

Konrad Turek

Centrum Ewaluacji i Analiz Polityk Publicznych UJ¹

Barbara Worek

Instytut Socjologii UJ²

*Aktywność edukacyjna osób starszych w Polsce
— poziom, uwarunkowania
i kierunki rozwoju polityki publicznej*

Streszczenie

Uczenie się przez całe życie (LLL), także w wieku przed- i poemerytalnym, będzie odgrywało coraz istotniejszą rolę w kontekście społecznych, gospodarczych i technologicznych wyzwań najbliższej przyszłości. Problemy te zostały rozpoznane, a LLL uwzględniono w głównych dokumentach strategicznych Polski i UE jako priorytet horyzontalny. Jednak dotychczasowe działania Wspólnoty w tym zakresie były nieskuteczne i nieefektywne. Celem artykułu była analiza rozwoju polityki uczenia się osób starszych i jej uwarunkowania. Zaprezentowana została diagnoza aktywności edukacyjnej osób starszych w Polsce, indywidualne i systemowe uwarunkowania tej aktywności oraz najważniejsze wyzwania dla rozwoju polityki publicznej.

Słowa kluczowe: uczenie się przez całe życie, osoby starsze, aktywne starzenie się, edukacja, rynek pracy

¹ Centrum Ewaluacji i Analiz Polityk Publicznych UJ, ul. Grodzka 52, 31-044 Kraków; adres elektroniczny autora: konrad.turek@uj.edu.pl

² Instytut Socjologii UJ, ul. Grodzka 52, 31-044 Kraków; adres elektroniczny autorki: b.worek@uj.edu.pl

Wprowadzenie

W obliczu wyzwań wynikających z postępującego starzenia się ludności Polski i Europy jednym z najtrudniejszych problemów jest — jak się wydaje — rozwój systemu uczenia się przez całe życie (ang. *lifelong learning* — LLL), a w szczególności uczenia się osób dorosłych. Świadczy o tym bardzo niska skuteczność działań w tej dziedzinie podejmowanych w całej Unii Europejskiej w latach 2007–2013, kiedy pomimo znacznej alokacji funduszy przeznaczonych na ten cel, wskaźniki aktywności edukacyjnej w różnych krajach bądź to wzrosły nieznacznie, bądź też — jak w przypadku Polski — wyraźnie spadły (OECD 2010; Schmid 2012). Tymczasem wedle powszechnej opinii badaczy i specjalistów z zakresu polityki publicznej i edukacji, rozwój kompetencji i umiejętności uczenia się przez całe życie, także w wieku przed- i poemerytalnym, będzie coraz to istotniejszy. Jego rola rośnie w sytuacji, gdy Europa stoi przed takimi wyzwaniami, jak chociażby kryzys ekonomiczny i niestabilność rynku pracy, rosnąca elastyczność zatrudnienia, starzenie się ludności, postęp technologiczny, wykluczenie społeczne czy też wzrost ruchów migracyjnych.

Głównych przyczyn takich oczekiwań upatruje się w zmianach zachodzących na rynku pracy, m.in. w zmniejszeniu i starzeniu się zasobów siły roboczej. Jednak w przypadku osób starszych stałe uczenie się i aktywność intelektualna odgrywają dodatkowo niezwykle istotną rolę w kontekście pozazawodowym. Głównym paradygmatem w tym zakresie jest aktywne starzenie się. Chodzi w nim o samorealizację i rozwój jednostki (także w obszarach pozazawodowych), utrzymanie zdrowia psychicznego, sprawności fizycznej oraz niezależności. Ujęte z takiej perspektywy, LLL sprzyja także aktywności społecznej i obywatelskiej, utrzymaniu więzi międzyludzkich i przeciwdziałaniu wykluczeniu społecznemu (Jarvis 2001; Luppi 2009; Jenkins 2012).

Te problemy i wyzwania zostały rozpoznane i uwzględnione w głównych dokumentach strategicznych Polski i UE na lata 2014–2020 (zob. także Barabasch, Dehmel, van Loo 2012). Rozwój systemu uczenia się przez całe życie oraz wzrost aktywności edukacyjnej dorosłych stanowią obecnie jeden z głównych priorytetów polityk publicznych o znaczeniu horyzontalnym³. Zgodnie z Umową Partnerstwa między Polską i UE w zakresie programowania perspektywy finansowej 2014–2020 jednym z kluczowych wskaźników realizacji jest udział osób w wieku 25–64 lat w jakiegokolwiek formie edukacji w ostatnich 4 tygodniach. W 2013 r. wynosił on 4,3%, zaś jego wartość docelowa w 2023 r. to 7,68%. Analogiczny wskaźnik dla całej UE powinien wzrosnąć z nieco ponad 12% do co najmniej 15%.

Do kluczowych wyzwań należy zwiększenie aktywności edukacyjnej w starszych kategoriach wiekowych, wśród których wskaźniki powszechnie są najniższe. Ma temu sprzyjać

³ Główne cele w perspektywie do 2020 r. wyznaczają w tym zakresie na arenie europejskiej m.in. strategiczne ramy współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia (EU cooperation in education and training — ET 2020) oraz odnowiona europejska agenda w zakresie kształcenia dorosłych. Na poziomie polityki krajowej LLL został uwzględniony we wszystkich zintegrowanych strategiach oraz w średnio- i długookresowych strategiach rozwoju kraju (por. MRR 2012). Spójność celów i działań nakierowanych na LLL we wszystkich tych dokumentach ma zapewnić „Perspektywa uczenia się przez całe życie” (MEN 2013), uzupełniająca Strategię Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2020 (MPiPS 2013c).

reorientacja podejścia do polityki LLL, która ma kłaść większy nacisk na zwiększenie elastyczności w podejściu do uczenia się (m.in. większa różnorodność form edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej oraz łatwiejsza uznawalność wcześniej zdobytych kompetencji), zwiększenie jego dostępności, podwyższenie jakości, rozwój podejścia popytowego (m.in. dostosowanie szkoleń do wymagań rynkowych i oczekiwań pracodawców), a także rozwój systemu powszechnych ram kwalifikacji. Podstawowymi elementami nowo tworzonego systemu LLL w Polsce mają być: Polska Rama Kwalifikacji (PRK), korespondująca z Europejskimi Ramami Kwalifikacji; Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji (ZRK), będący publicznym rejestrem kwalifikacji nadawanych w Polsce; Rejestr Usług Rozwojowych (RUR) gromadzący informacje o instytucjach szkoleniowych i ofercie usług rozwojowych. Prace nad PRK i ZRK, trwające już od 2006 r., zostały sfinalizowane wraz z przygotowaniem dokumentu referencyjnego w 2015 r. i ustawą o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji przyjętą przez parlament w styczniu 2016 r. (Sławiński, Chłoń-Domińczak 2015). Z kolei popytowe podejście do finansowania działań rozwojowych koncentruje się na przedsiębiorstwach i ich potrzebach. Pracodawcy są traktowani jako aktywni uczestnicy wsparcia, którzy lepiej rozpoznają i rozumieją potrzeby własnej firmy w zakresie rozwoju kapitału ludzkiego. Takie podejście ma więc zapewnić bardziej trafne, a także bardziej efektywne adresowanie działań.

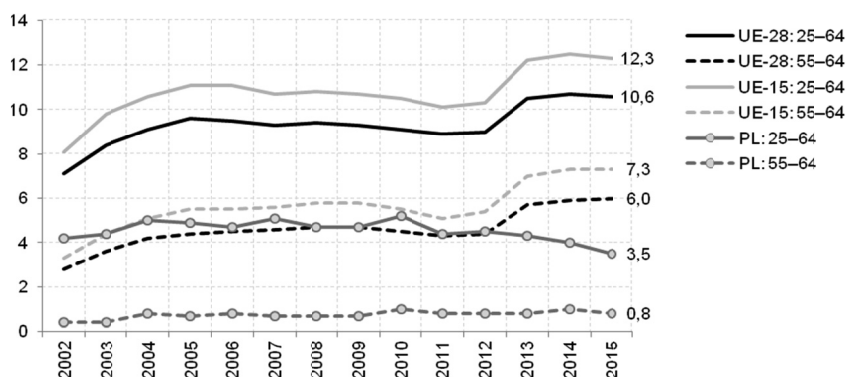
Zmiany organizacyjnych i instytucjonalnych ram systemu uczenia się osób dorosłych, w tym osób starszych, muszą być jednak dobrze osadzone w kontekście uwarunkowań i czynników ekonomicznych, społecznych i kulturowych, które mogą oddziaływać na ich skuteczność. Ma to szczególne znaczenie w przypadku uczenia się osób starszych, które kierują się innymi niż osoby młodsze motywacjami, mają odmienne od nich oczekiwania i preferują inne formy uczenia się. Dlatego też, stojąc u progu zmian w systemie uczenia się przez całe życie w Polsce, warto bliżej przyjrzeć się czynnikom warunkującym aktywność edukacyjną osób starszych oraz ich motywacji do uczenia się. Informacje te warto zestawić z charakterystyką działań publicznych mających stymulować osoby starsze do uczenia się. Zestawienie to powinno się przyczynić do lepszej oceny dopasowania działań wspierających aktywność osób starszych do ich potrzeb, możliwości i oczekiwań. Z drugiej strony, może być także pomocne we wskazaniu potencjalnych ryzyk i trudności związanych z realizacją działań ukierunkowanych na podnoszenie poziomu aktywności edukacyjnej seniorów.

Celem niniejszego artykułu jest zatem pogłębienie diagnozy poziomu aktywności edukacyjnej osób starszych w Polsce oraz wskazanie uwarunkowań tej aktywności w kontekście zmian polityki uczenia się przez całe życie w Polsce. W prezentowanych analizach ograniczamy się głównie do osób starszych, będących w wieku produkcyjnym, gdyż grupa ta jest szczególnie istotna z punktu widzenia zarówno wyzwań rynku pracy, jak i polityki społecznej. W pierwszej części opracowania przedstawimy dane dotyczące aktywności edukacyjnej osób starszych w Polsce, umieszczając je dla lepszej orientacji w kontekście europejskim, następnie omówimy indywidualne i systemowe uwarunkowania tej aktywności. W trzeciej części zaprezentujemy obecne kierunki rozwoju polityki uczenia się osób starszych w Polsce, a całość zamkniemy podsumowaniem, w którym zbierzemy najważniejsze wnioski wynikające z przedstawionych analiz.

Aktywność edukacyjna osób starszych w Polsce na tle Europy

Wskaźniki aktywności edukacyjnej w Polsce znacznie odbiegają od średnich wartości dla UE, co więcej, podczas gdy w większości krajów członkowskich można było obserwować w ostatnich latach nieznaczny wzrost aktywności edukacyjnej, to w Polsce następował jej spadek. Wykres 1 prezentuje uczestnictwo w edukacji formalnej lub pozaformalnej w ciągu ostatnich 4 tygodni. W krajach UE-28 aktywność edukacyjna osób dorosłych w 2015 r. była nieznacznie wyższa niż w 2004 r. (wzrost z 9,1% do 10,6%). Podobnie było w krajach tzw. starej Unii (UE-15), które dodatkowo systematycznie notowały wartości o około 2 pkt procentowe wyższe. Natomiast w Polsce po wejściu do UE, pomimo ogromnych nakładów na wsparcie uczestnictwa w LLL, nie tylko nie obserwowaliśmy wzrostu, lecz od 2010 r. następuje systematyczny jego spadek. W 2015 r. aktywność edukacyjna osób dorosłych, mierzona tym wskaźnikiem, osiągnęła poziom 3,5%, czyli najniższy od początku prowadzenia pomiarów.

Wykres 1. Uczestnictwo w edukacji formalnej lub pozaformalnej w ciągu 4 tygodni poprzedzających badanie według wieku (w %)

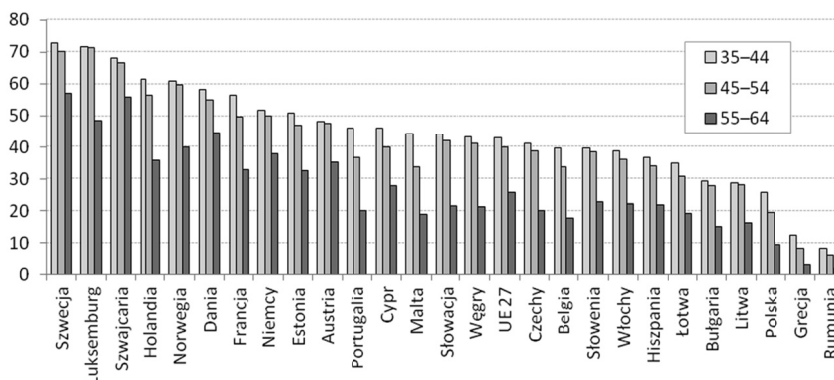


Źródło: Dane Eurostat LFS.

Jeszcze gorzej na tle UE wyglądają wskaźniki aktywności edukacyjnej starszych Polaków. W przypadku osób w wieku 55–64 lat uczestnictwo w edukacji formalnej lub pozaformalnej w ciągu ostatnich 4 tygodni nigdy nie przekroczyło 1%, podczas gdy w krajach UE-15 sięga ono obecnie ponad 7%.

Jeszcze dokładniej prezentuje to wykres 2, który dla odmiany bierze pod uwagę ostatnie 12 miesięcy. W 2011 r. niższy poziom aktywności edukacyjnej osób w wieku 45–54 lat oraz 55–64 lat występował jedynie w Grecji i Rumunii. Nawet w sąsiednich Czechach i Słowacji odsetek uczących się był przynajmniej dwa razy wyższy. Sądząc po tendencjach widocznych na wykresie 1, dystans między Polską a krajami UE-15 w ostatnich kilku latach najprawdopodobniej jeszcze wzrósł.

Wykres 2. Uczestnictwo w edukacji formalnej lub pozaformalnej w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie w 2011 r. dla wybranych krajów europejskich według wieku (w %)



Źródło: Dane Eurostat AES, 2011.

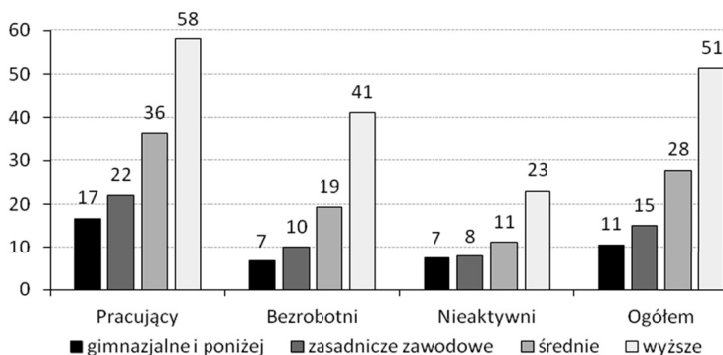
Najbardziej kompleksowo aktywność edukacyjną w Polsce prezentują badania pod nazwą Bilans Kapitału Ludzkiego (BKL) (Turek, Worek 2015). Według nich, w 2014 r. około 10% osób w wieku 50–59/64 brało udział w nieobowiązkowych kursach i szkoleniach (wobec 17% osób w wieku 25–34 lat). Wśród kobiet było to 11%, wśród mężczyzn 9%.

Wśród bezrobotnych w wieku 50–59/64 lat w ciągu ostatnich 12 miesięcy poprzedzających badania aż 86% nie brało udziału w żadnej formie edukacji (kształcenie formalne, pozaformalne lub samokształcenie), wśród pracujących było to 67% osób. Ponadto niemal jedna trzecia Polaków w wieku 50–59/64 lat nigdy w życiu nie uczestniczyła w żadnym nieobowiązkowym kursie lub szkoleniu. Ogólnie można stwierdzić, że trzy czwarte tej grupy wiekowej stanowią osoby całkowicie bierne edukacyjnie, to znaczy takie, które nie uczestniczyły w jakiegokolwiek formie podnoszenia kompetencji w ostatnim roku i nie planowały kursów lub szkoleń w najbliższych dwunastu miesiącach (Turek, Worek 2015).

Czynnikiem, który najmocniej różnicuje aktywność edukacyjną w Polsce, jest poziom wykształcenia formalnego. W przypadku osób pracujących duże znaczenie miały też zawód, wielkość firmy i forma zatrudnienia (Szczucka, Turek, Worek 2014). Na wykresie 3 widać, że osoby w wieku 50–59/64 lat mające wykształcenie wyższe uczą się o wiele częściej niż pozostałe grupy, bez względu na sytuację rynkową.

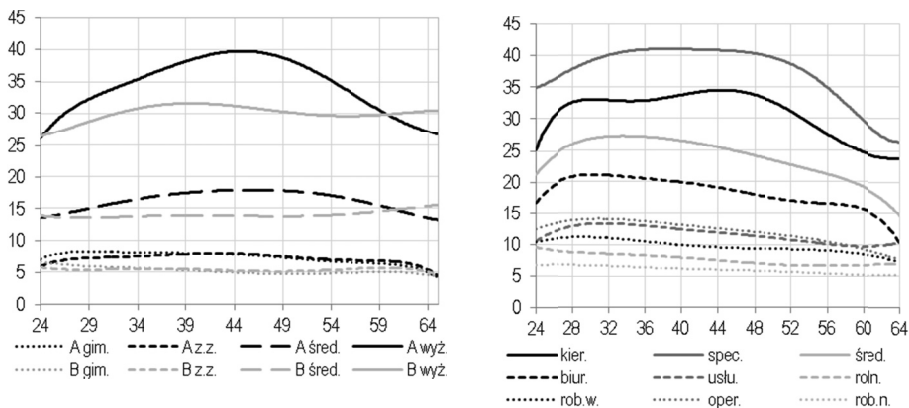
W przypadku starszych pokoleń wykształcenie jest tym istotniejsze, że w starszych rocznikach mniejszy jest udział osób z wykształceniem wyższym, co przekłada się na spadek ogólnych wskaźników aktywności edukacyjnej dla całych starszych kategorii wieku. Jak pokazują analizy Anny Szczuckiej, Konrada Turka i Barbary Worek (2014), wprawdzie poziom aktywności edukacyjnej był najwyższy w środkowym okresie kariery zawodowej, zaś w okresie przedemerytalnym zazwyczaj spadał, to jednak większe znacznie niż wiek miały właśnie wykształcenie i zawód (analiza dotyczyła osób pracujących).

Wykres 3. Uczestnictwo osób w wieku 50–59/64 lat w jakiegokolwiek formie edukacji (formalnej, pozaformalnej i nieformalnej) w ostatnich 12 miesiącach w podziale na wykształcenie i sytuację na rynku pracy (w %)



Źródło: Bilans Kapitału Ludzkiego 2014.

Wykresy 4 i 5. Uczestnictwo w kursach i szkoleniach (A), samokształceniu (B) ze względu na wiek i poziom wykształcenia, wśród osób pracujących (lewy wykres), oraz uczestnictwo w kursach i szkoleniach ze względu za zawód (prawy wykres) wśród osób pracujących (w %)



Uwagi: Wykształcenie: wyż. — wyższe; śred. — średnie; z.z. — zasadnicze zawodowe; gim. — gimnazjalne lub niższe; uśrednione przewidywane prawdopodobieństwo dla poszczególnych jednostek na podstawie modelu regresji logistycznej (zob. Aneks w: Szczucka, Turek, Worek 2014).

Źródło: BKL — Badanie Ludności 2010–2013.

Uwarunkowania uczenia się osób starszych

Czynniki warunkujące aktywność edukacyjną osób dorosłych, w tym także osób starszych, można podzielić na dwie zasadnicze kategorie: czynniki wpływające na zachowania edukacyjne jednostek i czynniki określające podaż usług edukacyjnych (Boeren, Nicaise, Baert 2010). Czynniki oddziałujące na stronę popytową to z jednej strony te, które wpływają na

samą jednostkę, decydując ostatecznie o tym, czy podejmie ona aktywność edukacyjną czy też nie, z drugiej zaś — czynniki wpływające na zapotrzebowanie na rozwój kompetencji. Czynniki oddziałujące na stronę podażową to z kolei te, które określają sposób funkcjonowania systemu usług edukacyjnych i szkoleniowych, decydując o zakresie i formie oferty edukacyjnej skierowanej do osób starszych. Zrozumienie uwarunkowań aktywności edukacyjnej osób starszych wymaga analizy tych dwóch kategorii czynników i określenia, w jaki sposób oddziałują one na tę aktywność.

Czynniki oddziałujące na jednostki podejmujące decyzje edukacyjne

Rozpatrując uwarunkowania trendów w całościowym uczeniu się, należy uwzględnić spojrzenie „makro”, skoncentrowane na zapotrzebowaniu na rozwój kapitału ludzkiego. Niewątpliwie w najbliższych dekadach będziemy świadkami istotnych zmian zachodzących w gospodarce i świecie pracy, które wpłyną także na osoby starsze. Biorąc pod uwagę starzenie się i zmniejszenie się zasobów siły roboczej (w 2020 r. ubędzie w Polsce 1,2 mln osób w wieku 15–64 lat, do 2030 r. będzie ich już mniej o 2,8 mln⁴), zwiększeniu powinien ulec popyt na starszych pracowników.

Oczekuje się również, że będziemy pracować coraz dłużej, a wiek przechodzenia na emeryturę podwyższy się (Turek 2015a). Przed pracownikami staną wyzwania związane nie tylko z coraz dłuższymi, ale i coraz bardziej różnorodnymi i niestandardowymi ścieżkami kariery (King, Burke, Pemberton 2005; Mayer 2005; Kohli 2007). Należy zauważyć, że nieprzewidywalność i brak stabilności zawodowej zwiększa podatność jednostek na negatywne efekty niestabilności i bezrobocia, szczególnie w kontekście rosnących problemów i ograniczeń systemów zabezpieczenia społecznego, które nie są w stanie zapewnić ochrony i wsparcia. Z tego powodu LLL jest coraz częściej traktowany jako narzędzie polityki nakierowanej na tego rodzaju ryzyka i na rosnące nierówności społeczno-ekonomiczne. Wzorce uczenia się dorosłych mogą pogłębiać lub zmniejszać nierówności w dostępie do pracy i poziomie stabilności i jakości tej pracy (Evans, Schoon, Weale 2013).

Najprawdopodobniej podstawowym horyzontalnym wyznacznikiem rozwoju i zmian w sferze całościowej edukacji jest rozwój i innowacyjność gospodarki oraz zapotrzebowanie na wysokie kompetencje (Hanushek, Kimko 2000). Związek ten ma trojaki znaczenie. Po pierwsze, wymienione czynniki najmocniej stymulują aktywność edukacyjną, gdyż zachęcają one pracodawców do inwestowania w pracowników. Ponadto, wraz z postępem technologicznym i rozwojem gospodarki opartej na wiedzy, pracownicy stają przed koniecznością stałego podnoszenia i aktualizacji wiedzy, umiejętności i kompetencji w trakcie całej kariery zawodowej. Według CEDEFOP (fr.: Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle; Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego), wskaźnik zatrudnienia w wysoko wykwalifikowanych zawodach powinien wzrosnąć pomiędzy 2015 r. a 2020 r. o 25%, zaś w zawodach nisko- i średnio wykwalifikowanych spaść o odpowiednio 17% i 15% (CEDEFOP 2015).

⁴ Dane Eurostatu.

Po drugie, to rozwój kapitału ludzkiego umożliwia zwiększenie konkurencyjności przedsiębiorstw i całej gospodarki (Hansson, Johanson, Leitner 2004). Nie jest to zbyt optymistyczny prognostyk dla Polski, gdyż — jak na razie — według publikowanego przez Bank Światowy *Knowledge Economy Index* znajdujemy się na jednym z ostatnich miejsc w Europie pod tym względem (World Bank 2012).

Po trzecie, wielu badaczy spodziewa się, że postęp technologiczny i rozwój gospodarki opartej na wiedzy może jednak zmniejszyć popyt na pracę, a co za tym idzie, zmniejszyć powszechność edukacji związanej z zatrudnieniem. W futurystycznym „świecie bez pracy” jedynie wysoko wykwalifikowana część społeczeństwa ma przywilej bycia zatrudnionym, wiele sektorów wykorzystuje pracę zautomatyzowaną, a państwo opiekuńcze zapewnia podstawowe wynagrodzenia szerokiej rzeszy wyłączonych z rynku (Rifkin 1995; Beck 2000). Taki kierunek rozwoju kapitalizmu z pewnością miałby fundamentalne przełożenie na sferę edukacji, również w przypadku osób starszych, trudno jednak domniemywać, w jakim stopniu zmniejszyłby on aktywność edukacyjną, a w jakim jedynie zmienił jej cele i podejście do niej.

Nie bez znaczenia dla inwestycji w kadry, w tym w starszych pracowników, jest także sytuacja ekonomiczna. Ostatni światowy kryzys ekonomiczny był jedną z decydujących przyczyn tak słabego postępu we wzroście wskaźników partycypacji edukacyjnej osób dorosłych (European Commission/EACEA/Eurydice 2013). W obliczu niepewności, problemów i poważnych zawirowań w gospodarce pracodawcy są mniej skłonni do inwestowania, bardziej zaś do oszczędzania i redukcji kosztów. Efekty takiej polityki organizacyjnej mogą silniej dotyczyć grupy bardziej wrażliwej, na przykład osoby młodsze i starsze (Munnell, Rutledge 2013).

Na uwarunkowania aktywności edukacyjnej osób starszych należy też spojrzeć z perspektywy „mikro”, uwzględniając ich status na rynku pracy, sytuację społeczno-rodzinną, stan zdrowia oraz uwarunkowania kulturowe, które oddziałują na indywidualne motywacje do uczenia się i rozwoju. Jak pokazują badania i analizy, najważniejszą rolę odgrywa jednak sytuacja zawodowa (World Bank 2007; CEDEFOP 2012, 2014). Zawodowa motywacja do podnoszenia kompetencji jest najczęściej przywoływanym powodem podejmowania aktywności edukacyjnej niezależnie od wieku badanego (Turek, Worek 2015). Osoby dorosłe podejmują aktywność edukacyjną przede wszystkim dlatego, że skłania je do tego konieczność rozwoju kompetencji bądź zdobycia kwalifikacji wymaganych w aktualnie wykonywanej pracy albo kieruje nimi chęć zmiany pracy bądź potrzeba jej zdobycia. W wielu wypadkach uczestnictwo w edukacji pozaformalnej wynika wprost z wymogów związanych z wykonywaniem danego zawodu, konieczności potwierdzenia kwalifikacji zawodowych czy też ich aktualizacji.

Kluczową rolę zawodowej motywacji do uczenia się potwierdza sygnalizowana wcześniej różnica pomiędzy poziomem aktywności edukacyjnej osób w różnej sytuacji na rynku pracy. Osoby pracujące należące do grupy wiekowej 50+ podnoszą swoje kompetencje blisko trzykrotnie częściej niż osoby nieaktywne zawodowo oraz dwukrotnie częściej niż osoby bezrobotne. Można stwierdzić, że dezaktywizacja zawodowa sprzyja dezaktywizacji edukacyjnej, wpływając nie tylko na zaniechanie uczestnictwa w edukacji formalnej i pozaformalnej, lecz także na zmniejszenie zaangażowania w samokształcenie.

Wśród osób pracujących z grupy wiekowej 50+ odsetek osób deklarujących rozwijanie się poprzez samokształcenie wynosił 17%, podczas gdy w grupie osób nieaktywnych zawodowo wynosił on jedynie 7% (Badania Ludności BKL 2014). Ten niski odsetek samodzielnie uczących się wśród nieaktywnych zawodowo osób starszych trudno wyjaśniać barierami finansowymi, bowiem w przypadku samokształcenia nie odgrywają one aż tak dużej roli. Kluczowy wydaje się natomiast brak wykształconych postaw związanych z uczeniem się, potrzebą rozwoju, chęcią pozostawania aktywnym także w obszarze edukacji. Nie bez znaczenia jest też fakt, że osoby starsze mają słabiej rozwinięte kompetencje informacyjno-technologiczne, co może utrudniać korzystanie z nowoczesnych technik i narzędzi pozyskiwania informacji (co potwierdzają m.in. badania PIAAC, zob. OECD 2013).

Można oczekiwać, że w konsekwencji boomu edukacyjnego lat 90. i masowego wzrostu poziomu wykształcenia, kolejne pokolenia Polaków będą wchodziły w okres „starości” z innymi postawami wobec uczenia się, a także z innymi umiejętnościami uczenia się. W Polsce bowiem korelacja pomiędzy poziomem wykształcenia i aktywnością edukacyjną jest bardzo wysoka⁵. Jednak nie oznacza to, że zachodzi tutaj prosta relacja przyczynowa umożliwiająca ekstrapolację trendu (Jelonek, Szczucka, Worek 2011). Po pierwsze, umosowieniu szkolnictwa wyższego towarzyszył spadek jego jakości, przez co skłonność do uczenia się kolejnych generacji nie musi pozostawać równie wysoka. Po drugie, zapotrzebowanie na LLL może być obniżone wskutek zjawiska „przeedukowania”, czyli nadpodaży osób z wyższym wykształceniem i kompetencjami (Büchel, de Grip, Mertens 2003; Budría, Moro-Egido 2009). Zatem przyszłe schematy edukacyjne mogą się różnić od obecnych.

Motywacja osób starszych do uczenia się

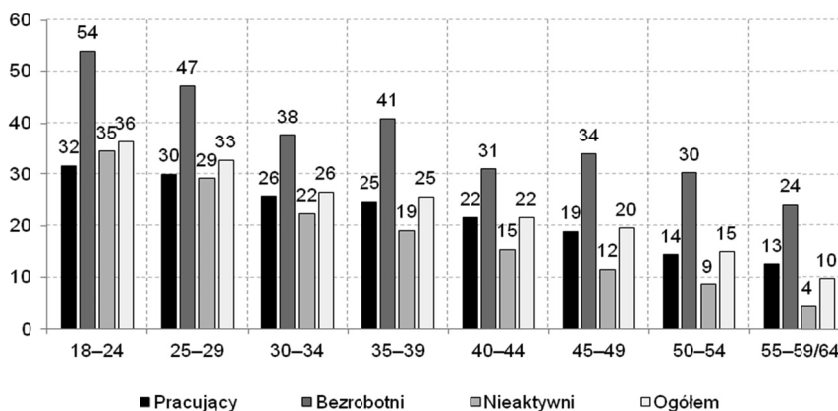
W najstarszych grupach wieku obniża się nie tylko poziom aktywności edukacyjnej, ale i chęć jej podejmowania. Według BKL, w grupie osób w wieku przedemerytalnym zaledwie 10% deklaroowało chęć uczestnictwa w kolejnym roku w kursach i szkoleniach, podczas gdy przykładowo wśród osób w wieku 35–39 lat było to 25% (wykres 6). Spadek chęci do uczenia się poprzez uczestnictwo w kursach i szkoleniach wśród osób należących do starszych kohort wieku jest szczególnie widoczny wśród osób nieaktywnych zawodowo. Natomiast najwyższym poziomem chęci do dalszego kształcenia cechują się osoby bezrobotne, zapewne motywowane potrzebą zdobycia pracy. Jednak ostatecznie uczą się one rzadziej niż osoby pracujące.

Wyniki badań BKL wskazują, że dla osób pracujących i bezrobotnych w wieku 50+ kluczowa jest motywacja zawodowa, a barierą w podejmowaniu tej aktywności jest niska stymulacja do kształcenia ze strony środowiska pracy. Natomiast wśród osób nieaktywnych na pierwszy plan wysuwają się bariery mentalne i zły stan zdrowia. Pracujący w wieku 50+ szkolą się przede wszystkim po to, aby podnieść umiejętności potrzebne w obecnej pracy (powód wybierany przez 62% osób z tej grupy), aby spełnić wymóg pracodawcy (41%)

⁵ Przykładowo, według danych AES (2011), odsetek aktywnych osób w wieku 25–64 lat wynosił w Polsce 52% dla osób o poziomie wykształcenia ISCED 5–6 i jedynie 6% dla ISCED 1–2, podczas gdy średnie dla UE wynosiły odpowiednio 61% i 22%.

oraz by rozwijać własne zainteresowania (22%). Osoby starsze nieco częściej od młodszych szkolą się, by zmniejszyć ryzyko utraty pracy. Bezrobotni są natomiast motywowani głównie zamiarem podjęcia nowej pracy (40%), chęcią rozwijania umiejętności potrzebnych w przyszłej pracy (34%), możliwością bezpłatnego udziału (21%). Skłania ich do tego też skierowanie z Urzędu Pracy: w grupie osób starszych ten powód był wymieniany znacznie częściej niż wśród bezrobotnych należących do młodszych grup wieku (20% wskazań w grupie 50+ i 10% wskazań w grupie 25–34 lata). Co zrozumiałe, nieaktywne zawodowo osoby starsze rzadziej niż pracujący i bezrobotni wskazują na zawodową motywację do szkolenia się, częściej natomiast wskazują na rozwój własnych zainteresowań.

Wykres 6. Chęć uczestnictwa w edukacji pozaformalnej (kursy i szkolenia) w najbliższych 12 miesiącach a wiek i sytuacja zawodowa badanych (w %)



Źródło: Bilans Kapitału Ludzkiego 2014.

Wśród powodów bierności edukacyjnej dominowało wskazanie na to, że szkolenia nie są potrzebne w pracy — deklarowało to 62% pracujących i 24% bezrobotnych w wieku 50–59/64 lat. Bezrobotni w tym wieku częściej niż pracujący wskazywali, że są za starzy na kształcenie (15%), że brakuje odpowiedniej i dostępnej oferty szkoleniowej (15%) oraz że brakuje im motywacji (13%). Wśród osób nieaktywnych zawodowo w wieku 50+ przekonanie, że w tym wieku nie ma sensu się doksztalać, jest już najczęściej wybieranym powodem braku aktywności szkoleniowej (24% wskazań), a zaraz po nim pojawia się wskazanie na stan zdrowia (22%).

Ta ostatnia kwestia jest szczególnie istotna dla aktywności edukacyjnej osób starszych. Wśród osób w wieku 50+, oceniających swój stan zdrowia jako dobry bądź bardzo dobry, uczyło się w jakikolwiek sposób (edukacja formalna, pozaformalna i nieformalna) 24% badanych, podczas gdy wśród osób oceniających swój stan zdrowia jako zły bądź bardzo zły było to 9% badanych. Potwierdzają to dane przywołane przez Stanisławę Golinowską i in. (2016), które wskazują, że w grupie osób w wieku powyżej 50 lat cierpiących na wielozachorowalność poziom uczestnictwa w edukacji formalnej jest dwukrotnie niższy niż wśród osób nie doświadczających takich ograniczeń zdrowotnych.

Nie bez znaczenia dla aktywności edukacyjnej są również normy kulturowe wyznaczające pożądane wzorce zachowań osób starszych oraz oczekiwania, jakie wobec nich formułuje środowisko zawodowe, rodzinne i społeczne. Dosyć powszechne są przekonania, że osoby w wieku powyżej 50 lat są za stare na naukę, gorzej się uczą, są mniej otwarte na zmiany i mają niższy potencjał rozwojowy (Maurer 2001; Posthuma, Campion 2009; Barabasch i in. 2012). W rezultacie, jak pisze Zwick (2012), osoby starsze są mniej społecznie zmotywowane do uczenia się, a aktywność edukacyjna nie współgra z powszechnym wizerunkiem seniora. Osoby w średnim wieku i starsze są bardziej skłonne inwestować w edukację swoich dzieci i wnuków, niż koncentrować się na własnym rozwoju. W jakościowych badaniach motywacji do uczenia się i rozwoju osób dorosłych w Małopolsce silnie ujawniło się postrzeganie osób w wieku 50+ jako takich, które nie muszą już poszerzać swojej wiedzy czy doskonalić umiejętności (Górniak i in. 2007).

Należy jednak pamiętać, że te opinie i stereotypy nie są uniwersalne. Warto przywołać w tym kontekście wyniki badania „Wyrównywanie szans na rynku pracy dla osób 50+” (Kryńska i in. 2013). Aż 60% badanych pracodawców nie spotkało się nigdy lub spotkało się bardzo rzadko z niechęcią do udziału w szkoleniach ze strony pracowników w wieku 45+, jedynie 18% miało z taką sytuacją do czynienia często lub zawsze. Oznacza to, że motywacja do edukacji starszych pracowników wcale nie prezentowała się znacznie gorzej niż pracowników młodszych.

Osoby starsze mogą być mniej motywowane do uczenia się, gdyż uzyskują niższe zwroty z edukacji w postaci wzrostu wynagrodzeń (Zwick 2012). Wyniki badań dotyczących zwrotów z inwestycji w szkolenia osób starszych są jednak zróżnicowane. Michele Belloni i Claudia Villosio (2015), analizując dane porównawcze SHARE, konkludują, że w niektórych krajach uczestnictwo w szkoleniach nie wpływało w żaden sposób na wzrost zarobków pracowników w wieku 50+ (Dania, Belgia, Holandia, Szwajcaria). Natomiast w kilku taki wpływ był obserwowany (Austria, Niemcy, Grecja, Włochy), chociaż efekt mógł być przeszacowany w związku z ograniczeniami analitycznymi. Ważne jest jednak, że starsi pracownicy, którzy brali udział w szkoleniach, byli mniej narażeni na ryzyko utraty pracy lub przejścia na emeryturę.

Uwarunkowania kształtowania oferty edukacyjnej dla osób starszych

Źródeł niższej aktywności osób starszych można poszukiwać w ich sytuacji zawodowej, społecznej czy zdrowotnej, jednak należy także uwzględnić ofertę edukacyjną skierowaną do nich, jej specyfikę oraz formy i treści kształcenia. Według badań jakościowych przeprowadzonych w Małopolsce, tym, co często demotywuje osoby dorosłe do uczenia się, są negatywne doświadczenia edukacyjne, pochodzące z okresu edukacji szkolnej, oraz stereotypowe postrzeganie procesu kształcenia osób starszych. Jak stwierdził jeden z respondentów biorących udział w tamtych badaniach: „Naprawdę mam co robić i nie mam czasu na tracenie go na kursach czy siedzeniu jak uczeń w ławce”. Istotne są dwa elementy tej wypowiedzi: po pierwsze, czas spędzany na kursach jest uznawany za czas stracony, po drugie, uczenie się jest silnie kojarzone z uczestnictwem w formalnej edukacji (uczeń

w ławce). Warto też zwrócić uwagę na coś, czego nie ma w tej wypowiedzi, ale jest z nią związane: osoby dorosłe czy osoby starsze zazwyczaj nie chcą być traktowane jak uczniowie: sadzane w ławkach, odpytywane, oceniane (Górniak i in. 2007).

Zatem często występującym problemem jest niedopasowanie zakresu i sposobu przekazywanej wiedzy do kompetencji i potrzeb odbiorców (Zwick 2012). W przypadku starszych pracowników bardzo często problemem jest nie tyle zbyt trudna tematyka szkolenia, ile fakt, że jest to kształcenie w opanowanym już przez te osoby zakresie kompetencji i wiedzy. Równie demotywujące są szkolenia, których efektów nie będzie można wykorzystać w pracy. Osoby starsze mają inne niż osoby młodsze podejście do rozwoju kompetencji, wiążą z nim różne cele i preferują inne formy szkoleń. Rzadziej kierują się chęcią awansu i zwiększenia zarobków, zwiększenia produktywności, stabilizacji zatrudnienia i adaptacji do nowych warunków pracy. Bardziej interesuje ich rozwój kompetencji miękkich, a także umiejętności ściśle związanych z pracą i dotychczasowym doświadczeniem. Osoby starsze preferują naukę przy pracy, zindywidualizowane podejście, uwzględniające doradztwo zawodowe, pracę z indywidualnym doradcą, trenerem (Bohlinger, van Loo 2010; Withnall 2010; Ropes, Ypsilanti 2012; Zwick 2012).

Kolejną kwestią jest finansowanie aktywności edukacyjnej. W Polsce, podobnie jak w wielu innych krajach, szkolenia i kursy, w których uczestniczą dorośli, są finansowane głównie przez pracodawców. Według danych BKL z lat 2012–2014 ponad 60% kursów, w których ostatnio brali udział respondenci, było finansowane przez pracodawców, wśród osób pracujących odsetek ten wynosił ponad 70%. Naturalnie, pracodawcy oczekują zwrotu poniesionych kosztów (Bassanini i in. 2005). Z tego punktu widzenia inwestowanie w rozwój osób starszych może być mniej opłacalne niż inwestowanie w rozwój osób młodszych, w związku ze spodziewanym krótszym okresem możliwości uzyskania zwrotu z tej inwestycji. Oczekując szybkiego przejścia starszego pracownika na emeryturę, pracodawcy są często mniej skłonni finansować jego szkolenie. Widoczne jest tutaj sprzężenie zwrotne: niski przeciętny wiek wycofywania się z rynku pracy obniża motywację pracodawców i pracowników do inwestycji w kształcenie, co prowadzi do dezaktualizacji kompetencji osób starszych. W konsekwencji spada ich atrakcyjność dla pracodawcy, co zwiększa ryzyko utraty pracy i obniża szanse na znalezienie nowej pracy w przypadku jej utraty (Turek 2015b).

Od strony organizacyjnej polityka szkoleniowa firm wobec starzejących się pracowników jest integralnym elementem zarządzania wiekiem, obejmującego m.in.: planowanie kariery; mobilność i większą swobodę pracownika w gospodarowaniu czasem, zadaniami i metodyką pracy; ochronę i promocję zdrowia; dostosowanie miejsca pracy (por. np. Naegele, Walker 2006; Urbaniak 2009; Liwiński, Sztanderska 2010). Odpowiednie podejście do rozwoju kariery pracowników może pozytywnie wpływać m.in. na motywację do pracy i satysfakcję pracownika, które mają tendencję spadkową wraz z rosnącym stażem (Sturman 2003; Ng, Feldman 2013). Wykorzystanie kapitału ludzkiego starszych pracowników poprzez stworzenie warunków do wewnętrznego, międzygeneracyjnego transferu wiedzy w ramach wielopokoleniowych, uzupełniających się zespołów, przynosi korzyści zarówno samej organizacji, jak i jej członkom. Osoby starsze mogą pełnić funkcje

mentorów, trenerów, tutorów lub aniołów bezpieczeństwa (dbających o unikanie niebezpiecznych zachowań i sytuacji). Za pomocą takiego systemu zarządzania można niwelować międzygeneracyjne bariery i stereotypy związane z wiekiem, które mogą niekorzystnie wpływać na pracę zespołów.

Wyniki badań w zakresie inwestycji w kadry są zróżnicowane. Według badania *Continuing Vocational Training*, w 2010 r. jedynie 22% polskich przedsiębiorstw oferowało szkolenia lub w inny sposób inwestowało w rozwój pracowników, przy średniej dla UE-28 na poziomie 66%⁶. Według badań ASPA z 2009 r., 35% firm w Polsce (zatrudniających przynajmniej 10 pracowników) stosowało plany szkoleniowe skierowane bezpośrednio do starszych pracowników (Perek-Białas, Turek 2012). Badania polskich pracodawców w ramach BKL z lat 2010–2014 wskazują, że rozwój kompetencji zawodowych pracowników nie stanowi dla nich priorytetowego wyzwania. W tym okresie ponad dwie trzecie firm inwestowało w różne działania mające na celu rozwój kapitału ludzkiego, jednak obejmowały one tylko jedną czwartą pracowników zatrudnionych we wszystkich podmiotach w formie umów o pracę. Strategiczne zarządzanie zasobami ludzkimi, wspomagające określanie potrzeb szkoleniowych (spersonalizowane plany rozwoju i systematyczna ocena kompetencji), występowało jedynie w około jednej na pięć firm. Również niezbyt często stosowane były narzędzia wewnętrznego transferu wiedzy, wykorzystujące potencjał własnych zasobów ludzkich (np. starszych, doświadczonych pracowników) do kształcenia kadr (Szczycka, Turek, Worek 2014).

Niechęć do inwestowania w pracowników po pięćdziesiątce potwierdzają również strategie rekrutacji w polskich firmach. Jak wskazują analizy uwarunkowań preferencji wiekowych wobec kandydatów, firmy stosujące inwestycyjną strategię rekrutacji (w porównaniu z firmami stosującymi strategię sita) częściej były skłonne zatrudniać dwudziestolatków, rzadziej zaś pięćdziesięciolatków (Turek 2015b). Zatrudnienie dojrzałego pracownika wiązało się z oczekiwaniem, że przystosowanie go do pracy nie będzie wymagało wydatkowania czasu i pieniędzy.

Polityka publiczna wspierająca aktywność edukacyjną osób starszych

Prawdziwa i aktywna polityka senioralna rozwinęła się w Polsce stosunkowo niedawno. Anna Ruzik-Sierdzińska, Jolanta Perek-Białas i Konrad Turek (2013) piszą, że aż do 2008 r. mieliśmy w tym zakresie do czynienia z polityką fasadową, kiedy to strategie i plany nie przekładały się na realne inicjatywy. Przełomowymi wydarzeniami było ograniczenie przywilejów emerytalnych w latach 2008–2009, opracowanie kompleksowego programu „Solidarność Pokoleń. Działania dla zwiększenia aktywności zawodowej osób w wieku 50+” w 2008 r. i podniesienie wieku emerytalnego do poziomu 67 lat od 2013 r. Z kolei Barbara Szatur-Jaworska (2015) wskazuje, że przełomowy był rok 2012, kiedy to polityka senioralna na dobre zagościła w polskiej agendzie politycznej i ukonstytuowała się instytucjonalnie.

⁶ Dane z Eurostatu.

Obecnie temat aktywności edukacyjnej osób starszych często pojawia się w dokumentach strategicznych UE, a także w *Umowie Partnerstwa*, kiedy mowa o grupach wymagających szczególnego wsparcia (obok osób o niskich kwalifikacjach). Jedną z przyczyn tego zainteresowania była m.in. nieskuteczność działań aktywizujących edukacyjnie osoby starsze w poprzedniej perspektywie programowania obejmującej lata 2007–2013. Jak pokazano na wykresie 1, w tym okresie wskaźniki dla Polski i całej UE nie osiągnęły zakładanych wartości docelowych. Sygnalizowano konieczność przyjęcia nowych rozwiązań, które byłyby skuteczne w przypadku grup szczególnie biernych edukacyjnie, w tym osób starszych (IBS, Coffey 2014).

Bezpośrednim odzwierciedleniem większej wagi przykładanej do edukacji osób starszych jest wydzielenie grupy w wieku 50 lat i więcej jako osobnej podkategorii beneficjentów w wieku 25 lat i więcej w ramach Wspólnej Listy Wskaźników Kluczowych⁷. Przełożyło się to na wszystkie — w liczbie szesnastu — Regionalne Programy Operacyjne (RPO), które uwzględniły osoby w wieku 50–64 lat w ramach odrębnych wskaźników produktu i rezultatu (obok osób o niskich kwalifikacjach). Oznacza to, że wyznaczono osobne cele dotyczące liczby osób, które powinny zostać objęte wsparciem nakierowanym na podniesienie kompetencji (we wszystkich RPO jest to łącznie 57 723 osób w wieku 50+⁸), zaś realizacja tego celu będzie monitorowana i rozliczana.

Dwa krajowe programy strategiczne bezpośrednio odnoszące się do osób starszych to „Solidarność Pokoleń. Działania dla zwiększenia aktywności zawodowej osób w wieku 50+” (SP) (MPiPS 2013a) oraz Rządowy Program na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych na lata 2014–2020 (ASOS) (MPiPS 2013b). SP koncentruje się na zwiększeniu aktywności zawodowej osób starszych, wychodzi przy tym jednak poza wąską ekonomiczną perspektywę, silnie podkreślając konieczność aktywnego i zdrowego starzenia się (także na wcześniejszych etapach życia). Program stawia na rozwój zróżnicowanej oferty edukacyjnej i rozwojowej dostosowanej do potrzeb rynku pracy oraz do możliwości i oczekiwań osób w różnym wieku. Kładzie się w nim nacisk na elastyczność, różnorodność oraz indywidualne podejście. Sam proces edukacji powinien być traktowany jako element długofalowego planowania rozwoju zawodowego pracownika, uwzględniającego przebieg kariery zawodowej, ryzyko utraty pracy, a także możliwość wydłużenia aktywności zawodowej po osiągnięciu wieku emerytalnego. Poza standardowymi formami szkolenia, działania edukacyjne powinny obejmować także kursy i szkolenia wykorzystujące nowoczesne technologie, edukację praktyczną podczas pracy oraz zespoły samokształceniowe. Towarzyszy temu cały szereg działań wspierających rozwój systemu kształcenia przez całe życie nakierowanego na edukację osób starszych, m.in. rozwój kadry i instytucji wyspecjalizowanych w takiej działalności. Jednym z możliwych rozwiązań jest rozwój ośrodków doradczo-szkoleniowych dla starszych pracowników (w ramach tzw. Centrum Kariery 50+⁹), które miałyby na

⁷ ip.mac.gov.pl/download/57/19662/zal2.pdf

⁸ Jest to suma wartości odpowiednich wskaźników produktu przedstawionych we wszystkich szesnastu RPO.

⁹ Pilotażowe „Centrum Kariery 50+” funkcjonowało w Sopocie w latach 2011–2012 w ramach projektu „Pracuję — rozwijam kompetencje. Innowacyjny model wsparcia dla pracowników 50+” (PBS 2011). Okres próbny przyniósł bardzo pozytywne wyniki.

celu wspomaganie, mobilizowanie do dalszego zatrudnienia i utrzymywania aktywności zawodowej poprzez szeroką ofertę zindywidualizowanego doradztwa, szkoleń i konsultacji. Dużo uwagi poświęcono również zachęcaniu pracodawców do stwarzania warunków umożliwiających rozwój kompetencji pracowników w różnym wieku. Silnie promowane są m.in. rozwiązania wspierające wewnętrzny transfer wiedzy i doświadczenia w przedsiębiorstwie, zarządzanie wiekiem, rozwój kultury organizacji i środowiska pracy bardziej przyjaznych dla pracowników w wieku 50+.

Z kolei ASOS koncentruje się na wspieraniu aktywności społecznej osób w wieku 60+, w celu poprawy jakości i poziomu życia osób starszych. Zakłada on włączenie sektora organizacji pozarządowych do działań służących zaangażowaniu seniorów w różne formy aktywności. Wśród celów szczegółowych ASOS jest „Zwiększenie różnorodności i poprawa jakości oferty edukacyjnej dla osób starszych”; chodzi tu o działania nakierowane zarówno na tworzenie oferty, jak i na promowanie i motywowanie do uczestnictwa. Aktywność edukacyjna jest traktowana jako element aktywnego starzenia się, a istotną rolę tych działań jest m.in. zapobieganie wykluczeniu społecznemu.

W ten sam pozazawodowy układ odniesienia wpisują się Uniwersytety Trzeciego Wieku (UTW), które odgrywają coraz ważniejszą rolę w aktywności edukacyjnej osób starszych. W 2012 r. było ich około 400 i zrzeszały ponad 100 tys. słuchaczy, natomiast w 2015 r. w 520 UTW uczestniczyło już ponad 150 tys. słuchaczy (UTW 2015). Wprowadzie Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2020 włącza UTW do systemu instytucji szkoleniowych, planując dostosowanie ich oferty do potrzeb rynku pracy, ale główne obszary działań UTW nie mają konotacji rynkowych (Halicka, Kramkowska 2011). Wsparcie aktywności edukacyjnej osób starszych z ich strony powinno być traktowane przede wszystkim jako forma rozwoju osobistego, społecznego i obywatelskiego, a także rozrywki.

Podsumowanie

Polityka publiczna, przynajmniej na poziomie strategicznym, przywiązuje coraz większą wagę do kwestii uczenia się dorosłych, w tym osób starszych. Aktywność edukacyjną tych osób uznaje się za narzędzie służące przeciwdziałaniu przedwczesnej dezaktywacji zawodowej, zmniejszeniu ryzyka wykluczenia społecznego, podtrzymaniu aktywności społecznej i sprzyjające ogólnemu dobrostanowi (Jarvis 2001; Kenny, English, Kilmartin 2007; Luppi 2009; Jenkins 2012). Biorąc pod uwagę fakt, że od lat wartości wskaźników aktywności edukacyjnej osób starszych w Polsce nie zmieniają się, można stwierdzić, że dotychczasowe publiczne mechanizmy wsparcia w tym zakresie są jednak nieskuteczne. O dostrzeganiu tej nieskuteczności, a zarazem docenianiu znaczenia aktywności edukacyjnej osób starszych świadczy fakt, że problemowi temu poświęcono wiele uwagi zarówno w dokumentach strategicznych wyznaczających kierunki rozwoju polityki senioralnej w Polsce, jak i w dokumentach określających priorytety wydatkowania środków UE w kolejnej perspektywie finansowej na lata 2014–2020. Pozytywnie należy ocenić zwłaszcza zwrócenie większej uwagi na grupy o największym poziomie bierności edukacyjnej, osoby o niskich kwalifikacjach, nieaktywne zawodowo, zagrożone dezaktywacją zawodową i wyklucze-

niem społecznym. W przypadku tych osób mamy bowiem do czynienia z niesprawnością rynku: same mechanizmy rynkowe nie wystarczają do osiągnięcia optymalnych społecznie i ekonomicznie efektów. Dobrym kierunkiem jest też przywracanie równowagi w systemie edukacji poprzez wzrost rangi kształcenia pozaformalnego i nieformalnego, które może doprowadzić do uelastycznienia ścieżek kształcenia i zmniejszenia typowej dla Polski dominacji kształcenia formalnego (Prawelska-Skrzypek i in. 2013; Worek 2015). Może to otwierać osobom dorosłym, w tym także starszym, drogę do potwierdzenia swoich kwalifikacji na podstawie zdobytej samodzielnie wiedzy i doświadczenia, bez konieczności uczestnictwa w edukacji formalnej, a nawet pozaformalnej. W ten sposób samokształcenie, preferowane często przez osoby starsze, może stawać się równoprawną ścieżką prowadzącą do przekwalifikowania czy aktualizacji kwalifikacji.

Nie należy jednak oczekiwać, że spektakularne, czy choćby tylko istotniejsze, zmiany w zakresie poziomu i wzorców uczenia się osób starszych w Polsce nastąpią szybko. Na efekty tych zmian trzeba będzie poczekać zapewne nawet dłużej niż do zakończenia tego okresu programowania. W jego trakcie trzeba jednak monitorować sposób implementacji zamierzonych interwencji oraz śledzić pojawiające się symptomy pozytywnych bądź negatywnych zjawisk. Takie działania, jak opracowanie Polskiej Ramy Kwalifikacji, Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji, tworzenie Rejestru Usług Rozwojowych prowadzą do uporządkowania obszaru uczenia się przez całe życie w Polsce, a właściwie: tworzą jego instytucjonalne ramy. Dopiero wypełnienie tych ram treścią działań jednostek, przedsiębiorstw i instytucji publicznych będzie decydowało o rodzaju osiągniętych efektów.

Projektując kształt interwencji publicznych w obszarze uczenia się osób starszych, a następnie oceniając ich skuteczność, trzeba też kierować się realizmem i opierać je na dobrym rozpoznaniu kontekstu społecznego i gospodarczego, w jakim mają miejsce. W szczególności trzeba mieć na uwadze charakter barier, które utrudniają osobom starszym uczenie się. Przełamanie tych barier jest trudnym wyzwaniem, bowiem mają one najczęściej wewnętrzny charakter: nie wiążą się z brakiem środków na kształcenie czy z brakiem czasu na nie, lecz z poczuciem braku potrzeby kształcenia, przekonaniem, że wraz z upływem lat rozwijanie się traci sens, przestaje mieć wpływ na naszą sytuację. Bariery wzrostu aktywności edukacyjnej osób starszych w Polsce należy też szukać w sposobach zarządzania kapitałem ludzkim w przedsiębiorstwach, w stanie zdrowia osób starszych czy w ukształtowanych kulturowo wzorcach i normach kulturowych, które określają role społeczne osób starszych i sposób ich postrzegania.

Wydaje się, że obecnie głównymi barierami wzrostu aktywności edukacyjnej starszych pokoleń Polaków jest niskie zapotrzebowanie na wyższe kompetencje w polskich firmach i słaby rozwój strategii zarządzania stymulujących rozwój pracowników. W przypadku osób starszych działają dodatkowe czynniki wynikające z niskiego przeciętnego wieku dezaktywacji. Pracodawcy obawiają się, że inwestycje w rozwój starszych pracowników mogą nie przynieść spodziewanego zwrotu, skoro pracownicy zaraz po uzyskaniu uprawnień emerytalnych odejdą z firmy. Skutkuje to niechęcią do inwestowania w rozwój pracowników zbliżających się do wieku emerytalnego. Fakt, że wśród pracodawców dominuje negatywne nastawienie do inwestowania w starszych pracowników, może negatywnie wpłynąć na ich

motywację do pracy i zainteresowanie nią (Turek 2015b). Postawy i działania pracodawców oraz postawy i oczekiwania pracowników są zatem silnie ze sobą powiązane. Warunki pracy i zakres inwestycji w pracowników mogą zwiększyć lub zmniejszyć efektywny kapitał ludzki jednostki, wpłynąć na motywację, a w efekcie na produktywność pracy, a także wydłużyć okres aktywności zawodowej.

W przypadku aktywności edukacyjnej osób starszych konieczne jest całościowe podejście, z organizacyjnego punktu widzenia ujmujące ją jako element zarządzania wiekiem, zaś z perspektywy indywidualnej — jako element aktywnego starzenia się. Umiejętność uczenia się i postawa wobec aktywności edukacyjnej są kształtowane przez całe życie. Działania mające na celu podniesienie poziomu aktywności edukacyjnej na późniejszych etapach kariery zawodowej muszą być adresowane już do osób w wieku średnim oraz młodszych. Z tego względu coraz silniej promowany jest paradygmat aktywnego starzenia się. W tej perspektywie LLL ma duże znaczenie dla rozwoju jednostki w sferze pozazawodowej, utrzymanie jej w zdrowiu, niezależności, dobrej kondycji psychicznej i aktywności, może też przeciwdziałać wycofaniu z życia społecznego. Dobrze zaprojektowane plany rozwoju kariery, aktywność edukacyjna, absorbująca, ciekawa i wymagająca praca mogą przyczynić się do powstrzymania negatywnych efektów starzenia się w sferze kognitywnej (Dearden, Reed, Van Reenen 2005; Skirbekk 2008; Hertzog i in. 2009). Dlatego też polityka wspierania aktywności edukacyjnej osób starszych musi być silnie powiązana z działaniami służącymi poprawie stanu zdrowia ludności, działaniami upowszechniającymi model aktywnego starzenia się, promowaniem dobrych wzorców w zakresie zarządzania kadrami, w tym zarządzania wiekiem. Musi też opierać się na dobrym rozpoznaniu możliwości i oczekiwań osób starszych, specyfiki ich potrzeb edukacyjnych i rozwojowych, preferowanych sposobów uczenia się. Właściwym sposobem stymulowania aktywności edukacyjnej osób starszych nie powinno być skłanianie ich do powrotu do przysłowiowej szkolnej ławki i czynienie z nich biernych odbiorców przekazu edukacyjnego, lecz zachęcanie ich do wykorzystania różnorodnych form i możliwości uczenia się: w środowisku lokalnym, w domu, w pracy. Zmiany, jakie dokonują się w systemie uczenia się przez całe życie w Polsce, otwierają coraz szerzej możliwości dowartościowania takich sposobów uczenia się. I choć nie należy oczekiwać, że szybko doprowadzą do zmian w poziomie i wzorcach aktywności edukacyjnej osób starszych, na dłuższą metę niewątpliwie będą sprzyjały zmianie modeli zachowań.

Bibliografia

- Barabasch, A., Dehmel, A., & Loo, J. van (2012). Introduction: the value of investing in an ageing workforce. W: *Working and ageing. The benefits of investing in an ageing workforce* (s. 9–34). Luxembourg: CEDEFOP.
- Bassanini, A., Booth, A., Brunello, G., Paola, M. De, & Leuven, E. (2005). *Workplace Training in Europe*. Institute for the Study of Labor (niem.: Institut zur Zukunft der Arbeit — IZA), IZA Discussion Paper nr 1640.

- Beck, U. (2000). *The Brave New World of Work*. Cambridge, UK — Malden, MA: Polity Press.
- Belloni, M., Villosio, C. (2015). Training and wages of older workers in Europe. *European Journal of Ageing*, vol. 12, nr 1, s. 7–16.
- Bohlinger, S., Loo, J. van (2010). Lifelong learning for ageing workers to sustain employability and develop personality. W: *Working and ageing. Emerging theories and empirical perspectives* (s. 28–57). Luxembourg: CEDEFOP.
- Boeren, E., Nicaise, I., Baert, H. (2010). Theoretical models of participation in adult education: The need for an integrated model. *International Journal of Lifelong Education*, vol. 29, nr 1, s. 45–61.
- Büchel, F., Grip, A. de, Mertens, A. (red.). (2003). *Overeducation in Europe: Current Issues in Theory and Policy*. Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Budría, S., Moro-Egido, A.I. (2009). The Overeducation Phenomenon in Europe. *Revista Internacional de Sociología*, vol. 67, nr 2, s. 329–345.
- CEDEFOP (2012). *Learning and innovation in enterprises*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- CEDEFOP (2014). *Macroeconomic benefits of vocational education and training*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- CEDEFOP (2015). *Poland: Forecast*. Pobrano z: <http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/forecasting-skill-demand-and-supply/data-visualisations>.
- Dearden, L., Reed, H., Reenen, J. Van (2005). *The Impact of Training on Productivity and Wages: Evidence from British Panel Data*. London School of Economics and Political Science, Centre for Economic Performance. CEP Discussion Paper nr 674.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2013). *Funding of Education in Europe 2000–2012: The Impact of the Economic Crisis. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Evans, K., Schoon, I., Weale, M. (2013). Can Lifelong Learning Reshape Life Chances? *British Journal of Educational Studies*, vol. 61, nr 1, s. 25–47.
- Golinowska, S., Sowa, A., Deeg, D., Socci, M., Principi, A., Rodrigues, R., Ilinca, S., Galenkamp, H. (2016). Participation in formal learning activities of older Europeans in poor and good health. *European Journal of Ageing*, vol. 13, nr 1, s. 1–13.
- Górniak, J., Jelonek, M., Krupnik, S., Łukasiewicz, K., Worek, B. (2007). *Kształcenie ustawiczne w Małopolsce w opiniach mieszkańców. Raport z drugiego etapu badań naukowych: badania jakościowe*. Kraków: Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie. Pobrano z: <http://obserwatorium.malopolska.pl/files/library/412/jakosciowe%20mieszkanicy.pdf> [dostęp: 27.04.2016].
- Halicka, M., Kramkowska, E. (2011). Aktywność osób starszych i przykłady samoorganizowania się seniorów w Polsce. *Trzeci Sektor*, nr 3 (25), s. 36–44.
- Hansson, B., Johanson, U., Leitner, K.-H. (2004). The impact of human capital and human capital investments on company performance. Evidence from literature and European survey results. W: P. Descy, M. Tessaring (red.), *Impact of education and training*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Hanushek, E.A., Kimko, D.D. (2000). Schooling, labor-force quality, and the growth of nations. *American Economic Review*, vol. 90, nr 5, s. 1184–1208.
- Hertzog, C., Kramer, A.F., Wilson, R.S., Lindenberger, U. (2009). Enrichment Effects on Adult Cognitive Development. *Psychological Science in the Public Interest*, vol. 9, nr 1, s. 1–65.
- IBS, Coffey (2014). Ewaluacja ex-ante projektu Umowy Partnerstwa 2014–2020. Warszawa: Instytut Badań Strukturalnych, Coffey International Development Sp. z o.o.
- Jarvis, P. (2001). *Learning in later life: an introduction for educators and careers*. London: Kogan Page.
- Jelonek, M., Szczucka, A., Worek, B. (2011). Rozwój kapitału ludzkiego w Polsce: główne wyzwania. W: *Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce 2010*. Warszawa: PARP.
- Jenkins, A. (2012). Successful ageing, wellbeing and learning in later life. W: *Working and ageing. The benefits of investing in an ageing workforce* (s. 36–54). Luxembourg: CEDEFOP.
- Kenny, A., English, R., & Kilmartin, D. (2007). Key skills: enhancing employability within a lifelong learning paradigm. Articles. Paper 30. Dublin. Pobrano z: <http://arrow.dit.ie/cserart/30> [dostęp: 28.04 2016].
- King, Z., Burke, S., Pemberton, J. (2005). The “bounded” career: An empirical study of human capital, career mobility and employment outcomes in a mediated labour market. *Human Relations*, vol. 58, nr 8, s. 981–1007.
- Kohli, M. (2007). The Institutionalization of the Life Course: Looking Back to Look Ahead. *Research in Human Development*, vol. 4, nr 3–4, s. 253–271.
- Kryńska, E., Krzyszkowski, J., Urbaniak, B., Wiktorowicz, J. (red.). (2013). *Diagnoza obecnej sytuacji kobiet i mężczyzn 50+ na rynku pracy w Polsce. Raport końcowy*. Łódź: Uniwersytet Łódzki.
- Liwiński, J., Sztanderska, U. (2010). *Przegląd badań i publikacji dotyczących zarządzania wiekiem w przedsiębiorstwach*. Warszawa: PARP.
- Luppi, E. (2009). Education in old age: an exploratory study. *International Journal of Lifelong Education*, vol. 28, nr 2, s. 241–276.
- Maurer, T. (2001). Career-relevant learning and development, worker age, and beliefs about self-efficacy for development. *Journal of Management*, vol. 27, nr 5, s. 123–140.
- Mayer, K.U. (2005). Life Courses and Life Chances in a Comparative Perspective. W: S. Svallfors (red.), *Analyzing inequality: Life chances and social mobility in comparative perspective* (s. 17–55). Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- MEN (2013). *Perspektywa uczenia się przez całe życie*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- MPiPS (2013a). Program „Solidarność pokoleń. Działania dla zwiększenia aktywności zawodowej osób w wieku 50+”. Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej.
- MPiPS (2013b). Rządowy Program na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych na lata 2014–2020. Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej.
- MPiPS (2013c). Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2020. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej.

- MRR (2012). *Plan uporządkowania strategii rozwoju* — tekst uwzględniający dokonane w dniu 10 marca 2010 r., 30 kwietnia 2011 r. oraz 12 lipca 2012 r. reasumpcje decyzji Rady Ministrów z dnia 24 listopada 2009 r. Warszawa: Ministerstwo Rozwoju Regionalnego.
- Munnell, A.H., Rutledge, M.S. (2013). The Effects of the Great Recession on the Retirement Security of Older Workers. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 650, nr 1, s. 124–142.
- Naegele, G., Walker, A. (2006). *A guide to good practice in age management*. Dublin: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.
- Ng, T., Feldman, D. (2013). Does longer job tenure help or hinder job performance?. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 83, nr 3, s. 305–314.
- OECD (2010). *Leveraging Training: Skills Development in SMEs. An analysis of Zaglebie sub-Region*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD (2013). *OECD Skills Outlook 2013*. OECD Publishing.
- PBS (2011). *Pracuję — rozwijam kompetencje. Innowacyjny model wsparcia dla pracowników 50+*. Zbiorczy raport z badań. Sopot: PBS DGA. Pobrano z: http://www.50pluspomorze.pl/repository/files/Raport_innowacyjny_50pluspomorze.pdf.
- Perek-Białas, J., Turek, K. (2012). Organisation-level policy towards older workers in Poland. *International Journal of Social Welfare*, vol. 21, nr 1, s. 101–116.
- Posthuma, R., Campion, M. (2009). Age Stereotypes in the Workplace: Common Stereotypes, Moderators, and Future Research Directions. *Journal of Management*, vol. 35, nr 1, s. 158–188.
- Prawelska-Skrzypek, G., Jałocha, B., Shapira, M., Brogan, J., Lafont, P., Pariat, M., Vranešević Marinić, N., Ivošević, V. (2013). *Uznawanie efektów uczenia się nabytych poza edukacją formalną (RPL) w szkolnictwie wyższym — wyzwania projektowania systemu*. Zagreb: Institute for the Development of Education. Pobrano z: http://www.u-rpl.eu/wp-content/uploads/2013/10/URPL_Publikacija_PL_web2.pdf [dostęp: 26.04.2016].
- Rifkin, J. (1995). *The End of Work. The Decline of the Global Labor Force and the Dawn of the Post-Market*. New York: Putnam Publishing Group.
- Ropes, D., Ypsilanti, A. (2012). Factors influencing intergenerational learning: towards a framework for organisations to ensure successful learning in older employees. W: *Working and ageing. The benefits of investing in an ageing workforce* (s. 280–307). Luxembourg: CEDEFOP.
- Ruzik-Sierdzińska, A., Perek-Białas, J., Turek, K. (2013). Did the transition to a market economy and the EU membership have an impact on active ageing policy in Poland? W: R. Ervik, T.S. Lindén (red.), *The Making of Ageing policy: Theory and Practice in Europe* (s. 124–147). Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Schmid, K. (2012). Barriers to and benefits of further vocational training for older employees. W: *Working and ageing. The benefits of investing in an ageing workforce* (s. 106–133). Luxembourg: CEDEFOP.

- Skirbekk, V. (2008). Age and productivity potential: A new approach based on ability levels and industry-wide task demand. *Population and Development Review*, vol. 34, s. 191–207.
- Sławiński, S., Chłóń-Domińczak, A. (2015). *Raport referencyjny — aktualizacja. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji do Europejskiej Ramy Kwalifikacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Sturman, M.C. (2003). Searching for the Inverted U-Shaped Relationship Between Time and Performance: Meta-Analyses of the Experience/Performance, Tenure/Performance, and Age/Performance Relationships. *Journal of Management*, vol. 9, nr 5, s. 609–640.
- Szatur-Jaworska, B. (2015). Polityka senioralna w Polsce — analiza agendy. *Problemy Polityki Społecznej. Studia i Dyskusje*, nr 3 (30), s. 47–75.
- Szczucka, A., Turek, K., Worek, B. (2014). *W ogonie Europy: uwarunkowania i strategie rozwoju kompetencji dorosłych Polaków*. Warszawa: PARP.
- Turek, K. (2015a). Wydłużenie okresu kariery zawodowej — polityka organizacyjna wobec wyzwań związanych z procesem starzenia się ludności. W: J. Górniak (red.), *Polski rynek pracy — wyzwania i kierunki działań* (s. 55–79). Warszawa: PARP.
- Turek, K. (2015b). Znaczenie wieku na rynku pracy — model relacji pomiędzy pracownikiem i pracodawcą. *Studia Socjologiczne*, nr 2 (217), s. 167–194.
- Turek, K., Worek, B. (2015). *Kształcenie po szkole. Uczenie się dorosłych, inwestycje w kadry w przedsiębiorstwach, instytucje szkoleniowe*. Warszawa: PARP.
- Urbaniak, B. (2009). Zarządzanie starzejącymi się zasobami pracy w organizacji — w poszukiwaniu rozwiązań. W: M. Gableta A. Pietroń-Pyszczek (red.), *Człowiek i praca w zmieniającej się organizacji* (s. 401–409). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu.
- UTW (2015). Uniwersytety Trzeciego Wieku — Biuletyn. Ogólnopolska Federacja Stowarzyszeń UTW. Pobrano z: <http://www.federacjautw.pl/images/biuletyn7.pdf>.
- Withnall, A. (2010). *Improving Learning in Later Life*. London–New York: Routledge.
- World Bank (2007). If on-the-job training is so important to competitiveness, why isn't there a better market for it? World Bank Employment Policy Primer, 8.
- World Bank (2012). Knowledge Economy Index. Dostępne na: http://info.worldbank.org/etools/kam2/KAM_page5.asp.
- Zwick, T. (2012). Training effectiveness — Differences between younger and older employees. W: *Working and ageing. The benefits of investing in an ageing workforce* (s. 36–54). Luxembourg: CEDEFOP.

Summary

Lifelong learning (LLL), taking place in pre-retirement and retirement age of the people will play an increasingly important role in the context of social, economic and technological challenges of the nearest future. These problems have been recognized and LLL was included in the main strategic documents of Poland and the EU as a horizontal priority. However, the previous interventions in this field were ineffective and inefficient. The aim of the article is to analyse the development of the policy aimed at learning of older people. It includes the diagnosis of educational activity of elderly Poles, the individual and systemic conditions of this activity and the most important challenges for the development of public policy.

Key words: lifelong learning, older people, active ageing, education, labour market

Cytowanie

Konrad Turek, Barbara Worek (2016), *Aktywność edukacyjna osób starszych w Polsce — poziom, uwarunkowania i kierunki rozwoju polityki publicznej*, „Problemy Polityki Społecznej. Studia i Dyskusje” nr 33(2), s. 87–108. Dostępny w Internecie na www.problemypolitikispolecznej.pl [dostęp: dzień, miesiąc, rok]