



## Oczy Szeroko Otwarte – obecność projektów edukacyjnych w trzeciej misji uczelni

### STRESZCZENIE

**CEL NAUKOWY:** Celem prezentowanego artykułu jest próba znalezienia odpowiedzi na pytanie, czy i w jaki sposób projekty edukacyjne skierowane do najmłodszych wpisują się w trzecią misję uczelni.

**PROBLEM I METODY BADAWCZE:** W pierwszej części artykułu dokonano przeglądu literatury przedmiotu poświęconej trzeciej misji uczelni oraz edukacji obywatelskiej. Szczególna uwaga została zwrócona na znaczenie współczesnych uniwersytetów dla realizowania celów dydaktycznych i wychowawczych wpisujących się w koncepcję „edukacji dla przyszłości”. W części empirycznej artykułu przedstawiono analizę studium przypadku – projektu edukacyjnego realizowanego przez Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie w latach 2019-2021.

**PROCES WYWODU:** W artykule przytoczyliśmy pojęcie edukacji obywatelskiej, wpisującej się w założenia przyjętej przez 23 polskie szkoły wyższe Deklaracji Społecznej Odpowiedzialności Uczelni. Przyjmujemy tezę, że udział szkół wyższych w budowaniu indywidualnych i środowiskowych zasobów kapitału społecznego i obywatelskiego może być realizowany w ramach projektów wpisujących się w trzecią misję uczelni.

**WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ:** Na podstawie przeprowadzonych studiów literaturowych oraz analizy *case study* stwierdzono, iż projekty edukacyjne skierowane do dzieci w wieku szkolnym, realizowane w ramach trzeciej misji uczelni, znacząco wpływają na budowę „kapitału obywatelskiego” uczestników.

**WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE:** Efekty projektów innowacyjnych należących do obszaru szeroko rozumianej edukacji obywatelskiej, zwłaszcza w jej wymiarze moralnym, są znacznie trudniej mierzalne niż kompetencje społeczne o charakterze socjotechnicznym. Jednak prowadzenie projektu edukacyjnego pozwala na rejestrowanie zmian w sposobie myślenia i działania uczestników, a zatem pośrednio oceniania osiągniętych celów. Wśród rekomendacji warto podkreślić konieczność poszerzania wkładu uczelni w edukację obywatelską, zwłaszcza poza wielkimi miastami.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** TRZECIA MISJA UCZELNI, EDUKACJA OBYWATELSKA, SOCJALIZACJA, KSZTAŁCENIE DLA PRZYSZŁOŚCI

Sugerowane cytowanie: Karwińska, A., i Sanak-Kosmowska, K. (2020). Oczy Szeroko Otwarte – obecność projektów edukacyjnych w trzeciej misji uczelni. *Horzonty Wychowania*, 19(51), 69-85. DOI: 10.35765/hw.1978.

**ABSTRACT:** 

---

*Eyes Wide Open – the Presence of Educational Projects in the Third Mission of the University*

**RESEARCH OBJECTIVE:** The presented article aims to find an answer to the question of whether and how educational projects addressed to the youngest fit into the Third Mission of the University.

---

**THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS:** In the first part of the article, we review the literature on the subject devoted to the Third Mission of Universities and Civic Education. We pay particular attention to modern universities' importance for implementing teaching and educational goals that fit into the concept of "education for the future." The article's empirical part presents an analysis of a case study – an educational project implemented by the University of Economics in Krakow in 2019-2021.

---

**THE PROCESS OF ARGUMENTATION:** In the article, we quoted the concept of civic education, in line with the Declaration of the University's Social Responsibility's assumptions adopted by 23 Polish universities. We accept the thesis that universities' participation in building personal and environmental resources of social and civic capital may be implemented as part of projects that fit into the University's Third Mission.

---

**RESEARCH RESULTS:** Based on the conducted literature studies and case study analysis, we find that educational projects aimed at school-age children, implemented as part of the 3rd Mission of the University, significantly affect the building of the participants' "civic capital."

---

**CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS:** The effects of innovative projects belonging to the area of broadly understood civic education, especially in its moral dimension, are much more challenging to measure than social competencies of a social engineering nature. However, conducting an educational project allows to record changes in the way participants think and act, and thus indirectly evaluate the achieved goals. Among the recommendations, it is worth emphasizing the need to expand the University's contribution to civic education, especially outside large cities.

---

→ **KEYWORDS:** **THE THIRD MISSION OF THE UNIVERSITY, CIVIC EDUCATION, SOCIALIZATION, EDUCATION FOR THE FUTURE**

## Wstęp

Kształcenie, ważny element socjalizacji, jest jednym z istotnych procesów społecznych dotyczących jednostek, grup społecznych i instytucji. Skutki kształcenia są ważne dla jednostek – kształcenie daje im m.in. możliwości nabywania pożądaných kompetencji, wspomaga rozwój osobowości, współtworzy szanse na zajmowanie odpowiadającego aspiracjom miejsca w społeczeństwie. Z punktu widzenia społeczeństwa kształcenie umożliwia m.in. przekazywanie najważniejszych wartości, kształtuje oczekiwane postawy

społeczne, wspiera procesy tworzenia się więzi międzyludzkich, wzmacnia poczucie przynależności do wspólnoty itp. W procesie kształcenia uczestniczą rozmaite podmioty, występujące w różnych rolach, realizujące cele indywidualne i zbiorowe.

W kształceniu dla przyszłości (a tylko takie ma sens w szybko zmieniającym się świecie) istotne jest rozwijanie w czasie studiów i poprzez doskonalenie zawodowe: wyższych kompetencji poznawczych (rozumianych jako: elastyczność poznawcza, krytyczne myślenie, kreatywność, rozwiązywanie złożonych problemów), kompetencji cyfrowych (podstawowych i zaawansowanych), wreszcie, kompetencji społecznych (wyrażających się m.in. w zdolności do współpracy z innymi, inteligencji emocjonalnej, zdolności do zarządzania pracą grupową).

Ważne jest także wyposażenie absolwentów w umiejętności funkcjonowania w świecie charakteryzującym się zmiennością, różnorodnością, niepewnością i złożonością. Oznacza to konieczność posiadania, poszukiwania i aktualizowania wiedzy oraz umiejętności pozwalających analizować i rozumieć procesy zachodzące w różnych dziedzinach życia zbiorowego. Raport McKinse'a *Skill Shift: Automation and the Future of the Workforce* (2020) zwraca uwagę na to, że coraz ważniejsze stają się kompetencje takie jak: kreatywność, przyswajanie złożonych informacji, rozwiązywanie problemów, podejmowanie inicjatywy oraz skuteczne sprawowanie przywództwa.

Te uwagi, chociaż zaledwie dotyczą problemu adekwatności sposobu kształcenia do nowych wymagań i oczekiwań stawianych przed absolwentami instytucji edukacyjnych, wskazują na konieczność przemyślenia i uspoźnienia procesów kształcenia na poziomie wyższym. Po pierwsze, należy traktować edukację całościowo, to znaczy dostrzegać konieczne powiązania pomiędzy różnymi etapami kształcenia (od poziomu przedszkola po studia wyższe). Po drugie, należy dostrzegać powiązania pomiędzy różnymi zadaniami zarówno szkół, jak i uczelni wyższych. Tylko takie holistyczne ujęcie pozwala na właściwe wykorzystanie potencjałów zarówno szkół niższego szczebla, jak i uczelni wyższych. Celem niniejszego artykułu jest próba znalezienia odpowiedzi na pytanie, czy i w jaki sposób projekty edukacyjne skierowane do najmłodszych wpisują się w trzecią misję szkół wyższych. Uzupełnieniem rozważań teoretycznych jest analiza studium przypadku projektu „Oczy Szeroko Otwarte” realizowanego przez Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie w latach 2019-2021.

## Znaczenie trzeciej misji uczelni dla realizowania celów dydaktycznych i wychowawczych

Uniwersytety są miejscami, gdzie powinniśmy kształcić dla przyszłości następne generacje przywódców, naukowców, generalnie „przodowników” społeczeństwa – jak określał elity Florian Znaniecki. Te zadania realizujemy w erze wszechobecnego Internetu, który daje nieograniczony dostęp do wysokiej jakości (jeśli się wie, gdzie szukać, i potrafi weryfikować) informacji, danych i treści z każdej praktycznie dziedziny. Co więcej, realizujemy je w czasach, w których wiele przekazywanych treści ma stosunkowo krótki

okres ważności. Znaczenia nabierają raczej kompetencje niż posiadanie informacji, które i tak należy stale uzupełniać i aktualizować, zdolność do przekształcania tych informacji w wiedzę naukową, wreszcie umiejętność zastosowania wiedzy naukowej do rozwiązywania problemów i stawiania następnych pytań. Jak zatem zmieniać dydaktykę uniwersytecką? Jak skutecznie i efektywnie realizować kształcenie studentów dla przyszłości? We współczesnych uczelniach ważne jest odejście od paradygmatu nauczania i uczenia się, określanego jako *teacher-centered*, charakteryzującego się postrzeganiem wykładowcy jako ważnego źródła informacji dla studenta, do paradygmatu *student-centered*, w którym najważniejsze jest nie to, czego uczą wykładowcy, ale to, czego uczą się studenci. Konkretnie chodzi o to, żeby studenci mieli możliwość wyboru zarówno treści (spośród oferowanych kursów), jak i ścieżek kształcenia – czyli żeby zyskiwali wysoki poziom podmiotowości w procesie dydaktycznym.

Wymaga to oczywiście zmiany relacji wykładowca – student. Od roli głównie „dostarczyciela informacji”, także „interperatora” czy „objaśniacza”, wykładowca powinien przechodzić bardziej do roli przewodnika w procesie uczenia, towarzysza w odkrywaniu, mentora. Chodzi tu o wspieranie w procesie formułowania ważnych pytań i poszukiwania odpowiedzi, rozwijanie przyjaznego, procesom poszukiwania, otoczenia.

Student z kolei musi zaakceptować swoją odpowiedzialność za proces uczenia się, odpowiedzialność związaną z podmiotowością w procesach dydaktycznych. Oznacza to aktywne zaangażowanie w określaniu celów własnej aktywności poznawczej, planowanie i realizowanie procesu uczenia się, wreszcie odpowiedzialność za efekty swojego kształcenia. Relacja wykładowca – student jest zatem oparta na wielowymiarowej współzależności obu głównych stron procesu dydaktycznego i aktywnej współpracy.

Te zmiany, aczkolwiek niezbędne, nie wystarczą, jeśli uniwersytety mają nadal być kluczowymi instytucjami w osiągnięciu najważniejszych celów społecznych i gospodarczych. Analizując toczącą się od dziesiątek lat dyskusję nad „ideą uniwersytetu”, Peter Scott wskazuje na kilka wątków obecnych w tej debacie. Najbardziej istotny z punktu widzenia prowadzonych w niniejszym artykule rozważań jest ten związany z traktowaniem uniwersytetu jako kreatora kapitału kulturowego, instytucji zaangażowanej w kształtowanie różnego typu elit, narodowych (społecznych), profesjonalnych, technicznych. Jednocześnie współczesny uniwersytet powinien być zaangażowany w promowanie modernizacji rozmaitych dziedzin życia zbiorowego (Scott, 1993, s. 5-6).

Raport Ernst & Young opublikowany w 2012 r. wskazywał konieczne w najbliższych (wtedy, 8 lat temu) latach zmiany myślenia o uniwersyteckiej edukacji, wskazując na kilka najważniejszych czynników modernizowania uniwersytetów:

- coraz powszechniejszy dostęp do wiedzy,
- konieczność konkurencji o studentów (i fundusze),
- digitalizacja,
- globalna mobilność studentów (i wykładowców).

Potrzebna jest pogłębiona integracja z sektorami przemysłowymi pozwalająca na wzmocnienie roli uniwersytetów jako sił napędowych dla innowacji i zmian. Z jednej strony oznacza to inne funkcjonowanie tych sektorów, odchodzenie od oczekiwania

wąsko pojmowanych korzyści ekonomicznych, wymiernych i realizowanych w przewidywalnym czasie. Należy także przemyśleć relacje między uniwersytetem a instytucjami gospodarczymi – tak, aby unikać napięcia między tradycyjną rolą społeczną uniwersytetu a zadaniem służenia rozwojowi gospodarczemu, co jest traktowane jako jeden z najważniejszych komponentów trzeciej misji uczelni wyższych.

Owa trzecia misja uczelni, czyli wielokierunkowa współpraca i działanie na rzecz otoczenia, może być wywiedziona, przynajmniej w części, z roli, jaką odgrywały instytucje takie jak Akademia Platonańska czy bagdadzki Dom Mądrości, wykraczającej poza gromadzenie i przekazywanie wiedzy. Społeczne oczekiwania wobec uniwersytetu zostały jednak sformułowane znacznie później. Jak wskazywał Peter Scott, nowoczesne uniwersytety, ukształtowane w czasach rewolucji przemysłowej, miały ten komponent służenia społeczeństwu poprzez włączanie się w procesy zmian społecznych (Scott, 1977). Oczywiście początkowo postrzegano tę rolę w kategoriach dostarczania wykwalifikowanych kadr dla rozwoju gospodarczego, jednak bardzo szybko dostrzeżono znacznie szerszą rolę uniwersytetu w promowaniu zmiany, tworzeniu odpowiedniego klimatu dla rozwoju (Breznitz i Feldman, 2012, s. 141-143). Warto jednak zwrócić uwagę, że ta „trzecia misja” uniwersytetu jest przede wszystkim powiązana z rozwojem gospodarczym na różnych szczeblach, od lokalnego po międzynarodowy. „Znaczącym wkładem” do ukształtowania się tej idei, była, jak zauważa Marcin Zawicki, koncepcja regionalnej misji uniwersytetu zakładająca ściślejsze powiązanie kierunków działań uczelni wyższych z potrzebami rozwojowymi regionu, w którym funkcjonują. Dokonuje się to poprzez dostosowanie działalności badawczej do potrzeb modernizowania gospodarki regionalnej, wkład uczelni do promowania przedsiębiorczości i rozwoju przedsiębiorstw, realizowanie zadań dydaktycznych w sposób sprzyjający rozwojowi regionalnego kapitału intelektualnego, wreszcie współuczestniczenie w niwelowaniu nierówności społecznych w sferze szans i możliwości rozwoju (Zawicki, 2019, s. 73-74).

Takiego przykładu na poziomie lokalnym dostarcza np. działanie jednej z uczelni amerykańskiej – Aquinas College w Grand Rapids (stan Michigan). Na początku lat 70. XX w. dzielnica Grand Rapids, Eastown, przechodziła okres niekorzystnych zmian w wyglądzie i funkcjonowaniu (także związanych ze wzrostem liczby grup etnicznych mniejszości i zmniejszaniem się stabilnej społeczności „białych kołnierzyków”), co przyczyniało się do „ucieczki” lokalnego biznesu (a zatem także lokalnych podatków, wpływów z wynajmowania lokali, usług dodatkowych itp.) oraz pewnych grup mieszkańców.

Prezydent Aquinas College, kolegium usytuowanego w obrębie Eastown, upowszechnił wśród studentów i pracowników naukowych ideę działań na rzecz „przywrócenia równowagi” w dzielnicy i pomocy w zaktywizowaniu mieszkańców do współpracy. Przyznanie grantu z Fundacji Kelloga pozwoliło na pozyskanie środków na rozpoczęcie prac studialnych. Rozpoczęto od zidentyfikowania problemów postrzeganych jako najpilniejsze do rozwiązania przez mieszkańców, następnie rozpoznane zostały ich potrzeby i oczekiwania. Kolejnym krokiem było powołanie komitetów (w ich skład wchodziłi zarówno wykładowcy i studenci, jak i przedstawiciele mieszkańców oraz władz lokalnych), których zadaniem było opracowanie konkretnych projektów poddawanych ocenie

w trakcie publicznych dyskusji. Podstawową ideą, która stanowiła początek wszelkich działań, było przyjęcie przez Aquinas College roli „dobrego sąsiada”. W ten sposób relacje między instytucją naukową a grupami mieszkańców czy lokalnymi władzami układały się w płaszczyźnie bardziej społecznej niż instytucjonalnej, co właśnie okazało się skuteczne w promowaniu rewitalizacji dzielnicy i jej gospodarczego ożywienia (Easley, Edison i Williams, 1978).

Należy jednak zauważyć, że trzecia misja uczelni nie ogranicza się do, niewątpliwie bardzo istotnego, wkładu w rozwój gospodarczy, procesów rewitalizacji społeczno-przestrzennej i gospodarczej czy wyrównywania nierówności społecznych na poziomie wewnątrzregionalnym bądź krajowym. Współczesne społeczeństwa stają coraz częściej wobec niedostatku takich zasobów jak m.in. kapitał społeczny, zdolność do dialogu, poczucie odpowiedzialności, zdolność do zbiorowego działania na rzecz dobra wspólnego. Należy podkreślić, że takie zasoby wykreować i utrzymać jest znacznie trudniej niż kompetencje i umiejętności np. w zakresie zarządzania, podejmowania skutecznych decyzji, dokonywania trafnej oceny zysków i strat czy nawet przewodzenia grupie. Jednak to właśnie od uniwersytetów powinno się oczekiwać rozwinięcia odpowiednich idei i działań prowadzących do budowania postaw i zachowań „obywatelskich”. Przy czym, co warto szczególnie podkreślić, chodzi o wychodzenie poza podejście „socjotechniczne” skupione wokół skutecznego działania zbiorowego, umiejętności wykorzystania powiązań międzyludzkich itd., z czym często owe zasoby społeczne są kojarzone. W tym sensie ta rola „dobrego sąsiada” i uruchamianie szerokiego dyskursu tradycyjnie określanego jako „debaty togi i ratusza” nie jest zogniskowana wyłącznie wokół zagadnień gospodarczych, nawet szeroko rozumianych (Brenzitz i Feldman, 2012, s. 140). Chodzi tu o zaangażowanie uczelni w obszarze budowania cywilizacji opartej na wartościach humanistycznych, wkład w tworzenie kultury zaufania, dialogu, porozumienia i współpracy, a także kształtowanie i proponowanie standardów etycznych zarówno w polityce gospodarczej, jak i politykach publicznych, wreszcie w kształceniu na wszystkich poziomach edukacji formalnej i pozaformalnej.

Realizowanie tych działań, także we współpracy z różnymi instytucjami trzeciego sektora, ruchami obywatelskimi daje uczelniom wiele rozmaitych korzyści wpływających na możliwość realizowania pozostałych funkcji uczelni – tworzenia nauki i odgrywania roli edukacyjno-wychowawczej.

Wspomniano wyżej o „kształceniu dla przyszłości”. Z tego punktu widzenia warto zwrócić uwagę na tzw. transformatywne kompetencje (*transformative competencies*), jak określono je w opracowaniu OECD Future and Education Skills 2030. Punktem wyjścia jest tu stwierdzenie, że nie sposób przygotować uczniów i studentów do skutecznego osiągnięcia pożądanego celu w przyszłości, jeśli stosuje się stare metody nauczania, utrwalone tradycją podziały na „uczących” i „nauczanych”, wreszcie jeśli dąży się do ukształtowania kompetencji według istniejących dotychczas w edukacji wzorów. Tymczasem potrzebne są nie tylko nowe metody, nowe curricula, ale także nowe wizje potrzebnych kompetencji. Właśnie owych „transformatywnych”, czyli upraszczając, pozwalających na skuteczne uczestnictwo w procesach przemian, a także na kreatywne

zmienianie siebie i świata od poziomu lokalnego do planetarnego. Kompetencje transformatywne to przede wszystkim zdolność do kreowania nowych wartości, umiejętność radzenia sobie z napięciami i dylematami, wreszcie zdolność do przyjmowania odpowiedzialności (OECD, 2020). Trzecia misja uczelni, czyli realizowanie bezpośredniej i pośredniej współpracy z otoczeniem gospodarczym, społecznym, kulturalnym, poprzez m.in. działanie na rzecz różnych podmiotów tego otoczenia daje szansę na ukształtowanie takich kompetencji po obu stronach owej współpracy.

## Edukacja obywatelska dzieci – założenia

Współczesne badania (Knudsen i in., 2006) pokazują, że efekty edukacji w okresie dzieciństwa mają znaczenie dla późniejszych postaw i zachowań. James J. Heckman (Heckman, 2011, s. 31), noblista w dziedzinie ekonomii w roku 2000, wielokrotnie podkreślał, jak ważne jest inwestowanie w rozwój dziecka w jak najwcześniejszym okresie życia. Jak pisał w 2011 r. – ci, którzy chcieliby zredukować deficyty i wzmacniać gospodarkę, powinni inwestować w edukację najmłodszych. Każdy rok pozostawienia dzieci, zwłaszcza z rodzin dysfunkcyjnych, bez wsparcia ich rozwoju i edukacji znacząco zmniejsza szansę redukcji przyszłych nierówności. To strategia przyszłościowa, pozwalająca unikać kosztów ekonomicznych i społecznych za kilkanaście czy dwadzieścia lat. Zasadniczo, ważność dzieciństwa jako okresu szczególnie ważnego dla kształtowania się osobowości społecznej jest dostrzegana od dawna, od lat też wypracowywane są metody radzenia sobie z tym wyzwaniem, zarówno przez państwo i jego instytucje, jak i instytucje pozarządowe (Sasińska-Klas, 1992).

Oczywiście, socjalizacja do bycia obywatelem, do uczestniczenia w społeczeństwie demokratycznym, często wielokulturowym, do radzenia sobie na wolnym rynku, a także z innymi wyzwaniami współczesnego świata, to przede wszystkim rola szkoły jako formalnej instytucji edukacyjnej. Coraz ważniejsze stają się jednak poszukiwanie innych, uzupełniających form edukacji, bardziej elastycznych, dających szansę na wielowymiarowe podejście do prezentowanych zagadnień, na lepsze dostosowanie do zmieniających się potrzeb poznawczych. Warto tu wskazać, że edukacja pozaszkolna jest zazwyczaj oparta na nieco innej „filozofii nauczania” wyrażającej się m.in. w położeniu nacisku na wspólne odkrywanie (a nie sztywny podział na nauczających i nauczanych), budowaniu innego typu motywacji, nastawionej na współuczestniczenie, interdyscyplinarność (Zbieranek, 2011, s. 9-13).

Edukacja obywatelska to bardzo szeroki termin. W najprostszym znaczeniu to nauczanie nowego pokolenia praw i obowiązków związanych ze statusem obywatela. W zamierzeniu projektu chodzi jednak o znacznie szersze rozumienie, obejmujące wiedzę, umiejętności, a także postawy, które członkowie młodego pokolenia powinni sobie przyswoić. Chodzi tu o zdobywanie kompetencji świadomego, zaangażowanego, postępującego zgodnie z obowiązującym systemem wartości społecznych obywatela. Chodzi też o ukształtowanie wiedzy, umiejętności i kompetencji do kreowania świata, w którym

młodzi ludzie już funkcjonują i będą zwiększać obszar swojego zaangażowania w miarę upływu czasu i dorastania.

Rozumienie obywatelstwa, współcześnie, obejmuje znacznie szerszy zakres. Polega ono m.in. na zwróceniu uwagi na skutki jednego z najważniejszych obecnych megatrendów – rozwoju nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych, które powodują ukształtowanie się dodatkowego, cyfrowego wymiaru obywatelstwa (w języku angielskim używa się pojęcia *netizen*, uzupełniającego tradycyjne pojęcie *citizen*). Drugi wymiar współczesnego obywatelstwa można określić jako „transnarodowy”, co oznacza, że w procesie socjalizacji musimy uwzględniać fakt funkcjonowania w świecie coraz mniejszym (kurczącym się) (Levinson i Meira, 2014, s. 3). Do rangi podstawowych problemów urasta, w tych warunkach, zdolność do dialogu, umiejętność poruszania się w wielokulturowym, różnorodnym świecie, tak aby zachować równowagę między przywiązaniem do ważnych wartości własnej kultury a możliwością akceptacji wartości innej kultury. Współczesny świadomy obywatel, lubiący innych, wrażliwy, zainteresowany sprawami świata wokół niego, jest aktywnym partnerem władz samorządowych, administracji publicznej, organizacji i instytucji tworzących tkankę społeczną. Takie cechy nie powstają jednak automatycznie, potrzebne jest ich wzmacnianie i kształtowanie. Warto jeszcze pokreślić obserwacje J.J. Heckmana dotyczące dzieci, które, z różnych powodów, zamiast uczestniczyć w procesach edukacji w ramach szkoły przechodzą test (tzw. GED test). Nawet jeśli testy potwierdzają oczekiwany poziom wiedzy, nie oznacza to, że osiągnięte zostały inne umiejętności i kompetencje, zwłaszcza te odnoszące się do funkcjonowania w życiu społecznym. Ten typ kompetencji jest ceniony przez potencjalnych pracodawców, a trudny do nadrobienia bez uczestniczenia w rozmaitych aktywnościach rozwijających owe „miękkie” cechy oraz bez zintegrowania działań różnych aktorów socjalizujących (rodziny, szkoły, organizacji, mediów itp.). Co więcej, najważniejszy etap kształtowania tego potencjału przypada na wczesny okres szkolny (Heckman, 2011, s. 33-35).

Nie ma łatwej recepty na uaktywnienie „uobywatelnienia” członków społeczeństwa, zwłaszcza najmłodszych. Na pewno ważna jest „edukacja w ogóle”, podnoszenie poziomu wiedzy, ale obok tego celu istotne jest także rozwijanie poczucia wspólnoty kulturowej; zrozumienie sensu pojęcia „obywatel”; kształtowanie systemu wartości; kształtowanie postaw prospołecznych i przedsiębiorczych. Jest to zatem element zintegrowanego systemu uspołecznienia. Już w latach 80. ubiegłego wieku stawiano w Polsce pytanie dotyczące pożądanego modelu edukacji. Czy efektem (produktem) systemu edukacyjnego powinien być człowiek oświecony, czy też innowacyjny? Mimo atrakcyjności „oświecenia” we współczesnym świecie chodzi przede wszystkim o stawanie się innowacyjnym (Kozielecki, 1988, s. 34).

Kształtowanie się wartości, postaw i zachowań charakterystycznych dla społeczeństwa obywatelskiego ma fundamentalne znaczenie dla możliwości prawidłowego funkcjonowania gospodarki i przebiegu procesów życia społecznego. Edukacja obywatelska jest nakierowana zatem na wspieranie (kształtowanie, utrzymanie) ładu społecznego, ciągłości społecznej, kształtowanie postaw sprzyjających współdziałaniu, orientacji „na włączanie się”, aktywizacji społecznej na różnych poziomach, poczynając od skali mikro



(w najbliższym otoczeniu). Warto także podkreślić negatywne skutki braku edukacji obywatelskiej – w tym zwłaszcza brak nastawień prospołecznych, bierność, obojętność, brak zainteresowania tym, co się dzieje w sferze lokalnej, ale i w sferze makro, oraz słabnięcie więzi społecznych.

Od lat toczy się dyskurs na temat istoty społecznej odpowiedzialności rozmaitych instytucji (zwłaszcza biznesowych). Nieco krócej, aczkolwiek bardzo aktywnie, ta dyskusja prowadzona jest także w związku ze sposobem funkcjonowania uczelni wyższych (por. np. Leja, 2008).

W 2017 r. zainicjowana została Deklaracja Społecznej Odpowiedzialności Uczelni, do której przystąpiły 23 uczelnie, a we wrześniu 2019 r. podczas Kongresu Społecznej Odpowiedzialności Nauki w Krakowie sygnowało 58 kolejnych uczelni (Nauka w Polsce, 2019).

Z dwunastu zobowiązań zawartych w tej Deklaracji najbardziej interesujące, z punktu widzenia problematyki tego artykułu, są poniższe założenia: 2) Kształtować społeczne i obywatelskie postawy przyszłych elit sprzyjające budowaniu wspólnoty, kreatywności, otwartości oraz komunikacji, a także wrażliwości społecznej i kultury pracy; oraz 3) Upowszechniać idee równości, różnorodności, tolerancji oraz respektować i chronić prawa człowieka w odniesieniu do całej społeczności akademickiej i jej otoczenia. Stawiamy tu tezę, że udział uczelni wyższych w budowaniu indywidualnych i środowiskowych zasobów tej części kapitału społecznego, który można roboczo określić jako „kapitał obywatelski”, jest jej, szczególnie trudnym, ale i szczególnie ważnym, zadaniem w ramach trzeciej misji. To zadanie jest realizowane, w ramach edukacji ogólnej, w odniesieniu do studentów, jednak jako instytucja społecznie odpowiedzialna, a zatem „dobrze służąca otoczeniu”, uczelnia powinna zaoferować takie działania na rzecz szerszego otoczenia, w tym zwłaszcza dla dzieci i młodzieży. Przedstawione poniżej studium przypadku dotyczy takiego właśnie działania podjętego w Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie.

## Oczy Szeroko Otwarte jako przykład realizacji trzeciej misji uczelni

Studium przypadku stanowi jedną z jakościowych metod badawczych. Jej celem głównym jest jak najlepsze zobrazowanie konkretnego zjawiska. R. Yin rekomenduje użycie metody studium przypadku w celu znalezienia odpowiedzi na pytania mające charakter odkrywczy, a więc dotyczące tego, „jak” i „dlaczego” dane zjawisko występuje (Yin, 2009, s. 46). Takie założenie przyjęliśmy w niniejszym artykule. Poniżej przedstawiamy analizę *case study* projektu pod tytułem „Oczy Szeroko Otwarte”, którego realizacja została sfinansowana przez Narodowe Centrum Badań i Rozwoju (POWR.03.01.00-00-T086/18). Celem analizy przedstawionego studium przypadku jest próba odpowiedzi na pytanie, czy możliwa jest realizacja trzeciej misji uczelni w obszarze edukacji obywatelskiej dzieci, a jeśli tak, to jakie warunki muszą zostać spełnione, aby było to możliwe.

Projekt został skierowany do dzieci w wieku 9-12 lat zamieszkujących gminę Kraków. Grupa wiekowa została dobrana w sposób celowy. Środkowy wiek szkolny, jak wskazuje

literatura przedmiotu, przypada na wiek 8-9 do 11-12 lat, czyli jest to okres uczęszczania do klas 4-6 szkoły podstawowej. Środkowa część wieku szkolnego to jednocześnie ostatni okres dzieciństwa. To czas istotny z perspektywy kształtowania przekonania o własnej skuteczności w działaniu i myśleniu, ale również w relacjach z innymi. Korzystanie z sukcesem i przy uznaniu otoczenia z opanowywania nowych umiejętności tworzy podstawę rozwoju poczucia kompetencji. To także okres, w którym dziecko uczy się ról społecznych, a więc zaczyna przyjmować tożsamość społeczną, grupową, sprawdzając, w której się najlepiej czuje (Rękosiewicz i Jankowski, 2014, s. 5-9).

Inspiracją do stworzenia koncepcji projektu „Oczy Szeroko Otwarte” były wcześniejsze doświadczenia w zakresie edukacji najmłodszych w ramach Uniwersytetu Dziecięcego UEK. Celem projektu było przede wszystkim podniesienie kompetencji jego uczestników do świadomego i skutecznego funkcjonowania we współczesnym społeczeństwie w wymiarze społecznym, gospodarczym i kulturowym. Działania zaplanowane w projekcie, w założeniu, mają się przyczynić do wzrostu wiedzy w wybranych dziedzinach (zwłaszcza wiedzy ogólnej), wzmacniania aktywności edukacyjnej i kulturalnej, zainteresowania sprawami otaczającej rzeczywistości, umiejętności jej rozumienia i interpretowania.

Założyliśmy, że w realizowanym programie interakcje w układach: uczeń – nauczyciel; uczeń – uczeń będą sprzyjać procesowi przyswajania sobie zasad funkcjonowania całości społecznych reguł rządzących życiem zbiorowym itd. Przyjęliśmy założenie, że przy zastosowaniu odpowiednich środków dydaktycznych możliwe jest przekazanie dzieciom złożonych treści związanych z funkcjonowaniem człowieka w świecie społecznym, regułami życia zbiorowego, problemami gospodarczymi. Powiązane z tym celem jest wzmacnianie zasobów kapitału społecznego poprzez włączanie działań grupowych do procesu edukacyjnego, przygotowujące do skutecznego współdziałania z innymi.

Ważnym celem projektu „Oczy Szeroko Otwarte” jest także kształtowanie wyobraźni i kreatywności uczestników, co, współcześnie, w epoce, w której coraz ważniejszymi „produktami” działań człowieka stają się innowacje, kreatywne rozwiązania, nowe wartości, nowe idee, jest istotne. Rozwijanie wyobraźni dziecka staje się najbardziej obiecującym programem kształtowania postaw innowacyjnych, kreatywnego myślenia, odchodzenia od oczywistych skojarzeń. Wszystko, co otacza współczesne dziecko, jest w pewnym sensie produktem wyobraźni twórcy przedmiotów, gier, obrazów itd. (Pavlovic i Maksic, 2014, s. 216-217).

Pierwsza edycja projektu została zrealizowana w roku szkolnym 2019/20. Wzięło w niej udział 70 dzieci z klas 4-6. Do marca 2020 r. zajęcia odbywały się na terenie Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie. Ze względu na sytuację epidemiologiczną oraz ogłoszony w połowie marca *lockdown* zajęcia w semestrze letnim kontynuowane były w trybie zdalnym. Zgodnie z założeniami projektu, każde spotkanie obejmowało wykład poświęcony wybranym zagadnieniom oraz korespondujące z nim warsztaty, realizowane w małych, kilkunastoosobowych grupach. W roku szkolnym 2020/21 rozpoczęła się druga edycja projektu. Ze względu na dynamicznie zmieniającą się liczbę zachorowań i przejście na naukę zdalną w szkołach podstawowych w semestrze zimowym zajęcia

również prowadzone są w trybie zdalnym. W dalszej perspektywie planowana jest zmiana trybu realizacji zajęć na hybrydowy oraz stacjonarny.

Zgodnie z przyjętym programem merytorycznym projekt „Oczy Szeroko Otwarte” obejmuje pięć modułów zajęciowych. Ich szczegółowa charakterystyka została przedstawiona w tabeli 1.

Tabela 1  
Moduły zajęciowe projektu „Oczy Szeroko Otwarte” wraz z ich charakterystyką

Nazwa modułu	Obszar tematyczny	Kompetencje poznawcze	Kompetencje społeczne
I. Jak działa społeczeństwo	Interakcje społeczne, konflikty, więzi, społeczeństwo obywatelskie, tolerancja, reguły życia społecznego, wartości, integracja i dezintegracja, różnice społeczne (nierówności), władza, zmiana społeczna, komunikowanie się ze sobą.	Wzrost kompetencji poznawczych w zakresie znajomości podstawowych pojęć socjologicznych, podstawowych procesów społecznych oraz mechanizmów regulujących życie społeczne.  Poprawne rozumienie oraz świadomość przydatności wiedzy socjologicznej, wzrost kompetencji w zakresie opisywania i wyjaśniania świata społecznego.	Wzrost kompetencji społecznych w zakresie rozumienia procesów społecznych. Nabywanie umiejętności zastosowania poznanych reguł życia społecznego do rozwiązywania problemów praktycznych.
II. Człowiek wśród innych ludzi	Osobowość, godność, tożsamość, prawa człowieka, sprawstwo, równość, sprawiedliwość, tolerancja.	Nabywanie znajomości podstawowych pojęć dotyczących funkcjonowania człowieka (wymiar biologiczny, psychologiczny, społeczny, kulturowy, ekonomiczny). Nabywanie kompetencji społecznych w zakresie budowania swojego Ja. Umiejętność rozróżnienia korzyści i zagrożenia płynących z funkcjonowania człowieka wśród innych. Poznanie koncepcji osobowości, różnic indywidualnych, wzrost kompetencji poznawczych w zakresie zrozumienia abstrakcyjnych pojęć odnoszących się do jednostki, takich jak: godność, tożsamość.	Nabywanie kompetencji społecznych w zakresie funkcjonowania w grupach społecznych, rozeznawania swojego potencjału. Wzrost kompetencji społecznych w zakresie praktycznego wymiaru obywatelstwa.

<p>III. Kultura – to co wyróżnia człowieka</p>	<p>Kultura, normy kulturowe, różnice międzykulturowe, znikające (zagrożone) kultury, dziedzictwo kulturowe, kultura symboliczna, subkultura, moda i trendy.</p>	<p>Nabywanie znajomości podstawowych pojęć dotyczących kultury.          Nabywanie kompetencji w zakresie wskazania elementów i znaczenia kultury.          Dziedzictwo kulturowe          Zrozumienie społecznych funkcji kultury.          Nabywanie kompetencji w zakresie wskazania, zrozumienia i poszanowania różnic międzykulturowych.          Nabywanie kompetencji poznawczych w zakresie rozumienia kulturowych mechanizmów regulujących życie społeczne.          Nabywanie kompetencji poznawczych w zakresie tworzenia oraz własności kultury.</p>	<p>Uświadomienie praktycznego sensu istnienia kultury.          Kompetencja społeczna w zakresie wykorzystania wiedzy ogólnej o kulturze na praktykę funkcjonowania społeczeństwa.          Umiejętność zastosowania odpowiednich norm kulturowych w odpowiednich sytuacjach.</p>
<p>IV. Ekonomia – jak i czym gospodarujemy</p>	<p>Rynek, praca, podaż i popyt, pieniądź, własność, zasoby odnawialne i nieodnawialne, kryzys, potrzeby, racjonalność, korzyści, wydatki, oszczędzanie, ubezpieczanie się, gospodarka okrężna, ekonomia wartości.</p>	<p>Znajomość podstawowych pojęć i procesów ekonomicznych.          Kompetencje poznawcze w zakresie rozumienia mechanizmów regulujących gospodarkę, znajomości instytucji gospodarczych.          Zrozumienie procesu rozwoju ekonomicznego oraz społecznego.          Nabywanie kompetencji w zakresie znajomości zagadnień gospodarki społecznej, okrężnej, ekonomii wartości.          Zwiększenie kompetencji w zakresie poznania i sposobów badania zachowań konsumenckich.          Zwiększenie kompetencji w zakresie rozumienia pojęcia komunikacji marketingowej i jej przejawów.</p>	<p>Zrozumienie, czym jest pieniądź i jakie jest jego znaczenie w społeczeństwie.          Zrozumienie pojęcia własności, w tym umiejętność praktycznego wskazania, czy wszystko można zrobić ze swoją własnością.          Zrozumienie, czym są korzyści i straty.          Zrozumienie zachowań ekonomicznych i sensu ich badania.          Umiejętność odróżnienia potrzeb rzeczywistych, otoczkowych i pozornych.          Uzasadnienie potrzeby oszczędzania. Umiejętność dokonania krytycznej analizy informacji rynkowych.          Zwiększenie świadomości występowania asymetrii informacyjnej w reklamie.</p>

V. Świat się zmienia	Globalizacja, urbanizacja, cyfryzacja, równoważenie rozwoju, wyczerpywanie się zasobów, przyszłość świata, przyszłość człowieka.	Wzrost kompetencji poznawczych w zakresie znajomości podstawowych procesów zmieniających życie społeczne, sytuację człowieka, gospodarkę Poprawne rozumienie oraz świadomość szans i zagrożeń związanych z trendami rozwojowymi.	Wzrost kompetencji społecznych w zakresie rozumienia powiązań między zjawiskami o charakterze globalnym i lokalnym. Nabycie umiejętności postrzegania siebie, swoich planów życiowych, swojej przyszłości w kontekście przemian globalnych.
----------------------	--	---	--

Źródło: opracowanie własne.

Wykłady audytoryjne prowadzone są przez specjalistów z wybranych dziedzin nauk społecznych: pracowników naukowych Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie. Prowadzący w przystępny sposób objaśniają zagadnienia teoretyczne i wskazują stan wiedzy w danym obszarze, równocześnie pokazując praktyczną egzemplifikację poszczególnych zagadnień. Treść wykładów wzbogacona jest o treści multimedialne – wideo oraz pokazy slajdów. Każdy z wykładów kończy dyskusja.

Zajęcia warsztatowe – w ramach poszczególnych modułów – przyjmują różnorodne formy dostosowane do wieku uczestników. Podczas zajęć w grupach realizowane są m.in.: gry dydaktyczne, miniprojekty naukowe, ćwiczenia projekcyjne, studia przypadków, tworzenie map myślowych, warsztaty teatralne oraz ćwiczenia o charakterze plastycznym.

Warto wspomnieć, że na potrzeby projektu zostały przygotowane również autorskie pomoce dydaktyczne. Były to: animowane filmy edukacyjne, udostępnione na stronie WWW projektu (<https://oso.uek.krakow.pl/>), zeszyty ćwiczeń, encyklopedia oraz gra dydaktyczna. Wszystkie materiały zostały opracowane przez autorów projektu i ściśle korespondują z treściami przewidzianymi w poszczególnych modułach. Szczególną uwagę warto zwrócić na zeszyty ćwiczeń, które pozwalają uczniom na indywidualną pracę w domu i utrwalenie wiedzy zdobytej podczas zajęć<sup>1</sup>.

Podsumowując powyższe rozważania, warto podkreślić, że zarówno uczestnicy pierwszej edycji zajęć, jak ich rodzice i nauczyciele, zgodzili się ze stwierdzeniem, że treści realizowane w ramach projektu „Oczy Szeroko Otwarte” stanowią istotne uzupełnienie edukacji szkolnej. Część z zagadnień jest już dzieciom znana wcześniej z zajęć lekcyjnych, jednak ze względu na sposób i formę przekazu oraz kontakt z nauczycielami akademickimi wiedza ta zostaje pogłębiona i poszerzona. Co więcej, uczestnicy

<sup>1</sup> W recenzji tych Zeszytów podkreślono: „Należy zauważyć, że to, co rozgrywa się na pierwszym planie jest tylko okazją, dodajmy atrakcyjną w swej literackiej powłoce, do rozważań ogólnych ze sfery antropologii, psychologii i kultury. Kolejne drogi i ścieżki ich podróży prowadzą do celu naukowego jakim jest wiedza o człowieku, odkrywają one nowe treści w poznawaniu świata ludzkiego” (z recenzji Zeszytu 2: „Człowiek wśród innych ludzi” i „Kultura. To, co wyróżnia człowieka”. Recenzent: prof. dr hab. Czesława Piecuch).

projektu zachęceni są do podejmowania dyskusji i zadawania pytań, na co często brakuje czasu podczas realizacji podstawy programowej. W świetle powyższych rozważań można stwierdzić, iż cel projektu został zrealizowany.

Znaczenie wdrożenia opisywanego projektu dla realizowania trzeciej misji uczelni nie polega tylko na działaniu na rzecz otoczenia społecznego, na dostarczeniu uczniom szkół lokalnych możliwości uzupełnienia wiedzy z zakresu szeroko rozumianej „obywatelskości”. W ramach trzeciej misji uczelni mieszczą się szczególnie istotne (choć jeszcze nie zawsze w pełni doceniane) działania kulturotwórcze (Kola i Leja, 2015, s. 5). Wykraczają one poza współpracę z lokalnymi podmiotami, dotyczą tworzenia i upowszechniania najważniejszych, z punktu widzenia rozwoju społecznego, wartości. Zaangażowanie pracowników uczelni w przygotowanie materiałów i realizowanie projektu wiąże się z wykreowaniem pewnej wizji społecznego ładu, powinności moralnych, sposobu układania relacji z różnymi podmiotami otaczającej rzeczywistości, postaw wobec obiektów świata materialnego, przyrody itd. To staje się wartością „dodaną” projektu, możliwą do wykorzystania w wielu obszarach realizowania pozostałych zadań uniwersytetu. Co więcej, w związku z realizacją projektu powstają nie tylko wartościowe materiały, ale i nowe techniki prowadzenia zajęć, osiągania założonych efektów kształcenia, które mogą być zastosowane nie tylko w projekcie edukacyjnym dla dzieci, ale także na wyższych poziomach edukacji.

## Zakończenie

Celem niniejszego artykułu była próba znalezienia odpowiedzi na pytanie, czy i w jaki sposób projekty edukacyjne skierowane do najmłodszych wpisują się w trzecią misję uczelni. W tym miejscu istotne jest zwrócenie uwagi na to, że rozważania o trzeciej misji uczelni ogniskują się częściej wokół zagadnień „uczelni przedsiębiorczej” niż wokół uczestnictwa członków wspólnoty akademickiej w kształtowaniu rozwoju społeczno-gospodarczego na różnych poziomach integracji zjawisk społecznych, tworzeniu modeli tego rozwoju czy wspieranie wdrażania innowacji. Podkreśla się konieczność uczestniczenia uczelni w dyskursach dotyczących priorytetów rozwojowych czy kierunkach rozwoju od lokalnego poprzez regionalny aż po rozwój w skali makro. Mniej wyraźnie pojawia się w tych rozważaniach nad realizowaniem trzeciej misji udział uczelni w kreowaniu i uczestniczeniu w dyskursie nad najbardziej podstawowymi pojęciami opisującymi „rozwój” w kategoriach ogólniejszych, wykraczających poza bieżące dylematy gospodarcze czy organizacyjne. Istnieje bowiem konieczność utworzenia nowego *sensorium* dla opisywania i rozumienia otaczającej rzeczywistości w czasach tak radykalnych zmian i przy tak znacznym obszarze niepewności i niestabilności. Tu nie chodzi tylko, ani nawet przede wszystkim, o sprawne poruszanie się po świecie społecznym, dzięki poznaniu odpowiednich mechanizmów, posiadaniu „narzędzi” i „instrukcji” radzenia sobie z problemami, konfliktami, dylematami współczesności. Chodzi o kształtowanie w procesach edukacyjnych ludzi, których tradycyjnie określa się jako „prawych”, zdolnych do

rozpoznawania dobra i zła, stających po stronie dobra. Równie ważne jest wychowywanie zaangażowanych obywateli, którzy chcą dbać i dbają o dobro innych zdolnych do troski i odpowiedzialności za innych (nawet tych, z którymi nie zawsze się zgadzają), a także dobro całych społeczności. Chodzi też o obywateli, którzy przestrzegają reguł życia społecznego, którzy potrafią funkcjonować według zasad społeczeństwa demokratycznego (Czyżowska i Czyżowska, 2019, s. 112).

Postawiliśmy tezę głoszącą, że udział uczelni wyższych w budowaniu indywidualnych i środowiskowych zasobów tej części kapitału społecznego, który można roboczo określić jako „kapitał obywatelski”, jest jej szczególnie trudnym, ale i ważnym zadaniem w ramach trzeciej misji. Weryfikacja tego założenia była możliwa dzięki przeprowadzonej analizie studium przypadku – projektu realizowanego przez Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie w ramach trzeciej misji uczelni. Przedstawiony program „Oczy Szeroko Otwarte”, dedykowany edukacji i obywatelskiej, w pełni wpisuje się w koncepcję edukacji dla przyszłości.

W artykule przedstawiono najważniejsze cele i założenia projektu oraz jego obszar merytoryczny. Tematyka wykładów poświęcona była zagadnieniom z obszaru socjologii, psychologii, kulturoznawstwa, ekonomii i zarządzania oraz ekologii. Treści te stanowiły rozszerzenie podstawy programowej realizowanej w szkole podstawowej, zachęcając uczestników do refleksji nad otaczającym je światem. Dzięki opracowaniu kart wykładów i warsztatów oraz materiałów dydaktycznych dedykowanych projektowi w przyszłości będzie możliwa realizacja projektu w szerszej skali, np. ogólnopolskiej.

## Wnioski i rekomendacje

W realizowaniu trzeciej misji uczelni dostrzegalna jest luka w zakresie edukacji obywatelskiej i kształtowania kompetencji społecznych. Przekazywanie wiedzy z obszaru nauk ścisłych, nowoczesnych technologii informacyjnych czy np. zagadnień ekonomicznych jest realizowane relatywnie często, chociażby poprzez tworzenie przez uczelnie techniczne czy ekonomiczne swoistych klas „tematycznych” (dodatkowych zajęć uzupełniających), zwłaszcza na poziomie edukacji ponadpodstawowej. Znacznie rzadziej organizowane są klasy o profilu filozoficznym, socjologicznym, antropologicznym czy psychologicznym (a nawet dodatkowe zajęcia z tych obszarów). Tymczasem wiedza humanistyczna czy np. dotycząca funkcjonowania człowieka jako istoty społecznej, tworzącej kulturę, powinna być jednym z podstawowych elementów „wyposażenia” intelektualnego absolwentów nawet szkół podstawowych. Uczelnie wyższe, poszczególne katedry czy instytuty mogłyby w znacznie większym stopniu niż obecnie współuczestniczyć w realizowaniu takiej wizji edukacji ogólnej.

Potrzebne jest nowe podejście do mierzenia efektów osiągniętych w projektach edukacyjnych w przypadku edukacji humanistycznej, obywatelskiej itp., zasadniczo związanej z kształtowaniem miękkich kompetencji. Niewystarczające są klasyczne techniki, oparte na testach czy quizach. W opisywanym projekcie wykładowcy prowadzący warsztaty

identyfikowali przejawy nabywania pewnych postaw czy pożądaných umiejętności poprzez realizowanie miniprojektów grupowych w trakcie zajęć i dyskusowaniu ich rezultatów, zarówno z uczestnikami, jak i na spotkaniach konsultacyjnych wykładowców po realizacji kolejnych modułów. Na pewno jednak potrzebne jest wypracowanie pewnych wskaźników, a także arkuszy do rejestrowania określonych zachowań czy działań.

Pożądane byłoby wykorzystanie doświadczeń projektów edukacyjnych, takich jak „Oczy Szeroko Otwarte”, do stworzenia bardziej całościowej oferty, obejmującej zarówno programy nauczania wiedzy obywatelskiej, jak i warsztaty budowania wspomnianego wyżej „kapitału obywatelskiego” skierowane do szkół nie tylko wielkomiejskich, ale (zwłaszcza) do szkół w mniejszych miejscowościach, często pozbawionych możliwości korzystania ze wsparcia uczelni wyższych na miejscu. Niezbędnymi elementami takiej oferty powinny być nowe, innowacyjne narzędzia dydaktyczne, a także atrakcyjne, dostosowane do oczekiwań współczesnych młodych ludzi materiały wspomagające procesy uczenia się i nabywania kompetencji społecznych.

Z raportu OECD (2015) wynika, że potrzeba wysoko rozwiniętego systemu edukacyjnego na poziomie uniwersyteckim będzie wzrastała, co wynika m.in. z działania kilku megatrendów globalnych (globalizacja, urbanizacja, wyzwania demograficzne, zmiany klimatu). Konieczne jest stworzenie nowego modelu wykształcenia i nowego modelu edukacji, zwłaszcza edukacji uniwersyteckiej. Uniwersytety „zwycięskie” w globalnej konkurencji to takie, które będą w stanie nadążać za zmieniającymi się potrzebami, czyli nastawione na ciągłe adaptowanie treści i metod kształcenia. W tych nowych uwarunkowaniach będą ulegały zmianie sposoby realizowania trzeciej misji uczelni, a uniwersytety, we własnym interesie, będą musiały traktować trzecią misję także jako szansę dla swojego rozwoju. Chodzi tu zarówno o nawiązywanie długofalowej współpracy ze szkołami, jak i o owo wspomniane „nadażanie” za nowymi potrzebami i oczekiwaniami, zarówno przyszłych studentów, jak i otoczenia społeczno-gospodarczego.

#### BIBLIOGRAFIA

- Breznitz, S.M. i Feldman, M.P. (2012). The Engaged University. *The Journal of Technology Transfer*, Vol. 37, 139-157.
- Cybał-Michalska, A. (2015). Społeczna odpowiedzialność uczelni wyższych. *Rocznik Lubuski*, t. 41, cz. 2.
- Czyżowska, D. i Czyżowska, N. (2019). Edukacja moralna – koncepcja i badania. *Studia z Polityki Publicznej*, nr 4, 111-134.
- Easley, L.E., Edison, T.W. i Williams, M.R. (1978). *Eastown!* Battle Creek: W.K. Kellogg Foundation.
- Heckman, J.J. (2011). The Economics of Inequality. The Value of Early Childhood Education. *American Educator*, Spring, 31-47. Pozyskano z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ920516.pdf> (dostęp: 17.07.2018).
- <https://dash.harvard.edu/handle/1/12701475> (dostęp: 16.02.2019).
- <https://www.mckinsey.com/featured-insights/future-of-work> (dostęp: 30.10.2020).
- <https://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C78627%2C58-uczelnipodpisalo-deklaracjespolecznejodpowiedzialnosciuczelnih.html> (dostęp: 30.10.2020).



- <http://www.bu.edu/edtechcouncil/files/2012/10/Ernst-Young-Higher-University-of-the-Future-2012.pdf> (dostęp: 30.10.2020).
- [https://pfr.pl/dam/jcr:42fb0b02-bae5-4c78-b857-0349ae97f6df/Kompetencje\\_przyszlosci\\_7.06\\_ONLINE.pdf](https://pfr.pl/dam/jcr:42fb0b02-bae5-4c78-b857-0349ae97f6df/Kompetencje_przyszlosci_7.06_ONLINE.pdf) (dostęp: 30.10.2020).
- <https://www.frp.org.pl/pliki/strategiaii.pdf> (dostęp: 30.10.2020).
- <http://www.oecd.org/education/2030-project/> (dostęp: 30.10.2020).
- [https://www.oecd.org/education/EDIF%2031%20\(2015\)--ENG--Final.pdf](https://www.oecd.org/education/EDIF%2031%20(2015)--ENG--Final.pdf) (dostęp: 5.11.2020).
- Knudsen, E.I., Heckman, J.J., Cameron, J. i Shonko, J.P. (2006). Economic, neurobiological, and behavioral perspectives on building America's future workforce. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 103(27), 10155-10162.
- Kola, A.M. i Leja, K. (2015). Rozszerzona trzecia misja uniwersytetu na przykładzie jego relacji z podmiotami trzeciego sektora. *e-mentor*, nr 4(61), 4-12.
- Kozielecki, J. (1988). *O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne*. Warszawa: PWN.
- Leja, K. (2008). Uniwersytet organizacją służącą otoczeniu. W: K. Leja (red.), *Spółeczna odpowiedzialność uczelni*. Gdańsk: Wydział Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej i Instytut Społeczeństwa Wiedzy.
- Levinson, M. (2014). *Citizenship and Civic Education*. In: *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Oczy Szeroko Otwarte – oficjalna strona projektu [www.oso.uek.krakow.pl](http://www.oso.uek.krakow.pl) (dostęp: 31.10.2020).
- Pavlovic, J., Maksić, S. i Bodroža, B. (2013). Implicit individualism in teachers' theories of creativity: Through the 4 P's looking glass. *International Journal of Creativity and Problem Solving*, 23(1), 39-57.
- Sasińska-Klas, T. (1992). *Socjalizacja polityczna. Teorie, badania, ustalenia*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Scott, P. (1993). The Idea of the University in 21st Century: A British Perspective. *British Journal of Educational Studies*, vol. XXXI, no. 1.
- Scott, P. (1977). *What future for higher education*. London: Fabian Tracts.
- Woźnicki, J. (2007). *Uczelnie jako instytucje życia publicznego*. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.
- Yin, R. (2009). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Zawicki, M. (2019). Trzecia misja uniwersytetu i kierunki jej rozwoju w polskich uczelniach ekonomicznych. W: M. Jelonek (red.), *Kierunki reformowania uczelni ekonomicznych w Polsce. Konstytucja dla nauki i wynikające z niej zmiany*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Zbieranek, P. (2011). *Sektor edukacji pozaszkolnej: próba opisu*. W: R. Zbieranek (red.), *Jak wykorzystać potencjał edukacji pozaszkolnej w Polsce*. Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką rynekową (Wolność i Solidarność nr 36).

#### Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>