

MARIA MENDEL

Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański  
e-mail: pedmm@ug.edu.pl

## Rodzice na studiach. Rodzicielska tożsamość *lifelong learnera* a uniwersytet uczący przez całe życie<sup>1</sup>

Uczelnie europejskie, realizując swoje misje – badawczą, edukacyjną i społeczną – wskutek współcześnie dokonujących się przemian społeczno-ekonomicznych, demograficznych i kulturowych trudno już nazwać wieżami z kości słoniowej, zamkniętymi w etosie reprodukcyjnie pojmowanej elitarności. Tę otwartość wyraża m.in. idea uczenia się przez całe życie, której akomodacja w szkolnictwie wyższym – choć dokonana w warunkach politycznej implantacji – przynosi efekt coraz bardziej zinterioryzowanej, paradygmatycznej zmiany w podejściach do realizacji wspomnianych misji oraz w kulturach organizacyjnych uczelni. Między innymi, pojawiły się liczne rozwiązania formalne oraz praktyki edukacyjne wyrażające uważną, ugruntowaną w społecznej diagnozie, reakcję na potrzeby zarówno kandydatów, jak studiujących już odbiorców ich oferty kształcenia. W tej perspektywie przedstawiam kierunek myślenia i działania, obecne w Uniwersytecie Gdańskim, a wyrażony w jednej z form kształcenia, oferowanych w tej uczelni. To kurs *Szkola: Mentor dla Stypendysty*, wybrany jako przykład responsywnej postawy uniwersytetu, odpowiadającego na powstające w mieście wyzwania w zakresie międzypokoleniowego uczenia się przez całe życie oraz na potrzeby edukacyjne swoich przyszłych i aktualnych studentów. W tym przypadku – rodziców, o których tożsamości *lifelong learnerów* mówią wyniki prowadzonych w uczelni badań. W strukturze tekstu są one raportowane na początku, ugruntowując przedstawioną dalej koncepcję kursu przebiegającego w warunkach współpracy międzysektorowej, realizowanego w tej szczególnej formule także z myślą o uwarunkowaniach rodzicielskiej autokreacji. Treść wypowiedzi, która wyraża m.in. poszukiwania w stronę przygotowywania po-

---

<sup>1</sup> Artykuł powstał na podstawie referatu wygłoszonego podczas międzynarodowej konferencji *The ways of Lifelong Learning. Towards socially relevant quality in European universities*, 22–24.06. 2016 r., zorganizowanej przez Dolnośląską Szkołę Wyższą w ramach projektu *EDUPRO – Promoting LLL in HE by implementing innovative practices in RPL, 2014-1-PL01-KA203-003629, Program Erasmus+*, Szkolnictwo wyższe – akcja 2 „Partnerstwa Strategiczne” (przypis redakcji).

tencjalnych kandydatów do potwierdzania efektów uczenia się, ostatecznie koncentruje się na warunkach wspierania przez uczelnie rodzicielskiego uczenia się przez całe życie.

**Słowa kluczowe:** *rodzice, lifelong learning, uniwersyteckie uczenie się przez całe życie*

## **Rodzic – *lifelong learner* w świetle badań nad rodzicielską tożsamością**

Badania nad tożsamością rodzicielską rozwijałam kiedyś w perspektywie transformacji ustrojowej w Polsce, zainteresowana śladami, jakie w myśleniu o sobie rodziców posyłających dzieci do szkoły w końcu lat 90. pozostawiła ich własna edukacja, odbywająca się w PRL (Mendel 2013a; 2013b). Niedawno zakończyłam inne, poświęcone tożsamości rodziców, jako uczących się przez całe życie uczestników także tej edukacji, która ma miejsce w szkołach ich dzieci (Mendel 2016). W obu tych badaniach przyjmowałam, że być rodzicem, to być uznawanym za pewien typ osoby, postrzeganej w danym kontekście (za: Gee 2000, s. 99). Kontekst ten w sposób istotny tworzy – kształtujące kompetencje w zakresie roli społecznej – doświadczenie edukacyjne, zdobywane przez całe życie (zob. m.in.: Dominicé 2000). Zatem rodzicielska tożsamość, kształtowana w toku rozmaitych sytuacji na przestrzeni całego życia, jako kategoria teoretyczna lokuje się w związku z Arystotelesowską *phronesis*, wiedzą praktyczną, konstruowaną drogą doświadczenia i prowadzącą do cnoty życia dobrego.

Zgodnie z tymi założeniami, w jakościowym badaniu, zrealizowanym w roku 2015, postawiłam pytanie o rodzicielską tożsamość, konstruowaną w całożyciowym doświadczeniu edukacyjnym (jaka jest i jak kształtowała się u osób objętych badaniem?)<sup>2</sup>. Przyjęłam w nim koncepcję trójfazową, pozwalającą ramowo ująć rozciągniętą w czasie i przestrzeni pracę rodzicielskiej tożsamości<sup>3</sup>. Zgodnie z nią założyłam, że tożsamość ta jest 1) projektowana, 2) szkolona, 3) konfrontowana. Pierwsza wiąże się z relacjami i miejscami, takimi jak rodzina, dom, wspierającymi powstawanie perspektywnych wizji bycia rodzicem. Druga, z rozmaitymi nauczycielami rodzicielstwa, sytuacjami i miejscami, np. instytucjami, w których odbywa się ta edukacja. Trzecia, z relacjami z innymi rodzicami, nauczycielami w szkole, do której uczęsz-

---

<sup>2</sup> Badanie to raportowane jest w artykule: Mendel 2016. Wykorzystuję dalej kilka fragmentów tego tekstu.

<sup>3</sup> Analogicznie do rozwiązania przyjętego we współrealizowanym przeze mnie projekcie Piątego Programu Ramowego UE, w Polsce pod kierownictwem T. Szkudlarka. Zob.: *Students as Journey-men Between Communities of Higher Education and Work – Journeymen – final report*, 2007: [https://www.researchgate.net/publication/260095538\\_Students\\_as\\_Journeymen\\_%28...%29\\_final\\_report](https://www.researchgate.net/publication/260095538_Students_as_Journeymen_%28...%29_final_report) (dostęp: 6.08.2015).

czają dzieci i – najogólniej – światem, w którym dany sposób bycia rodzicem jest wystawiany na ocenę. Koncepcja ta organizuje badanie i jest obecna w przyjętej metodzie quasi-fenomenograficznej (na podstawie: Marton 1981), z elementami wywiadu rozumiejącego (Kaufmann 2010) i opisu gęstego (Geertz 2005). Narzędziem w niej był kwestionariusz pisemnego wywiadu (wypowiedź rodzica) w strukturze odpowiadającej trzem wspomnianym wymiarom tożsamości. Wywiad ten, pogłębiany w trwającej pół roku, mailowej korespondencji z sześciorgiem objętych badaniem rodziców uczniów szkoły podstawowej oraz gimnazjum, stał się głównym źródłem materiału badawczego.

Tożsamość projektowana, w świetle uzyskanych wypowiedzi, opisywana była w następujących kategoriach: rodzic jako pojęcie wokół życia (wszystkie wypowiedzi wyrażały pojmowanie rodziców w kontekście myślenia o życiu); uczenie się bycia rodzicem jako rosnąca przez całe życie świadomość rodzicielstwa (wynikających z tego zależności, sytuacji itp.); społeczny odbiór rodzica w perspektywie odpowiedzialności (rozwijające się przez całe życie poczucie społecznego oczekiwania w tym zakresie); szkoła miejscem potencjalnym dla edukacji rodziców (we wszystkich wypowiedziach silny akcent padał na potrzebę i jednocześnie – w większości wypowiedzi – aktualny brak pełnienia takiej funkcji przez szkoły).

Tożsamość szkolona natomiast opisywana była w następujących kategoriach: rodzina i szkoła jako kręgi nauczycieli rodzicielstwa (rodzice wymieniali i opisywali osoby znaczące dla nich w całościowym uczeniu się bycia rodzicem, pomocne w odczuwalnym stawianiu się rodzicem); instytucje edukacji formalnej jako miejsca uczenia się bycia rodzicem (wydawałoby się, że sprzecznie z poprzednio wyróżnioną kategorią, w której rodzice wskazywali na nauczycieli spośród rodziców, najbliższych krewnych i profesjonalistów związanych ze szkołą – opisywali miejsca rodzicielskiej edukacji jako szkoły różnego typu i inne instytucje zajmujące się formalną edukacją, np. przyszpitalna szkoła rodzenia); codzienne życie jako uogólniona sytuacja uczenia się bycia rodzicem (nacisk na całościowy charakter kształtowania rodzicielskiej tożsamości drogą codziennych doświadczeń edukacyjnych w relacjach z różnymi nauczycielami rodzicielstwa i w różnych miejscach, w których przebiega życie rodziców – niespójnie z uprzednio wyszczególnionymi miejscami instytucjonalnej edukacji – w domach rodziców i domach własnych oraz domach osób bliskich i znajomych).

Tożsamość konfrontowaną wyrażał z kolei rodzicielski opis w kategoriach: wzrost nieufności jako efekt uczenia się w zderzeniu ze szkołą dziecka (rodzice, jakby z pozycji wchodzących w rolę rodziców uczniów, opisywali w ramach tej kategorii swoje podsyte brakiem zaufania podejście do szkoły, wynikające ze zdiagnozowania jej na podstawie wzajemnych kontaktów i oceny wpływu szkoły na dziecko); poczucie podporządkowania jako efekt uczenia się w codziennych relacjach ze szkołą (opis repulsywnych praktyk ze strony szkoły, albo braku zainteresowania rodzicami, czy – w ramach oczekiwanej przez szkołę współpracy dla dobra dziecka – wykonywania odgórnie

przez nią ustalonych czynności); tradycyjna pedagogizacja rodziców jako formalna edukacja adresowana do nich przez szkołę (w opisach uczenia się w szkole, do której uczęszcza dziecko, najczęściej występują typowe zajęcia w zakresie pedagogizacji rodziców, takie jak pogadanki i warsztaty prowadzone przez specjalistów w sprawach dotyczących wychowania). Szkoła jest dla nich miejscem, które potencjalnie może wpisywać się w perspektywę ich uczenia się przez całe życie, ale aktualnie pełni tę funkcję jedynie w obszarze zajęć typowych i charakterystycznie pedagogizacyjnych, czyli – po staremu – petryfikujących relacje panowania w szkole, w której stroną podporządkowaną są rodzice.

W sposób zgeneralizowany, na podstawie tego typu wypowiedzi rodzicielską tożsamość ustrukturyzowaną w postać trzelementowej tożsamości projektowanej, szkolonej i konfrontowanej, można ująć jako tożsamość rodzica *lifelong learnera*. Potwierdza ona generalne przed-założenie wynikające ze studiów literatury dotyczącej zagadnienia rodzicielstwa (zob.: Mendel 2016). Całozyciowe uczenie się, wpisane w autokreację objętych badaniem rodziców, obejmuje zarówno ich prospektywne wizje dotyczące bycia rodzicem (tożsamość projektowana), edukacyjne doświadczenia badanych związane z ich nauczycielami rodzicielstwa oraz miejscami i sytuacjami, w których dokonuje się edukacja ku rodzicielstwu (tożsamość szkolona), jak i relacje z otoczeniem, skutkujące doprecyzowywaniem własnego myślenia o rodzicielstwie i sposobie bycia rodzicem (tożsamość konfrontowana). Uczenie się przez całe życie okazało się kategorią opisu, dominującą w materiale badawczym, analizowanym fragmentarycznie w ramach każdej z trzech tożsamości.

Podobnie było z materiałem analizowanym całościowo. Tworząc tak zwane „portrety”, będące zindywidualizowanymi opisami uogólnionego doświadczenia edukacyjnego, formacyjnego dla poszczególnych rodziców, także dochodziłam do wniosku, że są to wizerunki *lifelong learnerów*. Każdy z nich zwraca uwagę na całozyciowy charakter stawania się rodzicem, które jest uczeniem się. Z akcentów silnie zaznaczających się w poszczególnych portretach można było złożyć czterowymiarową reprezentację tożsamości rodziców objętych badaniem, jako autokreacji *lifelong learnerów* (tabela 1). Ta ogólna reprezentacja – rodzaj hologramu rodzicielskiej tożsamości, w którym całość może być widziana w każdym z elementów jego struktury – wpisuje się w cztery pola powstające na osiach: indywidualne–kolektywne, adaptacyjne–krytyczne.

Tożsamościowe formacje można zatem rozpoznać u badanych rodziców, jako – z jednej strony – autokreację akcentującą niezależność i uczenie się indywidualne (opcja indywidualistyczna), albo uczenie się kolektywne, we wspólnocie i z naciskiem na wartość międzypokoleniowej transmisji (opcja kolektywistyczna). Z drugiej strony są to tożsamości o charakterze adaptatywnym, przy dominacji nastawienia funkcjonalnego wobec potrzeb dziecka, a także potrzeb i wymagań szkoły, oraz tożsamości krytyczne, uformowane w nieustannych konfrontacjach z problemami życia codziennego, a także w dystansie wobec rzeczywistości i jej elementu, jakim jest szkoła.

Tabela 1. Hologram rodzicielskiej tożsamości (uogólniona reprezentacja opisanych w badaniu wymiarów rodzicielskiej autokreacji, na osiach indywidualne–kolektywne, adaptacyjne–krytyczne)

Rodzicielska tożsamość [Autokreacja rodzica – <i>lifelong learnera</i> ]	
Indywidualistyczna [Autokreacja akcentująca uczenie się indywidualne (autonomię rodzica)]	Kolektywistyczna [Autokreacja akcentująca uczenie się kolektywne (wspólnotowe, międzypokoleniowe)]
Adaptatywna [Autokreacja akcentująca funkcjonalną adaptatywność (wobec potrzeb dziecka / wymagań szkoły)]	Krytyczna [Autokreacja akcentująca krytyczność (wobec rzeczywistości, szkoły)]

Źródło: Mendel 2016, s. 158 (tłumaczenie własne).

W tym ustaleniu lokuje się wartość wyników przedstawianego tu badania, znacząca w kontekście problematyki podjętej w tekście. Dla uczelni pragnących realizować ideę uczenia się przez całe życie wiedza o kierunkach autokreacji *lifelong learnerów*, jakimi są rodzice – studenci i doktoranci oraz kandydaci do wyższych studiów – wydaje się przydatna, szczególnie w procesie tworzenia oferty kształcenia oraz jej indywidualizacji w oparciu o potrzeby edukacyjne poszczególnych środowisk.

## **Rodzicielskie uczenie się przez całe życie a polityka *Lifelong Learning***

Kontekst dla autokreacji, będącej doświadczeniem edukacyjnym rodziców, obejmującym między innymi szkołę, do której uczęszczają ich dzieci, stanowią polityki społeczne i edukacyjne. Szkoła jako instytucja edukacyjna, funkcjonalna wobec społeczeństwa organizowanego wokół i za pomocą tych polityk, jest narzędziem ich realizacji. Polityki te przeniknięte są dzisiaj ideą uczenia się przez całe życie (*Lifelong Learning* – LLL), w której podjęciu widzi się drogi walki z kryzysem ekonomicznym oraz sukcesów w konkurencji z innymi gospodarkami. Tak rozumiany LLL od dawna stanowi fundament licznych strategii rozwoju społecznego Unii Europejskiej<sup>4</sup>. Wypra-

<sup>4</sup> Urzeczywistnienie idei uczenia się przez całe życie i mobilności edukacyjnej to – w obliczu występujących w Europie kryzysów – strategiczny cel numer jeden współpracy europejskiej w edukacji do roku 2020: *Education and Training 2020, Brussels, 12.05.2009 COM(2009)*. Inne, aktualne strategie UE oparte na LLL: *EUROPE 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. Brussels, 3.3.2010 COM(2010)* [*EUROPA 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu. Bruksela, 3.3.2010 KOM(2010)*]; *Towards Social Investment for Growth and Cohesion – including implementing the European Social Fund 2014-2020. Brussels, 20.2.2013 COM(2013)* – “*Social Investment Package*”; *Policy Roadmap for the 2014 Implementation of the Social Investment Package, September 2014 (SIP%20Policy%20Roadmap%20\_09\_09\_2014\_en.pdf)*.

cowywane przez lata narzędzia implementujące ten proces wpisują się w strategiczną, akcentującą priorytetową rolę LLL odpowiedź Unii Europejskiej na wyzwania powiązane z doświadczanymi w Europie kryzysami, wynikającymi z globalizacji, zmian demograficznych, postępu technologicznego i rozmaitych transformacji życia społecznego<sup>5</sup>. Wśród tych odpowiedzi jedna z najbardziej aktualnych skupia się w pakiecie *Social Investment Package* (SIP)<sup>6</sup>. Wyraża on polityki, mające wspierać obywateli UE w ich pełnym uczestnictwie w życiu społecznym.

Jak zauważyli badacze, w warunkach dominacji neoliberalnej polityki całożyciowa edukacja (*lifelong education*) przekształciła się w uczenie się przez całe życie (*lifelong learning*). Zmiana ta okazała się przesunięciem odpowiedzialności za edukację. Akcent na uczenie się zaczął wyrażać spoczywanie tej odpowiedzialności na barkach indywidualnych osób i uwolnienie się państw od odpowiedzialności, która powinna ciążyć na nich jako gwarantach realizacji prawa do edukacji, warunkującego ich demokratyczną kondycję (Borg, Mayo 2004; Field 2006).

W tym kontekście znacząca jest *Perspektywa uczenia się przez całe życie*<sup>7</sup>, dokument stanowiący rezultat prac zespołu powołanego przez premiera polskiego rządu<sup>8</sup>. *Perspektywa...* wydaje się akcentować rolę państwa w całożyciowej edukacji obywateli, między innymi zobowiązując wszystkie resorty do współpracy na rzecz LLL w Polsce. Instytucje państwa, jego szkoły i uczelnie mają odgrywać główną rolę w realizacji tej strategii, stopniowo kształtując przy tym swój status jako instytucji uczenia się przez całe życie. Wydaje się, że *Perspektywa...* jako dokument strategiczny państwa stwarza szansę na pewne rozluźnienie neoliberalnej ramy, w której uczenie się obywateli przez całe życie stało się jedynie ich sprawą.

Myśląc o szkole, można stwierdzić, że Ministerstwo Edukacji Narodowej w realizacji *Perspektywy...* skupia się – jak dotąd – na upowszechnianiu wiedzy o wartości LLL, czyniąc to za pośrednictwem konferencji i innych wydarzeń promujących LLL wśród dyrektorów szkół i nauczycieli. W działaniach tych kładziony jest nacisk na potrzebę uwzględniania dorosłych, czyli również rodziców, w ofercie edukacyjnej szkół. Charakterystycznie akcentowana jest przy tym konieczność przechodzenia od kształcenia do uczenia się dorosłych<sup>9</sup>. Poza echem neoliberalnej retoryki, z nadzieją można dopatrywać się w tym pewnej diagnozy sytuacji w polskich szkołach, w któ-

---

<sup>5</sup> Szczegółowo wymienia je m.in.: *COUNCIL RECOMMENDATION of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning (2012/C 398/01)*, see: (2), p.1. (Zalecenie Rady z dnia 20 grudnia 2012 r. w sprawie uczenia się pozaformalnego i nieformalnego, Dz.U. C 398 z 22.12.2012; patrz: punkt 2, s. 1).

<sup>6</sup> <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1044&langId=en> (dostęp: 12.02.2015).

<sup>7</sup> *Perspektywa uczenia się przez całe życie* – załącznik do uchwały Nr 160/2013 Rady Ministrów z dnia 10 września 2013 roku.

<sup>8</sup> Rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów, nr 13, z dnia 17 lutego 2010 roku.

<sup>9</sup> Zob. np.: <http://men.gov.pl/pl/jakosc-edukacji/planowanie-strategiczne-i-uczenie-sie-przez-cale-zycie> (dostęp: 1.08.2015).

rych rodzice tradycyjnie – jak potwierdza to moje badanie rodzicielskiej tożsamości – podlegają procesowi pedagogizacji, co głównie oznacza kształcenie powinności, przebiegające w relacjach panowania, w których władza należy do nauczycieli. Może jest zatem szansa, by wraz z realizacją założeń *Perspektywy...* działa się inaczej?

Natomiast otwarta pozostaje kwestia uczelni wyższych, które – zgodnie z *Perspektywą...* – powinny kształtować swój status instytucji uczenia się przez całe życie. Dążąc do niego, mogłyby dostrzec w *lifelong learnerach* znakomitych adresatów swojej oferty i tym samym wykazać się sensownym współdzieleniem odpowiedzialności za edukację.

W polskich uczelniach istnieje świadomość tej zależności. Na jej podstawie na Uniwersytecie Gdańskim powstaje oferta kształcenia, między innymi kurs, który przedstawiam dalej jako skromny przykład działalności otwartej na potrzeby edukacyjne rodziców. Zarazem jest to przykład jednego z wielu możliwych sposobów realizacji idei uczenia się przez całe życie, zapisanej w strategii Uniwersytetu Gdańskiego.

### **Kurs Szkoła: Mentor dla Stypendysty**

Swoją ofertą w ramach strategii uczenia się przez całe życie, m.in. kursem *Szkoła: Mentor dla Stypendysty* (SMS)<sup>10</sup>, Uniwersytet Gdański współrealizuje funkcje uniwersytetu dla całożyciowego uczenia się. Wyrażają się one w:

- dostosowywaniu oferty uczelni do poszerzającego się kręgu zróżnicowanych odbiorców;
- kształtowaniu profilu instytucji twórczej i innowacyjnej, włączającej i odpowiadającej na potrzeby ludzi, rozumiejącej LLL jako integralny element swoich misji (*education, research, service*) i zgodnie z nią działającej w lokalnej społeczności;
- integrowaniu, przebiegające w dwóch wymiarach: 1) integracja oferty edukacyjnej – własnej i innych instytucji, 2) integracja dotycząca osoby uczącej się – opracowywanie i realizacja indywidualnych strategii LLL<sup>11</sup>.

Współrealizuje, ponieważ w żadnej z tych funkcji nie działa samotnie, lecz z partnerami, których obecność, zgodnie z polską strategią *Perspektywa uczenia się przez całe życie*, tworzy międzysektorowy, włączający w edukację samorząd i lokalną społeczność.

---

<sup>10</sup> Kursem SMS, którego pierwszą edycję w roku 2013 przygotowałam i poprowadziłam, aktualnie kieruje dr Dorota Jaworska z Zakładu Pedagogiki Społecznej Instytutu Pedagogiki UG.

<sup>11</sup> Zob. m.in.: *European Universities' Charter on Lifelong Learning*, EUA: 2008; *Konkluzje Rady UE w sprawie modernizacji szkolnictwa wyższego: 2011*; *Strategia rozwoju SzW: 2010-2020* – projekt srodowiskowy.

Kurs *Szkoła: Mentor dla Stypendysty* (SMS) powstał w odpowiedzi na zobowiązanie Uniwersytetu Gdańskiego, podjęte w ramach *Porozumienia*, zawartego między uczelnią i Miastem Gdańsk, Gdańską Fundacją Innowacji Społecznej oraz Gdańską Fundacją Oświatową. Podmioty te postanowiły wspólnie działać na rzecz Programu Stypendialnego MENTOR (<http://program-mentor.pl/>). Oto, co głoszą informacje zamieszczone na stronie internetowej Programu:

Gdański Program Stypendialny Mentor powstał w 2012 roku z inicjatywy pana Pawła Adamowicza na bazie wieloletniej współpracy w zakresie wspierania młodych gdańszczan i gdańszczanek znajdujących się w trudnej sytuacji życiowej. Program Mentor odpowiada na potrzebę rozwoju młodych z potencjałem, którzy mają pomysł na siebie, ale na drodze do jego realizacji zderzają się z twardymi realiami życia codziennego. Wykorzystujemy różnorodne narzędzia wsparcia: od sfery finansowej, przez społeczną, edukacyjną – wszystkie ujęte w unikalnym programie mentoringowym. Poszukujemy innowacyjnych rozwiązań – angażujemy społeczność lokalną i sięgamy po nowoczesne technologie. Wysoką jakość gwarantuje społeczne zaangażowanie profesjonalnych partnerów: Gdańskiej Fundacji Oświatowej, Miasta Gdańsk oraz Uniwersytetu Gdańskiego.

#### **Operator**

Fundacja Innowacji Społecznej (FIS) jest wyodrębnionym podmiotem, będącym operatorem działań Gdańskiej Fundacji Innowacji Społecznej. FIS została powołana do wdrażania programów aktywizacji społeczno-zawodowej młodzieży znajdującej się w trudnej sytuacji życiowej. FIS prowadzi firmy społeczne, w których osiągany zysk jest reinwestowany we wspieranie młodych: kawiarnię Kuźnia na gdańskiej Oruni oraz SoStayHotel\*\*\* przy ul. Kartuskiej w Gdańsku. Fundacja pomaga w przygotowaniu i wprowadzaniu młodzieży na otwarty rynek pracy.

#### **Partnerzy**

Gdańska Fundacja Oświatowa (GFO) – ceniona organizacja pozarządowa z ogromnym doświadczeniem w innowacyjnym wspieraniu rozwoju młodych osób. Specjaliści z GFO opracowali i realizują system rekrutacji Programu Mentor oraz zaangażowani są we wsparcie merytoryczne Mentorów.

Miasto Gdańsk – partner Programu Mentor z sektora publicznego, dysponujący szerokim potencjałem organizacyjnym i merytorycznym. Miasto Gdańsk służy wsparciem w promocji Programu i pozyskiwaniu sojuszników na rzecz idei wspierania młodych gdańszczan i gdańszczanek.

Paweł Adamowicz – pomysłodawca, inicjator i pierwszy prywatny darczyńca Programu Mentor. Paweł Adamowicz wspiera merytorycznie system organizacji Programu.

Uniwersytet Gdański (UG) – prestiżowa uczelnia wyższa z nowatorskim podejściem do kształcenia i długą historią sukcesów edukacyjnych. Kadra uniwersytecka zbudowała i wprowadza w życie unikalny system przygotowywania Mentorów w ramach kursu „SMS” – Szkoła: Mentor dla Stypendysty. Uniwersytet wspiera również proces pozyskiwania kandydatów na Mentorów.

Źródło: <http://program-mentor.pl/ProgramMentor> (30.09.2016).

Uczelnia pracuje w programie *MENTOR*, prowadząc coroczną edycję kursu SMS. Ma on na celu przygotowanie przyszłych mentorów dla stypendystów, którymi są dzieci i młodzież ze spauperyzowanych dzielnic miasta. *Mentor* i *mentee* tworzą parę, która współpracuje przez rok. Przez ten czas *mentee* otrzymuje przyznane mu/jej sty-



pendium. Każda taka para może liczyć na wsparcie merytoryczne swoich działań. Stypendysta realizuje wymyślony przez siebie projekt-marzenie, na przykład w postaci superwizji, oferowanej również przez Uniwersytet Gdański. Ponadto Uniwersytet Gdański angażuje się w akcję rekrutacyjną, pozyskując kandydatów na mentorów spośród kandydatów na studia, studentów, doktorantów oraz słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku Uniwersytetu Gdańskiego.

Kurs SMS jest ogólnodostępny (wymóg matury) i bezpłatny<sup>12</sup>. Zgodnie z procedurą obowiązująca na Uniwersytecie Gdańskim jest on zatwierdzony uchwałą Rady Wydziału Nauk Społecznych (zob.: [http://ug.edu.pl/szkola\\_mentor\\_dla\\_stypendysty](http://ug.edu.pl/szkola_mentor_dla_stypendysty)). Obejmuje on 30 godzin zajęć dydaktycznych, którym przyporządkowanych zostało 5 punktów ECTS. Kurs ma poszerzać kompetencje słuchaczy o podstawy mentoringu w odniesieniu do pracy z dziećmi i młodzieżą, w szczególności z osobami w trudnej sytuacji społeczno-ekonomicznej, wywodzącymi się ze środowisk spauperyzowanych, zagrożonych społecznym wykluczeniem. Uprawnienia mentora lokują się w realizacji programów stypendialnych dla dzieci i młodzieży oraz innych form wsparcia adresowanego głównie do środowisk zaniedbanych pod względem społecznym i ekonomicznym. Absolwenci otrzymują świadectwo ukończenia kursu, potwierdzające osiągnięcie przewidzianych efektów kształcenia i kwalifikacji w zakresie mentoringu społecznego i pracy metodą projektu w ramach programu stypendialnego dla dzieci i młodzieży oraz innych form wsparcia obejmującego dzieci i młodzież. Treści kształcenia w ramach tego krótkiego kursu realizowane są w modułach, które prowadzą różne osoby, zarówno nauczyciele akademicy z Uniwersytetu Gdańskiego, jak pracownicy fundacji, stanowiący razem kadrę o wysokich kompetencjach w zakresie teorii i praktyki mentoringu. Tak z powodzeniem integrowana jest oferta środowiskowa, na którą składają się zasoby i możliwości rozmaitych instytucji lokalnych.

Przybliżając kurs SMS, przedstawię tu skrócony opis modułów jego treści programowych (opis rozszerzony stanowi załącznik do sylabusu kursu):

#### 1. Mentoring – 2 godziny:

Pojęcie, funkcje, proces mentoringu: strukturalne powiązania pojęcia mentoringu w aparaturze pojęciowej nauk społecznych (filozofia – głównie dialogu; psychologia – gł. humanistyczna; pedagogika – gł. społeczna: relacja edukacyjna jako dialog bez arbitra i jako związek podmiot-miejsce; partnerstwo edukacyjne). Mentoring jako pedagogiczna działalność środowiskowa (edukacja i animacja społeczna).

---

<sup>12</sup> Koszt realizacji kursu pokrywa Program Stypendialny *MENTOR* ze środków, jakimi dysponuje w związku z prowadzonymi w jego ramach akcjami, nakierowanymi na zasilenie swojego funduszu (m.in. *crowdfunding*). Zob.: <http://program-mentor.pl/> (dostęp: 1.10.2016).

2. *Vademecum* mentora dla ucznia/studenta – 4 godziny:

Charakterystyka postawy i działalności mentora pracującego z uczniami/studentami, w tym także ze stypendystami programów mentoringowych. Cele i motywacja (w tym: do uczestnictwa w projekcie stypendialnym). Budowa i korzystanie z sieci wzajemnego wsparcia. Partnerstwo edukacyjne i interprofesjonalna wspólnota jako środowisko wsparcia mentora i stypendysty. Superwizja. Korzystanie z zasobów akademickich (biblioteka, Uniwersytet Otwarty UG).

3. Metoda projektów jako praca z celami – 6 godzin:

Co to jest projekt i jakie są jego wyznaczniki? Przydatność dramy w pracy z celami. Formułowanie celów. Przekształcanie celu na konkretne zadania – język celów i zadań. Ustalanie priorytetów. Metody planowania. Metody zbierania danych. Organizacja warsztatu pracy. Metody monitorowania realizacji celów. Metody autoewaluacji. Praca na narzędziach planowania/monitorowania, wykorzystywanych – na przykład – w Gdańskim Programie Stypendialnym *Mentor*.

4. Rozwiązywanie konfliktów – 6 godzin:

Konflikt jako norma w osiągnięciu celów (antagonizm i agonizm, paradygmat pracy w przymierzu, perspektywy). Sieci społeczne i *networking* jako kontekst pracy w konflikcie – możliwości wykorzystania jego elementów w mentoringu. Konflikt w relacjach z rodziną/otoczeniem społecznym ucznia/studenta i jego formatowanie do postaci podstawy konstruktywnego, rozwojowego współdziałania.

5. Efektywność mentoringu: komunikacja, motywacja, wsparcie – 9 godzin:

Zasady skutecznej komunikacji: budowanie porozumienia. Precyzyjna komunikacja jako proces – wyrażanie opinii, informacja zwrotna, wyrażanie krytyki, pochwała, odmawianie. Podsumowywanie i ustalanie zobowiązań oraz facylitacja ich realizacji. Umiejętność zadawania mocnych „rozwojowych” pytań. Zawieranie kontraktu psychologicznego. Niewywiązywanie się z umów – jak sobie z nim radzić, jak przeciwdziałać? Wykorzystanie nowoczesnych technologii komunikacyjnych, rola Internetu. Czym jest motywacja i jej brak? Rola zaangażowania w mentoringu. Do czego mentor może motywować? Rodzaje motywatorów. Co oznacza wsparcie w procesie mentoringu – jaka jest rola mentora?

6. Specjalne potrzeby, zainteresowania i czas wolny uczniów/studentów – 3 godziny:

Dzieci i młodzież – specjalne potrzeby związane z sytuacją społeczno-ekonomiczną, miejscem zamieszkania i jego infrastrukturą w zakresie kultury

i edukacji, niepełnosprawnością, uzdolnieniami i zainteresowaniami nietypowymi. Znaczenie czasu wolnego i aktywności w nim podejmowanych. Jak rozpoznawać i jak rozwijać zainteresowania dzieci i młodzieży? Jak umożliwić wchodzenie w nowe środowiska (m.in. rozwijanie własnych zainteresowań jako droga do innych ludzi i kształtowania świata „naszego”). Angażowanie partnerów zewnętrznych we wspieraniu ucznia/studenta.

Kurs został pomyślany tak, by tego rodzaju i tak powiązane treści mogły ostatecznie służyć zarówno mentorom, jak i stypendystom (*mentees*). Jego sensem jest bowiem coś więcej niż kwalifikacje absolwentów. To „coś” stanowi synergiczną wartość dodaną, efekt międzypokoleniowej i międzysektorowej edukacji korzystny dla indywidualnych uczestników oraz dla lokalnej społeczności, rezultat przewidywany w celach programu *MENTOR* jako spełnione marzenie. Rozwinę ten wątek w kolejnej części tekstu.

### **Zakończenie: w stronę otwartości uczelni LLL na rodziców jako (potencjalnych) studentów-*lifelong learnerów***

Kierunek, przedstawiony w tytule tej części tekstu może zostać w sposób bardziej szczegółowy opisany przez odpowiedź na konkretne pytania, np. w czym przejawiają się cechy kursu SMS jako oferty uczelni wrażliwej na potrzeby edukacyjne rodziców-*lifelong learnerów*? Jaki wkład w całościowe uczenie się rodziców wnosi zatem uczelnia LLL poprzez ofertę typu kurs SMS? Co mają z niej przyszli i aktualni rodzice?

Pójdę tą drogą, próbując rekomendować rozwiązania możliwe do podejmowania w uczelniach wypracowujących status uczelni uczącej przez całe życie. Rozwiązania, których znaczenie jest nie do przecenienia w obliczu wyzwania, jakie stanowi aktualna potrzeba odwracania neoliberalnej logiki, zwalniającej państwo i jego instytucje, w tym uniwersytety, z odpowiedzialności za edukację, która – na dobrym poziomie, powszechna i całościowa – konstytuuje porządek demokratyczny (Borg, Mayo 2004; Field 2006).

Odpowiadając na postawione pytania, można ogólnie stwierdzić, że podjęcie kursu i dołączenie do programu *MENTOR*, którego elementem jest kurs SMS, stanowi wartość dla jego uczestników, w tym dla przyszłych i aktualnych rodziców. Dlaczego?

Po pierwsze, program współrealizowany jest przez uczelnię, wychodzącą poza własne mury i przez to obecną w środowisku mieszkańców miasta i jego okolic. Osoby dorosłe w różnym wieku, czasem dawno już po studiach, albo takie, dla których studiowanie jest doświadczeniem nieznanym albo planem dalekim, czy marzeniem, pojawiają się w obszarze wpływu uczelni, zainteresowane programem *MENTORA*, a później kursem SMS. Pojawiają się za pośrednictwem licznych kanałów informacyj-

nych, dostępnych z uwagi na międzysektorowy charakter partnerstwa, jakim jest *MENTOR*<sup>13</sup>, i zyskują szansę na zapoznanie się z uczelnią. Dla wielu osób, szczególnie starszych, czy żyjących w warunkach, w których nie przychodziła im do głowy myśl o studiowaniu (np. rodzice małych dzieci), szansa ta polega w dużej mierze na możliwości doświadczenia „przymiarki” do bycia studentem, pomimo tych warunków albo niejako wbrew nim. W tym znaczeniu oferta ta odgrywa rolę zachęty do studiowania, niezależnie od sytuacji życiowej, wieku oraz pozycji społecznej czy kapitału kulturowego i statusu społeczno-ekonomicznego, reprezentowanego przez zainteresowanych – najpierw „jedynie” mentoringiem. W badaniach, jakie w ramach projektu EDUPRO realizowaliśmy między innymi na Uniwersytecie Warwick w Wielkiej Brytanii<sup>14</sup>, funkcje takie spełniały tzw. *Gateway Courses*, otwarte dla wszystkich i umożliwiające wspomniane „przymiarki” (zob.: [http://edupro.dsw.edu.pl/?page\\_id=251&lang=pl](http://edupro.dsw.edu.pl/?page_id=251&lang=pl); 1.10.2016).

Po drugie, kwalifikacje uzyskane w ramach kursu SMS mogą produktywnie „pracować” na pomyślność w zakresie *Recognition of Prior Learning*. Stanowią bowiem mogą istotny element w ewentualnych staraniach absolwentów o potwierdzenie efektów uczenia się zdobytych przed startem na studia, w procesie walidacji prowadzonej przez wybrane przez nich uczelnie. Zdobyte wraz z ukończeniem kursu punkty – zgodnie z systemem transferu i akumulacji punktów ECTS – mogą być przenoszone i służyć studentom w komponowaniu indywidualnej ścieżki kształcenia.

Po trzecie, w ten sposób honorowane są i wspierane indywidualne potrzeby edukacyjne poszczególnych kandydatów na studia i studentów. Przy tym jednocześnie następuje integracja w wymiarze indywidualnych strategii uczenia się przez całe życie. Umożliwiona przez uczelnie, przysparza im cech uczelni ze statusem LLL.

Po czwarte, program *MENTOR* realizowany jest w formule międzypokoleniowej. Mentor i *mentee* to zawsze para: dorosły w wieku „18+” i dziecko w wieku „-18”. Każdy absolwent kursu SMS podejmując go, miał świadomość przyszłego wejścia w tego typu relację. W prowadzonym przez Uniwersytet Gdański procesie rekrutacji pytaliśmy kandydatów o motywację przystąpienia do programu w roli mentora. Zauważaliśmy, że odpowiedzi wiązały się z problematyką rodzicielstwa. Można powiedzieć nawet, że w sposób charakterystyczny dla kandydatów rekrutujących się z poszczególnych grup kategoryalnych i środowisk były to motywacje zbieżne przez fakt referencji do rodzicielskiej roli i różne z powodu własnego statusu w odniesieniu do niej. Na przykład studenci, przyszli mentorzy, motywowali swoją decyzję, odwołując się do nieznamości dzieci i pragnienia poznania ich w bliższej relacji. Wydaje się, że przemawiała przez nich także chęć poznania siebie w ramach tej międzygeneracyjnej wymiany, przygotowującej grunt pod przyszłe rodzicielstwo. Inaczej było ze słucha-

<sup>13</sup> *MENTOR*, w partnerstwie, jakie współtworzy ten program, zbiera reprezentację samorządu lokalnego, biznesu i mediów, organizacji pozarządowych oraz akademii.

<sup>14</sup> Mowa o badaniu, zrealizowanym wiosną 2015 roku przez zespół badawczy w składzie (alfabetycznie): Maria Mendel, Ryta Suska-Wróbel i Marcin Zieliński z Uniwersytetu Gdańskiego.

czami Uniwersytetu Trzeciego Wieku, dla których motywację stanowiło pragnienie pewnej aktualizacji swojego, dojrzałego już rodzicielstwa (*może przyda się moje doświadczenie?; mam dorosłe dzieci...*).

Po piątę, wykształcony w ramach kursu SMS „mentor dla stypendysty” nie jest pozostawiony samemu sobie, kiedy przez rok rozwija bliską relację z *mentee*, wspierając go w realizacji podjętych w ramach stypendium zamierzeń. Kwalifikacje mentorskie doskonalone są przez cały rok przez systematyczną superwizję prowadzoną w zespole współtworzonym przez działaczy fundacji zaangażowanych w program *MENTOR* oraz pracowników naukowo-dydaktycznych Uniwersytetu Gdańskiego. Jest zatem szansa na dokonujące się także poza kursem uwzględnianie indywidualnych formacji tożsamościowych, jakie wypracowują mentorzy.

Z badań przeprowadzonych na Uniwersytecie Gdańskim wynika, że wiedza o formacjach w zakresie rodzicielskiej tożsamości ma charakter operacyjny, szczególnie w świetle przedstawionych motywacji mentorów, oscylujących wokół rodzicielstwa. Można bowiem różnicować treści i formy kształcenia, mając świadomość, że niektórzy mentorzy (studenci) – przyszli lub aktualni rodzice – mogą tworzyć siebie, jak rodzice objęci relacjonowanym wyżej badaniem. Na przykład w opcji indywidualistycznej, kiedy ważne jest uczenie się indywidualne; albo w grupie, najlepiej we wspólnocie budowanej na transmisji pomiędzy pokoleniami (w zgodzie z formacją kolektywistyczną); czy – jak w wersji adaptatywnej – kiedy dobre jest funkcjonalne wpiśnięcie się w zastane reguły, i wreszcie, zgodnie z uwarunkowaniami autokreacji krytycznej, kiedy sprawdza się stawianie czoła wyzwaniom i rozwiązywanie problemów, a przy tym utrzymuje się dystans wobec rzeczywistości, umożliwiając jej ocenę.

Konstruowanie rodzicielskiej tożsamości poprzez doświadczenia edukacyjne dokonuje się z uczestnictwem uczelni – w tym przypadku przez program *MENTOR* i merytoryczne powiązania z rodzicielską tożsamością – która wykazuje wrażliwość na rodzica, *lifelong learnera*.

W innych przypadkach mogą to być elastyczne cykle (studia nie muszą trwać tak samo długo w odniesieniu do wszystkich studentów) i formy kształcenia, zaliczeń, itd. Może bowiem być honorowana obecność na zajęciach poprzez Skype albo zaliczenie w terenie, bliżej domu, z którego trudno oddalić się studentowi-rodzicowi. Takie i podobne twórcze rozwiązania obserwowaliśmy w projekcie *EDUPRO* w Wielkiej Brytanii i Portugalii. Z badań realizowanych w tym projekcie wiemy również, jak istotne dla kandydatów na studia, którzy są rodzicami, jest zapewnienie ze strony uczelni możliwości uzgadniania formuły, w jakiej przebiegają studia, widziane z pozycji rodzica pracującego i mało mobilnego z uwagi na opiekę nad dziećmi. Wiedzieć o tym, to często zdecydować o podjęciu studiów albo na nie powrócić. Cechą *lifelong learnera* jest to, że wraca do uczelni, jeżeli ta stwarza mu odpowiednie ku temu warunki.

Tytułowe sformułowanie: w stronę otwartości uczelni LLL na rodziców, jako (potencjalnych) studentów-*lifelong learnerów*, wymaga na koniec uściślenia odnoszą-

cego się przede wszystkim do zewnętrznych wobec uczelni warunków, w jakich kierunek ten mógłby być obierany. Jak wspomniałam, status uczelni uczącej przez całe życie nie jest możliwy do osiągnięcia w pojedynkę. Rozwiązania, podobne do programu *MENTOR*, wypracowywane są nie przez uczelnię, lecz razem z nią, kiedy owocnie funkcjonuje ona w przymierzu z innymi, lokalnymi podmiotami. Stąd jednym z najbardziej gorących postulatów w realizacji idei uczenia się przez całe życie jest współpraca środowiskowa i kształtowanie sieci partnerskich związków, w których możliwa będzie edukacja. Z jednej strony, oparta na wzajemnym przenikaniu się i – co za tym idzie – równoprawnym traktowaniu jej formalnej, nieformalnej i pozaformalnej postaci (Mendel 2005). Z drugiej zaś, reprezentująca zaangażowanie państwa i jego instytucji, w tym szkół wyższych, w rozwijanie publicznego dobra wspólnego, jakie w demokratycznym społeczeństwie stanowi dobra edukacja ogólnodostępna dla wszystkich.

## Bibliografia

- BORG C., MAYO P., 2004, *Diluted wine in new bottles: the key messages of the Memorandum*, LInE: Lifelong Learning in Europe, Vol. 4, No. 1.
- DOMINICÉ P., 2000, *Learning from Our Lives. Using Educational Biographies with Adults*, Jossey-Bass, San Francisco.
- FIELD J., 2006, *Lifelong Learning and the New Educational Order*, 2nd ed., Trentham Books.
- GEE J.P., 1999, *An introduction to Discourse analysis: theory and method*, Routledge, London–New York.
- GEERTZ C., 2005, *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*, tłum. M. Piechaczek, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- KAUFMANN J.-C., 2010, *Wywiad rozumiejący*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- MARTON F., 1981, *Phenomenography – describing conceptions of the world around us*, Instructional Science, 10.
- MENDEL M. (red.), 2002, *Animacja współpracy środowiskowej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- MENDEL M., 2013a, *Authoritative and Class-Sensitive Parents: Parental Identities Shaped through Personal and Political Transitions*, [w:] M.A. Villas-Boas, R. Marques, P. Silva (eds.), *Families, Schools and Communities: New Trends for a Future with Equity*, Caminhos Romanos, Porto; Mendel M., 2013b, *Authoritative and Class-Sensitive Parents: Parental Identities Shaped through Personal and Political Transitions*, International Journal about Parents in Education, 2013, Vol. 7, No. 2.
- MENDEL M., 2016, *Parental Identity, Lifelong Learning and School*, Malta Review of Educational Research, Vol. 10, No. 1, June (<http://www.mreronline.org/issues/issue-1-june-2016>).

## Parents at university. Parental identity of a lifelong learner and a lifelong teaching university

As a consequence of the social, economic, demographic and cultural changes taking place nowadays, it is no longer possible to call European high schools, which fulfil their research, educational and social

missions – ivory towers, closed in the ethos of elitism understood reproductively. This openness is expressed, amongst others, by the idea of lifelong learning, whose accommodation in high schools – though carried out in the conditions of political implantation – brings about an effect of more and more interiorised paradigmatic change in the approach to the execution of the mentioned missions and organisational cultures of universities. Amongst others, there appeared numerous formal solutions and educational practices expressing a mindful reaction, grounded in social diagnosis, to the needs of both candidates as well as already studying recipients of their educational offer. Taking into account this perspective I discuss a way of thinking and acting present at the University of Gdańsk in one of the offered educational forms. This course is called *Szkola: Mentor dla Stypendysty* (*School: Mentor for a Scholar*), selected as an example of a responsive approach of the university, responding to the challenges of intra-generation lifelong learning and to the educational needs of current and future students. In that case - of parents, whose lifelong learners' identities are included in the results of the research carried out by the university. In the text structure they are reported at the beginning, grounding the course concept presented further, run in inter-sector cooperation and are conducted in that particular formula of having in mind the conditions of parental auto-creation. The utterance contents, which expresses, amongst others, the search in the direction of preparing potential candidates to confirm the learning effects, eventually concentrates on the conditions of supporting by university the parental lifelong learning.

**Keywords:** *parents, lifelong learning, university lifelong learning*