
EDUKACJA *ustawiczna* DOROSŁYCH

1(84)/2014

Polish Journal
of Continuing Education

Patronat/ *European Association for the Education of Adults*
Współpraca: *International Society for Engineering Education*
Auspices/ *Europäischen Verbandes Beruflicher Bildungsträger*
Cooperation:

KOMITET NAUKOWY/ Scientific Committee

Prof. Stanisław Kaczor – IBE (Poland); Werner Sigmund – EVBB (Germany);
Prof. Stefan Kwiatkowski – KNP PAN (Poland); Prof. Olga Oleynikova – IVETA
(USA); Ph.D. Cynthia Pellock – ACTER (USA); prof. Zofia Szarota – UP, Kraków
(Poland).

RADA PROGRAMOWA/Programme Council

Prof. Tadeusz Aleksander – Przewodniczący – Akademia Krakowska (Poland);
prof. dr Michael Auer – IGIP (Germany); prof. Ryszard Gerlach – UKW (Poland);
prof. Tomáš Kozík (Slovakia); prof. Maria Pawłowa – UTH (Poland);
prof. Walentyna Radkiewicz (Ukraine); Maria H. Rudowski (France); prof. Jan
Saran – WSEiI (Poland); prof. Igor P. Smirnov (Russia); prof. Ewa Solarczyk-
Ambrozik – UAM (Poland); prof. Jerzy Stochmialek – UKSW (Poland);
Per Paludan Hausen – EAEA (Hungary); prof. Zdzisław Wolk – UZ (Poland)

REDAKCJA/Editorial Board

Henryk Bednarczyk (redaktor naczelny)
Dorota Koprowska (z-ca redaktora naczelnego)
Joanna Tomczyńska (sekretarz)
ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom
tel. (48) 364-42-41 w. 245, fax (48) 364 47 65
e-mail: joanna.tomczynska@itee.radom.pl

ISSN 1507-6563

MIĘDZYNARODOWY KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

Scientific – Research Quarterly

- ukazuje się od 1993 roku, nakład 1/84 t. – 400 egz., łącznie 74 000 egz.
- Wersja elektroniczna: www.edukacjaustawicznad doroslych.eu
- Czasopismo punktowane MNiSzW – 8 punktów (www.nauka.gov.pl)
- Registered in CEJSH The Central European Journal of Social Sciences and Humanities
- DOAJ – Directory of Open Access Journal

Komentarz Commentary

Edukacja dorosłych w Polsce i na świecie

Adult education in Poland
and in the world

Uniwersytety trzeciego wieku jako instytucje przeciwdziałające marginalizacji osób starszych

Universities of the Third Age
as institutions counteracting
the exclusion of the elderly

Profesor nadz. dr hab.
Henryk Bednarczyk
Professor Henryk Bednarczyk, PhD

**Konferencje, recenzje,
informacje**
Conferences, reviews, information

*W czasopiśmie przedstawiono oryginalne własne poglądy Autorów,
które nie zawsze podziela redakcja, wydawcy i EAEA, IGIP, EVBB*

LISTA STAŁYCH RECENZENTÓW

dr hab. Barbara Baraniak, prof. UKSW – Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
prof. dr hab. Andrzej Bogaj – Instytut Badań Edukacyjnych
prof. dr hab. Waldemar Furmanek – Uniwersytet Rzeszowski
prof. dr hab. Nella Grigoriewna Nyczkało – Sekretarz Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy
prof. dr hab. Ryszard Parzęcki – Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna
dr hab. Bogusław Pietrulewicz, prof. UZ – Uniwersytet Zielonogórski
Maria H. Rudowski (France) – DAFPIC; Ministerstwo Edukacji Francji
dr hab. Adam Solak, prof. UKSW – Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
dr hab. Franciszek Szlosek, prof. APS – Akademia Pedagogiki Specjalnej

Redaktorzy tematyczni

- dr Dorota Koprowska, ITeE – PIB, Radom – andragogika, wykluczenie społeczne dorosłych, mechanizmy i programy wsparcia,
- dr hab. Czesław Plewka, prof. WSH TWP Szczecin, dr Małgorzata Bogaj, UJK – pedagogika pracy, rozwój zawodowy, doradztwo zawodowe, rynek pracy,
- dr hab. Ewa Przybylska, prof. UMK, dr Jolanta Religa ITeE – PIB, Radom – badania edukacji ustawicznej w Polsce i na świecie,
- dr Krzysztof Symela ITeE – PIB, Radom – badania pracy, kwalifikacje i kompetencje zawodowe,
- prof. dr hab. Ladislav Varkoly, Dubnický Technologický Inštitút v Dubnici, Słowacja,
- dr hab. Henryk Noga, prof. UP Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków – innowacyjne technologie kształcenia zawodowego, edukacja informatyczna.

Redaktorzy językowi

- mgr Małgorzata Szpilska – j. polski; j. angielski
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB Radom
- mgr Anna Falkiewicz – j. niemiecki
Zespół Szkół Muzycznych w Radomiu
- mgr Mirosław Żurek – j. rosyjski
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB Radom

Redaktor statystyczny

- mgr Tomasz Frankowski

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2014

Redaktor prowadzący: Joanna Tomczyńska

Opracowanie graficzne: Andrzej Kirsz

Opracowanie wydawnicze: Iwona Nitek, Joanna Fundowicz

BIBLIOTEKA PEDAGOGIKI PRACY – monograficzna seria wydawnicza pod redakcją naukową

prof. dr hab. Henryka Bednarczyka ukazuje się od 1987 roku – 263 t., 175 650 egz.

Kontynuuje tradycje serii: Biblioteka Kształcenia Zawodowego (32 t. lata 1977–1989)

i cyklu materiałów: Szkoła – Zawód – Praca (11 t. lata 1976–1987)



Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego
ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom, tel. (48) 364-42-41, fax (48) 364-47-65
e-mail: instytut@itee.radom.pl <http://www.itee.radom.pl>

❑ Komentarz

- Dorota Koprowska, Krzysztof Symela** – Aktywność edukacyjna i zawodowa seniorów 5

❑ Edukacja dorosłych w Polsce i na świecie

- Zofia Szarota**: Era trzeciego wieku – implikacje edukacyjne 7
Henryk Noga: Postawa twórcza seniorów jako wyznacznik jakości życia – doniesienia z badań 19
Anna Kawula: Uwarunkowania społeczno-kulturowe edukacji zawodowej kobiet w Ugandzie 27
Dorota Ejneberg, Agnieszka Szewczyk: System jako ważny dyskurs w edukacji 38

❑ Uniwersytety trzeciego wieku jako instytucje przeciwdziałające marginalizacji osób starszych

- Katarzyna Lubryczyńska-Cichocka, Eliza Rogowska-Lasocka**: Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Warszawskiego 47
Beata Bugajska: Uczelnia z misją – 35 lat Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Szczecinie 62
Aleksander Kobylarek: Uniwersytet trzeciego wieku – centrum aktywności edukacyjnej w Uniwersytecie Wrocławskim 76
Wanda Jakubaszek: Uniwersytet trzeciego wieku w edukacji całościowej 83

❑ Profesor nadz. dr hab. Henryk Bednarczyk

- Mistrzostwo pedagogiczne uczonego – Europejczyka – *Nella Nyczkało* .. 99
 W radomskim Ośrodku Pedagogiki Pracy – *Dorota Koprowska, Krzysztof Symela* 108

Kształcenie pedagogów pracy – <i>Leandra Korczak</i>	114
Eksperyment pedagogiczny – Stowarzyszenie Oświatowe Sycyna – <i>Monika Kaczmarek, Tomasz Kupidura</i>	118

☐ **Konferencje, recenzje, informacje**

II Międzynarodowa Konferencja Naukowa z cyklu <i>Aktywizacja jednostek, grup i zbiorowości w środowisku lokalnym „Senior w centrum oddziaływań edukacyjnych”</i>	122
<i>Cyberprzestrzeń i światy wirtualne – konsekwencje osobowe i społeczne</i> , 24 kwietnia 2014 r.	123
<i>Edukacja wobec zmian cywilizacyjnych</i> , Ogólnopolska Konferencja Naukowa 11–13 maja 2014 r., Ciechocinek	124
<i>Интернационализация профессионального образования</i> <i>Umiejscowienie kształcenia zawodowego</i> , Międzynarodowa Konferencja, 22–23 sierpnia 2014 r., Sankt Petersburg	124
<i>Present Day Trends of Innovations 2014</i> , 22–23 maj, 2014, Brno 5th International scientific conference & International workshop.....	125
UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development <i>Learning Today for a Sustainable Future</i> 10–12 November 2014, Aichi-Nagoya, Japan Stakeholder Meetings, 4–8 November 2014, Okayama, Japan.....	125
<i>International Cooperation & U3A</i> , Association Internationale des Universités du Troisième Age (Międzynarodowe Stowarzyszenie Uniwersytetów Trzeciego Wieku) 2–4 czerwca 2014, Tuluza, Francja	126

☐ **Contents** 127

☐ **Содержание**..... 129

Komentarz

Dorota KOPROWSKA, Krzysztof SYMELA

Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom

Aktywność edukacyjna i zawodowa seniorów

Prezentowany kolejny 84 numer naszego czasopisma zawiera wiele artykułów rozwijających problem aktywności edukacyjnej seniorów w uniwersytetach trzeciego wieku. Różnorodne doświadczenia wiodących polskich uniwersytetów, jak również aktywność uniwersytetów trzeciego wieku w małych miejscowościach odległych od ośrodków akademickich, w małych miasteczkach i wsiach świadczą, że seniorzy coraz lepiej odnajdują się po transformacji ustrojowej, w praktyce realizując na nowo odczytywany paradygmat *uczenia się w ciągu całego życia*.

Dotyczy to jednak elity intelektualnej osób starszych. Ciągłe pozostaje problem zachęcenia seniorów do powszechnej aktywności. Problemy bezrobocia, z jakimi boryka się cały świat, nie sprzyjają wydłużeniu czasu pracy sprawnych fizycznie i intelektualnie emerytów.

Czy rzeczywiście seniorzy, emeryci zabierają pracę młodym? Czy powszechny sprzeciw wobec wydłużenia wieku emerytalnego nie przeciwstawia się dążeniu do utrzymania pracy jak najdłużej? Czy o takie prawa seniorzy muszą walczyć?

Brak aktywności, głównie zawodowej, sprzyja wykluczeniu społecznemu, a hasło przeciwdziałaniu wykluczeniu społecznemu jest myślą przewodnią *Strategii Europa 2020*.

24 grudnia 2013 roku uchwałą nr 237 Rada Ministrów przyjęła założenia *Długofalowej Polityki Senioralnej w Polsce na lata 2014–2020* oraz *Společnej Osób Starszych na lata 2014–2020*.

Podobnie jak wcześniej programy, zadania są zgrupowane w czterech priorytetach: *I. Edukacja osób starszych, II. Aktywność społeczna promująca integrację wewnątrz- i międzypokoleniową, III. Partycypacja społeczna osób starszych, IV. Usługi społeczne dla osób starszych*.

Ten numer czasopisma dedykujemy prof. nadzw. dr. hab. Henrykowi Bednarczykowi, redaktorowi naszego czasopisma, nawiązując do informacji sygnowanej na okładce redagowanej przez Profesora monograficznej serii wydawniczej Biblioteki Pedagogiki Pracy.

Z inicjatywy prof. dr. hab. Franciszka Szloska 28.11.2013 r. odbyło się naukowe spotkanie jubileuszowe środowiska naukowego pedagogiki pracy i praktyków ustawicznej edukacji zawodowej. Zaprezentowano okolicznościowy tom *Badanie – dojrzwianie – rozwój (na drodze do doktoratu), 70-lecie Profesora Henryka Bednarczyka*

pod redakcją Franciszka Szloska wydany przez APS w Warszawie i ITeE – PIB w Radomiu. Okolicznościowym adresom i życzeniom towarzyszyła naukowa debata nad internacjonalizacją badań i rozwojem współpracy środowiska pedagogiki pracy.

W rozdziale prof. nadzw. dr. hab. Henryka Bednarczyka postanowiliśmy zamieścić artykuł prof. dr hab. Nelly G. Nyczkało jako zewnętrzną, chociaż bardzo przyjazną i rzeczową analizę działalności Jubilata oraz zwarte informacje charakteryzujące pracę Profesora w Ośrodku Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki ITeE – PIB w Radomiu, doświadczenia innowacyjnego kształcenia pedagogów pracy w WSPZNP w Warszawie oraz lokalnego i znaczącego eksperymentu pedagogicznego w Stowarzyszeniu Oświatowym SYCYNA.

Nasza wspólna praca wykazała, że Profesor był, jest i zapewne nadal będzie (bo siedemdziesięciolatka trudno przecież zmienić) typem charmatycznego lidera, dociekliwego badacza, oryginalnego twórcy oraz integratora – magnesu przyciągającego ludzi i pobudzającego ich do kreatywności.

Słowami Profesora Tadeusza Kotarbińskiego dziękujemy Panie Profesorze za „dobrą robotę”, za wkład w nasz indywidualny rozwój oraz w rozwój Instytutu.

Seniors' educational and professional activity

Diverse experience of both leading Polish universities and the universities of the third age in the areas distant from academic centers such as small towns and villages, shows that seniors feel more and more comfortable after the political transformation, fulfilling the re-read paradigm of *lifelong learning*.

On December 24, 2013 the Council of Ministers adopted the Resolution No. 237 on *Long Term Senior Policy in Poland for the years between 2014–2020, and Social Ageing Policy for the years between 2014–2020*.

As it was before, the programmes and tasks are grouped into four priorities: *I. The Elders Education, II. Social activity promoting intra- and intergenerational integration, III. Social participation of the elderly people, IV. Social services for the elderly people*.

This issue of Work Pedagogy is dedicated to Prof. Henryk Bednarczyk, PhD the editor of our journal. We refer to information signed on the cover edited by the Professor in the Work Pedagogy Library monographic series.

In the chapter devoted to Prof. Henryk Bednarczyk, we have decided to publish an article of Prof. Nelly G. Nyczkało which comprises an external, very friendly and substantive analysis of his activity as well as concise information on the work of Professor at the Work Pedagogy of Innovative Economy Centre, ITeE – PIB in Radom, the description of his experience in innovative educating of work pedagogues in WSPZNP in Warsaw and a local, significant pedagogical experiment in the SYCYNA Educational Association.

Using the words of Professor Tadeusz Kotarbiński, we would like to thank you, Professor for “a good job”, for your contribution to our own personal growth and the development of the Institute.

Edukacja dorosłych w Polsce i na świecie

Zofia SZAROTA

Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Era trzeciego wieku – implikacje edukacyjne

The era of the third age – educational
implications

Słowa kluczowe: pedagogika, edukacja dorosłych, uczenie się seniorów, paradygmaty gerontologii, edukacja gerontologiczna.

Key words: pedagogy, adult education, seniors' learning, paradigms of gerontology, gerontological education.

Abstract

Polish seniors are the age group with the lowest level of educational activity and intellectual capital. Gerontological education is a necessity in the aging society and should develop a tool for activation of this age group.

Wstęp

Zmienione społeczne granice wyznaczające początek starości (zmiana zakresu i jakości pełnionych ról), wyższa niż w przeszłości jakość wykształcenia pokolenia późnej dojrzałości, bardziej świadoma postawa starszego wiekiem konsumenta dóbr i usług zdają się redefiniować pojęcie *starość*. Ta faza życia stała się powszechnie „dostępna” rozwiniętym społeczeństwom świata.

Cele globalnej, europejskiej i krajowej polityki społecznej zwrócone ku najstarszym obywatelom nakierowane są na działania służące wydłużaniu ich sprawnego, niezależnego i pełnoprawnego funkcjonowania w przestrzeni publicznej. Żyjemy coraz dłużej, coraz bardziej zadowoleni z jakości swego życia. Jakość tę wymiennie wzmacnia aktywność. Na przełomie stuleci przyjęty został imperatyw aktywnego starzenia się (*active ageing, vital ageing*). Jest to paradygmat współczesnej gerontologii, ale i pożądana cecha dodająca wartości latom, które zostały dodane do życia.

Praktyka edukacyjna w obliczu starzenia się społeczeństwa

Proces aktywizacji jest podstawą charakterystyki funkcjonowania instytucji i placówek edukacyjnych, których oferta kierowana jest do osób w podeszłym wieku. Uczestnicy zajęć kulturalno-oświatowych podejmują różnorodne zadania edukacyjne, wykorzystując nowoczesne narzędzia zdobywania i utrwalania wiedzy. Uczenie się nie jest dla nich procesem nudnym. Jest to pasjonujące wyzwanie, ale i cywilizacyjna i uświadomiona konieczność. Jest to aktywność poznawcza otwarta na refleksyjne doświadczanie codzienności, pomnażanie wiedzy i umiejętności, także cyfrowych, niezbędnych w epoce szybko zmieniających się technologii. Jest to aktywność kulturalna, dzięki której zaspokoić można potrzeby poznawcze, potrzeby doświadczania piękna oraz dzielenia się z innymi owocami własnej twórczości.

Na przestrzeni kilku ostatnich dekad zachodzą dynamiczne i niemające precedensu zmiany. Ich skutki obejmują niemal wszystkie sfery ludzkiej egzystencji, życia społecznego. Zagadnienia gerontologiczne przyciągają uwagę naukowców. Badacze koncentrują się na wieloaspektowych problemach związanych z procesem starzenia się i specyfiką starości jako fazy życia. Wśród nich znajdują się także pedagodzy, którzy wydają się być dobrymi „translatorami” problemów współczesności, podejmującymi udany trud mediacji między dylematami rozłączającymi generacje. Mediacje te winny przyjąć postać edukacji gerontologicznej, kierowanej do wszystkich pokoleń, bez względu na post-, pre- czy kofiguratywność transmisji wzorów kulturowych.

Jednym z obszarów, podlegających największej dynamice przemian oraz najbardziej dostrzegalnym następstwom, jest edukacja analizowana w aspekcie inter- i subdyscyplinarności pedagogiki. Ta humanistyczna nauka z silnymi związkami z praktyką edukacyjną¹ obejmuje swymi badaniami, z oczywistych współcześnie przyczyn, wszystkie etapy rozwojowe człowieka, wszystkie środowiska wychowawczo-edukacyjne. Oczywiście stało się stwierdzenie, że proces uczenia się w epoce ponowoczesnej, w społeczeństwie wiedzy jest istotny tak dla pomyślnego rozwoju jednostki, jak i społeczeństwa. Przemiany kulturowe, cywilizacyjne i technologiczne zmuszają jednostkę do zdobywania i aktualizowania wiedzy, pozyskiwania adekwatnych umiejętności, nabywania nowych kompetencji także na etapie późnej dojrzałości i starości. Stąd po rewolcie kulturowej z 1968 roku oraz w wyniku nasilonej zmiany

¹ Por. T. Lewowicki, *Interdyscyplinarność pedagogiki – tradycja i współczesność, problemy i szanse*, [w:] *Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny*, pod red. Z. Szaroty, F. Szloska, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – BIP, Radom 2013, s. 18–27.

demograficznej, nazwanej „drugim przejściem demograficznym”, narodził się ruch uniwersytetów trzeciego wieku. Od ponad 40 lat (pierwszy UTW powstał we Francji w 1973 roku, w Polsce w 1975) podejmowana w ich strukturze edukacja umożliwia ciągle kształtowanie umysłu, rozwój sprawności intelektualnych, oddziałuje na sferę wolicjonalną, przyczyniając się do przemian w kreowaniu osobowości, postaw, pożądanych zachowań, do rozwoju cech kierunkowych, internalizacji wartości, wzorów i norm moralnych. Człowiek, który rozwija twórczo swoje zainteresowania, zaspokaja swoją ciekawość nie może być banalny ani przeciętny, jest on interesujący dla świata i światu niezbędny.

W polskich placówkach kształciło się w roku 2013/2014 ok. 100 tysięcy seniorów. Co jest przyczyną zainteresowania ofertą UTW? Bez wątpienia wyższa niż w ubiegłych dekadach jakość wykształcenia osób znajdujących się we wczesnej fazie starości (zob. tab. 1 i 2, rys. 1 i 2).

Analiza wyników kolejnych Narodowych Spisów Powszechnych (lata 1988, 2002 i 2011) pozwala sformułować wnioski dotyczące zmieniającego się dynamicznie poziomu skolaryzacji polskiego społeczeństwa, w tym seniorów. Rośnie liczba dobrze wykształconych Polaków, maleją odsetki charakteryzujące niski poziom wykształcenia. Niedostatki kompetencyjne pogłębiają się w starszych grupach wiekowych.

Tabela 1. Jakość wykształcenia osób powyżej 15 r. ż. (NSP 1988 i NSP 2002) oraz 13 r. ż. (NSP 2011)

Poziom wykształcenia	NSP 1988	NSP 2002	NSP 2011
Wyższe	6,5	10,2	17,0
Średnie i policealne	24,7	31,6	31,6
Zasadnicze zawodowe	23,6	24,1	21,7
Gimnazjalne	–	–	4,9
Podstawowe	38,8	28,2	18,3
Niepełne podstawowe i bez wykształcenia	6,1	2,8	1,4
Nieustalone	0,4	2,1	5,2

Tabela 2. Jakość wykształcenia osób w wieku 65+ wg danych narodowych spisów powszechnych

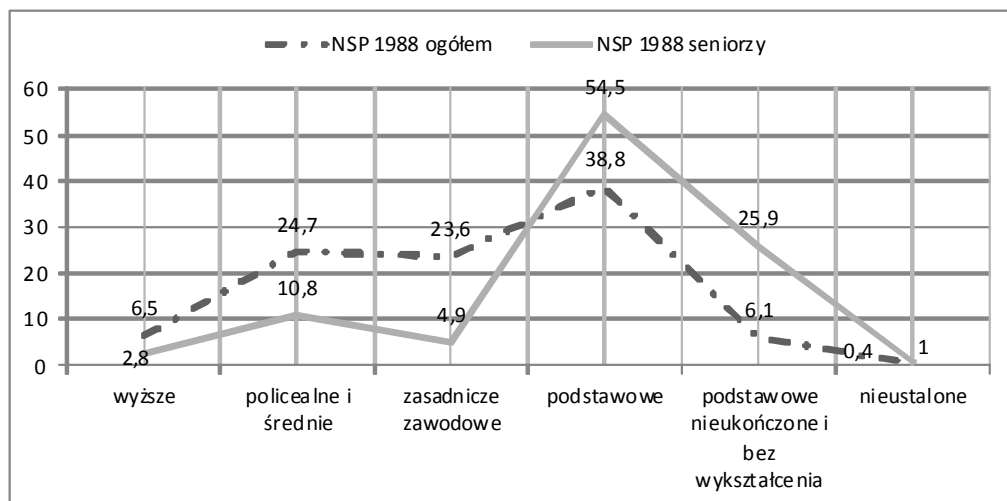
Poziom wykształcenia	NSP 1988	NSP 2002	NSP 2011
Wyższe	2,8	6,2	8,7
Średnie i policealne	10,8	19,2	11,9
Zasadnicze zawodowe	4,9	9,3	9,7
Gimnazjalne	–	–	1,4
Podstawowe	54,5	51,2	38,8
Niepełne podstawowe i bez wykształcenia	25,9	12,5	23,1 ²
Nieustalone	1,0	1,5	6,4

Źródło: *Raport z wyników Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 2002*, GUS, Warszawa 2003, s. 30; *Ludność. Stan i struktura demograficzno-społeczna. Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011*, GUS, Warszawa 2013, s. 107.

² Dane dotyczące NSP 2011 przytaczam z nieufną ostrożnością, bowiem GUS podaje dla tej kategorii wartość 57,8%, jednak przy jej uwzględnieniu pozostałe wartości przekraczają 100%.

Edukacja pozaformalna seniorów staje się w naszym kraju zjawiskiem wyraźnie dostrzegalnym, ruchem społecznym³. Zainteresowanie uczestnictwem w UTW i innych niedostatecznie rozpoznanych formach organizacyjnych aktywności kulturalno-edukacyjnej i społecznej seniorów (np. środowiskowe kluby seniora, działalność terenowych kół Polskiego Związku Emerytów, Rencistów i Inwalidów, sekcje zainteresowań w placówkach upowszechniania kultury i popularyzacji wiedzy) jest bez wątpienia pochodną wkraczania w fazę starości objętych obowiązkiem szkolnym roczników powojennych.

Zmiana w stylu życia jest także konsekwencją rozłącznego współistnienia pokoleń. Zaledwie 11% polskich seniorów mieszka w rodzinach wielopokoleniowych⁴, pozostali nie partycypują więc we wspólnocie gospodarstwa domowego. Dzięki świadczeniom emerytalnym są samodzielni ekonomicznie. Nie wypełniają też funkcji opiekuńczych wobec wnucząt tak intensywnie, jak było to jeszcze pokolenie temu.



Rys. 1. Wykształcenie seniorów (65+) na tle wykształcenia ogółu Polaków powyżej 15 r. ż.: NSP 1988

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych tab. 1 i 2.

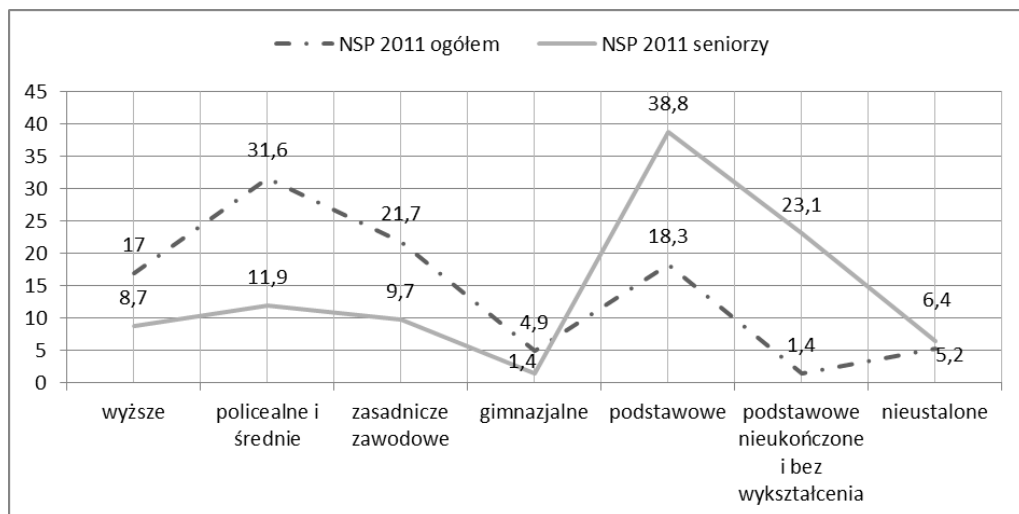
Informacji zamieszczonych w tabelach i na rysunkach nie należy traktować jako materiału źródłowego (z uwagi na poważne ryzyko obciążenia błędami obliczeniowymi GUS). Można natomiast traktować je jako ilustrację tendencji związanych ze zmianą poziomu kapitału ludzkiego Polaków.

Opinia ta znajduje potwierdzenie w wynikach badań, zgodnie z którymi osoby w wieku 55–59/64 lata znajdujące się na przedpolu emerytury legitymowały się

³ Zob. Raport *Zoom na UTW*, Towarzystwo Inicjatyw Twórczych „ę”, Warszawa 2013.

⁴ *Obraz typowego Polaka w starszym wieku*, CBOS, BS/2/2010, Warszawa, styczeń 2010 [http://www.cbos.pl/PL/publikacje/raporty_2010.php].

w 2012 roku następującą jakością wykształcenia: 20% – gimnazjalne i poniżej⁵, zasadnicze zawodowe – 41%, średnie – 30%, wyższe 8%⁶. Podobne dane znajdują się w *Diagnozie społecznej 2013*: wykształcenie wyższe i pomaturalne dotyczy 14% osób w wieku 60 lat i więcej, podstawowe i niżej – 35,6%⁷. Za kilka lat te właśnie osoby zmienią krzywe ilustrujące poziom wykształcenia najstarszych Polaków. Część z nich zasili już funkcjonujące instytucje kulturalno-edukacyjne z ofertą programową skierowaną ku seniorom.



Rys. 2. Wykształcenie seniorów (65+) na tle wykształcenia ogółu Polaków powyżej 13 r.ż.: NSP 2011

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych tab. 1 i 2.

Poziom wykształcenia spada w kolejnych grupach wieku, szczególnie w odniesieniu do wykształcenia wyższego. Brak i najniższa jakość wykształcenia jest udziałem, podobnie jak w latach 80. XX wieku, najstarszych seniorów, głównie kobiet i mieszkańców wsi.

Otwartą i niezagospodarowaną kwestią pozostaje brak instytucjonalnych propozycji dla osób w zaawansowanym wieku oraz pasywnych, niezaangażowanych, dotkniętych utratą samodzielności funkcjonalnej, zagrożonych marginalizacją społeczną z powodu ubóstwa bądź choroby. Te czynniki zazwyczaj sprzężone są z niską jakością wykształcenia. Bez namysłu nad sposobami optymalizacji tego stanu rzeczy poziom

⁵ Znajdują się tutaj przede wszystkim osoby z wykształceniem podstawowym. Pierwsi absolwenci gimnazjów uzyskali świadectwa w 2002 roku.

⁶ S. Czarnik, K. Tirek, *Wykształcenie, praca, przedsiębiorczość Polaków*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2012, s. 61, Publikacja elektroniczna dostępna na stronie internetowej www.bkl.parp.gov.pl.

⁷ *Diagnoza społeczna 2013, Warunki i jakość życia Polaków*, J. Czapiński, T. Panek (red.), Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego, s. 298.

kapitału ludzkiego polskich seniorów (obok rolników i rencistów⁸) nadal będzie bardzo niski, a ich wkład w życie społeczno-gospodarcze kraju znikomy⁹, pomimo (krótkiego w perspektywie czasu) funkcjonowania programów prosenioralnej krajowej i lokalnej polityki społecznej i pracy przedstawicielstw osób starszych przy organach administracji rządowej i samorządowej¹⁰. Przykładowo – ruch UTW skupia niemal wyłącznie osoby, które charakteryzuje zinternalizowana aktywność poznawcza, zaangażowany styl życia. Dlatego też pojawiają się głosy krytyki związane z zarzutem swoistej „gettoizacji” ruchu aktywizującego już aktywnych seniorów¹¹.

Gerontologia edukacyjna (geragogika) jako szczegółowa dyscyplina pedagogiczna

Termin „gerontologia” został wprowadzony do piśmiennictwa przez Illię Miecznikowa w 1903 roku¹². Gerontologia, jako nauka szczególnie intensywnie zaczęła się rozwijać w drugiej połowie XX wieku¹³. Dzisiaj dysponuje własnymi teoriami zbudowanymi na gruncie efektów badań eksplanacyjnych, współpracując z wieloma dziedzinami naukowymi. Wśród nich wskazać można następujące: antropologia kulturowa, biologia, filozofia, kulturoznawstwo, medycyna, pedagogika/andragogika, pedagogika specjalna, psychologia, socjologia, nauki o rodzinie, demografia, ekonomia, ekonomia społeczna, polityka społeczna, praca socjalna. Coraz intensywniej współpracują z gerontologią cybernetyka, informatyka, inżynieria, architektura etc.

„Umocowaną” przy pedagogice gerontologię można poddać podziałowi na subdyscypliny. Wówczas wyodrębnią się:

- 1) gerontologia społeczna,
- 2) gerontologia edukacyjna (geragogika),
- 3) gerontologia opiekuńcza.

Popularyzacją tych subdyscyplin zajmuje się edukacja gerontologiczna rozumiana jako usystematyzowany przekaz wiedzy na temat interdyscyplinarnych zagadnień charakteryzujących procesy starzenia się i fazy życia, jaką jest starość właściwa.

⁸ *Diagnoza społeczna 2013, Warunki i jakość życia Polaków*, J. Czapiński, T. Panek (red.), Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego, s. 95.

⁹ Por.: *Raport o kapitale intelektualnym Polski*, 2008, Warszawa, s. 124.

¹⁰ Zob.: *Krajowy Plan Działania na rzecz Europejskiego Roku Aktywności Osób Starszych i Solidarności Międzypokoleniowej 2012 w Polsce*, MPiPS, Warszawa 2012; *Rządowy Program na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych na lata 2012–2013*, MPiPS, Warszawa 2012.

¹¹ Zob.: A. Klimczuk, *Kierunki rozwoju uniwersytetów trzeciego wieku w Polsce*, „e-mentor”, nr 4 (51)/2013; A.A. Zych, *Globalne starzenie się oraz potrzeby społeczne, kulturalne i edukacyjne ludzi starych – nowe zadania dla uniwersytetów trzeciego wieku*, [w:] *Poznać, zrozumieć i zaakceptować starość*, pod red. A.A. Zycha, Spółka Over Group, Łask 2012, s. 153–155.

¹² E. Skibińska, *Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne*, Uniwersytet Warszawski, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Warszawa – Radom 2006, s. 223.

¹³ J. Rembowski, *Psychologiczne problemy starzenia się człowieka*, PWN, Warszawa 1994, s. 16–17, 25.

Proces starzenia się (biologicznego, społecznego, psychicznego, intelektualnego) oraz przyczyny i konsekwencje demograficznego starzenia się są już rozpoznane. Jednak wciąż wiele obszarów pozostaje niedostatecznie opisanych.

Wśród nich znajdują się kwestie dotyczące gerontologii edukacyjnej – geragogiki. Określenia tego w znaczeniu „wychowanie ludzi starzejących się i starych” użył w 1952 roku Ferdynand Adalbert Kehrler¹⁴ i w 1956 roku Hans Mieskes. Usytuował on geragogikę w systemie dyscyplin gerontologicznych (obok geriatrii, psychogerontologii i socjogerontologii)¹⁵. Pisał, że jest ona pedagogiką „starzejących się i starszych ludzi (...) nauką o pedagogicznych uwarunkowaniach, zjawiskach towarzyszących następstwu procesu starzenia się”, jest systemem „praktycznej, pedagogicznej profilaktyki, prewencji i opieki, która musi sprowadzać się (...) do doradztwa i terapii”¹⁶. W 1962 roku pojawiło się pojęcie „gerontogogika” w znaczeniu „nauka o wychowaniu ludzi starych”. Wprowadził je Otto Friedrich Bollnow, utożsamiając z istotą kształcenia i wychowania osób w III wieku¹⁷.

Uwzględniając założenie, że pedagogika jest teoretyczną refleksją nad całościowym procesem wychowania człowieka (antropagogika), geragogika została włączona w nurt analiz teorii wychowania. Dzięki temu w metodyce postępowania wychowawczego uzyskano chronologię procesu oddziaływań: paidagogika, hebagogika, andragogika, geragogika¹⁸. Jest to efekt uwzględniania w pedagogice kryterium rozwojowego, czyli analiz odnoszących się do fazy życia poddawanej oddziaływaniu wychowawczo-edukacyjnemu.

W naukach o wychowaniu narodziła się nowa dziedzina. W celu pełnego oddania istoty tej subdyscypliny pedagogicznej (wyznaczonej linią rozwoju człowieka), proponowano różne określenia¹⁹: geragogika, geragogia, gerontogogika, gerontagogika, pedagogika ludzi starych (PAN 1973), pedagogika starości, pedagogika trzeciego wieku, pedagogika podeszłego wieku, pedagogika ludzi trzeciego wieku, gerontologia oświatowa, gerontologia edukacyjna, gerontologia pedagogiczna, gerontopedagogika, gerontologia wychowawcza, andragogika podeszłego wieku, kształcenie i wychowanie osób w podeszłym wieku, wychowanie do starości, kształcenie w późnej dorosłości, eldergogika, a nawet logagoika.

¹⁴ J. Halicki, *Starzenie się społeczeństw jako wyzwanie dla andragogiki*, „Gerontologia Społeczna”, nr 1(2) 2007, s. 19.

¹⁵ Por. A.A. Zych, R. Bartel, *Zur lebenssituation alternder Menschen in Polen in der Bundesrepublik Deutschland – eine komparative Survey-Stuide* (Sytuacja życiowa ludzi starszych w Polsce i RFN), Institut für Heilund Sonderpädagogik, Giessen, Germany 1988, s. 23.

¹⁶ Za: J. Halicki, *Starzenie się społeczeństw...*, s. 18.

¹⁷ A.A. Zych, R. Bartel, *Zur lebenssituation...*, s. 28.

¹⁸ Por.: S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2004, s. 27; Z. Szarota, *Gerontologia społeczna i oświatowa. Zarys problematyki*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2004, s. 17, 18; R. Čornaničová, *Geragogika ako teória edukácie seniorom a edukácievo vzťahu k seniu (formovanie, terminológia, definícia, status)*, „Rocznik Andragogiczny 2007”, 2008, s. 168.

¹⁹ Por.: A. Sas-Badowska, T. Graca, *Prakseologiczne uwarunkowania dyferencjacji w naukach pedagogicznych*, [w:] *Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny*, pod. red. Z. Szaroty, F. Szloska, op.cit., s. 275–280; J. Halicki, *Starzenie się społeczeństw...*, s. 19–20; R. Kijak, Z. Szarota, *Starość. Między diagnozą a działaniem*, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa 2013, s. 48.

Sfera edukacyjnej aktywności osób starszych, oferta oraz sposoby (metody) kształcenia/uczenia się seniorów zaczynają coraz bardziej interesować andragogów, metodyków oraz popularyzatorów wiedzy. Paradygmatem dla gerontologii edukacyjnej stać się musi koncepcja całościowego uczenia się w życiu i przez życie, pojmowanego jako pomoc w rozwoju dla pomyślnej starości²⁰. Teorie kognitywistyczne nakazują traktować uczących się seniorów w kategorii poszukujących podmiotów poznających, z rozwiniętą świadomością aktywnego uczestnictwa w procesach poznania.

Zachodzi konieczność wypełnienia treściami geragogiki/gerontologii edukacyjnej, wciąż nowej subdyscypliny pedagogicznej, zawierającej elementy psychologii poznawczej, społecznej, dydaktyki, dydaktyki dorosłych itd. – po to, by edukacja gerontologiczna była poprawna metodycznie, aby jej treści korelowały z potrzebami społecznymi i indywidualnymi potrzebami poznawczymi, by proces kształcenia/uczenia się przynosił założone efekty. Prekursorką wydaje się być Ewa Skibińska, która przedstawiła interesujące opracowanie uwzględniające kryteria charakteryzujące wszystkie elementy procesu dydaktycznego obejmującego osoby w podeszłym wieku (cele, treści, metody i formy, środki dydaktyczne, planowanie czasu pracy z seniorem, wzmacnianie efektów kształcenia oraz zasady dydaktyczne)²¹.

Edukacja gerontologiczna

Edukacja seniorów ma miejsce w wielu placówkach i instytucjach w rodzaju klubu seniora, UTW, ośrodki upowszechniania wiedzy, biblioteki, domy kultury. Dla seniorów organizowane są kursy, warsztaty, letnie szkoły, seminaria, akcje odczytowe, działają liczne stowarzyszenia i organizacje społeczne, wspólnoty parafialne, media, zyskuje na znaczeniu tzw. przemysł czasu wolnego (*leisure industry*), w tym turystyka i rekreacja. Funkcjonują centra seniora, dzienne domy pobytu, ośrodki pomocy społecznej, poradnie i ośrodki zdrowia itd., prowadzące działalność profilaktyczną i popularyzatorską. Samorządy terytorialne wspierają szczególnie ruch UTW²². Dzięki unijnym programom, takim jak Lifelong Learning i jego składowa Grundtvig, a od roku 2014 Erasmus+, wiele programów oświatowych z powodzeniem skierowano do samych seniorów (edukacja w starości). Dobrze funkcjonujący program ASOS (Aktywizacja Społeczna Osób Starszych) także służy celom i idei Aleksandra Kamińskiego wychowania w starości. Nie ma jednak propozycji adresowanych do osób w fazie zaawansowanej starości, w IV wieku. Być może uda się w nieodległej przyszłości

²⁰ O. Czerniawska, *Szkice z andragogiki i gerontologii*, Wydawnictwo WSHE, Łódź 2007, s. 9.

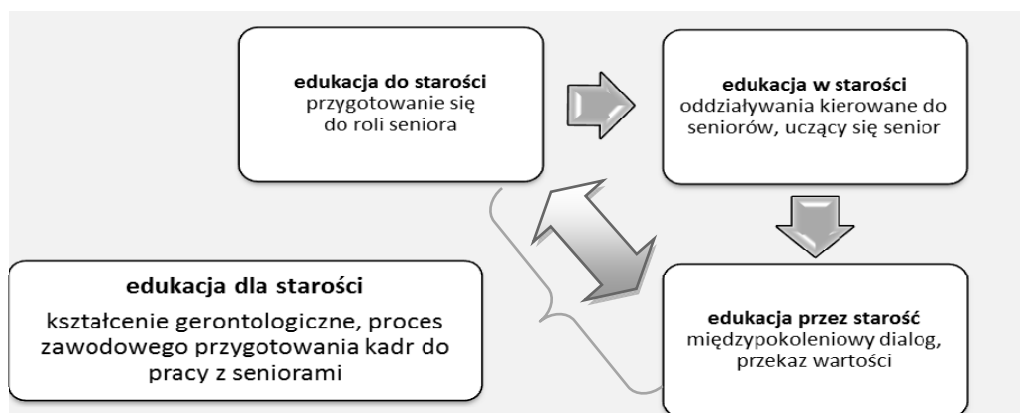
²¹ E. Skibińska, *Proces kształcenia seniorów*, „Rocznik Andragogiczny 2007”, ATA 2008, s. 57–80.

²² Za *Diagnozą społeczną 2013* (s. 299) warto wskazać na inne możliwe formy aktywności społecznej osób w podeszłym wieku: klub sportowy, organizacja biznesowa, zawodowa, rolnicza, partia polityczna, organizacja pomocowa, związek zawodowy, koło zainteresowań, komitet mieszkańców, organizacja ekologiczna, organizacja towarzyska/klubowa, organizacja religijna/kościelna, organizacja upowszechniająca wiedzę, wybierane władze samorządowe, ośrodek wsparcia, grupa samopomocowa. Uczestnictwo seniorów w tych formach nie odbiega znacząco od niskiego poziomu charakteryzującego ogół Polaków.

wyparcować, bazując na kompetencjach uzyskanych przez seniorów w placówkach przeznaczonych dla tzw. „młodych starych” i wdrożyć do praktyki edukacyjnej nowoczesne narzędzia komunikacyjne oraz prowadzić dialog edukacyjny z wykorzystaniem e-learningu, blogów, czasopism elektronicznych, repozytoriów dzieł stworzonych przez samych seniorów. Umiejętności cyfrowe staną się niezbędne w świecie, w którym nastąpi rozwój e-usług.

Wciąż za mało dzieje się także w dialogu międzygeneracyjnym (wychowanie **do** starości i **przez** starość). Tymczasem bez niego niemożliwe staje się nawiązanie interakcji odnoszącej się do hierarchii wartości. Wychowanie przez starość wymaga dwóch zaangażowanych podmiotów. Osoby źle przygotowane do własnej starości, źle ją przeżywające, są złymi nauczycielami w procesie wychowania młodszych pokoleń do starości. Aktywne starzenie się wymaga właściwego przygotowania nie tylko seniorów, ale i całego społeczeństwa, wszystkich grup wiekowych, wszystkich pokoleń. Jest to zadanie trudne, wymagające zmiany w stereotypowym postrzeganiu problemów starości. Musi zostać podjęte jak najwcześniej, by efekt aktywnego starzenia się wystąpił w danej kohorcie.

Analizowany proces będzie rozgrywał się na kilku płaszczyznach (rys. 3):



Rys. 3. Edukacja gerontologiczna

Źródło: opr. własne.

Także edukacja **dla** starości, czyli proces kształcenia kadr gerontologicznych (pracownicy bezpośredniego kontaktu) nie ma wymiaru powszechnego, występuje rzadko, na kilku zaledwie kierunkach prowadzonych przez szkoły policealne oraz na wybranych specjalnościach kształcenia na poziomie wyższym i podyplomowym. Edukacja gerontologiczna w niewielkim wymiarze godzin obejmuje zawody tzw. regulowane, które realizują zadania sprzężone z pracą socjalną, pomocą społeczną, opieką pielęgniarstwa. Od lat twierdzą, że obligatoryjnie powinni nią zostać objęci pracownicy socjalni, pedagodzy środowiskowi, tzw. personel geriatryczny, fizjoterapeuci, opiekunowie, asystenci seniorów oraz kadra organizacji seniorskich i prosenioralnych

a także instruktorzy w domach kultury, wykładowcy UTW i innych form edukacyjnych. Powinien powstać nowy zawód: doradcy geragogicznego.

Warte przypomnienia są badania prowadzone w latach 80. XX wieku przez Instytut Pedagogiki Leczniczej w Giessen (Niemcy). Ich rezultatem był program kształcenia akademickiego przygotowujący kadry do pracy z ludźmi w podeszłym wieku. Pedagogika niemiecka włączyła do oferty studiów kształcenie do zawodu geragoga. Specjalizacja ta służyła zdobyciu praktycznych kwalifikacji pedagogicznych w zakresie dydaktyki i metodyki pracy oświatowej z osobami starszymi oraz zdobyciu interdyscyplinarnej, spojonej zainteresowaniami gerontologicznymi wiedzy. Program kształcenia ujęty został w bloki programowe z ich specjalistycznym rozwinięciem. Treści, bazujące na podstawach ogólnopedagogicznych, ujęto w kursy przedmiotowe: Geragogika – Psychologia – Socjologia – Medycyna – Nauka o żywieniu – Ruch i sport – Prawo. W programie kształcenia mocno uwypuklony został interdyscyplinarny charakter geragogiki, jej silne związki z naukami społecznymi i medycznymi²³.

Danuta Marzec (1993) zaproponowała wprowadzenie na specjalności pedagogika opiekuńcza przedmiotu pod nazwą gerontopedagogika/geragogika. Propozycję swą uzasadniała możliwością i koniecznością zapoznawania się przez studentów z problematyką dotyczącą człowieka starzejącego się i starego, jego zainteresowaniami, problemami i potrzebami. Efektem zajęć byłoby przygotowanie wykwalifikowanej kadry gerontologicznej²⁴.

W latach 90. XX wieku wątki badawcze dotyczące kształcenia gerontologicznego na poziomie akademickim podjęła Zofia Szarota. Postulowała objęcie edukacją gerontologiczną studentów kierunków medycznych, humanistycznych i społecznych, specjalności pedagogicznych²⁵. Pedagog-praktyk, specjalista w zakresie wspierania rozwoju osób w wieku podeszłym i starczym – geragog, powinien pełnić rolę diagnosty, doradcy, pomocnika, przewodnika, animatora, coacha, edukatora, opiekuna, facylitatora, wspomagając rozwój fizyczny, społeczny, duchowy, kulturalny, intelektualny seniorów, ułatwiając ich społeczne uczestnictwo.

Podsumowanie

Stulecia temu Jan Amos Komeński w traktacie pedagogicznym *Pampaedia*, przedstawił katalog treści kształcenia obowiązujących w przedostatniej instytucji kształtującej ludzkie postawy – „szkole starości”, czyli *Schola Senii*. Poświęcił jej wiele uwagi, pisząc w podtytule rozdziału: „szkoła starości zawierająca szczyty mądrości ludzkiej, to jest o szczęśliwym osiągnięciu końca życia ludzkiego i zbożnym

²³ A. Zych, R. Bartel, *Zur lebenssituation...*, op.cit.

²⁴ D. Marzec, *Kształcenie pedagogów dla potrzeb opiekuńczo-wychowawczych*, [w:] *Przygotowanie pedagogów do pracy opiekuńczo-wychowawczej*, pod red. D. Marzec, J. Stochmiałka, Częstochowa 1993.

²⁵ Z. Szarota, *Kształcenie gerontologiczne – diagnoza stanu aktualnego*, [w:] *Wybrane problemy opieki i wychowania*, pod red. Z. Brańki, Oficyna Wydawnicza TEXT, Kraków 1997, s. 148–170; Z. Szarota, *Projekt kształcenia gerontologicznego*, „Edukacja Dorosłych” nr 3, 1998, s. 49–64; Z. Szarota, *Gerontologia w programach akademickiego kształcenia pedagogicznego*, „Gerontologia Polska” nr 7 (3–4), 1999, s. 13–20.

przejściu do życia wiecznego, czyli używanie owoców życia”. Wyodrębnił w niej trzy klasy i podzielił starość na trzy fazy: świeżą, posuniętą i zgrzybiałą. W fazie (klasie) pierwszej: „Wkraczających w próg starości i robiących przegląd swych obowiązków (wykonanych i czekających na wykonanie)” należy przeprowadzić bilans życia, dokonań oraz snuć plany na czas, jaki pozostał, prowadzić rozważny, przemyślany tryb życia. Starość posunięta (klasa II) dotyczy „tych, którzy weszli już w dojrzałą starość i śpieszą się, by dokończyć tych prac, jakie im pozostały”. Ma ich cechować „powaga obyczajów, zachowanie zdrowego umysłu, nienaganne zachowanie, zwierciadło cnót, filar porządku”. Starcy mają być „aktywni w nawoływaniu do wszystkiego, co dobre. (...). Być naprawdę mądrym: rzetelną posiadać mądrość, rzetelnie mówić, rzetelnie działać”. Powinnością starości zgrzybiałej (klasa III) jest przygotowanie się do śmierci: „przyjęcie uścisku śmierci i wejście w jej towarzystwie w życie nowe, nieśmiertelne”²⁶.

Są to specyficzne zadania rozwojowe stawiane przez myśliciela przed starcami. Konfrontacja ze współczesnymi teoriami naukowymi wskazuje, że postulaty te obowiązują także w dobie nam współczesnej. Zatem: *nihil novi sub sole*.

Bibliografia

1. Czapiński J., Panek T. (red.) *Diagnoza społeczna 2013*. www.diagnoza.com [8.08.2014].
2. Czarnik S., Tirek K. (2012), *Wyszktałcenie, praca, przedsiębiorczość Polaków*, Warszawa www.bkl.parp.gov.pl.
3. Czerniawska O. (2007), *Szkice z andragogiki i gerontologii*, Łódź.
4. Halicki J., *Starzenie się społeczeństw jako wyzwanie dla andragogiki*, „Gerontologia Społeczna”, nr 1(2) 2007.
5. Kijak R., Szarota Z. (2013), *Starość. Między diagnozą a działaniem*, Warszawa.
6. Klimczuk A., *Kierunki rozwoju uniwersytetów trzeciego wieku w Polsce*, „e-mentor”, 4 (51) / 2013.
7. Komeński J.A. (1973), *Pampaedia*, przełożyła K. Remerowa. Wstęp i komentarz B. Suchodolski, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk.
8. Kunowski S. (2004), *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa.
9. Lewowicki T. (2013), *Interdyscyplinarność pedagogiki – tradycja i współczesność, problemy i szanse*, [w:] *Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny*, pod red. Z. Szaroty, F. Szloska, Radom.
10. *Ludność. Stan i struktura demograficzno-społeczna. Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011*, GUS, Warszawa 2013. http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbr/gus/LUD_ludnosc_stan_str_dem_spo_NSP2011.pdf (data publikacji 9.04.2013).
11. Marzec D., *Kształcenie pedagogów dla potrzeb opiekuńczo-wychowawczych*, [w:] *Przygotowanie pedagogów do pracy opiekuńczo-wychowawczej*, pod red. D. Marzec, J. Stochmiałka, Częstochowa 1993.

²⁶ J.A. Komeński, *Pampaedia*, przełożyła K. Remerowa. Wstęp i komentarz B. Suchodolski, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk, 1973, s. 267–282.

12. *Obraz typowego Polaka w starszym wieku*, CBOS, BS/2/2010, Warszawa, styczeń 2010 [http://www.cbos.pl/PL/publikacje/raporty_2010.php].
13. *Raport o kapitale intelektualnym Polski*, 2008, Warszawa.
14. *Raport z wyników Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 2002*, GUS, Warszawa 2003, www.stat.gov.pl/cps/rde/xbr/gus/raport_z_wynikow_nsp_ludnosci_i_mieszkam_2002.pdf (data publikacji: 16.06.2003).
15. Rembowski J. (1994), *Psychologiczne problemy starzenia się człowieka*, Warszawa.
16. Sas-Badowska A., Graca T. (2013), *Prakseologiczne uwarunkowania dyferencjacji w naukach pedagogicznych*, [w:] *Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny*, pod red. Z. Szaroty, F. Szłoska, Radom.
17. Skibińska E. (2006), *Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne*, Warszawa – Radom.
18. Skibińska E. (2008), *Proces kształcenia seniorów*, „Rocznik Andragogiczny 2007”
19. Szarota Z., *Projekt kształcenia gerontologicznego*, „Edukacja Dorosłych” nr 3/1998.
20. Szarota Z., *Gerontologia w programach akademickiego kształcenia pedagogicznego*, „Gerontologia Polska” nr 7 (3–4)/1999.
21. Szarota Z. (2004), *Gerontologia społeczna i oświatowa. Zarys problematyki*, Kraków.
22. Szarota Z. (1997), *Kształcenie gerontologiczne – diagnoza stanu aktualnego*, [w:] *Wybrane problemy opieki i wychowania*, pod red. Z. Brańki, Kraków.
23. Zych A.A., Bartel R., *Zur lebenssituation alternder Menschen in Polen in der Bundesrepublik Deutschland – eine komparative Survey-Stuide* (Sytuacja życiowa ludzi starszych w Polsce i RFN), Giessen, Germany 1988.
24. Zych A.A., *Globalne starzenie się oraz potrzeby społeczne, kulturalne i edukacyjne ludzi starych – nowe zadania dla uniwersytetów trzeciego wieku*, [w:] *Poznać, zrozumieć i zaakceptować starość*, pod red. A.A. Zycha, Łask 2012.
25. *Krajowy Plan Działania na rzecz Europejskiego Roku Aktywności Osób Starszych i Solidarności Międzypokoleniowej 2012 w Polsce*, MPiPS, Warszawa 2012.
26. *Rządowy Program na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych na lata 2012–2013*, MPiPS, Warszawa 2012.

dr hab. Zofia SZAROTA, prof. Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie

Uniwersytet Pedagogiczny

im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

30-084 Kraków

ul. Ingardena 4

zszarota@up.krakow.pl

Senior citizens' creative attitude as a determinant of a life quality-research news

Postawa twórcza seniorów jako wyznacznik jakości życia – doniesienia z badań

Key words: senior citizen, creativity, creative attitude, a life quality.

Słowa kluczowe: senior, kreatywność, postawa twórcza, jakość życia.

Streszczenie

Rozwój cywilizacji sprawił, że twórczy potencjał człowieka zaczęto doceniać w różnych wymiarach jego egzystencji. W obecnych czasach jednostka „rozchwytywana” to osoba przejawiająca aktywny stosunek do świata i życia, która szybko potrafi przystosować się do nowości, a także kreatywnie podchodzi do problemów i zadań. Pożądani są ludzie przejawiający postawę twórczą, współkreujący świat według własnego pomysłu w różnych sferach życia. Piszą o tym liczni autorzy, na przykład autor opracowania oraz Mária Vargová i inni. Ma to także znaczenie w przypadku osób starszych. W odniesieniu do dzieci ten aspekt powyższej problematyki analizuje na przykład Marzena Kielbasa. W opracowaniu ukazano wybrane aspekty analizy postaw twórczych seniorów.

Senior citizens' creativity

There is a creative element in each person and everybody can decide if they will be the creators or just participants of their lives. It is possible to be creative regardless of the age, education or talents. Creativity applies to all domains of life. It is an inspiration influencing everyday life, mood and fulfillment.¹

Sciences dealing with the topic of adult people include:²

- gerontology-the science of ageing processes;
- andragogy-dealing with adult education.

¹ http://www.utwstrzelin.pl/?page_id=58 (08/06/2011).

² <http://pl.wikipedia.org> (08/06/2011).

Gerontologists and andragogists are the proponents of the constructive model as a senior citizens' lifestyle, which means the latter can still be the creators of their own lives. The ageing stage called "the autumn of life" may prove to be the phase of the best mature form of creativity.³

Many great artists created wonderful pieces of art in their late stages of lives. Famous names include: Immanuel Kant, Goethe, Johann Sebastian Bach, Michelangelo, Francisco Goya, Pablo Picasso, Matisse, Jacek Malczewski. Old age was for some of them the period of the biggest development.⁴ All of the above mentioned people were characterized by a huge creative passion thanks to which their lifelong activity was possible to be maintained.⁵

Senior citizens' creative attitude is described by being open to new information, taking risks, very often also by a sense of humour which enables them to stay distanced from everyday problems.⁶

Nowadays senior citizens are welcome by the Universities of the Third Age, whose aims are:⁷

- to activate the elderly and make use of their potential on the labour market, namely of their knowledge, life experience and skills necessary for the social and economic growth of a country,
- to make up for their educational deficits and help them acquire new skills,
- to organize social meetings in order to make friends,
- to provide ideas for their free time and to enable senior citizens to take care of their body fitness,
- to provide the possibility for a constant knowledge development, to inspire them to conduct tasks useful for the society,
- to make them realize their youth dreams which earlier could not come true because of the work life and family obligations.

The Universities of the Third Age give the possibility to develop senior citizens' talents in each domain of life, e.g. in cooking, handicraft, gardening, animal breeding, diary writing, correspondence with friends, house decorating, self-government work, participating in hobbies sections. Those activities allow the elderly, often lonely people, to stop thinking about some sad experiences for a while, and may also show them how to derive a new joy of life from creating things for themselves and for the others.

The elderly people should treat themselves as unique, irreplaceable personalities because in order to live creatively one has to maintain broad social contacts with the family, neighbours, friends, and simply give a part of themselves to the others. It is probable that then they will not feel lonely. In every man's life there appear people

³ http://www.utwstrzelin.pl/?page_id=58 (08/06/2011).

⁴ <http://www.nazdrowie.pl/artykul/tworczosc-lat-nie-liczy> (08/06/2011).

⁵ T. Kozík, J. Depešová, Technickávýchova v Slovenskejrepublike v kontentevzdelávania v krajináchEurópskejúníe, Nitra 2007, pp. 9–32, <http://www.hellinger.pl/lekarz-radzi/?ludzie-starzy-w-naszym-spoleszenstwie,76> (08/06/2011).

⁶ http://www.utwstrzelin.pl/?page_id=58 (08/06/2011).

⁷ <http://pl.wikipedia.org> (08/06/2011).

who then die almost unnoticed, but the creative character of everyday social contactsshow that there are others who will stay in our memories forever and influence our way of thinking. Each person feels the need to record or bequeath their experiences, to write down the stories of their lives, to leave their own “trace.” Creative attitude towards life frequently becomes a realization of unfulfilled dreams from the past, an autotherapy. Each creative effort of an elderly person should be an answer to their life limitations, loneliness, existential insecurity. In this case creativity manifests itself as a need to change the world and/or their own lives. It gives the feeling of a better life quality, and what is connected with it, an internal satisfaction allowing them to come closer to the other people.⁸

Senior citizens’ creative attitude in the light of research

Research shows that a vast majority of the surveyed people present a creative attitude. They amounted to as many as 90 % of the survey results, while the remaining 10% of the respondents’ attitudes were imitative (Fig. 1).

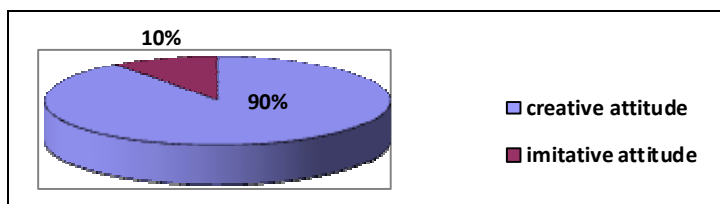


Fig. 1. The division of the respondents according to a represented attitude

A creative attitude was presented by a 100% of men and 82% of women (Fig. 2).

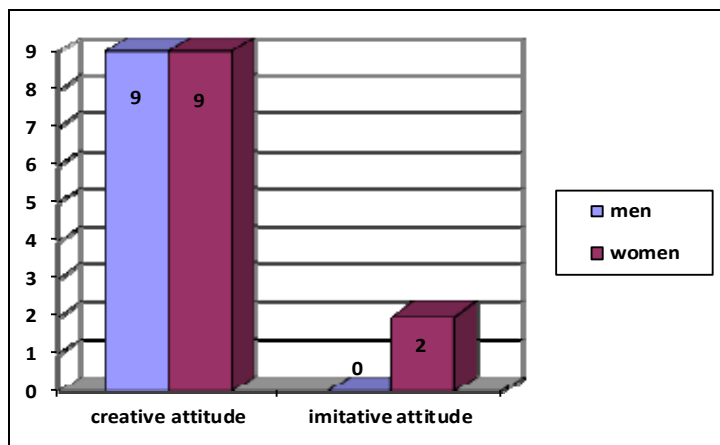


Fig. 2. The level of creative and imitative attitudes according to the respondents’ gender

⁸ http://www.utwstrzelin.pl/?page_id=58 (08/06/2011).

People aged 55-60 and 60-70 fell into both groups, representing the two attitudes. In the group characterized by a creative attitude, people aged 55-60 made 56% of the respondents, while people aged 60-70 made 35% of all surveyed individuals. In the group characterized by an imitative attitude both age groups made equally 50% of the respondents (Fig. 3).

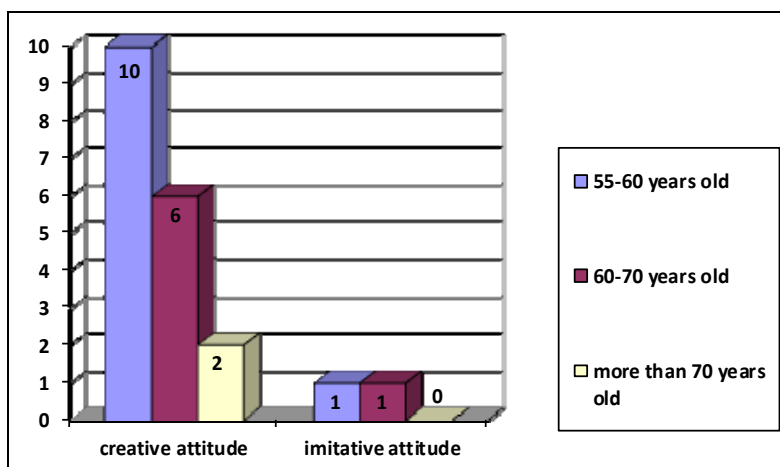


Fig. 3. The level of creative and imitative attitudes according to the respondents' age

Research results will be based on the following point scales:

- for all respondents: 0-60 points
- from which:
- for women: 0-33 points
- for men: 0-27 points.

As it is shown by the research results, in the sphere of **conformity** most of the points go to the feature of **stereotypicality** (50/60 p). It was the main feature for both women (28/33 p) and men (22/27). What follows are: **the lack of criticism** (39/60 p) and **defense** (37/60 p). The latter was presented mostly by women (23/33 p) while men were more often driven by behaviour connected with the lack of criticism (20/27 p). Many female points went to **dependence** (22/33 p) and male points to **intolerance** (16/27 p).

Men in a minimal way showed **low self-esteem** (2/27 p) which could not be observed about women (15/33 p). Few male points went to an **apprehensive** behaviour (7/27 p). Women less frequently chose **irresponsible** or **intolerant** behaviour (4/33 p and 9/33 p respectively). Details are presented below (Table 1).

Research proves that in the sphere of nonconformity most points go to the feature of **self-criticism** (49/60 p), closely followed by **self-organization** (48/60 p), **independence** (47/60 p) and **responsibility** (47/60 p). Self-criticism was high both for women (26/33 p) and men (23/27 p). Responsibility was much more strongly manifested by women (29/33 p) while men were more often driven by the behaviour connected with independence (23/27 p), **courage** (22/27 p) and **openness** (22/27 p).

Table 1. The components of the respondents' conformist behaviour

Features	CONFORMITY (K)					
	Men (0-27 p)		Women (0-33 p)		Both (0-60 p)	
	Points	%	Points	%	Points	%
Dependence	14	51,9	22	66,7	36	60
Passivity	9	33,3	17	51,5	26	43,3
Adaptive inflexibility	13	48,1	19	57,6	32	53,3
Stereotypicality	22	81,5	28	84,8	50	83,3
Submissiveness, weakness	8	29,6	13	39,4	21	35,0
Anxiety (apprehension)	7	25,9	14	42,4	21	35,0
Subordination	11	40,7	18	54,5	29	48,3
The lack of self-reliance	10	37,0	16	48,5	26	43,3
Inhibitions	8	29,6	14	42,4	22	36,7
Defense	14	51,9	23	69,7	37	61,7
Little resistance and perseverance	12	44,4	18	54,5	30	50,0
Irresponsibility	13	48,1	4	12,1	17	28,3
The lack of criticism	20	74,1	19	57,6	39	65,0
Intolerance	16	59,3	9	27,3	25	41,7
Low self-esteem	2	7,4	15	45,5	17	28,3

Neither men nor women presented **high self-esteem** (28/60 p). It has also been observed that in the female group not so many points were given to the behaviour connected with **courage** (16/33 p), while in the male one to **originality** (17/27 p). Data are presented below (Table 2).

Table 2. The components of the respondents' nonconformist behaviour

Features	NONCONFORMITY (N)					
	Men (0-27 p)		Women (0-33 p)		Both (0-60 p)	
	Points	%	Points	%	Points	%
Independence	23	85,2	24	72,7	47	78,3
Activity, vitality	20	74,1	23	69,7	43	71,7
Adaptive flexibility	21	77,8	21	63,6	42	70,0
Originality	17	63,0	18	54,5	35	58,3
Consistency	20	74,1	25	75,8	45	75,0
Courage	22	81,5	16	48,5	38	63,3
Dominance	19	70,4	20	60,6	39	65,0
Self-organisation	21	77,8	27	81,8	48	80,0
Spontaneity, expression	21	77,8	22	66,7	43	71,7
Openness	22	81,5	23	69,7	45	75,0
Resistance and perseverance	18	66,7	21	63,6	39	65,0
Responsibility	18	66,7	29	87,9	47	78,3
Self-criticism	23	85,2	26	78,8	49	81,7
Tolerance	19	70,4	24	72,7	43	71,7
High self-esteem	15	55,6	13	39,4	28	46,7

The analysis of the research conducted proves that in the sphere of algorithmic behaviour most points in the case of both genders were given to **learning through understanding** (49/60 p), followed by **reconstructive imagination** (44/60 p) and **convergent thinking**(43/60 p). Several other kinds of behaviour from this cognitive sphere got many points as well, e.g. **reproductive learning** (42/60 p), **cognitive passivity** (41/60 p), **imprinting** (41/60 p) and **guided perceptiveness** (40/60 p).

The examined men did not manifest the features connected with **a low aptitude and constructive skill** (0/27 p) or **the lack of technical creativity** (1/27 p). From all the features under examination women gave the fewest points to **guided learning** (12/33 p) and equally 13/33 p. to both **mechanical memory** and **verbal reconstruction**. Details are presented below (Table 3).

Table 3. The components of the respondents' algorithmic behaviour

Features	ALGORITHMIC BEHAVIOUR (A)					
	Men (0-27 p)		Women (0-33 p)		Both (0-60 p)	
	Points	%	Points	%	Points	%
Guided perceptiveness	15	55,6	25	75,8	40	66,7
Mechanicalmemory	9	33,3	13	39,4	22	36,7
Reconstructiveimagination	19	70,4	25	75,8	44	73,3
Convergentthinking	19	70,4	24	72,7	43	71,7
Reproductive learning	18	66,7	24	72,7	42	70,0
Guided learning	6	22,2	12	36,4	18	30,0
Learning throughunderstanding	20	74,1	29	87,9	49	81,7
Intellectualinflexibility	16	59,3	18	54,5	34	56,7
Cognitivepassivity	18	66,7	23	69,7	41	68,3
Law reflectiveness	17	63,0	18	54,5	35	58,3
Imprinting	20	74,1	21	63,6	41	68,3
Low aptitude and constructive skill	0	0	17	51,5	17	28,3
Verbal reconstruction	9	33,3	13	39,4	22	36,7
The lack of technical creativity	1	3,7	19	57,6	20	33,3
The lack of artistic talents	16	59,3	15	45,5	31	51,7

Research shows that in the sphere of heuristic behaviour the biggest number of points in the case of both genders was given to **high reflectiveness** (51/60 p), closely followed by **intellectual independence** (49/60 p). Apart from those features women also mark highly **independent learning** (25/33 p) and **verbal creativity** (24/33 p). Men's behaviour was manifested mostly by **technical creativity** (25/27 p), **high aptitude and constructive skill** (24/27 p) and **cognitive activity** (23/27 p).

Neither men nor women presented behaviour connected with **creative imagination** (24/60 p) and **artistic talents** (25/60 p). Details are shown below (Table 4).

Table 4. The components of the respondents' heuristic behaviour

Features	HEURISTICBEHAVIOUR (H)					
	Men (0-27 p)		Women (0-33 p)		Both (0-60 p)	
	Points	%	Points	%	Points	%
Observationindependence	21	77,8	23	69,7	44	73,3
Logicmemory	18	66,7	21	63,6	39	65,0
Creative imagination	10	37,0	14	42,4	24	40,0
Divergentthinking	17	63,0	20	60,6	37	61,7
Reproductive learning	20	74,1	23	69,7	43	71,7
Independent learning	16	59,3	25	75,8	41	68,3
Learning throughunderstanding	16	59,3	18	54,5	34	56,7
Intellectualflexibility	13	48,1	16	48,5	29	48,3
Cognitiveactivity	23	85,2	22	66,7	45	75,0
High reflectiveness	23	85,2	28	84,8	51	85,0
Intellectualindependence, creativity	24	88,9	25	75,8	49	81,7
High aptitude and constructive skill	24	88,9	17	51,5	41	68,3
Verbalcreativity	21	77,8	24	72,7	45	75,0
Technical creativity	25	92,6	17	51,5	42	70,0
Artisticaltalents	14	51,9	11	33,3	25	41,7

Summary

Having analyzed the level of senior citizens' creative attitudes examined with the use of Creative Behaviour Questionnaire KANH, it has been pointed out that a vast majority of respondents showed creative attitudes (about 90% of all the examined). Senior citizens' creative attitude may also result from their achieving some life stability which gives a sense of security accompanied by a willingness to live, curiosity about the world and frequently a healthy sense of humour, allowing senior citizens to distance themselves from problems.

As far as gender is concerned, creative attitude was presented by all the men and about 80% of the women. Research proved that it might result from the fact that men are more self-confident, courageous, independent, open and less apprehensive in contacts with others than women.

Research has also indicated the interdependence between senior citizens' creativity and their age within the analyzed age groups. In the groups of respondents aged 55-60 and 60-70 respectively a number of about 90% of people with creative attitudes have been noted, while in the group of respondents aged over 70 there was 100% of them. It is worth adding though that they amounted merely to 10% of all the respondents.

Bibliography

1. Bernacka R.E., *Niepowodzenia szkolne. Konformista – nonkonformista*, Wychowawca, 2003, no 2.
2. Czygier S., *Twórczość techniczna uczniów szkół zawodowych*, ITeE, Radom 2008.
3. Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1976.
4. Kielbasa M., *Interaktywne rozwijanie inteligencji wielorakich uczniów w wieku wczesnoszkolnym*, [w:] H. Noga (ed.) *Sztuka wychowania. Wielowymiarowość, wyzwania i perspektywy pedagogiki*, Nowy Sącz 2012.
5. Kozík T., Depešová J., *Technická výchova v Slovenskej republike v kontexte vzdelávania v krajinách Európskej únie*, Nitra 2007.
6. Lowenfeld V., Brittain W.L., *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*, PWN, Warszawa 1977.
7. Noga H., Vargová M., *Poziom postaw twórczych a uczestnictwo w technologii informacyjnej na przykładzie gier komputerowych*, *Annales universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Technica VI*.
8. Popek S., *Kwestionariusz twórczego zachowania KANH*, wyd. UMCS, Lublin 2000.
9. Szmidt K.J., Modrzejewska-Świgulska M. (ed.), *Psychopedagogika działań twórczych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
10. http://www.utwstrzelin.pl/?page_id=58 (08/06/2011).
11. <http://pl.wikipedia.org> (08/06/2011).
12. http://www.utwstrzelin.pl/?page_id=58 (08/06/2011).
13. <http://www.nazdrowie.pl/artikul/tworczosc-lat-nie-liczy> (08/06/2011).
14. <http://www.hellinger.pl/lekarz-radzi/?ludzie-starzy-w-naszym-spolescenstwie,76> (08/06/2011).
15. http://www.utwstrzelin.pl/?page_id=58 (08/06/2011).
16. <http://pl.wikipedia.org> (08/06/2011).
17. http://www.utwstrzelin.pl/?page_id=58 (08/06/2011).

dr hab. Henryk NOGA, prof. UP

Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
ul. Podchorążych 2
30-084 Kraków
senoga@cyf-kr.edu.pl

Uwarunkowania społeczno-kulturowe edukacji zawodowej kobiet w Ugandzie

Socio-cultural determinants of vocational education of women in Uganda

Słowa kluczowe: edukacja zawodowa, edukacja pozaformalna, organizacje pozarządowe, kapitał społeczny.

Key words: vocational education, non-formal education, NGOs, social capital.

Abstract

The article presents the issues related to continuing education of women against the background of geopolitical and socio-cultural conditions in western Uganda. Studies show the effect of social support on the development of professional skills of women covered by non-governmental organizations operating in Kyenjojo district. Ugandan organizations working with the Association of Educational contribute to the initiation, continuation and completion of formal education, many people, especially women, which is not without for irrelevant to their empowerment and change the position of all in the community. The text also presents the potential of non-formal vocational training in order to improve the quality of life of people excluded from formal education. The research feedback from leaders and coordinators of NGOs, teachers, educators and volunteers is to support the local community in the district of Kyenjojo.

1. Wprowadzenie

Globalny kryzys nie tylko wyhamował wzrost gospodarczy i ekonomiczny, lecz również spowodował pogłębienie się nierówności społecznych, zwłaszcza w krajach rozwijających się. Dodatkowo eskalacja konfliktów narodowych spotęgowała degradację socjalną ludności, stanowiąc źródło niepokojów dla polityki społecznej wielu państw.

Rozwój państw zachodnich w dużej mierze wiązał się z wykorzystaniem i utrzymywaniem kontroli nad zasobami byłych kolonii. Etos krajów zachodnich, a także teoria zależności¹ pokazują, że w obliczu przywilejów kapitalistycznych rynków

¹ Na gruncie krytyki postkolonialnej specyficzne zainteresowanie wzbudziła koncepcja rozwoju przedstawiana przez Arturo Escobara, zwracając uwagę na samą istotę „pomocy” państw zachodnich, w którą wpisane są relacje władzy nad konstruowanym „Trzecim Światem”. Odwołuję się do tradycyjnego dla teorii zależności podziału na centrum, peryferia i półperyferia, wprowadzonego przez Immanuela Wallersteina.

i zależności krajów Trzeciego Świata od starych metropolii bieżące projekty rozwojowe skazane są na niepowodzenie. W wyniku podejmowanych działań, kraje zachodnie reprodukują figurę tzw. idealnej ofiary (wciąż nierozwiniętego, biernego odbiorcy), a ten, który „pomaga”, jest aktywnym podmiotem decydującym, komu i jaka „pomoc” będzie świadczona. W tym ujęciu wsparcie rozwojowe to kontynuacja misji cywilizacyjnej, która służyła za legitymizację władzy kolonialnej, obecnie jedynie utrwalając istniejące nierówności ekonomiczno-społeczne (Escobar 1995, s. 34).

Skutki regresu gospodarczego wywołanego wzrostem zaludnienia dotkliwie odczuwają kobiety zamieszkałe na prowincji oraz starsze osoby, szczególnie narażone na wykluczenie społeczne. „*Ubóstwo ma twarz kobiety*” stwierdzili autorzy jednego z najwcześniejszych raportów Programu Narodów Zjednoczonych do spraw Rozwoju (United Nations Development Programme, UNDP) uwzględniającego różnice istniejące pomiędzy płciami w doświadczaniu skutków zacoferania gospodarczego i biedy. Jednak samo stwierdzenie faktu, że ubóstwo i związane z nim wyzwania są nacechowane genderowo nie doprowadziło i nie doprowadzi do zmiany sytuacji kobiet i dzieci żyjących w środowiskach ryzyka (Pabianek 2012, s. 11).

Analiza koncepcji postkolonialnych dowodzi, że proces budowania hegemonicznej stabilności krajów rozwijających się musi być oparty na zmianach w systemach międzynarodowych oraz dostrzeżeniu odrębności społeczno-kulturowej poszczególnych społeczeństw. Stabilizacja społeczna i gospodarcza nie może być zapewniona przez masową pomoc wszelkiego rodzaju organizacji międzynarodowych, które urzeczywistniają swoje własne cele bez uwzględniania możliwości edukacyjnych i potrzeb jednostek. Wyjście z kryzysu i lokalny rozwój wiążą się przede wszystkim z kształceniem zawodowym dostosowanym do społeczno-kulturowej odrębności i świadomej realizacji zagadnień edukacyjnych poszczególnych wspólnot w dłuższej perspektywie czasowej.

W artykule ukazana zostanie pomoc organizacji pozarządowych dla osób kontynuujących edukację formalną oraz potencjał pozaformalnej edukacji dla kobiet wykluczonych z edukacji formalnej. Nabywanie praktycznych kwalifikacji poszukiwanych na rynku pracy wzmacnia pozycję kobiet, a wyposażenie ich w przydatne umiejętności i wiedzę powoduje ich upodmiotowienie. Istotna staje się tu koncepcja zmiany i rozwoju edukacyjnego, wspomaganie poprzez uruchamianie kapitału społecznego ugandyjskich kobiet żyjących w społecznościach lokalnych znacznie oddalonych od centrum kraju.

2. Uczestnictwo i równość dostępu w kształceniu dorosłych w Afryce

Pod względem wskaźnika ubóstwa Afryka jest kontynentem o najmniejszych szansach, stojącym wobec wyzwań edukacyjnych i niezaspokojonych potrzeb bytowych coraz większej liczby mieszkańców. Ostatnie szacunki Banku Światowego sugerują, że znaczna część mieszkańców egzystuje za mniej niż dolar amerykański dziennie. Wskaźnik niepiśmienności wśród dorosłych jest wysoki, z narastającymi nierównościami ze względu na płeć i zamieszkanie na terenach miejskich lub wiejskich. Wiele korelacji występuje pomiędzy analfabetyzmem a niską produktywnością, niskimi

dochodami i gorszym stanem zdrowia (oraz zachorowalnością na HIV/AIDS). Umiejętność czytania i pisanie u dorosłych jest podstawą uczenia się przez całe życie, tymczasem analfabetyzm utrudnia działania na rzecz rozwoju krajów i stanowi konkretną przeszkodę w popularyzacji edukacji dorosłych. Rozwój bezpłatnego, powszechnego nauczania podstawowego w Afryce stopniowo mógłby zmniejszyć ten problem, ale wskaźniki liczby osób rezygnujących z nauki w szkole podstawowej pozostają nadal wysokie (Aitchison, Alidou 2010). Międzynarodowe zaangażowanie², skoncentrowane na dostępności kształcenia podstawowego dla jak największej liczby osób zostało poddane ostrej krytyce. Skupienie na masowości doprowadziło w konsekwencji do bardzo niskiego odsetka ukończeń szkół podstawowych (Alexander 2008, Minnis 2006). Statystyki wskazują, że Uganda charakteryzuje się 97% odsetkiem zapisów do szkoły podstawowej, jednakże szkołę kończy tylko 32% zapisanych dzieci, w większości chłopców (Openjuru 2010; World Bank).

Kraje afrykańskie generalnie mają trudności z zapewnieniem dostępu do edukacji w wieloetnicznym, wielojęzycznym środowisku (Aitchison, Alidou 2010). Edukacja podstawowa w Ugandzie jest bezpłatna, jednak koszty wyposażenia w mundurki szkolne i podręczniki sprawiają, iż mieszkańcom rejonów wiejskich trudno jest sprostać kosztom związanym z wyprawką szkolną (Openjuru 2010 s. 27). Najczęstszymi przyczynami wczesnego opuszczania środowiska szkoły są ubóstwo, choroby, HIV/AIDS, sieroctwo i obowiązki rodzinne. Do czynników powodujących wczesne opuszczanie szkoły wymienianych przez rząd należą: brak zainteresowania edukacją, ciąża, małżeństwo, brak opłat za szkołę, praca, obowiązki rodzinne, nieposłuszeństwo i zawieszenie (MoES, 2008). Dodatkowym utrudnieniem jest brak kompetencji językowych (język angielski jest językiem urzędowym). Dlatego realną szansą na powodzenie życiowe osób, które zostały wyłączone z edukacji formalnej, jest kształcenie pozaformalne.

Sektor edukacji dorosłych jest marginalny i niedofinansowany. Można zauważyć wielorakie przeszkody w dostępie do uczenia się dorosłych, szczególnie mieszkańców terenów wiejskich. Aby zapewnić równy dostęp do edukacji, potrzebne są specjalne projekty i programy znoszące istniejące bariery³.

Oprócz swoistych czynników warunkujących współuczestnictwo w procesie kształcenia interesujące wydaje się również poznanie edukatorów.

Praktyków edukacji dorosłych można podzielić na:

- wspierających, którzy są nisko wykwalifikowani i wyszkoleni, mogą być wolontariuszami,
- nauczycieli szkolnych, nieprzygotowanych do roli edukatorów, realizujących proces alfabetyzacji wśród dorosłych po godzinach zasadniczej pracy w ramach

² Zapisy na podstawowy stopień edukacji zostały uznawane za najważniejszy cel rozwoju w programach, takich jak Milenijny Cel Rozwoju (Millennium Development Goals MGDs) i Edukacja dla wszystkich (ONZ 2009; Światowe Forum Edukacji 2000).

³ Szerzej na ten temat: *Globalny raport o uczeniu się i edukacji dorosłych*, [w:] *Życie i uczenie się dla pomyślnej przyszłości: siła uczenia się dorosłych*, UNESCO Confintea VI, (red.) H. Bednarczyk, M. Pawłowa, E. Przybylska, Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2010, ss. 29–151.

- nauczania czytania i pisanie oraz edukacji podstawowej i pozaformalnej, najczęściej zawodowej, dorosłych,
- wykwalifikowanych edukatorów i trenerów uczących na poziomie edukacji ponadpodstawowej i szkolnictwa wyższego w instytucjach edukacyjnych i szkoleniowych,
 - pracowników w terenie z różnymi programami rozwojowymi, którzy posiadają stopnie wykształcenia związanego z edukacją dorosłych (Aitchison, Alidou 2010, s. 182).

3. Podstawy metodologii badań własnych

W odległych zakątkach wielu krajów Afryki problem stanowi brak nie tylko wykwalifikowanych, ale jakichkolwiek nauczycieli. Podstawowe dylematy koncentrują się na zapewnieniu odpowiednich warunków lokalowych, czyli jakiegokolwiek miejsca i przestrzeni kształcenia. Dlatego szczególnie ważna wydaje się rola pomocy i wsparcie organizacji pozarządowych. W opracowaniu przedstawiono wycinek z szerzej zakrojonych badań, zawężający się do poznania uwarunkowań funkcjonowania edukacyjnego kobiet. Badania w znacznym zakresie odbywały się na terenie Ugandy.

Celem analiz było rozpoznanie zakresu świadczonej pomocy i wsparcia udzielanego kobietom, umożliwiające im kontynuację edukacji formalnej oraz rozpoznanie oferty edukacji pozaformalnej kierowanej do kobiet.

Materiał badawczy był gromadzony na terenie dystryktu Kyenjojo w zachodniej Ugandzie w okresie września/października 2012 roku oraz stycznia/lutego 2014 roku. Dane do analiz zebrano, wykorzystując obserwację bezpośrednią, wywiady swobodne oraz poddając analizie dokumenty. W badaniach uwzględniono trzy ugandyjskie organizacje współpracujące z Wielkopolskim Stowarzyszeniem Edukacyjnym (WSE), działającym na terenie Polski i Ugandy poprzez swoich koordynatorów, wolontariuszy oraz darczyńców.

Współpraca organizacji pozarządowych potęguje predyspozycje ekumeny ugandyjskiej do zmagania się z przeciwnościami życia, podkreślając znaczenie pierwszeństwa zaspokojenia podstawowych potrzeb dla stymulacji rozwoju osób żyjących w obszarach biedy, ubóstwa, zagrożonych różnorodnymi chorobami, głodem oraz bezrobociem. Celowo kierowane działania prowadzą do kształtowania umiejętności właściwego rozumienia oraz świadomej realizacji swoich potrzeb, umożliwiając nabywanie i rozwój kompetencji istotnych na rynku pracy.

4. Obszary aktywności obywatelskiej kobiet w Ugandzie

Uganda jest urokliwym krajem, bogatym w zieleńce i liczne parki narodowe, często nazywana „zielonym ogrodem Afryki”. Z pięknym krajobrazem kontrastuje jednak bieda i skrajne ubóstwo jej mieszkańców. Ludzie często mieszkają w glinianych domach, bez dostępu do prądu i bieżącej wody. Do najważniejszych problemów Ugandyjczyków należą: brak dostępu do opieki medycznej i edukacji, liczne choroby układu pokarmowego, malaria wywoływana przez komary, duży odsetek osób zarażonych

AIDS/HIV, niedożywienie zwłaszcza dzieci, ograniczony dostęp do środków transportu. W 1962 roku Uganda uzyskała niepodległość i stała się republiką konstytucyjną, jednak ze względu na swoją strukturę etniczną i podział plemienny dochodzi do ciągłych konfliktów wojennych i walk między szczepami, co powoduje liczne problemy społeczne.

To kraj ciężko doświadczony przez działania wojenne i długie lata wojny domowej, wewnętrznych konfliktów i zinstytucjonalizowanej przemocy. Niepokoje na większości terytorium kraju (z wyjątkiem północy) trwały mniej więcej do 1986 roku, kiedy po długiej wojnie partyzanckiej do władzy doszedł Narodowy Ruch Oporu. W ciągu 15 lat zginęło ponad 800 tys. ludzi, 200 tys. uszło z kraju, miliony zostały przesiedlone wewnątrz państwa (Ilfie, 2011 s. 253–358). Dopiero, kiedy w 1986 roku w Ugandzie zakończył się długoletni konflikt, kobiety, którym konferencja w Nairobi w 1985 roku dodała energii, upomniwały się z powodzeniem o większą reprezentację polityczną i więcej praw.

Sukces Ugandy okazał się punktem zwrotnym w pokonfliktowych doświadczeniach, kobiety zjednoczyły się bowiem w dążeniu do wspólnych celów. Godne uwagi jest to, że działalność współczesnych kobiet często ma charakter ponadpartyjny, ponadetniczny, odbywa się też ponad innymi granicami dzielącymi obywateli w czasie konfliktów. Kobiety odgrywają zatem kluczową rolę w kształtowaniu przyszłości krajów rozwijających się. Ich znaczenie dostrzegają zarówno organizacje międzynarodowe, politycy, naukowcy, jak i władze lokalne. To właśnie wysiłki Ugandyjek dążących w 2006 roku do udziału w rozstrzygnięciach pokojowych na północy kraju zostały uwieńczone sukcesem (Tripp i inni, 2012 s. 396–406).

Badania prowadzone pod koniec lat 90. w Ugandzie w poszczególnych dystryktach zwróciły uwagę na cechy wspólnotowe dotyczące postaw i zachowań związanych z „kapitałem społecznym” (Widner, Mundt 1998). Sprawdzano wpływ zaufania, optymizmu, wolontariatu i innych standardowych komponentów kapitału społecznego w stosunku do udziału w życiu politycznym i wydajności instytucjonalnej. Kapitał społeczny mierzony poziomem zadowolenia mieszkańców z usług publicznych nie miał żadnego wyraźnego związku z efektywnością uczelni i instytucji publicznych. Natomiast istotne okazały się równość płci i urbanizacja. Wskazywano, że złe zarządzanie zasobami naturalnymi, notorycznie niewłaściwe wykorzystanie funduszy budżetowych ograniczało rozwój gospodarczy i zaangażowanie koncernów międzynarodowych. Konflikty lokalne były źródłem wykluczenia, przymusu i przemocy wobec wielu kobiet i dzieci.

Potencjał środowiska lokalnego w budowaniu kapitału społecznego jest zasobem zarówno ekonomicznym (działania gospodarcze i przedsiębiorczości), jak i społecznym, intelektualnym oraz twórczym. Ułatwia tworzenie sieci wsparcia, w których funkcjonują ludzie będący swoistymi nośnikami zasobów w postaci wiedzy, umiejętności i wartości. Dzięki temu powstają współdziałające doraźnie lub długoterminowo grupy, stowarzyszenia, organizacje, wspólnoty. Kapitał społeczny postrzegany jako ogół norm, sieci wzajemnego zaufania, lojalności, poziomych sieci zależności w danej grupie społecznej oznacza umiejętność współpracy międzyludzkiej w obrębie grup i organizacji w celu realizacji własnych interesów. Warto podkreślić, że w tym para-

dygmacie kapitał społeczny jest niezbędnym elementem społeczeństwa obywatelskiego⁴. Budowanie kapitału społecznego jest ważne dla konsolidacji środowiska w działaniach wspomagających opartych na zaufaniu i współpracy. Zwłaszcza tam, gdzie są ograniczone zasoby finansowe istotne staje się budowanie solidarnych sieci pomocy i wsparcia (Bourdieu 1985, Putman 1997). Niezależnie od lokalnych różnic organizacje skoncentrowane w dystrykcie Kyenjojo, jako specyficzny typ instytucji wspomagającej, mają pewien wspólny kapitał wiążący. Zbudowany jest on na czterech podstawowych zasobach, którymi są: liderki – kobiety, najczęściej założycielki i organizatorki pomocy i wsparcia w społeczności lokalnej; ludzie doświadczeni, z dużą wiedzą i mądrością życiową; członkowie elity; często osoby cieszące się dużym szacunkiem, o wysokim statusie społecznym, np. przywódcy, przedstawiciele rządowi, lekarze, nauczyciele, pastory itp. Organizacje pozarządowe w Ugandzie dysponują sporym i różnorodnym kapitałem społecznym, bazującym na kontaktach z ważnymi osobami i instytucjami w społeczności lokalnej, także na zasobach liderów oraz kapitale organizacji światowych, z którymi prawie zawsze współpracują.

Zależność od pomocy i wsparcia organizacji światowych jest jednak coraz częściej poddawana krytyce. Wiele badań wskazuje, że w sytuacjach trudnych permanentne wspomaganie jednostki wiąże się z jej uzależnieniem, nadmierną kontrolą i nadopiekuńczością. Zatem stała pomoc i wsparcie może wręcz wywierać negatywny wpływ na jednostkę, powodować brak samodzielności, postawę roszczeniową i ciągle oczekiwanie na dalszą pomoc (Kawula 2004, s. 58–60, Sęk, Cieślak, 2004, s. 20–23). Dlatego wspomaganie jest procesem, który powinien uwzględnić oczekiwania, ale też możliwości otoczenia, motywować do powstania sieci wsparcia, w tym samym względzie przyczyniać się do głębszego rozwoju jednostki w szerszej perspektywie.

Zrozumienie istoty wspólnotowości plemiennnej ma kluczowe znaczenie dla zrozumienia konfliktów wewnętrznych na terenie kontynentu afrykańskiego. Pozwala także na efektywne działanie międzynarodowych organizacji pozarządowych, które operują na terenie Afryki. Wspólnotowość plemienna, jako wartość rdzenna, stanowi podstawę kultur afrykańskich, jest przejawem ich ciągłości i specyfiki (Dzięglewski, 2010, s. 487). Dlatego ciekawym rozwiązaniem jest współpraca uwzględniająca specyfikę organizacji pozarządowych funkcjonujących w społeczności lokalnych z organizacjami pozarządowymi z całego świata. Właściwa kooperacja powoduje uruchomienie sieci wsparcia na terenie społeczności lokalnych.

5. Doświadczenie pomocy i wsparcia dla edukacyjnego rozwoju

Na terenie Ugandy znajduje się kilka królestw (Toro, Busoga, Bunyoro, Buganda i Ankole) oraz liczne plemiona niejednolite pod względem społecznym i kulturowym. Różnice te są na tyle istotne, że ludność zamieszkująca z dala od centrum wymaga specjalnego wspomagania w zakresie kształcenia zawodowego. Sytuacja kobiet przed-

⁴ W ujęciu definicyjnym istnieją pewne rozbieżności, jednakże nie są to pojęcia nowe, dlatego warto zwrócić uwagę na szersze poznanie tego zagadnienia w pracach: Pierre Bourdieu, 1985, Robert D. Putman, Francis Fukuyama.

stawia się zdecydowanie gorzej na peryferiach znacznie odległych od stolicy państwa, Kampali. Na zachodzie kraju w królestwie Toro, dystrykcie Kyenjojo, szczególnie widoczna jest submisyjna postawa kobiet. Oprócz wykonywania licznych prac domowych i opieki nad dziećmi muszą one ciężko pracować w polu. W kontaktach społecznych przeważnie zwracają się do innych osób w sposób bardzo cichy, często przyklękając na kolana z pochyloną głową. W tym królestwie to mężczyźni podejmują decyzje za wszystkich członków rodziny. I chociaż konstytucja Ugandy⁵ zawiera prawa dotyczące równouprawnienia kobiet do edukacji przez całe życie, to podejmowanie obowiązków związanych z wczesnym zamążpójściem i wychowywaniem licznego potomstwa powoduje niejednokrotnie wykluczenie kobiet z edukacji formalnej. Należy także uwzględnić, że Ugandyjki żyją w społeczeństwie patriarchalnym (Kwesiga, 2002, s.104). Nikt nigdy nie oczekiwał od nich przedsiębiorczości, dlatego nie są świadome swoich możliwości i umiejętności. Dodatkowy problem stanowią ciężkie warunki mieszkaniowe, brak środków do życia i możliwości zaspokojenia podstawowych potrzeb. Okazja do podjęcia jakiejkolwiek pracy zmieniałaby niekorzystną sytuację wielu kobiet i ich rodzin

Dlatego do najważniejszych obszarów działalności wspomagającej edukację zawodową kobiet należą:

- tworzenie programów wspomagania osób najbiedniejszych oraz umożliwienie kontynuacji nauki na wyższym poziomie młodzieży uzdolnionej,
- wdrażanie do praktyki edukacyjnej nowych urządzeń i opracowanie doskonalenia kształcenia zawodowego w tym zakresie,
- opracowanie i wdrożenie specjalnych warsztatów edukacyjnych dla nauczycieli i wychowawców uczących w szkołach zlokalizowanych przy domach dziecka.

Cel strategiczny Stowarzyszenia (WSE) dotyczy przede wszystkim tworzenia warunków optymalnych do podjęcia edukacji zawodowej kobiet, a po jej zakończeniu podjęcia pracy zawodowej, wspomagania organizacji poprzez wdrażanie pedagogicznych innowacji potrzebnych społeczności lokalnej. Specyfika działalności Stowarzyszenia WSE i organizacji pozarządowych polega na łączeniu i opracowaniu wspólnych projektów pomocowych.

Istotną kwestią jest także podejmowanie doskonalenia zawodowego dla rozwoju własnych zasobów, utrzymania wyższej jakości nauczania w szkołach usytuowanych przy placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Stowarzyszenie (WSE) we współpracy i porozumieniu z ugandyjskimi organizacjami pozarządowymi w ciągu każdego roku realizuje kilka projektów edukacyjnych.

Należy do nich m.in. projekt „nadzieja przez edukację”, który zapewnił w 2013 roku wykształcenie kilkunastu młodym osobom na kursach zawodowych i studiach. Preferowane były kursy zawodowe nauczycielskie, rachunkowości, pielęgnarskie, ale również studia wyższe, głównie na kierunkach pedagogicznych i ekonomicznych. Koszty studiów w Ugandzie są bardzo wysokie. Miesięczne wsparcie w tym projekcie to około 70–150 USD. Organizacja wspiera studentów z kierunków pedagogicznych

⁵ Constitution of the Republic of Uganda, 1995; Konstytucja Ugandy z 1995, art. 32 (1), 33 ust. 1, 2, 3, 4.

i medycznych, licząc na to, iż w przyszłości trafią oni jako nauczyciele do szkół, domów dziecka, które otoczone są opieką NGO.

Jak wynika z raportów prowadzonych przez koordynatorów Stowarzyszenia (WSE), w ciągu ostatnich lat (2012/2013) w wyniku pomocy i wsparcia edukację ukończyły następujące osoby: Beatrice otrzymała licencjat z zarządzania, Elizabeth z prawa, Esther ukończyła studia medyczne, a po dwóch latach kursu Sarah zdobyła dyplom nauczycielki.

Osoby podejmujące edukację wyższą są zwykle wspomagane przez członków własnej wspólnoty oraz licznych darczyńców z wielu krajów świata. Na uwagę zasługuje rozpowszechnianie dobrych praktyk poprzez organizowanie „Graduation party” – przyjęcie z okazji ukończenia studiów wyższych. Jedna z wspieranych kobiet wskazała, że podczas całej ścieżki edukacyjnej towarzyszyło jej wsparcie 202 darczyńców. Przyjęcie zgromadziło ok. 200 osób ze społeczności lokalnej. Obecni byli również reprezentanci organizacji prospołecznych wspomagających edukację oraz przedstawiciele rządu. Ta ogromna impreza miała na celu promować edukację, ukazując w ten sposób wartość kształcenia w szerszej perspektywie, zachęcać przede wszystkim młodych ludzi do podejmowania zmagani edukacyjnych, jak i przekazać podziękowania organizacjom i osobom wspierającym, bowiem promocja jednostki oznacza sukces dla całej ekumeny ugandyjskiej.

Projekt „zawodówka dla sieroty” zaś to tanie szkoły dające możliwość uzyskania zawodów krawcowych, kucharek, fryzjerek. Wielu młodym kobietom wykonywanie określonego zawodu pomoże w wyjściu z biedy i umożliwi zatroszczenie się o własną rodzinę.

Kolejne projekty – „mały biznes dla wdowy” to pomysł wdowy o imieniu Ruth, która jest zakażona wirusem HIV. Organizacja pomagała jej ukończyć szkołę fryzjerską, a następnie wyposażyć własny salon. Pracuje tam obecnie kilka innych młodych dziewcząt, które dzięki pomocy od darczyńców mogły skończyć szkoły fryzjerskie. Podarowano także kilkanaście kóz dla wdów, aby mogły zapewnić wyżywienie sobie i swoim dzieciom.

Pomoc dla najbiedniejszych kobiet to inicjatywa znakomicie sprawdzająca się w ugandyjskich warunkach. Może nie tylko wzmocnić ich poczucie własnej wartości, lecz także nauczyć myślenia perspektywicznego. Kobiety bowiem za wszelką cenę starają się wyrwać z biedy i skrajnego ubóstwa. Wiele spośród nich nigdy nie chodziło do szkoły, stosują wymówki, aby nadal się nie uczyć. Jeśli jednak opanują trudną sztukę pisanie, są z siebie bardzo dumne.

Organizacja pomaga utrzymać szkołę zawodową „New Life” w Kyenjojo. W szkole tej dziewczęta zdobywają umiejętność szycia ubrań oraz robienia swetrów na specjalnych maszynach. Uczą się także wyrobu lokalnych artykułów artystycznych, takich jak korale, koszyki, maty itp. Na terenie Kaihury powstały nowe placówki, wśród nich szkoła, klinika, dom dziecka, zakład fryzjerski, pracownia krawiecka, sklep z wyrobami regionalnymi, wypożyczalnia sukien ślubnych itp. Kobietom dofinansowano koszty zdobywania wykształcenia/zawodu i w wyniku tego znalazły zatrudnienie.

Propozycje pozaformalnej edukacji docierają do ludzi zmarginalizowanych edukacyjnie. Ogólnie uczestnicy i praktycy opisują, że uczestnictwo w edukacji zawodowej może przygotować kogoś do niezależności finansowej, a przez to do przeciwstawiania się wykorzystywaniu oraz do uzyskania umiejętności wspierania krewnych ze społeczności.

W celu zapewnienia efektywnego funkcjonowania na rynku pracy realizowane i podejmowane projekty służą do:

- wykorzystywania w pierwszym rzędzie zasobów własnych organizacji i instytucji pracujących na rzecz edukacji formalnej w zgodzie z aktualnym stanem wiedzy oraz możliwościami intelektualnymi i poznawczymi osób wspieranych (najważniejsze jest urzeczywistnienie projektów dających szansę uzyskania nowych kompetencji zawodowych),
- rozpoznawania oczekiwań i potrzeb edukacyjnych społeczności,
- realizacji kształcenia zawodowego, dostosowanego do wymagań związanych z aktualną polityką społeczną państwa (projekty edukacyjne dostosowane do wymagań polityki zatrudnienia, nieustannie wzbogacane i modernizowane, sprawdzane pod kątem możliwości uzyskania dotacji państwowych).

Zatrudnianie personelu medycznego w domach dziecka oznacza otrzymywanie dotacji rządowych. Dlatego też organizacje ugandyjskie starają się o wsparcie edukacji dla dziewcząt na kierunku pielęgniarstwo oraz służby medyczne. Plany na przyszłość związane są przede wszystkim z powstaniem nowych placówek, gabinetów lekarskich, na które można uzyskać dofinansowanie organizacji ze strony instytucji państwowych.

6. Zakończenie

Proces nauczania dorosłych to dziedzina, w której istnieją poważne braki badawcze dotyczące w zasadzie całego kontynentu afrykańskiego. Opracowania na temat edukacji na „Czarnym Lądzie” są praktycznie wyrywkowe i ograniczone do niewielkiego okresu, zawężonej przestrzeni, czy specyficznej kwestii występującej tylko w danym regionie. W związku z ograniczeniami budżetowymi czy czasowymi konieczne może być skupienie się na jednym bądź więcej priorytetach dla konkretnych grup docelowych. Kolejna uwaga dotyczy tego, że edukacja jest tylko jednym z aspektów przygotowywania kobiet do życia, bowiem na ich zachowania i decyzje wpływa osobowość, talenty, okoliczności i możliwości. Ważną rolę pełnią także doświadczenia uczenia się nieformalnego. Ograniczenie obserwacji do zawężonego regionu i czasu ma znaczący wpływ na wyniki analizy i odniesienia na większą skalę, jedynie może być wskazaniem do dalszych badań i kontynuowania dobrych praktyk. Trudno odnosić opisy z jednego rejonu na całkiem inne, odległe poglądowo sfery, wszakże jeden kontynent ma tak wiele różnorodnych doświadczeń, jest ogromny i zróżnicowany, zarówno pod względem społecznym, jak i kulturowym.

Należy także wziąć pod uwagę, że edukacja w Afryce to nie tylko system szkolnictwa wprowadzony przez Europejczyków, lecz także edukacja plemienna, klanowa czy szczepowa. Występuje w takim razie potrzeba zdiagnozowania swoistych proble-

mów poszczególnych grup w danym kraju oraz stworzenia odpowiednich strategii mobilizacji dorosłych do podnoszenia umiejętności i uczestnictwa w edukacji mniejszości plemiennych, etnicznych oraz religijnych. Edukatorzy mogą opracować odpowiednie programy tylko wtedy, gdy zwrócą uwagę na specyfikę społeczno-kulturową danej grupy. Skierowanie stosownych programów edukacyjnych do określonej społeczności może zapewnić obopólną satysfakcję i korzyści. Dlatego misją Wielkopolskiego Stowarzyszenia Edukacyjnego jest między innymi podejmowanie poważnych i bieżących problemów związanych z edukacją zawodową kobiet objętych pomocą i wsparciem. W tym celu projektowane są specjalne szkolenia oraz analizy planów dalszej edukacji przy współudziale darczyńców oraz koordynatorów zarówno ze strony polskiego stowarzyszenia, jak i ugandyjskich organizacji pozarządowych. Plany te są długoterminowe, oparte na wcześniejszym doświadczeniu, prowadzeniu raportów i stałym monitoringu, korygowane i dostosowane do bieżących potrzeb i możliwości zarówno po jednej, jak i drugiej stronie, wspomagających i wspomaganych.

Literatura

1. Aitchison J., Alidou H., 2010, *Stan, rozwój uczenia się i edukacji dorosłych w Afryce: regionalny raport syntetyczny*, [w:] *Życie i uczenie się dla pomyślnej przyszłości: siła uczenia się dorosłych*, UNESCO confintea VI, (red.) H. Bednarczyk, M. Pawłowa, E. Przybylska, Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom.
2. Alexander R., 2008, *Education for All, The Quality Imperative and the Problem of Pedagogy*. CREATE, Institute of Education University of London.
3. Bourdieu P., 1985, *The Forms of Capital*, [w:] *In Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, (red.) J. Richardson, Greenwood, New York, s. 241–258.
4. Dzięglewski M., 2010, *Wspólnotowość plemienna jako rdzenna wartość w kulturach afrykańskich*, [w:] *Dobro wspólne*, (red.) D. Probuska, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
5. Escobar A., 1995, *Encountering Development The Making and Unmaking of the Third World*, Princeton NY, Princeton University Press.
6. Iliffe J., 2011, *Afrykanie. Dzieje kontynentu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
7. Kawula S., 2004, *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń.
8. Kwesiga J.C., 2002, *Women's Access to Higher Education in Africa. Uganda's Experience (Fountain Series in Gender Studies)*, Fountain Publishers, Kampala Uganda.
9. Minnis J.R., 2006, *Non-formal education and informal economies in Sub-Saharan Africa: finding the right match*, *Adult Education Quarterly* 56 (2), 119–133.
10. Openjuru G.L., 2010, *Government education policies and the problem of early school leaving: the case of Uganda*, [w:] Zeelen J., Van der Linden J., Nampota D., Ngabirano M. (red.), *The Burden of Educational Exclusion. Understanding and Challenging Early School Leaving in Africa*, Sense Publishers, Rotterdam, s. 22–47.
11. Pabianek K., 2012, *Wstęp do wydania polskiego*, [w:] *Kobiety, gender i globalny rozwój*, (red.) N. Visvanathan, L. Duggan, N. Wiegersma, L. Nisonoff, Wydawca Polska Akcja Humanitarna, Warszawa.

12. Putnam R.D., Leonardi R., Nanetti R.Y., 1995, *Demokracja w działaniu: tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Warszawa.
13. Raport 2008, *Ministry of Education and Sports (Government White Paper on Education)*, Definitions for Annual School Census Data: Primary and Secondary Schools. Kampala 2008, Dostęp na: http://www.education.go.ug/2008_Abstract/EMIS%20definitions%20for%20abstract-2008.pdf.
14. Raport 2009, ONZ, Milenijne cele rozwoju. Dostępne na: http://www.un.org/millenniumgoals/pdf/MDG_Report_2009_ENG.pdf.
15. Sęk H., Cieślak R., 2004, *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*, [w:] *Wsparcie społeczne, stres, zdrowie*, (red.) H. Sęk., R. Cieślak., Wyd. PWN, Warszawa.
16. Szacki J., 2006, *Teorie modernizacji i systemu światowego*, [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, (red.) A. Jasińska-Kania, L. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski, Scholar, Warszawa.
17. Tripp A.M., Casimiro I., Kwesiga J., Mungwa A., *Afrykańskie ruchy kobiece w negocjacjach pokojowych*, [w:] *Kobiety, gender i globalny rozwój*, (red.) N. Visvanathan, L. Duggan, N. Wiegiersma i L. Nisonoff, Wydawca Polska Akcja Humanitarna, Warszawa 2012, s. 396–406.
18. Widner J., Mundt A., 1998, *Researching Social Capital in Africa*, [w:] *Africa: Journal of the International African Institute*, Vol. 68, No. 1, s. 1–24. Dostępne na: <http://www.jstor.org/stable/1161145>.
19. World Bank. Dostępne na: http://ddpext.worldbank.org/ext/ddpreports/ViewSharedReport?&CF=1&REPORT_ID=1336&REQUEST_TYPE=VIEWADVANCED&HF=N.
20. World Education Forum, 2000, Dakar Framework for Action. Dostępne na: http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_eng.html.

dr Anna KAWULA

Uniwersytet Pedagogiczny

im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

30-084 Kraków

ul. Ingardena 4

akawula@up.krakow.pl

Dorota EJNEBERG

Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

Agnieszka SZEWCZYK

Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

System jako ważny dyskurs w edukacji

System as an important discourse in education

Słowa kluczowe: system, edukacja, rozwój.

Key words: system, education, development.

Summary

The article deals with the issues of modern education systems. It also presents the general characteristics of the systems in the educational process. We wonder: How does it work? Can we define it? What is its role in human life and society? We try to get answer to the question: Why some systems work and others don't?

Without a clear and rational purposes of education it becomes unclear. We try to show that the fundamental intention of educators should be to relate school with the makrosocial processes towards social change.

Moreover, we would like to convince the reader that this change should be considered as an integral part of education. Teachers should be open-minded and understand the importance of conflict, tension and dysfunction occurring in schools. They should be open to each other and work together. At the same time we indicate that we should be ready to take on the challenges by asking ourselves and others questions about the content of education.

Wstęp

Pojęcie systemu nabiera w chwili obecnej coraz większego znaczenia w różnych dziedzinach wiedzy zarówno tych, które ukształtowały się dawniej (np. biologia, psychologia, socjologia itp.), jak i tych, które rozwinęły się w ostatnich dziesięcioleciach (informatyka, teoria zarządzania, zasilania w energię i inne).

Są zjawiska nieukładające się w system, pomimo że nawyki idą w tym zakresie.

We wszystkich tych dziedzinach wiedzy pojęcie systemu staje się pojęciem raczej kluczowym. Analizując problematykę systemu można zakonkludować, że nie sposób prowadzić działań bezpośrednio wprost systemowi. Wnioskując, to zupełnie tak, jakby zadać pytanie, co to jest nauka? To przecież pojęcie wszystkim powszechnie znane, a jednak poszukując odpowiedzi, warto spojrzeć w świat naukowców, a poprzez to możemy zobaczyć i zrozumieć znacznie więcej.

Nie mamy możliwości, aby do końca zbadać system, gdyż jest to tylko rekonstrukcja pewnych treści. A przed pisaniem trzeba się zastanowić przeciwko komu skierowany jest system, a nie, co to jest i jak działa?

Spektakularną cechą współczesnych czasów jest rosnące tempo zmian i przemian, jakie następują. Stawiają one wiele zadań przed przejawem aktywności człowieka, jakim jest nauka oraz kształcenie. Nie od dziś wiadomo, że rola nauki w życiu społecznym, gospodarczym, jak również kulturowym jest niezaprzeczalna.

Bezspornie wiadomo, iż propagowanie nauki wydaje się obowiązkiem cywilizacji ludzkiej. Wydawać by się mogło zatem, że edukacja jest jednym z wykładników zamocności cywilizacji i rozwoju ludzkiego. Nauka może być szeroko rozumiana, nie można jej zawężać do jakiejś dziedziny, tak więc oczywiste wydaje się, że od narodzin uczymy się i zdobywamy nową wiedzę. Idąc dalej, możemy zauważyć, iż edukacja powinna służyć społeczeństwu, sprzyjać rozwojowi człowieka, a nauka i praca stanowią zasadniczą część egzystencji człowieka.

Analizując tematykę, ważne jest, aby zwrócić uwagę na obecny panujący system edukacyjny i pedagogiczny. Można o nim mówić jako o systemie zorganizowanego zwiększania intelektualnej sprawności społeczeństwa. Jego podstawowymi elementami są instytucje, osoby i czynności połączone siatką wzajemnych relacji oraz współdziałające na rzecz tego jednostki, których celem jest przekazanie niezbędnej wiedzy, umiejętności i kompetencji pozostałym członkom populacji.

1. Skutki zmian i załamania systemu po reformie oświaty

Od września 1999 r. pierwszym etapem kształcenia w Polsce była ośmioletnia szkoła podstawowa, po której można było ubiegać się o przyjęcie do szkół ponadpodstawowych: średnich ogólnokształcących lub średnich zawodowych.

Reforma realizowana w naszym kraju od 1999 r. doprowadziła do przekształcenia obowiązującego, dwustopniowego systemu szkolnictwa w strukturę trzystopniową. Powyższy postęp w systemie oświaty miał na celu wprowadzenie korzystnych zmian w funkcjonowaniu szkolnictwa. W projekcie reformy m.in. przyjęto, że nowy system oświatowy podniesie poziom edukacji społeczeństwa oraz wyrówna szanse szkolnictwa, jak również poprawi jakość kształcenia. Jednak po wieloletniej obserwacji tego zjawiska można powiedzieć, że zmiana ta nie odniosła sukcesu. Stale narastająca liczba studentów prowadzi do wzrostu liczby absolwentów z dyplomami szkół średnich, jak również absolwentów szkół wyższych. Nie jest to pocieszające, a wręcz budzące niepokój i prowadzące do nurtujących pytań, a mianowicie: czy obecny system w kształceniu wyższym nie przekroczył potrzeb gospodarki? Czy umasowienie szkolnictwa nie powoduje nadmiernego obniżenia jakości?

Istotną kwestią, często poddawaną dyskusji przez pedagogów i teoretyków wychowania stanowi wybór celów procesów pedagogicznych. Bez jasnych i racjonalnych celów wychowawczych niemożliwe staje się stwierdzenie, jakie programy wychowawcze osiągają cele o znaczeniu ogólnym, a które uczą przypadkowych faktów i nastawień o wątpliwej wartości.

Niewątpliwie celem szkół powinna być stymulacja rozwoju osobowego, jednakże przy „przemieszczeniu socjalizacyjnym” jest to trudne. Zawsze w tradycji była szkoła, rodzina i wtedy można było to nazwać systemem. Dodatkowym problemem i „rywalem” dla systemu jest Internet, używki, kultura masowa oraz fakt oddziaływania młodzieży na siebie. Obecnie młodzi ludzie dowiadują się większość rzeczy od siebie, ponadto ujawnia się coraz bardziej pokolenie bez rodziców. Rodzice są, ale dzieci żyją same, gdyż albo rodzice wciąż pracują i nie mają czasu dla dzieci na wspólny rozwój, albo wyjeżdżają do innego kraju za „pieniędzmi”, zostawiając rozwój dzieci dziadkom i szkole. A gdzie jest w tym wszystkim efektywne przekazywanie wartości i zasad? Nasuwa się pytanie, dlaczego system nie sprawdza się? Dlaczego nie jest w stanie sprostać wymaganiom? Jak przygotować młodych ludzi do sprostania sile uwodzącej – nowej płynnej rzeczywistości? Z doświadczenia wiemy, że kultura często nas zawodzi, stąd też stawiamy się niekiedy przeciwko niej. Wydaje się to być pierwszym argumentem, który wskazuje na to, dlaczego system się „załamuje”. Dlatego też można ująć, że winą systemu jest również to, że pomimo starań nie dostrzegamy tego, że działamy przeciwko niemu. Wydaje się to chyba kluczowym pęknięciem. Usilne staranie poprawiania systemu jeszcze bardziej go pogrąża. Tak więc musi być stworzona przestrzeń komunikacji w systemie. Dlatego też Stanisław Ossowski wskazał nam podwójne pęknięcia w systemie, w którym istnieją trzy poziomy interesu, tj. poziom interesu wartości, organizacji oraz elit tych organizacji.

2. Wpływ wychowania na zmiany w systemie

Rozważając literaturę, zauważamy różne podejścia i wartości oraz dostrzegamy trzy „prądy” ideologii wychowania. Pomimo tego, że stwierdzenia te zmieniają się z pokolenia na pokolenie, każdy z „prądów” wykazuje ciągłość. Romantycy uważają, że to, co pochodzi od samego dziecka jest najważniejszym aspektem rozwoju. Dlatego też środowisko pedagogiczne powinno być dostatecznie przyzwalające, aby umożliwić rozwinięcie się wewnętrznego „dobra”, a wewnętrzne „zło” wziąć pod kontrolę. Nauczanie dziecka idei i nastawień innych ludzi poprzez rutynę i dyscyplinę może zakończyć się bezsensownym uczeniem się i stłumieniem wewnętrznych, spontanicznych tendencji o pozytywnym znaczeniu. Następnym nurtem jest transmisja kulturowa, mająca na celu przekazywanie teraźniejszej generacji zasobów wiedzy, norm i wartości zebranych w przeszłości. Praca wychowawcy skupia się tu bezpośrednio na uczeniu takich wiadomości i reguł. Natomiast ostatni nurt ideologii wychowania, zwany progresywnym mówi nam o tym, że wychowanie powinno podtrzymywać naturalne interakcje dziecka z rozwijającym je społeczeństwem lub środowiskiem. Celem wychowawczym jest ewentualne osiągnięcie wyższego poziomu lub stadium rozwoju w życiu dorosłym, a nie jedynie zdrowe funkcjonowanie dziecka na obecnym poziomie¹.

¹ L. Kolberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel wychowania*, pod redakcją Z. Kwiecińskiego i L. Witkowskiego, *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1993, s. 51.

Dalej analizując system edukacyjny, wartościowy, wskazane byłoby zwrócić uwagę, że edukacja powinna mieć dwie funkcje, a mianowicie socjalizację i wyzwolenie. Pierwsza polega na przekształcaniu „małych zwierzątek” w istoty ludzkie poprzez czynienie ich zdolnymi do kontrolowania i do sublimowania emocjonalności w sposób społecznie akceptowany. Również poprzez uczenie ich posługiwania się perswazją zamiast siłą oraz do „stawiania się” członkami społeczności ludzkiej. Drugą funkcję stanowi wyzwalamie ludzi od ich rodziców, od środowiska i tradycji, w których wyrastali. Wyzwalanie ich wyobraźni, aby umożliwić im zwrócenie się ku jakościowo nowym praktykom społecznym, jakościowo nowym formom życia, jak i sposobom istnienia ludzkiego. Te dwa cele, jak widać, są wzajemnie sprzeczne. Zadaniem rodziców i wychowawców w ich codziennych kontaktach z dziećmi i uczniami jest znalezienie drogi pośredniej pomiędzy indoktrynacją i permissywnością.

Zgodzimy się z R. Rortym, który stwierdził, że w naszym kraju uniwersytety służą za uprzywilejowane „sanktuaria” dla myślenia dysydenckiego. Są to miejsca, w których kwestionowane są obowiązujące praktyki społeczne i instytucje. Popieramy również, że winniśmy postawić na „ideały tolerancji” oraz „wyobraźni” w miejsce dążenia do prawdy. Oznacza to m.in. przekazywanie uczniom, że wiedza, jak i dążenie do prawdziwych przekonań sprowadza się do kwestii, którą odnajdujemy poprzez otwartą dyskusję². Jednakże wiadomo, że w naszej kulturze jest to utrudnione, gdyż wywołuje lęk, obawę oraz kompromitację. Mianowicie w naszym kraju kultura tworzy znaczący obraz, np. nauczyciel mówi, nie wolno się z nim nie zgadzać, podważać poglądów, jakie wygłasza, gdyż nauczyciel-profesor jest osobą „nieomylną”, a przecież jesteśmy tylko ludźmi i każdy ma prawo mieć swoje zdanie i nie ma ludzi nieomylnych.

Nie myli się ten, kto nic nie mówi/nie robi. Nieważne jest to, że z jakąś kwestią się nie zgadzamy, istotne jest, jak swój pogląd uzasadniamy. Krytyka może być przecież twórcza. Ważny jest również fakt, że jeżeli edukacja ma się odrodzić, to społeczeństwo musi odrodzić się od ciężaru intelektualnej i ideologicznej historii. Stanowi to problem kulturowy i wartościowy, w sensie wyboru określonego zestawu wartości, a proces wychowania może być ujmowany odmiennie przez system wychowania, oczywiście odwołując się do wzajemnie opozycyjnych doktryn moralności i wartości. Z pewnością powinna nastać zmiana, która jednocześnie winna być uznana za integralną część edukacji. Nauczyciele powinni być otwarci, zrozumieć znaczenie sprzeczności i dysfunkcjonalności oraz napięć występujących w szkołach i „organizmach społecznych”. Przede wszystkim powinni być otwarci na siebie i pracować wspólnie oraz widzieć problemy, konflikty, a także wskazywać drogę radykalizowania teorii obywatelskiej edukacji. Zadaniem edukacji powinno być uczenie „odwagi cywilnej”, której uczniowie nie mają, gdyż nie zostali tego nauczeni lub, jak wcześniej było wspomniane, ktoś im tego zabronił. Taka forma edukacji jest polityczna i jej celem jest prawdziwe demokratyczne społeczeństwo, wrażliwe na potrzeby ogółu.

² R. Rorty, *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności*, pod redakcją Z. Kwiecińskiego i L. Witkowskiego, *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1993, s. 96.

Natomiast uczniowie powinni być gotowi do podejmowania wyzwań poprzez stawianie sobie i innym pytań dotyczących treści kształcenia. Ważne byłoby wprowadzenie nauczania dotyczącego krytyki myślenia, rozumienia źródła własnych przekonań i kolektywnych działań. Istotne jest, by zasadniczą intencją pedagogów było powiązanie szkoły z procesami makrospołecznymi w kierunku zmian społecznych.

Słuszna jest wg nas również wypowiedź H.A. Giroux, że nauczanie to ciężka praca, a nauczyciele powinni być intelektualistami, powinni uświadomić sobie, że nauczanie jest formą pośrednictwa między różnymi grupami osób. A niestety nie można być dobrym pośrednikiem dopóki nie jest się świadomym, czym są odnośniki mediacji, w którą się angażuje. Nauczanie jest wieloaspektowe, o wiele bardziej złożone od opanowania pewnej całości wiedzy czy realizacji programu³. Uczenie się powinno być powiązane z edukacją w szkołach, ale również rozszerzone na kształtowanie życia publicznego i stosunków społecznych. A mianowicie „sednem edukacji i pedagogiki są zawsze, nawet ukryte w milczących jej wymiarach i przejawach, spór o przyszłość i walka o tworzenie przestrzeni dla nadziei”⁴.

Dalej, doświadczając tematu edukacji i rozłamów systemów, ważne jest w tej kwestii połączenie świadomości wielu atrybutów, a mianowicie aspektu duchowego, kulturowego i fizycznego, a co dalej za tym idzie zrozumienia globalnych zależności.

W rozwoju lepszej edukacji i zwiększaniu świadomości społeczeństwa nauczyciele powinni stanowić punkt wyjścia dla jakiegokolwiek edukacji obywatelskiej, gdyż są oni ważnymi „składnikami” każdego systemu oświatowego.

Istotnym warunkiem społecznej skuteczności systemów edukacyjnych jest również utrzymywanie ich podwójnej wrażliwości zarówno na globalne potrzeby społeczne, jak i na przemiany zachodzące w sferze twórczości, tzn. nauki, techniki, literatury. Chyba tylko taka podwójna wrażliwość zapewnia sprawny transfer wiedzy i chroni przed nadmiernym konserwatyzmem rozwiązań. Wrażliwość ta implikuje różnorodność standardów kształcenia zarówno z predyspozycji umysłowych uczniów, jak i z istnienia zmian w wymaganiach społecznych.

Idąc dalej krokiem edukacji, nie sposób nie przytoczyć również E. Hoppera, który zwraca uwagę na inne funkcje systemu edukacji. Szkoła odpowiada za przeszkolenie, przygotowanie odpowiedniego personelu, wyposażenie go w odpowiednie umiejętności. Wiąże się to z przygotowaniem do odgrywania specyficznych ról społecznych powiązanych z pozycją zawodową.

W realnej pedagogice mówi się ciągle o oddziaływaniu podmiotu wychowującego na wychowywany. Nauczyciel i wychowanek są dla niej dwoistością, a zadanie wychowania polegać ma m.in. na tym, aby ten dualizm usunąć. Gentile, pisząc o pedagogice tradycyjnej, ujmując podmioty nie jako uosobnione od siebie i zamknięte w sobie substancje. O ile pojmując podmiot nie jako substancję, lecz jako ducha w akcji, wtedy tajemniczość odpada. Nauczyciel i uczeń, o ile myślą o przedmiocie lekcji, stapiają się w tym samym akcie duchowym. Tak samo i przedmiot: gdy myślenie stwarza go sobie

³ Z. Kwieciński i L. Witkowski, *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*.

⁴ H.A. Giroux, L. Witkowski, *Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej. Edukacja i sfera publiczna*. Wydawnictwo „Impuls”. Kraków 2010.

na nowo, i on także roztopia się w twórczym akcie myślowym, traci swą transcendentję i staje się całkowicie duchem. To roztopienie dualizmu nauczyciela i ucznia, a zarazem przedmiotu nauki jest warunkiem każdego prawdziwego nauczania i uczenia się⁵.

„Wychowanie, powiada Labardo-Radice, jest stopieniem osobników we wspólnej świadomości”⁶.

Istotna i ważna jest również jeszcze jedna idea genialnego pedagoga, której aktualność w zderzeniu z tym, co uchodzi obecnie za np. „normę” uniwersytecką w Polsce, staje się palącą i porażającą przepaścią, jaka dzieli tę wizję od dominujących wyobrażeń i kierunku przeobrażeń, wdrażanych na poziomach instytucjonalnych w szkołach⁷.

Szkółę można skończyć. Kto ją skończy, nie wróci już do niej nigdy jako uczeń. Uniwersytetu nie można skończyć, jak nie można wyczerpać nauki, której uniwersytet jest ogniskiem. Im bardziej człowiek przystosował się do myśli naukowej, tym większą odczuwa potrzebę powrotu od czasu do czasu do uniwersytetu, aby zanurzywszy się atmosferę nauki, która prze ten czas postąpiła naprzód, odświeżać nią doświadczenie swej działalności praktycznej⁸.

Tymczasem z winy szkół, uczelni i ich pracowników oraz programów okazuje się, że ani szkoły i uniwersytety nie są zdolne dźwignąć odpowiedzialności za swoje powołanie, jak również kończący szkołę nie są gotowi do podjęcia odpowiedzialności za swoje misje w obrębie zawodu.

W świetle analiz tej pracy można również powiedzieć, że szkoła jest jednym z najważniejszych czynników odpowiedzialnych za kształtowanie społecznych losów ludzi. Poprzez mechanizmy selekcji odpowiada ona za proces alokacji jednostek w strukturze społecznej. Nie można współcześnie zająć jakiegokolwiek pozycji społecznej bez zakwalifikowania przez system edukacji. Obecny system oświatowy prowadzi formalną ocenę i kontrolę „wartości” uczniów. W Polsce postępuje reforma oświaty. Polega ona na gruntownej reorganizacji struktury szkolnictwa. Utworzono trzyletnie gimnazjum po sześcioletniej szkole podstawowej, na poziomie kształcenia średniego upowszechnia się licea ogólnokształcące, wprowadzono również licea profilowane. Towarzyszy temu gruntowna reforma programowa, mająca na celu przystosowanie treści nauczania do współczesnych realiów. Rewolucja edukacyjna, z jaką mamy do czynienia, stwarza jedynie wrażenie, że oto otwierają się kanały ruchliwości międzypokoleniowej. Dostęp do wykształcenia wyższego ma być sposobem na przystosowanie się obecnej młodzieży do wymogów późnonowoczesnego rynku pracy. Natomiast upowszechnienie kształcenia ogólnego stwarza nadzieję na poprawę społecznego losu osób wywodzących się z rodzin borykających się z problemami, które

⁵ L. Witkowski, *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”. Kraków 2013.

⁶ S. Hessen, *O sprzecznościach i jedności wychowania*. Wydawnictwo „Żak”, 1997.

⁷ L. Witkowski, *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”. Kraków 2013.

⁸ S. Hessen, *Filozofia, kultura, wychowanie*. Wydawnictwo PAN. Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1973, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

często wynikają z braku umiejętności przystosowania się do nowych realiów życia społecznego⁹.

Przedstawione wyżej podejścia są różne, jednakże uważamy, że wpisują się obecnie w systemy edukacyjne, a jednocześnie stoją na progu „rewolucji”, gdzie zmianie ulegną standardy edukacyjne, sposób ich egzekwowania, rola nauczycieli oraz organizacja systemów oświatowych.

3. Podsumowanie

Trudno jest zamknąć ten artykuł jedną konkluzją. Systemy edukacyjne zawsze trzymały się swoich postulatów i rozwiązań. Obecnie realizowana reforma oświatowa w Polsce opiera się na strategii anarchizacyjnej. Ma ona w sobie wiele założonych z góry doktrynalnych sprzeczności, poczynając od założeń światopoglądowych i ideologicznych, a na podstawie programowej i sposobach jej realizacji kończąc.

Ważne jest podejmowanie próby postawienia kwestii edukacyjnej, systemów w centrum rozważań i refleksyjnej debaty publicznej w Polsce. Rozmowy, debaty, dyskusje powinny toczyć się w gronie uczonych, jak również ludzi spoza środowisk akademickich.

Obserwując polski model edukacji na tle świata, trudno nie pomyśleć, że pomimo swojej solidności jest zbyt „uśredniony”, aby przynosić efekty na miarę postępu cywilizacyjnego. Mieszanka nauki pamięciowej, przytłaczającej liczby ocen, sprawdzianów i testów, przy których kluczem do sukcesu jest dostosowanie się do odgórnie przyjętych schematów – to „system”, który dawno porzucono w najlepiej funkcjonujących szkołach państwowych na Zachodzie, jednakże w Polsce nadal funkcjonuje.

Analizując raporty, prace można by się zastanowić, dlaczego nie ma większych przemian? Pytanie pozostaje refleksją skierowaną do słów Z. Kwiecińskiego „Zbyt daleko posunięte wyobcowanie musi osłabiać więzi systemu oświaty ze środowiskiem rodzinnym, potrzebami gospodarki, trendami rozwoju wiedzy i kultury oraz technologii przetwarzania informacji. A w dalszej konsekwencji pojawiają się różne formy patologii spowodowane tym, że »ludzie systemu« koncentrują się bardziej na własnych problemach, przestając być wrażliwi na wymagania otoczenia i wyzwania epoki”¹⁰.

Reasumując omawianą problematykę, pożądanym byłoby również podsumować ją słowami B. Śliwierskiego, a mianowicie „Nauka jest walką z czasem. Czytając, badając coś i pisząc, zatrzymujemy czas, by przechytrzyć śmierć. Utrwalamy myśli cudze i własne, wpisując je w rytm doraźnego życia i odczuć, rodzących się wyobrażeń czy przeżyć, dzięki naszej twórczości stają się wieczne”. Każda pedagogia jest bowiem jak sztuka, ma swoje stałe elementy, punkty oparcia¹¹.

⁹ P. Mikiewicz, *Spoleczne swiaty szkół srednich*. Wydawnictwo Naukowe DSW Edukacji TWP we Wrocławiu. Wrocław 2005.

¹⁰ U. Świętochowska, *Systemy edukacyjne i cywilizacji przelomu XX i XXI wieku*. Wydawnictwo Adam Marszałek. Toruń 2000.

¹¹ B. Śliwierski, *Współczesna myśl pedagogiczna*. Znaczenia, klasyfikacje, badania. Oficyna Wydawnicza. „Impuls”. Kraków 2009.

Zamykając omawiany obszar, warto zaakcentować istotne pojęcia, jakimi są: otwartość, dialog, refleksyjność i tolerancja. Nie można zaprzeczyć, że inspirują nas one do dalszych rozmyślań nad współczesnymi systemami oraz problematyką naszej edukacji.

Literatura

1. Baraniak B., *Współczesne problemy poradnictwa i edukacji zawodowej*. Instytut Badań Edukacyjnych. Warszawa 2007.
2. Berger P., *Tożsamość jako problem w socjologii wiedzy*. PWN. Warszawa 1985.
3. Bourdieu P., *Systems of education and systems of thought*, w: Michael Young (red.), *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*, London. 1971.
4. Brzeziński J., Kwieciński Z., *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika. Toruń 2000.
5. Giroux H.A., Witkowski L., *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. „Impuls”. Kraków 2010.
6. Gibson R., *Structuralism and education*, Hodder and Stoughton London 1983.
7. Giddens A., *Konsekwencje nowoczesności*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego „Eidos” przed. Ewa Klekot. Kraków 2008.
8. Goffman E., *Charakterystyka instytucji totalnych*, Lektury Studenckie, „In PLUS” Warszawa 1989.
9. Habermas J., *Communication and evolution of society*. Boston 1979.
10. Hessen S., *O sprzecznościach i jedności wychowania*. Wydawnictwo „Żak” 1997.
11. Hessen S., *Filozofia, kultura, wychowanie*. Wydawnictwo PAN. Wrocław – Warszawa-Kraków – Gdańsk 1973.
12. Hopper E., *Educational systems and selected consequences of patterns of mobility and non-mobility in industrial societies*, w: Richard Brown (red.), *Knowledge, education and cultural change*. London 1974.
13. Kojas W., *Wartości, edukacja, Globalizacja*. Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie. Cieszyn 2002.
14. Kwieciński Z., Śliwierski B., *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa 2003.
15. Kwieciński Z., Witkowski L., *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Instytut Badań Edukacyjnych. Warszawa 1993.
16. Lewin A., *Systemy wychowania a twórczość pedagogiczna*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe. Warszawa 1983.
17. Mead M., *Kultura i tożsamość*. PWN, Warszawa 1984.
18. Meighan R., *Socjologia edukacji*. UMK, Toruń 1993.
19. Merton R., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. PWN, Warszawa 1982.
20. Mikiewicz P., *Spoleczne światy szkół średnich*. Wydawnictwo Naukowe DSW Edukacji TWP We Wrocławiu. Wrocław 2005.
21. Pachociński R., *Współczesne systemy edukacyjne*. Instytut Badań Edukacyjnych. Warszawa 2000.
22. Śliwierski B., *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Oficyna wydawnicza „Impuls”. Kraków 2009.
23. Świętochowska U., Marszałek A., *Systemy edukacyjne i cywilizacji przełomu XX i XXI wieku*. Wydawnictwo Toruń 2000.

24. Witkowski L., *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*. Tom II. Warszawa 2007.
25. Witkowski L., *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*”. Tom II. Instytut Badań Edukacyjnych. Warszawa 2007.
26. Witkowski L., *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*. Tom III. Instytut Badań Edukacyjnych. Warszawa 2007.
27. Witkowski L., *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”. Kraków 2013.

Mgr Dorota EJNEBERG, doktorantka III roku w Dolnośląskiej Szkole Wyższej na Wydziale Nauk Pedagogicznych. Główny obszar zainteresowań – poradownictwo. Udział w Seminarium Poradowniczym – Horyzonty Pomagania pt.: „Dotychczasowe badania, aktualne tendencje i nadchodzące wyzwania w poradnictwie” (komitet organizacyjny). Otrzymane stypendium dla najlepszych doktorantów w roku 2012/2013 oraz zwiększenie stypendium doktoranckiego z dotacji projakościowej.
e-mail: dorotaejneberg@o2.pl

Mgr Agnieszka SZEWCZYK, doktorantka III roku w Dolnośląskiej Szkole Wyższej na Wydziale Nauk Pedagogicznych. Główny obszar zainteresowań – poradownictwo. Udział w Seminarium Poradowniczym – Horyzonty Pomagania pt.: „Dotychczasowe badania, aktualne tendencje i nadchodzące wyzwania w poradnictwie” (komitet organizacyjny). Otrzymane stypendium dla najlepszych doktorantów w roku 2012/2013 oraz zwiększenie stypendium doktoranckiego z dotacji projakościowej.

Uniwersytety trzeciego wieku jako instytucje przeciwdziałające marginalizacji osób starszych

Katarzyna LUBRYCZYŃSKA-CICHOCKA

Eliza ROGOWSKA-LASOCKA

Uniwersytet Warszawski

Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Warszawskiego

Open University of the Warsaw University

Słowa kluczowe: uczenie się przez całe życie, uczenie się w różnych rolach, edukacja dorosłych, kształcenie ustawiczne, szkolnictwo wyższe, Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Warszawskiego.

Key words: lifelong learning, life-wide learning, adult education, continuing education, higher education, Open University of the Warsaw University.

Abstract

The article explores the role of higher education institutions with regard to development of society of knowledge, key competence of which is self-education.

Furthermore, the most important elements of European as well as global strategies concerning the role of higher education in the process of implementation of LLL using Open University of the Warsaw University (OUUW) as a case study are presented.

The authors describe the role and activity of the OUUW focusing on the educational offer and the students' profile.

Finally the article identifies the benefits resulting from implementation of various forms of LLL aimed at adults from the outside of academic community.

Wprowadzenie

Rozwój technologii informacyjnych, rynek pracy, dynamiczna gospodarka czy przemiany społeczne, w tym zmiany demograficzne wymagają od osób dorosłych stałego rozwoju, podnoszenia kompetencji zawodowych, a także rozwoju różnych form samokształcenia – mającego na celu zdobycie nowej wiedzy o otaczającej rzeczywistości. Kształcenie ustawiczne jest nie tylko ideą, która określa kształt współczesnej edukacji, ale przede wszystkim radykalnie zmienia systemy edukacyjne, stawiając przed nimi nowe zadania oraz możliwości. Oznacza to konieczność regulacji w zakresie prawnym i organizacyjnym, budowania struktur umożliwiających prawidłowe działanie instytucjom organizującym w praktyce kształcenie ustawiczne, a także wsparcie samych uczących się przez całe życie osób dorosłych poprzez przyjazne, zrozumiałe i elastyczne rozwiązania edukacyjne oraz strukturalne.

Kształcenie ustawiczne w Polsce jest regulowane przez wiele aktów prawnych¹, w tym Ustawę o systemie oświaty z 7 września 1991 roku oraz niezwykle istotną z punktu widzenia niniejszego opracowania ustawę z 27 lipca 2005 roku *Prawo o szkolnictwie wyższym* z późniejszymi jej zmianami. Zgodnie z zapisami zawartymi w powyższym akcie prawnym uczelnia ma m.in. prawo do prowadzenia kształcenia na studiach pierwszego stopnia, studiach drugiego stopnia, jednolitych studiach magisterskich i studiach doktoranckich zgodnie z przysługującymi jej uprawnieniami, prowadzenia studiów podyplomowych, kursów dokształcających i szkoleń oraz wydawania dyplomów ukończenia studiów potwierdzających uzyskanie tytułu zawodowego, a także świadectw ukończenia studiów podyplomowych². Do podstawowych zadań uczelni należy m.in. kształcenie i promowanie kadr naukowych, prowadzenie studiów podyplomowych, kursów i szkoleń w celu kształcenia nowych umiejętności niezbędnych na rynku pracy w systemie uczenia się przez całe życie³. Ustawa nakłada również na pracowników naukowo-dydaktycznych obowiązek m.in. prowadzenia badań naukowych i prac rozwojowych, rozwijania twórczości naukowej lub artystycznej⁴, a pracownicy dydaktyczni są obowiązani m.in. podnosić swoje kwalifikacje zawodowe⁵.

¹ Najważniejsze to: Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r. (Dz. U. 1997 r. nr 78, poz. 483 z późn. zm.), Ustawa z 7 września 1991 roku o systemie oświaty, tekst jednolity, Art. 1, pkt 1 (Dz. U. 2004, nr 256, poz. 2572; 12 listopada 2013 roku został przyjęty przez rząd projekt ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 11 stycznia 2012 roku w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych, Ustawie z 20 kwietnia 2004 roku o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, tekst jednolity, Art. 1, ust. 1, 2 (Dz. U. 2008 r., nr 69, poz. 415 z późn. zm.), Rozporządzenie Ministra Gospodarki i Pracy z 10 listopada 2004 r. w sprawie refundacji ze środków Funduszu Pracy kosztów szkoleń oraz wynagrodzeń i składek na ubezpieczenia społeczne od refundowanych wynagrodzeń, Art. 5, 6, 7, 11 (Dz. U. 2004, nr 249, poz. 2495 i 2496).

² Ustawa z 27 lipca 2005 roku *Prawo o szkolnictwie wyższym*, art. 6, ust. 1, pkt 4, 5, 6 (Dz. U. z 2012 r. poz. 572, 742 i 1544) dalej jako ustawa posw.

³ Art. 13, ust. 1, pkt. 4, 6 ustawy posw.

⁴ Art. 111, ust. 1, pkt 2. ustawy posw.

⁵ Art. 111, ust. 4, pkt 2. ustawy posw.

W projekcie nowelizacji tej ustawy⁶ jako jeden z celów regulacji wskazano ułatwienie dostępu do studiów wyższych osobom dorosłym w ramach uczenia się przez całe życie. Ma to na celu umożliwienie im ukończenia studiów w specjalnym trybie uwzględniającym wcześniej uzyskane – poza systemem szkolnictwa wyższego (m.in. w procesie samodoskonalenia, kursach, szkoleniach) – kwalifikacje, wiedzę, umiejętności czy kompetencje. Poprzez wprowadzany system potwierdzania efektów kształcenia, zdobytych w formie pozaformalnej i nieformalnej edukacji możliwe będzie swobodne i elastyczne zdobywanie kolejnych stopni kształcenia, wykorzystując dotychczasowe kompetencje i umiejętności. Takie rozwiązania znacznie ułatwią uczącym się ustawicznie dorosłym podejmowanie dalszej edukacji, a powyższe regulacje przypuszczalnie zwiększą uczestnictwo w kształceniu formalnym osób powyżej 25 roku życia, a także pozwolą lepiej dostosować kompetencje i kwalifikacje pracowników do rynku pracy⁷.

Rola uczelni wyższej w zakresie kształcenia ustawicznego

W systemie kształcenia ustawicznego jedną z najważniejszych instytucji stają się uniwersytety, które jako przedstawiciel szkolnictwa wyższego powinny stać się głównym inicjatorem edukacji permanentnej. Uniwersytety zapewniają osobom uczącym się edukację na najwyższym akademickim poziomie. W coraz większym stopniu są otwarte na potrzeby grup dorosłych o różnorodnych motywacjach i zainteresowaniach. Stają się instytucjami posiadającymi twórczą, innowacyjną i zindywidualizowaną ofertę edukacyjną, uwzględniającą potrzeby uczących się ustawicznie dorosłych.

Już w Raporcie J. Delorsa *Edukacja – jest w niej ukryty skarb* uniwersytety zostały określone jako centra kształcenia dające podstawę teoretyczną zawodu oraz niezbędną wiedzę i umiejętności, a także będące miejscami spotkań dla uczących się przez całe życie dorosłych. Jednym z zadań uczelni wyższych, które nadal jest jeszcze wyzwaniem, staje się zatem prowadzenie i promowanie szeroko pojętej edukacji ustawicznej. Uniwersytet powinien znajdować się w centrum układu, nawet jeśli, jak to jest w wielu krajach, istnieją oprócz niego inne placówki szkolnictwa wyższego. Miałby przypisane cztery zasadnicze funkcje: 1) przygotowanie do badań i kształcenia, 2) oferowanie kształcenia specjalistycznego oraz dostosowanego do potrzeb życia gospodarczego i społecznego, 3) otwarcie się na wszystkich, aby zaspokoić różnorodne potrzeby edukacji ustawicznej w najszerszym tego słowa znaczeniu, 4) współpracę międzynarodową⁸.

Nową rolą uniwersytetów zgodnie z postulatami Raportu jest prowadzenie powszechnego kształcenia wyższego, ale także doksztalcenie zainteresowanych na najwyższym poziomie, odnowa systemu kształcenia oraz wypracowanie i wdrożenie

⁶ Ustawa o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw z 11.12.2013 r. Projekt nowelizacji został przyjęty przez rząd 17 grudnia 2013 roku.

⁷ *Ibidem*.

⁸ J. Delors, *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998, s. 146.

innowacji edukacyjnych. *Szkolnictwo wyższe, będzie pomostem łączącym wyższą edukację z dalszym kształceniem, stanie się siecią ośrodków ustawicznego kształcenia oraz centrami służącymi wzbogaceniu kultury i jej ochronie. Uniwersytety będą ośrodkami edukacji ustawicznej dla swoich absolwentów i innych zainteresowanych, a nie szkołami dla dorosłych*⁹. Zdaniem twórców Raportu uniwersytet powinien „otworzyć się” i oferować możliwości uczenia się na odległość w różnych miejscach i czasie. Poza tym, zgodnie z ideą głoszącą, że każdy powinien być nauczycielem i uczniem, należałoby częściej korzystać z pomocy specjalistów niebędących nauczycielami akademickimi. Praca zespołowa, współpraca ze społecznością lokalną, praca studentów na rzecz społeczności są między innymi czynnikami, które mogą wzbogacić kulturalną funkcję instytucji szkolnictwa wyższego i powinny być wspierane¹⁰. Szczególnie cenne dla powyższych rozważań jest „otwarcie się” uniwersytetów na osoby spoza społeczności akademickiej, czyli postulaty dotyczące współpracy z osobami niebędącymi pracownikami naukowo-dydaktycznymi, a przede wszystkim zadanie *bycia pomostem łączącym wyższą edukację z dalszym kształceniem*. Powyższe postulaty, pomimo iż sformułowane jeszcze w latach dziewięćdziesiątych XX wieku, są nadal aktualne, a przede wszystkim wyznaczają kierunki, w jakich uczelnie wyższe powinny realizować idee edukacji przez całe życie.

W perspektywie europejskiej uczenie się przez całe życie i rola uczelni w tym zakresie podkreślane są w Procesie Bolońskim mającym na celu stworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (*European Area of Higher Education*) oraz uzupełniającym go Procesie Kopenhaskim, dotyczącym współpracy w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego, którego efektem ma być Europejski Obszar Kształcenia Ustawicznego (*European Area of Lifelong Learning*).

Ogłoszony w ramach Procesu Bolońskiego Komunikat w Pradze w 2001 roku uznał uczenie się przez całe życie za kluczowy element utworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego¹¹. Komunikaty ministrów szkolnictwa wyższego z kolejnych lat¹² wskazywały następne elementy tworzące „kulturę uczenia się przez całe życie”, w tym elastyczne ścieżki kształcenia, rozpoznanie, walidację, uznanie efektów uczenia się uzyskanych poza systemem kształcenia formalnego (RPL – *Recognition of Prior Learning*), krajowe ramy kwalifikacji czy współpracę uczelni z interesariuszami zewnętrznymi, w tym ze środowiskiem pracodawców¹³.

⁹ J. Półturzycki, *Aktualność problemów edukacji ustawicznej*, [w:] A. Frąckowiak, J. Półturzycki, *Kształcenie ustawiczne podstawą nowoczesnej edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Warszawa – Płock – Radom, 2011, s. 35.

¹⁰ *Ibidem*, s. 140.

¹¹ Komunikat z Pragi z 2001 roku, http://www.bolognabergen2005.no/Docs/00Main_doc/010519PRAGUE_COMMUNIQUE.PDF, [dostęp z dnia: 20 grudnia 2013].

¹² Komunikat z Berlina z 2003 roku, Komunikat z Bergen z 2005 roku, Komunikat z Londynu z 2007 roku, Konferencja ministrów w Leuven z 2009 roku.

¹³ A. Kraśniewski, *Dlaczego szkoła wyższa powinna włączać uczenie się przez całe życie (Lifelong Learning)*; Seminarium Bolońskie dla prorektorów, Uniwersytet Śląski, 20.06.2013, http://ekspcibolonscy.org.pl/sites/ekspcibolonscy.org.pl/files/ak_III_200613_0.pdf [dostęp z dnia: 20 grudnia 2013].

Jako narzędzia realizacji uczenia się przez całe życie (LLL – *life-long learning*) i uczenia się w różnych rolach (LWL – *life-wide learning*) wskazywane są m.in. Europejskie Ramy Kwalifikacji. Ich przejrzystość ma motywować do kształcenia ustawicznego, pozwolić uznać osiągnięcia spoza edukacji formalnej oraz pomóc w dostosowaniu się do potrzeb rynku pracy¹⁴. Europejskim Ramom Kwalifikacji odpowiada Polska Rama Kwalifikacji opracowywana od 2008 roku, której wdrożenie zamknie cykl reform zachodzących w tym zakresie w całym systemie edukacyjnym, ponadto przyczyni się do rozwoju kwalifikacji uzyskiwanych poza tym systemem¹⁵.

Zobowiązania uczelni względem edukacji permanentnej określa również Karta uniwersytetów europejskich w sprawie uczenia się przez całe życie (*European Universities' Charter on Lifelong Learning*) opracowana przez EUA (*European University Association*), której celem jest *pomoc uniwersytetom europejskim w budowaniu ich wyjątkowej roli jako instytucji umożliwiających uczenie się przez całe życie, stanowiących główny filar Europy Wiedzy*¹⁶ i w ramach której uniwersytety zobowiązują się:

1. *Uwzględniać idee poszerzania dostępu do kształcenia i uczenia się przez całe życie w strategiach działania uczelni.*
2. *Zapewniać możliwości kształcenia i uczenia się zróżnicowanej grupie studentów.*
3. *Modyfikować programy studiów, tak by były one skierowane do szerszego grona uczestników i by przyciągały osoby dorosłe powracające na studia.*
4. *Zapewniać odpowiednie usługi poradnictwa i doradztwa zawodowego.*
5. *Uznawać wcześniejsze zdobyte wykształcenie.*
6. *Sprawić, by uczenie się przez całe życie stało się elementem dbałości o jakość.*
7. *Zacieśniać związki pomiędzy badaniami naukowymi, nauczaniem i innowacjami z perspektywy uczenia się przez całe życie.*
8. *Umacniać zachodzące reformy w celu promowania elastycznego i twórczego środowiska uczenia się dla wszystkich studentów.*

¹⁴ E. Chmielecka. *Kwalifikacje nadawane w szkołach wyższych na tle Polskiego Systemu Kwalifikacji. Uczenie się przez całe życie (LLL) w strategii rozwoju uczelni*; Seminarium bolońskie Miedzeszyn, 26.06.2012 r., http://www.ekspcibolonscy.org.pl/sites/ekspcibolonscy.org.pl/files/i_III_ech_1.pdf [dostęp z dnia: 20 grudnia 2013].

¹⁵ Kluczowe zmiany w szkolnictwie wyższym miały miejsce w 2011 roku, kiedy na mocy Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (Dz. U. Nr 253, poz. 1520) jako podstawowy punkt odniesienia zostały wprowadzone efekty kształcenia. Krajowy System Kwalifikacji określa ogół działań związanych z potwierdzaniem efektów uczenia się na potrzeby rynku pracy, społeczeństwa obywatelskiego oraz indywidualnego rozwoju uczących się opartego na krajowej ramie kwalifikacji, zob.: S. Sławiński, H. Dębowski, A. Chłoń-Domińczak, A. Kraśniewski, R. Pierwieniecka, W. Stęchły, G. Ziewiec, *Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji*, IBE, Warszawa 2013, s. 17.

¹⁶ *Karta uniwersytetów europejskich w sprawie uczenia się przez całe życie*, s. 6, <http://ekspcibolonscy.org.pl/sites/ekspcibolonscy.org.pl/files/KARTA%20UNIWERSYTET%C3%93W%20EUROPEJSKICH%20EUA.pdf> [dostęp z dnia: 20 grudnia 2013 roku].

9. *Budować partnerstwa na poziomie lokalnym, regionalnym, krajowym i międzynarodowym tak, by móc oferować atrakcyjne programy kształcenia odpowiadające ogólnym potrzebom społecznym.*

10. *Pełnić rolę modelowych instytucji umożliwiających uczenie się przez całe życie*¹⁷.

Pomoc uniwersytetom w realizacji powyższych zobowiązań mają nieść rządy oraz partnerzy regionalni, którzy wspólnie odpowiadają za stworzenie właściwego otoczenia prawnego, a także za zapewnienie uczelniom właściwych funduszy. W Kartie wskazane są także ich zobowiązania¹⁸.

Istotne dla realizacji postulatu uczenia się przez całe życie są również działania (konferencje, wydarzenia, projekty, konsultacje) *The European Association for University Lifelong Learning* (EUCEN)¹⁹. Organizacja ta wspiera gospodarcze i kulturalne życie Europy poprzez promowanie rozwoju kształcenia ustawicznego w instytucjach szkolnictwa wyższego w Europie i na świecie, a także umacnia wkład uniwersytetów w rozwój wiedzy i polityki kształcenia ustawicznego na terenie całej Unii Europejskiej.

Uczelnie wyższe mogą w sposób najbardziej kompleksowy, a jednocześnie niewątpliwie w najszerszym zakresie prowadzić różnego rodzaju formy kształcenia ustawicznego ze względu na posiadany potencjał dydaktyczny, naukowy i organizacyjny.

Wskazuje się, że uniwersytety są „integratorami” procesu uczenia się przez całe życie. Integracja może dotyczyć oferty uczelni i innych instytucji oraz integracji dotyczącej osoby uczącej się (uczelnie prowadzące działania w zakresie walidacji efektów uczenia się uzyskanych w wyniku uczenia się pozaformalnego i nieformalnego i posiadające zindywidualizowaną ofertę kształcenia)²⁰.

Szkoły wyższe prowadzą już nie tylko studia na trzech poziomach, ale również studia podyplomowe, różnego rodzaju kursy i szkolenia, a przede wszystkim uniwersytety trzeciego wieku (UTW) oraz uniwersytety otwarte (UO). Stają się również miejscami spotkania z kulturą, organizując wystawy, koncerty czy spektakle. Propozowana oferta edukacyjna skierowana jest do coraz szerszej grupy odbiorców, która poza studentami obejmuje również osoby spoza społeczności akademickiej, tj.: uczący się dorośli (w różnym wieku), młodzież, a nawet dzieci (uczestniczące w zajęciach w ramach m.in. uniwersytetów dzieci)²¹.

Uniwersytety otwarte realizują w praktyce ideę kształcenia przez całe życie poprzez prowadzenie zajęć dla osób dorosłych bez względu na ich wiek, wykształcenie, doświadczenie edukacyjne czy zawodowe i powstają głównie przy uczelniach wyższych. Działalnością przypominają uniwersytety powszechne, można korzystać z ich

¹⁷ *Ibidem*, s. 6–8.

¹⁸ *Ibidem*, s. 9–11.

¹⁹ *What are the aims and objectives of EUCEN?*, *The European Association for University Lifelong Learning* (EUCEN), <http://www.eucen.eu> [dostęp z dnia: 20 grudnia 2013 roku].

²⁰ A. Kraśniewski, *Dlaczego szkoła wyższa powinna włączać uczenie się przez całe życie (Lifelong Learning) do swojej misji i strategii*, Seminarium bolońskie, Toruń, 05.04.2013, http://ekspcibolonscy.org.pl/sites/ekspcibolonscy.org.pl/files/ak_III_200613_0.pdf, [dostęp z dnia: 20 grudnia 2013].

²¹ Zob.: K. Lubryczyńska-Cichocka, *Rozwój kształcenia ustawicznego w polskich uczelniach wyższych na przykładzie Uniwersytetu Otwartego Uniwersytetu Warszawskiego*, [w:] Dziewulak D. (red.) *Nauka i szkolnictwo wyższe*, Studia BAS, nr 3(35) 2013, Biuro Analiz Sejmowych, Kancelaria Sejmu, s. 234.

oferty bez barier edukacyjnych, umożliwiają kształcenia na poziomie akademickim, a także korzystanie z zaplecza naukowego uczelni. Rzadko oferują zajęcia w formie zdalnej, przeważnie są to zajęcia w formie stacjonarnej.

Charakterystyka Uniwersytetu Otwartego UW

Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Warszawskiego (UOUW) powstał w połowie 2008 roku. Stał się pierwszym i jak do tej pory największym uniwersytetem otwartym w Polsce. Realizuje w praktyce ideę kształcenia przez całe życie poprzez prowadzenie zajęć dla osób dorosłych bez względu na ich wiek, wykształcenie, doświadczenie edukacyjne czy zawodowe.

Misją Uniwersytetu Otwartego Uniwersytetu Warszawskiego jest dostarczanie najwyższej jakości usług edukacyjnych przeznaczonych dla osób dorosłych i młodzieży, niezależnie od ich wykształcenia, statusu społecznego czy poglądów społeczno-politycznych.

Uniwersytet Otwarty UW umożliwia osobom dorosłym:

- świadome osiąganie celów edukacyjnych i przygotowanie osoby uczącej się do samodzielnej nauki oraz brania odpowiedzialności za własną edukację,
- rozwój oraz nabycie wiedzy i umiejętności z wybranego zakresu w formie kursów prowadzonych na najwyższym poziomie,
- naukę z pominięciem barier rekrutacyjnych w postaci egzaminów wstępnych oraz określonego wykształcenia,
- kształcenie bez ubiegania się o dyplom lub stopień naukowy,
- różne formy kształcenia dostosowane do potrzeb i możliwości uczących się,
- dowolny okres i zakres kształcenia się dobierany w zależności od potrzeb uczącego się,
- stały kontakt z nauczycielami akademickimi oraz specjalistami w danej dziedzinie umożliwiający ciągle podnoszenie posiadanych kwalifikacji, a także realizowanie własnych aspiracji edukacyjnych²².

Jednostka realizuje ideę kształcenia przez całe życie dzięki prowadzeniu zajęć dla osób dorosłych i młodzieży oraz realizowaniu badań naukowych, a także prowadząc różnego rodzaju działalność edukacyjno-kulturalną, np. organizując debaty, wykłady otwarte i konferencje.

Zgodnie z § 2 Regulaminu UOUW podstawowym zadaniem Uniwersytetu Otwartego jest realizacja i propagowanie, zgodnie z misją Uniwersytetu Warszawskiego, idei edukacji otwartej młodzieży i osób dorosłych obejmującej w szczególności zapewnienie słuchaczom możliwości kształcenia ustawicznego na poziomie akademickim, bez względu na posiadane przez nich wykształcenie, wiek oraz kwalifikacje zawodowe.

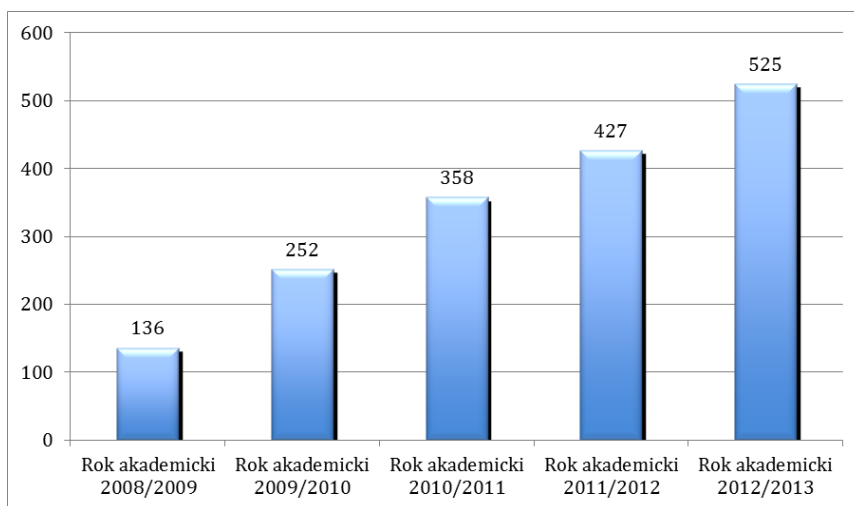
²² *Misja Uniwersytetu Otwartego UW,*

http://www.uo.uw.edu.pl/uouw/misja/misja_uniwersytetu_otwartego_uw [dostęp z dnia: 2014-01-25].

Oferta edukacyjna

Oferta programowa Uniwersytetu Otwartego Uniwersytetu Warszawskiego jest skierowana do osób dorosłych i młodzieży. Kursy realizowane przez Uniwersytet Otwarty UW są podzielone na sześć dziedzin wiedzy: *Kultura i sztuka*, *Języki i narody*, *Człowiek i społeczeństwo*, *Biznes*, *Gospodarka i prawo*, *Nauka i technika* oraz *Człowiek i środowisko*. Prowadzone kursy tworzone są i realizowane przez różne jednostki Uniwersytetu Warszawskiego²³. Rok akademicki w jednostce jest podzielony na trymestry: pierwszy – od połowy września do połowy grudnia, drugi – od połowy stycznia do połowy kwietnia i trzeci – od połowy kwietnia do połowy lipca. System trymestralny został wprowadzony celowo ze względu na specyfikę uczących się osób dorosłych oraz w odpowiedzi na ich potrzeby i oczekiwania względem przygotowywanej oferty kształcenia.

Przez ponad 5 lat działalności w ofercie programowej UOUW dostępnych było 1291 niepowtarzalnych programów kursów. Należy podkreślić, że z roku na rok wzrosła liczba uruchomionych grup kursowych²⁴, co dobrze obrazuje poniższy wykres.



Rys. 1. Uruchomione grupy kursowe w podziale na lata działalności UOUW

W pierwszym roku działalności Uniwersytetu Otwartego UW zachowana była względna równowaga w popularności kursów z poszczególnych dziedzin wiedzy. W kolejnych latach największym zainteresowaniem wśród słuchaczy cieszyły się kur-

²³ W roku akademickim 2012/2013 UOUW współpracował z 32 jednostkami naukowo-dydaktycznymi oraz ogólnouniwersyteckimi Uniwersytetu Warszawskiego.

²⁴ Należy zauważyć, że w ramach jednego kursu może być realizowanych w tym samym czasie kilka grup kursowych.

sy z dziedziny wiedzy Języki i narody, a także: Człowiek i społeczeństwo, Biznes, Gospodarka i prawo oraz Kultura i sztuka. Najmniejszym zainteresowaniem wśród słuchaczy UOUW cieszą się kursy z dziedziny wiedzy: Nauka i technika oraz Człowiek i środowisko.

Zapisy na kursy głównie odbywają się w sposób zdalny dzięki Elektronicznemu systemowi obsługi słuchaczy (ESOS), który znacząco zwiększa efektywność pracy Biura UOUW oraz zapewnia łatwy i szybki dostęp do wszystkich informacji związanych z prowadzoną rekrutacją. Słuchacze mają również możliwość dokonania zapisów osobiście w Biurze UOUW bez konieczności korzystania z elektronicznej formy rekrutacji.

Warto zauważyć, że kursy Uniwersytetu Otwartego UW podlegają ewaluacji dzięki użyciu kwestionariusza oceny w wersji elektronicznej. Kwestionariusze są anonimowe, oprócz pytań dotyczących oceny zajęć i oceny wykładowcy zawierają również pytania związane z frekwencją na zajęciach oraz metryczkowe. Ocena ogólna kursów w ostatnim roku akademickim 2012/2013 wyniosła 4,74, przy stosowanej skali 1–5, gdzie 5 oznaczało ocenę najwyższą.

Słuchacze, którzy ukończyli kursy mają możliwość otrzymania dwóch rodzajów dokumentów. Pierwszym z nich jest zaświadczenie o ukończeniu kursu w formie dyplomu pamiątkowego. Drugim – Certyfikat Uniwersytetu Otwartego Uniwersytetu Warszawskiego, który wskazuje uzyskane efekty kształcenia, liczbę godzin kursu oraz prowadzących. Osoby chcące otrzymać certyfikat muszą uczestniczyć przynajmniej w 60% zajęć oraz zdać stosowne egzaminy. W przypadku dyplomu pamiątkowego warunkiem jego otrzymania jest uczestnictwo słuchaczy na poziomie 50% zajęć oraz aktywność. Obydwa dokumenty zostały zaprojektowane oraz wykonane przez Polską Wytwórnę Papierów Wartościowych S.A – partnera UOUW.

Uniwersytet Otwarty UW poza swoją bieżącą działalnością polegającą na prowadzeniu kursów dla osób dorosłych i młodzieży organizuje różnego rodzaju przedsięwzięcia o charakterze edukacyjno-kulturalnym. Do takich propozycji należą m.in.: debaty²⁵, wykłady otwarte²⁶, wykłady inauguracyjne²⁷, konferencje, konkursy oraz

²⁵ Przykładowe tematy debat organizowanych przez UOUW: „Dlaczego głupiejemy, czy rozwój cywilizacyjny ogranicza myślenie?”, „Dlaczego się oklamujemy? Czy lepiej wiedzieć, czy udawać?”, „Czy oni robią nas w konia, czyli kulisy kreowania tzw. opinii publicznej”, (zorganizowana wspólnie z Wydziałem Dziennikarstwa i Nauk Politycznych), „Jak przechytrzyć Kupidyna, czyli recepta na udany związek” czy „Co Polacy potrafią najlepiej, czy narzekanie jest naszym sportem narodowym?”.

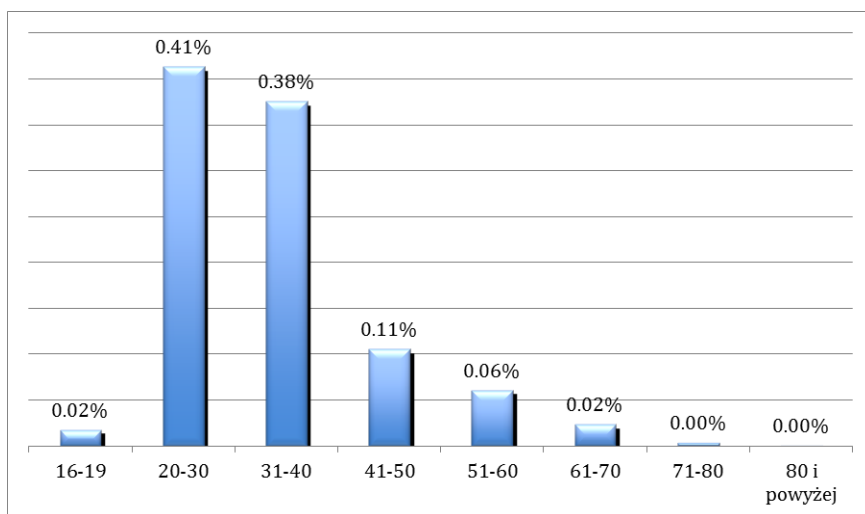
²⁶ Przykładowe tematy wykładów otwartych: „Chopin dozwolony od lat 18. Domniemane listy miłosne Fryderyka pod lupą kryminalistów”, „Choinka i obelisk – nieświadomione staroegipskie echa w świątecznej szacie Bożego Narodzenia”, „Kowalski i Nowak na tropie, czyli jak uchronić się przed fałszerstwami?” (zorganizowany wspólnie m.in. z Polską Wytwórną Papierów Wartościowych), „Coraz bliżej Święta, czyli jak dogadać się ze Świętym Mikołajem w jego ojczystym języku?” (zorganizowany wspólnie z Ambasadą Finlandii) czy „Królowa Śniegu i Dziadek do Orzechów, czyli Uniwersytet w bajecznej aurze”.

²⁷ Tematy wykładów inauguracyjnych: „Dlaczego niebo jest niebieskie, czyli o fascynującym świecie fizyki”, „CSI – czyli o możliwościach współczesnej kryminalistyki”, „Czy polszczyzna upada? Spoko, to tylko implementacja”, „Co się kryje w naszych genach?”, „Polacy jako kochankowie. Relacje w związkach i życie w pojedynkę”, a także „Od lunety Galileusza do kosmicznego teleskopu Hubble'a”.

wystawy. Wydarzenia²⁸ organizowane przez UOUW mają interesującą tematykę, odnoszącą się do zagadnień ogólnospołecznych, a także są skierowane do szerokiego grona odbiorców.

Słuchacze UOUW – czyli uczący się ustawicznie dorośli

Słuchaczem UOUW może zostać osoba, która ukończyła 16. rok życia, niezależnie od posiadanego wykształcenia i miejsca zamieszkania. W zajęciach mogą uczestniczyć słuchacze posiadający każdy poziom wykształcenia, natomiast wymagane jest, aby uczący się posługiwali się przynajmniej w stopniu dobrym językiem polskim. Mają oni prawo do korzystania z dowolnej liczby i formy zajęć prowadzonych w ramach Uniwersytetu Otwartego Uniwersytetu Warszawskiego, bez żadnych ograniczeń czasowych – zgodnie z założeniami kształcenia przez całe życie²⁹.



Rys. 2. Słuchacze UOUW w podziale ze względu na wiek

Obecnie w systemie ESOS zarejestrowanych jest 40 024 słuchaczy³⁰. Od początku działalności Uniwersytetu Otwartego UW obserwowana jest tendencja wzrostowa – przybywa zarówno słuchaczy, kursów, jak i wykładowców współpracujących z UOUW. Wśród słuchaczy Uniwersytetu Otwartego UW przeważają osoby z wyższym lub średnim wykształceniem. Widoczna jest znacząca przewaga kobiet (77,57%), w stosunku do udziału mężczyzn. Z oferty UOUW korzystają głównie osoby młode, rozpoczynające swoją karierę zawodową, w tym aż 33% ogólnej liczby

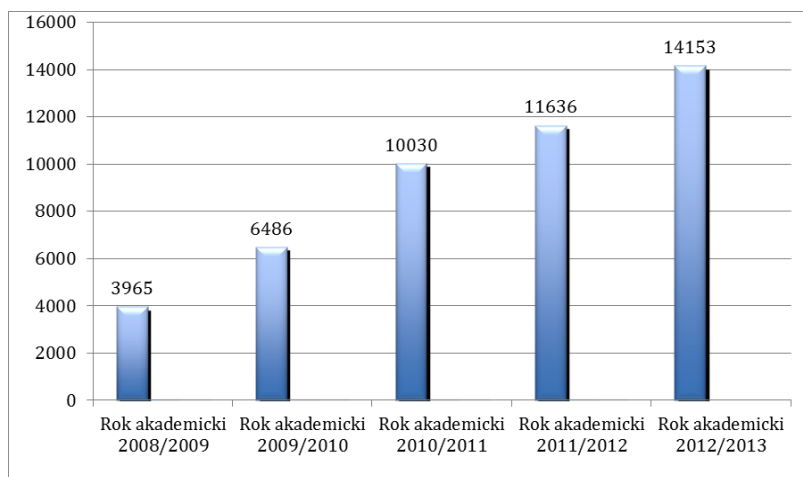
²⁸ Wszystkie wydarzenia organizowane przez Uniwersytet Otwarty UW (debaty, wykłady, inauguracja) dostępne są na stronie UOUW w formie wideo (www.uo.uw.edu.pl/wideo).

²⁹ Regulamin kursów Uniwersytetu Otwartego Uniwersytetu Warszawskiego z 11 lipca 2013 roku, http://www.uo.uw.edu.pl/uouw/regulamin_kursow/regulamin_kursow [dostęp z: 20 grudnia 2013 r.].

³⁰ Dane z 31 stycznia 2014 roku.

słuchaczy to osoby w wieku 25–30 lat³¹. Kolejną bardzo liczną grupę stanowią osoby między 31 a 40 rokiem życia, które stanowią około 38%. Słuchaczy w wieku licealnym jest około 2%, natomiast osoby powyżej 60 roku życia to niewiele ponad 2%. Strukturę wieku słuchaczy UOUW przedstawia poniższy wykres.

Od pięciu lat systematycznie wzrasta liczba zgłoszeń na kursy UOUW. Zwiększa się również liczba samych słuchaczy uczestniczących w kursach. Najwięcej zgłoszeń wpływa na kursy UOUW organizowane w ramach I trymestru (od września do grudnia).



Rys. 3. Słuchacze przyjęci na kursy UOUW w podziale na lata akademickie*

* Jeden słuchacz może uczestniczyć w kilku kursach.

W roku akademickim 2012/2013 słuchacze uczestniczyli średnio w 1,7 kursach. Warto podkreślić, że spora grupa osób korzystających z oferty edukacyjnej UOUW bierze udział w więcej niż w jednym kursie w trymestrze³².

Wykładowcy UOUW

Wykładowcami UOUW są pracownicy naukowo-dydaktyczni i dydaktyczni oraz doktoranci i emerytowani pracownicy Uniwersytetu Warszawskiego, wśród których znajdują się przedstawiciele większości jednostek organizacyjnych uczelni. Ogólna liczba wykładowców współpracujących z UOUW to ponad 500 osób. Przeważają wśród nich osoby ze stopniem doktora oraz z tytułem magistra (głównie uczestnicy III stopnia studiów), najmniejszą grupę stanowią natomiast samodzielni pracownicy naukowo-dydaktyczni.

³¹ *Sprawozdanie z działalności Uniwersytetu Otwartego UW za rok 2012/2013.*

³² *Ibidem.*

Prezentując Uniwersytet Otwarty UW, warto również podkreślić, że on jest jednostką samofinansującą się. Wszystkie realizowane kursy, wydarzenia, a także cała działalność organizacyjno-administracyjna jest pokrywana ze środków własnych.

Korzyści dla uczelni wyższej z posiadania otwartych form edukacji

Uczące się przez całe życie społeczeństwo i przemiana szkół wyższych w instytucje kształcenia ustawicznego są dla uczelni wyższej wyzwaniem i wymagają holistycznego podejścia. Jak wskazano już w *Oświadczeniu na temat edukacji dorosłych, aktywności obywatelskiej i reformy szkolnictwa wyższego (The Mumbai Statement of Lifelong Learning Active Citizenship and the Reform of Higher Education)*³³, istotnymi elementami są zmiany w świecie akademickim, administracyjne, finansowe oraz ich integracja, a także stworzenie systemu dostępu do wiedzy i programów nauczania oraz akredytacji, uwzględniające poprzednie doświadczenia osób dorosłych oraz ich możliwości. Przemiana szkół wyższych w instytucje edukacji ustawicznej wymaga także wsparcia kadry akademickiej i administracyjnej, polegającego na stworzeniu struktur pomocniczych, takich jak system informacji akademickiej, doradztwa czy rozszerzenia usług bibliotecznych. Wiąże się to również z ponownym zbadaniem relacji między tym, co jest określane jako wiedza naukowa, a różnymi rodzajami wiedzy tworzonej i rozpowszechnianej przez lokalne społeczności czy kultury³⁴.

Przemiana szkół wyższych w instytucje edukacji ustawicznej jest także obowiązkiem wypełnienia służby wobec społeczeństwa. Konieczne jest rozpoznanie współzależności aspektów ekonomicznych czy społecznych współczesnego świata, znajdujących swoje odzwierciedlenia w szkolnictwie wyższym, które musi sprostać oczekiwaniom i być dostępne dla różnych odbiorców.

Zaangażowanie się przez uczelnie w realizację idei kształcenia ustawicznego przyczynia się do ich dynamicznego rozwoju. Istotnymi w tym zakresie są rozwijanie mechanizmów uznawania wyników uczenia się, transfer punktów kredytowych między instytucjami, sektorami i państwami, rozpoczynanie prowadzonych przez uniwersytety i społeczności lokalne badań czy partnerskich szkoleń³⁵.

Rozszerzenie przez uczelnie oferty zajęć dla osób dorosłych bez względu na ich wiek, wykształcenie, doświadczenie edukacyjne czy zawodowe, oferowanie elastycznych programów kształcenia, studiów podyplomowych, rozwój form edukacji otwartej³⁶, wypracowanie systemu pozwalającego uznać doświadczenie zdobyte przez dorosłych w ramach kształcenia nieformalnego powoduje przyjęcie do społeczności aka-

³³ Oświadczenie to przygotowano podczas międzynarodowego spotkania w Mumbai w 1997 roku, uznanego jako kontynuacja V Międzynarodowej Konferencji Edukacji Dorosłych w Hamburgu w tym samym roku, zob. *The Mumbai Statement of Lifelong Learning, Active Citizenship and The Reform of Higher Education*, <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/mumbstat.pdf>, [dostęp z 25 stycznia 2014 roku].

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ Uniwersytetów otwartych, uniwersytetów trzeciego wieku, wprowadzenie nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych, w tym rozwijanie form kształcenia z wykorzystaniem e-learningu.

demickiej dużej grupy osób, dla których uczenie się przez całe życie jest nie tylko potrzebą, ale stylem życia. Przyczynia się także do budowania społeczeństwa opartego na wiedzy, którego kluczową kompetencją jest samokształcenie.

Koncepcję edukacji permanentnej uczelnie wyższe realizują według różnych wzorców. Uniwersytet Warszawski poprzez inicjatywę, jaką było powołanie UOUW z jego szerokim zakresem działalności i ofertą edukacyjną odpowiadającą na zróżnicowane wymagania w praktyce realizuje zasadniczy element europejskich strategii, jakim jest uczenie się przez całe życie. Realizuje tym samym europejskie i światowe standardy w zakresie odpowiedzi na aspiracje edukacyjne osób spoza społeczności akademickiej. Oferta UOUW dociera do różnorodnych grup społecznych, m.in. licealistów, osób aktywnych zawodowo, seniorów, firm i instytucji. Uczestnictwo w kursach i innych wydarzeniach UOUW przyciąga studentów Uniwersytetu Warszawskiego, jak i absolwentów. Przez cały rok akademicki w ramach kolejnych trymestrów mury uczelni są otwarte dla osób, które łączy kultura uczenia się i pasja.

Wykładowcy uczelni, co jest szczególnie istotne dla doktorantów i młodych pracowników, mają możliwości prowadzenia kursów w ramach UOUW i tym samym zdobycia doświadczenia w pracy z różnymi grupami odbiorców usług edukacyjnych, a także rozwoju w zakresie pracy dydaktycznej.

Istnienie otwartych form edukacji w szkolnictwie wyższym na nowo określa tożsamość uczelni. Stwarza nowe możliwości edukacyjne, definiuje nową relację pomiędzy uczelnią a jej otoczeniem, a w szczególności rynkiem pracy. Wymaga także wdrożenia metod kształcenia odpowiednich dla uczących się dorosłych, zwiększenia udziału aktywizacji oraz kształtowania umiejętności samodzielnej edukacji.

Polska należy do krajów, w których odsetek ludzi dorosłych dokształcających się jest jednym z najniższych w UE³⁷. Rozwój otwartych form kształcenia ustawicznego w uczelni wyższej, zrozumienie potrzeb społecznych w zakresie uczenia się może znacząco wpłynąć na zwiększenie liczby podejmowanych działań edukacyjnych, a – jak zostało wskazane w Raporcie Delorsa – pomóc szkolnictwu wyższemu pełnić niezwykle istotną funkcję: ośrodków ustawicznego kształcenia dla swoich absolwentów i innych osób dorosłych zainteresowanych edukacją.

Bibliografia

1. Chmielecka E., *Kwalifikacje nadawane w szkołach wyższych na tle Polskiego Systemu Kwalifikacji. Uczenie się przez całe życie (LLL) w strategii rozwoju uczelni*; Seminarium bolońskie, Miedzeszyn, 26.06.2012 r.
2. http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00Main_doc/010519PRAGUE_COMMUNIQUE.PDF, [dostęp z dnia: 20 grudnia 2013].

³⁷ 4,5% osób w wieku 25–64 uczestniczyło w zorganizowanych formach kształcenia. Wskaźnik UE wyniósł 8,9%. Celem UE jest ustalenie tego wskaźnika na poziomie 15% w roku 2020. Zob dane za rok 2011: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Lifelong_learning_statistics, [dostęp z dnia: 25 stycznia 2014 roku].

3. Delors J., *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.
4. *Karta uniwersytetów europejskich w sprawie uczenia się przez całe życie*, <http://ekspcibolonscy.org.pl/sites/ekspcibolonscy.org.pl/files/KARTA%20UNIWE%20YTET%C3%93W%20EUROPEJSKICH%20EUA.pdf> [dostęp: 20 grudnia 2013 roku].
5. Komunikat z Pragi z 2001 roku, Kraśniewski A., *Dlaczego szkoła wyższa powinna włączyć uczenie się przez całe życie (Lifelong Learning)*; Seminarium bolońskie dla prorektorów, Uniwersytet Śląski, 20.06.2013, http://ekspcibolonscy.org.pl/sites/ekspcibolonscy.org.pl/files/ak_III_200613_0.pdf, [dostęp z dnia: 20 grudnia 2013].
6. Półturzycki J., *Aktualność problemów edukacji ustawicznej*, [w:] A. Frąckowiak, Półturzycki J., *Kształcenie ustawiczne podstawą nowoczesnej edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Warszawa – Płock – Radom, 2011.
7. *Lifelong Learning Statistics*, http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Lifelong_learning_statistics, [dostęp z dnia: 25 stycznia 2014 roku].
8. Lubryczyńska-Cichocka K., *Rozwój kształcenia ustawicznego w polskich uczelniach wyższych na przykładzie Uniwersytetu Otwartego Uniwersytetu Warszawskiego*, [w:] Dziewulak D. (red.), *Nauka i szkolnictwo wyższe*, Studia BAS, nr 3(35) 2013, Biuro Analiz Sejmowych, Kancelaria Sejmu.
9. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r. (Dz. U. 1997 r. nr 78, poz. 483 z późn. zm.).
10. *Misja Uniwersytetu Otwartego UW*, http://www.uo.uw.edu.pl/uouw/misja/misja_uniwersytetu_otwartego_uw [dostęp: 2014-01-25].
11. Oświadczenie na temat edukacji dorosłych, aktywności obywatelskiej i reformy szkolnictwa wyższego przygotowane w Mumbai w 1997 roku, *The Mumbai Statement of Lifelong Learning, Active Citizenship and The Reform of Higher Education*, <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/mumbstat.pdf>, [dostęp z dnia: 25 stycznia 2014 roku].
12. Projekt ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, przyjęty przez rząd 12 listopada 2013 roku.
13. Regulamin kursów Uniwersytetu Otwartego Uniwersytetu Warszawskiego z 11 lipca 2013 roku, http://www.uo.uw.edu.pl/uouw/regulamin_kursow/regulamin_kursow [dostęp: 20 grudnia 2013 r.].
14. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 11 stycznia 2012 roku w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych.
15. Rozporządzenie Ministra Gospodarki i Pracy z 10 listopada 2004 r. w sprawie refundacji ze środków Funduszu Pracy kosztów szkoleń oraz wynagrodzeń i składek na ubezpieczenia społeczne od refundowanych wynagrodzeń, Art. 5, 6, 7, 11 (Dz. U. 2004, nr 249, poz. 2495 i 2496).
16. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (Dz. U. Nr 253, poz. 1520);
17. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 5 października 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia (Dz. U. Nr 243, poz. 1445 z późn. zm.).
18. Sławiński S., Dębowski H., Chłoń-Domińczak A., Kraśniewski A., Pierwieniecka R., Stęchły W., Ziewiec G., *Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji*, IBE, Warszawa 2013, s. 17.

19. *Sprawozdanie z działalności Uniwersytetu Otwartego UW za rok 2012/2013.*
20. Ustawa o zmianie ustawy – *Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw* oraz niektórych innych ustaw z 11.12.2013 r. Projekt nowelizacji przyjęty przez rząd 17 grudnia 2013 roku.
21. Ustawa z 20 kwietnia 2004 roku o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, tekst jednolity, Art. 1, ust 1, 2 (Dz. U. 2008 r., nr 69, poz. 415 z późn. zm.),
22. Ustawa z 27 lipca 2005 roku *Prawo o szkolnictwie wyższym*, art. 6, ust. 1, pkt 4, 5, 6 (Dz. U. z 2012 r. poz. 572, 742 i 1544).
23. Ustawa z 7 września 1991 roku o systemie oświaty, tekst jednolity, Art. 1, pkt 1 (Dz. U. 2004, nr 256, poz. 2572).
24. *What are the aims and objectives of EUCEN?, The European Association for University Lifelong Learning (EUCEN)*, <http://www.eucen.eu> [dostęp: 20 grudnia 2013 roku].

dr Katarzyna LUBRYCZYŃSKA-CICHOCKA

katarzyna.lubryczynska@uo.uw.edu.pl

mgr Eliza ROGOWSKA-LASOCKA

eliza.rogowska@uo.uw.edu.pl

Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Warszawskiego

Krakowskie Przedmieście 24

00-927 Warszawa

Uczelnia z misją – 35 lat działalności Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Szczecinie

The university with a mission – 35 years
of the Third Age University in Szczecin

Słowa kluczowe: Uniwersytet Trzeciego Wieku, edukacja dorosłych, kształcenie ustawiczne.

Key words: University of the Third Age (UTW), adult education, continuing education.

Abstract

The article is an attempt to reflect on the mission pursued over the years by UTW in Szczecin. Based on the analysis of documents, the objectives set by the founders of the UTW were presented. The transformation resulting from obtaining the status of the association, which occurred in the following years, was also shown. The article describes some actions for seniors and the local environment taken by the UTW in Szczecin, as well as emerging barriers, transformations, new opportunities. It also presents the changing demographic structure of the UTW students over the years, which is reflected in, inter alia, a significant increase in the number of people with higher education as well as an increase in the number of people aged 80 and over. The author draws attention to the need for a redefinition of 'mission,' its improvement, as well as the need for new opportunities and challenges which the University of the Third Age in Szczecin has to face.

Wprowadzenie

Współcześnie coraz więcej osób dostrzega korzyści jednostkowe i społeczne wszechstronnej aktywizacji osób starszych, związane z ich osobistym rozwojem i przygotowaniem do późnej starości. Skala wyzwań jest jednak dużo większa, jeżeli weźmiemy pod uwagę wskaźniki demograficzne i zdrowotne, zmiany na rynku pracy wynikające z przesunięcia umownej granicy wieku emerytalnego czy też wieloletnie zaniedbania w zakresie budowania polityki senioralnej. Dynamicznie rozwijające się UTW stają przed koniecznością redefinicji realizowanej misji, otwarcia na nowe potrzeby, możliwości i wyzwania. Misja pierwszego UTW, którego twórcą był Pierre Vellas, zakładała włączenie osób starszych do kształcenia ustawicznego; aktywizację intelektualną, psychiczną i fizyczną słuchaczy, opracowanie metod edukacji i wdraża-

nie profilaktyki gerontologicznej; prowadzenie obserwacji i badań naukowych¹. Przez kilkadziesiąt lat nie straciła ona na znaczeniu, wręcz przeciwnie, pozostaje nadal aktualna, czy wręcz można powiedzieć apeluje o ponowne odczytanie i zastosowanie. Misja realizowana jest w praktyce, a o jej powodzeniu świadczą konkretne działania wielu osób zaangażowanych w rozwój UTW. Realizacja misji wymaga zaangażowania, wytrwałości, konsekwencji, ale i otwartości na zmianę adekwatną do zmiany rzeczywistości społecznej, rozpoznania nowych wyzwań, ale i pojawiających się możliwości, które zwiększą skuteczność realizacji misji. Do wprowadzania misji w życie trzeba dojrzeć, zwłaszcza jeżeli działanie wymaga zaangażowania wielu osób, tak aby w pełni świadomie i odpowiedzialnie zaangażować się w zmianę rzeczywistości społecznej dla dobra ogółu.

Misja tworzenia – pierwsze lata działalności

W 1977 roku, niespełna cztery lata od powstania pierwszego UTW w Tuluzie, którego twórcą był prof. Pierre Vellas, a dwa od powstania pierwszego UTW w Polsce, założonego przez prof. Halinę Szwarc, lek. med. Zdzisław Chudycki, kierownik Poradni Geriatrycznej przy Przychodni Specjalistycznej w Szczecinie, wystąpił z inicjatywą zorganizowania Studium Trzeciego Wieku w Szczecinie. Podjęta inicjatywa spotkała się z aprobatą środowiska, napotkała jednak na różnego rodzaju problemy natury organizacyjnej. W 1978 r. inicjatorzy, poszukując pomocy przy organizowaniu studium nawiązali współpracę z prof. Haliną Szwarc – kierownikiem Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Warszawie, funkcjonującego przy Centrum Medycznym Kształcenia Podyplomowego. 15 listopada 1978 roku odbyła się uroczysta inauguracja pierwszego roku akademickiego Studium Trzeciego Wieku w Szczecinie, w której uczestniczyło 237 słuchaczy. W pierwszym okresie działalności misja Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Szczecinie (do 1980 r. – Studium Trzeciego Wieku, nazywane w zapisach kroniki zamiennie jako Wszechnica) nie została formalnie spisana. Misję UTW możemy odnaleźć w prowadzonych kronikach. W pierwszej kronice STW czytamy: „Studium pozwala uczynić starość użyteczną, czynną i pogodną z korzyścią dla seniora, jego otoczenia i całego społeczeństwa (...), to recepta na życie aktywne, na naukę nigdy nie jest za późno (wpis w 1981 r.) „Tu doskonali się recepty na pogodne, a nie zgorzkniałe życie – mimo wszystko, mimo podwójnie stresowej sytuacji, bo zrodzonej przez kryzys i nieubłagane biegnące lata (wpis w 1983 r.). Można jedna założyć, że misja przyświecająca powstaniu STW była zbieżna z ideą pierwszego UTW założonego w Tuluzie oraz utworzonego w 1975 przez prof. Szwarc UTW w Warszawie. Analizując cele STW przywoływane po latach w jubileuszowych wspomnieniach, można zauważyć, że u podstaw tworzenia się Studium Trzeciego Wieku znalazła się idea wszechstronnej aktywizacji osób starszych. Z. Chudycki przywołuje we wspomnieniach cztery cele STW: 1) aktywizacja fizyczna i umysłowa

¹ A. Jopkiewicz, Rozwój polskich uniwersytetów trzeciego wieku, w: Działalność polskich uniwersytetów trzeciego wieku w roku akademickim 1996/1997, Sekcja Uniwersytetów Trzeciego Wieku przy Polskim Towarzystwie Gerontologicznym, Warszawa 1998.

w życiu codziennym poprzez naukę i inne formy postępowania, przeciwdziałające stagnacji życiowej, przyspieszającej proces starzenia się organizmu; 2) przyswajanie nowości z różnych dziedzin, pogłębianie wiedzy zgodnie z osobistymi zainteresowaniami; 3) ponowne włączenie do czynnego życia, niejednokrotnie zapomnianych przez młodsze pokolenie samotnych ludzi, stwarzające im doskonałe warunki do nawiązywania kontaktów towarzyskich, nowych znajomości, i przyjaźni na długie lata². We wprowadzeniu do statutu UTW z 1996 r. mowa jest o sposobie realizacji przez szczeciński UTW podstawowej działalności wszystkich UTW, tj. aktywizacji ludzi starszych bez ograniczenia wieku. „Szczeciński UTW starał się realizować ten podstawowy cel w ramach istniejących możliwości. Przede wszystkim dążył do włączenia coraz większego grona osób starszych w proces kształcenia ustawicznego. Usiłował pobudzić aktywność intelektualną, psychiczną i fizyczną osób w wieku emerytalnym, starając się mieć na uwadze wdrażanie profilaktyki gerontologicznej, rozwój osobowości słuchacza, pogłębienie wiedzy i jego zainteresowań. Ważnym celem jest również rozbudzanie postaw twórczych, przekazywanie osobistych doświadczeń oraz rozumienie przemian zachodzących w społeczeństwie. Udział w UTW osób starszych sprzyja właśnie pogłębianiu ich wiedzy, czynnemu wypoczynkowi, nawiązywaniu kontaktów międzyludzkich i podejmowaniu działań społecznie pożytecznych”³.

Nie bez znaczenia dla rozwoju i propagowania misji UTW był bezpośredni kontakt założycieli STW w Szczecinie z prof. H. Szwarem, jak również udział Z. Chudyckiego w konferencji gerontologicznej zorganizowanej w 1978 r. w Warszawie, podczas której m.in. prezentowano idee i zasady funkcjonowania UTW, w tym UTW w Warszawie. Prof. Halina Szwarek, która rozwijała ideę UTW w Polsce, wspierała mocno rozwój UTW w Szczecinie nie tylko w początkowej fazie funkcjonowania. W 1978 wygłosiła wykład na inauguracji pierwszego roku akademickiego STW, natomiast z okazji jubileuszu XV-lecia, wygłosiła wykład pt.: *Geneza, cele i zadania UTW*. Przedstawiciele szczecińskiego UTW od samego początku uczestniczyli aktywnie w zjazdach, konferencjach naukowych adresowanych m.in. do przedstawicieli UTW, co z kolei sprzyjało umacnianiu misji i podpowiadało nowe sposoby jej realizacji. W 1980 roku przedstawiciele szczecińskiego UTW uczestniczyli w I Konferencji Naukowej UTW zorganizowanej w Warszawie, podczas której postanowiono założyć Sekcję UTW przy Polskim Towarzystwie Gerontologicznym. W 1981 roku wzięli udział w obradach II Krajowego Zjazdu Przedstawicieli UTW, w 1982 i w 1985 r. w konferencjach UTW w Łodzi, w 1986 w Krakowie. W 1987 r. uczestniczyli również w zorganizowanym w Warszawie XIII Kongresie Międzynarodowego Towarzystwa Uniwersytetów Trzeciego Wieku (AIUTA). W 1988 r. wzięli udział w konferencji w Lublinie, w 1990 r. w konferencji UTW w Warszawie pt.: *UTW – potrzeba wszystkich czasów*, w 1992 r. w konferencji naukowej sekcji UTW w Warszawie. W kolejnych latach słuchacze UTW reprezentowali Szczecin na wielu ogólnopolskich konferencjach organizowanych z okazji jubileuszy funkcjonujących w Polsce UTW.

² Z. Chudycki, *Trudne początki*, w: Czasopismo SUTW W Szczecinie PRANA, Wydanie Jubileuszowe 2008.

³ Statut Stowarzyszenia Uniwersytet Trzeciego Wieku w Szczecinie z 1996 r.

Tradycja ta podtrzymywana jest do dnia dzisiejszego. Niezależnie od udziału w konferencjach w kraju, w regionie, jak również udziału w konferencjach zagranicznych, głównie w Niemczech UTW w Szczecinie był na przestrzeni 35 lat działalnością organizatorem i współorganizatorem naukowych konferencji o zasięgu lokalnym, regionalnym i międzynarodowym.

Podjmując próbę oceny tego, co miało miejsce 35 lat temu, warto docenienia jest to, jak szybko do Szczecina dotarła idea aktywizacji osób starszych oraz to, jak dynamicznie rozwijał się UTW. W pierwszym roku działalności ustalono program STU, wyróżniając trzy grupy tematyczne: humanistyczną, historyczną i medyczną. Przeprowadzono 18 wykładów z różnych dziedzin wiedzy, tematy których mogą świadczyć o wysokich edukacyjnych aspiracjach STW. I tak w roku akademickim 1978/1979 osoby starsze mogły wysłuchać wykładów na tematy w części podobne do tych, które realizowane są współcześnie: Cele i zadania STW (prof. H. Szwarz); Wybrane zagadnienia patofizjologii życia psychicznego; Racjonalne zasady postępowania w schorzeniach układu sercowo-naczyniowego; Podróż do kraju Dogów; Kamień Pomorski – pierwsza stolica Pomorza Zachodniego; Działanie miodu i kitu pszczelego; Zapobieganie i leczenie miażdżycy; Rola pionierów w kształtowaniu życia w powojennym Szczecinie, Obrzędy Wielkanocne; Cukrzyca; Niektóre biologiczne i psychologiczne aspekty alkoholu; Profilaktyka wieku trzeciego; Ćwiczenia relaksowo-koncentrujące jogi; Umundurowanie i uzbrojenie formacji polskich w latach 1914–1918; O zasadach racjonalnego żywienia; występ Teatru „Krypta”; występ chóru „Malwa”. W pierwszym roku funkcjonowania STW powołano również Radę Naukowo-Programową (pod przewodnictwem ówczesnego prorektora PAM), do obowiązków której należało opracowanie szczegółowego programu dydaktycznego, zapewnienie wykładowców. Powołano również Radę Społeczno-Organizacyjną, której zadaniem było zapewnienie środków finansowych, pomieszczeń do zajęć, środków transportu, zespołów artystycznych. Przeprowadzono wybory do samorządu słuchaczy. Rozpoczęto zajęcia rekreacyjne, zajęcia gimnastyczne na ścieżkach zdrowia w trzech grupach, zajęcia z jogi. Uruchomiono punkt informacyjny dla słuchaczy czynny codziennie w godz. 8–11, przeprowadzono diagnozę potrzeb edukacyjnych słuchaczy i zgodnie z nią planowano zajęcia. W drugim roku istnienia przeprowadzono 28 wykładów, w kolejnych latach liczba przeprowadzonych wykładów utrzymywała się na podobnym poziomie. Uruchomiono lektorat języka niemieckiego, angielskiego i francuskiego, w trzecim roku języka esperanto. W 1979 r. założono filie STW w Nowogardzie, Płotach, Dziwnowie, Kamieniu Pomorskim, Miały one działać przy Domach Kultury, wykłady miały odbywać się wg programu opracowanego przez Radę Programowo-Naukową STW w Szczecinie. Z perspektywy lat można powiedzieć, że tego rodzaju inicjatywa, pomimo tego, że założonym filiom nie udało się przetrwać świadczy o sile tworzącej się misji UTW, jak również otwarciu na potrzeby całego regionu.

W lipcu 1980 r. (rok akademicki 1979/1980), na posiedzeniu Rady Programowo-Naukowej STW w Szczecinie przyjęto ogólnokrajową nazwę Uniwersytet Trzeciego Wieku. W roku 1980/81 STW poszerzyło swoją ofertę. Zwiększyła się widocznie liczba organizowanych wycieczek w regionie i w kraju, jak również imprez rozryw-

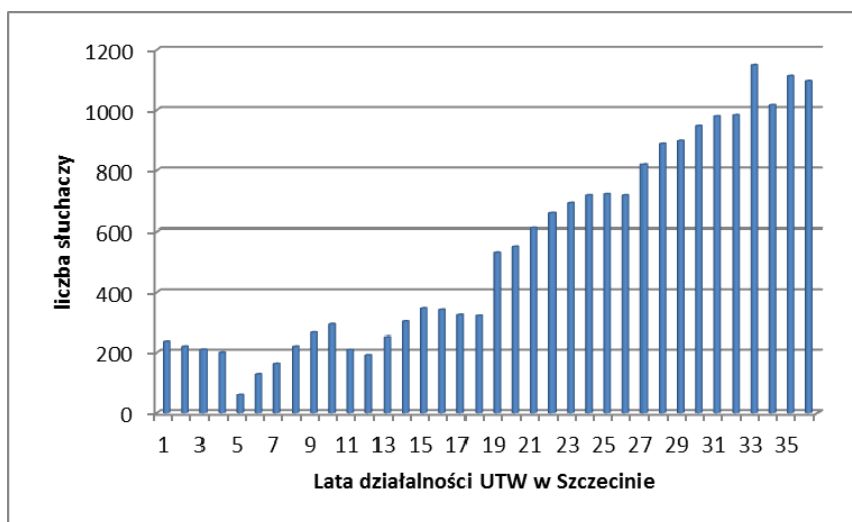
kowych. W czwartym roku działalności (1981/82), dalsze funkcjonowanie UTW zostało zagrożone z przyczyn organizacyjnych. W odpowiedzi na artykuł w lokalnej prasie pt.: „Niepewne jutro Studium Trzeciego Wieku”, studenci dokonali wpisu do I Kroniki STU, który można interpretować w kategorii potwierdzenia skuteczności przyjętej przez założycieli misji: „Ten nasz uniwersytet to wspańska uczelnia. Spotykając się we wspólnym gronie, uczestnictwo w wykładach, wycieczkach wielu nam pozwoliło pozbierać się wewnątrz, odczuć, że jeszcze nie jesteśmy do niczego. Teraz jest czas na zainteresowanie otaczającym światem. Człowiek nie czuje się samotnym, opuszczonym, zapomnianym. Dano nam tak wiele i dlatego tak bardzo przeżywamy, że możemy to wszystko utracić⁴. Pomimo problemów organizacyjnych i perspektywy likwidacji, w piątym roku funkcjonowania (1982/1983) UTW wznowił działalność. Był to okres zmian organizacyjnych i personalnych, jak również nowych wyzwań odbudowania dotychczasowej pozycji w środowisku i pozyskania nowych słuchaczy, których liczba z 200 zmniejszyła się do 61. Od tego okresu możemy obserwować stopniowe otwieranie się UTW na potrzeby środowiska. W kronice pod hasłem „nowość” odnotowano np.: „zajęcie się ludźmi starszymi niepełnosprawnymi”. Opracowano Kwestionariusz słuchacza UTW w Szczecinie, w którym między innymi znajduje się pytanie o zainteresowania naukowe (do wyboru jest lista 24 dyscyplin naukowych (wg klasyfikacji UNESCO). Pytania zawarte w kwestionariuszu mogą świadczyć o aspiracjach edukacyjnych UTW (np. pytania o realizowane programy samokształcenia, o znajomość języków obcych, kraje, które się zwiedzało). Pytania o otoczenie rodzinne, jak również o potrzebę opieki ze strony innych mogą wskazywać na krystalizujący się nowy element misji – popularyzowaniu idei samopomocy. Obecnie ankieta słuchaczy nie jest aż tak rozbudowana, możliwe, że ze szkodą dla realizacji misji UTW. W kolejnych latach poszerzano ofertę UTW, zorganizowano m.in. sekcje imprezowo-artystyczną, literacką, plastyczną, dyskusyjną, sportowo-wycieczkową, wprowadzono gimnastykę profilaktyczno-leczniczą. Nie sposób przywołać tematów wszystkich wykładów, prowadzonych w zdecydowanej większości przez pracowników naukowych szczecińskich uczelni wyższych, jak również opisać pracę wszystkich zespołów czy też podejmowanych na przestrzeni lat inicjatyw. Nie bez znaczenia dla funkcjonowania UTW w Szczecinie i realizacji jego misji było wsparcie ze strony środowiska akademickiego. W 1989 r. nawiązano bliższą współpracę z uczelniami wyższymi Szczecina. Podczas spotkania, w którym uczestniczyli m.in. rektorzy US i PAM oraz dyrektor Domu Kombatanta i Pioniera Ziemi Szczecińskiej ustalono, że opieka wyższych uczelni Szczecina jest dla UTW konieczna; PAM zobowiązał się do stałego patronatu nad UTW; rektor US zobowiązał do opieki nad UTW i wyznaczył opiekuna z ramienia uczelni; ustalono, że sprawy finansowe i techniczne pozostają w gestii Wydziału Zdrowia i Opieki Społecznej Urzędu Miejskiego za pośrednictwem Dyrekcji Domu Kombatanta i Pioniera Ziemi Szczecińskiej. W kolejnych latach uczelnie wyższe podtrzymywały zapewnienie o pomocy i współpracy, chociaż sama Rada Programowo-Naukowa na przestrzeni lat była kilkakrotnie reaktywowana.

⁴ Kronika Studium Trzeciego Wieku w Szczecinie, rok akademicki 1981/82.

Misja Stowarzyszenia Uniwersytet Trzeciego Wieku

Zachodzące zmiany nie pozwoliły na utrzymanie dotychczasowej formuły funkcjonowania UTW. Zmieniające się przepisy wykluczały m.in. stałą dotację z Urzędu Miasta Szczecin. W 1996 r. UTW w Szczecinie uzyskał osobowość prawną i został wpisany do rejestru stowarzyszeń. Uniwersytet Trzeciego Wieku w nowej formule stowarzyszenia rozpoczął nowy etap, umożliwiający podniesienie poziomu edukacji i objęcie szerszego grona osób chętnych w uczestniczeniu w procesie zdrowego i dobrego starzenia się (ze statutu 1996 r.). Jak zauważa B. Maćkowiak, prezes UTW w latach 1980–1998 r., „praca szczecińskiego UTW wkroczyła na wyższy poziom działalności, torując sobie drogę i miejsce we współczesnej rzeczywistości”.⁵ Nastąpił znaczny wzrost liczby słuchaczy, np. z 321 w roku 1995/96 do 550 w roku 1997/98, powstały nowe zespoły zainteresowań, a liczba osób biorących udział w pracach zespołów wzrosła do 70% stanu słuchaczy.

Rosnąca liczba osób zainteresowanych ofertą edukacyjną proponowaną przez UTW z pewnością może świadczyć o powodzeniu misji UTW. Przez wiele lat obowiązywał limit miejsc, a nabór na kolejny rok akademicki przeprowadzany był raz w roku. Osoby, którym nie udało się zapisać oczekiwały na przyjęcie na liście rezerwowej.



Rys. 1. Liczba słuchaczy UTW w Szczecinie w latach 1978–2014

Wzrastająca liczba słuchaczy mogła odbić się niekorzystnie na jakości edukacji. Aby tego uniknąć, kolejne zarządy stowarzyszenia mocno zabiegały o umocnienie

⁵ B. Maćkowiak, *Rozwój Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Szczecinie w latach 1978–1998*, w: *Zbiór wybranych wspomnień i refleksji oraz inne materiały dwudziestoletniej działalności UTW Szczecin*, 1998, s. 35.

pozycji szczecińskiego UTW w środowisku akademickim. W 1996 r. Kolegium Rektorów Szkół Wyższych podpisało porozumienie o współpracy wyższych uczelni Szczecina z Uniwersytetami Trzeciego Wieku i z Uniwersytetem Trzeciego Wieku w Szczecinie. Należy docenić wagę tego porozumienia z uwagi na zaangażowanie wyższych uczelni Szczecina, świadczące o uznaniu dla misji UTW. Uczestnikami porozumienia byli: Politechnika Szczecińska, Uniwersytet Szczeciński, Pomorska Akademia Medyczna, Akademia Rolnicza, Wyższa Szkoła Morska, Akademia Muzyczna, Zachodniopomorska Szkoła Businessu, Wyższe Seminarium Duchowne, Wyższa Szkoła Sztuki Użytkowej, Wyższa Szkoła Administracji Publicznej. Wszystkie uczelnie zadeklarowały pomoc w realizacji społecznej działalności służącej dalszej aktywności umysłowej i fizycznej osób starszych. W porozumieniu czytamy: „Uniwersytet Trzeciego Wieku w Szczecinie jest instytucją popularyzującą wśród osób starszych wartościowy sposób życia w okresie wieku starszego (...). Uczestnictwo osób starszych w UTW sprzyja pogłębianiu wiedzy, rozwojowi zainteresowań oraz czynnemu wypoczynkowi i aktywności fizycznej, a także umożliwia nawiązywanie kontaktów międzyludzkich. Służy również podejmowaniu działalności społecznie użytecznej dla mieszkańców Szczecina”⁶.

Statut w 1996 wyraźnie wyznaczył podstawowe cele UTW:

- prowadzenie form działalności edukacyjnej, zdrowotnej, kulturalnej, twórczej oraz turystyczno-krajoznawczej dla osób starszych,
- włączenie osób starszych do systemu kształcenia ustawicznego poprzez stymulowanie rozwoju osobowego oraz sprawności intelektualnej i fizycznej,
- aktywizacja społeczna i poprawa jakości życia osób starszych,
- upowszechnianie profilaktyki gerontologicznej,
- stwarzanie warunków do dobrego starzenia się.

Określone zostały również sposoby realizacji celów:

1. Wykłady, seminaria, dyskusje, konferencje naukowe, prowadzone przez specjalistów z różnych dziedzin nauki, a w szczególności dotyczące ludzi starszych.
2. Kontynuowanie nauki języków obcych.
3. Spotkania z ludźmi nauki, kultury a działających w regionie szczecińskim, w kraju lub za granicą.
4. Prowadzenie aktywnej działalności turystyczno-krajoznawczej.
5. Rozwijanie działalności w klubach, zespołach zainteresowań prowadzonych przez specjalistów lub samych słuchaczy zgodnie z potrzebami UTW.
6. Wydawanie czasopism, zbiorów własnej twórczości, opracowań lub wspomnień (zmiana w 2004 w brzmieniu: Wydawanie czasopisma PRANA, zbiorów własnej twórczości, opracowań, wspomnień oraz propagowanie wiedzy gerontologicznej za pośrednictwem środków masowego przekazu).
7. Prowadzenie akcji informacyjno-propagandowej (zmiana w 2004 na: prowadzenie akcji informacyjnych i promocyjnych).
8. Rozwijanie w miarę potrzeb działalności gospodarczej wg ogólnych zasad określonych w odrębnych przepisach z przeznaczeniem na cele statutowe.
9. Udział w działaniach dotyczących rozwoju społeczeństwa obywatelskiego, integracji europejskiej oraz rozwijanie kontaktów i współpracy między społeczeństwami

⁶ Porozumienie o współpracy wyższych uczelni Szczecina z Uniwersytetem Trzeciego Wieku, Szczecin, 26.06.1996 r. L.dz.SUTW 16/96.

(obowiązuje od 2004 r.). 10. Upowszechnianie kultury fizycznej i sportu (od 2004 r.). 11. Działania na rzecz osób niepełnosprawnych (od 2004 r.). 12. Rozwijanie kontaktów z innymi instytucjami i organizacjami pozarządowymi w kraju i za granicą (od 2004 r.). 13. Udział w działaniach dotyczących rozwoju społeczeństwa obywatelskiego, integracji europejskiej oraz rozwijanie kontaktów i współpracy między społecznościami (od 2012 r.).

W 2013 r. rozpoczęto starania o przyznanie Stowarzyszeniu UTW statusu organizacji pożytku publicznego, co wiąże się z koniecznością wprowadzenia zmian w statucie. W zakresie realizowanych celów poza dotychczas realizowanymi dodano prowadzenie rehabilitacji. Obecnie trwają prace nad doskonaleniem statutu. Z uwagi na podejmowanie przez UTW różnorodnych działań o charakterze integracji pokoleń zasadne byłoby, moim zdaniem, rozszerzenie zapisu w statucie o kwestię integracji pokoleń, jak również z myślą o pomocy starzejącym się słuchaczom UTW warto byłoby rozważyć poszerzenie celów o kwestie związane z samopomocą i rozwojem wolontariatu.

Ważny nie tylko z punktu widzenia prowadzonej analizy, ale również zadań podejmowanych przez UTW w przyszłości jest fakt, że w zmianach wprowadzonych do statutu w 2004 roku odstępiono od zapisu trzech celów głównych dotyczących: włączania osób starszych do systemu kształcenia ustawicznego, jak również upowszechniania profilaktyki gerontologicznej i stwarzania warunków do dobrego starzenia się. O ile dwa ostatnie znajdują odzwierciedlenie w rozszerzonych celach, o tyle zastanawiająca może wydawać się decyzja o rezygnacji z punktu dotyczącego kształcenia ustawicznego. Po pierwsze dlatego, że cel ten był jednym z celów leżących u podstaw idei tworzenia UTW. Z pewnością, pracując nad propozycją uzupełnień i zmian statutu, aktualny Zarząd SUTW powinien podjąć dyskusję nad misją UTW i jej zgodnością z przyjętymi założeniami na etapie tworzenia STW w 1996 r. W literaturze przedmiotu obecne jest pytanie o to, w jakim zakresie UTW powinny być włączane do systemu kształcenia ustawicznego i w jakim zakresie ich misją powinno być przywracanie starszych ludzi rynkowi pracy?⁷ Jak zauważa B. Ziębińska, UTW realizują w pewnym zakresie ideę kształcenia, jednak cele kształcenia UTW w Polsce nie przygotowują do pełnienia nowych ról zawodowych. Brak oferty z zakresu kształcenia zawodowego⁸. Według mnie ten element misji szczególnie współcześnie, kiedy ludzie żyją dłużej w zdrowiu i kiedy wydłużona została granica aktywności zawodowej, dopomina się realizacji. Otwarcie UTW na kształcenie ustawiczne słuchaczy, wzorem np. Francji, będzie w przyszłości jednym z różnicujących czynników działalności UTW w Polsce.

⁷ B. Szatur-Jaworska, *Tezy wykładu „Misja uniwersytetów III Wieku”, materiały konferencyjne „Uniwersytety III Wieku – możliwości działania i praktyka*, Sejm RP, Warszawa, 25 maja 2007.

⁸ B. Ziębińska, *Uniwersytety Trzeciego Wieku jako instytucje przeciwdziałające marginalizacji osób starszych*, Katowice 2010.

Misja w działaniu

Misja UTW w Szczecinie realizowana jest w drodze podejmowanych działań, a o jej sukcesie świadczy wychodzenie naprzeciw potrzebom coraz większej i coraz bardziej zróżnicowanej liczby słuchaczy. Nie bez znaczenia dla wszechstronnego rozwoju słuchaczy są cotygodniowe wykłady z różnych dziedzin nauki, takich jak: medycyna, psychologia, historia, sztuka, literatura, pedagogika, technika, polityka, teologia, biologia, geografia. Działalność edukacyjna Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Szczecinie w dużym stopniu koncentruje się na dostarczaniu wiedzy niezbędnej w rozstrzyganiu codziennych, jak i antycypowanych problemów ludzi starszych. Wiedza o zmieniającej się rzeczywistości może stanowić podstawę nawiązywania dialogu z młodszym pokoleniem, prowadząc tym samym do zmiany niekorzystnych nastawień wobec osób starszych, akcentowania ich doświadczenia i zdolności do przyswajania wiedzy i czynienia z niej podstawy do zmiany dotychczasowych sposobów działania⁹. SUTW podejmuje działania na rzecz środowiska lokalnego, współpracuje z blisko 20 instytucjami na terenie Szczecina, które wspierają inicjatywy przełamywania stereotypowego wizerunku starości oraz przyczyniają się do utrwalania więzi międzypokoleniowych. Szczególnie cenna jest współpraca z wyższymi uczelniami, których pracownicy angażują się bezpłatnie w realizację celów dydaktycznych stowarzyszenia. UTW w Szczecinie podejmuje działania na rzecz integracji UTW w województwie zachodniopomorskim, czego przykładem jest konferencja naukowa zorganizowana w 2013 r. nt.: „Uniwersytety trzeciego wieku wobec nowych wyzwań. Myślimy globalnie – działamy regionalnie”. W ramach konferencji zorganizowano warsztaty dla liderów UTW z regionu oraz II Zachodniopomorskie Forum Liderów UTW w celu dyskusji nad rozwojem idei forum zapoczątkowanej przez dr Beatę Bugajską reprezentującą zarówno Wydział Humanistyczny Uniwersytetu Szczecińskiego, jak i Uniwersytet Trzeciego Wieku w Szczecinie i Polskie Towarzystwo Gerontologiczne, oddział w Szczecinie.

Działania aktywizujące UTW w Szczecinie realizowane są na dwóch płaszczyznach: pierwsza ukierunkowana jest na rozwój osobisty poprzez uczestnictwo w wykładach, warsztatach (komputerowych, dyskusyjnych, treningu pamięci), lektoratach, zajęciach promujących zdrowie i druga skierowana jest na działania na rzecz środowiska – występy zespołów artystycznych w domach pomocy społecznej, domach kultury, warsztaty z dziećmi ze świetlic środowiskowych, współpraca z domem dziecka, wymiana kulturalna z niemieckimi miastami nadgranicznymi¹⁰. SUTW propaguje kreatywne, zdrowe spędzanie wolnego czasu poprzez organizowanie wieczorów rehabilitacyjnych, wycieczek krajowych i zagranicznych, spotkań integracyjnych w terenie. Bardzo rozwinięta jest działalność kulturalna poprzez uczestnictwo w spektaklach teatralnych, operowych i koncertach. Duży nacisk położony jest na aktywizację fizyczną (gimnastyka, basen, wycieczki piesze) ze szczególnym uwzględnieniem nowa-

⁹ B. Bugajska, *Uniwersytet Trzeciego Wieku w ocenach i doświadczeniach słuchaczy*, w: *W poszukiwaniu nowej jakości edukacji*, red. A. Stachura, T. Zimny, Szczecin 2005.

¹⁰ A. Ogrodowicz, *Działalność Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Szczecinie*, w: *Życie w starości*, red. B. Bugajska, Szczecin 2007.

torskich form ruchu, takich jak: joga, nording walking, tai chi, czy qi-gong, które swoją atrakcyjnością zachęcają seniorów do aktywności.

Zespoły zainteresowań tworzyły się już w pierwszym okresie funkcjonowania UTW, jednak dopiero w okresie 1987/1988 nastąpił ich dynamiczny rozwój. Jako jedna z pierwszych w 1988 r. powstała sekcja literacko-historyczna, która działa do tej pory i ma na swoim koncie wiele naukowych i edukacyjnych dokonań. Nie do przecenienia są efekty działalności takich zespołów jak: zespół plastyczny „Bohema” (istnieje od 1997); Kabaret „Dwudziestolatek” (od 1997 r.); zespół kultury, który powstał w 1999 r. na bazie dawnego zespołu pomocy koleżeńskiej; zespół rękodzieła Fantazja (od 1996 r.) i zespół sztuki użytkowej (od 2007 r.); chór „Melodia (od 2001 r.) i chór „Kanon” (działający w latach 1998–2004 jako zespół śpiewaczy); teatrzyk satyryczny „Raz, dwa, trzy” (od 2009 r.); zespół Foto-Video (od 2003), który ma na swoim koncie trzy filmy zrealizowane we współpracy ze Stowarzyszeniem Kamera. Wymienione zespoły szczególnie przyczyniają się do promocji UTW w środowisku lokalnym i popularyzacji misji. Inne zespoły ukierunkowują swoją działalność na potrzeby słuchaczy. Wymienić można: zespół przyrodniczy (2002); zespół turystyki pieszej i krajoznawstwa TRAMP (od 2010 r., jako kontynuacja zespołu Wędrownicy (od 2004 r.); zespół brydżowy jako kontynuacja pracy zapoczątkowanej przez zespół brydżowoszachowy w 1996 r.; klub dyskusyjny utworzony w 2001 r. Praca kilku zespołów ukierunkowana jest na potrzeby stowarzyszenia. Wymienić można zespół ewidencji, kronikarski, zespół administrujący stroną internetową, zespół czasopisma PRANA. Podsumowując prace zespołów na przestrzeni 35 lat działalności UTW można zwrócić uwagę na różnorodność podejmowanych działań. Obecnie w UTW w Szczecinie pracuje 39 zespołów. Najbardziej liczny jest zespół ds. rekreacji (350 osób), następnie zespół lektoratów (280 osób), zespół kultury chińskiej (96 osób), zespół – warsztaty komputerowe (60 osób); zespół turystyki pieszej i krajoznawczej TRAMP (58 osób), nordic walking (łącznie dwa zespoły, 69 osób), zespół taneczny (46 osób); zespół brydżowy (42 osoby). Na przestrzeni lat niektórym zespołom nie udało się kontynuować działalności. Ze szkodą dla UTW nie udało się reaktywować zespołu pomocy koleżeńskiej utworzonego w 1993, który na godną podkreślenia skalę zajmował się osobami chorymi i samotnymi, członkami UTW. Część obowiązków przejął w 1999 zespół kultury, zaniechano jednak działań o charakterze samopomocowym. Zadania te ma podjąć zespół wolontariatu, który jednak sam znajduje się w fazie reaktywacji. Funkcjonowanie zespołów uzależnione jest w dużym stopniu od pasji kierowników zespołów, o czym może świadczyć np. zainteresowanie słuchaczy uczestnictwem w klubie kultury chińskiej, prowadzonym przez Jerzego Wieczorka (p.o. prezes SUTW w latach 2012–2012). Klub rozpoczął działalność w 2013 r. i obecnie w organizowanych spotkaniach uczestniczy 96 osób.

O dynamicznym rozwoju UTW w Szczecinie świadczyć może również liczba przeszło 40 projektów realizowanych w okresie 2003–2013, na łączną sumę ok. 300 000 zł. UTW przystępował do konkursów organizowanych m.in. przez Urząd Miasta (Wydział Zdrowia i Polityki Społecznej, Wydział Kultury i Dziedzictwa Narodowego), Urząd Marszałkowski, Fundację Polsko-Niemiecką, Polsko-Amerykańską Fundację Wolności, Stowarzyszenie Zdrowych Miast Polskich, Fundację Konkursu

Proekologicznego, program Sokrates Grundtvig, Stowarzyszenie Inicjatyw Twórczych „ę”. W zdecydowanej większości były to projekty mające na celu wszechstronną aktywizację seniorów (istotny element misji), organizację warsztatów i konferencji o zasięgu lokalnym i regionalnym, integrację pokoleń, prowadzenie działań w środowisku lokalnym. W ramach projektów pozyskano m.in. środki na działalność wydawniczą. I tak, wydano materiały z konferencji „Siwe włosy Europy”, zorganizowanej w 2003 r.; wydano album *Szczecin oczami seniora* (2006), materiały informacyjno-edukacyjne dotyczące zdrowego stylu życia rozpropagowane podczas zorganizowanej przez UTW konferencji naukowej: Młodość i starość – integracji pokoleń (2008); opublikowano album *Żaglowce świata w obiektywie seniora*, wydaniu któremu towarzyszyła wystawa fotografii z okazji zlotu żaglowców. Warte szczególnego docenienia jest wydanie wspomnień słuchaczy UTW w Szczecinie w postaci recenzowanej monografii pt. *Nic nie jest milczeniem. Wspomnienia słuchaczy UTW w Szczecinie* (2010)¹¹.

Analizując podejmowane przez UTW działania, należy mieć na uwadze zmieniającą się strukturę słuchaczy UTW. Na przestrzeni lat wzrósł znacząco odsetek osób z wykształceniem wyższym (por. tabela 1), co znalazło odzwierciedlenie w rosnących oczekiwaniach słuchaczy co do jakości edukacji, zwłaszcza wykładów, w ich aktywnym udziale w seminariach i konferencjach poświęconych problematyce gerontologicznej, jak również w angażowaniu słuchaczy do prowadzenia wykładów dla całego UTW.

Tabela 1. Struktura wykształcenia słuchaczy SUTW w Szczecinie w różnych latach funkcjonowania

Rok akademicki	Rodzaj wykształcenia		
	Podstawowe /zawodowe	Średnie	Wyższe
1982/1983	16,4	77,7	6,6
1992/1993	6,3	71,7	22,0
2002/2003	3,3	62,2	34,5
2012/2013	2,0	51,7	46,3

Zmianie uległa również struktura wieku słuchaczy szczecińskiego UTW. Wzrosła grupa osób w wieku 80 i więcej lat (por. tabela 2). W roku akademickim 1992/93 wynosiła ona 4,4%, podczas gdy w 2012/13 już 12,8%, z czego 2,5% to osoby w wieku 85 i więcej lat. Można zakładać, że tendencja ta będzie rosła, co natomiast będzie prowadziło do konieczności dostosowania oferty edukacyjnej do potrzeb osób najstarszych. Z myślą o kształceniu ustawicznym istotna wydaje się natomiast grupa osób w wieku 60–69, która stanowi 45% ogółu słuchaczy.

¹¹ B. Bugajski, G. Kondraciuk–Gabryś, W. Homa, *Nic nie jest milczeniem. Wspomnienia słuchaczy UTW w Szczecinie*, Szczecin 2010.

Tabela 2. Struktura wieku słuchaczy SUTW w Szczecinie w różnych latach funkcjonowania

Rok akademicki	do 59 lat	60–79 lat	80 i więcej lat
1992/1993	20,3	75,3	4,4
2002/2003	12,4	82,2	5,4
2012/2013	2,4	84,8	12,8

Z perspektywy refleksji nad misją UTW ważne wydaje się zwrócenie uwagi na to, że kolejne pokolenia osób starszych potrafiły zafascynować się rozwijaną misją UTW, wyznaczając zarazem nowe kierunki działań, dostrzegając nowe wyzwania. Dużą rolę odegrało tu zaangażowanie kolejnych prezesów, członków zarządów, kierowników zespołów. Każdy nowy zarząd starał się sprostać wyzwaniom chwili, kontynuując idee swoich poprzedników. Każdy z prezesów stawał przed innymi wyzwaniami. I tak, Jan Płacewicz (przewodniczący samorządu słuchaczy w latach 1978–1980) walczył m.in. o przetrwanie UTW w czasach stanu wojennego. B. Maćkowiak (1980–1998) nawiązał współpracę ze środowiskiem akademickim, współpracował z UTW w kraju. B. Celer (1998–2003) reaktywowała Radę Programowo-Naukową, zapoczątkowała działania na rzecz integracji pokoleń, doprowadziła do pozyskania siedziby dla UTW. Anna Ogrodowicz (2003–2009) zabiegała o pozyskiwanie środków finansowych na działalność statutową SUTW w drodze przystępowania do konkursów. Apolonia Czajkowska (2009–2011) uzyskała dla UTW samoakredytację mającą na celu podniesienie poziomu dydaktycznego i organizacyjnego UTW oraz budowanie jego autorytetu w środowisku naukowym i społecznym (Projekt Samoakredytacji UTW był realizowany pod auspicjami Fundacji dla Uniwersytetu Jagiellońskiego). Grażyna Iwanowska-Mądry – obecny Prezes SUTW stanęła przed zadaniem uzyskania nowej siedziby oraz przekształcenia SUTW w organizację pożytku publicznego.

Doskonalenie misji – nowe wyzwania

Przyjęty sposób prezentacji 35-letniej działalności UTW, ukierunkowujący uwagę na ewolucję misji i sposobów jej urzeczywistniania rodzi pytanie o nowe wyzwania, przed jakimi stawać będzie UTW w Szczecinie. W oparciu o dokonaną analizę, ale również osobiste 18-letnie doświadczenie współpracy z UTW z ramienia Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Szczecińskiego oraz pracy w Zarządzie UTW uważam, że z myślą o kontynuacji misji Uniwersytet Trzeciego Wieku w Szczecinie stanie przed wyzwaniem wypracowania nowego modelu zarządzania stowarzyszeniem opartego na pracy z liderami, większej autonomii zespołów i partycypacji słuchaczy, zatrudnieniu nowych etatowych pracowników, w zakres obowiązków których mogłoby wejść pisanie i realizowanie projektów, stała promocja UTW w środowisku i w mediach, przygotowywanie oferty w dalszym ciągu wszechstronnie stymulującej rozwój słuchaczy, ale również podnoszącej ich kwalifikacje z myślą o powrocie na rynek pracy.

Z myślą o utrzymaniu pozycji lidera w środowisku UTW stawać będzie przed zadaniami poszerzania oferty edukacyjnej, wyznaczania nowych trendów, wypracowywania konkretnych rozwiązań (np. zastosowanie koncepcji mentoringu w edukacji, rozwój wolontariatu „trzeciego wieku” dla „czwartego wieku”, prowadzenie poradnictwa, a nawet pośrednictwa pracy dla osób starszych), jak również inicjowania spotkań o zasięgu regionalnym z myślą o budowaniu partnerstwa.

Przez wiele lat UTW był jedynym stowarzyszeniem w Szczecinie ukierunkowanym na wszechstronną aktywizację seniorów. Obecnie w Szczecinie powstają nowe stowarzyszenia, które wychodzą naprzeciw różnym wyzwaniom starzejącego się społeczeństwa. W 2013 r. pod auspicjami Pomorskiego Uniwersytetu Medycznego powstał Medyczny Uniwersytet Seniora. W roku 2014 na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Szczecińskiego rozpoczął działalność Szczeciński Humanistyczny Uniwersytet Seniora. Rosnąca konkurencja z jednej strony cieszy, z drugiej strony w trosce o jakość edukacji w UTW zwraca uwagę na konieczność poszukiwania dalszych możliwości współpracy z wiodącymi uczelniami wyższymi Szczecina.

Rosnąca na przestrzeni lat liczba słuchaczy w tzw. „czwartym wieku” powinna prowadzić do intensywnych działań zmierzających do wypracowania optymalnej formuły wsparcia słuchaczy, tak aby w przyszłości mogli oni liczyć na pomoc swoich kolegów z UTW. Warto byłoby powrócić do tradycji działającego w przeszłości zespołu samopomocy.

Pozycja zajmowana w środowisku zobowiązuje również UTW do występowania w obronie interesów osób starszych, nie tylko słuchaczy UTW. Dynamicznie rozwijające się UTW stanowią siłę zdolną do zmiany rzeczywistości społecznej z myślą o godnej starości. UTW w Szczecinie dzięki swojej reprezentacji w Radzie ds. Seniorów przy Prezydencie Miasta Szczecin ma szansę inicjowania zmian w zakresie polityki senioralnej w Szczecinie.

Nie bez znaczenia dla przyszłego wizerunku UTW w Szczecinie będzie umiejętność trafnej diagnozy potrzeb zróżnicowanej grupy słuchaczy, także w aspekcie kształcenia ustawicznego i gotowości do prowadzenia badań z zakresu gerontologii, jak również gotowości do zaangażowania się w działania na rzecz innych.

Podsumowując rozważania nad misją UTW w Szczecinie, można zauważyć, jak silna była idea UTW, jak ponadczasowa misja, u podstaw której znajdowała się wiara w potencjał człowieka w okresie starości i jego zdolność do ustawicznego kształcenia. Moim zdaniem największym wyzwaniem, przed jakim staną Uniwersytety Trzeciego Wieku i które będzie je coraz wyraźniej różnicować, będzie podejmowanie działań na rzecz aktywizacji seniorów na rynku pracy – doradztwo zawodowe, kursy, promocja gospodarki senioralnej, jak również łączenia tradycyjnych form kształcenia z nowymi, takimi jak e-learning. Wyzwaniem, zwłaszcza dla dużych UTW, posiadających doświadczenie w prowadzeniu działań na rzecz seniorów stawać się będzie tworzenie oferty edukacyjnej przygotowującej do aktywności zawodowej, niezależnie od działań stymulujących wszechstronny rozwój człowieka. Jestem przekonana, że osoby starsze, zaangażowane w rozwój idei UTW w Szczecinie dostrzegą nowe wyzwania i podejmą dyskusję nad możliwościami włączenia UTW w system kształcenia ustawicznego. Tym samym wykorzystają szansę wypracowania nowej formuły funkcjonowania UTW, zgodnej z pierwotną misją.

Bibliografia

1. Bugajska B., *Uniwersytet Trzeciego Wieku w ocenach i doświadczeniach słuchaczy*, w: *W poszukiwaniu nowej jakości edukacji*, red. A. Stachura, T. Zimny, Szczecin 2005.
2. Bugajska B., *Aktywność słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Szczecinie*, w: *Sociálna pedagogika, sociálna práca a sociálna andragogika – aktuálne otázky teórie a praxe*, red. A. Tokárová, T. Matulayová, Prešov 2008.
3. Bugajska B., Kondraciuk-Gabrys G., Homa W., *Nic nie jest milczeniem. Wspomnienia słuchaczy UTW w Szczecinie*, Szczecin 2010.
4. Chudycki Z., *Trudne początki*, w: *Czasopismo SUTW W Szczecinie PRANA*, Wydanie Jubileuszowe 2008.
5. Jopkiewicz A., *Rozwój polskich uniwersytetów trzeciego wieku*, w: *Działalność polskich uniwersytetów trzeciego wieku w roku akademickim 1996/1997*, Sekcja Uniwersytetów Trzeciego Wieku przy Polskim Towarzystwie Gerontologicznym, Warszawa 1998.
6. Maćkowiak B., *Rozwój Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Szczecinie w latach 1978–1998*, w: *Zbiór wybranych wspomnień i refleksji oraz inne materiały dwudziestoletniej działalności UTW Szczecin*, 1998.
7. Ogrodowicz A., *Działalność Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Szczecinie*, w: *Życie w starości*, red. B. Bugajska, Szczecin 2007.
8. Szatur-Jaworska B., Tezy wykładu „Misja uniwersytetów III Wieku”, materiały konferencyjne „Uniwersytety III Wieku – możliwości działania i praktyka, Sejm RP, Warszawa 25 maja 2007.
9. Statut Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Szczecinie z 1996 ze zmianami w latach 2001, 2004, 2011, 2012.
10. Ziębińska B., *Uniwersytety Trzeciego Wieku jako instytucje przeciwdziałające marginalizacji osób starszych*, Katowice 2010.

dr Beata BUGAJSKA

Wiceprezes ds. dydaktyki UTW Szczecin
Uniwersytet Szczeciński
Katedra Pedagogiki
bbugajska@o2.pl

Uniwersytet trzeciego wieku – centrum aktywności edukacyjnej w Uniwersytecie Wrocławskim

The Third Age University a centre for the educational activity at the Wrocław University example

Słowa kluczowe: uniwersytet trzeciego wieku, Uniwersytet Wrocławski, polski model UTW, rozwój w późnej dorosłości, trzecia funkcja uniwersytetu.

Key words: university of the third age, Wrocław University, Polish model of the university of the third age, development in late adulthood, third function of the university.

Abstract

The article presents rules of functioning of the university of the third age (U3A) in the Wrocław University. Given examples of actions are presented as model resolutions for education of seniors. There are enumerated, described and categorized the most important achievements in the almost forty-year history of the institution.

Początek XXI w. przyniósł nasilenie kilku trendów o zasięgu światowym, niezwykle ważnych dla edukacji seniorów. Jednym z najważniejszych takich trendów jest wzrost w krajach wysoko rozwiniętych odsetka osób starszych, które dożywają nawet tzw. sędziwej starości w coraz to lepszej kondycji fizycznej i psychicznej¹. Stanowi to oczywiście spore wyzwanie dla systemów zabezpieczeń społecznych, ale również dla polityki państwa i systemu edukacji pozaformalnej oraz dla edukacji nieformalnej, bo automatycznie powstaje pytanie, jak uniknąć marginalizacji seniorów w świecie, w którym mamy do czynienia z akceleracją przemian technologicznych². Umysł człowieka w późnej dorosłości chłonie w znacznie mniejszym stopniu nowości, gdyż jego funkcjonowanie opiera się na wykorzystaniu inteligencji skryzalizowanej i myśleniu metasystemowym, co potocznie określamy mądrością³. Z drugiej strony nie możemy

¹ M. Okólski, *Demografia zmiany społecznej*, Scholar, Warszawa 2004, s.107.

² Zob. L. Gormally (ed.), *The Dependent Elderly. Autonomy, justice and quality care*, Cambridge University Press, Cambridge 1992.

³ Zob. M. Straś-Romanowska, *Późna dorosłość*, [w:] Harwas-Napierała B. & Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN,

pozwolić sobie na utratę osób starszych w przypadku budowania społeczeństwa wiedzy, w którym liczy się innowacyjność, wzrost, konkurencyjność, wykorzystanie zasobów kapitału intelektualnego i społecznego. Trzeba więc znaleźć sposób na włączenie owej mądrości starszych seniorów i jednocześnie utrzymanie wciąż rzutkich i aktywnych tzw. młodych starych w gospodarce opartej na wiedzy. Niniejszy artykuł przedstawia pewne koncepcje funkcjonujące na Uniwersytecie Trzeciego Wieku Uniwersytetu Wrocławskiego, które mogą stanowić modelowe rozwiązania zaprezentowanych dylematów.

Obecnie funkcjonujący UTW na Uniwersytecie Wrocławskim ma za sobą prawie czterdziestoletnią historię (powstał w 1976 r.), co czyni go jednym z najstarszych na świecie i jest przy tym jednym z największych w Polsce (blisko 800 studentów seniorów). Jednocześnie na podstawie porównania z innymi placówkami tego typu za granicą można stwierdzić, że jest jednym z najbardziej dynamicznie działających oraz innowacyjnych, co czyni go unikatowym w skali światowej. Ten szczególny stan jest wynikiem przemyślności managerów, kierujących tą instytucją w przeszłości, jak również splotu szczególnie sprzyjających okoliczności i determinacji osób, które poświęcały cały swój czas, życie rodzinne i kariery zawodowe dla pracy społecznej. W efekcie Uniwersytet Wrocławski wypracował wiele interesujących rozwiązań dla tej szczególnej instytucji, które mogą stanowić przykład dobrej praktyki dla edukacji seniorów w ogóle.

Podstawowym założonym celem działalności opisywanego UTW jest aktywizacja fizyczna i edukacyjna seniorów po przejściu na emeryturę zgodnie z teorią aktywnego starzenia się⁴. Aby zgłaszającym się do uczelni seniorom umożliwić to w pełni, konieczne jest myślenie o społeczności jako o swego rodzaju centrum aktywizacyjnym. Wiele innych UTW proponuje zajęcia edukacyjne i na tym kończy się ich rola. Wrocławskie rozwiązanie wyróżnia cały wachlarz sposobów na angażowanie seniorów, którzy chcą być nie tylko konsumentami oferty edukacyjnej, lecz również współtwórcami programu kształcenia. Część starszych studentów angażuje się w prace organizacyjno-porządkowe, inni w działalność samorządu, wydawnictwa, konferencji, tłumaczeniową lub edukacyjną, przejmując samemu rolę nauczycieli edukacji dorosłych. Wśród tych najciekawszych przykładów znajdują się liderzy i Prometeusze⁵. Najciekawszy są jednak ci studenci, którzy realizują marzenia, odnajdując się w nowych rolach, wymagających od nich wysiłku samokształceniowego: inżynier staje się aktorem, a nauczycielka redaktorem naczelnym czasopisma lub poetką.

Aktywizowanie samych seniorów współgra z budowaniem relacji ze środowiskiem zewnętrznym. Dzięki odpowiednim zabiegom w zakresie budowania wizerunku

Warszawa 2011 oraz M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 206.

⁴ A. Goldys, Ł. Krzyżanowska, M. Stec, Ł. Ostrowski, *Zoom na UTW. Raport z badania*, Warszawa 2012, s. 8, http://e.org.pl/wp-content/uploads/2013/02/Zoom_na_utw_skr%C3%B3cony_raport_z_badania.pdf (09.04.2014).

⁵ Zob. A. Kobylarek, *Uniwersytet Trzeciego Wieku jako kanał transferu informacji i wiedzy*, [w:] W. Horyń, J. Maciejewski (red.), *Nauczyciel andragog we współczesnym społeczeństwie*, „Acta Universitatis Wratislaviensis” No 3216, s. 365–371, Wrocław 2010.

UTW jest znany i rozpoznawalny w środowisku lokalnym. Jest postrzegany jako silna i stabilna instytucja edukacyjna oferująca wartościowy program kształcenia. Nie bez znaczenia jest tu oczywiście fakt, że UTW jest częścią jednego z największych i najbardziej prestiżowych polskich uniwersytetów na prawach jednostki organizacyjnej. W budowaniu tego wizerunku pomaga również to, że jego kierownikiem jest od wielu lat urzędnik uniwersytecki, czynny pracownik naukowy Instytutu Pedagogiki, a wykładowcami przeważnie uczeni uniwersyteccy.

Wspomniane wcześniej zaangażowanie i bezinteresowność kadry i administracji – od rektora, aż do sekretarki i wolontariuszy w połączeniu z prestiżem uczelni przyciągają zawsze wysokiej jakości współpracowników oraz odpowiednio (proedukacyjnie) zmotywowanych studentów. W związku z tym jest na czym budować wysokie standardy nauczania. W przypadku partnerów z otoczenia natomiast UTW jest postrzegany jako dobry, rzeczowy i rzetelny partner w ich projektach edukacyjnych. Dzięki temu prestiżowi UTW był wielokrotnie zapraszany do współpracy przez samorządy w akcjach promujących uczenie się jako styl życia, np. przez przedstawicieli Urzędu Marszałkowskiego oraz przez organizacje pozarządowe do konsultacji lub jako dostarczyciel wiedzy eksperckiej w projektach edukacyjnych.

Oddzielną kwestię stanowi współpraca międzygeneracyjna, którą można podzielić na aranżowaną i spontaniczną. Pierwszy rodzaj przejawia się w różnego rodzaju zajęciach integracyjnych, w których biorą udział studenci seniorzy oraz uczniowie szkół podstawowych. Są to z reguły lekcje czy też zajęcia pozalekcyjne przygotowywane przez studentów seniorów dla dzieci pod określony program realizowany w danej szkole na określonym poziomie. Mogą to być również lekcje innego rodzaju – z odwróceniem ról, kiedy to uczniowie stają się dla studentów seniorów nauczycielami w zakresie nowych technologii. Ten typ współpracy międzygeneracyjnej jest możliwy dzięki zarysowanym wcześniej ramom współpracy z wybranymi szkołami na terenie Wrocławia. Tu wiele przedsięwzięć udaje się dlatego, że dobra atmosfera do współpracy jest kreowana z jednej strony przez bardzo zaangażowanych wolontariuszy z UTW, a z drugiej strony przez dyrektorki i nauczycielki z dwóch szkół. Nie wszyscy widzą sens takiej współpracy i są w stanie stworzyć odpowiednie warunki. Najważniejszym efektem tej współpracy było opracowanie i wdrożenie przez poprzednią kierowniczkę UTW – Walentynę Wnuk autorskiego programu wychowania do starości realizowanego w jednej z wrocławskich szkół.

Naturalna współpraca międzygeneracyjna odbywa się w ramach zajęć na uczelni przy okazji realizacji projektów edukacyjnych i w trakcie akcji specjalnych. W tego typu działania zaangażowani są młodszy studenci studiujący pedagogikę, a najczęściej specjalność edukacja dorosłych i marketing społeczny. Dla tej specjalności pedagogicznej UTW stanowi miejsce praktyk i naturalne zaplecze, gdzie można podejmować swoje własne pierwsze działania edukacyjne. Tu również bardzo często młoda kadra edukacji dorosłych prowadzi pierwsze zajęcia zaprojektowane specjalnie dla seniorów i konsultowane ze swoimi wykładowcami. Współdziałanie między pokoleniem młodszych studentów z Instytutu Pedagogiki i starszych z UTW nie ogranicza się jednak tylko do wspólnych zajęć prowadzonych przez studentów lub doktorantów. O wiele większe znaczenie mają akcje o charakterze naukowym, w których następuje wymiana

wiedzy i doświadczenia. Przykładem takich działań mogą być realizacje licznych projektów europejskich, pokazy i prezentacje w ramach festiwalu nauki czy krótkie warsztaty i plakaty w trakcie konferencji naukowych. Starsi studenci w ten sposób rozpoznają możliwości nowych technologii, a młodszy chłoną wiedzę biograficzną starszych.

Jedną z podstawowych zasad funkcjonowania UTW na UW r jest łączenie i przenikanie się różnych środowisk. Edukacja seniorów nie osiągnęłaby pełni bez współpracy wielu organizacji, dla których UTW stał się wielokrotnie miejscem realizacji interesu edukacyjnego. Konsekwentne stosowanie tej zasady w działalności instytucji zaprocentowało wieloma różnymi projektami edukacyjnymi. UTW ma dzięki temu średnio w ciągu roku 2–3 propozycje wspomagania merytorycznego i eksperckiego organizacji występujących o dofinansowanie własnych projektów zarówno na poziomie lokalnym (w konkursach organizowanych przez samorządy), jak również na poziomie krajowym i międzynarodowym. W ramach takiej współpracy inicjowanej przez podmioty zewnętrzne w ciągu ostatnich 10 lat eksperci UTW brali udział w międzynarodowych konferencjach o charakterze naukowym i roboczym, konsultowali programy kształcenia dla seniorów w instytucjach o podobnym charakterze, pełnili funkcje mentorów inicjatyw założenia ośrodków samokształcenia dla seniorów w Hanowerze, Dreźnie, Lwowie i Grodnie.

Współpraca z organizacjami lokalnymi jest wprawdzie dość naturalna, jednak paradoksalnie UTW na Uniwersytecie Wrocławskim może być niewidoczny na arenie krajowej. Przejawia się to w zasadzie w kompletnym braku reprezentacji w organizacjach ogólnopolskich zrzeszających do 2014 r. inne UTW. Powody tej nieobecności są dwa. Pierwszy wynika z dość krytycznego stosunku osób zaangażowanych w działalność ośrodka wobec poczyniń wspomnianych organizacji. O wiele ważniejszy jest jednak drugi powód: UTW na UW r prawie w ogóle nie jest zapraszany do współpracy na forum ogólnopolskim przez reprezentantów środowisk odpowiedzialnych za edukację seniorów – ani federacji, ani związanych z ośrodkami władzy centralnej. Widać tu wyraźnie, że brak zainteresowania współpracą obydwu stron przekłada się na braki w wiedzy federacji UTW, co do funkcjonowania wrocławskiego UTW. Niezgoda na taki stan rzeczy doprowadziła do założenia z inicjatywy UTW 04.04.2014 r. Federacji Uniwersytetów Trzeciego Wieku w oparciu o organizacje działające na rzecz edukacji seniorów na terenie Dolnego Śląska.

Charakterystyczna dla wrocławskiego UTW jest swoista dwuwładza. Z jednej strony mamy do czynienia ze strukturą ściśle zintegrowaną z uczelnią wyższą, funkcjonującą na podstawie regulaminu jako jednostka organizacyjna, co oznacza, że podlega bezpośrednio rektorowi i jest zarządzana przez kierownika, który jest urzędnikiem uczelnianym. Z drugiej strony jednak większość spraw dotyczących organizacji spotkań, wykładów i porządkowych leży w kompetencji wybieranego co 4 lata 9–11-osobowego samorządu słuchaczy. Ścisła współpraca kierownika i samorządu jest priorytetem w zarządzaniu jednostką. Dzięki konsultacjom i briefingom, w których uczestniczą: kierownik, zarząd i rzecznik, formalne decyzje mają szansę na podjęcie po gruntownym zbadaniu różnych perspektyw i możliwości.

Użyte w tytule określenie ‘centrum aktywności edukacyjnej’ oznacza, że uniwersytet trzeciego wieku wspiera, promuje, a czasami w ogóle umożliwia realizację wielu przedsięwzięć edukacyjnych różnym organizacjom i osobom. W pierwszym rzędzie swoje pomysły na nowe zajęcia edukacyjne realizują tu młodszy studenci i doktoranci Uniwersytetu Wrocławskiego. Specjalną ofertę edukacyjną przygotowują również sami starsi studenci UTW. Dzięki zaangażowaniu obydwu grup odbywa się wiele zajęć, do których prowadzenia trudno byłoby czasem znaleźć wykwalifikowanych specjalistów. Są to lektoraty języków obcych, metodologia badań społecznych, grupa dyskusyjna ‘wizerunki starości’. UTW wspiera również chętnie instruktorów z zewnątrz, udostępniając im sal i sprzętu w miarę możliwości. Dzięki takiemu podejściu właśnie UTW mógł zrealizować wiele projektów edukacyjnych, których inicjatorem i pomysłodawcą była inna organizacja. W efekcie tak zainicjowanych działań zrealizowany został pierwszy międzynarodowy europejski projekt, jak również założono uniwersytet trzeciego wieku we Lwowie i uniwersytet złotego wieku w Grodnie.

Unikatowe w skali światowej, lecz jednocześnie niezbędne dla uzyskania wysokiego poziomu, jest zaangażowanie w akcje o charakterze naukowym. Oprócz wydarzeń typowych, organizowanych również przez innych, jak konferencje jubileuszowe i naukowe, UTW ma na swoim koncie recenzowane publikacje naukowe z zakresu gerontologii, jak również wspiera organizacyjnie przedsięwzięcia koła naukowego Variograf – konferencje i czasopisma naukowe. Wspieranie młodych studentów wychodzi poza działalność statutową, jednak przynosi dużo niematerialnych korzyści, jak na przykład: prestiż i obecność w świecie nauki oraz dług wdzięczności, spłacany w trakcie roku akademickiego wykładami, warsztatami i pomocą w organizacji imprez typowych dla UTW.

Nietypowa dla polskich UTW jest rozbudowana współpraca międzynarodowa. Odbywa się ona w trzech niezależnych obszarach: praca w ramach Europejskiej Federacji Starszych Studiujących, której członkowie spotykają się dwa razy w roku w różnych miastach Europy; współpraca w trakcie realizacji unijnych projektów, przede wszystkim Grundtviga i Leonardo da Vinci; współpraca strategiczna z organizacjami z Ukrainy i Białorusi.

W przypadku pracy w EFOS przedstawicielki UTW we Wrocławiu koncentrują się na realizacji celów federacji, ale również realizują własne interesy strategiczne – np. takim celem priorytetowym było dla UTW zawsze poszerzenie EFOS o członków z krajów postkomunistycznych, szczególnie z wschodniej granicy Polski. Jako szczególny sukces należy traktować np. przyjęcie UTW we Lwowie w poczet członków federacji.

Współpraca przy realizacji projektów unijnych ma na ogół charakter krótkotrwały (dwuletni), co wynika ze specyfiki unijnych programów dofinansowania projektów edukacyjnych. Wraz z końcem realizacji projektu, po wymianie doświadczeń i uzyskaniu założonych celów, ustają przyczyny, dla których podjęto współpracę. Wyjątek stanowią te organizacje, które chcą podjąć nowe wyzwania w postaci współpracy przy kolejnych projektach, lecz nawet w tych przypadkach współpraca ogranicza się do działań projektowych i okołoprojektowych. Wynika to przede wszystkim z faktu ogromnej liczby projektów międzynarodowych realizowanych i koordynowanych

przez UTW. Nie zostaje już zbyt dużo sił i środków na dodatkowe działania i podtrzymywanie relacji dla samego kontaktu.

Największy priorytet we współpracy międzynarodowej w działaniach wrocławskiego UTW mają organizacje ze Wschodu. Widać tu również pewną szerszą strategię, która wiedzie od założenia pierwszych UTW w Grodnie i we Lwowie, poprzez zakładanie następnych w oparciu o doświadczenia wrocławskie i tych świeżo założonych, aż po inicjatywy mające na celu zakładanie następnych, w innych rejonach Ukrainy i Białorusi. Obecnie UTW realizuje projekt rozbudowy sieci współpracy uniwersytetów trzeciego wieku na Białorusi i Ukrainie, a następny krok będzie polegał na próbie założenia takich placówek w innych krajach, jak: Mołdawia, Gruzja, Armenia, Azerbejdżan i wciągnięcie ich w istniejącą sieć współpracy i wymiany doświadczeń.

Ostatnią kwestią wartą omówienia w przypadku modelowych rozwiązań dla edukacji dorosłych jest problem finansowania. W przypadku UTW na Uniwersytecie Wrocławskim mamy do czynienia z dywersyfikacją źródeł finansowania. Składają się na nie: dotacja miasta Wrocław, która jest praktycznie w całości przeznaczana na realizację zadań edukacyjnych (wykłady, seminaria, warsztaty); partycypacja Uniwersytetu Wrocławskiego w kosztach funkcjonowania jednostki, a w zasadzie pokrywanie w całości kosztów administracyjno-biurowych (prąd, ogrzewanie, etat jednego pracownika, finansowanie pomocy sekretarskiej); składki starszych studentów (przeznaczone na dodatkowe koszty funkcjonowania, jak dodatkowe zajęcia, wyjazdy konferencyjne, organizacja własnych konferencji naukowych i jubileuszowych); fundusze unijne w programach Grundtvig i Leonardo da Vinci, przeznaczone w całości na realizację międzynarodowych projektów edukacyjnych.

Dywersyfikacja źródeł finansowania służy: wzmocnieniu bezpieczeństwa finansowego UTW (w przypadku drastycznego obniżenia dotacji samorządowej i niemożności realizacji zadań edukacyjnych – istnieje zawsze możliwość wsparcia z innych źródeł); urozmaiceniu oferty edukacyjnej (nie ma najmniejszych problemów z zaspokajaniem najbardziej wyrafinowanych potrzeb edukacyjnych studentów seniorów); obniżenia kosztów studiowania ponoszonych przez samych słuchaczy (im więcej źródeł finansowania, tym mniejsze koszty musi ponosić sam starszy student).

Za polityką dywersyfikacji źródeł finansowania stoi również przekonanie, że UTW pełni ważną funkcję społeczną, którą zaprojektował sam założyciel i pomysłodawca tego typu instytucji – Pierre Vellas: upowszechnianie wiedzy gerontologicznej, które przyczynia się w efekcie do pokonywania stresu starości i tzw. pomyślnego starzenia się. Gdyby z dobrodziejstw UTW korzystali tylko sami słuchacze, wtedy jasne jest, że to oni sami powinni ponosić koszty funkcjonowania takich form kształcenia. Jednak dobrze zarządzany UTW (jak widać również z powyższej analizy) może być silnym centrum edukacyjnym i aktywizacyjnym, w którym wiele osób w różnym wieku może znaleźć odpowiednie możliwości do samokształcenia i rozwoju osobistego.

Podsumowując, UTW na Uniwersytecie Wrocławskim jest instytucją ekskluzywną i inkluzywną jednocześnie. Ekskluzywność wiąże się z wysokim prestiżem, który przyciąga tak wielu chętnych studentów, iż konieczne jest organizowanie egzaminów wstępnych. Inkluzywność to zasada dotycząca osób, które już uzyskały status studen-

ta/słuchacza oraz instytucji edukacyjnych zewnętrznych. Inkluzja w tym przypadku polega na włączenie we wszelkiego rodzaju działania samego UTW. Każdy słuchacz oraz instytucja zewnętrzna mają możliwość uzyskania wsparcia przy realizacji projektów edukacyjnych dla osób starszych. Zasada totalnej inkluzji dobrych pomysłów zaowocowała całą feerią propozycji płynących ze środowiska lokalnego. Dzięki temu UTW na Uniwersytecie Wrocławskim jest sam jednym z najciekawszych projektów edukacyjnych dla seniorów. Wiele rozwiązań wydaje się dosyć interesujących, ale istnieje również wiele ograniczeń. Warto pamiętać, że taki efekt jest wynikiem pewnych uwarunkowań historycznych i dobrze wykorzystanych szczęśliwych zbiegów okoliczności. Nie zawsze i nie wszędzie da się odnaleźć i wykorzystać taki potencjał. Trzeba również wziąć pod uwagę, że UTW na Uniwersytecie Wrocławskim ma za sobą doświadczenie prawie 40 lat działalności i porównanie z taką instytucją może być frustrujące. Nie powinno stać się usprawiedliwieniem dla zaniechań, lecz pretekstem do wykorzystania opisanych mechanizmów (najbardziej przystających do konkretnych uwarunkowań) w celu zbudowania lub doskonalenia istniejących UTW.

Bibliografia

1. Gołdys A., Krzyżanowska L., Stec M., Ł. Ostrowski, Zoom na UTW. Raport z badania, Warszawa 2012, s. 8, http://e.org.pl/wp-content/uploads/2013/02/Zoom_na_utw_skr%C3%B3t_raport_z_badania.pdf (09.04.2014).
2. Gormally L. (ed.), *The Dependent Elderly. Autonomy, justice and quality care*, Cambridge University Press, Cambridge 1992.
3. Kobylarek A., *Uniwersytet Trzeciego Wieku jako kanał transferu informacji i wiedzy*, [w:] W. Horyń, J. Maciejewski (red.), *Nauczyciel andragog we współczesnym społeczeństwie*, „Acta Universitatis Wratislaviensis” No 3216, s. 365–371, Wrocław 2010.
4. Okólski M., *Demografia zmiany społecznej*, Scholar, Warszawa 2004.
5. Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
6. Straś-Romanowska M., *Późna dorosłość*, [w:] Harwas-Napierała, B. & Trempała, J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

dr Aleksander KOBYLAREK, adiunkt
Uniwersytet Wrocławski, Instytut Pedagogiki,
Zakład Andragogiki i Studiów Kulturowych
aleksander.kobylarek@gmail.com

Uniwersytet trzeciego wieku w edukacji całościowej

The University of the third age in lifelong learning

Słowa kluczowe: edukacja senioralna, aktywność, jakość życia.

Key words: education of the third age, activity, quality of life.

Abstract

The article presents the issue of the third age in education on the basis of the universities of the third age in terms of theoretical-empirical basis. Highlighted is the role of universities of the third age in stimulating multidimensional active ageing, affecting significantly to improve their quality of life and perception of oneself.

Zorientowanie życiowo-edukacyjne seniorów w kontekście przemian kultury ponowoczesności

Kultura płynnej nowoczesności XXI wieku wywiera znaczący wpływ na całość kształt zachowań społecznych człowieka w każdym okresie życia, wyznaczając standardy orientacji życiowych warunkowane procesem hominizacji realizowanej w społecznej praktyce edukacyjnej.

Zorientowanie życiowe jednostki przybierać może różne ukierunkowanie, które najogólniej sprowadzić można do wymiaru „być” i „mieć”. Obie orientacje mają głęboki sens egzystencjalny, wydają się być także we wzajemnej korelacji determinowanej wyborem (przez jednostkę) modelu tożsamości w kontekście paradygmatu podmiotowo-przedmiotowego. Orientacje te określają także stosunek jednostki do własnych potrzeb, które mogą mieć charakter rzeczywistych bądź generowanych sztucznie, stanowiących swoisty stygmat współczesności i człowieka określanego mianem *homo consumens*¹.

Bez względu na przynależność do grupy społecznej czy też wiekowej, w mniejszym bądź większym stopniu każdy człowiek podlega wpływom przekazów kulturowych, które to zachowania odzwierciedlają stopień świadomości jednostki i jej poten-

¹ Por. Z. Bauman, *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*, przekł. J. Konieczny. Wydaw. Znak, Kraków 2007, s. 170.

cjał intelektualny, ukształtowany w procesie rozwoju poznawczego, w instytucjach kształcenia formalnego, pozaformalnego i nieformalnego (incydentalnego), stosownie do oczekiwań społecznych na miarę czasów i realizacji określonych zadań polityki oświatowej państwa obywatelskiego.

Wymienione formy edukacji współcześnie podejmują także wyzwania kultury ponowoczesności, które najogólniej można sprowadzić do działań oświatowych na rzecz budowania społeczeństwa wiedzy i informacji, wynikających z całokształtu przemian cywilizacyjnych, warunkowanych wpływem technokracji i wszechobecnej globalizacji świata, z położeniem nacisku na tendencje wspólnotowe Europy w zakresie polityczno-gospodarczo-ekonomicznym. Zdaniem Adama A. Zycha „istotnymi konsekwencjami globalizacji dla ludzi starych są przede wszystkim trudności w przystosowaniu do świata, w którym dominuje kultura i kult młodości, liczą się uroda, sprawność intelektualna i tężyzna fizyczna, zaś starzenie się staje się kulturowym produktem, a starość przybiera kształt figury wykluczenia”².

Nowe struktury społeczeństw, otwarte na pluralizm i innowacyjność w różnych sferach życia społecznego, oczekują i poszukują rozwiązań edukacyjnych umożliwiających aktywność oświatową na przestrzeni całego życia jednostki celem zapewnienia jej wysokiego standardu egzystencji, z jednoczesną możliwością realizacji siebie stosownie do własnych oczekiwań i możliwości psychofizycznych. Jak zauważa Bogusław Śliwerski, „w Polsce i na całym świecie wciąż toczy się walka o człowieka, o to, jaki ten człowiek będzie, a zatem jakie będzie społeczeństwo. Czy będzie to społeczeństwo bezwzględne, nieświadome, dające sobą sterować, mające na względzie tylko efekty ekonomiczne, czy też umięjące zdefiniować dobro i zło, wrażliwe na potrzeby innych ludzi, w którym osoby wykształcone i na stanowiskach będą wykorzystywały swoją wiedzę i umiejętności w działaniu na rzecz bliźnich i całego państwa?”³.

Oczekiwania te mogą stać się rzeczywistymi poprzez realizowanie modeli edukacji ustawicznej skierowanej do człowieka w każdym okresie życia, ze szczególnym położeniem nacisku na „człowieka złotego – trzeciego wieku”, czyli poprodukcyjnego, który podejmuje trud samodoskonalenia w placówkach szerzących oświatę w oparciu o różne formy aktywności własnej wynikające z indywidualnych potrzeb edukacyjnych prowadzących „do zdobycia nowej wiedzy, wzbogacenia lub rozwinięcia postaw, zaspokojenia zainteresowań, a także opanowania umiejętności przydatnych w życiu społecznym...”⁴.

Nowy wymiar działalności oświatowej (rekomendowanej przez UNESCO)⁵ ma zatem charakter powszechności realizującej zasady demokracji oraz wykluczających możliwość marginalizacji jednostki, tym samym dając szansę człowiekowi na sprawne

² A.A. Zych, *Przekraczając „smugę cienia”*. Szkice z gerontologii i tanatologii. „Śląsk” Sp. z o.o. Wydaw. Nauk., Katowice 2013, s. 104.

³ B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*. Wydaw. Impuls, Kraków 2012, s. 283.

⁴ A. Frąckowiak, J. Półturzycki, *Tendencje rozwojowe edukacji dorosłych*, [w:] A. Frąckowiak, J. Półturzycki (red. nauk.), *Edukacja dorosłych w wybranych krajach Europy*. Wydaw. Żak, Warszawa 2010, s. 19.

⁵ Zob. tamże, s. 19 i nast.

funkcjonowanie w świecie rzeczywistym, w którym znaczącą wzrasta kohorta osób w podeszłym wieku, zamiennie określanym senioralnym⁶.

Wiek senioralny w dyscyplinach naukowych nie ma jednoznacznej definicji, można jednak odnaleźć w nich pewne zgodności wynikające z podobieństwa charakterystyki tego okresu życia w świetle teorii starzenia się, opierających się na naukach biologicznych i psychologicznych, określających pewne symptomatyczne wskaźniki tego procesu przekładające się na specyfikę zachowań w wymiarze społecznym⁷.

Zdaniem Joanny Wawrzyniak ta specyfika zachowań warunkowana jest również „obrazem siebie” jednostki, który pozwala jej na przystosowanie osobowościowe w wieku senioralnym i funkcjonowanie styczne z teorią aktywności bądź wyłączenia⁸.

Pierwsza z teorii (zapropozowana w 1949 r. przez Ruth Shonle Cavan, Ernesta Watsona Burgessa, Herberta Goldhamera i Roberta Jamesa Havighursta) kładzie nacisk na aktywność, która stanowi potrzebę psychiczną i społeczną człowieka. W przypadku osób w wieku poprodukcyjnym aktywność pozwala im na odnalezienie sensu życia w realizacji innych ról, po wygaśnięciu w sposób naturalny możliwości realizacji siebie w roli zawodowej⁹. W opinii Jerzego Halickiego „to, w jaki sposób postrzegają siebie ludzie starzy, zależne jest od roli, jaką pełnią bądź od działań, w które są zaangażowani. Osoby starsze w celu utrzymania pozytywnego obrazu samych siebie muszą zastąpić nowymi rolami te, które utracili wraz z procesem starzenia się”¹⁰.

Teoria druga natomiast, zamiennie określana teorią niezaangażowania (opracowana przez Elaine Cumming i Williama E. Henry) wskazuje na zachowania wycofujące się jednostki z życia społecznego i przyjmowanie (w tej materii) postawy pasywnej, która również jest naturalną oznaką wieku senioralnego¹¹. Stan ten wynika z ewolucji jednostki i jej ekskluzji, będących w korelacji z wiekiem.

Postawa jednostki wobec siebie warunkowana jest czynnikami wewnętrznymi (genotypem) oraz całą gamą czynników zewnętrznych (fenotypem)¹². Wśród całokształtu postaw do najkorzystniejszych należy zaliczyć postawę konstruktywną, którą prezentują jednostki pozytywnie nastawione do życia, tolerancyjne i obiektywnie postrzegające innych. Umożliwia im to zachowanie pozytywnych kontaktów społecznych i satysfakcjonujących relacji emocjonalnych, natomiast stosunek do starości i śmierci traktują jako naturalny stan¹³. Ta postawa daje szansę seniorowi na zachowanie aktywności społecznej, kulturalnej, przekładających się na aktywność edukacyjną, realizowaną w różnego rodzaju działaniach szkoleniowo-oświatowych, zaczynając na kursach, szkoleniach, warsztatach, a kończąc na wyższych formach typu uniwersytety trzeciego wieku.

⁶ N. Piłkuła, *Senior w przestrzeni społecznej*. Wydaw. BORGIS Sp. z o.o., Warszawa 2013

⁷ Zob. J. Wawrzyniak, *Oblicza starości. Biografia jako źródło czynników adaptacyjnych*. Wydaw. WSHE, Łódź 2009, s. 14–15.

⁸ Por. tamże, s. 16.

⁹ Za A.A. Zych, dz. cyt. s. 46.

¹⁰ Tamże, s. 47.

¹¹ Tamże.

¹² Zob. Z. Szarota, *Spoleczno-demograficzne aspekty starzenia się*, [w:] R.J. Kijak, Z. Szarota, *Starość między diagnozą a działaniem*. Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa 2013, s. 12–14.

¹³ N. Piłkuła, dz. cyt., s. 94.

Przyjęcie określonej postawy aktywności życiowej rzutuje na preferencje w zakresie stylu życia, w którym znaczące miejsce zajmuje styl rodzinny i domocentryczny, cechujący się funkcjonowaniem w oparciu o dzienny plan zagospodarowania czasu wolnego, z uwzględnieniem w niewielkim stopniu szerszych kontaktów społecznych oraz realizacji swoich zainteresowań, w tym edukacyjnych¹⁴. Stopień zaangażowania życiowego odzwierciedlają pełnione przez seniorów role, które Zofia Szarota sprowadza do ról nieformalnych, realizowanych w grupie pierwotnej oraz ról wtórnych, realizowanych w grupach sformalizowanych, tzw. role retrogresywne odzwierciedlające „sytuację osób starszych, wyłączonych z aktywności zawodowej, lecz zaangażowanych i czynnych społecznie”¹⁵ oraz ról determinowanych wiekiem podeszłym, wśród których w wymiarze edukacji senioralnej szczególnego znaczenia nabiera rola użytkowania czasu wolnego¹⁶.

Osoby w wieku senioralnym cechujące się postawą aktywności w całokształcie bilansu życiowego szczególnie doceniają własną dbałość o rozwój poznawczy, który plasuje je wysoko w hierarchii społecznej, poprawia znacząco jakość życia i warunkuje poczucie satysfakcji i spełnienia. Jednostki takie niejednokrotnie nie ograniczają swojego rozwoju poznawczego czy też jego dopełniania tylko w oparciu o jedną instytucję kształcenia. Często bowiem czas wolny przeznaczają na realizację siebie w różnych formach edukacji, korzystając równolegle z bogatej oferty oświatowej¹⁷.

Istotnym elementem w działaniach samokształceniowych seniora jest umiejętność doboru treści kształcenia w związku z dobrą znajomością siebie i swoich potrzeb. Ta dojrzałość w rozwoju poznawczym tej grupy wiekowej wpływa (zdaniem Tadeusza Aleksandra) na poziom ich oczekiwań w stosunku do osób nauczających/ edukatorów/ oświatowców¹⁸. Muszą oni posiadać nie tylko wiedzę w zakresie danej dyscypliny naukowej, ale przede wszystkim dobry warsztat metodyczny oraz zdolności komunikacyjne, dzięki którym mogą konkurować z urządzeniami mobilnymi (komputerem i Internetem), w powszechnym odbiorze uznawanymi za „drzwi do świata nauki”, źródeł wiedzy zarówno naukowej, jak i potocznej¹⁹. Jak sugeruje Dorota Moroń (powołując się na opinię Walentyny Wnuk) „edukacja ludzi starszych nie może ograniczać się do kontaktu z prelegentem, lekarzem, terapeutą, wreszcie poradnikiem na ten temat. Musi ona kłaść nacisk głównie na rozwój duchowy, refleksje, wydobywanie nowych wartości życia, przewartościowanie swojej roli czy pozytywne nastawienie do

¹⁴ Por. J. Wawrzyniak, dz. cyt., s. 32–33.

¹⁵ Z. Szarota, *Starzenie się i starość w wymiarze instytucjonalnego wsparcia*. Wydaw. Nauk. UP, Kraków 2010, s. 41.

¹⁶ Tamże, s. 42.

¹⁷ Zob. A. Fabiś, A. Łacina-Łanowski, *Oświęcimski Uniwersytet Trzeciego Wieku*, [w:] A. Fabiś i in. (red.), *Kreatywna starość. 15-lecie Oświęcimskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku*. Wydaw. PWSZ, Oświęcim 2013, s. 58–60.

¹⁸ T. Aleksander, *Przemiany modelu i funkcji nauczyciela dorosłych (oświatowca) we współczesnej rzeczywistości polskiej*, [w:] W. Horyń, J. Maciejewski (red.), *Nauczyciel*, dz. cyt. s. 47.

¹⁹ Por. K. Borowska-Kalbarczyk, *Przetwarzanie informacji w procesie samodzielnego tworzenia wiedzy przez uczniów – wybrane aspekty*, [w:] E. Musiał, I. Pułak (red. nauk.), *Człowiek. Media. Edukacja*. Wyd. KTiM UP, Kraków 2011, s. 53–56.

życia. Inaczej mówiąc, owa edukacja ma z jednej strony pomagać w akceptacji niektórych problemów, z drugiej zaś pomagać w ich przezwyciężaniu²⁰.

Senior, podejmując wysiłek intelektualny, kieruje się wartościami autotelicznymi lub utylitarnymi, które pozwalają mu na faktyczne przeżycie i doznanie satysfakcji z poznawania otaczającej rzeczywistości. Tym bardziej że ogrom jego doświadczeń daje podstawy do weryfikację wiedzy naukowej i ocenianie jej zasadności z pragmatycznego punktu widzenia. Osoby starsze w procesie edukacji stają się świadomymi partnerami nauczyciela, od którego oczekują wiarygodności w zakresie głoszonych prawd i praw naukowych. Senior staje się w procesie edukacji autentycznym konsumentem, którego nie zadowala wiedza pozorna i powierzchowna, ten etap edukacji „upozorowania certyfikatowego” już nie jest w kręgu jego zainteresowania.

Osoby w wieku senioralnym wydają się oczekiwać, ze względu na specyfikę swoich predyspozycji, realizacji postulatów raportu oświatowego „Edukacja – jest w niej ukryty skarb”, dających na tym etapie życia możliwość dopełniania rozwoju poznawczego z jednoczesnym konstruowaniem osobowości ukierunkowanych na uczenie się, aby wiedzieć, działać, żyć we wspólnocie oraz „być”. Działania takie stanowią dobry grunt dla konsekwentnego wzmocnienia kapitału ludzkiego, z jednoczesnym zahamowaniem prymatu kultury prefiguratywnej ograniczającej rolę człowieka w wieku senioralnym w całokształcie życia społecznego. W końcowym rozrachunku umożliwi to człowiekowi „trzeciego wieku” otrzymanie szansy autentycznego zaangażowania się w różnorodne sytuacje życiowe, pomimo spowolnienia biologicznego „zegara”.

Uniwersytet Trzeciego Wieku determinantą rozwoju poznawczo-społecznego seniorów

Idea edukacji permanentnej, która szczególnego znaczenia nabiera współcześnie, nierozzerwalnie łączy się z formą kształcenia osób w wieku senioralnym w oparciu o uniwersytety trzeciego wieku, których podwaliny stworzył Pierre Vellas w 1973 roku w Tuluzie. Zgodnie z koncepcją prekursora uniwersytety trzeciego wieku (w oparciu o współpracę z ośrodkami akademickimi) miały umożliwić osobom w wieku pozazawodowym poprawę komfortu życia poprzez dopełnienie rozwoju intelektualno-kulturalno-społecznego kreowanego wiedzą akademicką oraz dbałością o kondycję fizyczną.

W oparciu o wzorzec francuski w wielu miejscach Europy powstawały podobne placówki, np. we Włoszech, Szwajcarii, Hiszpanii, Belgii, Niemczech, Szwecji i Portugalii²¹, które w kolejnych okresach poszerzały ofertę edukacyjną w zakresie aktywności senioralnej.

²⁰ D. Moroń, *Działalność osób starszych w trzecim sektorze jako sposób zaspokajania potrzeb edukacyjnych w społeczeństwie wiedzy*, [w:] W. Horyń, J. Maciejewski (red.), *Nauczyciel andragog we współczesnym społeczeństwie*. Wydaw. UW, Wrocław 2010, s. 348.

²¹ Z. Kuźmiar, A. Fronczyk, *Uniwersytety Trzeciego Wieku w edukacji społeczeństwa*, [w:] W. Horyń, J. Maciejewski (red.), *Nauczyciel ...*, dz. cyt., s. 355.

Obok tego wzorca UTW od roku 1981 funkcjonuje także model brytyjski, którego reguły są mniej sformalizowane, wykluczają podział na odbiorców treści i wykładowców, ponieważ to słuchacze stanowią zarówno audytorium uczących się, jak i nauczających.

„Podstawową formą pracy jest eksperyment, nauczanie zaś ma charakter grupy w różnych formach dydaktycznych. Biorące w tym procesie udział jednostki organizacyjne nie współpracują bezpośrednio z ośrodkami kształcenia uniwersyteckiego”²².

W polskich uwarunkowaniach oświatowych pierwszy uniwersytet trzeciego wieku powstał w 1975 roku z inicjatywy Haliny Szware przy Centrum Medycznym Kształcenia Podyplomowego w Warszawie. Do zadań uniwersytetu, obok organizacji kształcenia senioralnego, należało także wypracowanie specyficznych metod i technik postępowania dydaktycznego adekwatnych do poziomu słuchaczy, wielowymiarowa aktywizacja uczestników oraz wdrażanie do profilaktyki gerontologicznej²³.

W roku akademickim 2013/14 w Polsce działało około 400 placówek, które przyjęły formułę organizacyjną jednego z wymienionych modeli:

- działające przy ośrodkach uniwersytecko/akademickich, w których za organizację pracy dydaktyczno-kulturalnej ponoszą odpowiedzialność powołani przez władze uczelni jej przedstawiciele oraz samorządy/rady słuchaczy, współorganizująco-decydujące o charakterze programowym placówki i wymiarze naukowości;
- przyjmujące formę stowarzyszenia, w których obok działalności popularno-naukowej dużą rolę przywiązuje się także do działań rekreacyjno-kulturalnych²⁴.

Zdaniem Aleksandra Kobylarka w polskiej rzeczywistości UTW propagują model mieszany łączący „naukę, wolontariat, wspomaganie, upowszechnianie wiedzy gerontologicznej, rekreację osób starszych i rozwijanie ich zainteresowań”²⁵.

Uniwersytety trzeciego wieku umożliwiają także osobie w wieku senioralnym realizację potrzeb bycia w grupie i odgrywania w niej znaczenia poprzez pełnione role, realizowanie potrzeb towarzyskich, autoekspresji i poczucia dokonań²⁶. Dostarczają także seniorom pozytywnych wzorców w zakresie funkcjonowania społecznego, poznawczo-intelektualnego oraz duchowego. Pozwalają na utrzymanie równowagi w zorientowaniu biofilno-nekrofilnym (E. Fromm)²⁷ z jednoczesnym ograniczeniem poczucia pustki egzystencjalnej. Zdaniem Z. Szaroty istotnym zadaniem UTW jest podniesienie poziomu samooceny „pokolenia trzeciego wymiaru”, jego społecznej reintegracji oraz budowanie poczucia elitarności wynikającej z przynależności do wspólnoty uniwersyteckiej. „Dużą rangę mają także starania o przełamanie niechęci

²² Tamże, s. 356.

²³ Por. tamże, s. 361–362.

²⁴ Zob. tamże, s. 360.

²⁵ A. Kobylarek, *Uniwersytet trzeciego wieku jako kanał transferu wiedzy i informacji*, [w:] W. Horyń, J. Maciejewski (red.), *Nauczyciel ...*, dz. cyt., s. 366–367.

²⁶ Por. K. Ornacka, K. Żuraw, *Przestrzeń publiczna dla seniorów? Próba ewaluacji w odniesieniu do doświadczeń Uniwersytetów Trzeciego Wiek*, [w:] J. Matejek, E. Zdebska (red. nauk.), *Senior w rodzinie i instytucji społecznej*. IRIS Studio, Kraków 2013, s. 178.

²⁷ J. Jaroń, *Filozoficzna koncepcja człowieka współczesnego według E. Fromma i K. Lorenza*, [w:] T. Wujek (red.), *Wprowadzenie do andragogiki*. Warszawa – Radom 1996, s. 47–50.

osób starszych do nowych technologii, jak np. kursy obsługi komputera oraz kształtowanie postawy otwartości na świat i Innego, Obcego²⁸.

Treści programowe przyjmują wymiar interdyscyplinarny, realizowane są w różnych formach organizacji pracy dydaktycznej typu: wykłady, zajęcia fakultatywne, seminaria, konwersatoria, warsztaty oraz lektoraty i zajęcia rekreacyjne, które wychodzą naprzeciw oczekiwaniom słuchaczy, umożliwiając im utrzymanie wielowymiarowej sprawności oraz niejednokrotnie nabycie nowych umiejętności, w tym także mających istotne znaczenie ze społecznego punktu widzenia (np. miękkie kompetencje typu komunikacja interpersonalna) oraz w zakresie aktywności wolnoczasowej²⁹.

W zależności od typu placówki i jej wymiaru naukowości proces kształcenia realizowany jest bądź przez elitę intelektualną uczelni (czynną zawodową lub emerytów), która stosuje zasady dydaktyki szkoły wyższej na poziomie wymogów uniwersyteckich, bądź w przypadku stowarzyszeń bazujących na lokalnych autorytetach wzmacniających prestiż uniwersytetu, nadając mu określony status społeczny, jednocześnie eksponujący w jego działalności rangę aktywności życiowej seniora³⁰.

Konkludując, uniwersytety trzeciego wieku pełnią funkcję naturalnego zewnętrznego motywatora, wpływającego na autoedukację osób starszych, hamującego regres osobowościowy, tym samym modyfikują kondycję kapitału społecznego, dając szansę zarówno jednostce, jak i społeczeństwu na zachowanie ładu wewnętrznego w obu tych organizmach.

W dobie społeczeństwa wiedzy, w której najwyższą wartością staje się wykształcona jednostka działania na rzecz budowania kapitału intelektualnego w oparciu o uniwersytety trzeciego wieku wydają się być podstawowym wyznacznikiem poziomu stopnia podmiotowości człowieka oraz priorytetów polityki oświatowej państwa i jego respektu dla hasła przyszłości Europy „Society for all ages”³¹.

Oblicze Uniwersytetu Trzeciego Wieku na Uniwersytecie Pedagogicznym w kontekście edukacji senioralnej w świetle badań własnych

Uniwersytet Trzeciego Wieku na Uniwersytecie Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie należy zaliczyć do instytucji edukacyjnej, która od października 2013 roku realizuje zadania oświatowe w stosunku do społeczności senioralnej.

Charakter UTW na UP nie ma jeszcze jednoznacznego zabarwienia, jest bowiem w fazie wypracowywania własnego obrazu, niemniej fakt przynależności do społeczności uniwersyteckiej już określa jego profil naukowości, interdyscyplinarności i prestiżu wynikającego z tradycji edukacyjnych samego Uniwersytetu Pedagogicznego i całokształtu spuścizny, która jest w ścisłym związku z dorobkiem oświatowym kultury polskiej.

²⁸ Z. Szarota, *Starzenie się...*, dz. cyt., s. 146.

²⁹ Zob. tamże, s. 147.

³⁰ Por. tamże, s. 369.

³¹ Z. Kuźniar, A. Fronczyk, dz. cyt., s. 359.

Uniwersytet Trzeciego Wieku działa w oparciu o zarządzenie Jego Magnificencji Rektora oraz regulamin określający zadania, cele oraz organizację pracy. Zajęcia w UTW trwają dwa semestry, uczestnictwo w nich zostaje potwierdzone wpisami do indeksu oraz honorowym dyplomem.

Podstawą działalności dydaktycznej (realizowanej w pomieszczeniach UP z pełnym zapleczem dydaktyczno-naukowym) są wykłady z dyscyplin naukowych programowo przynależnych do Uniwersytetu Pedagogicznego oraz zajęcia fakultatywne (historia sztuki, technologie informatyczne, edukacja zdrowotna, lektoraty języków angielskiego i esperanto oraz rekreacja sportowa), a także czynne włączenie słuchaczy do życia kulturalnego Krakowa poprzez uczestnictwo w ofertach teatralnych, muzealnictwa oraz w znaczących kulturowo bibliotek miasta.

Zaplecze naukowo-dydaktyczne stanowi kadra Uniwersytetu Pedagogicznego oraz przedstawiciele środowisk artystyczno-intelektualnych.

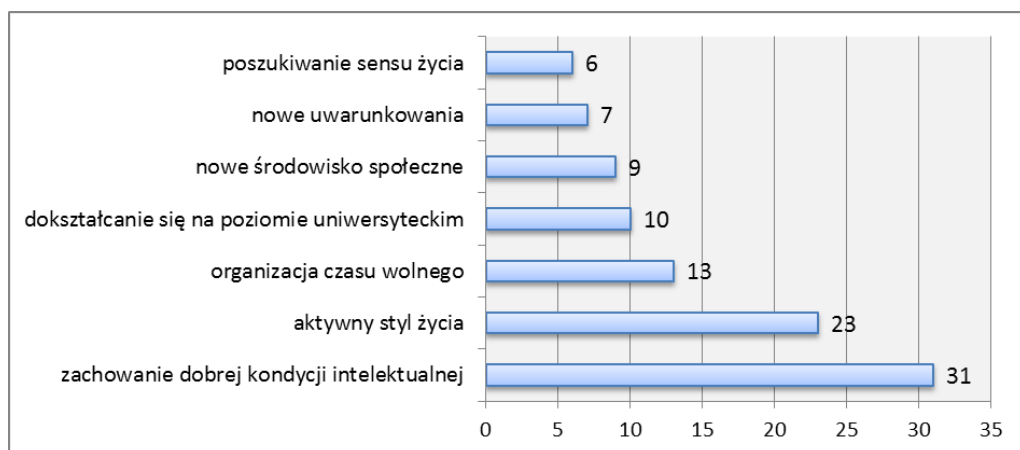
Słuchacze UTW w świetle charakterystyki socjodemograficznej to:

- 62 osoby (w tym 57 kobiet i 5 mężczyzn) w znaczącej większości (3/4 badanych) pochodzących z miasta (Kraków i okolice);
- przeważają osoby z wykształceniem wyższym;
- wiek badanych to rozkład pomiędzy 55–92 lata, z dominacją słuchaczy w wieku 66–70 lat.

Większość słuchaczy to absolwenci innych uniwersytetów trzeciego wieku, które licznie zaznaczają swoją obecność na mapie oświatowej Krakowa bądź równolegle uczestniczący aktywnie w życiu klubów seniora, centrów senioralnych, uniwersytetach otwartych działających w krakowskich uczelniach technicznych. Słuchacze mają już znaczne doświadczenia w edukacji „trzeciego wieku”, własne oczekiwania w zakresie rozwoju poznawczo-społecznego oraz umiejętności autoedukacyjne. Powoduje to, iż wymogi i oczekiwania w stosunku do aktualnej oferty UTW są nacechowane indywidualnymi preferencjami i obciążone stygmatem przeszłości edukacyjnej. Z drugiej strony słuchacze posiadają umiejętność wchodzenia w interakcje i relacje interpersonalne, zarówno z wykładowcami, jak i pozostałymi członkami wspólnoty uniwersyteckiej.

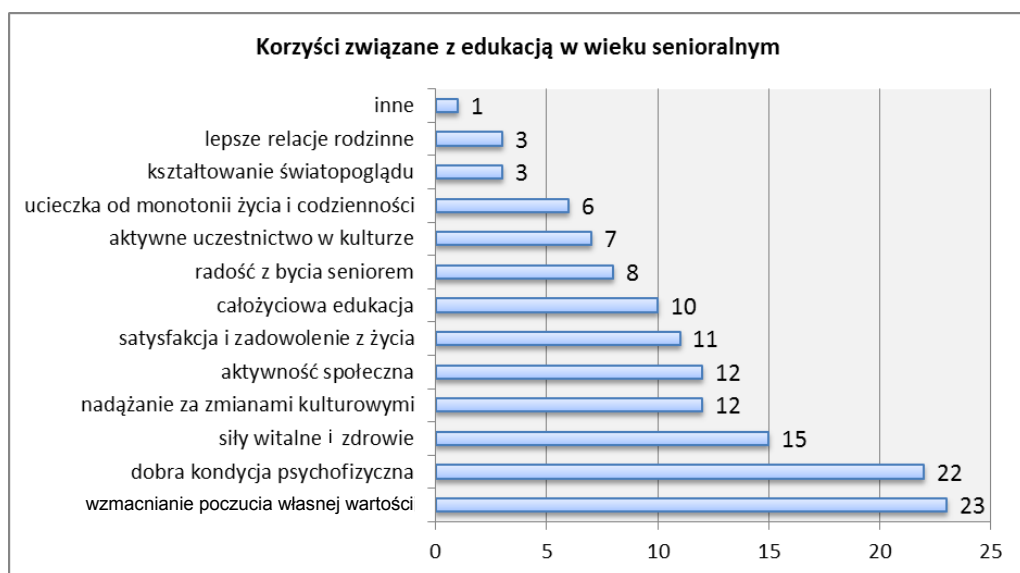
Analizując motywację wstąpienia słuchaczy do UTW (wykres 1), można zauważyć, że mają one wymiar instrumentalny i w szczególności wiążą się z wolą zachowania dobrej kondycji intelektualnej oraz aktywnego stylu życia. Motywy autoteliczne stanowią podstawę aktywizacji znacznie mniejszej grupy słuchaczy UTW i sprowadzają się do zaspokojenia potrzeby doksztalcania na poziomie uniwersyteckim oraz poszukiwania sensu życia. Jedne i drugie mają związek z podjęciem istotnych decyzji życiowych, stanowiąc niejednokrotnie o przewartościowaniu wieku starszego.

Uniwersytet Trzeciego Wieku na UP, w odbiorze seniorów, wydaje się nie odbiegać od ogólnego oglądu tego typu placówek, co potwierdzają badania ankietowe, przeprowadzone w grupie 40 osób w lutym 2014 r. Materiał empiryczny odzwierciedla także oczekiwania (grupy wiekowej seniorów) w stosunku do uniwersytetów trzeciego wieku, których wybrane aspekty stykające się z podjętą tematyką zaprezentowane zostały w kolejnych częściach artykułu.



Wykres 1. Motywy zapisania się do UTW
Możliwość wielokrotnego wyboru odpowiedzi

Ważnym aspektem badań było poznanie opinii seniorów na temat korzyści związanych z edukacją w wieku senioralnym na bazie UTW. Z całokształtu wypowiedzi badanych można wnioskować (wykres 2), iż są one wielowymiarowe i dotyczą zarówno rozwoju poznawczego jednostki, jak i wpływają na percepcję własnego obrazu tożsamości w wymiarze bytu społecznego.



Wykres 2. Wskaźniki indywidualnych korzyści edukacji senioralnej
Możliwość wielokrotnego wyboru odpowiedzi

Dla ponad połowy badanych korzyści związane z edukacją są nierozdzielne ze wzmocnieniem poczucia własnej wartości oraz dbałością o dobrą kondycję psychiczną, która bezapelacyjnie jest w korelacji z budowaniem pozytywnego obrazu własnego „JA”. Ważnym elementem w całokształcie „zysków edukacyjnych” wynikających z aktywności na UTW okazała się także (prawie dla co 3 badanego) ucieczka od monotonii dnia codziennego oraz uaktywnienie jednostek w zakresie kulturowym. Najmniejsza liczba respondentów (tylko 3 osoby) łączyła edukację na UTW z korzyściami rodzinnymi oraz kształtowaniem światopoglądu. Te ostatnie wybory nie mogą budzić zdziwienia, bowiem seniorzy są już jednostkami ukształtowanymi światopoglądowo, natomiast relacje rodzinne budowane są przez lata i nie można oczekiwać zdecydowanych zmian na tym polu pod wpływem wiedzy naukowej. W analizowanej materii zdecydowaną rolę odgrywają uczucia, a tych nie da się ukształtować pod wpływem chwili.

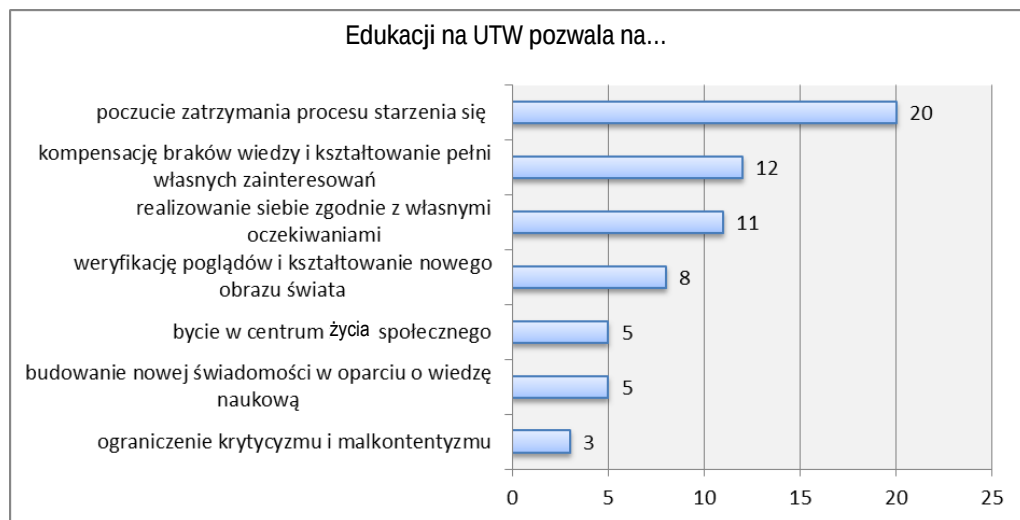
Edukacja na uniwersytecie trzeciego wieku ma na celu pobudzenie osób w wieku senioralnym do realizowania zadań wynikających z obowiązków dnia codziennego w oparciu o postawę kreatywności i twórcze zaangażowanie rugujących rutynę i nawykowość, które ograniczają bogactwo doznań i przeżyć w każdym wieku ludzkiego życia. Uniwersytet – poprzez generowane treści, poglądy i opinie – powinien prowokować do zmian w zakresie prezentowanych przez seniorów postaw. Dane z badań jednoznacznie odzwierciedlają wpływy edukacyjne i gamę zarówno ludzkich przeobrażeń, jak i ich oczekiwań.

Dla połowy badanych edukacja na UTW pozwala na poczucie zatrzymania procesu starzenia się biologiczno-psychiczno-społecznego, co napawa optymizmem zarówno słuchaczy, jak i autorkę badań. UTW umożliwia także kompensację braków wiedzy i realizację własnych zainteresowań. Taki pogląd prezentował co trzeci respondent. Możliwość wzbogacania procesu poznawczego niejednokrotnie pozwala człowiekowi na weryfikację własnych poglądów i przekonań. Tym bardziej że przebieg życia ludzkiego jest warunkowany zmiennością świata, toteż człowiek chcąc utrzymać *status quo*, musi podążać za wszelkimi przemianami, dokonując przewartościowania, pokonując sytuacje traumatogenne, odwołując się do empirii i wiedzy w wymiarze *episteme, doxa i techné*³².

Edukacja na UTW pozwala także (wykres 3) na realizację siebie zgodnie z własnymi oczekiwaniami słuchaczy. Dobrze zatem, że w wieku senioralnym człowiek znajduje odwagę na realizację siebie bez konieczności wchodzenia w konwenanse i maniery życia, które ograniczają potencjał jednostki. Można wnioskować, że edukacja na UTW wyzwala seniora, nadając mu status w pełni wolnego człowieka. W opinii tylko trzech respondentów edukacja na UTW pozwala na ograniczenie krytycyzmu i malkontentyzmu. Może to wynikać z faktu, iż te cechy charakteru często idą w parze z temperamentem i całą złożonością wpływów socjalizacyjno-wychowawczych. Edukacja na UTW nie może zatem stanowić panaceum dla każdej personalnej złożoności. Zastanawiający natomiast może być fakt (wybory pięciu osób) braku zauważania

³² Zob. T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*. Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 214–215.

związku edukacji na UTW z budowaniem nowej świadomości w oparciu o wiedzę naukową. Nasuwa się przypuszczenie, iż edukacja na UTW w tym aspekcie zostaje sprowadzona do faktu, iż przeciętny człowiek poznaje świat w wymiarze naukowym, natomiast funkcjonuje zgodnie z filozofią życia i wynikającą z niej wiedzą potoczną.



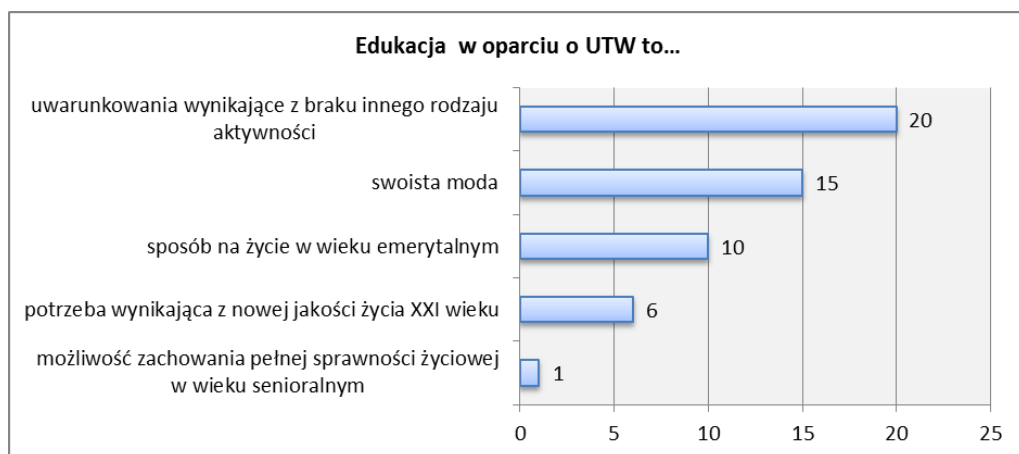
Wykres 3. Wskaźniki wpływów edukacji na UTW na zachowania seniorów

Możliwość wielokrotnego wyboru odpowiedzi

Edukacja w oparciu o uniwersytet trzeciego wieku to przede wszystkim możliwość zachowania pełnej sprawności życiowej w wieku senioralnym. Za taką odpowiedzią optowała połowa badanych słuchaczy. Niewielu mniej respondentów (blisko 1/3) edukację realizowaną w tej formie kształcenia ocenia jako konieczność wynikającą z nowej jakości życia XXI wieku. Percepcja edukacji w takim ujęciu napawa optymizmem i świadczy na korzyść tej instytucji oświatowej. Respondenci mieli też możliwość uznania tej formy kształcenia za swoistą modę, jednak tylko 6 osób oceniło w ten sposób działalność UTW.

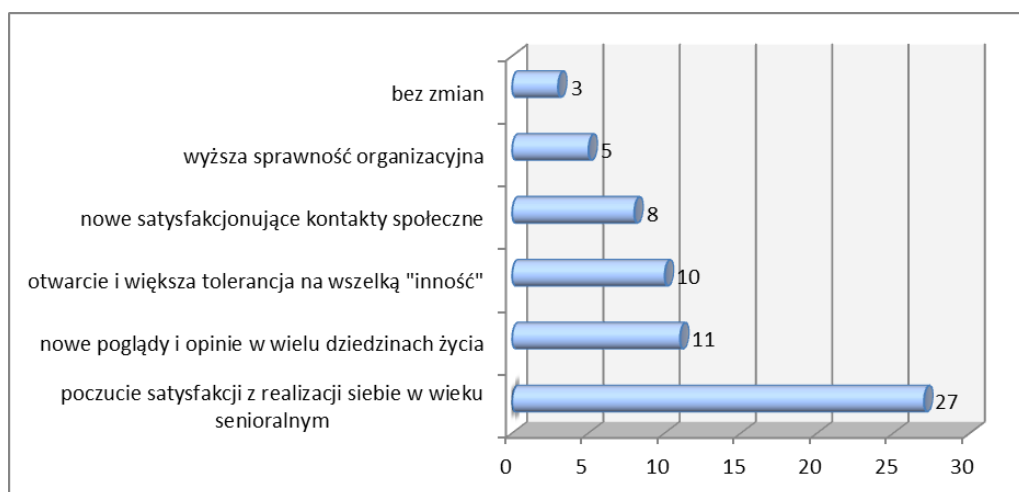
Całokształt wyborów odpowiedzi zaprezentowano za pomocą wykresu 4.

Wszelkie innowacyjne podejście do życia przekłada się na jego zmiany, które ukierunkowane powinny być na przeżywanie satysfakcji i unikanie porażek. Ważnym zatem było poznanie, czy podjęcie edukacji w UTW również przekłada się na inną jakość życia seniorów. Odpowiedzi jednoznacznie wskazują, że blisko 100% zauważa zmiany w swoim życiu w wyniku podjętej decyzji edukacyjnej, szczególnie w zakresie poczucia własnej satysfakcji z realizacji siebie w wieku senioralnym (opinie ponad połowy badanych). Respondenci zauważają także zmiany w opiniowaniu i własnych poglądach, otwarcie na „Inność”, a także satysfakcjonujące kontakty społeczne. Reasumując, każda z przywołanych zmian wpłynęła na jednostkę pozytywnie. Nikt nie wskazał na jakiegokolwiek zmiany destrukttywne, które w przypadku oceny znaczenia edukacji na UTW dla jednostki (wykres 5) miały miejsce.



Wykres 4. Znaczące wskaźniki wpływów edukacji senioralnej w wymiarze ogólnospołecznym

Możliwość wielokrotnego wyboru odpowiedzi



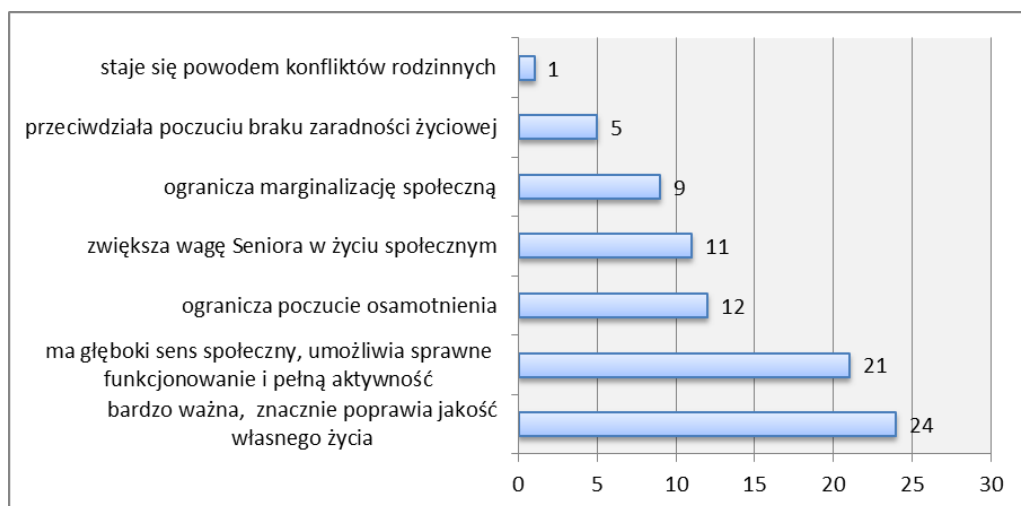
Wykres 5. Wskaźniki zmian życiowych seniorów pod wpływem edukacji w UTW

Możliwość wielokrotnego wyboru odpowiedzi

Znaczenie edukacji na Uniwersytecie Trzeciego Wieku Uniwersytetu Pedagogicznego przez ponad połowę respondentów zostało sprowadzone na pierwszym miejscu do ważnego aspektu życia, który rzutuje na poprawę jego jakości. W pojęciu jakości zawiera się wiele jego składowych, np. stan zdrowia, status ekonomiczny, status rodzinny, utrata zdrowia. W ujęciu naukowym, na jakość życia składają się ogólne wskaźniki: kapitał społeczny, dobrostan psychiczny, dobrostan fizyczny, dobrostan

społeczny, poziom cywilizacyjny, dobrobyt materialny, stres życiowy, patologie³³. Każdy z nich, jeżeli zostanie pozytywnie wzmocniony (a takie wpływy zauważają respondenci w odniesieniu do edukacji), może w odniesieniu do osób w wieku senioralnym przyczynić się do zmiany formy i polepszenia komfortu życia, co stanowi istotę ludzkiej egzystencji.

Analizując rolę uniwersytetu trzeciego wieku w kontekście jego wpływów edukacyjnych na grupę wiekową osób starszych, warto poznać postulaty w zakresie edukowania się wyrażone przez uczestników badań (wykres 6).



Wykres 6. Rola edukacji na UTW w wymiarze ogólnospołecznym

Możliwość wielokrotnego wyboru odpowiedzi

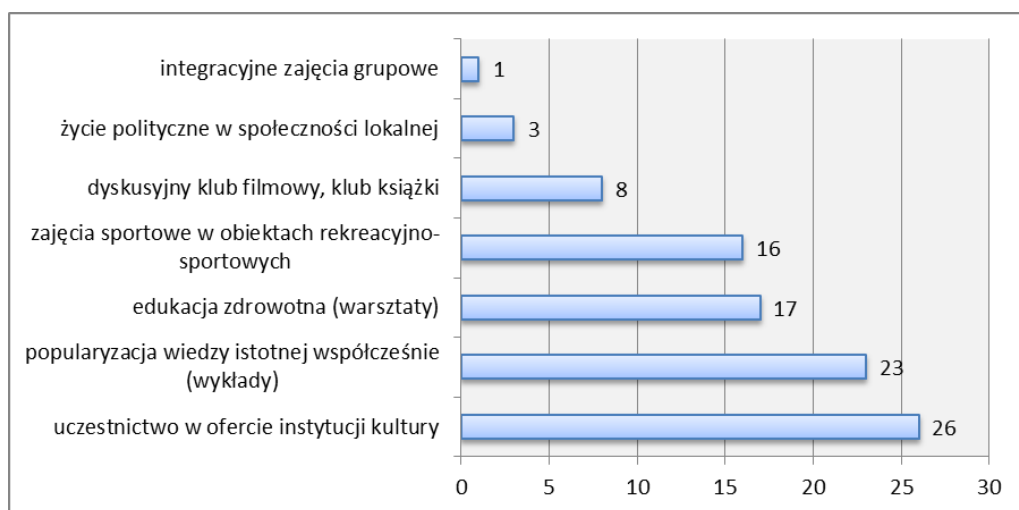
W opinii ponad połowy badanych edukacja seniorów powinna realizować zadania z zakresu rozwoju kulturowego, z umożliwieniem tej grupie wiekowej szerszego uczestnictwa w ofercie instytucji kultury. Taki postulat ma głęboki sens, ponieważ daje możliwość wielowymiarowego uaktywnienia jednostki. Sztuka w życiu człowieka, już od czasów Arystotelesa i Platona, stanowi źródło harmonii i piękna. Była także i jest znaczącym czynnikiem w działaniach terapeutycznych spełniającym funkcję oczyszczającą/katharsis. Stanowi element profilaktyki uzdrawiającej duszę i ciało. Na porównywalnym poziomie została doceniona popularyzacja (w formie wykładów) wiedzy istotnej ze współczesnego oglądu świata. Może to wpłynąć na zmianę nastawienia do siebie samego, przyczyniając się tym samym do ograniczenia lęków egzystencjalnych i poprawy nastroju, które niejednokrotnie stanowią znaczący ogranicznik aktywności tej grupy wiekowej³⁴ i uniemożliwiają pozytywne starzenie się.

³³ N. Pikula, dz. cyt., s. 109.

³⁴ R.D. Hill, *Pozytywne starzenie się. Młodzi duchem w jesieni życia*, przekł. M. Lipa. Laurum, Warszawa 2010, s. 131–134.

Z punktu widzenia respondentów ważnym postulatem wydaje się być także ten, który dotyczył propagowania edukacji zdrowotnej w formie warsztatów. Ta praktyczna edukacja pozwolić może nie tylko na posiadanie przez seniorów wiedzy dotyczącej zachowania kondycji zdrowotnej, ale nade wszystko może sprawić, że seniorzy w sposób praktyczny będą zabiegać o dobre zdrowie w połączeniu z czynną rekreacją sportową realizowaną w specjalistycznych obiektach (o które to działania upominał się prawie co trzeci badany).

Respondenci nie zabiegali o włączenie ich (w ramach realizowanych programów edukacyjnych UTW) do życia politycznego w społeczności lokalnej. Może to wynikać z faktu, że ich oczekiwania edukacyjne mają odniesienie do przyjemnych obszarów życia. Polityka od zawsze (np. w świetle założeń idei *Państwa* Platona) w pewien sposób ograniczała zachowanie jednostki, wymagała wielokrotnie przekraczanie granic kodeksu moralnego i podporządkowania ideałów celom partykularnym. Człowiek trzeciego wieku nie ma już zdolności koniunkturalnych, raczej szuka kompromisu i życiowego spokoju. Wartością bowiem stawać się zaczyna czas przeszły, przyszłość niejednokrotnie zostaje ograniczona do dnia następnego, co częściowo jest styczne z kulturą ponowoczesności i życiem w teraźniejszości.



Wykres 7. Postulowane zadania edukacji senioralnej w wymiarze ogólnospołecznym

Możliwość wielokrotnego wyboru odpowiedzi

Podsumowanie

Dotychczasowe rozważania teoretyczne odzwierciedlają postrzeganie uniwersytetów trzeciego wieku w odbiorze społecznym bardzo pozytywnie. Wskazują także na potrzebę kontynuacji realizowanych przez nie zadań i pełnionych funkcji celem wsparcia osób trzeciego wieku, które stanowią znaczący odsetek współczesnych społeczeństw, natomiast ze względu na naturalne obniżenie potencjału sprawnościowego

wykazują mniejsze umiejętności przystosowawcze do życia w kulturze ponowoczesności.

Uniwersytety trzeciego wieku poprzez całokształt działań edukacyjnych determinują w sposób znaczący jakość życia społeczności wieku senioralnego. Nie zwalnia to jednak środowisk naukowych od weryfikacji metodologicznej tejsze instytucji oświatowej celem lepszego rozpoznania tego środowiska, przeciwdziałania wszelkim nieprawidłowościom oraz wypracowywania nowszych postulatów do realizacji w praktyce edukacyjnej, przekładających się na satysfakcjonujące życie osób, które za Adamem A. Zychem można usytuować temporalnie w moderacyjnym okresie biegu życia, przekraczających „smugę cienia”, a do których adresowane są oferty UTW³⁵.

Bibliografia

1. Aleksander T., *Przemiany modelu i funkcji nauczyciela dorosłych (oświatowca) we współczesnej rzeczywistości polskiej*, [w:] W. Horyń, J. Maciejewski (red.), *Nauczyciel andragog we współczesnym społeczeństwie*. Wydaw. UW., Wrocław 2010.
2. Bauman Z., *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*, przekł. J. Konieczny. Wydaw. Znak, Kraków 2007.
3. Borowska-Kalbarczyk K., *Przetwarzanie informacji w procesie samodzielnego tworzenia wiedzy przez uczniów – wybrane aspekty*, [w:] E. Musiał, I. Pulak (red. nauk.), *Człowiek. Media. Edukacja*. Wyd. KTiM UP, Kraków 2011.
4. Fabiś A., Łacina-Łanowski A., *Oświęcimski Uniwersytet Trzeciego Wieku*, [w:] A. Fabiś i in. (red.), *Kreatywna starość. 15-lecie Oświęcimskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku*. Wydaw. PWSZ, Oświęcim 2013.
5. Frąckowiak A., Półturzycki J., *Tendencje rozwojowe edukacji dorosłych*, [w:] A. Frąckowiak, J. Półturzycki (red. nauk.), *Edukacja dorosłych w wybranych krajach Europy*. Wydaw. Żak, Warszawa 2010.
6. Hill R.D., *Pozytywne starzenie się. Młodzi duchem w jesieni życia*, przekł. M. Lipa. Laurum, Warszawa 2010.
7. Kobylarek A., *Uniwersytet trzeciego wieku jako kanał transferu wiedzy i informacji*, [w:] W. Horyń, J. Maciejewski (red.), *Nauczyciel andragog we współczesnym społeczeństwie*. Wydaw. UW, Wrocław 2010.
8. Kuźmiar Z., Fronczyk A., *Uniwersytety Trzeciego Wieku w edukacji społeczeństwa*, [w:] W. Horyń, J. Maciejewski (red.), *Nauczyciel andragog we współczesnym społeczeństwie*. Wydaw. UW, Wrocław 2010.
9. Moroń D., *Działalność osób starszych w trzecim sektorze jako sposób zaspokajania potrzeb edukacyjnych w społeczeństwie wiedzy*, [w:] W. Horyń, J. Maciejewski (red.), *Nauczyciel andragog we współczesnym społeczeństwie*. Wydaw. UW, Wrocław 2010.
10. Ornacka K., Żuraw K., *Przestrzeń publiczna dla seniorów? Próba ewaluacji w odniesieniu do doświadczeń Uniwersytetów Trzeciego Wieku*, [w:] J. Matejek, E. Zdebska (red. nauk.), *Senior w rodzinie i instytucji społecznej*. IRIS Studio, Kraków 2013.
11. Pikula N., *Senior w przestrzeni społecznej*. Wydaw. BORGIS Sp. z o.o., Warszawa 2013.
12. Szarota Z., *Společno-demograficzne aspekty starzenia się*, [w:] R.J. Kijak, Z. Szarota, *Starość między diagnozą a działaniem*. Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa 2013.

³⁵ A.A. Zych, dz. cyt., s. 35.

13. Szarota Z., *Starzenie się i starość w wymiarze instytucjonalnego wsparcia*. Wydaw. Nauk. UP, Kraków 2010.
14. Śliwerski B, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*. Wydaw. Impuls, Kraków 2012.
15. Wawrzyniak J., *Oblicza starości. Biografia jako źródło czynników adaptacyjnych*. Wydaw. WSHE, Łódź 2009.
16. Zych A. A., *Przekraczając „smugę cienia”. Szkice z gerontologii i tanatologii*. „Śląsk” Sp. z o.o, Wydaw. Nauk., Katowice 2013.

dr Wanda JAKUBASZEK

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
Instytut Nauk o Wychowaniu
ul. Ingardena 4, Kraków
jakubaszek@up.krakow.pl

Profesor nadz. dr hab. Henryk Bednarczyk

Mistrzostwo pedagogiczne uczonego – Europejczyka*

The pedagogical mastery of a scholar
and European

*Życie jest nieustannym
pasmem zabiegów
w chronieniu lub
pomnażaniu wartości
ważnych dla społeczeństwa
lub dla nas*

Tadeusz Wacław Nowacki

W nowoczesnej nauce pedagogicznej funkcjonują wyjątkowe osobistości, które odznaczają się niekonwencjonalnym stylem działania. Jest on oparty na kreatywności, dużym profesjonalizmie, społecznej odpowiedzialności i prognozowaniu.

Jestem przekonana, że wszystkie te cechy charakteryzują doktora habilitowanego inżyniera Henryka Bednarczyka, profesora Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego w Radomiu. Moje przekonanie nie opiera się tylko na emocjach i serdecznej ludzkiej sympatii do cudownej osoby, patrioty i prawdziwego Europejczyka. Opieram je na osobistej wieloletniej znajomości z profesorem Henrykiem Bednarczykiem. Wielokrotnie spotykałam się z nim w Radomiu, Warszawie, Bydgoszczy, Częstochowie, Zamościu, Ustroniu, Olsztynie, Wrocławiu i Lublinie (podczas Ogólnopolskiej Konferencji Pedagogicznej) oraz w Zuberku (Słowacja), gdzie profesor Franciszek Szlosek od wielu lat w sierpniu prowadził Ogólnopolskie Seminarium Metodologiczne.

* Tłumaczenie artykułu N. Nyczkało (*Педагогічна майстерність вченого-«європейчика»*), [w:] *Bada-
nie – dojrzewanie – rozwój (na drodze do doktoratu)*, pod red. F. Szloska, APS Warszawa, ITeE PIB
Radom, 2013.

Udział profesora Henryka Bednarczyka w tych oraz innych wydarzeniach zawsze wnosił interesujący, cenny i niekonwencjonalny element. Jego ciekawe naukowe referaty zawsze były połączone z prezentacją nowych książek (monografii, podręczników, prac naukowych). Dlatego też zawsze czekamy na jego przybycie na konferencje naukowe czy seminaria metodologiczne, ponieważ takie spotkania przynoszą nowe informacje na temat międzynarodowych projektów i publikacji naukowych.

Oto jeden z wielu przykładów, którego nie mogę zapomnieć. W dniach 25–26 września 2012 r. Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Zespół Pedagogiki Pracy oraz Instytut Technologii Eksploatacji wspólnie organizowali konferencję naukową poświęconą 40. rocznicy pedagogiki pracy. Niestety, odbywała się ona już bez Nestora polskiej pedagogiki Tadeusza Waława Nowackiego, który zmarł 26 września 2011 r. Po wysłuchaniu sprawozdania prof. Stefana Kwiatkowskiego, zastępcy przewodniczącego Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, prof. Zygmunta Wiatrowskiego, prof. Ryszarda Gerlacha i prof. Franciszka Szloska to właśnie 26 września 2012 r. prawdziwym wydarzeniem naukowym stała się końcowa część konferencji.

Prof. Henryk Bednarczyk wraz ze swoim radomskim zespołem badawczym przeprowadzili panel naukowy dotyczący wyników międzynarodowych projektów. Ukierunkowanie i treść tego panelu wskazuje na innowacyjne podejście do problemu kształcenia pracowników w warunkach dynamicznych zmian na europejskim rynku pracy. Innowacyjny pomysł przewodniczącego tej niezwyklej debaty polegał na tym, żeby nie tylko samemu prezentować nowe prace, ale również dawać każdemu z uczestników projektu możliwość formułowania i wyrażania swoich poglądów, ocen i oczekiwań dotyczących takich działań. Po każdym wystąpieniu Henryk Bednarczyk znajdował szczere i głębokie słowa uznania, które dodawały intelektualnej siły i stanowiły inspirację dla nowych, twórczych pomysłów.

Jest to niewątpliwie mistrzostwo pedagogiczne, za które prof. Henryka Bednarczyka wysoko ocenia doktor nauk filozoficznych, profesor, dyrektor Instytutu Edukacji Pedagogicznej i Kształcenia Dorosłych NANP Ukrainy Iwan Zjazun. Po pierwszym spotkaniu z Henrykiem Bednarczykiem, które odbyło się dzięki prof. Franciszkowi Szloskowi na posiedzeniu Wydziału Pedagogiki i Psychologii Kształcenia Zawodowego NANP Ukrainy, Iwan Zjazun powiedział: *„To jest wielki człowiek, utalentowany naukowiec, menedżer i przyjaciel Ukrainy. Dlatego trzeba nawiązać współpracę w zakresie kształcenia zawodowego”*.

I taka współpraca została rozpoczęta: podpisano porozumienie o współpracy pomiędzy Instytutem Technologii Eksploatacji – Państwowym Instytutem Badawczym w Radomiu a Instytutem Pedagogiki i Psychologii NANP Ukrainy (30 stycznia 2007 r. – Instytut Edukacji Pedagogicznej i Kształcenia Dorosłych). Wspólnie zorganizowano kilka konferencji zarówno w Polsce, jak i na Ukrainie, zostały wydane prace naukowe, ukraińsko-polskie materiały polsko-ukraińskich forum.

Bardzo miłą niespodzianką była propozycja Przewodniczącego Międzynarodowego Towarzystwa Naukowego „Polska – Ukraina” prof. Franciszka Szloska i prof. Henryka Bednarczyka przetłumaczenia z języka ukraińskiego na język polski książki *Filozofia mistrzostwa pedagogicznego*, wydanej z okazji 70-lecia urodzin i 30 lat pra-

cy naukowej wybitnego ukraińskiego naukowca Iwana Andrijowycza Zjazuna. Od narodzin pomysłu do jego realizacji minęło niewiele czasu. Maria Kopstein, Danuta Szeligewicz-Urban i Franciszek Szlosek w 2009 roku wydali monografię nakładem Wydawnictwa Naukowego Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu. Książka była jednocześnie 230 tomem monograficznej serii Biblioteka Pedagogiki Pracy pod redakcją profesora Henryka Bednarczyka.

W tej książce H. Bednarczyk publikuje artykuł *«Między procedurą, standardem a kreatywnością»*. Pisze w nim: *W monografii poświęconej twórcy „Mistrzostwa pedagogicznego” Profesorowi Iwanowi Andrijowyczowi Zjazunowi chcę podnieść problem pewnych ograniczeń w osiągnięciu mistrzostwa pedagogicznego i kształtowania kreatywności nauczycieli, stosujących naprawdę nowoczesne technologie kształcenia, wprowadzające jednak liczne ograniczenia wynikające ze stosowania nowych środków dydaktycznych oraz procedur i standardów.*

A dalej uczony rozmyśla: *„W artykule ukierunkowanym na poszukiwanie dróg rozwoju kreatywności wobec coraz mocniej obowiązujących procedur i standardów edukacyjnych przedstawię wstępną analizę problemów:*

- *Jakie są bariery w kształtowaniu kreatywności w procesie kształcenia zawodowego?*
- *Jak wspomagać rozwój kreatywności w modułowym kształceniu zawodowym?*

Odnotowuję pewną antynomię między dążeniem do mistrzostwa pedagogicznego zawodowego często związanego ze ścisłymi procedurami i standardami, rygorystycznymi systemami jakości kształcenia a możliwościami kreatywnego nauczania i procesu kształcenia.

Podstawą refleksji naukowej jest krytyczna analiza monografii **Filozofia edukacji** W. Kremienia, **Mistrzostwa pedagogicznego** I.A. Zjazuna i trendów zmian w pracy i ustawicznej edukacji zawodowej¹.

Do tej listy prac naukowych H. Bednarczyk dodaje niektóre międzynarodowe projekty, realizowane w Ośrodku Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego w Radomiu: *Przygotowanie innowacyjnych programów kształcenia zawodowego (EFS, SPO, RZL), Opracowanie i upowszechnienie krajowych standardów kształcenia zawodowego (EFS, SPO, RZL), Przedsiębiorczość w sieci – Internet szansą na wzrost konkurencyjności (EQUAL), Europejskie Ramy Kwalifikacji – Sieć Testująca (Leonardo da Vinci), Zaawansowane technologie przemysłowe i ekologiczne dla zrównoważonego rozwoju (Foresight, Program Operacyjny Innowacyjna Gospodarka)*².

Dlaczego uczony wymienia te tytuły międzynarodowych projektów? Myślę, że robi to po to, aby podkreślić, że mistrzostwo pedagogiczne i kreatywność są kluczowymi warunkami realizacji zadań gospodarki budowanej na wiedzy i kształceniu, wdrażaniu Europejskich Ram Kwalifikacji, twórczym opracowaniu standardów kwalifikacji zawodowych oraz uzasadnianiu innowacyjnych modułowych programów kształcenia zawodowego.

¹ *Filozofia mistrzostwa pedagogicznego*. Red. wydania polskiego M. Kopsztejn, D. Szeligewicz-Urban, F. Szlosek. Radom 2009, s. 312, 313.

² Tamże, s. 313.

Profesor podkreśla, że bez kreatywności, bez twórczego podejścia niemożliwe jest rozwijanie „Pakietu edukacyjnego”. *„Pakiet edukacyjny” jest zbiorem materiałów do nauczania i uczenia się i stanowi obudowę dydaktyczną dla każdej jednostki modułowej wyodrębnionej w programie nauczania. Treść pakietu edukacyjnego ściśle koreluje z programem modułu i jednostki modułowej, dla której został opracowany. Po raz pierwszy polska szkoła zawodowa dysponuje najnowocześniejszymi w Europie standardami, innowacyjnymi modułowymi programami kształcenia i pakietami edukacyjnymi (poradnik dla ucznia i nauczycieli).*

Odbudowa i modernizacja kształcenia zawodowego powinna być oparta na nowych standardach kwalifikacji zawodowych (253 standardy PHARE, EFS RZL – na zlecenie MPiPS) oraz na innowacyjnych modułowych programach kształcenia zawodowego (185 programów, 3438 pakietów edukacyjnych opracowanych na zlecenie KOWEŻiU)³.

W szczególnym systemie relacji międzyludzkich „nauczyciel–uczeń”, „uczeń–nauczyciel” istnieje unikalna harmonia. Jej powstanie jest wielką tajemnicą. Odbывается to na najgłębszym psychofizjologicznym, intelektualnym, serdecznym i duchowym poziomie... Tutaj nie ma i nie może być żadnych norm, jednej recepty. Wszystko zależy od osobowości zarówno nauczyciela, jak i ucznia, od indywidualnych cech osobowości, od wzajemnej radości, nowych pomysłów i odkryć, sukcesów, choć może niezauważalnych dla innych. Oczywiście, kluczową rolę odgrywa emocjonalno-uczuciowa sfera, której znaczenie nieprzypadkowo tak często podkreśla autor *Filozofii mistrzostwa pedagogicznego* prof. Iwan Zjazun.

Emocjonalno-uczuciowa sfera nauczyciela i ucznia wzbogaca obydwo, daje poczucie radości i szczęścia poprzez wspólne badania naukowe, wpływa na kształtowanie krytycznego myślenia, wzmacnia wolę i zapobiega rozczerwaniom. To obdarza optymizmem, wiarą w pozytywne wyniki. W tym naukowym duecie panuje pozytywne myślenie, tworząc niepowtarzalny świat marzeń, o którym pisał nestor polskiej pedagogiki w swojej ostatniej książce *Świat marzeń: Marzenia to poszukiwania drogi do szczęścia. Marzenia odgrywają ważną rolę w życiu każdego człowieka i całego społeczeństwa... są punktem wyjścia w ważnych procesach życiowych pojedynczych osób i dużych grup ludzi*⁴.

Po każdym spotkaniu z H. Bednarczykiem kształtowała się we mnie myśl, że jest on wielkim marzycielem. Ale jego marzenia zrodziły się w aktywnych działaniach naukowych i zawodowych, a jednocześnie były realizowane w codziennej aktywności wspólnie ze swoimi nauczycielami i uczniami.

Przed wszystkim zawsze odczuwałam głęboką wewnętrzną przyjemność, gdy miałam okazję obserwować stosunek naszego Jubilata do jego współczesnych, naprawdę wspaniałych nauczycieli – profesorów Tadeusza Waława Nowackiego, Zygmunta Wiatrowskiego, Stanisława Kaczora. Na szczególną uwagę zasługuje ogromna troska H. Bednarczyka o starsze pokolenie naukowców – prawdziwych nauczycieli.

³ Tamże, s. 313.

⁴ Новацький В. Тадеуш. Світ мрій / Тадеуш В. Новацький ; пер. з польськ. І. А. Аскерової ; наук. ред. Н. Г. Ничкало. – К.: Видавництво Національного педагогічного університету М. П. Драгоманова, 2011. – С. 7.

On zawsze okazuje im szacunek, zabiega o publikację książek poświęconych ich dziedzictwu.

W pięknie wydanej rocznicowej książce pod redakcją prof. F. Szloska opublikowano artykuł H. Bednarczyka *Inspiracje i perspektywa badawcza pedagogiki pracy*. Od pierwszych wierszy artykułu wyczuwamy głęboki szacunek autora do Jubilata: *Jubileusz profesora Tadeusza W. Nowackiego jest dobrą okazją hołdu, gratulacji i najlepszych życzeń twórcy polskiej pedagogiki pracy, a także spojrzenia na dorobek i doświadczenie w kontekście aktualnych problemów, z nadzieją na inspirację i perspektywę badawczą*.

Symptomatyczne, że jubileuszowe materiały są opublikowane w kolejnej książce redagowanej przez prof. Franciszka Szloska w ramach seminariów *Badanie – dojrzewanie – rozwój* ukazującej się w serii Biblioteka Pedagogiki Pracy. *Przedstawię więc swoisty raport z uczestnictwa radomskiego Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB w badaniach i działalności środowiska naukowego pedagogiki pracy. Poszukując własnej drogi rozwoju, zostaliśmy niejako wprowadzeni, zainteresowani przez Profesora Stanisław Kaczora, a potem poznając pracę Profesorów Tadeusza W. Nowackiego i Zygmunta Wiatrowskiego, nauczyliśmy się, terminowaliśmy w nowej i młodej dyscyplinie naukowej – pedagogice pracy. Sprawdził się nasz pomysł na symbiozę badań technicznych, eksploatacji środowisk pracy z kształceniem zawodowym i specjalizacją w kształceniu początkowo tylko kadr eksploatacyjnych, a potem ustawicznej edukacji zawodowej*.

Wznowiliśmy po kilku latach przerwy wydawanie „Pedagogiki Pracy” – czasopisma ustanowionego przez Instytut Kształcenia Zawodowego, którego dyrektorem i pierwszym redaktorem był Profesor Tadeusz W. Nowacki.

Wydaliśmy 3 edycje „Zawodoznawstwa” Prof. Tadeusza Nowackiego (1999–2003, 5000 egzemplarzy). Opublikowaliśmy „Leksykon pedagogiki pracy”. Łącznie w naszych czasopismach, książkach, materiałach konferencyjnych opublikowaliśmy około 40 artykułów Profesora. Profesor jest częstym gościem w naszym Instytucie i na naszych konferencjach naukowych.

Wychodząc ze stwierdzenia Profesora Tadeusza Nowackiego o pracy jako centralnej kategorii pedagogiki pracy, analizując: postęp naukowo-techniczny, zmiany w środowisku pracy, eksploatacji, wyniki badań pracy – treści pracy, przyjęliśmy jako podstawę badania zawodoznawcze do projektowania kwalifikacji zawodowych, standardów kwalifikacji zawodowych i innowacyjnych modułowych programów kształcenia zawodowego⁵.

Ten fragment artykułu H. Bednarczyka potwierdza systemową i innowacyjną działalność Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu i osobiście H. Bednarczyka, mającą na celu zachowania spuścizny wielkiego polskiego naukowca.

Można podać wiele przykładów obrazujących prof. H. Bednarczyka jako wzór w stosunku do nauczycieli. Jeden z nich, z pewnością nie drugorzędny, ukazuje nam jego stosunek do profesora, członka Rosyjskiej Akademii Edukacji, dyrektora Instytu-

⁵ *Badanie – Dojrzewanie – Rozwój (na drodze do doktoratu)*, pod. red. Franciszka Szloska, 95-lecie urodzin Profesora Tadeusza Nowackiego. Warszawa – Radom 2008, s. 60.

tu Kształcenia Zawodowego w Sankt-Petersburgu Antoniny P. Bielajewej. Polski uczony tak wspomina swego rosyjskiego mentora kształcenia zawodowego: *Ponad dwadzieścia pięć lat temu, po raz pierwszy na konferencji naukowej profesora Z. Wiatrowskiego w Bydgoszczy (Polska), miałem okazję spotkać profesor A.P. Bielajewą. Pamiętam, z jakim entuzjazm A.P. Bielajewa mówiła o koncepcji rozwoju kształcenia zawodowego, jego ochrony i konieczności systemowych badań na szeroką skalę. Nowe metody badania problemu, w oparciu o politeorię i nową zintegrowaną metodologię, wzbudziły ogromne zainteresowanie.*

Zaczynając swoją drogę do badań, rozwoju i wdrożeniu kształcenia modułowego, zrozumiałem, że znalazłem naukowy instytut, szkołę A.P. Bielajewej, w której moje pomysły będą miały twardą teoretyczną podstawę, a badania kształcenia modułowego w Polsce silne wsparcie.

Od 1993 do 1997 roku zostałem stażystą i doktorantem w Instytucie Kształcenia Zawodowego Rosyjskiej Akademii Edukacji. Tak, mój promotor był bardzo wymagający. Ale poznałem życzliwych naukowców Instytutu i poważny zespół kandydatów, teraz szanowanych profesorów: Irina Ivleva, Svetlana Markova, Natalia Astafieva, Natalia Aleksandrowa, Arkady Shklar.

Wysokie wymagania, codzienna gigantyczna praca Nauczyciela, jej nadzieje zmuszały nas do starań, i my pracowaliśmy, ciężko pracowaliśmy. Jestem wciąż zaskoczony troską o każdego z nas. Na zewnątrz poważna i wymagająca A.P. Bielajewa łączyła w sobie wrażliwość, szacunek i wsparcie. Szczyty pedagogicznego i naukowego mistrzostwa naszych nauczycieli wciąż są trudne do osiągnięcia.

*Jakie było moje zdziwienie, gdy po przedstawieniu sprawozdania i prezentacji mojej pierwszej książki, raportu o kierowanych przeze mnie ogólnopolskich badaniach na dużą skalę: **Zadania zawodowe i kształcenie mechaników**, usłyszałem: „zaczynamy od początku, musimy wszystko uporządkować, wprowadzić systemowe podejście i bardziej głęboką teoretyczną dyskusję”⁶.*

W Polsce opublikowano ponad dwadzieścia artykułów naukowych i monografii A.P. Bielajewej. Wydana została monografia: *Integracyjno-modułowy pedagogiczny system modułowego kształcenia zawodowego* (Instytut Kształcenia Zawodowego RAE SPB; ITeE – PIB, Radom, 1997. – 227 s.).

Razem cieszyliśmy się z wprowadzenia pierwszych modułowych, eksperymentalnych programów nauczania, pierwszych standardów kwalifikacji zawodowych. Teraz mamy za sobą nie tylko nową generację programów modułowych dla szkół zawodowych, techników i szkół wyższych, ale również ponad trzy tysiące podręczników elektronicznych⁷.

Ponieważ bardzo dobrze znałam profesor RAE Antoninę P. Bielajewą, jak również znam, a przynajmniej tak mi się wydaje, jej polskiego ucznia na naukowym polu kształcenia zawodowego, to czuję głęboki sens i aurę ciepła i dobroci, które miały

⁶ Методология исследования в профессиональном педагогическом образовании: сб. материалов / под. общ. ред. И.И. Соколовой. – СПб.: ФГНУ ИПООВ РАО, 2013. – С. 16–17.

⁷ Tamże.

dobroczynny wpływ na relacje międzyludzkie oraz sprzyjały sukcesom w realizacji twórczych planów.

A gdy Antonina P. Bielajewa w 80 roku życia odeszła na zawsze (w lutym 2007 r.), w jubileuszowym, 50 numerze czasopisma naukowego «Pedagogika Pracy» H. Bednarczyk opublikował artykuł, w którym analizuje jej działalność, opisuje wyniki jej ogromnej pracy naukowej. W podsumowaniu napisał: *Wieloletnie badania naukowe utwierdziły Profesor Bielajewą w konieczności syntezy wiedzy ogólnej jako konieczności rozwoju nauki, a w konsekwencji odejścia od monoteorii i stosowania politeorii w pedagogice kształcenia zawodowego. Wspierała badania pedagogiczne wynikami badań innych dyscyplin naukowych, opracowując teorię i metodologię integracji. Wiele uwagi udzielała technologiom kształcenia zawodowego, a także integracyjno-modułowemu systemowi kształcenia. Dwadzieścia pięć lat temu były to naprawdę nowatorskie wizje w pedagogice.*

Ogromna pracowitość, wysokie wymagania wobec siebie i pracowników, twarda ręka w sytuacjach kryzysowych pozwoliły nie tylko na zachowanie Instytutu w okresie transformacji, jego potencjału kadrowego, ale nawet umocniły jego naukową pozycję.

Była znanym, lubianym przez uczniów, o ogromnym autorytecie nauczycielem, z którym uczniowie są trwale związani nie tylko współpracą, ale również przyjaźnią, pewnością, że zawsze mogą znaleźć oparcie, konsultacje i dobrą radę.

Również w naszym kraju Pani Profesor Bielajewa cieszyła się ogromnym uznaniem, szacunkiem i przyjaźnią takich uczonych, jak profesor T. Nowacki, St. Kaczor, Z. Wiatrowski i wielu innych.

Współpracując z Panią Profesor w przygotowaniu własnej rozprawy habilitacyjnej, mogłem się przekonać o jej ogromnym sentymencie, jakim darzy Polskę i naszych uczonych pedagogów.

Zegnając Profesor Antoninę P. Bielajewą, wyraziłem własną wdzięczność za radę, pomoc i współpracę naukową oraz przekazałem w imieniu polskiego środowiska naukowego pedagogiki pracy kondolencje, wyrazy żalu i współczucia. Pozostanie w naszej pamięci jako utalentowana uczona, pedagog, jako człowiek wymagający, ale ogromnie życzliwy przyjaciel polskiej pedagogiki pracy. Cześć Jej pamięci.

A gdy nauczyciela zabrakło, uczniowie kontynuują dzieło i realizują nowatorskie pomysły. I tutaj znowu godnym przykładem jest prof. H. Bednarczyk. W lutym tego roku w Instytucie Pedagogiki i Kształcenia Dorosłych RAE w Petersburgu (dawniej Instytut Badawczy Kształcenia Zawodowego Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR – 1991 – RAO) odbyło się międzynarodowe seminarium metodologiczne poświęcone naukowej szkole uczonej A.P. Bielajewej oraz 85. rocznicy jej urodzin. Chociaż profesor. H. Bednarczyk nie mógł przybyć na seminarium osobiście, to przysłał wspomnienia cytowane powyżej.

Profesor Henryk Bednarczyk posiada cechy Europejczyka początku XXI wieku. Rozwijając swoją tożsamość godnego syna narodu polskiego, dbając o swoją małą ojczyznę, odznacza się wielokierunkową działalnością międzynarodową. Jego zainteresowania naukowe koncentrują się nie tylko na projektach Unii Europejskiej, Stanów Zjednoczonych czy Turcji. Od lat 90. ubiegłego wieku profesor aktywnie uczestniczy w rozwoju polsko-ukraińskiej i polsko-rosyjskiej współpracy naukowej.

Przygotowanie i prowadzenie forów naukowych w Polsce i na Ukrainie (wspólnie z Komitetem Nauk Pedagogicznych PAN i Towarzystwem Naukowym „Polska – Ukraina”, któremu przewodniczy prof. F. Szlosek), publikacja wspaniałych książek z materiałami z tych spotkań, wydawanie w języku polskim dzieł ukraińskich naukowców, na przykład Wasyla Kremenia czy Iwana Zyazyuna, zaproszenia na staż do Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego w Radomiu naukowców NANP Ukrainy, na przykład kierownika Wydziału Andragogiki Larissy Lukyanovoj oraz kierownika Wydziału Porównawczej Pedagogiki Zawodowej Natalii Avshenyuk, jak również wiele innych jest dowodem skutecznej i ukierunkowanej działalności Henryka Bednarczyka. Pozytywnym wynikiem tej pracy stał się bardzo cenny dar polskich naukowców dla Ukraińskiej państwowej naukowo-pedagogicznej biblioteki imienia W.O. Suchomlińskiego.

Podczas II Forum Polsko-Ukraińskiego, które odbyło się 15–17 maja 2007 r. w Kijowie, zbiory naszej biblioteki powiększyły się o prawie 600 tytułów, w tym ponad 60 z nich wydano nakładem Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu. Autorem, współautorem lub redaktorem naczelnym wielu z nich jest prof. Henryk Bednarek.

Ocena dorobku doktora habilitowanego, inżyniera, profesora Henryka Bednarczyka jest zadaniem skomplikowanym i odpowiedzialnym. I nie dlatego, że jest zbyt duży, wręcz imponujący. Po pierwsze ma on ogromną wartość metodologiczną i prognostyczną. Po drugie interdyscyplinarne, twórcze poszukiwania uczonego-pedagoga mają głębokie korzenie. Jego źródła tkwią w edukacji inżynierskiej, w głębokiej znajomości procesów produkcyjnych. Profesor przeszedł drogę od operatora, laboranta, mistrza w zakładach chemicznych i skórzanym do pedagoga-badacza w Moskwie i Radomiu, kierownika katedry pedagogiki pracy, dyrektora i zastępcy dyrektora Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego oraz kierownika Ośrodka Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki. Ale tu nie chodzi o stanowiska, których może być wiele na różnych etapach życia każdego człowieka. Sukces polega na nieprzerwanym rozwoju osobistym i samodoskonaleniu, przewidywaniu innowacyjnych procesów w rozwoju gospodarki rynkowej i dogłębnym zrozumieniu jej potrzeby w pracownikach produkcyjnych nowej generacji, których należy przygotowywać do pracy w sposób naukowo uzasadniony.

Po trzecie jego twórczy dorobek ma ogromne znaczenie praktyczne. Innowacyjne koncepcje, monografie, podręczniki, kompleksy dydaktyczne dla uczniów i nauczycieli szkół zawodowych są przykładem tego, w jaki sposób można łączyć badania naukowe z praktyką.

Po czwarte autorska koncepcja jest umiejętnie zawarta w strukturze i kierunkach działalności ITE – PIB w Radomiu.

Moim zdaniem zostały tu organicznie połączone:

- badania naukowe i realizacja projektów ogólnokrajowych i międzynarodowych,
- działalność naukowo-publicystyczna z zakresu problematyki kształcenia zawodowego i pedagogiki pracy,
- doskonalenie zawodowe pedagogów i dyrektorów szkół zawodowych,

- działalność naukowo-koordynacyjna z zakresu problematyki pedagogiki pracy. Nie przypadkiem polscy naukowcy nazywają radomską placówkę głównym ośrodkiem pedagogiki pracy.

Mamy wszelkie podstawy, żeby twierdzić, że międzynarodowe uznanie dla profesora Bednarczyka to wynik ogromnej pracy jego umysłu, serca oraz duszy i wysiłku fizycznego. Całkiem słusznie zatem prof. Tadeusz Lewowicki traktuje profesora Henryka Bednarczyka jako „*przykład pedagoga pracy, który pracuje nawet w dzień swego święta... jako wyjątkowy przykład człowieka pracy*”⁸.

Walne Zgromadzenie Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, które miało miejsce 11 kwietnia 2003 r. jednogłośnie obrало profesora doktora habilitowanego Henryka Bednarczyka na członka zagranicznego NANP Ukrainy. W 2008 roku został odznaczony Medalem NANP Ukrainy „KD Ushinsky”, a w 2013 r. medalem „Gregory Skovoroda” – za wybitne osiągnięcia w badaniach problemów teorii i metodyki kształcenia zawodowego i aktywny udział w rozwoju polsko-ukraińskiej współpracy naukowej.

Jestem dumna, że członkiem zagranicznym Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy jest naukowiec tak wysokiej klasy, entuzjasta naszego kraju, który część swego serca i pracy oddaje ukraińskiej nauce pedagogicznej. Jestem głęboko przekonana, że honor i godność osobista uczonego Henryka Bednarczyka są najmocniejszym fundamentem jego pięknego i szlachetnego postępowania w życiu i nauce.

Bibliografia

1. *Filozofia mistrzostwa pedagogicznego*. Red. wydania polskiego M. Kopsztejn, D. Szeligiewicz-Urban, F. Szlosek. Radom 2009.
2. Новацький В. Тадеуш. *Світ мрії* / пер. з польськ. І. А. Аскерової; наук. ред. Н. Г. Ничкало. – К.: Видавництво Національного педагогічного університету М. П. Драгоманова, 2011.
3. *Badanie – Dojrzewanie – Rozwój (na drodze do doktoratu)*, pod. red. Franciszka Szloska, 95-lecie urodzin Profesora Tadeusza Nowackiego. Warszawa – Radom 2008.
4. Методология исследования в профессиональном педагогическом образовании: сб. материалов / под. общ. ред. И.И. Соколовой. – Спб.: ФГНУ ИПООВ РАО, 2013.
5. *Pedagogika pracy wobec autonomii i rynku pracy*, Pedagogika Pracy nr 50, 2007, s. 13–39.

Nella Nyczkało
Sekretarz Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy

⁸ Pedagogika Pracy nr 50, 2007, s. 15.

W radomskim Ośrodku Pedagogiki Pracy

Work Pedagogy of Innovative Economy Centre

Celem strategicznym funkcjonowania Ośrodka jest opracowanie nowych, skutecznych oraz interaktywnych metod kształcenia zawodowego w obszarze innowacyjnych technologii przemysłowych. W Instytucie prowadzone są badania interdyscyplinarne w symbiozie badań zaawansowanych technologii z badaniami środowiska pracy i kształcenia zawodowego. Ośrodek specjalizuje się w rozwoju kapitału intelektualnego innowacyjnej gospodarki oraz badaniach kwalifikacji i kompetencji specjalistów zaawansowanych technologii przemysłowych i ekologicznych. Badania podstawowe i stosowane ukierunkowane są na realne rezultaty możliwe do wdrożenia w praktyce edukacyjnej (standardy kompetencji, kwalifikacji, programy modułowe kształcenia i szkolenia zawodowego, środki dydaktyczne, w tym: podręczniki, e-podręczniki).

Z zamysłu organizacji szkoleń dla techników i inżynierów w Instytucie Doskonalenia Kadr Eksploatacyjnych, 1886–1993 (Międzyresortowe Centrum Naukowe Eksploatacji Majątku Trwałego), Ośrodka Kształcenia i Doskonalenia Kadr, 1994–2007, (Instytut Technologii Eksploatacji) powstał nowoczesny europejski naukowy Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki w Instytucie Technologii Eksploatacji – Państwowym Instytucie Badawczym w Radomiu.

Obecnie Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki (OPPiG) jest komórką organizacyjną ITeE – PIB, którą tworzą Zakład Badań Edukacji Zawodowej i Zakład Kształcenia Ustawicznego, wcześniej funkcjonowały również Działowy Ośrodek Informacji Naukowo-Technicznej i Wydawnictwo z Zakładem Poligrafii.

W Ośrodku kierowanym w latach 1986–2013 przez prof. Henryka Bednarczyka, a obecnie przez dr. Krzysztofa Symelę rozwiązywane są teoretyczne i metodologiczne problemy budowy zintegrowanego wielopoziomowego systemu ustawicznej edukacji zawodowej, prowadzone są diagnozy, ekspertyzy i projekty dla organów administracji państwowej, m.in. dla: Ministerstwa Gospodarki (organ założycielski Instytutu), Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Wiele projektów, badań, ekspertyz wykonano wspólnie z partnerami dla województw (małopolskie, mazowieckie, warmińsko-mazurskie, lubelskie), wielu powiatów i gmin, w tym dla: zespołów szkół zawodowych, centrów kształcenia ustawicznego, zakładów doskonalenia zawodowego.

Ośrodek współpracuje z wiodącymi w kraju środowiskami naukowymi: Akademią Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Uniwersytetem im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Uniwersytetem Rzeszowskim, Uniwersytecie Technologiczno-Humanistycznym im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu, Uniwersytetem Zielonogórskim, Instytutem Badań Edukacyjnych w Warszawie, Instytutem Pracy i Spraw Socjalnych i wielu innymi.

Nasza sieć współpracy międzynarodowej rozwijała się w oparciu o projekty europejskie i aktywną obecność w międzynarodowych sieciach i stowarzyszeniach: *European Association for the Education of Adults*, *International Society for Engineering Education*, *Europäischen Verbandes Beruflicher Bildungsträger*, *The Association for Career and Technical Education Research (ACTER)*, *National Research Center for Career and Technical Education*, *International Vocational Education and Training Association (IVETA)*.

Sieć współpracy tworzy prawie 200 uniwersytetów, instytutów, szkół i ośrodków kształcenia zawodowego i ustawicznego, przedsiębiorstw i instytucji rynku pracy, z którymi Ośrodek realizował projekty europejskie. Tylko w 2013 r. w 8 realizowanych projektach międzynarodowych uczestniczyło 47 instytucji z 11 krajów Unii Europejskiej. A w projekcie *Opracowanie standardów kompetencji zawodowych* uczestniczyło 776 przeszkolonych ekspertów, którzy dokonali badań i analiz 4804 stanowisk pracy w 2427 instytucjach i przedsiębiorstwach.

Ośrodek jest również inicjatorem i koordynatorem Polskiej Sieci Kształcenia Modułowego (PSKM) funkcjonującej od 2002 r. Obecnie zrzesza ona ponad 70 placówek z całego kraju i prowadzi usługi w zakresie akredytacji instytucji, programów kształcenia i szkolenia zawodowego oraz certyfikacji kompetencji trenerów kształcenia modułowego. Do chwili obecnej dobrowolnej akredytacji PSKM poddało się 22 instytucje i 14 programów kształcenia zawodowego.

Znaczącym osiągnięciem było wyróżnienie Ośrodka w 2010 roku Europejską Nagrodą Jakości – EVBB za projekt IW EQUAL *Przedsiębiorczość w sieci – Internet szansą na wzrost konkurencyjności*.

Poniżej przedstawimy wybrane tytuły z wykonanych ponad 100 **projektów międzynarodowych** w zakresie: badań środowiska pracy, teoretycznych podstaw kształcenia zawodowego, w tym ośrodków kształcenia. Opracowano strategię, systemy, modele kształcenia zawodowego, w tym ośrodków oraz technologie modułowego kształcenia i doskonalenia zawodowego pracowników.

- *Policies and Practices in Lifelong Learning (PAPILL) LdV 2009*. Human Resource Development Centre, Ministerstvo na obrazovaniето i naukata (Bulgaria), Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, Slovenská technická univerzita v Bratislave, Inštitút celoživotného vzdelávania, Statny institut odborneho vzdelávania (Slovakia), Lietuvos suaugusiųjų švietimo ir informavimo centras (Lithuania), Universität Bremen, (Germany), T.C. İSTANBUL VALİLİĞİ (Turkey), Agentia Nationala Pentru Programe Comunitare in Domeniul Educatiei si Formarii Profesionale (Romania), Organization for Vocational Education and Training Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Greece), Elukestva Õppe Arendamsie Sihtasutus Innove (Estonia);
- *European i-Lab Competence Development Programme (i-Lab), LdV 2007–2008*;
- *European Qualification Framework – Network Testing, LdV 2007–2008*;
- *Entrepreneurship in the web, Internet – the opportunity for growth of competitiveness, IW EQUAL F320, 2005–2008*;

- *Supporting system for nonformal and informal learning for low-skilled workers (System wsparcia uczenia się pozaformalnego i nieformalnego dla osób o niskich kwalifikacjach)*, LdV www.skillsup.eu;
- *Innovation Laboratories for the Quality Assurance of Vocational Education and Training (Laboratoria Innowacji dla zapewnienia jakości kształcenia i szkolenia zawodowego)*, i-Lab2.

Otwartość na współpracę i dobrze skalkulowane ryzyko pozwoliło na realizację projektów w wielkich ogólnokrajowych programach badawczych:

- CPBR 13.2 *Doskonalenie eksploatacji środków trwałych* 1986–1989;
- RPBR 15 *Racjonalizacja środków trwałych w przemyśle* 1990–1991;
- SPO RZL *Przygotowanie innowacyjnych programów do kształcenia zawodowego* 2005–2008;
- Program Wieloletni PW-004 *Doskonalenie systemów rozwoju innowacyjności w produkcji i eksploatacji w latach 2004–2008*;
- SPO RZL. *Opracowanie i upowszechnienie krajowych standardów kwalifikacji zawodowych*, 2006–2008;
- IW EQUAL *Przedsiębiorczość w sieci – Internet szansą na wzrost konkurencyjności* 2005–2009;
- Program Strategiczny PS *Innowacyjne systemy wspomagania technicznego zrównoważonego rozwoju gospodarki*, 2009–2013;
- PO IG. Projekt Foresight *Zaawansowane technologie przemysłowe i ekologiczne dla zrównoważonego rozwoju kraju. Zadanie, kwalifikacje i kompetencje*, 2010–2011;
- PO KL *Rozwijanie zbioru krajowych standardów kompetencji zawodowych* 2012–2013.
- PO KL *Regionalne Centrum Kompetencji Technologicznych Green-Job* (2012–2014).

Powołując do życia wspólnotowe programy edukacyjne, Komisja Europejska oddała do dyspozycji europejskim pedagogom, teoretykom i praktykom edukacji nową platformę współpracy oraz narzędzia wspólnych działań mających na celu doskonalenie systemów kształcenia formalnego, nieformalnego i pozaformalnego oraz umacnianie ich wymiaru europejskiego. Ukonstytuowała się tym samym swoista przestrzeń badań i edukacji.

Projekty międzynarodowe dały wyjątkową możliwość uwzględnienia w realizowanych pracach badawczych:

- **wieloetapowej i przeprowadzonej w wielu krajach weryfikacji koncepcji badawczych;**
- **międzynarodowych narzędzi, procedur i terenu badań;**
- **międzynarodowej ewaluacji i weryfikacji wyników badań w praktyce;**
- **budowania międzynarodowych sieci współpracy w poszczególnych obszarach działalności badawczej oraz wymianę dobrych praktyk (zarówno w zakresie teoretycznych prac badawczych, jak i praktycznych rezultatów gotowych do wdrożenia),**

- **zróźnicowanie partnerstw** (instytucje edukacji, w tym zawodowej, reprezentujące wszystkie szczeble systemów oświaty, włącznie ze szkolnictwem wyższym; instytuty i ośrodki naukowo-badawcze; przedsiębiorstwa i stowarzyszenia pracodawców; związki zawodowe; instytucje pozarządowe; ośrodki kultury i wszystkie inne organizacje stanowiące obszar aktywności społecznej i zawodowej człowieka),
- **wspólne publikacje naukowe, międzynarodowe seminaria, konferencje.**

Uczestnictwo w projektach międzynarodowych nobilituje uczestniczące instytucje poprzez zdolność realizacji projektów wielostronnych, wieloletnich, weryfikowanych w wielu krajach. Zaufanie, zapraszanie do konsorcjów, partnerstw mówi o prestiżu, uznaniu potencjału.

Wszystkie wymienione elementy składają się na fakt, że realizacja przedsięwzięć w partnerstwach międzynarodowych stwarza szansę dla wszystkich zaangażowanych stron wypracowania wartości dodanej (z ang. *added value*), czyli wartości, która nie byłaby możliwa do osiągnięcia przez żadną z instytucji (ani osób) pracujących samodzielnie. Zróźnicowanie partnerów w projektach z wielu krajów zwiększa efekt synergii. Stąd tak wszechobecny wymiar ponadnarodowy w badaniach środowiska pracy, badaniach zawodoznawczych, projektowaniu innowacyjnych programów kształcenia i szkolenia zawodowego, prognostycznych badaniach zmian zapotrzebowania na kwalifikacje (*Foresight*) prowadzonych w Ośrodku Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki ITeE – PIB.

Na podstawie wyników badań realizowanych, europejskich projektów edukacyjnych w Ośrodku następował **rozwój naukowy pracowników**, powstały niżej wymienione prace kwalifikacyjne:

promotor prof. zw. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski.

- Symela K., *Optymalizacja modelu kształcenia wykwalifikowanych pracowników*, IBE, 1993,
- Figurski J., *Wymagania gospodarki rynkowej a treści kształcenia zawodowego*, IBE, 1994,
- Kramek Z., *Modułowe pakiety edukacyjne w kształceniu zawodowym*, IBE, 1995,
- Woźniak I., *Programy kształcenia zawodowego w świetle oczekiwań pracodawców*, IBE 1999;

promotor prof. nadzw. dr hab. Henryk Bednarczyk.

- Kupidura T., *Edukacja informatyczna dorosłych w Gminnych Centrach Informacji* – IBE, IBE, 2011,
- Religa J., *Innowacyjność ustawicznej edukacji zawodowej dorosłych w kontekście europejskich programów edukacyjnych*, IBE 2011,
- Kowalik D., *Wielopoziomowa ustawiczna edukacja zawodowa – założenia uwarunkowania, próby wdrożeń / Multilevel continuing vocational education – principles, conditions, attempts of implementation / IBE. 11.12.2007,*
- Koprowska D., *Założenia i efekty funkcjonowania ośrodków ustawicznej edukacji zawodowej / Assumptions and results of operation of continuing vocational education centres / IBE. 20.06.2006*

oraz w procedurach kwalifikacyjnych:

- Szpilska M., *Europejskie inspiracje rozwoju ustawicznej edukacji zawodowej*, APS
- Żurek M., *Funkcjonowanie Akademickich Biur Karier / Activity of Academic Career Offices* / – APS.

Współpraca w badaniach ITeE – PIB wspomagała przygotowanie rozpraw habilitacyjnych: Elżbiety Sałaty, Marii Raczyńskiej, Henryka Nogi, Wojciecha Walata.

Biblioteka Pedagogiki Pracy, monograficzna seria wydawnicza / Library of Work Pedagogy – monographic publishing series 1987–2013. Redaktor prof. nadzw. dr hab. Henryk Bednarczyk. Seria obejmuje najbardziej aktualne problemy pedagogiki pracy: badania systemu ustawicznej edukacji zawodowej, kształcenia modułowego standardów edukacyjnych i kwalifikacji zawodowych, technologii jakości kształcenia. Niektóre opracowania jak *Zawodownawstwo* Tadeusza Nowackiego; *Skuteczność kształcenia modułowego* Krzysztofa Symeli; *Praktyczna nauka zawodu* Janusza Figurskiego i Tadeusza Ornatowskiego; *Vademecum Menedżera* pod red. Henryka Bednarczyka i Czesława Plewki; *Podstawy dydaktyki kształcenia zawodowego* Franciszka Szloska. Wydano: 264 tomów, 175 850 egz.

Edukacja Ustawiczna Dorosłych – Polish Journal of Continuing Education. (www.edukacjadoroslych.eu). Redaktor naczelny dr hab. Henryk Bednarczyk, prof. ITeE – PIB. ISSN 1507-6563 www.edukacjaustawicznadoroslych.eu. Kwartalnik naukowy ukazuje się od 1993 r. Łącznie ukazało się 85 tomów 73 600 egz.

Misją czasopisma jest podejmowanie istotnych i aktualnych problemów naukowych polskiej i światowej ustawicznej edukacji zawodowej, andragogiki i oświaty dorosłych. Około 1/3 publikacji zagranicznych lub traktujących o problematyce projektów europejskich i światowych.

Artykuły dotyczą teorii, metodologii pedagogiki pracy, andragogiki, doradztwa zawodowego, edukacyjnych problemów rynku pracy. Autorami publikowanych artykułów są uczeni polskich i zagranicznych uczelni, instytutów naukowych, doświadczeni praktycy, organizatorzy edukacji dorosłych oraz młodzi, rozpoczynający swoje kariery pracownicy nauki. Na łamach pisma publikowali: J. Półturzycki, T. Nowacki, Z. Kwieciński, T. Lewowicki, S. Kwiatkowski, T. Aleksander oraz z zagranicy: B. Bartz, A. Bielajeva, Samlowski, N. Greger, L. Mats, N. Niczkało, H. Schmidt, W. Höhn, E. Kreker, M. Auer.

Pedagogika pracy – ustawiczna edukacja zawodowa: cykl międzynarodowych i krajowych konferencji naukowych. Zorganizowano 203 konferencje naukowe, w tym 57 międzynarodowych. Współorganizatorzy: uniwersytety i instytuty naukowe uczestniczące w projektach z krajów UE oraz Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Jagielloński, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie, Instytut Pracy i Spraw Społecznych, Politechnika Radomska, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP.

Otwarte zasoby edukacyjne. Praktycznie wszystkie rezultaty naszych prac badawczych, projektów, wydawnictwa są dostępne w otwartych internetowych zasobach edukacyjnych, w tym utworzonych przez Ośrodek.

Portal Pedagogika Pracy www.pedagogikapraczy.pl, którego założeniem jest rozwój współpracy naukowej w sieci krajowych i zagranicznych instytucji specjalizacji

jących się w badaniach kształcenia zawodowego, rynku pracy, pedagogiki pracy. W portalu wyróżniono następujące zakładki: *Biblioteka Pedagogiki Pracy* – monograficzna seria wydawnicza, *Edukacja Ustawiczna Dorosłych – Polish Journal of Continuing Education*, *Pedagogika Pracy* – czasopismo (1975–2009) 55 tomów czasopisma.

Pedagodzy pracy – baza zawiera noty biograficzne kilkuset pedagogów polskich i zagranicznych.

Konferencje naukowe – cykl międzynarodowych o ogólnopolskich konferencji (1987–2013).

e-Bibliography – Continuing Vocational Education stanowi subiektywny, autorski wybór źródeł literatury – bazy danych: monografie, podręczniki, czasopisma naukowe, pedagogzy, innowacyjne ośrodki kształcenia. W językach: **polskim, angielskim, hiszpańskim, portugalskim, włoskim, francuskim, japońskim, chińskim, niemieckim, rosyjskim, ukraińskim i arabskim.**

W Ośrodku prowadzona jest identyfikacja nowych obszarów problemowych pedagogiki pracy w kontekście wdrażania Europejskiej i Polskiej Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie oraz rozwijane są bazy danych i transfer wiedzy z ukierunkowaniem na specjalistów zawansowanych technologii rozwijanych w ITeE – PIB, w tym oferta modułowych kursów wspieranych treściami w formie e-learning w ramach portali: www.innowacyjneprogramy.pl, www.diagnozowaniekompetencji.pl, www.pedagogikapraczy.pl, www.skillsup.eu, www.mapcom.pl, www.emcet.net, www.stanadardykompetencji.pl.

Rezultaty badań są obecne w otwartych zasobach edukacyjnych: standardy kompetencji i kwalifikacji zawodowych, modułowe kursy kształcenia zawodowego, www.praca.kwalifikacje.gov.pl, modułowe programy nauczania i pakiety edukacyjne <http://new.koweziu.edu.pl/programy-modulowe> oraz The Central European Journal of Social Sciences and Humanities – **CEJSH**, Directory of Open Access Journals – **DOAJ**.

Przypomnijmy główne wdrożone rezultaty pracy Ośrodka w kooperacji z wymienionymi wcześniej partnerami: 258 standardów kwalifikacji, 300 standardów kompetencji zawodowych – Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej; 131 (185) modułowych programów dopuszczonych do wdrożenia decyzją Ministra Edukacji Narodowej w roku szkolnym 2009/2010; 3438 elektronicznych pakietów edukacyjnych; laboratoria innowacji; wortale, bazy danych. Po raz pierwszy polska szkoła zawodowa dysponuje najnowocześniejszymi w europie standardami, innowacyjnymi modułowymi programami kształcenia i pakietami edukacyjnymi (e-poradnik dla ucznia i nauczyciela). Każdy nauczyciel może kształcić według innowacyjnych programów i poradników, a każdy uczeń uczyć się z najbardziej aktualnych, dostępnych, elektronicznych, nowoczesnych poradników.

W ciągu 28 lat wydaliśmy: 264 tomów 175 850 egz. monograficznej serii wydawniczej *Biblioteka Pedagogiki Pracy* (1987–2013); 84 tomy – 74 100 egzemplarzy *Edukacji Ustawicznej Dorosłych – Polish Journal of Continuing Education* 1993–2013 oraz 37 tomów *Pedagogiki Pracy* (nr 19–55) – 27 000 egzemplarzy 1993–2009.

Literatura

1. *Badanie – dojrzewanie – rozwój (na drodze do doktoratu) 70-lecie urodzin Profesora Henryka Bednarczyka* pod red. Franciszka Szloska, APS Warszawa, ITeE – PIB w Radomiu, 2013.
2. Bednarczyk H., Koprowska D., *e-counselling, learning, work in micro-enterprises*, ITeE PIB, 2008.
3. Bednarczyk H., *Ośrodek Pedagogiki Innowacyjnej Gospodarki*, [w:] *Pedagogika pracy – tradycja i wyzwania współczesności* pod red. St.M. Kwiatkowskiego, ITeE – PIB Radom, APS Warszawa, UKW Bydgoszcz, 2012.
4. Koprowska D., Religa J.: *Międzynarodowe projekty ustawicznej edukacji zawodowej*. Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 3/ 2012, s. 29–40.
5. Koprowska D.: *Ustawiczna edukacja zawodowa – badania i innowacje w projektach międzynarodowych*. Studia Pedagogiczne KNP PAN nr LXV/2012, s. 107–125.
6. Kramek. Z., Sławińska K., Symela K.: *System wsparcia uczenia się pozaformalnego i nieformalnego osób o niskich kwalifikacjach*. ITeE – PIB, Radom 2012.
7. Symela K. *Kształcenie zawodowe*, [w:] *Prawo oświatowe* (red. naukowa Stefan M. Kwiatkowski, K. Gawroński), Wolters Kluwer Polska, 2013.
8. Symela K., *Poradnik metodyczny dla autorów modułowych programów szkolenia zawodowego*. ITeE – PIB, Radom 2009.

Dorota Koprowska, Krzysztof Symela
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu

Kształcenie pedagogów pracy

Education of work pedagogues

Prof. nadzw. dr hab. Henryk Bednarczyk rozpoczął pracę w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP w maju 1998 roku, z zamiarem uruchomienia autorskiego programu **nowej specjalności studiów: pedagogika pracy** – traktując studia jako swoiste laboratorium dydaktyczne, miejsce wdrażania wyników badań nad ustawiczną edukacją zawodową, prowadzonych od 1986 roku w Instytucie Technologii Eksploatacji – Państwowym Instytucie Badawczym w Radomiu.

Podstawą rozważań są doświadczenia **Katedry Pedagogiki i Pedagogiki Społecznej**, 15 lat studiów na specjalności pedagogika pracy, ponad 1500 absolwentów, analizy porównawcze, badania nad modelem kształcenia pedagogów pracy (temat własny WSP ZNP), ewaluacji procesów kształcenia oraz realizowane granty programu

Pierwsza Praca, projekty: Leonardo da Vinci, Jean Monet, dokumenty, publikacje i wydawnictwa, organizowane coroczne ogólnokrajowe konferencje naukowe.

Przedmiot pedagogiki pracy krótko był przedmiotem obowiązkowym na kierunku studiów pedagogika. Niektóre treści pedagogiki pracy są najczęściej obecne w przedmiotach andragogika, pedagogika społeczna i przedmiotach specjalnościowych.

W nowej koncepcji kształcenia prof. Henryk Bednarczyk zaproponował odniesienie do środowiska pracy i środowiska kształcenia zawodowego oraz nowy program i model dydaktyczny kształcenia pedagogów pracy. W treściach kształcenia uwzględniono **nowe dla kierunku pedagogicznego, problemy:** środowisko pracy (narzędzia, środki, przedmioty, materiały i procesy pracy), gospodarka i ekonomika, organizacja i zarządzanie, integracja europejska, komunikacja interpersonalna, informatyka, rynek pracy, prawo pracy. Zmodyfikowano również treści kształcenia w przedmiotach: pedagogika pracy, socjologia pracy, zawodoznawstwo, technologie kształcenia zawodowego. Ofertę programową adresowano do studentów zaocznych pracujących ze średnim wykształceniem zawodowym lub posiadających wykształcenie ogólnokształcące oraz minimalne doświadczenie zawodowe.

Przedstawimy w zarysie kształcenie na studiach licencjackich i magisterskich w specjalnościach: *pedagogika pracy z zarządzaniem i marketingiem*; *pedagogika pracy z doradztwem zawodowym*; *pedagogika pracy z praktyczną nauką zawodu*; *pedagogika pracy z ochroną pracy*, *pedagogika pracy z przedsiębiorczością*.

Studia na specjalności pedagogika pracy pozwalają

- opanować wiedzę dotyczącą zagadnień ogólnych: psychologii rozwojowej, psychologii ogólnej, pedagogiki ogólnej, historii wychowania, metodologii badań naukowych, dydaktyki ogólnej, psychologii społecznej, andragogiki;
- uzyskać i pogłębić wiedzę w zakresie: edukacji kulturowej, socjologii pracy, polityki społecznej, pedagogiki pracy, psychologii pracy, pedagogiki społecznej, prawa pracy, podstaw wiedzy o gospodarce, materiałoznawstwa ogólnego, technologii kształcenia zawodowego, zawodoznawstwa, podstaw ekonomiki, orientacji i poradnictwa zawodowego, organizacji i zarządzania, techniki i nowych technologii, edukacji informatycznej oraz marketingu;
- pogłębić wiedzę i umiejętności w zakresie wybranej specjalności pedagogiki pracy;
- uzyskać umiejętności w zakresie: analizy i oceny jakości pracy, podstaw organizacji pracy, zarządzania zasobami ludzkimi, projektowania programów szkolenia i doskonalenia zawodowego pracowników, przygotowania materiałów metodycznych niezbędnych do nauczania zawodu, doradztwa zawodowego i personalnego, ochrony pracy, praktycznej nauki zawodu, przedsiębiorczości, integracji europejskiej i edukacyjnych projektów europejskich.

Indywidualizację studiów ułatwiała modułowa organizacja i technologia kształcenia oparta na stosowaniu technologii informatycznych i rozbudowie własnych, otwartych, elektronicznych zasobów dydaktycznych (www.wspznp.edu.pl).

Studenci mogli aktywnie uczestniczyć w projektach i badaniach prowadzonych w Katedrze oraz Ośrodku Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki Instytutu Technologii Eksploatacji PIB w Radomiu.

W Katedrze i Akademickim Biurze Karier zrealizowano następujące **granty i projekty**: grant Ministra Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej – *Program Pierwsza Praca* (umowa nr 21/BK/110/2002 zawarta 23.12.2002 r.); grant MGiP pt. *Wizja kariery – aktywne poszukiwanie pracy* (umowa nr 2/7/ABK/2004 zawarta 24.09.2004 r.); grant MGiP pt. *Przedsiębiorczość – aktywne poszukiwanie pracy* (umowa nr 3/7/ABK/2005 zawarta 27.06.2005 r.); projekt COST A23 pt. *Badanie wpływu nowych systemów informowania i doradztwa zawodowego w szkołach wyższych na aktywność studentów i absolwentów na rynek pracy* (projekt badawczy specjalny nr COST/7/2005)

Omówię wybrane problemy badawcze rozwiązywane w niektórych badaniach własnych WSP ZNP. *Model kształcenia pedagogów pracy* (2002–2010) podejmuje problemy badawcze:

- współczesne trendy naukowe pedagogiki pracy – środowisko naukowe pedagogiki pracy;
- badania kształcenia pedagogów pracy (ośrodki i specjalności, treści kształcenia i programy nauczania, aktywizacja zawodowa studentów);
- wybrane aspekty pedagogiki pracy w innowacjach pedagogicznych (kształcenie modułowe, jakość kształcenia, edukacja regionalna i dziedzictwo kulturowe, innowacje w edukacji ekologicznej i środowiskowej, kształtowanie kultury bezpieczeństwa człowieka, edukacja informatyczna).

Zakładano aktywny udział studentów pracujących w kreowaniu szczegółowych treści kształcenia związanych z pracą zawodową. W praktyce rozwiązywano zadania dydaktyczne w oparciu o badania realizowane w projektach europejskich. Motywację do kreatywnego studiowania rozwijano poprzez uczestnictwo studentów w pracy koła naukowego oraz w projektach europejskich, w tym poprzez organizację ogólnopolskich i międzynarodowych seminariów i konferencji naukowych, przygotowanie publikacji.

Aktywnie w **Kole Naukowym Pedagogiki Pracy** pracowało średnio rocznie od 12 do 25 studentów. Koło Naukowe było współorganizatorem **seminariów i konferencji**: *Pedagogika pracy – doradztwo zawodowe. Dobre praktyki programu Pierwsza Praca*, 2004, *Pedagogika Pracy – kształcenie przedsiębiorczości*, 2005, *Ogólnopolska Studencka Konferencja Naukowa Pedagogiki Pracy, Edukacji Techniczno-Informatycznej*, 2006, *Seminarium Akademickich Biur Karier* 2006, *Pedagogika Pracy – studia przyszłości* 2009, *Internetowa Konferencja Pedagogiki Pracy* 2012.

Nasze innowacje pedagogiczne były więc weryfikowane na wielu ogólnokrajowych konferencjach i w wielu wydawnictwach (1–4).

Zorganizowano w 2009 roku ogólnopolski konkurs prac licencjackich, magisterskich i doktoranckich z pedagogiki pracy. Wpłynęło 32 prace, wyróżniono 11 prac, z których opublikowano komunikaty i artykuły w *Edukacji Ustawicznej Dorosłych Polish Journal of Continuing Education*, *Pedagogice Pracy i Ruchu Pedagogicznym*.

Akademickie Biuro Karier WSP ZNP funkcjonujące przy Katedrze oprócz swoich podstawowych zadań pełni funkcję Laboratorium Pedagogiki Pracy, w którym studenci odbywają praktyki, doskonalą swoje umiejętności zawodowe, korzystają z jego zasobów w wykonywaniu ćwiczeń i przygotowaniu prac dyplomowych.

Celem Akademickiego Biura Karier WSP ZNP jest niesienie pomocy studentom i absolwentom Uczelni w rozwiązywaniu wszelkich problemów związanych z poszukiwaniem pracy i planowaniem swojej kariery zawodowej.

Biuro ABK mieści się w wydzielonej części czytelni biblioteki. Do dyspozycji studentów przygotowano pięć stanowisk komputerowych podłączonych do sieci Internet. Placówka cieszy się dużą popularnością wśród studentów i na trwałe wpisała się w życie środowiska uczelnianego. Z usług ABK skorzystało **ponad 15 000 osób**. Zamieszczone na stronach Laboratorium (<http://www.wsp.edu.pl>) szczegółowe plany przedmiotów, zadane ćwiczenia, materiały dydaktyczne dzięki elektronicznej formie zwiększają otwarte zasoby edukacji, umożliwiając łatwe ich pobranie, a także modyfikację w procesie uczenia się i nauczania. ABK WSP ZNP została wpisana w 2004 r. do rejestru agencji zatrudnienia jako agencja pośrednictwa pracy w zakresie pośrednictwa pracy na terenie Rzeczypospolitej Polskiej (nr rejestru 1031/1a). Średnio rocznie ABK przedstawia ponad 100 ofert pracy stałej i czasowej. Organizowano targi pracy, na których było reprezentowanych od 12 do 25 instytucji.

ABK organizuje szkolenia planowania kariery zawodowej dla studentów:

– „*Ja – zmiany – społeczeństwo – edukacja – rynek pracy*” w zakresie technik aktywnego poszukiwania pracy, 2004; „*Student WSP przedsiębiorcą*”, w tym przeprowadzono testowe badania psychometryczne z zakresu przedsiębiorczości 2005, „*Metody aktywnego poszukiwania pracy na współczesnym rynku pracy*” 2005, „*Planowania wizji kariery*”.

Przeprowadzono badania ankietowe „*Studenci specjalności pedagogika pracy*”, mające na celu m.in.: poznanie studentów i ich opinii na temat programu kształcenia, efektywności studiów, nauczania i uczenia się oraz drogi rozwoju zawodowego (ścieżki edukacyjnej) studentów. Z analizy uzyskanych odpowiedzi wynika, że: zdecydowana większość uczących się to kobiety (ok. 68%), w większości są to osoby czynne zawodowo, które wybór kierunku studiów umotywowwały koniecznością utrzymania dotychczas posiadanego miejsca pracy lub dążeniem do uzyskania lepszej pracy, nowymi wymaganiem i realiami na rynku pracy, poprawy własnej konkurencyjności.

Wiek studentów – od maturzystów do emerytów. Jeśli początkowo ponad 30% mieszkało i pracowało w całej Polsce (powyżej 100 km od Warszawy), to dzisiaj udział dojeżdżających z takiej odległości jest znikomy. Najwięcej studentów podejmuje studia w wyniku rekomendacji studentów lub absolwentów naszej specjalności, uczelni. Zdecydowane poprawił się dostęp do komputera, Internetu. Coraz częściej studenci dodatkowo uczą się na kursach, warsztatach, stażach i samodzielnie. Studenci zwracają uwagę na brak podręczników, zwłaszcza skryptów do ćwiczeń. Następuje coraz większa identyfikacja i znajomość studiowanej specjalności wiodących uczonych, środowiska naukowego, środowiska pracy pedagogów pracy.

Z badań losów absolwentów wynika, że około 70% z nich wykorzystuje w pracy zawodowej wiedzę i umiejętności z zakresu pedagogiki pracy, a około 30% pracuje na stanowiskach i w instytucjach związanych z rynkiem pracy, zarządzaniem pracownikami. Wielu absolwentów kontynuowało lub kontynuuje kształcenie na studiach podyplomowych, kursach, aktywnie uczestniczy w realizacji projektów europejskich. Zidentyfikowaliśmy niestety tylko jeden przypadek uzyskania stopnia naukowego doktora.

Edukacyjna strategia rozwoju, realne uczenie się w ciągu całego życia, a także realne problemy rynku pracy, bezrobocie, wzrost mobilności pracowników stwarzają dobre perspektywy wzrostu zapotrzebowania na specjalistów pedagogiki pracy: w całonizacyjnym doradztwie zawodowym i edukacyjnym, organizacji i pomiaru efektów kształcenia zawodowego, standaryzacji pracy, kompetencji i kwalifikacji zawodowych. A więc preferowane miejsca pracy to nie tylko szkoły i instytucje edukacyjne. Można oczekiwać wzrostu zatrudnienia pedagogów pracy w instytucjach rynku pracy, edukacji oraz jednostkach kadr, szkolenia, ubezpieczeń, przedsiębiorstw i urzędów poważnie traktujących rozwój zasobów ludzkich, wzrost kapitału intelektualnego.

Literatura

1. Kramek Z., Jaszczuk T., Kozieł E. (red., 2010): *Pedagogika pracy – studia z przyszłością*, WSP ZNP Warszawa, ITeE – PIB Radom.
2. Bednarczyk H. (2005): *Katedra pedagogiki pracy – nowy model kształcenia*, [w:] *Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP 1995–2005*, Lewowicki T. (red.) – WSP ZNP Warszawa.
3. Bednarczyk H., Figurski J., Żurek M. (red., 2004): *Pedagogika pracy: doradztwo zawodowe*. ITeE – WSP ZNP, Radom – Warszawa.
4. Bednarczyk H., Bogucki D. (2013): *Prace dyplomowe w specjalności pedagogika pracy z ochroną pracy*, [w:] *Ochrona pracy jako przedmiot badań pedagogiki pracy*, Sas-Badowska A. (red.); WISBiOP, ITeE – PIB, Radom.

Leandra Korczak

Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie

Eksperyment pedagogiczny – Stowarzyszenie Oświatowe Sycyna

Pedagogical experiment
– Sycyna Educational Association

Inicjatorem społecznego eksperymentowania pedagogicznego, jakim jest bez wątpienia działalność Stowarzyszenia Oświatowego Sycyna, był i jest prof nadzw. dr hab. Henryk Bednarczyk. Przedstawiamy rezultaty 15 lat pracy Stowarzyszenia zrzeszającego 55 członków: rolników, nauczycieli, pracowników administracji z Sycyny i okolic oddziałującego jednak na cały region.

Przypomnijmy, że wieś Sycyna to miejsce urodzenia Jana Kochanowskiego 5 km na południe od Zwolenia, zamieszkała przez około 700 mieszkańców. W Sycynie znajduje się szkoła podstawowa, działa Ochotnicza Straż Pożarna, koło gospodyń wiejskich, nieformalna, lecz aktywna grupa rybaków.

Zamysłem eksperymentu prof. nadzw. dr. hab. Henryka Bednarczyka była próba rozwiązania następujących problemów badawczych:

- *Jak aktywizować mieszkańców wsi w oparciu o legendę miejsca urodzenia wielkiego poety?*
- *Jak zachęcić do rozwoju indywidualnego, uczenia się, edukacji młodych i starszych mieszkańców wsi?*
- *Jak procesy kształcenia przetworzyć na mechanizmy rozwoju lokalnej aktywności społecznej i oddziaływania na okoliczne wsie i miasteczka?*

Misja stowarzyszenia wiejskiego (działającego od 1999 r.) jest integracja, samoorganizacja i aktywizacja lokalnych społeczności poprzez animację oświatową i kulturalną wyrównania szans społecznych i edukacyjnych młodzieży i dorosłych. Kultuwując legendę i upowszechniając twórczość Jana Kochanowskiego, historię Sycyny, wspieramy współpracę międzyregionalną i międzynarodową.

Wspieranie aktywności społecznej. Organizując zespoły projektowe, autorskie inicjowaliśmy samoorganizację społeczności lokalnych. W Sycynie powstało koło gospodyń wiejskich, chór Sycyna, duży zespół rybaków. Wspomagaliśmy powstanie i organizację *Uniwersytetu Trzeciego Wieku* w Zwoleniu, lokalnych grup działania, *Stowarzyszenia Dziedzictwo i Rozwój*, *Towarzystwa Przyjaciół Czarnolasu* i innych.

Co roku organizowane są **Dni Sycyny** otwierające Dni Jana Kochanowskiego. Dni mają charakter festynu ludowego, w którym odbywają się: bieg przełajowy wokół *Gniazda Ojczystego Jana Kochanowskiego*, seminarium naukowe, występują „Iskierki” (szkoła podstawowa w Sycynie), Chór Sycyna oraz zaproszone zespoły krajowe i zagraniczne w tym *Spotkania Ludowych Kultur Europejskich*. W festynie uczestniczy od 3 do 5 tysięcy gości.

Wydajemy gazetę lokalną **Więści Sycyny** (54 numery, 27 tys. egzemplarzy) jako środek lokalnej komunikacji i kronikarskiego zapisu.

Aktywnie działa nasza **strona internetowa www.sycyna.pl**, która zawiera wszystkie publikacje, dokumentacje projektów, archiwizuje Więści Sycyny oraz dokumentuje działalność Stowarzyszenia. Stronę odwiedza w ciągu miesiąca około 1000 osób.

Prowadzone są zajęcia dla ok. 50–70 dzieci i młodzieży z udziałem rodziców i dziadków w formie „**Wakacji z komputerem**” oraz **Pikniki integracyjne**.

Przyznano **87 stypendiów oświatowych** dla dzieci, młodzieży i dorosłych z regionu radomskiego głównie uczących się w szkołach w Sycynie, Baryczy, Sydole i Zwoleniu. W ciągu 15 lat większość naszych stypendystów ukończyła studia na renomowanych uczelniach, a Paweł Jaskólski podjął studia doktoranckie. Wielu z sukcesami rozpoczęło działalność gospodarczą.

Kursy, studia podyplomowe, doktoraty. Stowarzyszenie było organizatorem 40 kursów i studiów podyplomowych, które ukończyło 2210 uczniów, studentów, nauczy-

cieli, rolników i seniorów. Były to głównie szkolenia informatyczne realizowane również innowacyjnymi technologiami kształcenia na odległość online. Killkudzieściciu słuchaczy ukończyło studia podyplomowe. Powstały dwie rozprawy doktorskie Barbary Borowskiej i Tomasza Kupidury.

E-Sycyna społeczna komputerowa sieć w powiecie zwoleńskim. Celem projektu była budowa lokalnej sieci komputerowej ogólnodostępnej dla dzieci, młodzieży i dorosłych. Powstały: **Gminne Centra Informacji w gminie Zwoleń i w gminie Kazanów** – granty Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej w ramach programu Aktywizacji Zawodowej Absolwentów – Pierwsza Praca. Otrzymaliśmy istotną pomoc od Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych. Dzisiaj sieć to 81 komputerów w 51 epunktach w 44 miejscowościach. Codziennie w naszej sieci przed komputerami zasiada 500–700 osób, głównie dzieci, młodzież, rzadziej dorośli.

Tempo informatyzacji wyraźnie wzrosło w wyniku realizacji z naszym udziałem dwóch projektów POIG e-inclusion: *Internet oknem na świat* (762 komputery – 2014), *Partnerstwo dla społeczeństwa informacyjnego* (203 komputery – 2011) przez Powiat Zwoleński i gminę Zwoleń, a obecnie również Kazanów, Przyłęk, Tczów. Łącznie w ostatnich latach powiat otrzymał około 1500 komputerów z dostępem do Internetu.

Współpraca międzynarodowa. Rozwijamy nasze projekty *Wielcy Ludzie w Małych Ojczyznach* i *Ludowy Europejski Uniwersytet Internetowy*. W projektach europejskich nawiązaliśmy współpracę z kilkunastoma instytucjami krajów UE. W ramach wymian, delegacji, misji studyjnych i wycieczek ponad 110 osób odwiedziło: Austrię, Cypr, Czechy, Francję, Grecję, Hiszpanię, Litwę, Niemcy, Słowenię, Włochy.

Projekty europejskie: *Internet oknem na świat* POIG.2014–2015, *Partnerstwo dla społeczeństwa informacyjnego* POIG.2011, *Mazowieckie Partnerstwo na rzecz współpracy*, POKL.2012, *Educate Generation – edukacja cyfrowa* Grundtvig 2009–2011, *Integracja lokalna e-aktywacja* POKL.2010, *@ktywna Wieś – Praca dla Aktywnych* POKL.2010, *Dziedzictwo i rozwój ziemi Jana Kochanowskiego* LEADER+, *Promowanie technologii cyfrowych* Living Memory, 2006–2007, *eSycyna – komputer, Internet w każdej wsi* od 2000 roku, *Gminne Centrum Informacji w Zwoleńsku* MPiPS, 2002–2003, *Mazowiecki projekt Co się dzieje w gniazdach* – FOŚ 2002–2003, *Przedsiębiorcza wieś* LdV, 2002; *Metody i formy aktywizowania* 2001–2002, *Doradztwo dla samorządów powiatowych* 2000–2003; *Poradnictwo i informacja zawodowa za pośrednictwem Internetu* – Agroalternatywa Mazowsze, 2003; *Technologie informacyjne w szkole* – Mazowiecki Kurator Oświaty, 2003.

Biblioteka Sycyńska. Uznając, że samoorganizacja społeczności lokalnych i aktywizacja zawodowa wymaga wsparcia przez popularyzację doświadczeń, Stowarzyszenie Oświatowe Sycyna wydaje monograficzną serię wydawniczą Biblioteka Sycyńska obejmującą już 40+23 tomy o łącznym nakładzie 60 310 egz. Szczególną rolę spełniły monografie wsi, gmin, partnerstw, które tworzyli mieszkańcy, najczęściej nauczyciele i rolnicy. Powstało 17 takich monografii: H. Bednarczyk (red.) *Sycyna gniazdo ojczyzny Jana Kochanowskiego*; H. Bednarczyk, H. Kowalska-Kutera (red.) *Ciepielów dawniej i dziś*; J. Madejski *Ilża Zapamiętana*; E. Januszewicz *Policzna – by czas nie zaćmił i niepamięć*. Są to raporty o stanie infrastruktury społecznej, historii

miejsowości i potencjale intelektualnym. Zwykle zespoły autorskie liczące od 11 do 25 osób podejmują inne inicjatywy. Wersja elektroniczna wszystkich publikacji jest zamieszczona na stronie internetowej www.sycyna.pl.

Określono i sprawdzono edukacyjne mechanizmy samoorganizacji i aktywizacji społeczności lokalnej, związanej miejscem urodzenia i legendą wielkiego poety.

Mimo dość licznej grupy mieszkańców trwale współpracujących ze Stowarzyszeniem nie udało się uzyskać pełnego, powszechnego zaangażowania. Bardzo powoli buduje się sieć współpracy lokalnych przedsiębiorstw, głównie mikro i ich uczestnictwo w projektach europejskich.

W sumie na pewno wysiłkiem wielu również innych instytucji i wielu ludzi osiągnięto znaczące, realne wyniki: wysokie miejsce w rankingach szkół średnich w Zwoleń, aktywność, wysoką skuteczność w konkursach projektów europejskich, samorządów gminnych Zwolenia, Kazanowa, Policznej, Przyłęku i Teczowa, Starostwa Powiatowego w Zwoleniu, instytucji kultury, szkół, stowarzyszeń i parafii.

Sycyna zmienia się: odbudowano park z zaznaczonymi fundamentami dworu Jana Kochanowskiego, obok pomnika Jana Kochanowskiego umieszczono 5 dużych tablic z piaskowca, jest budowana ścieżka dydaktyczna, powstał zajazd „Fraszka”.

Według prof. nadzw. dr. hab. Henryka Bednarczyka: *niezbędna jest organizacja szerokiej sieci współpracy głównie samorządów w opracowaniu i realizacji wielkiego, kompleksowego programu perspektywicznego zagospodarowania Gniazda Ojczystego Jana Kochanowskiego.*

Literatura

1. Bednarczyk H., Jaskot M., Nowakowska E. (2011): *Ślady Jana Kochanowskiego – LGD Dziedzictwo i Rozwój*, SO Sycyna, SDiR Zwoleń.
2. Bednarczyk H., Virsilas V. (edit, 2011): *Educate Generation*, Sycyna Educational Society, Grundtvig Partnership – Project Educate Generate.
3. Bednarczyk H. (2012): *Krajowe i międzynarodowe innowacje w lokalnej edukacji dorosłych – eksperyment Sycyny // Oświata dorosłych wobec jednostki i grup defaworyzowanych – ku społecznej spójności* Szarota Z. (red.): UP Kraków, s. 309÷318.
4. Bednarczyk H., Popławski J., Bogdański M. (2010): *Nad Ilżanką i Zwolenką*. Stowarzyszenie Dziedzictwo i Rozwój, Zwoleń, Stowarzyszenie Oświatowe Sycyna.
5. Bednarczyk H., Kupidura T.: (red., 2008) *Edukacja informatyczna w aktywizacji dorosłych na wsi*, ITeE – PIB Radom, IBE, WSP ZNP, Warszawa.

Monika Kaczmarek, Tomasz Kupidura
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom

Konferencje, recenzje, informacje

II Międzynarodowa Konferencja Naukowa z cyklu *Aktywizacja jednostek, grup i zbiorowości w środowisku lokalnym* **Senior w centrum oddziaływań edukacyjnych**

18 marca 2014 roku w Cieszynie, na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach odbyła się II Międzynarodowa Konferencja Naukowa nt. *Senior w centrum oddziaływań edukacyjnych*, była to kolejna konferencja z cyklu *Aktywizacja jednostek, grup i zbiorowości w środowisku lokalnym*.

Konferencja została zorganizowana przez Zakład Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej Instytutu Nauk o Edukacji Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach przy współpracy Zespołu Pedagogiki Społecznej działającego przy KNP PAN, Zespołu Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej działającego przy KNP PAN oraz uczelni zagranicznych z Czech, Słowacji i Ukrainy.

Honorowy patronat nad cyklem konferencji objęli: Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, JM Rektor Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Dziekan Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Starosta Cieszyński oraz Burmistrz Miasta Cieszyna.

Komitet Naukowy i Organizacyjny konferencji tworzyli: dr hab. Alina Szczurek-Boruta prof. UŚ, dr Barbara Chojnacka-Synaszko, mgr Katarzyna Jas, mgr Sylwia Ryszawy (Zakład Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej Instytutu Nauk o Edukacji Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu).

Współorganizatorami wydarzenia byli także: Uniwersytet Trzeciego Wieku z Cieszyna, Stowarzyszenie na Rzecz Wspierania Rodziny SILOE IN NOBIS, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej i studenckie Koło Naukowe Edukacji Międzykulturowej działające na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Jednodniowe obrady konferencyjne przebiegały w trzech sesjach plenarnych i skupiły się na następujących obszarach tematycznych: wielowymiarowości edukacji i integracji dzieci, młodzieży i seniorów; roli uniwersytetu trzeciego wieku w edukacji całościowej; aktywizacji i wspomaganiu osób starszych.

Obradom towarzyszyła dyskusja, która skupiała się na tematyce starości – postrzeganej przez młodzież, osoby dorosłe, seniorów nie jako etap indywidualnej i społecznej degradacji, ale przede wszystkim jako dogodny okres życia do poszerzania horyzontów, rozwijania pasji talentów oraz rozszerzania kontaktów.

Konferencja przyczyniła się do wymiany polskich i zagranicznych doświadczeń, poglądów, teoretycznych koncepcji dotyczących seniora w centrum oddziaływań edukacyjnych. Sesja plenarna uświadomiła również uczestnikom konferencji, jak szeroki zakres obejmuje swym działaniem gerontologia.

Uczestnicy konferencji mogli zapoznać się z bogatą ofertą edukacyjną i kulturalną uniwersytetów trzeciego wieku w Polsce i poza jej granicami. Podkreślano również znaczącą rolę w budowaniu pozytywnych relacji między młodzieżą a seniorami. Konferencja stanowiła okazję do spotkania społeczności cieszyńskiego ośrodka naukowego, instytucji samorządowych oraz organizacji pozarządowych działających w powiecie cieszyńskim na rzecz osób starszych. Działania te dają nadzieję na tworzenie lokalnego forum współpracy pomiędzy przedstawicielami różnych środowisk wspierających rozwój, aktywizację i integrację seniorów. Zaznaczyć należy, że podejmowanie działania powinny skupić się na udzielaniu pomocy człowiekowi starszemu w odnalezieniu tożsamości indywidualnej i społecznej.

Spotkaniu naukowemu towarzyszyły: międzygeneracyjne warsztaty, w których uczestniczyli słuchacze Uniwersytetu Trzeciego Wiek oraz studenci pedagogiki Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji, założeniem warsztatów było kształtowanie wśród seniorów oraz młodzieży wzajemnej otwartości. Uczestnicy konferencji mogli również obejrzyć wystawę prac absolwentki cieszyńskiego Wydziału Artystycznego Kingi Jacyk pt. „Ludzie znikąd”. Ekspozycję tworzyło 12 portretów osób bezdomnych w wieku późnej dorosłości. Zaproszeni goście mogli również wysłuchać koncertu Mię-

dzywydziałowego Zespołu Folkowego „FolkUŚ”, działającego w cieszyńskim ośrodku akademickim.

Szerokie zainteresowanie problematyką podejmowaną w ramach konferencji staje się impulsem dla dalszych rozważań naukowych w obszarze geragogiki podejmowanych przez Zakład Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej.

Katarzyna Jas

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie

Cyberprzestrzeń i światy wirtualne – konsekwencje osobowe i społeczne,

24 kwietnia 2014 r.

Konferencja odbyła się w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

Celem konferencji było przedstawienie stanu badań i refleksji pedagogicznej nad konsekwencjami osobowymi, społecznymi i kulturowymi związanymi z obecnymi przeobrażeniami przestrzeni edukacyjnej i rozrywkowej. Debata toczyła się w dwóch równoległych panelach – *Bezpieczeństwo dziecka w cyberprzestrzeni* oraz *Otwarta nauka i edukacja (cyfrowa szkoła, otwarte zasoby edukacyjne, masowe kształcenie na odległość)*. Panel dyskusyjny i wystąpienia naukowe uzupełniła sesja plakatowa.

Planowane jest wydanie dwóch tomów pokonferencyjnych, autorzy najlepszych referatów zostaną także zaproszeni do przygotowania tekstów w języku angielskim do publikacji w czasopiśmie „Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies”.

<http://www.aps.edu.pl/>

***Edukacja wobec zmian cywilizacyjnych,
Ogólnopolska Konferencja Naukowa***
11–13 maja 2014 r., Ciechocinek

Zakład Pedagogiki Pracy i Andragogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy zaprasza do udziału w Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej na temat:

***Założenia organizacyjno-programowe
ogólnopolskiej konferencji naukowej***

Przeobrażenia, które nieustannie zachodzą w obszarze edukacji są efektem zmian o charakterze cywilizacyjnym; są ich konsekwencją. Sytuacja zmiany sprawia, że całkowitym przemianom ulega całokształt dotychczasowych doświadczeń człowieka we wszystkich sferach jego funkcjonowania. Z kolei dynamiczne tempo zmian cywilizacyjnych, których jesteśmy nie tylko świadkami, ale i uczestnikami, zmusza do działań w zakresie przygotowania do życia i pracy w nieustannie zmieniającym się świecie. Jednym ze sposobów ułatwiających człowiekowi odnajdywanie się w tej skomplikowanej współczesności jest właśnie edukacja.

Tematyka edukacji była już wielokrotnie podejmowana na spotkaniach naukowych organizowanych przez bydgoskie środowisko pedagogów pracy. Uznanie zmian cywilizacyjnych za wyzwanie dla edukacji stwarza wiele przesłanek uzasadniających konieczność kontynuowania wcześniej podjętych rozważań, a także ich nieustannego wzbogacania zarówno o refleksję teoretyczną, jak i prezentację doświadczeń praktycznych. Prowokowanie do dyskusji i refleksji na proponowany temat konferencji wydaje się więc jak najbardziej uzasadnione i społecznie potrzebne.

Problem wpływu zmian cywilizacyjnych na edukację powinien być rozpatrywany w wielu perspektywach i wielu kontekstach, mając na uwadze funkcje edukacji oraz jej rolę zarówno dla społeczeństwa jako całości, jak i dla poszczególnych jednostek oraz szeroko rozumianej gospodarki.

Przewiduje się obrady plenarne i pracę w zespołach problemowych. Pragniemy jednak większość czasu poświęcić na dyskusję nad zasygnalizowanymi problemami. Dlatego przygotowane przez uczestników referaty i komunikaty, które będą w całości opublikowane, stanowią mogą podstawę do dyskusji.

Źródło:

http://www.ukw.edu.pl/jednostka/instytut_pedagogiki/pedagogika_info/18710/konferencja_edukacja_ukw [24.04.2014]

***Интернационализация
профессионального образования
Umieźdzynarodowienie kształcenia
zawodowego,***

Międzynarodowa Konferencja
22–23 sierpnia 2014, Sankt Peterburg

W dobie globalizacji i społeczeństwa opartego na wiedzy internacjonalizacja jest jednym z kluczowych aspektów rozwoju szkolnictwa zawodowego.

Internacjonalizację uznano za ważny czynnik realizacji celów i zadań ukierunkowanych na modernizację kształcenia zawodowego, zwiększenie intensywności współpracy z podmiotami rynku pracy, poprawę efektywności zatrudnienia absolwentów i rozwój uczenia się przez całe życie.

W trakcie konferencyjnej nawiązywać się będzie do poniższych kwestii:

1. Procesy internacjonalizacji w edukacji zawodowej w kontekście globalizacji.
2. Zwiększenie atrakcyjności kształcenia zawodowego przez rozwój współpracy międzynarodowej.
3. Uznawanie efektów uczenia się.
4. Zapewnienie jakości kształcenia zawodowego.
5. Umiejętności i kompetencje w życiu zawodowym (kształtowanie niezbędnych umiejętności i kompetencji).
6. Przemysłane kształcenie i szkolenie zawodowego w kontekście globalnym: umiędzynarodowienie nauczania i uczenia się.
7. Internacjonalizacja na poziomie programów i instytucji.

Oleinikova O.N.
www.iveta.org

Present Day Trends of Innovations 2014

22–23 may, 2014, Brno

5th International scientific conference
& International workshop

Konferencję organizują: B&M Inter-Nets, s.r.o., Dubnica Institute of Technology w Dubnicy nad Váhom.

Konferencja koncertuje się wokół zagadnień:

- nowoczesne technologie e-learningowe i systemy informacyjne,
- elektroniczne materiały edukacyjne i interaktywne pomoce dydaktyczne,
- technologie edukacyjne na rzecz wyrównywania szans osób z ADHD, LD
- technologie bezpieczeństwa i niezawodności działania i zastosowania,
- edukacja zarządzania, zarządzanie wiedzą, organizacja ucząca się,
- szkoły internetowe i kursy on-line,

- nowoczesne pomoce dydaktyczne i interaktywne moduły,
- wirtualne laboratoria i zdalne eksperymenty,
- mobilne technologie informacyjne i komunikacyjne zorientowane na sektor motoryzacyjny.

To wydarzenie jest znakomitą okazją do poszerzenia międzynarodowych horyzontów naukowych i uzyskania interesujących informacji na temat interaktywnych połączeń pomiędzy placówkami edukacyjnymi, biznesowymi, klasycznymi i wirtualnymi laboratoriami edukacyjnymi i badawczymi oraz projektami o charakterze międzynarodowym.

L.Varkoly
www.trendsofinnovations.eu

UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development

Learning Today for a Sustainable Future

10–12 November 2014,

Aichi-Nagoya, Japan

Stakeholder Meetings,

4–8 November 2014, Okayama, Japan

Światowa Konferencja UNESCO ***Edukacja dla Zrównoważonego Rozwoju*** zostanie zorganizowana przez UNESCO i rząd Japonii z okazji zakończenia dekad Edukacji na rzecz Zrównoważonego Rozwoju. Tematyka konferencji poświęcona będzie edukacji dla zrównoważonego rozwoju którą, staraniem UNESCO i rządu Japonii, uznano za element kluczowy dla powodzenia przyszłych działań podejmowanych w celu rozwiązania problemów globalnych po 2015 roku.

International Cooperation & U3A”

Association Internationale
des Universités du Troisième Age
(Międzynarodowe Stowarzyszenie
Uniwersytetów Trzeciego Wieku)
2–4 czerwca 2014, Tuluza, Francja

Międzynarodowa konferencja IAUTA,
organizowana przez Uniwersytet Trze-
ciego Wieku w Tuluzie będzie stanowić
forum dla władz, ekspertów, prakty-

ków. Celem konferencji jest prezentacja
bogatej oferty edukacyjnej oraz tradycji
uniwersytetów trzeciego wieku na całym
świecie na przykładach poszczególnych
krajów oraz ukazanie studiów przypad-
ków i doświadczeń związanych z wdra-
żaniem polityk.

*[http://worldu3a.org/signpost/iautaco
nferencejune2014.pdf](http://worldu3a.org/signpost/iautaco
nferencejune2014.pdf)*

Contents

□ Commentary

Dorota Koprowska, Krzysztof Symela – Seniors' educational and professional activity	5
--	---

□ Edukacja dorosłych w Polsce i na świecie

Zofia Szarota: The era of the third age – educational implications	7
Henryk Noga: Senior citizens' creative attitude as a determinant of a life quality-research news	19
Anna Kawula: Socio-cultural determinants of vocational education of women in Uganda	27
Dorota Ejneberg, Agnieszka Szewczyk: System as an important discourse in education	38

□ Universities of the Third Age as institutions counteracting the exclusion of the elderly

Katarzyna Lubryczyńska-Cichocka, Eliza Rogowska-Lasocka: Open University of the Warsaw University	47
Beata Bugajska: The university with a mission – 35 years of the Third Age University in Szczecin	62
Aleksander Kobylarek: The Third Age University a centre for the educational activity in the Wrocław University	76
Wanda Jakubaszek: The University of the third age in lifelong learning	83

□ Professor Henryk Bednarczyk, PhD

The pedagogical mastery of a scholar and European – <i>Nella Nyczkało</i>	99
Work Pedagogy of Innovative Economy Centre – <i>Dorota Koprowska, Krzysztof Symela</i>	108
Education of work pedagogues – <i>Leandra Korczak</i>	114
Pedagogical experiment – Sycyna Educational Association – <i>Monika Kaczmarska, Tomasz Kupidura</i>	118

□ **Conferences, reviews, information**

II Międzynarodowa Konferencja Naukowa z cyklu <i>Aktywizacja jednostek, grup i zbiorowości w środowisku lokalnym „Senior w centrum oddziaływań edukacyjnych”</i>	122
<i>Cyberprzestrzeń i światy wirtualne – konsekwencje osobowe i społeczne</i> , 24 kwietnia 2014 r.	123
<i>Edukacja wobec zmian cywilizacyjnych</i> , Ogólnopolska Konferencja Naukowa 11–13 maja 2014 r., Ciechocinek.....	124
<i>Интернационализация профессионального образования</i> <i>Umiejscowienie kształcenia zawodowego</i> , Międzynarodowa Konferencja, 22–23 sierpnia 2014 r., Sankt Petersburg	124
<i>Present Day Trends of Innovations 2014</i> , 22–23 maj, 2014, Brno 5th International scientific conference & International workshop.....	125
UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development <i>Learning Today for a Sustainable Future</i> 10–12 November 2014, Aichi-Nagoya, Japan Stakeholder Meetings, 4–8 November 2014, Okayama, Japan.....	125
<i>International Cooperation & U3A</i> , Association Internationale des Universités du Troisième Age (Międzynarodowe Stowarzyszenie Uniwersytetów Trzeciego Wieku) 2–4 czerwca 2014, Tuluza, Francja	125

□ **Содержание**..... 129

Содержание

□ **Комментарий**

<i>Дорота Копровска, Кишиштоф Сымела</i> – Образовательная и профессиональная деятельности сеньоров	5
---	---

□ **Образование взрослых в Польше и в мире**

Зофия Шарота: Эра Третьей Эпохи – образовательные последствия	7
Хенрык Нога: Творческий облик пожилых людей как детерминант качества жизни – результаты исследования	19
Анна Кавула: Социально-культурное обусловленности профессионального образования женщин в Уганде	27
Дорота Эйнеберг, Агнешка Шевчык: Система – важной проблемой в сфере образования	38

□ **Университеты третьего возраста как учреждения противодействующие маргинализации пожилых людей**

Катажина Любрычиньска-Цихоцка, Элиза Роговска-Ласоцка: Открытый университет в Варшавском университете.....	47
Беата Бугайска: Высшее учебное заведение с миссией – 35 лет деятельности Университета третьего возраста в г. Щецин	62
Александр Кобылярек: Университет третьего возраста как центр образовательной активности Вроцлавского университета	76
Ванда Якубашек: Университет третьего возраста в системе непрерывного образования.....	83

□ **Профессор доктор пед. наук Хенрык Беднарчик**

Педагогическое мастерство ученого – Европейца – <i>Нелля Ничкало</i>	99
Центр педагогики труда инновационной экономики – <i>Дорота Копровска, Кишиштоф Сымела</i>	108
Обучение педагогов труда – <i>Леандра Корчак</i>	114
Педагогический эксперимент – Просветительная ассоциация Сыцына – <i>Моника Качмарска, Томаш Купидура</i>	118

□ Конференции, информации, рецензии

II Международная научно-практическая конференция <i>Активация локальных различных лиц, групп и общин</i>	122
<i>Киберпространство и виртуальные миры – личные и социальные последствия</i> , 24 апреля 2014 г.....	123
<i>Образование а цивилизационные перемены</i> . Национальная научная конференция 11–13 мая 2014 г., г. Цехоцинек.....	124
<i>Интернационализация профессионального образования</i> . Международная конференция, 22–23 августа 2014, Санкт Петербург ..	124
<i>Тренды инновации 2014</i> , 22–23 мая, 2014, Брно, 5-тая Международная конференция	125
Международная конференция ЮНЕСКО по образованию для устойчивого развития. <i>Обучения сегодня для устойчивого развития в будущем</i> . 10–12 ноября 2014, Аиши-Нагоя, Япония, Встречи с заинтересованными сторонами, 4-8 ноября 2014, Окаяма, Япония ...	125
<i>Международное сотрудничество & U3A</i> , Международная ассоциация университетов третьего возраста), 2–4 июня 2014, Тулуза, Франция	126

□ Contents 127