cultural Capital Framework*, „Adult Education Quarterly”, nr 66(2), s. 143–168.
- Cookson, P.S. (1986), *A Framework for Theory and Research on Adult Education Participation*, „Adult Education Quarterly”, nr 36, s. 130–141.
- Cross, K.P. (1981), *Adults as Learners*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Desjardins, R., Rubenson, K., Milana, M. (2006), *Unequal Chances to Participate in Adult Learning: International perspectives*, Paris: UNESCO.
- Darkenwald, G.G., Merriam, S.B. (1982), *Adult Education: Foundations of a Practice*, New York: Harper & Row.
- Dudzikowa, M. (2010), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, [w:] M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 337–413.
- Fleming, T. (2016), *Reclaiming the Emancipatory Potential of Adult Education: Honneth's Critical Theory and the Struggle for Recognition*, „European Journal for Research on the Education and Learning of Adults”, nr 7(1), 13–24.
- Hoggan, C., Kloubert, T. (2020), *Transformative Learning in Theory and Practice*, „Adult Education Quarterly”, nr 70 (3), s. 295–307
- Kocór, M., Worek, B. (2016), *Providing Equal Opportunities or Widening Differences. The Polish Case*, „British Journal of Educational Studies”, 65(2), s. 1–22.
- Kosyakova, Y., Bills, D.B. (2021), *Formal Adult Education and Socioeconomic Inequality: Second Chances or Matthew Effects?*, „Sociology Compass”, nr 15(9), e12920.
- Kurantowicz, E., Nizińska, A. (2012), *Trajektorie uczenia się w instytucjach kształcenia ustawicznego*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Lee, J., Desjardins, R. (2019), *Inequality in Adult Learning and Education Participation: The Effects of Social Origins and Social Inequality*, „International Journal of Lifelong Education”, nr 38(3), s. 339–359.
- Mikiewicz, P. (2005), *Społeczne światy szkół średnich – od trajektorii marginesu do trajektorii elit*, Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.

- Worek, B. (2019), *Uczące się społeczeństwo. O aktywności edukacyjnej dorosłych Polaków*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Rubenson, K. (1977), *Participation in Recurrent Education*, Paris: CERI/OECD.
- Petelewicz, M., Pieńkosz, J. (2023), *Patterns of Learning. Coping with School Failure and its Relevance to Educational Practices in Adulthood*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica”, nr 86, s. 91–111.
- Petelewicz, M., Pieńkosz, J., Piotrowska, K., Sobestjański, K., Stankowska, J. (2023), *Uwarunkowania uczenia się w dorosłości. Raport z badania „Uczenie się dorosłych Polaków”*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Schuller, T., Watson, D. (2009), *Learning through Life. Inquiry into the Future for Lifelong Learning*, Leicester: NIACE.
- Stęchły, W. (2021), *Edukacja formalna wobec edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego. Analiza komplementarności instytucjonalnej w kontekście Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Strategia na rzecz odpowiedzialnego rozwoju 2020 (wydłużona do roku 2030), www.gov.pl/web/fundusze-regiony/informacje-o-strategii-na-rzecz-odpowiedzialnego-rozwoju, [dostęp: 15.03.2024].
- Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2030, www.gov.pl/web/rodzina/strategiarozwoju-kapitalu-ludzkiego-2031, [dostęp: 15.03.2024].
- Tett, L. (2018), *Participation in Adult Literacy Programmes and Social Injustices*, [w:] M. Milana, S. Webb, J. Holford, R. Waller, P. Jarvis (red.), *Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning*, Palgrave Macmillan, s. 359–374.
- Yamashita, T., Zhang, J., Sun, N., & Cummins, P. A. (2022), *Sociodemographic and Socioeconomic Characteristics, and Basic Skills of the Nonformal Distance Education Participants among Adults in the US*, *Adult Education Quarterly*, 72(3), s. 242–261.

DR JULITA PIEŃKOSZ Ekspertka ds. Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji i adiunkt w Instytucie Badań Edukacyjnych. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół szeroko pojętej problematyki edukacji, szczególnie strukturalnych uwarunkowań uczenia się w dorosłości.

DR MARTA PETELEWICZ Socjolożka, ekspertka do spraw badań i analiz w Instytucie Badań Edukacyjnych. Zajmuje się badaniami uczenia się w dorosłości. Jej zainteresowania zawodowe obejmują problematykę metodologii badań społecznych, nierówności społecznych, jakości życia i edukacji.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.