

Norbert G. Piłkuła, Katarzyna Białożył
Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Edukacja całościowa – z perspektywy emerytowanych nauczycieli

Lifelong Education from the Perspective of Retired Teachers

Streszczenie: W artykule podjęto problematykę edukacji całościowej z punktu widzenia doświadczeń i opinii emerytowanych nauczycieli. W prezentowanych badaniach, które miały charakter badań jakościowych, dążono do odpowiedzi na pytanie o to, jak przedstawia się edukacja całościowa w życiu emerytowanych nauczycieli. W badaniach przyjęto, zgodnie z założeniami leżącymi u podstaw edukacji ustawicznej, że edukacja tego rodzaju jest wielowymiarowa i przejawia się w postaci edukacji formalnej, nieformalnej i pozaformalnej. Uobecnianie się edukacji w tych wymiarach sprzyja holistycznemu rozwojowi człowieka. Wraz z wiekiem istotny staje się fakt podejmowania aktywności edukacyjnej na polu nieformalnym oraz pozaformalnym. Badania pokazały, iż emerytowane nauczycielki w sposób odmienny definiują edukację całościową, co wpływa na podejmowanie różnych form aktywności edukacyjnej.

Słowa kluczowe: edukacja całościowa, nauczyciel, emerytura, rozwój nauczyciela

Abstract: The article addresses the issues of lifelong education from the point of view of the experiences and opinions of retired teachers. The presented studies, which were of qualitative research, were aimed at answering the question of how lifelong education is presented in the life of retired teachers. In the research, according to the assumptions underlying education in continuing education, this type of education is multidimensional and is manifested in Formal, informal and non-formal education. The presence of education in these dimensions is conducive to the holistic development of man. With age, it becomes important to undertake

educational activity in the informal and non-formal areas. Research has shown that retired teachers differently define lifelong education, which influences the undertaking of various forms of educational activity.

Keywords: lifelong education, teacher, retirement, teacher development

Wprowadzenie

Współczesność wymaga od człowieka bezustannego podejmowania działań skoncentrowanych na uczeniu się, kształceniu, zdobywaniu nowej wiedzy, kompetencji oraz umiejętności, niezbędnych na różnych szczeblach edukacji, w pracy zawodowej oraz życiu codziennym. Dokonujące się zmiany społeczne, gospodarcze, kulturowe, technologiczne, ekonomiczne i polityczne warunkują funkcjonowanie człowieka XXI wieku. Szybkość przeobrażeń wpływa na tempo życia jednostek, generując potrzebę edukacji w celu zrozumienia, zaakceptowania i dostosowania się do zachodzących przekształceń. Maria Czerepaniak-Walczak (2007) zauważa iż „to, co jest specyficzne dla dzisiejszej edukacji, to jej usiłowanie nadążania za zmianami w świecie”. Obecnie kształcenie / nauczanie rozpatrywane jest na wielu płaszczyznach, a jego zasięg nie obejmuje wyłącznie instytucji edukacyjnych. Według Stefana M. Kwiatkowskiego (2008, s. 7) „uczmy się w instytucjach edukacyjnych i w miejscu pracy, ale także przez uczestnictwo w życiu społecznym i kulturalnym – ktoś nas uczy i uczymy się sami, a także uczymy innych”.

Edukacja przestaje być utożsamiana z dzieciństwem, okresem wczesnej młodości, ale przybiera formę swego rodzaju aktywności całościowej, która warunkuje samodoskonalenie oraz rozwój osobisty i zawodowy we wszystkich fazach rozwojowych. Aktywność edukacyjna jednostki coraz częściej determinowana jest jej samodzielnością, która powinna być kształtowana od wczesnych etapów jej nauki, przy wsparciu nauczyciela.

Koncepcja edukacji ustawicznej coraz częściej warunkuje założenia i zadania współczesnej oświaty. Postrzeganie edukacji w kategoriach całościowej aktywności ukierunkowane jest na „wychowanie nowego typu człowieka, wyróżniającego się twórczym i dynamicznym stosunkiem do życia i kultury, potrafiącego doskonalić siebie, zmieniać i ulepszać warunki życia dla dobra społeczeństwa” (Pólturzycki, 2004, s. 36).

W prezentowanym artykule podjęto próbę ukazania edukacji całościowej w życiu emerytowanych nauczycieli.

Edukacja ustawiczna – założenia, cele i zadania

Początki edukacji ustawicznej można odnaleźć już w starożytnej Grecji, kiedy to utożsamiana była ona z kształceniem elit. W okresie odrodzenia pojawiły się programy kreujące godne i humanistyczne życie, następnie rozpowszechniano oświatę ludową, która w latach 60. XX wieku została zastąpiona przez edukację dorosłych – szczególnie zawodową. Lata 90. XX wieku charakteryzowały się rozwojem edukacji permanentnej. Czasy współczesne wyróżniają się całożyciową edukacją (Solarczyk-Szwec, 2013). Bogdan Suchodolski (2003, s. 39) pisał: „Sama idea edukacji permanentnej nie jest wcale nowa. Nie sięgając do nazbyt odległej przeszłości, do sposobów życia panujących w Chinach, Indiach czy starożytnej Grecji, w cywilizacji chrześcijańskiej czy w tradycji humanistycznej, a także w teorii kształcenia neohumanistycznego na przełomie XVIII i XIX w., powinniśmy pamiętać o tym, że doktryna edukacji permanentnej została sformułowana z pełną świadomością rzeczy jeszcze w pierwszym ćwierćwieczu dwudziestego stulecia”.

Jednym z pierwszych badaczy, który poruszył zagadnienie edukacji ustawicznej, był Robert J. Kidd. W swoich pracach wskazywał on na potrzebę podejmowania działań umożliwiających lepszą integrację wychowania, oświaty przedszkolnej, szkolnej, dorosłych oraz wieku starszego (Półturzycki, 2008, s. 69).

Jak wskazuje Kidd, kształcenie w pionie koncentruje się na dostępności dzieci, młodzieży, dorosłych oraz seniorów do kształcenia na różnych szczeblach edukacji. Dostępność do różnorodnych form edukacji pozwala niwelować wpływ czynników utrudniających kształcenie takich jak: miejsce zamieszkania, wiek, wykonywany zawód. Kształcenie w poziomie charakteryzuje się aktywnością własną skoncentrowaną na poznaniu wielu dziedzin życia i kultury. Poprzez samodzielne podejmowanie aktywności człowiek ma możliwość poszerzenia swoich horyzontów myślowych, zdobywania nowych umiejętności i doświadczeń. Kształcenie w poziomie jest niezależne od kształcenia w pionie, niemniej jednak obie te formy wzajemnie się uzupełniają i oddziałują na siebie. Trzecim wymiarem kształcenia według Kidda jest kształcenie w głąb, które odnosi się do jakości edukacji i motywacji człowieka w podejmowaniu działań skoncentrowanych na samodoskonaleniu i samokształceniu. Kształcenie w głąb ukierunkowane jest na realizację życiowych pasji i zainteresowań jednostki oraz zagospodarowanie czasu wolnego. W myśl założeń teorii Kidda edukacja ustawiczna jest w pełni realizowana, jeśli zachodzi we wszystkich trzech płaszczyznach (Wróblewska, 2006, s. 47–52).

Problematyka kształcenia ustawicznego stanowi temat wielu opracowań, zarówno krajowych, jak i zagranicznych, w których podjęto próbę nakreślenia i zdefiniowania edukacji permanentnej. Ravindra H. Dave (1973), wskazuje iż, kształcenie ustawiczne nie może być utożsamiane z edukacją dorosłych (jak przez wiele lat uważano). Kształcenie ustawiczne według Dave'a obejmuje kształcenie i wychowanie formalne, nieformalne i incydentalne. Ważnymi komponentami tej edukacji są wychowanie w domu, szkole, w pracy oraz w otoczeniu, w którym żyje i funkcjonuje człowiek. Podstawowymi elementami edukacji ustawicznej według badacza są: życie, oświata oraz ustawiczność, które przeplatają się ze sobą i tworzą przestrzeń warunkującą proces edukacji ustawicznej. Jako nadrzędny cel edukacji ustawicznej Dave wskazał polepszenie jakości życia, które pozwala na odgrywanie znaczących ról społecznych i zawodowych.

Istotne znaczenie w rozwoju idei edukacji ustawicznej miał raport *Edukacja – jest w niej ukryty skarb* autorstwa Jacques'a Delorsa¹. W dokumencie tym przeanalizowano etapy rozwoju edukacji oraz tendencji społecznych determinujących jej rozwój. W myśl raportu kształcenie ustawiczne powinno stanowić odpowiedź na potrzeby nowoczesnego społeczeństwa, w którym przeobrażenia dokonują się w niewyobrażalnie szybkim tempie. Różnorodność form edukacyjnych prowadzi do pobudzenia aktywności własnej, a w konsekwencji do rozpowszechniania się globalnej aktywności opartej na zasadzie demokratycznego uczestnictwa w społeczeństwie uczącym się. W raporcie zaznaczono, iż możliwość całościowego uczenia się jest wartością, która pozwala człowiekowi na wykorzystanie indywidualnego potencjału i aktywne uczestniczenie w życiu społecznym. Edukacja powinna dostarczać wiedzy i umiejętności, które podczas trwania ludzkiego życia będą ewoluowały i dostosowywały się do „kompetencji jutra”. W myśl autorów raportu edukacja powinna opierać się na czterech podstawowych filarach, które są ze sobą ściśle powiązane, co sprzyja holistycznemu postrzeganiu edukacji całościowej.

Pierwszy filar edukacji całościowej odnosi się do kategorii „uczyć się, aby wiedzieć”. Ten rodzaj uczenia się ma na celu opanowanie narzędzi pozwalających na zdobywanie wiedzy, rozumienia siebie i świata. Kategoria ta ma dwojaki wydźwięk – stanowić może zarówno środek, jak i cel ludzkiego życia. Pojmowanie uczenia się w kategorii środka odnosi się do zrozumienia przez człowieka otaczającej go rzeczywistości. Poprzez bycie świadomym otoczenia człowiek może

¹ Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa, http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf (dostęp:19.11.2017).

wpływać na jakość swojego życia. Zasadne staje się tutaj rozwijanie wiedzy o świecie oraz zdolności komunikacyjnych i zawodowych. Edukacja daje możliwość odczuwania radości i satysfakcji wynikającej z poznawania świata. Pogłębianie wiedzy, która stanowi szansę lepszego zrozumienia różnorodnych aspektów funkcjonowania człowieka, służy rozbudzeniu zainteresowań intelektualnych i krytycyzmu oraz umożliwia odkrywanie rzeczywistości w sposób niezależny.

Proces uczenia się nigdy nie powinien się kończyć, przeciwnie – powinien być wzbogacany każdorazowym doświadczeniem, które stanowi bodziec do zdobywania wiedzy, umiejętności lub kompetencji. Ten pierwszy filar edukacji może być uznawany za pomyślny tylko i wyłącznie wtedy, gdy staje się on przyczynkiem do dalszego samodzielnego rozwoju. Impuls do kontynuowania nauki, zdobywania nowych umiejętności i kompetencji umożliwia całożyciową edukację.

Według autora raportu *Edukacja – jest w niej ukryty skarb* drugi wymiar edukacji koncentruje się na kategorii „uczyć się, aby działać”, i odnosi do kształcenia zawodowego i zmieniającego się rynku pracy. W raporcie podjęto próbę odpowiedzi na pytanie: jak przystosować edukację do przyszłej pracy, skoro jej ewolucji nie sposób dokładnie przewidzieć? Wskazano, iż edukacja powinna kształtować praktyczne zastosowanie wiedzy teoretycznej. Współczesny pracownik to jednostka umiejąca współdziałać i pracować w zespole, posiada umiejętności komunikacyjne oraz zna i stosuje sposoby radzenia sobie w sytuacjach problemowych.

Czasy permanentnej zmiany, która wiąże się z szybkością przeobrażeń oraz brakiem stałości w wielu dziedzinach życia zarówno indywidualnego, jak i społecznego, determinuje potrzebę odpowiedzi edukacji na wyzwania współczesności. Według raportu „uczyć się, aby żyć wspólnie (uczyć się, by współżyć z innymi)”, bez wątpienia stanowi trzeci, najtrudniejszy do realizacji filar edukacji ustawicznej.

Rozwój i postęp w wielu dziedzinach życia związane są z ulepszeniem i modernizacją społeczeństw. Niosą nadzieję i służą ludzkości. Niemniej jednak wpływ nowoczesnych technologii ma wydzźwięk negatywny, nigdy wcześniej bowiem świat nie był pogrążony w tak licznych patologiach i kryzysach. Pojawia się w nim niebezpieczeństwo autodestrukcji jednostek, wojen, konfliktów, podziału na biednych i bogatych. Według Komisji bardzo często edukacja przyczynia się do utrzymywania napięć i niepokoju, dlatego tak ważne jest, aby koncentrować się na kategorii „Innego”, co umożliwi budowanie tolerancji i szacunku.

Ostatnim filarem edukacji zaprezentowanym w raporcie jest idea „uczyć się, aby być”. Holistyczny rozwój człowieka w perspektywie całego życia oraz

kształtowanie ciała, duchowości, odpowiedzialności, wrażliwości estetycznej wymagają podejmowania systematycznych działań opartych na edukacji formalnej, nieformalnej oraz incydentalnej. Każdy człowiek poprzez edukację od najmłodszych lat powinien kształtować samodzielne i krytyczne myślenie, które będzie rozwijał we wszystkich fazach swojego życia.

Edukacja całościowa przyczynia się do powiększania autonomii człowieka. Całościowy rozwój jest możliwy tylko poprzez wykorzystywanie potencjału jednostki w różnych sferach. Raport *Edukacja – jest w niej ukryty skarb* zaprezentował znaczenie edukacji ustawicznej zarówno w kontekście jednostki, jak i całych społeczeństw. Edukacja powinna bowiem obejmować wszechstronne działania, które umożliwiają człowiekowi poznanie samego siebie, innych oraz środowiska, w którym żyje (Białożył, w druku).

Jak zauważa Tadeusz Aleksander (1999, s. 75), edukacja permanentna przez lata utożsamiana była z edukacją dorosłych oraz kształceniem pozaszkolnym. Współcześnie zaś termin ten jest tożsamy z edukacją ustawiczną. Aleksander (1999, s. 75–76) podkreśla, iż zasadniczymi cechami tej edukacji są ciągłość, nieustanność, stałe trwanie, realizacja od urodzenia aż do śmierci. Współcześnie edukacja permanentna określana jest również jako edukacja ustawiczna, kształcenie ustawiczne, edukacja całościowa, kształcenie ciągłe, oświata ustawiczna, uczenie się przez całe życie, *lifelong learning* (Świrko-Pilipczuk, 2007, s. 18; Solarczyk-Szwec, 2013, s. 63–70). Tadeusz Aleksander (2003, s. 985) definiuje edukację ustawiczną jako „współczesny model edukacji, polegający na ciągłym odnawianiu i podnoszeniu wiedzy i kwalifikacji ogólnych i zawodowych, trwający w ciągu całego życia jednostki”. Na aspekt „całościowości” edukacji ustawicznej wskazuje również Zygmunt Wiatrowski (2012, s. 40–43), podkreślając, iż winna ona być ona definiowana jako kształcenie całościowe, bowiem realizowana jest w różnych wymiarach i obszarach we wszystkich fazach rozwojowych człowieka, który powinien poszerzać swoje umiejętności i kompetencje w celu zrozumienia zachodzących przemian społeczno-kulturowych. Edukacja całościowa sprzyja bowiem rozwojowi zarówno jednostki, jak i grup społecznych, kształtując tym samym społeczną przestrzeń życia. Wraz z zachodzącymi przemianami w sferze społecznej, kulturowej, ekonomicznej, politycznej i gospodarczej Komisja Europejska, widząc potrzebę stworzenia wytycznych dla rozwoju społecznego państw Unii, zdefiniowała edukację całościową (*lifelong learning*) jako „wszelkie działania związane z uczeniem się przez całe życie, zmierzające do poprawy poziomu wiedzy, umiejętności i kompetencji w perspektywie osobistej, obywatelskiej, społecznej i / lub związanej z zatrudnieniem” (*Making a European*

area of lifelong learning a reality, Komunikat Komisji Europejskiej, COM (2001, s. 678). Ryszard Gerlach (2007, s. 150) zaznacza, iż poprzez całożyciowe kształcenie człowiek rozwija swoje cechy indywidualne i społeczne. Proces edukacji ustawicznej realizuje się zarówno w systemie formalnym, który obejmuje szkoły, uczelnie wyższe, placówki kształcenia zawodowego i placówki dla osób dorosłych, ale również poprzez kształcenie nieformalne, obejmujące według Gerlacha dom, pracę i całe społeczeństwo. Ewa Solarczyk-Ambrosik (2013, s. 11–13) wskazuje, iż edukacja całożyciowa uwarunkowana jest zmianami o charakterze społecznym, kulturowym, gospodarczymi, naukowymi, ekonomicznym czy też politycznym. Kształcenie ustawiczne jest według autorki wymogiem współczesnej cywilizacji. Józef Półturzycki (2008, s. 75) stoi na stanowisku, iż współczesność niesie człowiekowi coraz to nowsze wyzwania. Wykształcenie zdobyte w szkole w okresie młodości nie wystarcza na całe życie. Człowiek współczesny musi aktualizować swoją wiedzę i kompetencje w okresie całego życia, inaczej niemożliwe będzie jego pełne uczestniczenie w społeczeństwie. Edukacja całożyciowa stała się zatem wymogiem współczesności, bowiem jak pisze Grażyna Maniek (2015, s. 129), „całożyciowe uczenie się nie jest już tylko dobrowolną aktywnością podejmowaną przez nielicznych w celu zaspokojenia własnych ambicji, zainteresowań i potrzeb związanych z rozwojem osobistym, ale koniecznością niezbędną do właściwego funkcjonowania w otaczającym świecie”.

Stefan M. Kwiatkowski (w druku, s. 68) pisze, że idea edukacji ustawicznej zakłada jej trzy podstawowe obszary: 1. edukację formalną – realizowaną od szkoły podstawowej i mogącą trwać aż do zakończenia studiów III stopnia. Według badacza ten rodzaj edukacji jest fundamentem, na którym opierają się dalsze obszary edukacji (w druku, s. 67); edukację pozaformalną – „2. edukację pozaformalną – „jest [ona] rodzajem kształcenia i szkolenia zorganizowanego instytucjonalnie w ramach programów, które nie umożliwiają uzyskania kwalifikacji pełnych” (w druku, s. 81). Ten obszar edukacji realizowany jest poprzez wykłady, odczyty, udział w konferencjach i seminariach, kursy oraz szkolenia; 3. edukację nieformalną – która jest swego rodzaju dopełnieniem poprzednich obszarów. Edukacja nieformalna może być realizowana w sposób świadomy, intencjonalny bądź też jako wynik innych aktywności (w druku, s. 81).

Uczenie się przez całe życie wymaga od człowieka samodzielności i aktywności. Dążenie do samorozwoju, udział w całożyciowym procesie poszerzania horyzontów myślowych wskazuje jednostce na potrzebę pogłębionej refleksji w różnych obszarach edukacji. Dzięki zaspokajaniu potrzeby permanentnego rozwoju proces poszerzania horyzontów jest tak wyjątkowy. Człowiek może udoskonalać

się nie tylko w tradycyjnych i sprawdzonych formach, ale uczy się odkrywać nowe płaszczyzny edukacyjne.

Metodologia badań własnych

Celem przeprowadzonych badań było ukazanie znaczenia edukacji całożyciowej w percepcji emerytowanych nauczycielek. Badacze skoncentrowali się na rozumieniu przez respondentów pojęcia „edukacja całożyciowa”, czynnikach, które według badanych decydują o podejmowaniu permanentnej edukacji oraz sposobie realizacji idei edukacji całożyciowej u badanych kobiet. Problem główny przyjął postać następującego pytania: jak przedstawia się edukacja całożyciowa w życiu emerytowanych nauczycielek?

W badaniach z wykorzystaniem wywiadu jakościowego wzięły udział trzy emerytowane nauczycielki, w wieku 60+ (wczesna starość), 70+ (wiek starczy) i 80+ (starość właściwa) i nadano im imiona: Franciszka – 80+; Zofia – 70+; Małgorzata – 60+. Badania przeprowadzono w listopadzie 2017 roku w dużym mieście województwa małopolskiego. Wszystkie badane przeszły podobną drogę rozwoju zawodowego, mają podobny staż pracy, wykształcenie, stan zdrowia oraz przeszły na emeryturę, mając prawie tak samo długi staż pracy. Respondentki różnicuje czas przebywania na emeryturze, a także system, w którym były kształcone. Badacze dokonali wyboru celowego grupy, aby ukazać postrzeganie edukacji całożyciowej w różnych dekadach starości.

Edukacja całożyciowa z perspektywy emerytowanych nauczycielek w świetle badań

Edukacja całożyciowa stwarza szereg możliwości zdobywania wiedzy. Istotnym jednak czynnikiem staje się ustrój społeczno-polityczny, w którym dane osoby podejmują edukację formalną. Wychowanie w konkretnym systemie oddziałuje bowiem na całe dalsze życie, w tym edukację całożyciową. W tabeli 1. zaprezentowano rozumienie edukacji całożyciowej oraz czynników, które – zgodnie z wypowiedziami badanych nauczycielek – o niej decydują, a także sposoby wdrażania edukacji całożyciowej w życiu badanych.

Tabela 1. Edukacja całożyciowa emerytowanych nauczycielek

Małgorzata – 60+	Zofia – 70+	Franciszka – 80+
Definiowanie edukacji całożyciowej		
<ul style="list-style-type: none"> • proces edukacyjny trwający całe życie człowieka • działania ukierunkowane na pogłębianie wiedzy i umiejętności • czynności, które podejmuje osoba dorosła w celu aktualizacji swojej dotychczasowej wiedzy • edukację całożyciową można realizować na różne sposoby (nie tylko w szkołach, uczelniach, ale również poprzez życie codzienne) • poprzez tę edukację człowiek może lepiej funkcjonować w społeczeństwie 	<ul style="list-style-type: none"> • proces, w którym człowiek uczestniczy przez całe swoje życie, aby osiągnąć pełną doskonałość zawodową i osobistą • proces ten kończy się w momencie śmierci człowieka • podstawę tej edukacji stanowi wewnętrzne przekonanie człowieka o potrzebie kształcenia i pogłębiania wiedzy oraz umiejętności • poprzez edukację całożyciową człowiek może w pełni uczestniczyć w życiu społecznym 	<ul style="list-style-type: none"> • czas od narodzin do wieku emerytalnego • podstawy edukacji całożyciowej człowiek otrzymuje od rodziców, następnie od szkoły i rówieśników • okres emerytury nie sprzyja edukacji człowieka, to czas, kiedy człowiek wycofuje się z życia społecznego
Czynniki decydujące o edukacji całożyciowej		
<ul style="list-style-type: none"> • motywacja wewnętrzna • potrzeba rozwoju • potrzeba nawiązywania nowych znajomości • osobowość człowieka • świadomość, iż każda faza życia ludzkiego służy rozwojowi – nawet starość 	<ul style="list-style-type: none"> • predyspozycje człowieka • cechy osobowości • przekonanie człowieka, że „uczy się dla siebie” • wiedza i umiejętności z wcześniejszych faz życia • motywacja człowieka do dalszego rozwoju, szczególnie w momencie przejścia na emeryturę • dostęp do różnych form edukacji, szczególnie w okresie dorosłości i starości; 	<ul style="list-style-type: none"> • środowisko rodzinne • rówieśnicy • szkoła
Sposoby realizacji edukacji całożyciowej w okresie emerytury		
<ul style="list-style-type: none"> • prowadzenie w ramach wolontariatu warsztatów dla dzieci w byłym miejscu pracy • częste korzystanie z bibliotek (czytelnictwo) • korzystanie z internetu • czynny udział w wykładach organizowanych przed dom kultury • wspieranie samorządu lokalnego poprzez zaangażowanie w przyjmowanie gości z miast partnerskich (badana zna języki obce) 	<ul style="list-style-type: none"> • korzystanie z bibliotek (czytelnictwo) • czynny udział w spotkaniach z ciekawymi ludźmi ze świata kultury i nauki • udział we wykładach otwartych organizowanych przez uczelnie wyższe • spotkania i rozmowy z przyjaciółmi 	<ul style="list-style-type: none"> • sporadyczne uczestnictwo w zajęciach Klubu Seniora

Źródło: badanie własne

Podczas analizy wypowiedzi badanych kobiet na temat rozumienia edukacji całościowej zauważalny był rozdźwięk pomiędzy nauczycielkami w wieku 60+ i 70+ a nauczycielką z grupy 80+. Dwie respondentki – Małgorzata i Zofia – postrzegają edukację całościową jako długotrwały proces, który trwa przez wszystkie fazy rozwojowe człowieka. Istotne jest, iż okres emerytury i starości utożsamiają z czasem, w którym człowiek może poszerzać swoje horyzonty, zdobywać nową wiedzę i umiejętności. Poprzez działania zarówno w wymiarze formalnym, pozaformalnym, jak i incydentalnym możliwe staje się w opinii badanych pełne uczestnictwo w życiu społecznym. Takie definiowanie edukacji całościowej jest zbliżone z założeniami Raportu *Edukacja – jest w niej ukryty skarb* autorstwa Jacques'a Delorsa, w którym dostrzegamy analogię do filaru pierwszego – „uczyć się, aby działać”. Emerytowane nauczycielki upatrują w edukacji impuls do dalszej nauki, „aby osiągnąć pełną doskonałość zawodową i osobistą” (Zofia), a także „[aby] aktualizować swoją dotychczasową wiedzę” (Małgorzata). Zofia wskazuje, że poza doskonałością zawodową istotną rolę w kształtowaniu własnej osobowości spełnia edukacja całościowa. Dla Małgorzaty natomiast wszystkie czynności, które podejmuje każdego dnia, wpisują się w szeroką paletę edukacji całościowej, która służy aktualizacji i pogłębieniu wiedzy. Takie rozumienie edukacji całościowej zakłada pomyślność, gdyż inspiruje do dalszego samorozwoju, o czym świadczy sposób realizacji edukacji całościowej w ich życiu. Prezentowane wyniki badań w tym obszarze są analogiczne do badań prowadzonych przez Joannę M. Łukasik i Katarzynę Jagielską (2016). Badaczki, prowadząc badania nad refleksyjnością w życiu emerytowanych nauczycielek, określiły ich edukację jako „dynamiczne działania na rzecz podnoszenia wiedzy i umiejętności dorosłych osób”.

Natomiast wypowiedzi Franciszki wskazują na wąskie pojmowanie idei edukacji całościowej, skoncentrowanej na wychowaniu rodzinnym, szkole oraz grupie rówieśniczej. Edukację całościową zamyka ona w momencie przejścia na emeryturę. Należy zaznaczyć, iż badana okres starości utożsamia z czasem wycofania się z życia społecznego, który nie sprzyja podejmowaniu działań edukacyjnych. Charakterystyczne u tej emerytowanej nauczycielki jest odniesienie do teorii wycofania, która głosi, że wraz z przejściem na emeryturę należy wycofać się z podejmowanej aktywności, w tym i dalszej edukacji.

Małgorzata w paletę czynników warunkujących edukację całościową wpisuje elementy takie jak motywacja, osobowość, potrzeby rozwojowe. Istotne jest, iż respondentka w czasie badania zaznaczyła, że najbliższe otoczenie ma bardzo mały wpływ na podejmowanie działań edukacyjnych przez osobę emerytowaną.

Natomiast czynnikiem, który decyduje o edukacji całożyciowej, jest także chęć nawiązania nowych znajomości, czemu służyc mogą placówki powołane w tym celu, takie jak biblioteka, Uniwersytet Trzeciego Wieku, kluby seniora i inne. Dzięki realizacji tej potrzeby Małgorzata zaspokaja także potrzebę kontaktu społecznego, co przekłada się na jej dobre funkcjonowanie i przeciwdziałanie stereotypizacji starości. Motywacja wewnętrzna, potrzeba rozwoju stają się w życiu Małgorzaty istotnym czynnikiem decydującym o edukacji całożyciowej.

Także czynnik, jakim jest motywacja, decyduje o edukacji całożyciowej. Norbert G. Pikuła (2017, s. 309–323), który w 2016 roku prowadził badania na temat sukcesów osobistych emerytowanych nauczycieli z Kanady i Polski, ukazał, że podstawą sukcesu uwarunkowanego całożyciowym rozwojem, jest wewnętrzna motywacja do niego i myślenie w perspektywie całożyciowej, a także uczenie się od innych (bez względu na wiek). Te badania są tożsame z niniejszymi, szczególnie zaś łączy je postawa prezentowana przez Małgorzatę. Przywoływany w części teoretycznej raport w czwartym filarze wskazuje, że człowiek powinien się rozwijać poprzez edukację od najmłodszych lat, we wszystkich fazach swojego życia. Małgorzata jest osobą, która w myśleniu i działaniu odzwierciedla jego założenie, mówiąc „iż każda faza życia ludzkiego służy rozwojowi – nawet starość”.

Najwięcej czynników warunkujących podejmowanie aktywności edukacyjnej wskazała Zofia, która bardzo mocno wyakcentowała predyspozycje człowieka. Ważnym stwierdzeniem jest, iż człowiek ostatecznie uczy się dla siebie, co pokazuje potrzebę inwestowania w swój całożyciowy rozwój. Dla Zofii czynnikiem decydującym o edukacji całożyciowej jest zdobyta wiedza, co może sugerować, że podjęta edukacja formalna pięć dekad temu zaszczepiła w niej potrzebę całożyciowej edukacji. Odzwierciedla to założenia drugiego filaru raportu, który koncentruje się na kategorii „uczyć się, aby działać”, co szczególnie cenne jest w momencie przejścia na emeryturę, gdyż z jednej strony Zofia czerpie „wiedzę i umiejętności z wcześniejszych faz życia”, z drugiej „motywuje się do dalszego rozwoju, szczególnie w momencie przejścia na emeryturę”. Także aktualne formy (nowoczesne) zdobywania wiedzy nie są jej obce.

Natomiast Franciszka wymieniła trzy podstawowe czynniki, które według niej determinują edukację całożyciową, a mianowicie: środowisko rodzinne, rówieśnicy, szkoła. Ta lakoniczna wypowiedź może potwierdzać wspomnianą wcześniej teorię wycofania się. Franciszka nie widzi potrzeby podejmowania jakiegokolwiek edukacji w swoim życiu. Jednakże jej chęć życia wskazuje, że nie jest osobą samotną czy osamotnioną. Potwierdza jedynie, że edukacja to „czas od narodzin do wieku emerytalnego”. Zatem skoro jest na emeryturze, to edukacja

jej już nie dotyczy. Jeśli chodzi o edukację w okresie emerytury, wskazuje jedynie na sporadyczne uczestnictwo w klubach seniora.

Raport zakłada, że edukacja powinna kształtować praktyczne zastosowanie wiedzy teoretycznej (drugi filar). Umiejętności takie posiada Małgorzata, która swój potencjał realizuje w ramach wolontariatu, co jednocześnie wpływa na zaspokojenie potrzeby użyteczności i uznania. Także korzystanie z biblioteki, czerpanie wiedzy z internetu czy wreszcie korzystanie z oferty edukacyjno-kulturalnej domu kultury potwierdzają edukację jej całościową w wieku emerytalnym. Także to, że jest na emeryturze dopiero kilka lat, skłania ją do dalszego rozwoju i poszukiwania nowych źródeł wiedzy. Tak rozumiana edukacja całościowa w wieku emerytalnym sprzyja podejmowaniu działań na płaszczyźnie samorządu lokalnego. Także Zofia wskazuje na sprawdzony sposób realizacji całościowej edukacji w okresie emerytury, a mianowicie na korzystanie z biblioteki oraz udział w wykładach organizowanych przez wyższe uczelnie. Zofia wskazuje, że podczas rozmów i spotkań z przyjaciółmi także można się edukacyjnie ubogacać.

Podsumowanie

Edukacja całościowa jest długotrwałym procesem realizowanym w wielu obszarach życia człowieka. Współczesna kultura oraz szybkość dokonujących się przeobrażeń kreują potrzebę całościowego rozwoju i kształcenia człowieka. Niezależnie od wieku człowiek powinien dbać o samodoskonalenie i rozwój, bowiem tylko poprzez ciągłe „bycie w drodze” jednostka unika stagnacji, wykluczenia i marginalizacji. Maria Kuchcińska (2009, s. 174) podkreśla, iż „żaden wiek nie stanowi w sferze poznawczej bariery dla wywołania rozwojowych zmian w nabywaniu i optymalnym wykorzystaniu możliwości uczestnictwa w życiu społecznym”. Współcześnie zaś rozwój jest niewątpliwie ściśle związany z edukacją obejmującą różne obszary.

Obszary te nabierają szczególnego znaczenia w okresie starości, kiedy człowiek kończy aktywność zawodową. Zakończenie pracy zarobkowej, okres emerytury sprzyjają traktowaniu fazy starości – niesłusznie – jako czasu stagnacji, wycofywania się z życia społecznego. Niemniej jednak idea edukacji ustawicznej podkreśla, iż powinna być ona realizowana również w ostatniej fazie ludzkiego życia.

Aktywność edukacyjna osób w wieku emerytalnym stanowi zwieńczenie całościowego procesu kształcenia formalnego, pozaformalnego oraz nieformalnego. Tylko poprzez kształcenie senior pomimo zaniechania pracy zawodowej może pozostać aktywnym członkiem społeczeństwa. Według Elżbiety

Dubas (2008, s. 55) „bez edukacji starość ma mniejsze szanse na «wybrzmienie» pełni ludzkiego człowieczeństwa. Bez edukacji starość może człowieka zniszczyć, zrujnować fizycznie i psychicznie, społecznie i duchowo”. Adam A. Zych (2009) wskazuje natomiast, że aktywność edukacyjna osób starszych stanowi proces adaptacji seniorów do nowoczesnego społeczeństwa. Jerzy Halicki zauważa, iż edukacja w starszym wieku jest jednym z ważniejszych czynników warunkujących jakość życia najstarszej generacji. Edukacja w starszym wieku służy również odkrywaniu sensu życia (Pikuła, 2016), pozwala zrozumieć zachodzące zmiany (Dubas, 2008), pozwala odczuwać satysfakcję życiową (Czerniawska, 2003), staje się szansą samorozwoju, doskonalenia i zdobywania nowych znajomości (Dzięgielewska, 2006).

Jak wskazują uzyskane wyniki badań, idea edukacji całożyciowej jest różnorodnie pojmowana przez emerytowane nauczycielki. Młodsze respondentki (w wieku 60+, 70+) podkreślają znaczenie całożyciowego procesu kształcenia, nawet w momencie przejścia na emeryturę. Czas zaprzestania aktywności zawodowej nie stanowi dla nich okresu stagnacji i wycofania. Wręcz przeciwnie – pozwala na podejmowanie działań skoncentrowanych na dalszym rozwoju. Jedynie najstarsza respondentka w okresie starości właściwej (80+) utożsamia edukację całożyciową z aktywnością od urodzenia aż po wiek emerytalny, a okres emerytury nie jest dla niej czasem służącym dalszemu rozwojowi.

Rozwój, jak podkreśla Henryka Kwiatkowska (2008, s. 68), pozwala nauczycielowi stawać się profesjonalistą, dlatego też tak istotne jest pogłębianie wiedzy, kompetencji i umiejętności na różnych etapach zawodowych. W kontekście podejmowanej problematyki zasadne staje się przytoczenie teorii rozwoju Ralfa Fesslerera, który wskazuje na liczne zależności pomiędzy życiem prywatnym a zawodowym nauczycieli. Badacz wyodrębnia siedem głównych cykli kariery zawodowej nauczyciela. Są to:

- okres przygotowań wstępnych;
- inicjacja związana z pierwszymi latami pracy, podczas których nauczyciel pragnie pozyskać akceptację i szacunek;
- budowanie kompetencji;
- entuzjazm i rozwój oraz związane z tym odczuwanie satysfakcji zawodowej i osobistej. W fazie tej pojawia się uznanie dla kompetencji nauczyciela i akceptacja szkolnej społeczności;
- frustracja zawodowa, która najczęściej pojawia się na początku pracy w szkole lub w połowie pracy zawodowej. Odczucia związane z frustracją

uwarunkowane są brakiem wsparcia, brakiem zrozumienia. Ten etap często wiąże się z zanikaniem pasji w życiu nauczyciela;

- stabilizacja i związane z nią spełnienie, które pozwalają nauczycielowi poczuć, iż osiągnął już szczyt swojej kariery. Często w tym etapie nauczyciel nie jest już zainteresowany dalszym rozwojem.
- okres końcowy, który może przybierać dwie formy. Czas ten może być okresem przyjemnym, pełnym zaangażowania i realizacji dalszych pasji, bądź też będzie prowadził do odczuwania negatywnych przeżyć i niechęci wobec pracy zawodowej (Day, 2008, s. 151–153).

W kontekście przeprowadzonych badań można przyjąć, iż dwie respondentki (Małgorzata, Zofia) identyfikują okres końcowy z dalszym rozwojem i realizacją. Jak podkreśla Joanna Madlińska-Michalak (2007, s. 323nn), w kontekście teorii Fesslera bycie poza karierą zawodową może stanowić czas poszukiwania szans pozostania aktywnym, a nie tylko czasem stagnacji czy regresu. Koncentracja na wielopłaszczyznowym rozwoju nauczycieli pozwala zauważyć, iż dla wielu czas emerytury to faza dalszej refleksji i kontynuowania pasji zawodowych. Warto tutaj odnieść się do nauczycieli sukcesu, którzy już w fazie finalizowania swojej kariery kreślili plany na przyszłość i mówili o nowych zadaniach.

Proces edukacji całościowej będzie w pełni zrealizowany, jeśli człowiek w okresie dorosłości, a następnie starości, będzie dostrzegał znaczenie podejmowanych przez siebie działań w kontekście kształcenia. Człowiek, który czerpie wiedzę zarówno z podręczników, jak i otaczającej go rzeczywistości, kształtuje swoją przestrzeń życiową, potrafi uczyć się przez doświadczenie, jest otwarty, chętnie angażuje się w różne formy aktywności. Ma usystematyzowany system wartości oraz odczuwa satysfakcję życiową. Pozwala to potwierdzić wartość nadrzędnego celu edukacji, jakim jest przygotowanie do całościowego uczenia się. W świecie współczesnym, w którym dominuje kult informacji, a nie wiedzy, szczególnie ważna jest rola instytucji edukacji formalnych w budowaniu postawy otwartości na wiedzę oraz jej wartość w dążeniu do życia godnego, bazującego na całościowym rozwoju.

Literatura przedmiotu

- Aleksander, T. (1999). Edukacja permanentna. W: D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej* (s. 75–79). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Aleksander, T. (2003). Edukacja ustawiczna/permanentna. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1 (s. 985–988): Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Białożył, K. *Edukacja ustawiczna* (w druku).
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Boulder London: Paradigma Publishers.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2007). Uwarunkowania procesu kształtowania świadomości krytycznej – perspektywa pedagogiczna. W: A. Rella, J. Świrko-Pilipczuk, K. Łuszczek (red.), *Edukacja całożyciowa: źródła, doświadczenia, wartości* (s. 138–151). Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Dave, R. H. (1973). *Lifelong education and school curriculum*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Day Ch. (2008). *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, przeł. T. Kościuczuk. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dubas, E. (2008). Edukacyjny paradygmat badawczy w geragogice. W: M. Kuchcińska (red.), *Edukacja do i w starości* (s. 43–62). Bydgoszcz: Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej.
- Gerlach, R. (2007). Ustawiczne kształcenie się w kontekście społeczeństwa wiedzy. W: Z. Wiatrowski, K. Ciżkowicz (red.), *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku* (s. 54–76), t. 1. Wrocław: WSHE-WTN.
- Głowacka, M., I. Jarcka I., Girzelska J. (2016). Formy aktywności osób starszych. W: W. Kowalski, A. Włoszczak-Szubzda, M. Głowacka (red.), *Pozytywne aspekty starzenia się* (s. 99–116). Lublin: Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji.
- Główny Urząd Statystyczny (2016). *Uniwersytety Trzeciego Wieku w roku akademickim 2014/2015*, www.stat.gov.pl (dostęp: 11.11.2017).
- Halicki, J. (2000). *Edukacja seniorów w aspekcie teorii kompetencyjnej. Studium historyczno-porównawcze*, Białystok: Wydawnictwo Trans Human.
- Karpińska, A. (2008). Edukacja szkolna podstawą edukacji całożyciowej. W: S. M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja ustawiczna. Wymiar teoretyczny i praktyczny* (s. 61–68). Warszawa–Radom: Instytut Badań Edukacyjnych, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy.
- Korzeniowska, A. H. (2009). *Oczekiwania osób starszych w aspekcie działalności Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Działdowie*. Olsztyn: Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii TWP.
- Kuchcińska, M. (2009). Edukacja przeciw marginalizacji seniorów. *Chowanna*, 2 (33), s. 173–186.

- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kwiatkowski, S. M. (w druku). Edukacja formalna, pozaformalna i nieformalna – wzajemne związki. W: M. Czerepaniak-Walczak, J. Madaliński-Michalak, B. Śliwerski (red.), *Ku życiu wartościowemu. Idee – koncepcje*, t. 1 (s. 75–90). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kwiatkowski, S. M. (2007). Wprowadzenie. W: S. M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja ustawiczna. Wymiar teoretyczny i praktyczny* (s. 7). Warszawa–Radom: Instytut Badań Edukacyjnych, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy.
- Marcinkiewicz, A. (2013). Pozaformalne i nieformalne aspekty edukacji akademickiej. *Ogrody Nauki i Sztuki*, 3, s. 43–56.
- Michalak, J. M. (2007). *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej. (2016). *Informacja o sytuacji osób starszych w Polsce za rok 2015*. Warszawa.
- Ogólnopolska Federacja Stowarzyszeń Uniwersytetów Trzeciego Wieku, <https://www.federacja.utw.pl/index.php/baza-utw> (dostęp: 12.11.2017).
- Orzechowska, G. (1999). *Aktualne problemy gerontologii społecznej*. Olsztyn: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Pallas, A. M. (2000). The effect of schooling on individual lives. W: M. T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the sociology of education* (s. 499–525). New York: Kluwer Academic.
- Pikuła, N. G. (2017). Sukcesy osobiste i zawodowe emerytowanych nauczycieli. Wskazania do doskonalenia czynnych zawodowo nauczycieli. W: J. Madalińska-Michalak (red.), *O nową jakość edukacji nauczycieli* (s. 309–326). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Pikuła, N. G. (2016). *Poczucie sensu życia osób starszych. Inspiracje do edukacji w starości*, wyd. 3. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Półturzycki, J. (2004). Źródła i tendencje rozwojowe edukacji ustawicznej. *e-mentor*, 5 (7), s. 47–50.
- Półturzycki, J. (2005). Aktualność problemów edukacji ustawicznej. *Chowana*, 2, s. 17–36.
- Półturzycki, J. (2008). Edukacja ustawiczna w ujęciu Roberta Kidda, Jacques’a Delorsa i Polskiej Strategii z 2003 roku. W: S. M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja ustawiczna. Wymiar teoretyczny i praktyczny* (s. 69–84). Warszawa–Radom: Instytut Badań Edukacyjnych, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy.
- Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa, http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf (dostęp: 10.10.2017).
- Solarczyk-Ambrozik, E. (2013). *Uczenie się przez całe życie jako rzeczywistość edukacyjna. Dyskurs całościowego uczenia się w tle zmian społeczno-ekonomicznych*. W: E. Solarczyk-Ambrozik (red.), *Całociowe uczenie się jako wyzwanie dla*

- teorii i praktyki edukacyjnej* (s. 11–36). Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Solarczyk-Szwec, H. (2013). Od kanonu przez polifonię do kakofonii znaczeń edukacji ustawicznej. W: E. Solarczyk-Ambrozik (red.), *Całożyciowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej* (s. 61–70). Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Suchodolski, B. (2003). *Edukacja permanentna – rozdroża i nadzieje*. Warszawa: Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej.
- Szatur-Jaworska, B., Błędowski, P., Dziegielewska, M. (2006). *Podstawy gerontologii społecznej*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Świrko-Pilipczuk, J. (2007). Idea edukacji ustawicznej a samodzielność ucznia. W: A. Rella, J. Świrko-Pilipczuk, K. Łuszczek (red.), *Edukacja całożyciowa: źródła, doświadczenia, wartości* (s. 17–30). Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Szarota, Z. (2009). Seniorzy w przestrzeni kulturalno-edukacyjnej społeczeństwa wiedzy. *Chowana*, 2 (33), s. 77–96.
- Szarota, Z. (2014). Era trzeciego wieku – implikacje edukacyjne. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 1 (84), s. 7–18.
- Wiatrowski, Z. (2012). Edukacja ustawiczna – nadal nieokreślona. *Edukacja ustawiczna dorosłych*, 1 (76), s. 40–43.
- Wróblewska, W. (2006). Konsekwencje założeń koncepcji edukacji ustawicznej dla auto-edukacji, *e-mentor*, 5 (17), s. 47–52.
- Ziębińska, B. (2010). *Uniwersytety Trzeciego Wieku jako instytucje przeciwdziałające marginalizacji osób starszych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zych, A. A. (2009). *Przekraczając smugę cienia. Szkice z gerontologii i tantologii*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe Śląsk.