

Elżbieta Jędrych
Akademia Finansów i Biznesu Vistula w Warszawie
Maciej Szczepańczyk
Politechnika Łódzka

O POTRZEBIE INNOWACJI SPOŁECZNYCH W KSZTAŁCENIU USTAWICZNYM POLAKÓW (LIFELONG LEARNING)

Streszczenie

Współczesne gospodarki stawiają wysokie wymagania społeczeństwu dotyczące ciągłej aktualizacji posiadanej wiedzy, kształtowania postaw w kierunku przedsiębiorczości i kreatywności. Rozwój koncepcji „kształcenia przez całe życie” (*Lifelong Learning*) stanowi jeden z priorytetów działań w edukacji na świecie i w UE. Badania wykazują, że dorośli Polacy kształcą się i doskonalą zdecydowanie rzadziej niż mieszkańcy pozostałych państw UE. Środki, które Polska otrzymuje na ten cel z różnych funduszy europejskich, nie zmieniają tej sytuacji. Zdaniem autorów, polskiej edukacji dla dorosłych potrzebne są innowacje społeczne, przez które rozumie się nowe idee, procesy, sposoby działania, których celem jest zaspokojenie bieżących i przyszłych potrzeb związanych z ciągłym uzupełnianiem wiedzy. Potrzeby i wyzwania w obszarze edukacji dla dorosłych stają się coraz bardziej „palące”. Celem rozważań jest ukazanie, jak innowacje społeczne mogą stać się dźwignią zmian systemowych.

Słowa kluczowe: kształcenie ustawiczne, edukacja przez całe życie, *Lifelong Learning*, innowacje społeczne.

Kody JEL: O35

Wstęp

Dorośli Polacy kształcą się i doszkalają zdecydowanie rzadziej niż obywatele pozostałych państw Unii Europejskiej. W 2014 roku tylko 4,1% Polaków w wieku 25–64 lata uczestniczyło w kształceniu ustawicznym – brało udział w doksztalcaniu zorganizowanym przez zakład pracy, w kursie podjętym z własnej inicjatywy albo w wyniku działań urzędu pracy, bądź też podwyższało kwalifikacje poprzez podjęcie np. studiów podyplomowych.

Pod tym względem wypadamy słabo na tle innych krajów Unii Europejskiej, w których w kształceniu i szkoleniach uczestniczy średnio dwa razy więcej (9%) dorosłych osób niż u nas. Te proporcje nie zmieniają się od lat, mimo że oprócz własnych pieniędzy przeznaczamy na ten cel duże kwoty z UE w ramach fun-

duży strukturalnych. Tylko w ramach programu Kapitał Ludzki na kształcenie ustawiczne wydano ponad 1,1 mld euro w zakończonej perspektywie budżetowej. W 2007 roku, czyli roku, w którym zaczęto wydawać pieniądze z obecnego budżetu UE, osób po 25. roku życia kształciło się więcej niż w ostatnim roku obowiązywania budżetu UE.

Paradoksalnie wraz z większą ilością pieniędzy z Unii Europejskiej zmniejszyła się liczba przedsiębiorców, którzy byli gotowi przeznaczać własne środki na kształcenie pracowników.

Odsetek Polaków deklarujących uczestnictwo w jakiegokolwiek formie kształcenia ustawicznego jest niesatysfakcjonujący. Według danych GUS, jedynie ok. 5% Polaków w wieku 25-64 lata deklaruje uczestnictwo w różnych formalnych formach tego kształcenia (w 2009 roku – 4,7%; w 2010 roku – 5,2%, w 2011 roku – 4,4%). Wskaźnik ten maleje z wiekiem – o ile wśród osób młodych (pomiędzy 25. a 34. rokiem życia) wynosi ok. 11%, to u osób między 35. a 44. rokiem życia jest już o ok. 3% niższy, natomiast wśród osób starszych, a wciąż aktywnych zawodowo, które mają do emerytury co najmniej 10 lat, spada do 2,7%. Są to dane niepokojące, szczególnie w świetle rosnących wymagań rynku pracy i oczekiwań pracodawców co do przygotowania merytorycznego pracowników. Obecny system kształcenia ustawicznego niewystarczająco odpowiada na potrzeby edukacyjne dorosłych Polaków, do których jest adresowany, a w szczególności nie uwzględnia on potrzeb i możliwości osób po 35. roku życia¹.

Upatrując w uczeniu się przez całe życie zarówno szansę na stworzenie w Europie społeczeństwa wiedzy, jak i pomyślnie życie jednostek, Komisja Europejska przyjęła założenie o wzroście do 15% odsetka osób w wieku 24-64 lata w kształceniu i szkoleniu do 2020 roku. Polska ma małe szanse na osiągnięcie tego wskaźnika w zakresie kształcenia dorosłych w bieżącej dekadzie; brakuje nie tylko systemu uczenia się przez całe życie, ale przede wszystkim ambicji i kultury uczenia się. Wielu Polaków nie uczestniczy w kształceniu formalnym i nieformalnym, głównie z braku potrzeby rozwijania własnych zainteresowań, braku potrzeby uczenia się w celach zawodowych oraz braku motywacji do wznowienia nauki, a dopiero w dalszej kolejności – z przyczyn finansowych, zdrowotnych czy rodzinnych.

Wyniki *European Lifelong Learning Index* z 2010 roku również nie dostarczają optymistycznych dla nas wniosków. W zbiorczym zestawieniu obejmującym cztery kategorie uczenia się wyróżnione przez UNESCO (uczyć się, żeby wiedzieć; uczyć się, żeby działać; uczyć się, żeby współdziałać z innymi; uczyć się, żeby być) Polska plasuje się na 19. pozycji (na liście 23 państw), z wynikami kwalifikującymi nas na ostatnim miejscu w grupie krajów poniżej średnich osiągnięć (*Below Average Performer*). To wielki problem, gdyż jak dowodzą

¹ <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/inne-opracowania/inne-opracowania-zbiorcze/kapital-ludzki-w-polsce-w-2014-r-,8,4.html> [dostęp: 26.11.2016].

liczne badania, uczestnictwo w kształceniu ustawicznym oznacza dla jednostek nie tylko zwiększanie szans na lepszą pozycję na rynku pracy, ale także wyższy prestiż społeczny i jakość życia. Zważywszy na ekonomiczny fakt, iż inwestycje w kapitał ludzki przyczyniają się do przyspieszenia wzrostu gospodarczego (choć widoczne jest to dopiero w dłuższej perspektywie czasowej), promowanie i wspieranie systemowe uczenia się przez całe życie powinno już co najmniej od dekady stanowić imperatyw polityki rozwojowej w Polsce².

Jednym ze sposobów na nadrobienie wieloletnich zaległości i sprostanie wyzwaniu zbudowania w Polsce społeczeństwa uczącego się przez całe życie, „społeczeństwa wiedzy” jest promowanie i wspieranie innowacji społecznych. Edukacyjne potrzeby społeczne mogą być generatorem nowych idei, oferującym nowe rozwiązania, zaś innowacje społeczne – dźwignią zmian w systemie edukacji dla dorosłych.

Kształcenie ustawiczne w Polsce

Współczesna gospodarka, ze względu na dokonujące się w niej dynamiczne zmiany pod wpływem postępu technologicznego i procesu globalizacji, stawia wysokie wymagania wobec społeczeństw dotyczące ciągłej aktualizacji posiadanej wiedzy oraz modyfikacji postaw w kierunku przedsiębiorczości, elastyczności i kreatywności. Wymagane cechy współczesnej gospodarki i rynku pracy to mobilność i adaptacyjność, kształtowane m.in. na bazie modelu uczenia się przez całe życie (*Life Long Learning*) (Urbaniak 2010).

Termin „kształcenie ustawiczne” używany jest często zamiennie z określeniami: kształcenie ciągłe, kształcenie permanentne, edukacja permanentna, kształcenie nieustające, oświata ustawiczna, uczenie się przez całe życie (*Lifelong Learning*). Wszystkie te określenia sugerują, iż chodzi o proces stałego odnawiania, doskonalenia i rozwijania kwalifikacji ogólnych i zawodowych jednostki, trwający w ciągu całego jej życia (Wiktorowicz 2010).

W polskim ustawodawstwie kształcenie ustawiczne definiowane jest dość wąsko, jako „kształcenie w szkołach dla dorosłych, a także uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych przez osoby, które spełniły obowiązek szkolny” (Ustawa o systemie oświaty 1991).

Kształcenie ustawiczne może być realizowane w trzech formach: kształcenia formalnego, nieformalnego oraz pozaformalnego (kształcenie incydentalne, samokształcenie).

² <http://www.e-sochaczew.pl/sochaczew,uczenie-sie-przez-cale-zycie-niedoceniana-w-polsce-droga-do-spoleczenstwa-wiedzy,30066.html> [dostęp: 26.11.2016].

Kształcenie formalne, obejmuje naukę w systemie szkolnym na poziomie szkoły podstawowej, gimnazjum, zasadniczych szkół zawodowych, szkół średnich ogólnokształcących, zawodowych, szkół policealnych, jak również kształcenie na poziomie studiów wyższych i doktoranckich. Powoduje zmianę w poziomie wykształcenia.

Kształcenie nieformalne (samokształcenie) to samodzielne uczenie się w celu uzyskania wiedzy lub doskonalenia umiejętności. Powinno odbywać się bez udziału nauczyciela, poza zorganizowanymi formami edukacji szkolnej i pozaszkolnej. Do metod wykorzystywanych w samokształceniu zalicza się: korzystanie z pomocy rodziny czy współpracowników, korzystanie z materiałów drukowanych, programów komputerowych i Internetu, programów edukacyjnych emitowanych przez telewizję i radio.

Kształcenie pozaformalne obejmuje wszelkie zorganizowane działania edukacyjne, które nie odpowiadają definicji edukacji szkolnej, tzn. nie są zapewniane przez formalne instytucje szkolne. Dotyczy ono wszystkich innych rodzajów dokształcania i szkoleń poza systemem szkolnym. Nie powoduje zmiany w poziomie wykształcenia. Kształcenie takie prowadzone jest zazwyczaj w formie kursów, szkoleń, instruktaży (w miejscu pracy lub poza nim), seminariów, konferencji lub wykładów, lekcji prywatnych (np. języków obcych), a także kształcenia „na odległość” (np. *e-learning*).

Badania wykazują, że w Europie występuje znaczne zróżnicowanie udziału dorosłych w procesach kształcenia ustawicznego. Polska znajduje się na jednym z ostatnich miejsc pod względem odsetku uczestnictwa (*Polska w ogniu Europy 2016*).

Mimo aspiracji edukacyjnych Polaków, które przejawiają się w wysokim uczestnictwie w kształceniu formalnym (w tym w szkolnictwie wyższym), uczestnictwo osób dorosłych w kształceniu i szkoleniu znacząco spada po zakończeniu tego procesu. W Polsce procent osób uczących się w wieku 25-64 lata jest bardzo niski. Odsetek ten wynosił w 2014 roku 4,1%, podczas gdy średnia dla dwudziestu ośmiu państw członkowskich UE wynosi 10,6%, a cel UE do 2020 roku to w myśl przyjętej w listopadzie 2011 roku Europejskiej Agendy dla Kształcenia Dorosłych – 15%.

Bardzo niskie wskaźniki można także odnotować w Grecji (3%), na Węgrzech (3,3%), w Chorwacji (2,5%), Bułgarii (1,7%) i Rumunii (1,7%). Najwyższe wskaźniki kształcenia ustawicznego dorosłych osiągają z kolei takie kraje, jak: Dania (31,4%), Szwajcaria (31,2%), Szwecja (28,6%), Norwegia (19,7%).

Dane pochodzące z Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL) pokazują ponadto, że aktywność edukacyjna dorosłych Polaków w latach 2011-2014 obniżyła się, osiągając poziom z 2003 roku, a więc z okresu sprzed akcesji Polski do Unii Europejskiej, mimo że w ramach funduszy strukturalnych UE znacząco zwiększono nakłady finansowe na kształcenie ustawiczne.

Analiza szczegółowych wyników badań wskazuje, iż uczestnictwo w edukacji osób dorosłych różnicują takie cechy, jak:

1. Miejsce zamieszkania – miasto, wieś. W 2011 roku 49% mieszkańców miast i 35,9% dorosłych mieszkańców wsi podjęło/kontynuowało jakąkolwiek formę nauki/doszkalanania.
2. Wiek – im starsze osoby, tym w mniejszym stopniu uczestniczą w podnoszeniu/zmianie wykształcenia. Dotyczy to przede wszystkim kształcenia formalnego. W kształceniu pozaformalnym i nieformalnym również odsetki te zmniejszają się wraz z przechodzeniem do analizy zbiorowości osób w starszych grupach wieku. W kursach i szkoleniach (kształcenie pozaformalne) uczestniczyła średnio co czwarta osoba w wieku 18-39 lat, zaś w grupie wiekowej 50-69 lat – tylko co dwunasta.
3. Poziom wykształcenia – najczęściej w każdym rodzaju kształcenia w ciągu 12 miesięcy przed badaniem uczestniczyły osoby z wykształceniem wyższym (posiadany w momencie przeprowadzania badania).
4. Status na rynku pracy – częściej kształcą się osoby pracujące niż bezrobotne i biernie zawodowo. Częściowo wynika to z możliwości podnoszenia edukacji z pomocą zakładów pracy, w tym z ewentualną partycypacją pracodawców w kosztach edukacji pracownika.

W przypadku osób nieuczestniczących ani w kształceniu w systemie formalnym, ani pozaformalnym, ponieważ nie chciały, wśród przyczyn wymieniano najczęściej brak takiej potrzeby – ok. 63% badanych (wynik ten był na podobnym poziomie w zbiorowości pracujących, biernych zawodowo oraz bezrobotnych). Wśród osób, które nie uczestniczyły ani w edukacji w systemie formalnym, ani pozaformalnym, ale które chciałyby w niej uczestniczyć najczęstszą przeszkodą były przede wszystkim zbyt wysokie ceny kursów/szkoleń (ok. 42%). W powyższej zbiorowości pracujący i bezrobotni najczęściej wskazywali odpowiedź dotyczącą zbyt wysokich cen (odpowiednio ok. 40% i 60,5%), natomiast bierni zawodowo wymieniali przede wszystkim brak czasu z powodów rodzinnych (ok. 43%) (GUS 2013).

Wśród istotnych przyczyn niskiej aktywności dorosłych w kształceniu ustawicznym należy wymienić także słabe zaangażowanie przedsiębiorstw w tym procesie. Polska na tle pozostałych krajów UE wyróżnia się najmniejszym zaangażowaniem przedsiębiorstw w ustawicznym kształceniu pracowników. W 2010 roku dotyczyło to zaledwie 22,5% ogółu przedsiębiorstw objętych badaniem, wobec średniej UE – 66%. Oznacza to, że poziom zaangażowania polskich przedsiębiorstw w rozwój kadr jest trzykrotnie niższy niż średni poziom tego zaangażowania dla 28 krajów Unii Europejskiej, czterokrotnie niższy niż w Danii, Austrii i Szwecji. Pod względem zaangażowania szkoleniowego znaleźliśmy się nawet za Grecją i Rumunią, w których aktywność szkoleniowa osób dorosłych jest niższa niż w Polsce. Biorąc pod uwagę, że to pracodawcy

dają najsilniejszy impuls do rozwoju zawodowego, poziom zaangażowania działających w Polsce firm nie tylko nie sprzyja podnoszeniu kompetencji zawodowych Polaków, ale stanowi wręcz barierę dla tego procesu.

Porównując dane dotyczące realizacji szkoleń w 2005 roku można zauważyć, że w Polsce, odmiennie niż w pozostałych krajach UE, liczba przedsiębiorstw zapewniających szkolenia pracownikom zmniejszyła się (z 35% w 2005 roku do 22% w 2010 roku), niezależnie od wielkości przedsiębiorstw.

Udział jednostek prowadzących ustawiczne szkolenie zawodowe wzrastał wraz z wielkością przedsiębiorstw. Wśród dużych przedsiębiorstw, 74,8% ogółu jednostek w tej klasie wielkości prowadziło szkolenia, w przedsiębiorstwach średnich – odpowiednio 41,4%, a w małych – 15,9% (wobec np. 78% w Wielkiej Brytanii, 69% w Niemczech, 68% w Czechach, 65% w Słowacji). Choć więc ogólnie zaangażowanie polskich firm w rozwój kadr jest niskie, to według tych danych aktywność firm małych w tym zakresie należy uznać za znikomą (Górniak 2014).

Niski potencjał Polski pod względem warunków dla rozwoju kadr potwierdzają także analizy wykonane przez *European Centre for the Development of Vocational Training* (CEDEFOP). Analizując takie kryteria, jak: zakres instrumentów służących rozwojowi kadr i indeks innowacji dokonano podziału krajów europejskich na pięć segmentów (CEDEFOP 2012):

- wysokiego potencjału dla rozwoju: znalazły się tutaj kraje, które otrzymały wysokie oceny w każdym z trzech wymienionych wyżej wymiarów – Dania, Niemcy i Szwecja;
- stabilnego potencjału dla rozwoju: znalazły się tutaj kraje, które również uzyskały wysokie noty, otrzymując jedynie średnie oceny w zakresie instrumentów służących rozwojowi kadr i innowacji – Belgia, Luksemburg, Holandia, Austria i Finlandia;
- „umiarkowany potencjał 1^o”: w krajach należących do tej kategorii istnieją dobre warunki do rozwoju i umiarkowany poziom innowacyjności – Estonia, Malta i Norwegia;
- „umiarkowany potencjał 2^o”: znajdują się tutaj kraje, w których istnieją słabe warunki dla rozwoju kadr i jest umiarkowany poziom innowacyjności – Czechy, Irlandia, Grecja, Hiszpania, Francja, Włochy, Cypr, Portugalia, Słowenia i Wielka Brytania;
- niskiego potencjału: należą do niego kraje, które uzyskały niskie noty w każdym z ocenianych wymiarów – Bułgaria, Łotwa, Litwa, Węgry, Polska, Rumunia i Słowacja.

Polska, wraz z Bułgarią, Łotwą, Litwą, Węgrami, Rumunią i Słowacją znalazła się w segmencie niskiego potencjału dla rozwoju kadr, co oznacza, że ani sposób organizacji pracy, ani zakres stosowanych instrumentów rozwoju ka-

pitału ludzkiego, ani zakres innowacyjności nie stwarzają dobrych warunków dla rozwoju kompetencji pracowników (Górniak 2014, s. 92).

Działania, które należałoby podjąć w Polsce w celu szybkiego dostosowania kształcenia ustawicznego do potrzeb gospodarki można podzielić na dwie grupy:

1. działania systemowe, związane z polityką edukacyjną i systemem prawnym państwa;
2. działania wpływające na zmianę świadomości, postaw w dziedzinie kształcenia ustawicznego, upowszechniające ideę *Longlife Learning*, wypracowanie kultury uczenia się i stosownych systemów motywacyjnych.

Autorzy są zdania, że zwłaszcza w drugiej grupie działań innowacje społeczne mają szczególne znaczenie. Ich istota polega na proponowaniu i wdrażaniu nowych pomysłów, gdy instytucje i organizacje formalne zawodzą.

Innowacje społeczne w edukacji dorosłych

Badacze wysuwają hipotezę, że innowacje społeczne stają się najważniejsze dla wzrostu gospodarczego. Dzieje się tak dlatego, że część barier, które hamują wzrost, może być zniwelowana jedynie za pomocą innowacji społecznych oraz z tego powodu, że następuje zwiększanie popytu na te sektory wzrostu, które poprawiają, a nie niszczą relacje między ludźmi. Za kluczowe sektory wzrostu XXI wieku uważa się zdrowie, edukację, opiekę socjalną.

Rezultaty innowacji społecznych przyjmują także inne formy, których doświadczamy dookoła nas: Wikipedia, Open University, farmy wiatrowe, sądy społeczne, banki dla ubogich itd. Wszystkie te przykłady dotyczą niezaspokojonych potrzeb, a ich celem jest poprawa życia ludzi. Rozwój innowacji społecznych staje się jednym z najważniejszych zadań, istnieje bowiem ogromna luka między problemami, przed którymi stajemy, a tym co mogą zaoferować innowacje. Innowacje społeczne stają się konieczne w każdym obszarze naszego życia tam, gdzie obecne sposoby i modele działania przestają być skuteczne. Motorem innowacji jest świadomość istnienia luki między tym co powinno być, czego ludzie potrzebują, a co jest oferowane przez rządy i organizacje.

Za innowacje społeczne uznaje się nowe idee (produkty, usługi, modele), które efektywniej zaspokajają potrzeby społeczne i jednocześnie tworzą nowe relacje współpracy. Są to więc innowacje korzystne dla społeczeństwa i podnoszące zdolność do działania.

Potocznie innowacje społeczne jawią się jako „innowacje najbliższe człowiekowi”, „innowacje z ludzką twarzą”, dzięki którym nasze codzienne życie może być łatwiejsze, efektywniejsze i zdrowsze. To nowe pomysły, które wychodzą naprzeciw niespełnionym potrzebom istniejącym wokół nas.

Decydującą rolę w innowacji społecznej odgrywają zawsze użytkownicy; innowacje społeczne są opracowane „przez” i „z” użytkownikami, nie dostarczane „do” i „dla nich”. Pracownicy, klienci, obywatele – nie tylko informują o swoich potrzebach (tak jak w tradycyjnym zarządzaniu innowacją), ale sami uczestniczą w rozwiązywaniu problemów, rozwoju nowych produktów.

Innowacje społeczne:

- są zazwyczaj bardziej nowymi kombinacjami lub hybrydami istniejących rozwiązań, elementów niż całkowicie nowymi rozwiązaniami,
- podczas wdrażania często wymagają przekroczenia granic organizacyjnych wewnątrz organizacji, sektora, dyscypliny nauki,
- w przeciwieństwie do innowacji technologicznych wymagają nowych społecznych związków (relacji) między ludźmi dotąd nie współdziałającymi ze sobą, i za pomocą których otwierają się drogi do dalszych innowacji.

Można stwierdzić, że dzisiaj wszyscy mówią o innowacjach społecznych (rządy, przedsiębiorcy, organizacje *non profit* itp.), ale nie ma wspólnej – dla wszystkich zainteresowanych – definicji tego zjawiska. Innowacja społeczna może oznaczać różne rzeczy dla ludzi, którzy tego pojęcia używają. Niektórzy wręcz twierdzą, że jest to chwilowa moda, dla innych jest to środek do rozwiązywania trudnych, społecznych problemów. Dla zwolenników wyodrębnienia innowacji społecznych – jako odrębnej koncepcji – innowacje te stanowią jedno z najważniejszych zadań w dzisiejszym świecie. Przegląd definicji pokazuje, że nie ma powszechnie przyjętej definicji, ale wszyscy zgadzają się, że są wspólne elementy:

- „społeczność” innowacji. Twórcze zmiany w społecznych procesach, relacjach między ludźmi;
- różne rodzaje innowacji (różnorodność rozwiązań). Mogą występować w różnych formach, z różnymi reakcjami na nie;
- stanowią narzędzie, „motyw” do walki z globalnymi i lokalnymi problemami społecznymi.

Dla wielu badaczy i praktyków innowacji społecznych tym, co odróżnia te innowacje od innych, jest przekształcanie układów społecznych. Innowacje społeczne powodują:

- zmiany w sposobie działania społeczeństwa (Mulgan i in. 2007b, s. 22),
- zmiany w rozwiązywaniu problemów społecznych w sposób, który może wymagać znaczących i trwałych przesunięć, np. zasobów (Nilsson 2003, s. 3),
- sukces jest wtedy, gdy idee zmieniają mentalność ludzi – dzięki serii działań praktyków, beneficjentów i opinii publicznej (Mulgan 2009, s. 22–23),
- sukces jest wtedy, gdy idee dostają się „do życia”; może to polegać na zmianach w procedurach, zasadach, przepływach władzy, przekonaniach (Westley 2008).

W definicjach innowacji społecznych jest wyrażona fundamentalna teza, że wiążą się one z całościową zmianą funkcjonowania układu społecznego: z przeorganizowaniem elementów (rekonfiguracją) czy włączaniem się do niego nowych jednostek, co przekłada się na wzrost efektywności. Efektywność jest definiowana z kolei jako zdolność zaspokajania potrzeb społecznych, które w tym kontekście należy rozumieć jako potrzeby związane z funkcjonowaniem społeczeństwa jako całości, np. zdolność odtwarzania zasobów czy zachowywania spójności. Ten element jest szczególnie silnie podkreślany w definicji przyjętej przez badaczy z Centrum przy Uniwersytecie Stanforda, według której „innowacją społeczną jest każde pożyteczne rozwiązanie społecznej potrzeby bądź problemu, które jest lepsze niż aktualnie stosowane podejścia” (w znaczeniu: efektywniejsze, wydajne, trwałe lub sprawiedliwe) i kreujące wartość (korzyść) korzystną bardziej dla społeczeństwa jako całości, niż prywatnych jednostek. Inaczej mówiąc, innowacja społeczna transformuje układ działania tak, że nie tylko staje się efektywniejszy, lecz także poprawia swoją sprawność (zdolność koordynacji działań). Tak więc pojęcie innowacji społecznej jest kojarzone z ideą dobra wspólnego (Merton 1982).

Innowacje stają się innowacjami społecznymi dopiero wtedy, gdy „są wprowadzone do nowego otoczenia”, kiedy są używane, stosowane, zaakceptowane i kiedy przyczyniają się do rozwiązania konkretnych problemów oraz zaspokojenia potrzeb danej społeczności (Conger 2003).

Decydującym czynnikiem w przekształcaniu społecznego pomysłu w innowację społeczną jest jego instytucjonalizacja lub transformacja w społeczny fakt przez skoordynowane działania i wdrożenie nowego, społecznego wydarzenia zakończonego sukcesem, który wystąpił w wypadku niezaplanowanej dyfuzji (Durkheim 1984).

Innowacje społeczne – w odróżnieniu od technologicznych – mogą mieć różne, lecz zazwyczaj połączone kanały dyfuzji. Można je rozpowszechniać za pomocą rynku (nowe serwisy, biznesy, logistyka), infrastruktury technologicznej (*Social Networking*), sieci społecznościowych i ruchów społecznych (*Gender Mainstreaming*), przez wytyczne rządowe, fundacje, w procesach wewnątrz i na zewnątrz firm, przez charyzmatyczne osoby, społecznych przedsiębiorców a także za pomocą zróżnicowanych form komunikacji i współpracy społecznej. W procesie dyfuzji innowacje społeczne są często w konflikcie z wcześniejszymi praktykami przez ich „kreatywną destrukcję”.

Przykładem innowacji społecznej w edukacji jest wdrożona w wielu krajach idea *Learning Cities*. Koncepcja ta opiera się na wykorzystaniu w procesie kreowania rozwoju regionów teorii zarządzania wiedzą i innowacji. Sam termin „*learning*” w *Learning Cities* obejmuje nauczanie indywidualne rozumiane jako formalne lub nieformalne nabywanie wiedzy i umiejętności, odnosi się także do kształcenia przez całe życie, a nie tylko nauki na poziomie kształcenia podstawowego i szkoleń. W myśl koncepcji *Learning Cities*, priorytetowym

zadaniem miast i regionów powinno stać się zachęcanie i włączanie ludzi do kontynuowania nauki przez całe życie. Założenia takie wynikają głównie z rosnącej świadomości, że kształcenie ustawiczne ma kluczowe znaczenie nie tylko dla dobrego samopoczucia osób uczestniczących w tym procesie, ale w rzeczywistości dla przyszłości społeczeństwa. Potencjał miast w tym zakresie jest ogromny; dzięki rozbudowanej infrastrukturze oraz gęstości zaludnienia dysponują korzystnymi warunkami do kreowania idei *Lifelong Learning* wśród lokalnych społeczności. Aktywności „miast uczących się” przyjmują różną postać. Od najprostszych form sprowadzających się do wycieczek edukacyjnych po mieście, przez weekendowe udostępnianie szkół dla organizacji zajęć sportowych i kulturalnych po złożone przedsięwzięcia, podczas których organizowane są rozmowy, wycieczki, dyskusje, ćwiczenia, pokazy, warsztaty oraz międzynarodowe seminaria dotyczące różnych aspektów społeczeństwa obywatelskiego. Przykładem jest *Lifelong Learning Festival* w Cork w Irlandii, organizowany przez lokalne władze i instytucje zaangażowane w edukację. Innym przykładem realizacji idei *Lifelong Learning* oraz *Learning Cities* jest organizowany w Swansea University kampus *Science and Innovation Bay Campus*, w którym zamierza się podejmować przedsięwzięcia o charakterze społecznym i komercyjnym, realizowane wspólnie przez przedstawicieli przemysłu i środowiska akademickiego. Kampus budowany jest przy wsparciu funduszy europejskich i Europejskiego Banku Inwestycyjnego za kwotę blisko 645 milionów euro, docelowo do 2020 roku ma stworzyć miejsca pracy i edukacji dla 12 tysięcy osób. W przedsięwzięcie zaangażowane są lokalne władze oraz wszystkie miejscowe szkoły średnie i wyższe, na czele z Uniwersytetem Swansea oraz przedstawiciele biznesu (Case Studies... 2015, s. 72). Miasto, jako „magazyn” nauki i pomysłów, zgodnie z koncepcją Richarda Florida, powinno być wykorzystywane do pobudzania lokalnej społeczności w kreowaniu rozwiązań *Lifelong Learning* (Florida 1995).

Zamiast podsumowania – bariery w tworzeniu i wdrażaniu innowacji społecznych w edukacji

W literaturze znajdziemy rozważania na temat przebiegu procesu innowacji, ale szczególnie interesujące są próby odpowiedzi na dwa pytania dotyczące barier rozwoju innowacji społecznych:

- dlaczego wiele „rzeczy” jest odpornych na zmiany (przez długi czas pozostają takie same)?
- dlaczego (czasem) „rzeczy” się zmieniają?

Jako odpowiedź są wymieniane następujące czynniki (Mulgan i in. 2007a):

1. Obawa przed spadkiem efektywności. Ludzie często boją się najbardziej oczywistych zmian, ponieważ obawiają się, że w krótkim czasie spadnie

ich efektywność. Powodem tego może być fakt, że w każdym systemie społecznym – wraz z upływem czasu – następuje optymalizacja poszczególnych elementów systemu. Każde nowe podejście (bez względu na to, jak dobrze jest zorganizowane) może się wydać nieefektywne w porównaniu z istniejącymi i działającymi zależnościami społecznymi. Pojawiające się bardziej radykalne innowacje są początkowo mniej efektywne niż stare i powodują, że często nowe i stare rozwiązania muszą funkcjonować równolegle i niejako ze sobą konkurować.

2. Obawa przed naruszeniem interesów dotyczących ludzi. Zmiana niesie za sobą destabilizację i ryzyko w porównaniu z rozwiązaniami dotychczasowymi. Dotyczy to zarówno pracodawców, jak i pracowników oświaty, którzy widzą nowe modele edukacyjne, ale nie chcą porzucić dotychczasowych praktyk, w które zainwestowali.
3. Bariery są nasze umysły, mentalność, przyzwyczajenia. Każdy system społeczny jest zespolony z ludźmi przez istniejące normy (prawne, kulturowe) i systemy wartości. Jeżeli system daje ludziom poczucie bezpieczeństwa, to istnieje większe prawdopodobieństwo, że będą zachowane normy. Organizacje, które „tkwią” w swoich rutynach, zwyczajach i kulturach trudniej akceptują nowości.
4. Związki między ludźmi. Istniejące sieci (zwłaszcza nieformalne) mogą być kluczem do zrozumienia stabilności systemów i barier utrudniających radykalne zmiany, mimo że są oczywiste i racjonalne. Praktyka wykazuje, że nawet w racjonalnym świecie nauki „lepsze” teorie nie zastępują automatycznie „gorszych”, – potrzeba zatem czasu, aby mało skuteczne i przestarzałe teorie mogły się zakończyć.

Pytanie więc brzmi, dlaczego mimo tych barier zmiany się dokonują? Wynika to z faktu, że w niektórych okolicznościach każda z tych barier ulega zmianie. Przede wszystkim efektywność. Wcześniej czy później wszystkie systemy stają się mniej optymalne. Czasem następuje akumulacja problemów i kryzys zaczyna być odczuwalny na wielu poziomach. W tej sytuacji rosną grupy interesów, które tracą zaufanie do dotychczasowych rozstrzygnięć, elementów systemu i zaczynają szukać alternatywnych rozwiązań. Mogą to być ludzie młodzi lub zepchnięci na marginesy systemu, ambitni, zbuntowani – i to oni są wtedy adwokatami radykalnych zmian. W tym okresie dotychczasowe modele „mentalne” zaczynają się zmieniać pod wpływem innowatorów zwiększających niepokój, siejących napięcie i nieufność wobec dotychczasowych rozwiązań. W tym samym czasie długotrwałe, dotychczasowe związki między ludźmi zaczynają się stopniowo rozpadać.

Bibliografia

- Case Studies of Twelve Learning Cities (2015), *Unlocking the Potential of Urban Communities*, UNESCO Institute for Lifelong Learning, Hamburg.
- CEDEFOP (2012), *Learning and Innovation in Enterprises*, Luxembourg.
- Conger S. (2003), *A List of Social Inventions*, “The Innovation Journal”, <http://www.innovation.cc/books/conger-book-table.htm> [dostęp: 26.11.2016].
- Durkheim E. (1984), *Die Regeln der soziologischen Methode*, Edited and with an introduction by René König, Suhrkamp, Frankfurt (Main).
- Florida R. (1995), *Toward the Learning Region*, “Futures”, No. 27(5).
- Górnjak J. (red.) (2014), *Kompetencje Polaków a potrzeby polskiej gospodarki*, Raport podsumowujący IV edycję badań BKL z 2013 r., PARP, Warszawa.
- GUS (2013), *Kształcenie dorosłych 2011*, Warszawa.
- Merton R. (1982), *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, PWN, Warszawa.
- Mulgan G., Tucker S., Ali R., Sanders B. (2007), *Social Innovation – What it is, why it Matters, How it Can be Accelerated*, The Young Foundation, Oxford.
- Mulgan G., Ali R., Halkett R., Sanders B. (2007), *In and out of sync. The challenge of growing social innovations. Research report*, London, http://www.youngfoundation.org/files/images/In_and_Out_of_Sync_Final.pdf [dostęp: 26.11.2016].
- Mulgan G. (2009), *Post-crash investing in a better world*, TED Global 2009 Conference, http://www.ted.com/talks/geoff_mulgan_post_crash_investing_in_a_better_world_1.html [dostęp: 26.11.2016].
- Nilsson W.O. (2003), *Social innovation: An exploration of the literature*, <http://http://www.sig.uwaterloo.ca/documents/SocialInnovation.pdf> [dostęp: 26.11.2016].
- Polska w ogonie Europy* (2016), <http://forsal.pl/artykuly/723846,ksztalzenie-ustawiczne-szkolenia-polska-europa.html> [dostęp: 26.11.2016].
- Urbaniak B. (2010), *Imperatyw kształcenia ustawicznego w gospodarce opartej na wiedzy*, (w:) Znajmiecka-Sikora M., Roszko E., *Podstawy kształcenia ustawicznego od A do Z*, Wydawnictwo EGO, Łódź.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2015 r. poz. 2156 oraz z 2016 r. poz. 35, 64, 195, 668 i 1010).
- Westley F. (2013), *Social Innovation and Resilience: How One Enhances the Other*, http://www.ssireview.org/articles/entry/social_innovation_and_resilience_how_one_enhances_the_other [dostęp: 26.11.2016].
- Wiktorowicz J. (2010), *Obraz kształcenia ustawicznego w Polsce na tle pozostałych krajów Unii Europejskiej*, (w:) Znajmiecka-Sikora M., Roszko E. *Podstawy kształcenia ustawicznego od A do Z*, Wydawnictwo EGO, Łódź.
- <http://forsal.pl/artykuly/723846,ksztalzenie-ustawiczne-szkolenia-polska-europa.html> [dostęp: 26.11.2016].
- <http://www.e-sochaczew.pl/sochaczew,uczenie-sie-przez-cale-zycie-niedoceniana-w-polsce-droga-do-spolczenstwa-wiedzy,30066.html> [dostęp: 26.11.2016].
- <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/inne-opracowania/inne-opracowania-zbiorcze/kapital-ludzki-w-polsce-w-2014-r-,8,4.html> [dostęp: 26.11.2016].

On the Need for Social Innovations in Poles' Lifelong Learning

Summary

The contemporary economies pose high requirements before the societies concerning updating knowledge they have acquired, formation of attitudes towards enterprise and creativeness. The development of the concept of lifelong learning is one of the priorities of measures undertaken in education across the world and in the EU. Research shows that adult Poles are learning and training definitely more seldom than the citizens of other EU member states. The means Poland receives for this purpose from various European funds do not alter this situation. In authors' opinion, the Polish adult education needs social innovations understood as new ideas, processes and practices whose aim is to meet the current and future needs related to the continuous knowledge development. The needs and challenges in the area of adult education are more and more urgent. An aim of considerations is to show how social innovations may become a lever for systemic changes.

Key words: continuous education, lifelong learning, social innovations.

JEL codes: O35

Artykuł nadesłany do redakcji w listopadzie 2016 roku.
© All rights reserved

Afilacje:
dr hab. Elżbieta Jędrych
Akademia Finansów i Biznesu Vistula
Wydział Biznesu i Stosunków Międzynarodowych
ul. Stokłosa 3
02-787 Warszawa
tel.: 22 457 23 00
e-mail: e.jedrych@vistula.edu.pl

dr Maciej Szczepańczyk
Politechnika Łódzka
Wydział Organizacji i Zarządzania
Katedra Systemów Zarządzania i Innowacji
ul. Piotrkowska 266
90-924 Łódź
tel.: 42 631 37 66
e-mail: maciej.szczepancyk@p.lodz.pl