

EDUKACJA

ustawiczna

DOROSŁYCH

3(42)/2003

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

ISSN 1507-6563

3/2003

*Ogólnopolska inauguracja
roku edukacji dorosłych
2003–2004*



WYDAWCY:

**Instytut Technologii Eksploatacji
Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr
ul. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom**

**Stowarzyszenie Oświatowców Polskich
ul. Pawińskiego 10 m. 25, 02-106 Warszawa**

**Towarzystwo Wiedzy Powszechnej
Pałac Kultury i Nauki VI p., 00-901 Warszawa**

**Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego
ul. Podwale 17, 00-252 Warszawa**

**Spółeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania
Stowarzyszenie Oświatowców Polskich
ul. Sienkiewicza 9, 90-113 Łódź**

**Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii
Towarzystwa Wiedzy Powszechnej
ul. Wyzwolenia 30, 10-106 Olsztyn**

**Wyższa Szkoła Hotelarstwa i Turystyki
ul. Ogrodowa 47, 42-200 Częstochowa**

**Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna
ul. Piwna 3, 87-800 Włocławek**

EDUKACJA ustawiczna DOROSŁYCH

3(42)/2003

RADA PROGRAMOWA

dr hab. inż. Henryk Bednarczyk, prof. ITeE, WSP ZNP;
mgr Zenon Gaworeczuk, dr Christ Gronkholm (Finlandia),
dr Wiesław Gworys, dr hab. Ryszard Gerlach, prof. AB;
dr Kurt Habekost (Dania), prof. dr hab. Stanisław Kaczor,
prof. Jozsef Katus (Holandia), mgr Andrzej Kirejczyk,
mgr Zbigniew Kuźmiński, dr hab. Maria Pawłowa, prof. PR;
dr hab. Ryszard Parzęcki, prof. AB; dr Roman Patora,
mgr Andrzej Piłat, dr Edward P. Piotrkowski, dr hab.
Ewa Przybylska, prof. UMK; mgr Maria H. Rudowski
(Francja), prof. dr hab. Igor P. Smirnov (Rosja), dr hab.
Jerzy Stochmiałek prof. APS, prof. Janos Sz. Toth (Węgry),
dr hab. Zdzisław Wołk, prof. UZ

REDAKCJA

Henryk Bednarczyk (redaktor naczelny),
Dorota Koprowska, Wanda Surosz,
Alicja Sadłowska (sekretarz), Jolanta Religa,
Marcin Olifirowicz, Joanna Iwanowska

ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom
tel. 364-42-41 w. 245, 265, fax 364-47-65
e-mail:alicja.sadlowska@itee.radom.pl

RECENZJE – Rada Programowa

ISSN 1507-6563

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY –
ukazuje się od września 1993 roku, nakład 42 tomu
– 950 egzemplarzy, łącznie ok. 50 000 egz.

KOMENTARZ

OGÓLNOPOLSKA
INAUGURACJA ROKU EDUKACJI
DOROSŁYCH 2003/2004

PROBLEMY OŚWIATY
DOROSŁYCH W POLSCE
I NA ŚWIECIE

EDUKACJA DOROSŁYCH
A RYNEK PRACY

SYLWETKI WYBITNYCH
OŚWIATOWCÓW

KONFERENCJE,
SEMINARIA, PUBLIKACJE

Tłumaczenia:

Jęz. angielski – Marta Jacyniuk, Rafał Wawrzyński
Jęz. niemiecki – Jolanta Religa
Jęz. rosyjski – Mirosław Żurek

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji 2003



1197

Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji
26-600 Radom, ul. K. Pułaskiego 6/10, tel. centr. 364-42-41, fax 3644765
e-mail: instytut@itee.radom.pl <http://www.itee.radom.pl>

EDUKACJA USTAWICZNA DOROSŁYCH

3(42)/2003

KOMENTARZ

5

Polska strategia rozwoju kształcenia ustawicznego – *Henryk Bednarczyk* 5

OGÓLNOPOLSKA INAUGURACJA ROKU EDUKACJI DOROSŁYCH 2003/2004

7

Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do 2010 roku – MENiS, 2003	7
Ewa Przybylska: Profesjonalizacja edukacji dorosłych. Akademicka edukacja dorosłych w Europie wobec wyzwań Deklaracji Bolońskiej	29
Stefan M. Kwiatkowski: Edukacja dorosłych w koncepcji uczenia się przez całe życie	37
Bronisław Gołębiowski: Dwa skrzydła edukacji narodowej a uniwersytety ludowe	41
Lucjan Tuross: Aktualność idei oświatowych i koncepcji uniwersytetu ludowego Ignacego Solarza	46

PROBLEMY OŚWIATY DOROSŁYCH W POLSCE I NA ŚWIECIE

54

Irena Wojnar: Bogdan Suchodolski: Edukacja permanentna, rozdroża i nadzieje	54
Jyri Manninen: Dorośli w społeczeństwie marzeń. Wyobrażenia o edukacji jako bariera motywacyjna	60
Michel Aribaud: Doświadczenia francuskiego systemu edukacji (1992–2002)	67
Janos Sz. Toth: Szansa kształcenia dla dorosłych	75
Natalia M. Aleksandrowa: Kryteria efektywności systemu dydaktycznego	81
Tadeusz Gawlik: Kształcenie ustawiczne w znowelizowanej ustawie o systemie oświaty	86

EDUKACJA DOROSŁYCH A RYNEK PRACY**94**

Joanna Minta: Doradcy uczelnianych Biur Karier jako realizatorzy programu „Outplacement” dla społeczności akademickiej	94
Ewa Flaszyńska: Migracje zarobkowe Polaków do krajów Unii Europejskiej	105
Krzysztof Symela, Marta Jacyniuk: Doskonalenie kompetencji trenerów w zakresie projektowania modułowych szkoleń zawodowych	111
Marian Piotrowski, Jarosław Sitek: Języki dla specjalnych celów – projekt pilotażowy programu Leonardo da Vinci	120
Zdzisław Kolan: Działalność Centrum Kształcenia Praktycznego we Wrocławiu	124

SYLWETKI WYBITNYCH OŚWIATOWCÓW**127**

Profesor Bogdan Suchodolski (1903–1992)	127
Ryszard Sokołowski (1927–2003)	128

KONFERENCJE, SEMINARIA, PUBLIKACJE**129**

Polska bibliografia edukacji dorosłych, T. Wujek – <i>Tadeusz Lewowicki, Henryk Bednarczyk</i>	129
V Kongres Niemieckiej Pracy Socjalnej – <i>Jerzy Stochmialek</i>	130
Doskonalący się nauczyciel, Z.G. Gaś – <i>Kazimierz Wieczorkowski</i>	132
Problemy wsi i rolnictwa regionu leszczyńskiego, (red.) A. Kowalczyk, Z. Olejniczak – <i>Henryk Bednarczyk</i>	134
Karta Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych – 8 lat działalności, (red.) H. Bednarczyk, A. Kirejczyk – <i>Joanna Tomczyńska</i>	134

CONTENTS**135****INHALTSVERZEICHNIS****137****СОДЕРЖАНИЕ****139**

Komentarz

POLSKA STRATEGIA ROZWOJU KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO

Karta Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych inauguruje rok edukacji dorosłych 2003/2004 seminarium naukowym „Polska strategia rozwoju kształcenia ustawicznego”. Zwracamy tym samym uwagę na przyjęcie przez Radę Ministrów w dniu 8 lipca br. bardzo ważnego dokumentu „Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010”, który, mamy nadzieję, stanie się również realizowanym programem rządu i samorządów, wszystkich uczestników edukacji w ciągu całego życia.

Z uwagi na wagę dokumentu zamieszczamy go w całości, a na tytułowej stronie okładki przedstawiamy publikację Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu.

Znamienne, że w roku 100-lecia urodzin polskiego uczonego Bogdana Suchodolskiego ukazuje się (kilkanaście lat po jego śmierci) ostatnia książka Profesora „Edukacja permanentna, rozdroża i nadzieje” w przekładzie profesor Ireny Wojnar. Zamiast omówienia dzieła przytaczamy w całości „Wstęp” do książki wydanej przez Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, napisany przez profesor Irenę Wojnar. To dobre przypomnienie wkładu wielu polskich pedagogów w rozwój teorii i praktyki kształcenia ciągłego, ustawicznego, w ciągu całego życia. Problemy te podejmuje wkrótce 2–3 grudnia 2003 r. konferencja naukowa „Współczesna Paidea” w setną rocznicę urodzin profesora Bogdana Suchodolskiego organizowana przez Polskie Towarzystwo Pedagogiczne i Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego.

Na przełomie drugiego i trzeciego tysiąclecia idee kształcenia ustawicznego stają się doktryną, przewodnią ideą rozwoju nie tylko edukacji, ale także rozwoju i rozwiązywania problemów społecznych i gospodarczych, rozwoju osobowości człowieka. Warto zwrócić uwagę na ten kontekst omawianej Strategii, w której przytoczono również znaczące dokumenty Unii Europejskiej. Ten wątek aktualności, ale również historii i rozwoju uzupełniają artykuły prof. Stefana M. Kwiatkowskiego o edukacji dorosłych w koncepcji uczenia się przez całe życie i prof. Ewy Przybylskiej o profesjonalizacji edukacji dorosłych. Piękne karty historii i możliwości Uniwersytetów Ludowych w Polsce omawiają profesorowie Lucjan Turowski i Bronisław Gołębiowski.

Ważny problem, przed którym stoi nasz kraj, to legislacyjne uporządkowanie uznawania wiedzy i umiejętności zdobytych w systemie nieformalnym w procesie pracy. W tym kontekście warto zapoznać się z próbą rozwiązywania tych problemów we Francji opisanych w artykule Michela Aribauda.

Inauguracji, w gmachu Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego, organizowanej przez Kartę porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych, Związek Nauczycielstwa Polskiego, Instytut Badań Edukacyjnych, Instytut Technologii Eksploatacji i Wyższą Szkołę Pedagogiczną ZNP towarzyszyć będzie prezentacja jeszcze dwóch znaczących książek: profesora Tadeusza Wujka „Polskiej bibliografii oświaty dorosłych” (wydawnictwo WSP ZNP i ITeE) wydane w rok po Jego śmierci oraz „Pedagodzy o sobie i pedagogice” pod redakcją profesorów Stefana M. Kwiatkowskiego i Andrzeja Bogaja wydanej przez Instytut Badań Edukacyjnych.

Chcemy zwrócić uwagę na prezentacje: Społecznej sieci komputerowej *eSycyna*, komputer w każdej wsi powiatu zwoleńskiego i rezultatu projektu Leonardo da Vinci realizowanego w Instytucie Technologii Eksploatacji w Radomiu „EMCET de Bank Europejski Bank Rozwoju Modułowych Progamów i Technologii Edukacyjnych”.

Na okładce zwracamy uwagę na książki „Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010”, MENiS 2003, „Rocznik Pedagogiczny” t. 26, omawiający dokonania 50-lecia Komitetu Nauk Pedagogicznych, ostatnią książkę prof. Bogdana Suchodolskiego „Edukacja permanentna, rozdroża i nadzieje” oraz Kartę Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych.

Aktualny numer Edukacji Ustawicznej Dorosłych zamyka dziesięciolecie ukazywania się naszego kwartalnika. Pragnę przypomnieć, że to spotkanie w Lipsku 1993 roku przedstawicieli ZZDZ – Andrzeja Piłata, TWP – Stanisława Karasia, SOP – Zbigniewa Kuźmińskiego, Instytutu Technologii Eksploatacji – Henryka Bednarczyka przy inspiracji profesora Stanisława Kaczora zadecydowało o ukazaniu się nowego kwartalnika. To już 42 numer. A więc łącznie ponad 50 tysięcy egzemplarzy. Nakład bieżący od 800 do 1500 egzemplarzy utrzymywany jest głównie z pomocą Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych, a szczególnie Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego, Towarzystwa Wiedzy Powszechnej i innych współwydawców.

Z tej okazji w dniu inauguracji odbędą się również zebrania Rad Programowych czasopism: „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, „Pedagogika Pracy”, na których powołany zostanie nowy rocznik „Polish Journal of Continuing Education”.

W następnym numerze zamieścimy cykle artykułów przedstawiających problematykę informatyzacji, programów edukacyjnych Unii Europejskiej i sektorowych programów operacyjnych.

Z okazji dziesięciolecia naszej współpracy składam wyrazy szczególnego szacunku i uznania oraz życzenia pomyślności i radości naszym Autorom i Recenzentom, Radzie Programowej, Współwydawcom i na co dzień realizującym trudny proces edytorskiego przygotowania moim redakcyjnym kolegom.

Henryk Bednarczyk

Ogólnopolska inauguracja roku edukacji dorosłych 2003/2004

Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu

STRATEGIA ROZWOJU KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO DO ROKU 2010

(dokument przyjęty 8 lipca 2003 przez Radę Ministrów)

Edukacja to wyścig między cywilizacją a katastrofą
H.G. Wells

1. Wprowadzenie

Warunkiem realizacji idei budowania społeczeństwa opartego na wiedzy jest nadanie w Polsce odpowiedniej rangi, powszechnie rekomendowanej w ostatnich latach, **konceptji uczenia się przez całe życie**.

Koncepcja uczenia się przez całe życie (OECD – Paryż 1996) obejmuje rozwój indywidualny i rozwój cech społecznych we wszystkich formach i wszystkich kontekstach – w systemie formalnym i nieformalnym, tj. w szkołach i placówkach kształcenia zawodowego, uczelniach i placówkach kształcenia dorosłych, oraz w ramach kształcenia incydentalnego, a więc w domu, w pracy i w społeczności. **Podkreśla się w niej potrzebę przygotowywania i zachęcania wszystkich dzieci do nauki przez całe życie, już od wczesnego wieku. Koncepcja ta ukierunkowuje działania w taki sposób, by zapewnić odpowiednie możliwości wszystkim - osobom dorosłym, pracującym i bezrobotnym, które muszą przekwalifikować się lub podnieść swoje kwalifikacje.**

Współczesna idea uczenia się przez całe życie nawiązuje do wcześniejszych definicji kształcenia ustawicznego. **Kształcenie ustawiczne** (UNESCO – Nairobi 1976) to kompleks procesów oświatowych: formalnych, nieformalnych i incydentalnych, które niezależnie od treści, poziomu i metod umożliwiają uzupełnianie wykształcenia w formach szkolnych i pozaszkolnych, dzięki czemu osoby dorosłe rozwijają swoje zdolności, wzbogacają

wiedzę, udoskonalają kwalifikacje zawodowe lub zdobywają nowy zawód, zmieniają swoje postawy.

Ustawa o systemie oświaty (projekt nowelizacji) definiuje kształcenie ustawiczne jako kształcenie w szkołach dla dorosłych, a także uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach poza-szkolnych przez osoby, które spełniły obowiązek szkolny.

W dotychczasowej praktyce edukacyjnej dominuje kształcenie **formalne**¹, czyli system kształcenia prowadzący od przedszkola do uniwersytetu. Zmieniający się rynek pracy, nowe technologie, nowe zawody i specjalności powodują, iż stopniowo wzrasta znaczenie kształcenia **nieformalnego**. Jednak w dalszym ciągu najmniejszą wagę przywiązuje się do kształcenia **incydentalnego**, będącego rezultatem codziennej aktywności człowieka, oddziaływania na niego środowiska i wszechobecnych mediów.

Położenie akcentu na integrację wyróżnionych form kształcenia sprawia, iż proces kształcenia ustawicznego zyskuje nowy – całościowy charakter. Komplementarne traktowanie kształcenia formalnego, nieformalnego i incydentalnego – przy uwzględnieniu standardów kwalifikacji zawodowych – umożliwi przenikanie się struktur organizacyjnych systemu edukacji, ułatwi zdobywanie i uznawanie kwalifikacji zawodowych. Jest to również płaszczyzna do szerokiej wymiany doświadczeń natury merytorycznej, metodycznej i organizacyjnej. To także krok w kierunku budowania otwartego i elastycznego systemu edukacji, rzeczywistego wspierania aktywności poznawczej i przedsiębiorczości – prowadzących do zwiększania szans zatrudnienia na współczesnym rynku pracy.

Kształcenie ustawiczne jest podstawowym czynnikiem warunkującym rozwój społeczno-gospodarczy, szczególnie w realiach gospodarki globalnej. Dlatego też **głównym celem STRATEGII jest wyznaczenie kierunków rozwoju kształcenia ustawicznego w kontekście idei uczenia się przez całe życie i budowania społeczeństwa opartego na wiedzy**. Dokument wyznaczający kierunki rozwoju kształcenia ustawicznego pozwoli w przyszłości koordynować i monitorować zachodzące w Polsce zmiany z punktu widzenia oczekiwań społecznych i możliwości realizacyjnych.

Realizacja STRATEGII ma umożliwić indywidualny rozwój każdego obywatela poprzez upowszechnienie dostępu do kształcenia ustawicznego i podniesienie jego jakości, a także promować aktywne postawy, poprawiające jego szanse na rynku pracy.

¹ **Kształcenie formalne** – system kształcenia oparty na stałych pod względem czasu i treści nauki formach (klasy, stopnie, szkoły, programy i podręczniki), prowadzący od nauczania początkowego do uniwersytetu i włączający – obok kursów wykształcenia ogólnego – wiele programów specjalnych oraz instytucji stacjonarnego kształcenia technicznego i zawodowego (W. Okoń, Słownik pedagogiczny. PWN, Warszawa, 1992).

Kształcenie nieformalne – świadoma i zorganizowana działalność kształcąco-wychowująca prowadzona poza ustanowionym formalnym systemem szkolnym, umożliwiająca określonej grupie uczestników osiągnięcie założonych celów kształcenia (W. Okoń, Słownik pedagogiczny. PWN, Warszawa 1992).

Kształcenie incydentalne – trwający przez całe życie nie zorganizowany i niesystematyczny proces nabywania przez każdego człowieka wiadomości, sprawności, przekonań i postaw na podstawie codziennego doświadczenia oraz wpływów wychowawczych otoczenia (W. Okoń, Słownik pedagogiczny. PWN, Warszawa 1992).

Strategia wskazuje także zadania dla administracji rządowej i samorządowej, instytucji naukowych i oświatowych oraz partnerów społecznych, tj. organizacji pracodawców, samorządów gospodarczych, samorządów zawodowych, związków zawodowych, fundacji, stowarzyszeń i innych organizacji pozarządowych. Realizacja tych zadań umożliwi urzeczywistnienie w realiach polskich, **europejskiego wymiaru uczenia się przez całe życie** w horyzoncie krótko- i długookresowym.

Oznacza to również, że Strategia stanie się bazą do tworzenia resortowych (branżowych) programów rozwoju kształcenia ustawicznego celem systematycznego podnoszenia kwalifikacji zawodowych kadr dla potrzeb społecznych i gospodarczych.

2. Uwarunkowania rozwoju kształcenia ustawicznego w Polsce

Strategia opiera się na diagnozach dotyczących procesów społeczno-gospodarczych i politycznych, zamieszczonych w strategicznych dokumentach rządowych, takich jak: *Program Gospodarczy Rządu „Przedsiębiorczość – Rozwój – Praca”*, *Narodowy Plan Rozwoju 2004–2006*, a także w innych średnio i długookresowych dokumentach rządowych, w tym *Narodowej Strategii Wzrostu Zatrudnienia i Rozwoju Zasobów Ludzkich w latach 2000–2006* oraz przyjętej przez Rząd Polski i Komisję Europejską *Wspólnej Oceny Założeń Polskiej Polityki Zatrudnienia (JAP)*.

Do najważniejszych uwarunkowań determinujących cele i charakter Strategii należą:

1. Procesy demograficzne

Do niedawna Polska była jednym z krajów europejskich o najwyższym współczynniku przyrostu naturalnego. W ostatnim dziesięcioleciu współczynnik ten jednak systematycznie malał i w 2001 roku wynosił 0,5 na 1000 mieszkańców. W latach 1990–2001 znacznie wzrosła liczba ludności w wieku produkcyjnym (18–59 lat kobiety i 18–64 lata mężczyźni) o blisko 1,8 mln osób, tj. z 57,5 do 61,9 ogółu ludności. Obecnie na 100 osób w wieku produkcyjnym przypadają 62 osoby w wieku nieprodukcyjnym, w tym 24 osoby w wieku poprodukcyjnym oraz 38 osób w wieku do 17 lat.

Tendencje demograficzne wskazują na to, że:

- 1) do 2005 roku zmniejszy się o 1.150 tys. liczba dzieci i młodzieży w wieku przedszkolnym i szkolnym;
- 2) po wzroście do 2004 roku, liczba młodzieży kandydującej do szkół wyższych zacznie od 2005 roku znacząco maleć;
- 3) do 2005 roku wzrastać będzie nadal liczba ludności w wieku produkcyjnym;
- 4) w latach 2002–2005 ludność w wieku emerytalnym wzrośnie o 100 tys., a trend taki będzie trwał przez minimum 30 lat.

Zmiany demograficzne wywierają silną presję na rynek pracy, a co za tym idzie wymuszają zmiany w strukturze popytu i podaży usług edukacyjnych ukierunkowanych na ciągłe podnoszenie i doskonalenie kwalifikacji zawodowych lub przekwalifikowywanie się osób dorosłych.

2. Sytuacja na rynku pracy

Sytuacja na rynku pracy w Polsce zdeterminowana jest zjawiskami związanymi zarówno ze wzrostem podaży pracy i spadkiem popytu na pracę. W latach 1999–2001 sytuacja ta uległa pogorszeniu, co znalazło swój wyraz w spadku zatrudnienia oraz wzroście poziomu i natężenia bezrobocia. Wskaźnik zatrudnienia obliczany jako udział procentowy ludności pracującej do ludności w wieku 15–64 lata w IV kwartale 2001 roku wyniósł 52,7% i był niższy o 2 pkt. procentowe do roku poprzedniego. W końcu marca 2003 roku liczbę pracujących w gospodarce narodowej szacowano na 14,8 mln osób wobec około 15,1 mln w 2002 i 15,7mln w 2001.

Z kolei liczba osób bezrobotnych w końcu marca 2003 roku wynosiła 3,3 mln a stopa bezrobocia osiągnęła 18,7%. Rok 2003 jest kolejnym rokiem wchodzenia na rynek pracy roczników urodzonych w okresie wyżu demograficznego lat osiemdziesiątych. Liczba osób w wieku produkcyjnym może wzrosnąć o 250 tys. i tylko część z nich znajdzie zatrudnienie. Szacuje się, że końcu roku bez pracy pozostawać może 3,2 mln osób, a stopa bezrobocia może nieznacznie przekroczyć 18%.

Bardzo wysoki jest poziom bezrobocia wśród młodzieży. W latach 1999–2001 liczba bezrobotnych w grupie wiekowej 15–24 lata wzrosła o 155 tys. osób (wzrost o 20%). Udział tej grupy w całej populacji bezrobotnych obniżył się co prawda o 1,5 pkt. proc. (liczba bezrobotnych w wieku 15–64 lata wzrosła o 22%), ale wciąż niemal co trzeci rejestrujący się w urzędzie pracy bezrobotny należy do tej grupy wiekowej. Drugą pod względem liczebności grupą bezrobotnych są osoby w wieku 25–34 lata. W okresie 1999–2001 ich liczba wzrosła o 213,3 tys. osób, a udział procentowy zwiększył się o 0,4 pkt. proc.

Najsilniejsze tempo wzrostu liczby bezrobotnych w okresie 1999–2001 odnotowano wśród bezrobotnych w przedziale wiekowym 45–54 lata. Liczba osób bezrobotnych w tym wieku wzrosła o 55,6% (wzrost o 204,7 tys. osób), a udział procentowy w ogólnej liczbie bezrobotnych zwiększył się o 2,8 pkt. proc. Zmiany te mają związek ze zmianą struktury demograficznej siły roboczej, ale mogą również oznaczać, że osoby relatywnie starsze cechują się mniejszymi zdolnościami przystosowawczymi do potrzeb rynku pracy.

Najbardziej zagrożone bezrobociem są osoby relatywnie gorzej wykształcone. Dominująca część osób bezrobotnych posiada wykształcenie podstawowe lub zasadnicze zawodowe (niemal 70% ogółu bezrobotnych). Najrzadziej bezrobotne są osoby z wykształceniem wyższym, które w 2001 roku stanowiły nieco ponad 3% osób bezrobotnych.

Powyższe dane dowodzą, że wykształcenie może chronić przed wykluczeniem z rynku pracy. Oznacza to również, że obok programów mających pomóc bezrobotnym w powrocie do zatrudnienia bardzo ważne są długofalowe działania zmierzające do poprawy poziomu wykształcenia społeczeństwa.

3. System edukacji

W latach 90. wraz z rosnącymi aspiracjami edukacyjnymi – wyraźnie poprawiła się struktura i poziom wykształcenia społeczeństwa. Taka tendencja przybliży Polskę do krajów Unii Europejskiej oraz stawia nas w czołówce wśród państw kandydujących. Wzro-

stowi liczby szkół, uczniów i studentów nie towarzyszył jednak adekwatny przyrost nakładów finansowych. Skala wydatków w relacji do PKB, chociaż jest na porównywalnym poziomie z wieloma krajami UE, nie gwarantuje utrzymania w długim okresie wysokiego tempa rozwoju, przybliżającego nasz system edukacji do wzorców charakteryzujących kraje najwyżej rozwinięte. Wydatki publiczne na oświatę i wychowanie w 2001 roku stanowiły 4,6% PKB (w roku poprzednim 4,4%, a w roku 1995 – 4,14%). Dla porównania w krajach OECD wydatki publiczne na oświatę w 1998 r. stanowiły 3,28% PKB.

Jednak wydatki na edukację wg poziomów nauczania, przypadające na 1 uczącego się wyrażone w USD, wyraźnie wskazują, jak duży dystans dzieli Polskę nie tylko od krajów Unii Europejskiej, ale również od naszych sąsiadów. W 1999 r. wydatki na 1 ucznia szkoły podstawowej średnio w UE wynosiły 4,1 tys. USD, w Polsce – 1,9, a np. na Węgrzech – 2,2. Na 1 ucznia szkoły średniej odpowiednio UE 6,2 tys. USD, Polska – 1,6, a np. Czechy – 3,4. W szkolnictwie wyższym na 1 studenta UE przeznaczają 8,5 tys. USD, Polska – 3,9, a np. Węgry – 5,9.

Dodatkowym wskaźnikiem ukazującym nasze zapóźnienie edukacyjne jest niski stopień wykorzystania ICT w oświacie. W Polsce na 1 komputer przypada 44,0 uczniów szkół podstawowych i 22,6 uczniów szkół średnich. Dla krajów UE odpowiednio 13,2 i 8,6. Na 1 komputer z dostępem do Internetu przypada w Polsce 79 uczniów szkół podstawowych i 26,1 uczniów szkół średnich. Dla krajów UE odpowiednio – 32,0 i 14,9 (dane dla Polski – 2002 r., dla UE – 2001 r.).

Zbyt małe są również nakłady na edukację i podwyższanie kwalifikacji osób dorosłych. Szacuje się, że nakłady budżetu na kształcenie ustawiczne w Polsce stanowią około 0,6% wydatków na edukację ogółem. Wydatki pracodawców na kształcenie, doskonalenie i przekwalifikowanie kadr w 2001 r. stanowiły 0,8% kosztów pracy.

Liczba osób doksztalających się średniorocznie w Polsce w ostatnich latach wynosi 1,2 do 1,5 miliona osób, czyli od 8% do 10% pracujących w gospodarce. Dla porównania w krajach UE z tej formy zwiększenia możliwości bycia zatrudnionym korzysta ok. 20% pracujących. Szacuje się, że w Polsce każdy zatrudniony poświęca na szkolenie w formach zorganizowanych średnio ok. 2 godziny rocznie, podczas gdy w krajach rozwiniętych ok. 50–70 godzin rocznie.

W opinii *Rządowego Centrum Studiów Strategicznych* społeczne zróżnicowanie dostępu do wykształcenia występujące w Polsce jest jednym z najwyższych w Europie. Dostęp dzieci i młodzieży do edukacji w coraz większym stopniu zależy od statusu materialnego i aspiracji rodziców. W tej sytuacji, należy podjąć przedsięwzięcia zmierzające do powstrzymania narastających zagrożeń. W perspektywie wejścia Polski do Unii Europejskiej konieczne jest zwiększenie wysiłków, aby zapewnić wysoki poziom edukacji, zwiększyć dostępność do nauki, upowszechnić średnie wykształcenie oraz podwyższyć wskaźnik wyższego wykształcenia. Cele te są zgodne z priorytetami państw członkowskich UE.

Poza szczegółowo opisanymi powyżej uwarunkowaniami Strategii, do czynników, które miały wpływ na określenie jej priorytetów, należy również zaliczyć:

- 1) postęp naukowo-techniczny, zmieniający środowisko pracy i jej treść. Powstaje wirtualna rzeczywistość, następuje intelektualizacja pracy, zmienia się struktura zatrudnienia;
- 2) integrację i globalizację, rozszerzającą ludzkie horyzonty kulturowe, stwarzającą coraz większe możliwości indywidualnego wyboru i rozwoju, a jednocześnie niosące ryzyko, niepewność, nienadążanie za tempem zmian, zagubienie oraz marginalizację jednostek i całych grup społecznych;
- 3) wzrost aspiracji edukacyjnych społeczeństwa, wyrażający się zwiększeniem udziału młodzieży uczęszczającej do szkół umożliwiających uzyskanie świadectwa dojrzałości, kilkrotnym wzrostem liczebności studentów i uczelni niepaństwowych w ostatniej dekadzie;

Strategia uwzględnia również zapisy zawarte w dokumentach międzynarodowych, takich jak: *Memorandum dotyczące kształcenia ustawicznego – Komisja Wspólnot Europejskich (Bruksela, 30 października 2000 r.)*, *Deklaracja Kopenhaska – Deklaracja Europejskich Ministrów ds. Kształcenia Zawodowego i Szkoleń oraz Komisji Europejskiej, uzgodniona w Kopenhadze w dniach 29–30 listopada 2002 r., w sprawie zwiększonej współpracy europejskiej w dziedzinie kształcenia zawodowego i szkoleń.*

3. Strategiczne cele rozwoju kształcenia ustawicznego

Celem strategicznym rozwoju procesu kształcenia ustawicznego i uczenia się w ciągu całego życia jest wspomaganie i ukierunkowanie rozwoju osobowości, stymulowanie innowacyjności i kreatywności człowieka. Sprzyjać to będzie wzrostowi konkurencyjności, poprawie organizacji pracy i tworzeniu podstaw rozwoju społeczeństwa opartego na wiedzy. Jest to zgodne z polityką Unii Europejskiej, ukierunkowaną na aktywne uczestnictwo w społeczeństwie obywatelskim, osobiste spełnienie, dostosowywanie się do ciągłych zmian i umożliwienie uzyskania zatrudnienia.

Realizacja celu strategicznego opiera się na wyodrębnionych działaniach priorytetowych korespondujących z europejskim obszarem uczenia się przez całe życie:

1. **Zwiększanie dostępności do kształcenia ustawicznego.**
2. **Podnoszenie jakości kształcenia ustawicznego.**
3. **Współdziałanie i partnerstwo.**
4. **Wzrost inwestycji w zasoby ludzkie.**
5. **Tworzenie zasobów informacyjnych w zakresie kształcenia ustawicznego i rozwój usług doradczych.**
6. **Uświadamianie roli i znaczenia kształcenia ustawicznego.**

4. Działania priorytetowe

PRIORYTET 1 – Zwiększanie dostępności do kształcenia ustawicznego

Efektywny system kształcenia ustawicznego umożliwi każdemu obywatelowi zaspokojenie aspiracji i osobistych potrzeb edukacyjnych w optymalnych dla niego warunkach, bez względu na: wiek, płeć, warunki rodzinne, stopień niepełnosprawności, miejsce zamieszkania, status społeczny i materialny, posiadane wykształcenie, narodowość.

Stąd też pojawia się konieczność budowania bardziej przyjaznego człowiekowi systemu dostępu do różnych poziomów, form i metod pozyskiwania wiedzy i kształtowania umiejętności. Powinien on posiadać następujące cechy: otwartość, różnorodność, drożność, porównywalność, przejrzystość i uznawalność kwalifikacji.

W tym kontekście celowe jest:

- zwiększenie dostępności do informacji o kształceniu i szkoleniach;
- zapewnienie różnorodności oferty edukacyjnej;
- usuwanie barier społecznych i psychologicznych w dostępie do edukacji;
- stworzenie mechanizmów zapewniających drożność ścieżek edukacyjnych;
- tworzenie warunków dla rozwoju nowych form kształcenia z uwzględnieniem technologii informacyjnych (kształcenie na odległość, w tym e-learning);
- tworzenie warunków sprzyjających podnoszeniu kwalifikacji zawodowych osób zatrudnionych w poszczególnych sektorach gospodarki narodowej;
- optymalizacja sieci instytucji prowadzących działalność oświatową w celu ułatwienia dogodnego, bezpośredniego dostępu do usług edukacyjnych przez zaangażowanie ośrodków (którymi dysponują władze lokalne i regionalne) oraz organizacje i stowarzyszenia związane ze środowiskiem lokalnym;
- monitorowanie zmian w zakresie dostępności i różnorodności ofert edukacyjnych w kształceniu ustawicznym.

Lp.	Zadanie	Jednostki realizujące	Czas realizacji	Źródła finansowania
1	Opracowanie diagnozy stanu edukacji ustawicznej w Polsce (system formalny i nieformalny)	odpowiedzialny – minister właściwy do spraw oświaty i wychowania, współrealizujący – ministrowie właściwi do spraw pracy i nauki, instytucje naukowe	2004	budżet państwa
2	Tworzenie programów sektorowych (branżowych) umożliwiających pozyskiwanie i podnoszenie kwalifikacji zawodowych potrzebnych na rynku pracy	odpowiedzialni – ministrowie właściwi, współrealizujący – stowarzyszenia branżowe	praca ciągła	budżet państwa – budżety właściwych ministrów
3	Opracowanie podstaw prawnych zapewniających drożność kształcenia szkolnego z pozaszkolnym	odpowiedzialny – minister właściwy do spraw oświaty i wychowania	2003–2004	budżet państwa
4	Utworzenie sieci i doposażenie ogólnodostępnych miejsc do kształcenia na odległość w tym e-learningu	odpowiedzialni – jednostki samorządu terytorialnego, współrealizujący – ministrowie właściwi do spraw oświaty i wychowania, pracy, nauki	2004–2007	budżet państwa, dochody własne jednostek samorządu terytorialnego
5	Opracowywanie i wdrażanie programów lokalnych dla usuwania barier w dostępie do edukacji, w tym ze szczególnym uwzględnieniem osób niepełnosprawnych oraz przybliżania kształcenia ustawicznego do miejsca zamieszkania	odpowiedzialni – jednostki samorządu terytorialnego, współrealizujący – organizacje pracodawców i inni partnerzy społeczni, instytucje oświatowe	2004–2010	budżet państwa, fundusze strukturalne, dochody własne jednostek samorządu terytorialnego, środki pracodawców
6	Systematyczne monitorowanie zmian różnorodności i dostępności do oferty edukacyjnej	odpowiedzialny – minister właściwy do spraw oświaty i wychowania	okresowo	budżet państwa

PRIORYTET 2 – Podnoszenie jakości kształcenia ustawicznego

Ważnym elementem dokonującej się transformacji w Polsce jest zapewnienie jakości wytwarzanych dóbr i świadczonych usług, co jest warunkiem sprostan konkurencji w wymiarze europejskim i globalnym.

Również oświata podlega tym regułom, gdzie podstawowym klientem jest uczeń, student, słuchacz, oczekujący usług wysokiej jakości. Dostawca usług edukacyjnych ma zaspokoić jego oczekiwania i potrzeby.

W tym kontekście celowe jest:

- doskonalenie kompetencji kadry nauczającej, w tym tych, które pozwalają realizować ideę uczenia się przez całe życie;
- systematyczne aktualizowanie treści kształcenia i dostosowywanie ich do potrzeb społeczno-gospodarczych i oczekiwań indywidualnych;
- upowszechnienie technologii informatycznych i kultury technologicznej, nauczania języków obcych, kształtowanie podstawowych kompetencji, postaw przedsiębiorczych i zasad funkcjonowania w społeczeństwie, także wśród osób dorosłych;
- wprowadzanie innowacyjnych metod nauczania i uczenia się, w tym wykorzystujących nowoczesne technologie teleinformatyczne;
- upowszechnianie środków dydaktycznych, podnoszących efektywność kształcenia i stymulujących rozwój zainteresowań słuchaczy;
- rozwój systemów egzaminowania, potwierdzania i uznawania kwalifikacji uzyskanych w formach szkolnych i pozaszkolnych, a także w sposób nieformalny z uwzględnieniem samokształcenia i doświadczenia nabytego w procesie pracy;
- ustanowienie standardów kwalifikacji zawodowych jako jednego z elementów zapewnienia jakości w kształceniu ustawicznym;
- wprowadzenie standardów edukacyjnych (program, baza, kadra) wynikających ze standardów kwalifikacji zawodowych;
- stworzenie systemu akredytacji instytucji prowadzących kształcenie ustawiczne w formach pozaszkolnych, przy założeniu dobrowolności poddania się postępowaniu akredytacyjnemu;
- wzmocnienie skuteczności nadzoru pedagogicznego nad placówkami oświatowymi prowadzącymi kształcenie ustawiczne;
- prowadzenie badań naukowych służących poprawie jakości kształcenia ustawicznego.

Lp.	Zadanie	Jednostki realizujące	Czas realizacji	Źródła finansowania
1	Opracowanie i wdrożenie programów doskonalenia kadry nauczającej dla różnych form kształcenia ustawicznego, w tym kształcenia dorosłych	odpowiedzialny – minister właściwy do spraw oświaty i wychowania, współrealizujący – instytucje oświatowe, uczelnie, jednostki samorządu terytorialnego	2003–2006	budżet państwa, fundusze strukturalne, dochody własne jednostek samorządu terytorialnego
2	Upowszechnianie programów dla osób dorosłych uzupełniających ich kompetencje podstawowe (języki obce, technologie informatyczne, kultura technologiczna, przedsiębiorczość), zwiększające szanse na rynku pracy	odpowiedzialny – minister właściwy do spraw oświaty i wychowania, współrealizujący – ministrowie właściwi do spraw gospodarki, jednostki samorządu terytorialnego, instytucje oświatowe, organizacje pracodawców, inni partnerzy społeczni	praca ciągła	budżet państwa, dochody własne jednostek samorządu terytorialnego, środki pracodawców
3	Modyfikacja i wzbogacanie oferty programowej kształcenia ustawicznego ze szczególnym uwzględnieniem programów modułowych	odpowiedzialny – minister właściwy do spraw oświaty i wychowania, współrealizujący – ministrowie właściwi, w tym minister właściwy do spraw pracy, instytucje oświatowe, instytucje naukowe	praca ciągła	budżet państwa, fundusze strukturalne
4	Stworzenie banku programów modułowych dla form szkolnych i pozaszkolnych	odpowiedzialny – minister właściwy do spraw oświaty i wychowania, współrealizujący – ministrowie właściwi, w tym minister właściwy do spraw pracy	2004–2005	budżet państwa
5	Kontynuowanie programu doposażenia szkół i placówek w sprzęt komputerowy	odpowiedzialny – minister właściwy do spraw oświaty i wychowania, współrealizujący – jednostki samorządu terytorialnego	praca ciągła	budżet państwa, fundusze strukturalne, dochody własne jednostek samorządu terytorialnego
6	Wyposażenie szkół i placówek prowadzących kształcenie zawodowe (w tym centrów kształcenia praktycznego i centrów kształcenia ustawicznego) w sprzęt technodydaktyczny	odpowiedzialny – minister właściwy do spraw oświaty i wychowania, współrealizujący – jednostki samorządu terytorialnego, organizacje pracodawców i inni partnerzy społeczni		budżet państwa, fundusze strukturalne, dochody własne jednostek samorządu terytorialnego

7	Opracowanie koncepcji polskiego modelu kształcenia na odległość	odpowiedzialny – minister właściwy do spraw oświaty i wychowania, współrealizujący – instytucje naukowe	2004	budżet państwa
8	Przygotowanie programów i obudowy dydaktycznej kształcenia na odległość, w tym e-learning	odpowiedzialny – minister właściwy do spraw oświaty i wychowania, współrealizujący – ministrowie właściwi, w tym minister właściwy do spraw pracy, instytucje naukowe, instytucje oświatowe	2004–2006	budżet państwa, fundusze strukturalne
9	Monitorowanie wdrażania kształcenia na odległość	odpowiedzialny – minister właściwy do spraw oświaty i wychowania, współrealizujący – ministrowie właściwi, w tym minister ds. pracy	2005–2006	budżet państwa, fundusze strukturalne
10	Tworzenie ram instytucjonalnych akredytacji dla kształcenia w formach pozaszkolnych	odpowiedzialny – minister właściwy do spraw oświaty i wychowania, współrealizujący – kuratorzy oświaty, odpowiedzialni ściwi, w tym minister właściwy do spraw pracy	2004–2006	budżet państwa, fundusze strukturalne
11	Przygotowywanie kadr dla systemu akredytacji	odpowiedzialni – minister właściwy do spraw oświaty i wychowania, inni ministrowie właściwi	od 2004 – praca ciągła	budżet państwa, fundusze strukturalne
12	Monitorowanie wdrażania systemu akredytacji	odpowiedzialny – minister właściwy do spraw oświaty i wychowania, współrealizujący – instytucje naukowe	2005–2006	budżet państwa, fundusze strukturalne
13	Opracowanie i wdrożenie zintegrowanych procedur i metod służących ocenie wartości rezultatów kształcenia – system potwierdzania kwalifikacji w kształceniu formalnym, nieformalnym	odpowiedzialny – minister właściwy do spraw oświaty i wychowania, współrealizujący – ministrowie właściwi, w tym minister właściwy do spraw pracy, Centralna i Okręgowe Komisje Egzaminacyjne, organizacje pracodawców i inni partnerzy społeczni	2005–2008	budżet państwa, fundusze strukturalne

14	Opracowywanie i modyfikowanie standardów kwalifikacji zawodowych dla zawodów z klasyfikacji zawodów i specjalności	odpowiedzialni – ministrowie właściwi do spraw gospodarki i pracy, współrealizujący – minister właściwy do spraw oświaty i wychowania, inni ministrowie właściwi, organizacje pracodawców i inni partnerzy społeczni, instytucje naukowe	praca ciągła	budżet państwa
15	Stworzenie podstaw prawnych dla funkcjonowania standardów kwalifikacji zawodowych	odpowiedzialni – ministrowie właściwi do spraw pracy i gospodarki, współrealizujący – minister właściwy do spraw oświaty i wychowania, inni ministrowie właściwi	2005	budżet państwa
16	Rozpoczęcie prac nad tworzeniem standardów edukacyjnych opartych na standardach kwalifikacji zawodowych, sprzyjających podnoszeniu jakości procesu dydaktycznego	odpowiedzialny - minister właściwy do spraw oświaty i wychowania, współrealizujący – instytucje naukowe	2005 – praca ciągła	budżet państwa, fundusze strukturalne
17	Doskonalenie rozwiązań prawnych oraz kompetencji kadry sprawującej nadzór pedagogiczny nad placówkami kształcenia ustawicznego.	odpowiedzialny – minister właściwy do spraw oświaty i wychowania	praca ciągła	budżet państwa
18	Prowadzenie badań naukowych służących poprawie jakości kształcenia ustawicznego	odpowiedzialny – minister właściwy do spraw oświaty i wychowania, współrealizujący – minister właściwy do spraw nauki, instytucje naukowe	2004–2006	budżet państwa

PRIORYTET 3 – Współdziałanie i partnerstwo

Rozwiązywanie problemów kształcenia ustawicznego nie będzie możliwe bez współpracy i partnerstwa, a tym samym skoordynowania działań na rzecz realizacji idei uczenia się przez całe życie. Kształcenie ustawiczne jest narodowym priorytetem, więc pojawiające się problemy są wspólnymi problemami, a uzyskane korzyści stanowią wspólne dobro. Dlatego też w tworzeniu rozwiązań i instrumentów realizacji powinny być zaangażowane wszystkie podmioty, tj. administracja rządowa, samorządowa, instytucje naukowe, oświatowe oraz partnerzy społeczni niezależnie od zasięgu oddziaływania (kraj, region, społeczność lokalna, instytucja). Jest to zarazem szansa podtrzymywania więzi społecznych przez edukację, a tym samym umocnienie demokracji. Szczególnie istotne jest włączenie w proces kształcenia ustawicznego pracodawców, którzy coraz częściej dostrzegają, że efektywność i konkurencyjność funkcjonowania ich firm zależy od wiedzy i umiejętności pracowników.

W tym kontekście celowe jest:

- zwiększenie zaangażowania państwa, organów samorządowych, organizacji pracodawców i innych partnerów społecznych w prowadzeniu wspólnej polityki w zakresie programowania, organizowania, finansowania kształcenia ustawicznego;
- zwiększenie udziału władz lokalnych w kreowaniu przemian na rynku pracy i dostosowaniu przedsięwzięć edukacyjnych do potrzeb lokalnych;
- zaangażowanie środowisk naukowych i oświatowych w proces kształcenia ustawicznego, ze szczególnym uwzględnieniem kształcenia na odległość oraz współpraca z odpowiednimi środowiskami i instytucjami w innych krajach (umowy międzynarodowe) oraz w krajach Unii Europejskiej.

Lp.	Zadanie	Jednostki realizujące	Czas realizacji	Źródła finansowania
1	Wypracowanie mechanizmów i instrumentów realizacji określających współdziałanie państwa, władz samorządowych i partnerów społecznych w tworzeniu warunków rozwoju kształcenia ustawicznego	odpowiedzialny – minister właściwy do spraw oświaty i wychowania, współrealizujący – minister właściwy do spraw pracy, inni ministrowie właściwi, jednostki samorządu terytorialnego, organizacje pracodawców i inni partnerzy społeczni	2004–2005	budżet państwa
2	Tworzenie lokalnych strategii i rozwijanie dialogu społecznego na rzecz kształcenia ustawicznego	odpowiedzialni – jednostki samorządu terytorialnego, współrealizujący – organizacje pracodawców i inni partnerzy społeczni	2004 – praca ciągła	dochody własne jednostek samorządu terytorialnego, środki pracodawców
3	Promowanie współpracy środowisk naukowych, stowarzyszeń oświatowych w zakresie kształcenia ustawicznego	odpowiedzialny – minister właściwy do spraw oświaty i wychowania, współrealizujący – inni ministrowie właściwi, instytucje naukowe i oświatowe	praca ciągła	budżet państwa

PRIORYTET 4 – Wzrost inwestycji w zasoby ludzkie

Obecny poziom inwestowania w zasoby ludzkie można uznać za zbyt niski, by mógł zaspokoić popyt na umiejętności, których brakuje na rynku. Sytuacja na rynku pracy, wysokie bezrobocie sprawiają, że coraz więcej osób jest zainteresowanych zmianą lub podwyższaniem kwalifikacji. Funkcjonujące obecnie mechanizmy finansowania rozwoju zasobów ludzkich nie są dostosowane do potrzeb i oczekiwań społecznych. Barię w podejmowaniu kształcenia jest często niski status materialny jednostki oraz słaba kondycja ekonomiczna przedsiębiorstw.

W tym kontekście celowe jest:

- stworzenie systemu zachęt i bodźców pobudzających do podejmowania kształcenia ustawicznego, ze szczególnym uwzględnieniem mieszkańców obszarów wiejskich, regionów strukturalnego bezrobocia, osób zagrożonych wykluczeniem społecznym;
- stworzenie efektywnych rozwiązań prawno-organizacyjnych, stwarzających zachęty dla zwiększonego udziału pracodawców w ustawicznym kształceniu pracowników;
- usprawnienie zarządzania w systemie kształcenia ustawicznego zwiększające efektywność inwestowania w kapitał ludzki;
- kontynuowanie programów już funkcjonujących, które poprzez system informacji i szkoleń ułatwiają podejmowanie zatrudnienia lub samozatrudnienia, np. program „Pierwsza praca”;
- rozwój badań nad efektywnością inwestowania w zasoby ludzkie.

Lp.	Zadanie	Jednostki realizujące	Czas realizacji	Źródła finansowania
1	Stworzenie systemu zachęt i bodźców pobudzających do podejmowania nauki, ze szczególnym uwzględnieniem mieszkańców obszarów wiejskich, strukturalnego bezrobocia oraz osób zagrożonych wykluczeniem społecznym	odpowiedzialny – minister właściwy do spraw oświaty i wychowania, współrealizujący – minister właściwy do spraw pracy, inni ministrowie właściwi, organizacje pracodawców i inni partnerzy społeczni	2004–2006	budżet państwa, środki pracodawców
2	Opracowanie podstaw prawnych umożliwiających sprawne organizowanie kształcenia ustawicznego z uwzględnieniem źródeł i mechanizmów finansowania	odpowiedzialny – minister właściwy do spraw oświaty i wychowania, współrealizujący – ministrowie właściwi, w tym do spraw pracy, finansów publicznych, organizacje pracodawców i inni partnerzy społeczni	2004	budżet państwa
3	Tworzenie przez pracodawców krótko-, średnio- i długookresowych planów i programów w zakresie podnoszenia kwalifikacji pracowników (czas, środki finansowe), uwzględniających indywidualne predyspozycje pracownika i firmy	organizacje pracodawców, pracodawcy	2004 – praca ciągła	środki pracodawców, środki prywatne
4	Kontynuacja, rozwój i popularyzacja programów już istniejących, które poprzez system informacji i szkoleń ułatwiają podejmowanie zatrudnienia lub samozatrudnienia	odpowiedzialny – minister właściwy do spraw pracy, współrealizujący – minister właściwy do spraw oświaty i wychowania, organizacje pracodawców i inni partnerzy społeczni	praca ciągła	Budżet państwa, środki pracodawców
5	Przeprowadzenie badań umożliwiających ocenę efektywności inwestowania w zasoby ludzkie	odpowiedzialni – ministrowie właściwi do spraw oświaty i wychowania, pracy, nauki	2004–2007	budżet państwa

PRIORYTET 5 – Tworzenie zasobów informacyjnych w zakresie kształcenia ustawicznego i rozwój usług doradczych

Kluczową rolę w wyborze zawodu, ułatwianiu dostępu do nauki, jak i motywowaniu potencjalnych kandydatów do kształcenia ustawicznego odgrywają: informacja, poradnictwo i doradztwo.

Planowanie drogi kształcenia i kariery zawodowej – odpowiednio do etapów rozwoju człowieka – powinno być wspomagane przez szkoły i placówki oświatowe oraz placówki informacji i poradnictwa zawodowego, świadczące usługi, obejmujące: rozpoznawanie indywidualnych predyspozycji, wskazywanie możliwych ścieżek edukacyjnych, informacje o zawodach i wymaganiach kwalifikacyjnych, w tym możliwościach przekwalifikowania się, informacje o sytuacji i prognozach zmian na rynku pracy oraz doradztwo dla przedsiębiorstw i instytucji poszukujących odpowiedniej oferty edukacyjnej.

Współpraca między instytucjami zajmującymi się poradnictwem i doradztwem (szkoły, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, urzędy pracy, agencje pracy, kluby i giełdy pracy, biura karier i pośrednictwa pracy, poradnie psychologiczno-pedagogiczne i inne) powinna ułatwić dostęp do rzetelnych informacji o możliwościach planowania kariery z wykorzystaniem różnych form kształcenia ustawicznego.

W tym kontekście celowe jest:

- zagwarantowanie powszechnych i stale dostępnych usług obejmujących poradnictwo edukacyjno-zawodowe kierowane do szerokiego grona odbiorców na każdym etapie życia i kariery zawodowej z nastawieniem na potrzeby i wymagania klientów, zwiększając przy tym ich motywację, dostarczając im właściwych informacji obejmujących także prognozy dotyczące rynku pracy i popytu na pracę, a tym samym ułatwiając podejmowanie decyzji;
- tworzenie powszechnie dostępnych banków informacji o kształceniu ustawicznym (sieć instytucji, zakres prowadzonej przez nich działalności, informacje o możliwościach zatrudnienia) z wykorzystaniem badań statystyki publicznej;
- wzmacnianie powiązań między systemami poradnictwa i doradztwa zawodowego prowadzonego w systemie szkolnym i w służbach zatrudnienia;
- rozwijanie poradnictwa i doradztwa zawodowego w szkołach, placówkach kształcenia ustawicznego oraz w służbach zatrudnienia;
- tworzenie warunków do współpracy instytucji prywatnych i publicznych w zakresie doradztwa zawodowego oraz wymiany informacji i materiałów w ramach tworzonych krajowych i europejskich sieci partnerskich;
- opracowywanie i upowszechnianie prognoz dotyczących rynku pracy i popytu na pracę.

Lp.	Zadanie	Jednostki realizujące	Czas realizacji	Źródła finansowania
1	Tworzenie komputerowych baz danych i systemów informacyjnych dostępnych dla różnych grup odbiorców	odpowiedzialni – ministrowie właściwi	2004–2006	budżet państwa, fundusze strukturalne
2	Doskonalenie systemów statystyki publicznej w zakresie uczestnictwa w kształceniu ustawicznym i świadczonych usług edukacyjnych	odpowiedzialny – Główny Urząd Statystyczny, współrealizujący – ministrowie właściwi do spraw oświaty i wychowania, pracy	praca ciągła	budżet państwa
3	Tworzenie i rozpowszechnianie materiałów dla różnych grup odbiorców (uczniowie, nauczyciele, bezrobotni, osoby dorosłe, doradcy)	ministrowie właściwi do spraw oświaty i wychowania, pracy, inni ministrowie właściwi, wydawcy, producenci multimedialnych, jednostki samorządu terytorialnego	praca ciągła	budżet państwa, fundusze strukturalne, dochody własne jednostek samorządu terytorialnego
4	Przygotowanie doradców zawodowych dla systemu oświaty i rynku pracy	odpowiedzialni – ministrowie właściwi do spraw oświaty i wychowania, pracy, współrealizujący – inni ministrowie właściwi, instytucje naukowe i oświatowe	2004–2006	budżet państwa, fundusze strukturalne
5	Opracowywanie i upowszechnianie prognoz dotyczących rynku pracy i popytu na pracę	odpowiedzialny – Rządowe Centrum Studiów Strategicznych, współrealizujący – ministrowie właściwi do spraw oświaty, pracy, inni ministrowie właściwi	praca ciągła	budżet państwa
6	Popularyzacja i upowszechnianie informacji o rynku pracy na użytek kształcenia ustawicznego	odpowiedzialni – ministrowie właściwi, współrealizujący – kuratorzy oświaty, jednostki samorządu terytorialnego	praca ciągła	budżet państwa
7	Poszerzanie bazy informacyjnej Narodowego Centrum Zasobów Poradnictwa	odpowiedzialni – ministrowie właściwi do spraw oświaty i wychowania, pracy	praca ciągła	budżet państwa

PRIORYTET 6 – Uświadamianie roli i znaczenia kształcenia ustawicznego

Kształtowanie postaw sprzyjających uczeniu się przez całe życie wymaga systematycznych działań, począwszy już od edukacji wczesnoszkolnej. Do zadań szkoły należy uświadomienie uczniom faktu, iż wiedza i umiejętności zdobyte w procesie kształcenia formalnego (w systemie szkolnym) stanowią tylko podstawę do permanentnego uczenia się. Już obecnie szkoła nie jest jedynym miejscem zdobywania wiedzy, a staje się coraz bardziej *instytucją uczącą, jak się uczyć*. Ta tendencja będzie się rozwijała, stąd też do rangi celu strategicznego urasta uświadamianie roli i znaczenia kształcenia ustawicznego zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym. Szeroko rozumiane rozwijanie kultury kształcenia, oparte na etyce i kulturze ogólnej, sprzyjać będzie wzrostowi wartości i motywacji uczenia się, wszechstronnemu rozwojowi osobowości oraz kształtowaniu aktywnych postaw obywatelskich i spójności społecznej.

W tym kontekście celowe jest:

- promowanie wartości uczenia się na wszystkich etapach i we wszystkich formach edukacyjnych;
- podejmowanie działań informacyjno-promocyjnych prezentujących korzyści indywidualne i zbiorowe wynikające z kształcenia ustawicznego, w tym związane z większymi szansami na lokalnym, regionalnym, krajowym i europejskim rynku pracy;
- promowanie i upowszechnianie przykładów „dobrej praktyki” powstających na gruncie krajowym i europejskim;
- zaangażowanie mediów w popularyzacji idei uczenia się przez całe życie;
- promowanie roli doradztwa w wyborze właściwej drogi edukacyjnej i rozwoju zawodowego;
- angażowanie lokalnych władz, szkół, uczelni, pracodawców, służb zatrudnienia, organizacji pozarządowych i innych partnerów społecznych w promocję programów kształcenia ustawicznego;
- monitorowanie wdrażania strategii rozwoju kształcenia ustawicznego.

Lp.	Zadanie	Jednostki realizujące	Czas realizacji	Źródła finansowania
1	Wyeksponowanie w programach nauczania celów i zadań ukierunkowanych na kształtowanie umiejętności i postaw sprzyjających uczeniu się przez całe życie	odpowiedzialny – minister właściwy do spraw oświaty i wychowania	praca ciągła	budżet państwa
2	Upowszechnianie programów doskonalenia nauczycieli w zakresie andragogiki	odpowiedzialny – minister właściwy do spraw oświaty i wychowania, współrealizujący – instytucje naukowe, instytucje oświatowe	2003 – praca ciągła	budżet państwa, dochody własne jednostek samorządu terytorialnego
3	Promocja „dobrych praktyk” w zakresie kształcenia ustawicznego (polskich i europejskich)	odpowiedzialni – ministrowie właściwi do spraw oświaty i wychowania, inni ministrowie właściwi, w tym do spraw pracy, współrealizujący – media, jednostki samorządu terytorialnego, partnerzy społeczni	praca ciągła	budżet państwa, dochody własne jednostek samorządu terytorialnego, środki partnerów społecznych
4	Opracowanie programów promujących ideę uczenia się przez całe życie	odpowiedzialny – minister właściwy do spraw oświaty i wychowania, współrealizujący – media	2004–2006	budżet państwa
5	Promocja i uświadomienie korzyści z orientacji i poradnictwa	ministrowie właściwi do spraw oświaty i wychowania, pracy, media, urzędy pracy	praca ciągła	budżet państwa
6	Tworzenie programów promujących ideę kształcenia ustawicznego realizowanych na szczeblu lokalnym	jednostki samorządu terytorialnego, organizacje pracodawców i inni partnerzy społeczni	praca ciągła	dochody własne jednostek samorządu terytorialnego, środki pracodawców i innych partnerów społecznych
7	Monitorowanie realizacji zadań wynikających ze Strategii	odpowiedzialny – minister właściwy do spraw oświaty i wychowania, współrealizujący – instytucje naukowe	okresowo	budżet państwa

5. Możliwości finansowania strategii

Wobec braku szczegółowych danych o wielkości finansowania kształcenia ustawicznego w Polsce prognoza finansowania będzie opierać się na danych szacunkowych, pochodzących z różnych ekspertyz. Według tych szacunków, na edukację dorosłych w Polsce przeznaczana się około **0,6%** całkowitych wydatków budżetu na edukację. W 2001 r. na edukację (system oświaty i szkolnictwo wyższe) wydano **30 549 816 tys. zł**, co oznacza, że na edukację dorosłych przeznaczono ok. **183 mln zł**.

W ramach Sektorowego Programu Operacyjnego „Rozwój Zasobów Ludzkich”, współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu będzie dysponowało w latach 2004–2006 środkami w wysokości **527,4 milionów EUR** (tj. **395,55 mln EUR** pochodzić będzie z Europejskiego Funduszu Społecznego, a **131,85 mln EUR** będzie krajowym wkładem publicznym). Środki te przeznaczone będą na realizację dwóch pierwszych działań z Priorytetu 2 – *Rozwój społeczeństwa opartego na wiedzy*. Oznacza to, że średnio w ciągu jednego roku do dyspozycji pozostawać będzie około **175,8 mln EUR** (z tego około **43,95 mln EUR** to krajowy wkład publiczny).

Analiza zapisów w *Sektorowym Programie Operacyjnym RZL* i w *Strategii rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010* wskazuje, że sformułowane w obu dokumentach zadania są kompatybilne, co oznacza, że realizacja większości zadań Strategii może być finansowana ze środków Sektorowego Programu Operacyjnego RZL.

Nie oznacza to, że są to wszystkie środki finansowe możliwe do wykorzystania na rozwój kształcenia ustawicznego. W innych działaniach w ramach Sektorowego Programu Operacyjnego „Rozwój Zasobów Ludzkich”, a także w Zintegrowanym Programie Operacyjnym Rozwoju Regionalnego i innych programach operacyjnych np. SPO „Restrukturyzacja i modernizacja sektora żywnościowego i rozwój obszarów wiejskich” zapisane są zadania związane z kształceniem ustawicznym, a w związku z tym możliwe będzie pozyskanie dodatkowych środków finansowych.

Wydatki publiczne mogą być ponoszone w wysokości ustalonej w ustawie budżetowej, zatem wysokość środków finansowych na realizację zadań, o których mowa w Strategii, będzie uzależniona od możliwości budżetu państwa i decyzji Parlamentu w kolejnych latach. Ponadto należy zaznaczyć, że wiele z wymienionych w Strategii zadań będzie kontynuacją, zatem ich realizacja nie będzie wymagała dodatkowych nakładów z budżetu państwa – będzie finansowana z części budżetowych odpowiednich dysponentów. Wysokość środków finansowych przeznaczanych przez jednostki samorządu terytorialnego na realizację zadań wynikających ze Strategii będzie uzależniona od możliwości budżetowych tych jednostek.

W planowaniu finansowania rozwoju kształcenia ustawicznego należy również uwzględnić nakłady pracodawców na ten cel, wykazywane w statystyce kosztów pra-

cy. W roku 2000 wydatki na doskonalenie, doszkalaćanie i przekwalifikowanie w sektorze prywatnym stanowiły 0,8% kosztów pracy. Niewiele wiadomo o udziale osób indywidualnych w pokrywaniu kosztów szkolenia zawodowego – ocenia się, że 39% dorosłych uczestników szkoleń samodzielnie finansuje swoją naukę.

Zatem, biorąc powyższe pod uwagę, wielkość całkowitych nakładów na kształcenie ustawiczne, przy założeniu efektywnego wykorzystania środków finansowych pochodzących z wymienionych źródeł, może znacząco wzrosnąć, przy czym w odniesieniu do wydatków budżetu na edukację dorosłych, wzrost ten może nawet osiągnąć poziom 2,5% w stosunku do obecnego wskaźnika 0,6%.

Po roku 2006 Strategia finansowana będzie w podobny sposób, przy czym działania zawarte w kolejnych sektorowych programach operacyjnych formułowane będą na podstawie zapisów zawartych w niniejszym dokumencie.

Zakładając, że działania zawarte w dokumencie „Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do 2010 roku” będą kontynuowane, można będzie na tej podstawie stworzyć długofalową strategię, uwzględniającą również możliwości pozyskiwania środków finansowych z funduszy strukturalnych w kolejnych okresach budżetowych Unii Europejskiej.

ANEKS

Kształcenie ustawiczne w dokumentach krajowych i międzynarodowych

Konstytucja RP:

Art. 65 ust. 5. Władze publiczne prowadzą politykę zmierzającą do pełnego, produktywnego zatrudnienia poprzez realizowanie programów zwalczania bezrobocia, w tym organizowanie i wspieranie poradnictwa i szkolenia zawodowego oraz robót publicznych i prac interwencyjnych

Narodowy Plan Rozwoju na lata 2004–2006 Sektorowy Program Operacyjny Rozwój Zasobów Ludzkich:

Priorytet 2 – Rozwój społeczeństwa opartego na wiedzy. Jego celem jest przygotowanie społeczeństwa do funkcjonowania w systemie globalnej gospodarki rynkowej poprzez podniesienie poziomu jego wykształcenia, wiążące się ze zwiększeniem uczestnictwa pracowników w edukacji ustawicznej, wyrównywaniem szans edukacji różnych grup społecznych oraz dostosowaniem oferty edukacyjnej szkół i podniesieniem jakości ustawicznego kształcenia zawodowego, jak również optymalizacją rozwiązań systemowych w tym obszarze i rozwojem dialogu społecznego. Realizacja powyższego priorytetu umożliwi również rozwój przedsiębiorczości oraz rozwój potencjału adaptacyjnego istnieją-

cych przedsiębiorstw, szczególnie w sektorach wykorzystujących zaawansowane technologie, w tym informacyjne oraz podniesienie ich konkurencyjności.

Działanie 1 – Dostosowanie oferty edukacyjnej szkół, uczelni i placówek kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy polega na wyrównywaniu szans edukacyjnych w celu lepszego dostępu do rynku pracy, edukacji na rzecz społeczeństwa informacyjnego, rozwoju poradnictwa i doradztwa zawodowego, podniesieniu jakości kształcenia i rozwoju systemu kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli i nauczycieli akademickich.

Działanie 2 – Wzmocnienie systemu edukacji ustawicznej osób dorosłych polega na akredytacji instytucji prowadzących kształcenie ustawiczne w formach pozaszkolnych oraz rozwoju kształcenia na odległość w edukacji społeczeństwa.

Działanie 3 – Rozwój kadr nowoczesnej gospodarki i przedsiębiorczości polega na doskonaleniu umiejętności i kwalifikacji kadr zarządzających oraz pracowników przedsiębiorstw, zwłaszcza innowacyjnych, inicjowaniu i wzmocnieniu współpracy między światem nauki i edukacji a gospodarką, ułatwieniu wprowadzania nowych form zatrudnienia i nowych form organizacyjnych oraz kształtowaniu postaw przedsiębiorczych, promocji przedsiębiorczości i zatrudnienia poprzez m.in. wspieranie osób chcących rozpocząć działalność gospodarczą.

Inne Sektorowe Programy Operacyjne oraz Zintegrowany Program Operacyjny Rozwoju Regionalnego w zakresie dotyczącym edukacji.

Narodowa Strategia Wzrostu Zatrudnienia i Rozwoju Zasobów Ludzkich w latach 2000–2006.

Narodowa Strategia Wzrostu Zatrudnienia i Rozwoju Zasobów Ludzkich w latach 2000–2006 jest kontynuacją zamierzeń realizowanych w ramach wcześniejszych programów rządowych dotyczących rynku pracy, ale zawiera też nowe propozycje działań, wśród których jednym z bardzo istotnych jest stworzenie odpowiednich warunków dla funkcjonowania i kształtowania elastycznego i efektywnego modelu kształcenia ustawicznego.

Strategia Informatyzacji Rzeczypospolitej Polskiej – ePolska

Cel C – Powszechna umiejętność posługiwania się teleinformatyką

C1 – Powszechna umiejętność posługiwania się komputerem – *doprowadzenie do stanu, w którym każdy absolwent szkoły średniej potrafi posługiwać się komputerem oraz czerpać korzyści z posługiwania się Internetem*

C2 – Zapobieganie wykluczeniu informacyjnemu – *zapewnienie technicznych możliwości wyrównania szans pełnego uczestnictwa w społeczeństwie informacyjnym dla osób wymagających dokończenia „średniego pokolenia” oraz osób niepełnosprawnych z wykorzystaniem metod e-learningu, promowanie telepracy jako metody aktywizacji zawodowej.*

C3 – Zwiększenie informatycznego przygotowania zawodowego – *wspieranie programów szkoleń komputerowych dla dorosłych ze szczególnym uwzględnieniem szkoleń dla bezrobotnych.*

Wspólna Ocena Założeń Polskiej Polityki Zatrudnienia (JAP)

Rząd Polski oraz Komisja Europejska (Dyrekcja Generalna Zatrudnienia i Spraw Socjalnych) dokonały wspólnej oceny krótkoterminowych priorytetów polskiej polityki zatrudnienia oraz rynku pracy. Określono listę głównych priorytetów, wśród których znalazły się:

- kontynuacja reformy edukacji oraz osiągnięcie związanych z tym celów wzrostu poziomu wykształcenia ogólnego populacji osób dorosłych;
- rozwój kształcenia ustawicznego w ramach spójnego systemu i przy zaangażowaniu partnerów społecznych;

Realizacja wymienionych priorytetów wymagać będzie podjęcia dalszych działań dotyczących:

A. Kontynuacji reformy systemu edukacji, w tym:

- Przygotowanie uruchomienia od 1 września 2004 r. 2-letnich liceów uzupełniających ogólnokształcących oraz 3-letnich techników uzupełniających,
- Rozwijanie kształcenia na odległość,
- Przygotowanie standardów egzaminacyjnych oraz struktur i kadr dla przeprowadzania zewnętrznych egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe,
- Wdrożenie podstaw prawnych dla przeprowadzania akredytacji placówek prowadzących kształcenie w formach pozaszkolnych,
- Doskonalenie zasad funkcjonowania placówek kształcenia ustawicznego, praktycznego i ośrodków doksztalcania i doskonalenia zawodowego,
- Doskonalenie zasad zdobywania i podwyższania przez osoby dorosłe wykształcenia ogólnego i zawodowego;

B. Poprawy systemu szkoleń osób dorosłych:

- Doskonalenie statystyki edukacji ustawicznej,
- Opracowanie i upowszechnienie standardów kwalifikacji zawodowych,
- Opracowanie i upowszechnienie nowoczesnych programów szkoleń,
- Doskonalenie bodźców do inwestowania w rozwój kwalifikacji;

C. Kontynuacja dialogu społecznego w zakresie kształcenia ustawicznego osób dorosłych

Memorandum dotyczące kształcenia ustawicznego – Komisja Wspólnot Europejskich Bruksela, 30 października 2000 r.

„W społeczeństwie opartym na wiedzy wiele zależy od samych ludzi. Najbardziej liczy się zdolność człowieka do efektywnego i rozsądnego wytwarzania oraz korzysta-

nia z wiedzy w obliczu ciągłych zmian. Aby w pełni rozwinąć tę umiejętność, ludzie powinni chcieć i być w stanie wziąć swoje życie we własne ręce – krótko mówiąc, stać się aktywnymi obywatelami. Edukacja i szkolenie trwające przez całe życie to najlepszy sposób, by sprostać wyzwaniom przynoszonym przez zmiany”.

Deklaracja Kopenhaska – Deklaracja Europejskich Ministrów ds. Kształcenia Zawodowego i Szkoleń oraz Komisji Europejskiej, uzgodniona w Kopenhadze w dniach 29-30 listopada 2002 r., w sprawie zwiększonej współpracy europejskiej w dziedzinie kształcenia zawodowego i szkoleń:

„Strategie kształcenia ustawicznego oraz mobilności mają zasadnicze znaczenie dla promocji zwiększania zatrudnienia, aktywnego obywatelstwa, zwalczania zjawiska marginalizacji społecznej i rozwoju osobistego. Głównym wyzwaniem dla europejskich systemów kształcenia zawodowego i szkoleń oraz dla wszystkich zainteresowanych stron jest stworzenie Europy opartej na wiedzy i zapewnienie powszechności dostępu do rynku pracy. Wyzwanie stanowi również konieczność stałego dostosowywania wspomnianych systemów do postępu i zmieniających się potrzeb społeczeństwa.

Szczególnie istotne jest, by kraje wstępujące do Unii od samego początku były traktowane jako partnerzy w przyszłej współpracy w dziedzinie edukacji i szkoleń na poziomie europejskim”.

Aide Memoire – Bank Światowy – listopad 2002:

„W miarę wchodzenia do Unii Europejskiej Polska nie może nie zauważyć wagi dostępności odpowiedniego, spełniającego oczekiwania obywateli systemu usług kształcenia ustawicznego, celem zapewnienia absolwentom szkół oraz dorosłym potrzebującym przeszkolenia lub doskonalenia wiedzy i umiejętności dostępu do informacji, poprawienia swoich możliwości innowacyjnych oraz pozyskania szerokiej wiedzy i umiejętności koniecznych do zatrudnienia w takich miejscach pracy, które wymagają odpowiedniego poziomu wiedzy. Ponadto wysoko kwalifikowana i wyszkolona kadra jest czynnikiem poprawiającym wydajność pracy i podnoszącą konkurencyjność, tworząc w ten sposób odpowiednie podstawy dla innowacji. Dlatego też tworzeniu polityki oraz wdrożeniu programu, który spełniałby potrzeby w zakresie kształcenia się poszczególnych społeczeństw opartych na wiedzy należy nadać najwyższy priorytet. Polityka dotycząca realizacji koncepcji uczenia się przez całe życie winna nie tylko spełniać potrzeby młodych ludzi kształcących się w szkołach, ale również dorosłych, którzy muszą doskonalić swoje umiejętności i przeszkalać się na różnych etapach swojego życia”.

Ewa Przybylska

Instytut Współpracy Międzynarodowej Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych (IIZ/DVV); Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika, Toruń

PROFESJONALIZACJA EDUKACJI DOROSŁYCH. Akademicka edukacja dorosłych w Europie wobec wyzwań Deklaracji Bolońskiej

Niniejszy materiał jest relacją z projektu badawczego przeprowadzonego przy pomocy kwestionariusza „Studia edukacji dorosłych w szkołach wyższych i na uniwersytetach w Europie Środkowowschodniej i Południowo-Wschodniej”. Publikacja raportu w wersji angielskiej i rosyjskiej przewidziana jest na koniec 2003 roku¹.

Tło projektu

Badanie zostało podjęte z inicjatywy Instytutu Współpracy Międzynarodowej Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych (IIZ/DVV), który od początku transformacji ustrojowej w krajach Europy Środkowowschodniej i Południowo-Wschodniej aktywnie wspiera kraje rekonstruujące bądź od nowa budujące rodzime systemy oświatowe, a w nich sektor edukacji dorosłych. W ramach tej współpracy priorytet stanowi problematyka kształcenia nauczycieli ludzi dorosłych oraz rozwój i rozpowszechnianie nowoczesnych teorii i metod nauczania, które w praktyce edukacyjnej przesądzają o efektywności realizowanych przedsięwzięć, niezależnie od charakteru grupy docelowej, niezależnie od tego, czy chodzi o bezrobotnych, o pracobiorców o najniższych kwalifikacjach zawodowych czy absolwentów wyższych uczelni. Dzięki wsparciu ze strony IIZ/DVV zrealizowano w ostatnich latach wiele inicjatyw edukacyjnych. Jako przykład może posłużyć wieloletnia, dynamiczna współpraca z ośrodkami i organizacjami akademickiej edukacji dorosłych na Węgrzech, w Rumunii i Polsce, owocująca licznymi projektami badawczymi, studiami podyplomowymi, konferencjami i publikacjami. W ciągu ostatniej dekady IIZ/DVV nawiązał kontakty z większością akademickich ośrodków edukacji dorosłych w regionie. Dzięki temu we wrześniu 2002 roku mogła odbyć się w Bratysławie, we współpracy z Uniwersytetem Komeńskiego, pierwsza, regionalna konferencja z udziałem przedstawicieli akademickiej edukacji dorosłych krajów Europy Środkowowschodniej i Południowo-Wschodniej pod tytułem „Równe – nierówne szanse w edukacji dorosłych w Eu-

¹ Autorami raportu są: Heribert Hinzen, Ewa Przybylska, Paweł Sobierajski, Hanna Kostyło-Zielińska.

ropie”. Informacje zebrane w trakcie prezentowanego badania mają na celu podtrzymać i zacieśnić te kontakty. Integracja środowisk akademickiej edukacji dorosłych może przyczynić się do rozwoju poszczególnych ośrodków akademickich oraz europejskiej teorii i praktyki edukacji dorosłych.

Projekt badawczy „Studia edukacji dorosłych w szkołach wyższych i na uniwersytetach w Europie Środkowowschodniej i Południowo-Wschodniej” przeprowadzony został przez IIZ/DVV Bonn, jego Przedstawicielstwo na Europę Środkowowschodnią w Warszawie oraz Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu.

Ogólne uwagi o akademickiej edukacji dorosłych

Akademicka edukacja dorosłych z racji jej wagi dla rozwoju państw, społeczeństw i jednostek wymaga poznania, analizy i popularyzacji. Stanowi ona w pierwszym rzędzie przedmiot badań pedagogiki dorosłych, jednak z uwagi na swój interdyscyplinarny charakter powinna również mieścić się w obszarze zainteresowania innych subdyscyplin pedagogicznych, jak np. pedagogiki szkoły wyższej, pedeutologii, pedagogiki porównawczej, historii edukacji, zarządzania oświatą oraz wielu nauk społecznych z nią współpracujących, jak socjologia, psychologia czy gerontologia. Badania nad akademicką edukacją dorosłych odgrywają znaczenie nie tylko dla rozwoju pedagogiki dorosłych jako dyscypliny naukowej na uniwersytetach czy w innych instytucjach szkolnictwa wyższego, przede wszystkim służą powszechnej edukacji dorosłych jako obszarowi życia społecznego, którego znaczenie stale wzrasta.

Edukacja dorosłych jako kierunek studiów była obecna w wielu szkołach wyższych i na uniwersytetach w Europie Środkowowschodniej i Południowo-Wschodniej na długo przed demokratycznymi zmianami zapoczątkowanymi w 1989 roku. Odbiegała jednak znacznie od standardów, które obecnie wyznaczają charakter tej dyscypliny. Po II wojnie światowej we wszystkich krajach regionu główny akcent położony był na alfabetyzację, w dziedzinie której osiągnięto znaczące sukcesy. Poza tym, dyscyplina ta była zuniformizowana i zideologizowana, niezależnie od specyficznych warunków lokalnych korzystano przede wszystkim z modelu radzieckiego, zaś przedmiotem, na który kładziono szczególnie mocny nacisk, były podstawy marksizmu-leninizmu. Wreszcie, jedynym podmiotem organizującym wówczas edukację dorosłych było państwo, które niechętnie dostrzegało potrzebę rozważań nad edukacją dorosłych w ramach refleksji pedagogicznej. Pomimo tych trudności dyscyplina była utrzymywana w większości uniwersytetów regionu. Wiele uczelni oferowało studia w tej dziedzinie już w latach 60., 70. i 80. Na Uniwersytecie Jagiellońskim Zakład Edukacji Dorosłych działał już w 1946 roku!

Transformacje ustrojowe zainicjowane pod koniec lat osiemdziesiątych pociągnęły za sobą liczne przeobrażenia w edukacji dorosłych. Były to zmiany najczęściej wymuszone przez nowy system gospodarczy, który w skrócie można nazwać „wolnym rynkiem”. Jednym z zasadniczych rysów tego systemu jest to, że państwo przestało być gwarantem zatrudnienia dla wszystkich obywateli. W rezultacie także wykształcenie stało się towa-

rem. W regionie pojawiły się nowe uczelnie, w uczelniach już istniejących nastąpiły znaczące zmiany, oferta studiów stała się bogatsza i bardziej zróżnicowana. Pojawia się jednak pytanie, czy wzrastającej liczbie ofert studiów dla dorosłych towarzyszy pogłębiona refleksja naukowa nad metodami nauczania i jego celami? W którym kierunku rozwija się edukacja dorosłych w regionie? Czy także ona poddaje się komercjalizacji? Potrzeba udokumentowania tych zmian była pierwszą przesłanką przeprowadzenia badań w zakresie tej problematyki.

Drugą przesłanką było pytanie o to, w jaki sposób uczelnie w regionie odpowiadają na rosnące zapotrzebowanie na ogólną, przede wszystkim zaś zawodową edukację dorosłych. W wyniku przekształceń ekonomicznych i dominacji wolnego rynku w krajach regionu powstał odmienny od dotychczasowego rynek kształcenia ustawicznego – sytuacja gospodarcza wymusza na coraz większej grupie zatrudnionych podnoszenie własnych kwalifikacji czy wręcz zdobywanie nowych kompetencji i zawodów. Dotyczy to także rosnącej grupy bezrobotnych. W jakim stopniu i w jaki sposób powinni być oni objęci edukacją dorosłych? Tu pojawia się kolejne pytanie: Czy wobec zmieniającej się sytuacji gospodarczej edukacja dorosłych w wystarczającym stopniu bierze pod uwagę potrzeby pewnych kategorii osób, np. bezrobotnych? Czy personel instytucji zaangażowanych w tę edukację ma zapewnione profesjonalne doskonalenie i warunki umożliwiające podnoszenie poziomu własnego wykształcenia?

Kolejnym silnym argumentem przemawiającym za koniecznością przeprowadzenia badań w Europie Środkowowschodniej i Południowo-Wschodniej były również wytyczne Komisji Europejskiej i ogólne tendencje rozwojowe europejskiej polityki oświatowej. Tzw. Proces Boloński (The Bologna Proces) wyznacza kierunek zmian na najbliższe lata, obligując uniwersytety i placówki szkolnictwa wyższego do określonych działań. Z racji ogromnej wagi ustaleń, podjętych w ramach Procesu Bolońskiego, przybliżam poniżej najbardziej istotne informacje na jego temat.

Proces Boloński (The Bologna Process) – w stronę europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego (The European Higher Education Area)²

W maju 1998 roku ministrowie edukacji Francji, Włoch, Wielkiej Brytanii i Niemiec podpisali w Paryżu tzw. Deklarację Sorbońską w sprawie „Harmonizacji architektury europejskiego systemu szkolnictwa wyższego”, do której przyłączyły się inne kraje europejskie. Dotyczy ona:

- stopniowej konwergencji wszystkich struktur stopni naukowych i cykli studiów w otwartym europejskim obszarze szkolnictwa wyższego,
- wspólnego systemu stopni naukowych dla studentów (undergraduate, stopień Bachelor) i absolwentów (graduate, stopień Master i doktorski),

² <http://www.bologna-berlin2003.de/en/basic/haupt.htm>

- poprawy w zakresie mobilności studentów i kadry akademickiej (studenci powinni spędzić przynajmniej jeden semestr za granicą); eliminowania barier mobilności i wdrożenia identyfikacji stopni naukowych i kwalifikacji akademickich.

19 czerwca 1999 roku 29 europejskich ministrów edukacji podpisało w Bolonii Deklarację dotyczącą utworzenia do roku 2010 europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego i promowania europejskiego systemu szkolnictwa wyższego na całym świecie. Ministrowie potwierdzili w Deklaracji Bolońskiej swoje zamiary:

- Przyjęcia systemu łatwo czytelnych i porównywalnych stopni naukowych.
- Przyjęcia systemu dwóch głównych cykli studiów (undergraduate/graduate).
- Ustanowienia systemu punktów (takiego jak ECTS).
- Promowania mobilności poprzez przewyższanie barier.
- Promowania europejskiej współpracy w dziedzinie zapewniania jakości.
- Promowania europejskiego wymiaru szkolnictwa wyższego.

W przekonaniu, że ustanowienie europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego wymaga stałego wsparcia, nadzorowania i adaptacji do stale zmieniających się potrzeb, ministrowie zdecydowali spotkać się ponownie dwa lata później w Pradze celem oceny osiągniętego w tym czasie rozwoju i podjęcia nowych działań. Dwa lata po podpisaniu Deklaracji Bolońskiej ministrowie edukacji 33 europejskich państw sygnatariuszy spotkali się 19 maja 2001 roku w Pradze, aby kontynuować Proces Boloński i wyznaczyć kierunki i priorytety na następne lata. W Praskim Komunikacie ministrowie:

- Potwierdzili swoje zaangażowanie w realizację celów Deklaracji Bolońskiej.
- Wysoko ocenili aktywny udział w tym procesie Europejskiego Stowarzyszenia Uniwersytetów (EUA) i Narodowej Unii Studentów w Europie (ESIB).
- Dostrzegli konstruktywne wsparcie ze strony Komisji Europejskiej.
- Ustosunkowali się do przyszłego procesu urzeczywistniania różnorodnych celów Deklaracji Bolońskiej.
- Za ważne elementy europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego uznali:
 - naukę trwającą całe życie,
 - współdziałanie studentów,
 - promocję atrakcyjności i konkurencyjności europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego w innych częściach świata.

Obszar badań

Badania przeprowadzone zostały przy pomocy kwestionariusza, który rozesłano do trzydziestu dziewięciu jednostek w regionie. Zawierał krótki wstęp, adres do korespondencji zwrotnej oraz sześć działów:

1. Dane ogólne.
2. Kierunki studiów w zakresie: edukacja dorosłych / kształcenie ustawiczne – studia główne / podstawowe.

3. Studia dokształcające w zakresie edukacji dorosłych / kształcenia ustawicznego.
4. Działalność naukowa jednostki.
5. Zarządzanie jakością.
6. Plany rozwojowe dziedziny: edukacja dorosłych / kształcenie ustawiczne.

Każdy z punktów został podzielony na szereg podpunktów, precyzujących zakres oczekiwanych informacji. Niemal wszystkie pytania miały charakter otwarty i półotwarty. Ankiety zostały rozesłane w jednym z trzech języków: angielskim, niemieckim i rosyjskim. Odpowiedzi otrzymaliśmy od 27 uniwersytetów i szkół wyższych. Były to:

- Zakład Andragogiki Uniwersytetu w Belgradzie, Serbia i Czarnogóra
- Katedra Andragogiki Uniwersytetu J.A. Komeńskiego w Bratysławie, Słowacja,
- Katedra Edukacji Dorosłych i Kultury Uniwersytetu w Budapeszcie, Węgry,
- Katedra Studiów Kulturowych i Edukacji Dorosłych na Uniwersytecie w Debreczynie, Węgry,
- Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, Polska,
- Regionalne Centrum Edukacji Dorosłych na Uniwersytecie w Iassy, Rumunia,
- Centrum Studiów Edukacyjnych przy Uniwersytecie Witolda Wielkiego w Kownie, Litwa,
- Zakład Pedagogiki Społecznej i Andragogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego, Polska,
- Zakład Andragogiki na Uniwersytecie w Lublanie, Słowenia,
- Zakład Andragogiki na Uniwersytecie M. Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska,
- Instytut Kształcenia Podyplomowego Uniwersytetu Politechnika Lwowska, Ukraina,
- Republikański Instytut Kształcenia Zawodowego w Mińsku, Białoruś,
- Instytut Edukacji Dorosłych i Rozwoju Zasobów Ludzkich na Uniwersytecie w Pécs, Węgry,
- Koledż Wyższej Edukacji im. J. A. Komeńskiego, Republika Czeska,
- Instytut Pedagogiki Uniwersytetu w Rijecie, Chorwacja,
- Instytut Pedagogiki Uniwersytetu w Sarajewie, Bośnia i Hercegowina,
- Narodowe Centrum Kształcenia na rzecz Rozwoju Społecznego Uniwersytetu św. Cyryla i Metodego w Skopje, Macedonia,
- Instytut Pedagogiki Uniwersytetu św. Cyryla i Metodego w Skopje, Macedonia,
- Instytut Kształcenia Zawodowo-Technicznego Rosyjskiej Akademii Nauk w Sankt Petersburgu, Rosja,
- Katedra Pedagogiki i Andragogiki Sankt-Petersburskiego Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego, Rosja,
- Wydział Edukacji Początkowej i Przedszkolnej Uniwersytetu w Sofii, Bułgaria,
- Szkoła Zarządzania, Centrum Nauki Języków Obcych oraz Centrum Kształcenia Ustawicznego Nowego Uniwersytetu Bułgarskiego, Sofia, Bułgaria,
- Centrum Kształcenia Ustawicznego przy Uniwersytecie Pedagogicznym (Uniwersytet Otwarty) w Tallinie, Estonia,
- Zakład Andragogiki Uniwersytetu Pedagogicznego w Tallinie, Estonia,

- Instytut Pedagogiki oraz Rumuński Instytut Edukacji Dorosłych Uniwersytetu Zachodnia Timisoara w Timisoarze, Rumunia,
- Zakład Edukacji Ustawicznej i Pedagogiki Porównawczej Uniwersytetu M. Kopernika w Toruniu, Polska,
- Zakład Pedagogiki Kulturalno-Oświatowej Uniwersytetu w Zielonej Górze, Polska.

Wyniki badań

Na podstawie analizy otrzymanych rezultatów badania podjęto próbę oceny kondycji akademickiej edukacji dorosłych w regionie.

Pierwszy wniosek jest natury ogólnej: edukacja dorosłych jako dyscyplina naukowa ma za sobą dość długą tradycję, przynajmniej w niektórych państwach regionu; pojawiła się ona głównie na uniwersytetach po II wojnie światowej i jest oferowana do chwili obecnej. Mamy tu do czynienia z sytuacją *status quo*, a jej wyrazem jest np. tradycyjne nazewnictwo przedmiotów wykładanych na uniwersytetach (andragogika ogólna, andragogika porównawcza etc.). Z drugiej strony, po 1989 roku pojawiło się w regionie szereg nowych inicjatyw w tym obszarze, z tym że nie są to inicjatywy nastawione na działalność naukową, ale na dydaktykę. Dominuje tendencja, by na edukacji dorosłych zarabiać, a nie inwestować w nią. Jeśli ta sytuacja się utrzyma, może pojawić się niebezpieczeństwo, że wzrastającej wciąż ofercie dydaktycznej będzie towarzyszył zanik refleksji naukowej.

Jeśli chodzi o instytucje zajmujące się edukacją dorosłych, zdecydowana większość z nich to uniwersytety lub szkoły wyższe czy placówki zależne od finansowania przez państwo. Bardzo wyraźny jest brak organizacji społecznych, które potrzebne byłyby zwłaszcza obecnie, gdy coraz więcej państw ogranicza swoje wydatki na edukację. Bez oddolnego, społecznego zaangażowania w edukację dorosłych trudno oczekiwać rozwoju tej dyscypliny, zwłaszcza skutecznego zaspokajania najbardziej palących potrzeb edukacyjnych społeczeństwa. Ośrodki uniwersyteckie są mimo wszystko organizmami wyizolowanymi. Znamienne jest tu brak oferty edukacyjnej, która byłaby wprost skierowana do osób bezrobotnych. Tylko dwie instytucje podjęły ten problem w ramach studiów doksztalających. Jest to trudne do zrozumienia w sytuacji, gdy bezrobocie stanowi główną plagę społeczną w krajach regionu.

Biorąc pod uwagę obszar całego regionu, liczbę ludności, a zwłaszcza złożoność szeroko rozumianych problemów edukacyjnych w poszczególnych krajach, sieć placówek zajmujących się akademicką edukacją dorosłych jest słabo rozwinięta. Do takiego wniosku skłaniają fakty:

- pojedyncze ośrodki edukacji dorosłych w wielu krajach: Bośnia i Hercegowina, Macedonia, Serbia i Czarnogóra,
- brak działalności naukowo-dydaktycznej w wielu ośrodkach (tych, które nie odpowiedziały na ankietę) – są to wszystkie wyżej wymienione kraje oprócz Serbii i Czarnogóry,

- wąski profil działalności niektórych ośrodków, wyrażający się w ograniczeniu przede wszystkim do pracy dydaktycznej – Centrum Kształcenia Ustawicznego przy Uniwersytecie Pedagogicznym w Tallinie, Uniwersytet w Rijece, Uniwersytet w Sofii.

Po przeprowadzeniu analizy ankiet wyłania się obraz kondycji naukowo-badawczej jednostek. Można powiedzieć, że do silnych ośrodków należą: Pecs, Lublana, Lwów, St. Petersburg, Toruń, Mińsk.

Pewną słabością niektórych ośrodków edukacji dorosłych jest niewielkie lub brak zaangażowania „na zewnątrz”, trojakiemu stopnia:

- a) w kraju – brak wyjścia poza obszar instytucji o charakterze edukacji dorosłych (kontakty z organizacjami społecznymi, instytucjami gospodarczymi i politycznymi itp., co widać wyraźnie w bardzo ograniczonej ofercie zewnętrznych kursów doszkalających oferowanych przez jednostki),
- b) za granicą – nie satysfakcjonujący udział w międzynarodowych przedsięwzięciach badawczych (programy UE) i naukowych (kontakty międzynarodowe, organizacja seminariów i konferencji),
- c) w regionie – brak ścisłej współpracy między jednostkami sąsiednich krajów; nie korzysta się z literatury wydawanej w regionie, za to często odwołuje się do literatury zachodniej.

Przy sygnalizowanych wyżej ograniczeniach dostrzec można rosnącą wśród szeregu instytucji potrzebę rozwoju w oparciu o własne struktury organizacyjne, współpracę międzyinstytucjonalną, a przede wszystkim w oparciu o rozbudowywaną ciągle sieć internetową. Wniosek taki nasuwa się przede wszystkim z przedstawianych planów rozwojowych badanych instytucji.

Ograniczenia, płynące z działań diagnostycznych w oparciu o ankietę o takiej formule, tj. z większością pytań skategoryzowanych, każą wysunąć jeszcze jedno spostrzeżenie, sugestię. Ankieta, będąca przedmiotem raportu, może stanowić przyczynek do dalszych, pogłębionych badań poszczególnych ośrodków edukacji dorosłych, przeprowadzonych np. w postaci monograficznych studiów nad placówkami.

Konferencja w Pecs

Reasumując, badania przeprowadzone zostały celem zebrania dokumentacji i oceny możliwie wielu kierunków studiów edukacji dorosłych we wszystkich znaczących szkołach wyższych i uniwersytetach regionu, a także w innych instytucjach. Chodziło o możliwie najszersze zaprezentowanie stanu akademickiej edukacji dorosłych w regionie, jej bazy organizacyjno-dydaktycznej, aktualnego rozwoju oraz planów na przyszłość.

Praktyczne zastosowanie wyników zgromadzonych w trakcie badania będzie możliwe w trzech obszarach. Po pierwsze, będzie mogło doprowadzić do refleksji na temat stanu własnej instytucji w kontekście doświadczeń innych instytucji edukacyjnych w regionie; po drugie, pomoże w ustaleniu podobieństw, wspólnych cech i różnic, a także w porównaniu kierunków studiów. Po trzecie, zgodnie z wytycznymi z Bolonii, stworzy

podstawę do ogólnoeuropejskiej debaty nad wspólnym systemem studiów licencjackich i magisterskich na kierunku edukacja dorosłych. Pierwszym krokiem w praktycznym zastosowaniu rezultatów badania była konferencja naukowa w Pécs, na którą zaproszeni zostali przedstawiciele instytucji biorących udział w badaniu oraz reprezentanci ośrodków akademickich i władz oświatowych z Turcji, Wielkiej Brytanii, Niemiec, Albanii, Armenii, Gruzji, Azerbejdżanu, Kirgizji i Kazachstanu. Uczestnicy z Kaukazu i Azji zaproszeni zostali jako obserwatorzy z racji członkostwa ich państw w Radzie Europy. Konferencja podsumowująca badanie i nakreślająca perspektywy przyszłej współpracy odbyła się na początku października br.

Ważnym jej osiągnięciem jawi się przyjęta przez uczestników deklaracja, która stwarza solidne podwaliny dla działań, które winny być podjęte w możliwie najbliższej przyszłości. Tekst deklaracji przytaczam w dosłownym brzmieniu:

„W nawiązaniu do Konferencji Bolońskiej,

mając na uwadze interes zebranych w Pecs reprezentantów uniwersytetów, konferencja pt. „Studia edukacji dorosłych w szkołach wyższych i na uniwersytetach w Europie Środkowowschodniej i Południowo-Wschodniej” (Adult Education Studies at Colleges and Universities in Central-Eastern and Southern-Eastern Europe) zgodziła się co do potrzeby przygotowania i przeprowadzenia reformy uniwersytetów ze szczególnym naciskiem na pełniejszą harmonizację szkolnictwa wyższego w kontekście europejskim. Poza indywidualnymi postulatami danych krajów reprezentowanych na konferencji osiągnięto kompromis odnośnie do podstawowych kwestii:

- Konferencja popiera zamiar wprowadzenia nowych programów studiów na poziomach B.A. i M.A. i postuluje zastąpienie całej dotychczas istniejącej i zróżnicowanej skali przez B.A. i M.A.
- Opowiada się za jednolitym czasem trwania studiów (3–4 lat B.A.) (4–5 lat M.A).
- Zgadza się na wzajemne respektowanie akademickich programów studiów i egzaminów oraz modularyzację programów nauczania.
- Uważa, że fundamentalne elementy istniejących już programów studiów powinny zostać zintegrowane w moduły (nauczanie i teoria nauczania), podczas gdy kolejne elementy programów – w zależności od sytuacji społecznej – powinny pozostać w gestii poszczególnych krajów.

Uczestnicząc w trwającym procesie, Konferencja wzywa do współpracy na rzecz realizacji nowych programów (modułów). Współpracującymi partnerami są międzynarodowe i narodowe instytucje polityki oświatowej i instytucje aktywnie zaangażowane w praktykę edukacji dorosłych. Współpraca powinna koncentrować się na postulatach merytorycznych i kompetencjach, do których uniwersytety winny dążyć w ramach własnej autonomii”.

EDUKACJA DOROSŁYCH W KONCEPCJI UCZENIA SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE¹

Memorandum on lifelong learning (Brussels 2000) sprawiło, iż w dyskusjach na temat aktualnych problemów społecznych pojawia się hasło „edukacja dorosłych” rozpatrywane nie tylko w kategoriach pedagogicznych, ale też, a może przede wszystkim, w kontekście gospodarczym.

Z formalnego punktu widzenia *edukacja dorosłych* jest elementem *uczenia się przez całe życie*. Jest zatem elementem koncepcji akcentującej potrzebę, a nawet konieczność uczenia się od najmłodszych lat do końca życia. Ów imperatyw edukacyjny jest wynikiem coraz szybszego rozwoju technologicznego, postępującej globalizacji i zmian zachodzących w środowisku pracy. W wymiarze indywidualnym jest konsekwencją zmieniających się nie tylko poszczególnych zadań zawodowych, ale treści całych zawodów, powoływania nowych zawodów i stanowisk pracy.

Współczesne społeczeństwo, nazywane *społeczeństwem wiedzy*, wymaga *instytucji uczących się* zatrudniających pracowników *gotowych do uczenia się przez całe życie* zawodowe. W ten sposób cele autoteliczne łączą się z celami natury społecznej, a *gotowość do ciągłego uczenia się* staje się wyznacznikiem sukcesu zawodowego.

Przywołane na wstępie *Memorandum of lifelong learning* zwraca uwagę na znaczenie integrowania trzech podstawowych form uczenia się: formalnego, nieformalnego i incydentalnego. W procesie edukacji dorosłych możemy mówić o ścisłej integracji uczenia się nieformalnego i incydentalnego – opierającej się na solidnym fundamencie szkolnego uczenia się formalnego.

Nie bez powodu w *Memorandum* używa się pojęcia *uczenie się* a nie *kształcenie*. To pierwsze kładzie nacisk na podmiotowość osoby uczącej się, na samodzielne wyznaczanie celów i projektowanie dróg prowadzących do ich realizacji. Najprościej rzecz ujmując: uczmy się sami, oczywiście korzystając z możliwości jakie stwarza nam system kształcenia formalnego i nieformalnego.

Wśród celów wyróżnianych w *Memorandum* znajdujemy sformułowania dotyczące bezpośrednio edukacji dorosłych. Spójrzmy zatem na nie właśnie z tej perspektywy.

¹ Tekst nawiązuje do treści artykułu *Uczenie się przez całe życie – memorandum Komisji Europejskiej – „Edukacja”* 2002 nr 1.

Cel nr 1 – Nowe, podstawowe umiejętności dla wszystkich

Aktywne uczestnictwo w życiu zawodowym i społecznym wymaga opanowania pewnych podstawowych umiejętności. Zbiór tych umiejętności nie jest stały (zamknięty), zmienia się wraz z rozwojem techniki i technologii, wraz z nowymi formami uczestnictwa w życiu społecznym, kulturalnym i rodzinnym.

W *Memorandum* do tych umiejętności zaliczono:

- zastosowania technologii informacyjnych,
- efektywne komunikowanie się w językach obcych,
- umiejętności interpersonalne.

Można powiedzieć, iż są to umiejętności podstawowe *nowej generacji* – stanowią więc szczególne wyzwanie dla osób dorosłych.

Cel nr 2 – Zwiększenie inwestycji w „zasoby ludzkie”

Rada Europy na swym szczycie w Lizbonie (marzec 2000 roku) uznała, iż kraje Unii Europejskiej zbyt mało środków przeznaczają na inwestycje w „zasoby ludzkie”. Zalecono wówczas:

- opracowanie wielowariantowych koncepcji inwestowania w tym obszarze (z uwzględnieniem istnienia odmiennych systemów finansowania kształcenia ustawicznego w krajach członkowskich),
- zwiększenie rocznych nakładów *per capita* (na różne formy kształcenia),
- wypracowanie mechanizmów motywacyjnych zachęcających do uczenia się przez całe życie,
- umożliwianie zatrudniania w niepełnym wymiarze godzin (w przypadku deklarowania chęci do podjęcia nauki).

Praktyczna realizacja tych zaleceń wymaga w pierwszej kolejności uświadomienia wszystkim zainteresowanym (przedstawicielom administracji oświatowej i samorządowej, pracodawcom oraz rzeczywistym i potencjalnym pracownikom) korzyści, jakie niesie inwestowanie w ucznia, studenta, pracownika – także czasowo bezrobotnego (Kwiatkowski, 1995).

Cel nr 3 – Innowacyjne metody nauczania i uczenia się

Termin *metoda* ma swe źródło w greckim słowie *methodos*, czyli badanie, poszukiwanie rozwiązań. Współcześnie przez metodę rozumiemy wspólną pracę nauczycieli i uczniów. W dydaktyce wybór metody lub metod nauczania i uczenia się zależy od wielu czynników, dlatego też jest wiele różnorodnych konwencji klasyfikacyjnych.

W nowoczesnym procesie kształcenia, akcentującym znaczenie uczenia się przez całe życie, szczególną rolę odgrywają metody heurystyczne. Odwołują się one do pierwotnej definicji metody – badania, poszukiwania rozwiązań.

Innowacyjność nie ogranicza się jednak do szerokiego stosowania metod heurystycznych, chodzi raczej o właściwe proporcje między stosowaniem reguł heurystycznych i algorytmicznych.

Nowoczesne, innowacyjne metody nauczania i uczenia się rozpatruje się zwykle łącznie ze środkami dydaktycznymi, ułatwiającymi, a często wręcz warunkującymi właściwe ich zastosowanie (Mayor, 1999). Środki te, zwane również mediami, umożliwiają tworzenie racjonalnych strategii dydaktycznych – strategii multimedialnych (*multimedia learning, multimedia instruction, multimedia system*), uwzględniających specyficzne cechy uczniów dorosłych.

Cel nr 4 – **Wartościowanie efektów uczenia się**

W społeczeństwach traktujących wykształcenie jako istotny czynnik wzrostu gospodarczego efekty uczenia się (wiedza, umiejętności, cechy psychofizyczne) mają swoją rangę (*Knowledge management...*, 2000). Jest ona potwierdzana odpowiednimi dyplomami i certyfikatami.

Dla pracodawców, szczególnie w sytuacji bezrobocia, dyplom instytucji mającej akredytację może być swoistym kryterium w procesie rekrutacji nowych pracowników. Z kolei dla kandydatów do pracy, a także dla osób planujących zmianę zawodu lub stanowiska pracy potwierdzenie kwalifikacji jest przepustką – warunkiem koniecznym, dopuszczającym do rozmowy z pracodawcą lub jego przedstawicielem.

W rozważaniach nad wartościowaniem efektów kształcenia kluczowe znaczenie mają przytoczone już pojęcia akredytacji i certyfikacji, a także będące ich konsekwencją pojęcie uznawania wykształcenia.

Akredytacja jest potwierdzeniem, że instytucja prowadząca kształcenie formalne lub nieformalne spełnia wymagania określone jako progowe lub minimalne.

Certyfikacja jest elementem procedury akredytacyjnej – ma charakter obligatoryjny i jest niezbędna do uzyskania *licencji* na prowadzenie działalności edukacyjnej. Jest to również procedura stosowana w odniesieniu do określania poziomu kwalifikacji osób zdobywających nowe umiejętności w procesie kształcenia nieformalnego.

Uzyskanie certyfikatu z instytucji mającej akredytację jest podstawą do uznawania wykształcenia.

Uznawanie wykształcenia na wszystkich poziomach jest z kolei niezbędne do swobodnego przepływu pracowników w obszarze Unii Europejskiej. Stąd też w dokumentach rządowych znajdujemy propozycję działań w tym zakresie:

- „zapewnienie porównywalności osiągnięć zawodowych uczniów”,
- „kontynuację prac nad opracowaniem zbioru krajowych standardów kwalifikacji zawodowych opartych na wymaganiach stanowisk pracy”,
- „opracowanie koncepcji przeprowadzania akredytacji programów szkolenia zawodowego dla rynku pracy i akredytacji placówek edukacji pozaszkolnej wdrażających te programy”,
- „wdrożenie systemu potwierdzania kwalifikacji zawodowych, jednolitego dla systemu szkolnego i pozaszkolnego” (*Narodowy plan działań...*, 2001).

Cel nr 5 – Przewartościowania w dziedzinie orientacji i poradnictwa zawodowego

W tej dziedzinie *Memorandum* skupia się na dostępie do rzetelnych informacji o możliwościach kształcenia w dowolnym miejscu Europy, w każdej formie organizacyjnej i na każdym etapie życia.

Orientacja i poradnictwo zawodowe powinno stanowić integralny element procesu planowania i realizowania celów zawodowych. Jest to rodzaj działalności edukacyjnej, towarzyszącej uczeniu się przez całe życie.

Do zadań instytucji zajmujących się orientacją i poradnictwem należy:

- identyfikacja potrzeb edukacyjnych (np. wykonywana metodą bilansu kompetencji),
- dostarczanie informacji o zawodach deficytowych i nadwyżkowych – o popycie na pracę,
- motywowanie do podejmowania nauki,
- ułatwianie podejmowania decyzji.

Tytułowe przewartościowania dotyczą przede wszystkim roli jednostki – osoby odpowiedzialnej za swoją drogę zawodową. Podejmowanie decyzji zawodowych wymaga znajomości swoich mocnych i słabych stron, w miarę obiektywnej oceny własnych szans na rynku pracy, aktywnego i twórczego poszukiwania miejsca dla siebie.

Przewartościowania natury instytucjonalnej wynikają z prywatyzacji usług obejmujących orientację i poradnictwo zawodowe. Z tradycyjnie funkcjonującymi instytucjami państwowymi zaczynają konkurować firmy prywatne.

Zmienia się również zasięg terytorialny orientacji i poradnictwa – z lokalnego na globalny (dzięki Internetowi). Powstają międzynarodowe bazy danych, np. EURES i międzynarodowe programy, mające na celu ułatwienie dostępu do informacji o możliwościach kształcenia oraz o poszukiwanych zawodach i specjalnościach (*National action...*, 2001).

Cel nr 6 – Uczenie się bliżej domu

Ten cel, ostatni już z wyróżnionych w *Memorandum*, dotyczy w głównej mierze osób, które z różnych względów nie mogą opuścić swojego miejsca zamieszkania. Idea uczenia się bliżej domu wychodzi naprzeciw potrzebom i oczekiwaniom małych społeczności lokalnych pozbawionych często kontaktu z ośrodkami i instytucjami edukacyjnymi.

W tej sytuacji pomocne mogą okazać się nowoczesne rozwiązania technologiczne, szczególnie technologia informacyjna, która umożliwia rozwijanie aspiracji edukacyjnych w formie *distance learning* – uczenia się na odległość.

Dzięki możliwości interaktywnej pracy w sieci komputerowej rozproszone i odizolowane od siebie grupy ludzi tworzą nową społeczność – społeczność Internetu. Osoby niepełnosprawne, chore, a także nie mające czasu i funduszy na uczenie się poza domem dostały szansę integracji – dostęp do najnowszych osiągnięć nauki i techniki. Fizyczna odległość przestaje już być przeszkodą w efektywnym komunikowaniu się z centrami edukacyjnymi (szkołami, uczelniami, ośrodkami szkoleniowymi).

Jak łatwo zauważyć edukacja dorosłych stanowi istotny element koncepcji *uczenia się przez całe życie*. Koncepcji, która zwraca uwagę na ciągłość procesów edukacyjnych i rolę osób dorosłych w ustawicznym wzbogacaniu swojej wiedzy, zdobywaniu nowych umiejętności oraz kształtowaniu cech psychofizycznych. Truizmem jest bowiem stwierdzenie, że szkoła a nawet uczelnia wyższa nie jest już w stanie przygotować swych absolwentów do efektywnego funkcjonowania w zawodzie przez kilkadziesiąt lat. Czasami już po kilku latach od uzyskania dyplomu kwalifikacje stają się przestarzałe i osoby, które nie podejmują wysiłku aby je aktualizować mogą liczyć się z marginalizacją zawodową lub nawet z utratą pracy. Stąd już dzisiaj, myśląc o konkurencyjności gospodarki, powinniśmy skoncentrować działania na edukacji dorosłych, na tworzeniu warunków organizacyjno-prawnych sprzyjających systematycznemu podnoszeniu kwalifikacji zawodowych (*Strategia...*, 2003).

Literatura

1. Knowledge management in the learning society. OECD, Paris 2000.
2. Kwiatkowski S.M., Zakład pracy jako środowisko wychowawcze. W: T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), Pedagogika społeczna. „Żak”, Warszawa 1995.
3. Mayor F., Un monde nouveau. UNESCO, Paris 1999.
4. Memorandum on lifelong learning. European Commission, Brussels 2000.
5. Narodowy plan działań na rzecz zatrudnienia na rok 2002. Projekt. MPiPS, Warszawa 2001.
6. National actions to implement Lifelong Learning in Europe. Euridice, Brussels 2001.
7. Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010. MENiS, Warszawa 2003.

Bronisław Gołębiowski

Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych

DWA SKRZYDŁA EDUKACJI NARODOWEJ A UNIWERSYTETY LUDOWE

Trwająca ponad sto lat odyseja polskich uniwersytetów ludowych czeka na swojego historyka, a może i Homera? Jest coraz mniej znana i totalnie niedoceniana, wszak wynika

z niej jedno. Wszelkie totalitaryzmy i autorytaryzmy nie potrafiły jej zgnieść. Ani faszystowski, ani komunistyczno-stalinowski, ani klerykalny, ani liberalny. Dlaczego? Odpowiedź jest jedna: okopami były i pozostały siła idei personalistyczno-ekologicznego wychowania i jakość osobowo-moralna wychowanków. I tego najbardziej obawiają się wszelkiej maści pseudowychowawcy reformujący systemy edukacji zawsze w kierunku – jak by to określił wybitny socjolog wychowania z Francji Pierre Bourdieu – możliwości stosowania w celach manipulacyjnych metod „gwałtu symbolicznego” na osobach wychowanków. Pedagogia uniwersytetów ludowych jest przeciwieństwem i wrogiem takich metod i systemów edukacji.

Doświadczeni pedagodzy i autentyczni działacze oświaty – jak choćby ostatnio Włodzimierz Paszyński w „Rzeczypospolitej” (4–5.10.03) – biją na alarm, że polska szkoła przestała wychowywać, pchając na siłę zwały potrzebnej i niepotrzebnej wiedzy do głów wychowanków. Demoralizuje młodych znaczna część społeczeństwa. Często najbardziej ta, która powinna być warstwą wzorotwórczą. Wtedy horrendalny incydent z toruńskiego technikum urasta do rangi uogólnienia, że źli i winni są nauczyciele, zdemoralizowana jest młodzież, tylko nikt się nie zajaknie, iż – jak pisze Paszyński – są oni „bliźniaczo podobni do nas, zachowują się zgodnie z normami i wzorcami, które my dorośli na co dzień prezentujemy”. W Polsce zatłuczono w XX wieku na śmierć wychowujące społeczeństwo, o które upominał się polski i amerykański socjolog wychowania Florian Znaniecki, postulując ideał wychowawczy i wzór obywatela demokratycznego państwa, który widział w „ludziach dobrych i mądrych”. Właśnie „dobrych i mądrych”, a nie „przedsiębiorczych i wyuczonych tego maksymalnie”. Idea Znanieckiego była ideą pedagogii Ignacego i Zofii Solarzów, w ogóle polskich uniwersytetów ludowych. I pozostała nią do dziś, choć są spychane w niebyt „walczą o przetrwanie”, są traktowane jak niechciane popychadło przez dzisiejszych niby-ludowców, niby-lewicowców, niby-centrowców, niby-chadeków – i kogo tam jeszcze?

Wszyscy stwierdzają, że polska edukacja nie ma żadnego perspektywicznego programu, że miota się bezradnie od ściany do ściany, we wszystkich swoich wymiarach: od przedszkola do szkolnictwa wyższego, które wprawdzie puchnie ilościowo, ale w wielu swoich ogniwach nawet do pięt nie dorasta intelektualnym poziomem i wpływem wychowawczym, np. WUO Solarzów w Gaci Przeworskiej sprzed 1939 roku. W dużej części jest to żenująca produkcja papierków bezwartościowych, zaś wychowawczo to nierzadko „wyższe szkoły chamstwa” tak wobec studentów, jak i zatrudnianych tam pracowników naukowo-dydaktycznych. No i potem rwiemy włosy z głowy, że mamy takie horrory toruńskie.

Tymczasem kryzys edukacji jest kryzysem społeczeństwa wychowującego, kryzysem kultury moralnej i obywatelskiej narodu. Wydajemy jako państwo góry pieniędzy na przyuczanie bezrobotnych do nowych zawodów, na nauczanie rolników jak mają pisać zawile „papiery” dla Brukseli z prośbami o euro, nawet na, ponoć luksusowe, więzienia (ostatnio – nomen omen – w Piotrkowie Trybunalskim). Natomiast gaśnie wszelka inicja-

tywa i działalność kulturalna, budżety samorządów na te cele są minimalne lub ich w ogóle nie ma. Następuje degeneracja kultury na co dzień i od święta, kultury lokalnej, rodzinnej, młodzieżowej, studenckiej, upadek towarzystw pozarządowych itp. I proszę mi nie wmawiać przypadkiem, że pewnie marzy mi się dotowanie świetlic i domów kultury „jak za komuny”, przy bliskim katastrofy budżecie rządowym. Nie, nie marzy mi się, bo pamiętam, jak to było z tym dotowaniem i co z tego wynikało. Marzy mi się polityka edukacyjno-kulturalna, dalekowzroczna, konsekwentna, mająca dwa skrzydła a nie jedno, w dodatku zwisające, bo podcięte. Ale nikt nie chce się nawet zastanowić nad koncepcją takiej polityki...

Wysunęło ją Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych kilkanaście lat temu. Jej uzasadnienie było publikowane wielokrotnie w uchwałach zjazdów TUL, artykułach w periodykach, w książkach, m.in. moich: „Cywilizacja słońca” (1994), „Edukacja i polityka” (1996), „Od kulturozbiactwa do Internetu” (2002). I nic, kompletna cisza, brak nawet głosu: „nie plećcie głupstw”. Bo to trzeba by było uzasadnić. Przypomnę tu w skrócie zarys tej koncepcji nie roszczącej sobie prawa do nieomyślności, będącej jedynie próbą wywołania dyskusji rzeczywistej nad formułą programu – dalekobieżnego w XXI wiek – edukacji narodowej.

Koncepcja wychodziła z założenia, że problemy relacji „szkoła–rodzina”, a w ślad za tym „rodzice–nauczyciele” i system szkolny, a potrzeby i wola samorządowego społeczeństwa stanowią samo jądro potrzebnej reformy edukacji nie tylko w Polsce. Tradycyjna formuła szkoły jako instytucji przygotowania intelektualnego i duchowego na „całe życie” wyczerpała swoje możliwości. Potrzebna jest formuła i program edukacji całościowej, w którym szkoła (od przedszkola po szkoły wyższe) byłaby tylko jednym ważnym skrzydłem edukacji XXI wieku, ważnym, ale nie dominującym. Drugim skrzydłem edukacji powinna być samoedukacja, wspomagana i stymulowana w całym społeczeństwie przez równorzędne szkoły, równoważne i równoprawne placówki edukacyjno-kulturalne typu nowoczesny uniwersytet ludowy. Nie chodzi o to, by taką reformę edukacji „zadekretować”, wyposażyć w wielki budżet i „wprowadzić”, bo to spali na panewce, nawet przy dostatku środków. Chodzi o przyjęcie jasnego kierunku, przekonanie się wzajemnie do jego racjonalności i dobrych wyników i solidarne realizowanie nie przez rząd ani administrację oświatową, lecz społeczeństwo nauczycieli i uczniów, przy subsydiarnym uczestnictwie państwa, może nawet z Unią Europejską.

Rozwinięcie skrótowe tej formuły zaproponowałem w „Edukacji i polityce” (1996) w postaci następujących trzech głównych cech pożądanego systemu edukacji narodowej, którą tu dla zwięzłości tekstu powtarzam.

Określenie cech pożądanych	Charakterystyka cech pożądanych
<p>1. „Urodzinnienie” (familiacja) szkoły i „udydaktycznienie” domu rodzinnego. W sumie ścisła współpraca: szkoła–rodzina (instytucjonalnie), rodzice–nauczyciele (osobowo), co stworzy nowoczesną edukację familijno-personalistyczną</p>	<p>Familiacja szkoły jest możliwa pod warunkiem zmiany mentalności nauczycieli z „belferskiej” na partnerską (wobec uczniów i rodziców razem)</p> <p>Udydaktycznienie rodziny jest możliwe dzięki coraz wyższemu wykształceniu rodziców oraz wyposażeniu domu w podręczne biblioteki, komputery, wideokasety, magnetofony i tym podobne środki przekazu. Dydaktyczne spożytkowanie tego „oprzyrządowania” do samokształcenia to stworzenie systemu szkoły–rodziny i jedności ich działania.</p>
<p>2. Ekumenizacja (dialogizacja) edukacji, polegająca na prezentacji różnych systemów wartości, sposobów (stylów) życia, etosów społecznych, światopoglądów, religii, doktryn społecznych i swobody ich wyboru na zasadach poszukiwania prawdy, dobra, piękna</p>	<p>Chodzi o ekumenizm kulturowy (nie tylko religijny), bo dotyczący poglądu na świat, opcji społecznych i politycznych, wyboru stylu życia, etosu, ideału osobowościowego, drogi życiowej</p> <p>Ekumenizm w tym antropologicznym rozumieniu oznacza pełną tolerancję i akceptację praw jednostki, pluralizm kulturowy i polityczny, poszanowanie indywidualności, przekonań, preferencji życiowych, cech i zachowań innych – w ramach szerokiej formuły humanizmu, poszanowania tożsamości.</p>
<p>3. Ciągłość całożyciowego systemu edukacji familijno-ekumenicznej System ten składać się winien z dwu równoważnych, równorzędnych i równoprawnych podsystemów: a) szkolnego, dającego kanon <i>wiedzy</i> jako dobrej podstawy do b) całożyciowego samokształcenia pozaszkolnego w luźnych, różnorodnych placówkach wychowującego społeczeństwa.</p>	<p>Podsystem szkolny dawałby kanon najnowszej wiedzy ludzkiej i sposobu dotarcia do informacji o niej, wykorzystania informatyki (łącznie także ze szkołami wyższymi)</p> <p>Podsystem edukacji całożyciowej (permanentnej) byłby bezegzaminacyjny, typu uniwersytety ludowe, bez określania wieku uczestników, o swobodnie dobieranych treściach programowych i formach pracy. Byłby on zorganizowany przez poszczególne grupy społeczeństwa wychowującego (terytorialne, ideowe, religijne, zawodowe, polityczne, pokoleniowe, zainteresowań, etniczne, kulturowe itd.).</p>

¹ Por. Gołębiowski B., *Uniwersytety ludowe w perspektywie przemian współczesnej edukacji i kultury*, „Kultura i Społeczeństwo” 1986, nr 4, s. 143–160.

Dokładny opis i analiza tych wniosków i postulatów przekracza ramy tego opracowania, które stanowi jedynie zarys ogólny i sygnał wielkiego problemu współczesności.

Ponadstuletnie doświadczenie i działalność uniwersytetów ludowych nie tylko w Polsce, lecz w świecie, w krajach bardzo wysoko rozwiniętych ekonomicznie, jak np., kraje skandynawskie, kolebka tego ruchu, związane jest z realizacją takiego modelu

wychowania i edukacji. Na „urodzinnienie” instytucji edukacyjnej przy jednoczesnym „udydaktycznieniu” samej rodziny. Na dialog i współpartnerstwo „wychowawca–wychowanek”, na otwartość, tolerancję, szeroki dialog kulturowy wobec innych grup, narodowości, religii, przy jednoczesnym budowaniu wyrazistego własnego poglądu na świat i życie, systemu aksjonormatywnego i wcielaniu go do praktyki, dbaniu o zgodność własnych słów i czynów. A także o rozwój w osobowości wychowanków inteligencji uczuciowej, nie tylko zasobów wiedzy i sprawności umysłowej. Dziś wszędzie na świecie wielkim problemem kształtowania człowieka XXI wieku jest kwestia: jak przekształcać dążenia indywidualistyczne w indywidualizacyjne osobowościowo, dążenia do wyścigu konkurencyjnego w spolegliwą kreatywność. Jak przekształcać stosunki międzyludzkie i między narodami, kulturami, religiami z agresywnych czy ksenofobijnych w kooperacyjne i przyjacielskie. Jak wypracować nową etykę przyrody i jej ochrony, wręcz nową kulturę ekologiczną ludzkości. A także nową etykę i praktykę życia w ogóle, w tym szczególnie życia człowieka w nadchodzącej milowymi krokami cywilizacji informacyjnej. A także nową etykę rozwoju i wyceny sprawiedliwej ludzkiej pracy, by te fundamenty ludzkości nie były realizowane jako maksymalizacja zysku i bogacenia się już bogatych, nadmiernej konsumpcji już dostаточно bytujących, przy poszerzającym się biegunie biedy, głodu, śmierci, cierpienia. A to są wszystko problemy, które stawiały sobie jako cel wychowawczy i kształceniowy uniwersytety ludowe i stosując personalistyczno-ekologiczną pedagogię osiągały w świadectwie życia wychowanków w historii niezwykle rezultaty. Do tego trzeba nawiązać, to trzeba wnieść i przystosować do potrzeb współczesnych pokoleń i warunków cywilizacyjnych.

Jan Paweł II, który jest niekwestionowanym autorytetem, tak intelektualnym, jak i moralnym nie tylko katolików, lecz wielu niewierzących czy ludzi innych wyznań, taki właśnie model wychowania, oparty na wielu pytaniach, ciągle zaleca ludzkości i każdemu człowiekowi z osobna, nazywając to wychowaniem dla cywilizacji miłości.

Podstawowym problemem edukacji jest współcześnie pytanie, czy to, co robimy, czego dokonujemy, dobrze służy nam i innym ludziom moralnie. Jan Paweł II przemawiając do intelektualistów w 1992 r. zawarł ten problem w pytaniu: ... „czy ten postęp, którego twórcą i rzecznikiem jest człowiek, czyni ludzkie życie na ziemi we wszystkich aspektach życiem „bardziej ludzkim”? Czy człowiek jako człowiek, wspierany przez cały ów postęp, staje się lepszy? Innymi słowy: czy okazuje się w swoim postępowaniu bardziej dojrzały duchowo, bardziej świadomy własnej godności, bardziej odpowiedzialny, bardziej otwarty na innych – zwłaszcza słabszych i najbardziej potrzebujących, wreszcie – bardziej gotów pomagać wszystkim”? Papież akcentował przy tym, że kultura jest właściwością człowieka, wywodzi się od człowieka i istnieje dla człowieka. I to jest fundament dwóch skrzydeł edukacji przyszłości.

Lucjan Turowski

Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa

AKTUALNOŚĆ IDEI OŚWIATOWYCH I KONCEPCJI UNIwersYTETU LUDOWEGO IGNACEGO SOLARZA

Ignacy Solarz – jeden z najwybitniejszych działaczy oświatowych okresu międzywojennego, związany ideowo z ruchem ludowym, aresztowany i zamordowany przez hitlerowców, jest nie tylko postacią tragiczną, lecz przede wszystkim symbolem człowieka, dla którego rozwój duchowy młodzieży wiejskiej i jej udział w życiu narodu i państwa był najwyższą wartością.

Ignacy Solarz, mający przydomek „Chrzestny”, przeszedł do historii oświaty dorosłych jako twórca instytucji oświatowej – wiejskiego Uniwersytetu Orkanowego. Ogromną zasługą Solarza jest to, że koncepcję i model funkcjonowania tej mającej duński rodów placówki oświatowej, jaką był uniwersytet ludowy, przystosował do warunków i potrzeb polskiej wsi i jej emancypacyjnych dążeń.

Koncepcja uniwersytetów ludowych powstała jako wynik zrozumienia faktu, że tradycyjne instytucje oświaty dorosłych działające na wsi (koła samokształceniowe) podnosiły poziom wiedzy i orientacji w świecie, lecz nie kształtowały osobowości i indywidualności ludzkiej, nie przygotowały młodzieży do unowocześnienia i humanizowania kultury mieszkańców wsi, nie budziły potrzeby odegrania ważnej, historycznej roli w kraju, który po 123 latach niewoli odzyskał niepodległość i wymagał pełnego zaangażowania w jego odbudowę i rozwój ekonomiczny, społeczny i kulturowy.

Koncepcja I. Solarza, jego wizja programowa i organizacyjna uniwersytetów ludowych i późniejsza praktyczna działalność oświatowa i wychowawcza w ramach tych placówek zawiera ideę budzenia mas ludowych do pełnowartościowego udziału w życiu narodu i państwa polskiego.

W swojej podstawowej pracy dotyczącej uniwersytetów ludowych Ignacy Solarz pisał:

*„Trzeba... żeby rzesze ludowe nie pozostały dalej tylko masą bezwładną wodzoną przez „odgórną” wolę – lecz stały się czynnikiem zmieniającym życie świadomą i celową wolą własną – muszą składać się nie z pionków, ale z ludzkich indywidualności, z ludzi, w których obudziło się **wewnętrzne życie duchowe**, z takich, którzy wiedzą czego chcą, bo wypracowały sobie własne a wielkie światło życia i znalazły w nim siłę swojej woli. Takie osobowości ludzkie wchodzące w skład mas będą istotnie drożdżami życia tych mas. Złoża w duszach noszą ludzie, trzeba je tylko uruchomić, rozszerzyć horyzonty, wzmocnić chcenie. Siłą tego chcenia – aktywność ludzką*

– wywołać trzeba przez dostarczenie im silnych osobistych przeżyć, bo z nich rodzi się żywy protest i bunt przeciw odczutomu złu, albo też mocy poryw ku dobru. Nie może to być szkolenie, nużące napychanie samego umysłu wiadomościami, nie troska o sam tylko rozum, ale głównie o sprężynę rozumu – o budzenie wybranymi myślami- uczucia kuszącego wolę, zaprzęgającego rozum do czynu”¹.

U podstaw zatem powołania do życia i społecznego funkcjonowania uniwersytetów ludowych leży solarzowa idea wyzwolenia chłopów (młodzieży wiejskiej) z duchowego poddaństwa, z bierności, z oczekiwania na społeczny cud, z niewiary we własne siły, z niewiedzy, z ulegania „odgórnej woli”.

Ujmując tę kwestię językiem współczesnych nauk humanistycznych można stwierdzić, że Ignacy Solarz w uniwersytetami ludowymi wiązał nadzieję na przygotowanie młodzieży wiejskiej do wartościowego i twórczego udziału w życiu narodu i państwa i do obrony przed manipulacją i indoktrynacją. Wynikiem wychowania, realizowanego w uniwersytetach ludowych, miało być przekonanie młodzieży wiejskiej, że nie „odgórna wola”, lecz jej własne dążenia, starania i działania mają być podstawą jej społecznego i kulturalnego awansu i uobywatelnienia.

Wyzwolenie spod duchowego poddaństwa, obudzenie twórczych sił w młodzieży wiejskiej wiązał Solarz także z rozwojem u niej zdolności do samodzielnego, krytycznego i rzetelnego osądu rzeczywistości i sytuacji, w jakiej się znajduje polska wieś. Szczególnie ważne i aktualne jest postulowanie przez Solarza kształtowania silnych i kreatywnych indywidualności.

Od wieków w wychowaniu, w tym również w Polsce, ścierają się dwie orientacje: kolektywistyczna i indywidualistyczna – dążenie do kształtowania wszystkich obywateli według określonego wzoru albo swobodny rozwój każdej jednostki ludzkiej ma miarę jej sił i możliwości. Historyczną zasługą Solarza była próba pogodzenia w wychowaniu młodzieży wiejskiej tych dwóch tendencji – przygotowania do ról społecznych, obywatelskich, patriotycznych oraz kształtowanie wybitnych indywidualności, wnoszących do kultury ogólnoludzkiej, narodowej i regionalnej nowe wartości, idee i wzory zachowań.

Solarz stanowczo przeciwstawia się koncepcji wychowania społeczeństwa składającego się – jak to określa – pionków i domaga się respektowania indywidualności. Jednocześnie wskazuje na potrzebę wychowania dla społeczeństwa i służenia mu swoją pracą i działalnością. Na szczególną uwagę zasługuje koncepcja wychowania, realizowana w uniwersytetach ludowych, której efektem miała być zdolność młodzieży do buntu i protestu wobec wszelkiego zła społecznego i umiejętność czynienia dobra.

Takie ujęcie zagadnienia jest szczególnie interesujące, gdyż jest świadectwem zrozumienia przez Solarza konieczności łączenia procesów edukacji i socjalizacji, uspołecznienia i indywidualizowania, przygotowania do życia i do pracy nad sobą, dbanie o własne interesy i troski o racjonalne rozwiązywanie problemów społecznych.

¹ I. Solarz, „Wiejski Uniwersytet Orkanowy. Cel i program”. Warszawa 1937, s. 2–3.

Walent humanistyczny ma szczególnie ten składnik programu wychowawczego uniwersytetu ludowego Solarza, który zakłada, że zostaną stworzone takie warunki, w których każdy „wypracuje sobie własne światło życia”.

Szczególność aktualność idei oświatowych i koncepcji uniwersytetów ludowych Solarza polega właśnie na uznaniu, że podstawą funkcjonowania tych placówek oświatowych jest samopoznanie, samowychowanie, czyli autokreacja, połączona z aktywnością społeczną na rzecz środowiska lokalnego.

W pełni aktualna jest także idea Solarza, dotycząca celu i programu wychowania w uniwersytetach ludowych, wyrażająca postulat rozwijania zamiłowania do pracy na roli, w ramach gospodarstw rodzinnych. Praca w gospodarstwie wiejskim, działalność zawodowa rolników tym się właśnie charakteryzuje, że wymaga nie tylko przygotowania fachowego, znajomości nauk rolniczych i doświadczenia praktycznego, ale także zamiłowania do pracy na roli.

Ucieczka dużej części młodzieży po drugiej wojnie światowej ze wsi do miast łączyła się nie tylko z otwartym rynkiem pracy w mieście i swoistym awansem cywilizacyjnym, ale była także skutkiem niedostatecznego wychowania młodzieży właśnie do pracy na roli. Destrukcyjnie działała także tendencja władz do przymusowej kolektywizacji wsi.

Solarz przewidywał, że rozwój gospodarczy, społeczny i kulturowy wsi wiąże się z pozostaniem na niej wartościowych, zdolnych i ambitnych ludzi. Z tych względów kładł nacisk na rozwijanie zamiłowania do pracy na roli i jej doskonalenia.

Aktualność idei oświatowych i wychowawczych Solarza oraz jego koncepcji pedagogicznego funkcjonowania uniwersytetów ludowych wiąże się także z jego wiarą w znaczenie wychowania spółdzielczego i samorządowego. Solarz pisał:

„Wśród różnych dróg wyjścia ze starego porządku gospodarczo-społecznego, uznaliśmy za stosowne zająć się bliżej spółdzielczością, jako jej wyznawcy. Stąd ten osobny wykład. Nie jest on tyle nauką technicznych wiadomości organizacyjnych, ile przeżywaniem idei samej na tle jej historii narodzin, rozwoju, doskonań oraz szukaniem ducha tej idei, wśród dzisiejszych urzędzeń spółdzielczych, zwłaszcza wiejskich. Człowiekowi przejętemu ideą spółdzielczą, prowadzonemu jej siłą istotną łatwiej znaleźć samemu drogę do rozwiązań praktycznych, aniżeli trafić do rzetelnej idei temu, kto uczy się jedynie stapać po udeptanych ścieżkach techniki organizacji spółdzielczej”².

Nie jest przypadkiem, że Solarz tak wielką wagę przywiązywał do ruchu i wychowania spółdzielczego. Wiązało się to z koniecznością obrony interesów polskiego rolnika przed wyzyskiem środowisk zajmujących się handlem produktami rolniczymi. Solarzowi jednak chodziło przede wszystkim o to, że spółdzielczość była szkołą przedsiębiorczości, walki konkurencyjnej, zaradności, inicjatywy społecznej, uspołecznienia, integracji warstwy chłopskiej.

² I. Solarz, op. cit., s. 41–42.

Idea spółdzielczości wyrażała dążenie do obrony wspólnych interesów chłopów i takiego organizowania wszystkich dziedzin życia, aby warstwa chłopska osiągała należne jej zyski z produkcji i brała handel oraz usługi w swoje ręce. Przykładem praktycznej realizacji idei spółdzielczości była założona przez I. Solarza i Kazimierza Wyszomirskiego „Spółdzielnia Zdrowia” w Markowej, która zdała społeczny egzamin i stała się prototypem tego typu placówki usługowej.

Idea spółdzielczości była dla Solarza wyrazem dążenia warstwy chłopskiej do samorządności, do niezależności od grup interesów i grup nacisku, do uczenia chłopów myślenia kategoriami opłacalności produkcji, do obrony swojej chłopskiej tożsamości, do umacniania poczucia wartości wynikającego z historycznej roli chłopów, którzy zawsze żywili i bronili. Dobór treści kształcenia w uniwersytetach ludowych Solarza w Szycach (1924–1931) i w Gaci Przeworskiej (1932–1939) jest także w pewnym znaczeniu aktualny dziś, gdyż ukazuje nowoczesny sposób myślenia o rzeczywistości i spółdzielczości.

Charakteryzując program nauczania wiedzy spółdzielczej i wychowania w duchu spółdzielczości w uniwersytetach ludowych Solarz pisze:

„Do rozważań należały...

- organizacja i prowadzenie spółdzielni,
- niedomagania dzisiejszego ruchu spółdzielczego,
- stan spółdzielczości w Polsce i na świecie,
- drogi przyszłego rozwoju spółdzielczości wiejskiej,
- Rzeczpospolita Spółdzielcza,
- spółdzielczość a demokracja,
- spółdzielczość a państwo,
- wychowanie spółdzielcze”³.

Solarz uczył perspektywicznego widzenia spółdzielczości i ujmowania jej w skali światowej. Taki model myślenia o świecie ukazuje aktualność koncepcji Solarza.

Charakteryzując idee oświatowe i wychowawcze Solarza i aktualność jego koncepcji programowania i funkcjonowania uniwersytetów ludowych trzeba także wziąć pod uwagę jego poglądy na relacje wieś–miasto. Solarz jako zwolennik agraryzmu uważał, że warstwa chłopstwa tworzy autentyczne wartości materialne i kulturowe i jest równorzędnym partnerem innych warstw i grup społecznych, a nawet zasługuje na szczególnie szacunek ze względu na to, że żywi naród.

Solarz przede wszystkim krytykował pogląd na temat niższości kulturowej wsi. W utworzonych przez niego placówkach oświaty i wychowania ważne miejsce zajmowała problematyka kultury ludowej, życia wsi, kultury miejskiej i jej wartości. Ucząc myślenia porównawczego ukazywał on i jego współpracownicy, że zarówno kultura wiejska, jak i miejska wnosi do kultury narodowej oraz do ogólnoludzkiej trwałe wartości.

Dawał także przykłady podkultur miejskich i wiejskich, które tworzą antywartości. W uniwersytetach ludowych starał się przekonywać młodzież wiejską, że nie powinna

³ I. Solarz, op. cit., s. 42.

naśladować wzorów miejskich, lecz pielęgnować i rozwijać kulturę ludową i kulturę narodową, w której jest oczywiście także miejsce na kulturę miejską.

Niewątpliwą zasługą Solarza było to, że w programie wykładów i dyskusji były także zagadnienia współpracy i współżycia różnych warstw, klas i grup społecznych. Solarz nie ujmował życia społecznego w kategoriach walki klas, lecz uznawał punkt widzenia solidaryzmu społecznego. Dostrzegał także konflikty społeczne zarówno w środowisku wiejskim, jak i miejskim, lecz traktował je nie jako wyraz walki klas, lecz jako przejaw różnicy interesów i braku edukacji, uczącej rezygnacji z partykularnego widzenia społeczeństwa i rozumienia dobra wspólnego, jakim jest dobro narodu i państwa.

Zakładanie i prowadzenie uniwersytetów ludowych przez Solarza i jego współpracowników było wyrazem nadziei na przygotowanie młodego pokolenia wsi polskiej do podjęcia tych wyzwań, jakie wiązały się z odzyskaniem w 1918 roku niepodległości. Były to zagadnienia integracji narodowej, przewyciężenia w mentalności i prawie różnic wynikających z faktu, że Polska była pod trzema zaborami i kwestie przygotowania ideowych kadr do odbudowy kraju.

Aktualność idei oświatowych i koncepcji uniwersytetu ludowego Ignacego Solarza polega przede wszystkim na tym, że istnieje potrzeba rzetelnej oceny i kontynuowania jego dorobku myślowego, w ramach działalności współczesnych uniwersytetów ludowych. Podstawową ideą oświatową Solarza było dążenie do podniesienia z udziałem uniwersytetów ludowych poziomu intelektualnego i moralnego wsi, a przede wszystkim rozbudzenie w niej wielkich ambicji społecznych i patriotycznych.

Solarz chciał, aby dzięki oświacie chłopci (młodzież wiejska) byli zdolni do podejmowania trudnych ról społecznych i zadań związanych z odbudową kraju, tworzeniem ogólnokrajowej administracji, oświaty i gospodarki, eliminowania uprzedzeń związanych z życiem pod zaborami, wydobyciem i poznaniem dorobku kultury ludowej, odzyskania poczucia swojej chłopskiej godności i tożsamości.

Dziś, w okresie transformacji ustrojowej i perspektywy i upadku około miliona małych rodzinnych gospodarstw rolnych, koncepcja Solarza – traktująca uniwersytety ludowe jako instytucję uczącą rozumieć przemiany społeczno-ekonomiczne i dostosować się do nich oraz pielęgnującą chłopskie poczucie tożsamości – nabiera szczególnego znaczenia i aktualności.

Przemiany w gospodarce narodowej, prywatyzacja przedsiębiorstw państwowych, demokratyzacja życia społecznego, rozwijająca się współpraca międzynarodowa, integracja państw europejskich – wszystkie te procesy powodują, że oświata dorosłych na wsi, realizowana między innymi przez uniwersytety ludowe, staje się coraz ważniejsza, a kształtowanie życiowej zaradności umożliwia przewyciężenie kryzysu, jaki przeżywa polska wieś (nieopłacalność produkcji, rozdrobnienie gospodarstw rolnych itp.).

Aktualność koncepcji Solarza polega właśnie na tym, że współczesne uniwersytety ludowe wychodząc naprzeciw najpilniejszym potrzebom młodego pokolenia wsi mogą odegrać ważną rolę w procesie jego przystosowania do zmian ustrojowych i ekonomicznych oraz technologicznych.

Solarz – jak wynika z jego wypowiedzi, artykułów i działań głęboko wierzył, że młodzież wiejska posiada duże uzdolnienia, potencjalne możliwości rozwoju, bogaty świat wartości, wysoki poziom moralny (uczciwość, pracowitość, akceptacja życia) i że może uczestniczyć nie tylko w życiu środowisk lokalnych (gromady, wsi), lecz także w działalności na rzecz regionu i kraju.

Trzeba jej tylko dać ideały i obudzić potrzebę dokonywania wartościowych czynów. To rozbudzenie duchowe uważał solarz za jeden z najważniejszych celów wychowania w uniwersytetach ludowych. Ten cel zachował do dziś nie tylko aktualność, ale stał się szczególnie ważny. W niektórych środowiskach wiejskich (zwłaszcza w dawnych Pegeerach) można obserwować przejawy kryzysu moralnego, utraty wiary w człowieka, skłonność do nadużywania alkoholu, rozkład rodziny, pogłębiającą się biedę, bezrobocie, upadek autorytetów religijnych, politycznych i moralnych.

W tej sytuacji szczególnego znaczenia nabiera działalność uniwersytetów ludowych nawiązujących do idei i koncepcji Solarza. Szkoły zasadnicze i średnie oraz wyższe wszystkich typów obejmują tylko część młodzieży wiejskiej i jak to określa Solarz: „napychają umysł wiadomościami”, lecz nie rozwijają aspiracji, wiary w ideały społeczne, nie budzą chęci dokonania czynów na miarę historyczną, nie aktywizują społecznie, nie przygotowują do życia w społeczeństwie demokratycznym, otwartym, współpracującym z innymi krajami, szukającym dróg rozwojowych.

W tej sytuacji uniwersytety ludowe stoją przed trudnym zadaniem obudzenia w młodym pokoleniu polskiej wsi autentycznych aspiracji do kształtowania swego losu na miarę ideałów humanistycznych XXI wieku. W tych warunkach uniwersytety ludowe, wzorowane na pałaczkach Solarza, mogą stać się instytucją, która pomaga młodzieży wiejskiej odnaleźć swoje miejsce w życiu społecznym i rozwinąć swoje zdolności. W tym zakresie ma ogromne zasługi Kaszubski Uniwersytet Ludowy, kierowany przez Marka Byczkowskiego w Wieżycy i jego filia w Starbieniu.

Sukcesy wychowawcze, jakie odniósł Solarz jako twórca i propagator uniwersytetów ludowych, są wynikiem trafnego odczytania potrzeb młodzieży wiejskiej – jej pragnienia społecznego i materialnego oraz obywatelskiego awansu, jej dążenia do zrównania się z poziomem i stylem życia z miastem, jej usiłowania rozwijania swojej osobowości, jej starania o weryfikację i praktyczną realizację jej ideałów społecznych i moralnych.

Z doświadczeń prowadzonych przez Solarza placówek wynika niezwykle ważny wniosek dla współczesnych uniwersytetów ludowych: mianowicie – uznanie potrzeby tworzenia na wsi takich instytucji oświatowych, które będą w stanie pomóc młodzieży wiejskiej w zrozumieniu warunków życia i dostosować się do nieuchronnych zmian społecznych, ekonomicznych i kulturalnych.

Uniwersytety ludowe Solarza są przykładem placówek, które w trudnych warunkach bytowych i psychologicznych (krytyka przez środowiska konserwatywne działalności Solarza) potrafiły nie tylko zgromadzić wartościową młodzież wiejską, ale przyczyniły się także do duchowego wyzwolenia uczestników kursów w uniwersytetach ludowych z ideologii bezradności, niemocy i dezorientacji.

Uniwersytety ludowe Solarza dokonały niemal „cudu wychowawczego”; a mianowicie zaszczerpiły w młodzieży wiejskiej wiarę w demokratyczne i patriotyczne ideały społeczne i moralne i w swoją możliwość ich realizacji. Dokonały zatem swoistej duchowej rewolucji – biernych, pokornych, zdezorientowanych słuchaczy zamieniły we wrażliwych społecznie, mających poczucie swojej chłopskiej i ludzkiej godności uczestników procesu przygotowania się do udziału w życiu społecznym. Ten proces dokonał się dzięki temu, że Solarz w uniwersytetach ludowych podejmował ważne dla wsi i kraju problemy i ukazywał kierunki ich rozwiązań.

Aktualność, czyli przydatność do programowania i organizowania teraz tego typu placówek, jakimi są uniwersytety ludowe, polega także na przyjęciu założenia Solarza, że placówki te nie mają na celu tylko przekazywania ważnych naukowych informacji, lecz sens ich działania wiąże się z dostarczaniem takich wiadomości i dyskutowanie takich problemów, których poznanie i zrozumienie ułatwia proces adaptacji do współczesnych i przyszłych warunków życia w kraju.

Idee oświatowe, koncepcja funkcjonowania uniwersytetów ludowych I. Solarza, mogą być dla współczesnych działaczy oświaty dorosłych na wsi traktowane bądź jako źródła inspiracji, bądź jako przykłady konkretnego doświadczenia oświatowego i wychowawczego, bądź jako prototypy takich rozwiązań, które w okresie dwudziestolecia międzywojennego (międzywojnia) zdały egzamin, a dziś należą już tylko do historii oświaty.

W moim przekonaniu najbardziej twórczym podejściem do idei i dorobku pedagogicznego Solarza jest traktowanie go jako inspiracji i jako przykładu sprawdzonego, konkretnego doświadczenia oświatowego i wychowawczego. Jak wynika z analizy wspomnień wychowanków Solarza, jednym z czynników, który przyczynił się do sukcesu oświatowego i wychowawczego Solarza, była jego osobowość, wykształcenie i zaangażowanie jego współpracowników, a szczególnie jego żony – Zofii, twórczyni „teatru z głowy”.

Szczególnie aktualne jest to doświadczenie Solarza, które umożliwiło łączenie w działalności uniwersytetów ludowych nauczania i wychowania, swobody i dyscypliny, wychowania i samowychowania, nauki i działalności społecznej, pracy i zabawy.

Doświadczenie Solarza pokazuje, że urok osobisty i wielka osobowość tego działacza oświatowego i ruchu ludowego była tym czynnikiem, który nadawał kierunek, zespałał i dynamizował działalność zarówno słuchaczy kursów, jak i nauczycieli-wychowawców.

Na uwagę zasługuje także rodzinny model współpracy słuchaczy z kierownictwem uniwersytetu ludowego. Określanie Solarza jako „Chrzestnego”, a Zofii Solarzowej – „Chrzestnej” jest konkretnym przykładem tego rodzinnego stylu współpracy i współżycia w internacie uniwersytetu ludowego. W dzisiejszych warunkach istnienia dystansu wychowawczego między słuchaczami a wykładowcą model ten byłby trudny do wprowadzenia, ale idea prawie rodzinnej życzliwości i bezpośredniości, zaufania i sympatii, zachowała swoje moralne walory.

Godny kontynuacji jest także pomysł Solarza, aby łączyć teorię i praktykę. Solarz urządzał wycieczki (hospitacje) do tych instytucji spółdzielczych i społecznych, których działanie omawiał teoretycznie na wykładach. Dzięki temu słuchacze mogli zobaczyć na

konkretnych przykładach, jak teoretyczne idealne wizje były realizowane w praktyce społecznej (np. w Spółdzielni Zdrowia w Markowej).

W ten sposób jedno z centralnych zagadnień humanistyki – ideał a rzeczywistość – znalazło swoje oryginalne ujęcie w uniwersytetach ludowych I. Solarza. Niewątpliwie pełną aktualność zachowała idea oświatowa Solarza, którą można określić jako zasadę wprowadzania młodzieży w świat kultury. Organizowane przez Solarza i jego współpracowników wycieczki terenowe oraz do dużych miast, ich zabytków, teatru, filharmonii czy muzeów, wzbogacały wiedzę słuchaczy skłaniały ich do szerszej i głębszej refleksji kulturoznawczej, a przede wszystkim zachęcały do zbierania i gromadzenia cennych pamiątek historycznych i wytworów kultury materialnej i duchowej (tworzono małe prywatne muzea).

Przygotowanie do ról społecznych, rodzinnych, obywatelskich, uczestników kultury, turystów, działaczy oświatowych – łączył Solarz z prezentacją idealnych wzorów scenariuszy takich ról i związanych z nimi zadań. Dzięki temu wychowankowie Solarza, jak dowodzą badania ich społecznych i zawodowych losów – odgrywali ważną rolę w swoich rodzinnych wsiach, gromadach, regionach.

I jeszcze jedna funkcja uniwersytetów ludowych jest wyjątkowo aktualna, a mianowicie szeroko rozumiane poradnictwo obejmujące zarówno kierunki i treści samokształcenia, stosunki międzyludzkie, zainteresowania kulturowe, jak i sprawy bardzo osobiste.

Ten model kontaktów wykładowców ze słuchaczami, jaki funkcjonował w uniwersytetach ludowych Solarza jest klasycznym przykładem humanizmu, życzliwości i troski o rozwój i przygotowanie wychowanków do wartościowego i szczęśliwego życia.

Związek byłych słuchaczy UL w Szycach-Szycak i UL w Gaci Przeworskiej – Gacaków – także wychowywał młodzież wiejską do twórczego uczestnictwa w życiu wsi i kraju.

Literatura

1. Gołębiowski B., Cywilizacja słońca... O aktualności i perspektywach idei polskich uniwersytetów ludowych Zofii i Ignacego Solarzów, Warszawa 1994.
2. Mierzwińska-Szybka Z. (red.), Wspomnienia o Ignacym Solarzu „Chrzestnym”, Warszawa 1983.
3. Solarzowa Z., Mój pamiętnik, Warszawa 1985.
4. Solarz I., Wiejski Uniwersytet Orkanowy, Warszawa 1937.
5. Turowski L., Uniwersytet Ludowy Ignacego Solarza i jego wychowankowie, Warszawa 1970.
6. Turowski L., Patrzyć szeroko i daleko. Dziedzictwo pedagogiczne Ignacego Solarza, Warszawa 1983.
7. Turowski L., Wychowawcze wartości kultury chłopskiej w ujęciu Ignacego Solarza i jego wychowanków, Siedlce 1987.
8. Turowski L., Autorytet moralny Ignacego Solarza, (w:) B. Gołębiowski (red.), Autorytety polskie. Wstęp J. Tazbir. Wybór S. Zagórski, „Stopka”, Łomża 2002.

Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

Irena Wojnar

Uniwersytet Warszawski

BOGDAN SUCHODOLSKI: EDUKACJA PERMANENTNA, ROZDROŻA I NADZIEJE¹

W stulecie urodzin i krótko po dziesięcioleciu śmierci Profesora Bogdana Suchodolskiego polski czytelnik otrzymuje ostatnią Jego książkę, dotąd w Polsce nieznaną, a zastanawiająco aktualną, która jakby pisana w naszych czasach odsłania dzisiejsze rozdroża tego świata, a jednocześnie proponuje podstawy nowych nadziei, potwierdzając wierność Autora osobistemu przekonaniu, że „Wychowanie jest zawsze racjonalną nadzieją”, a jego wartość kryje się w zasadzie: „Rozumieć świat – kierować sobą”. W tym sensie nowa książka Bogdana Suchodolskiego stanowi nawiązanie do Jego wcześniej głoszonych idei, pogłębionych i wzbogaconych tragiczną wizją współczesnego świata i jego aktualnych rozdroży, niepokojów i zagrożeń.

Tak się składa, że nie tylko dokonałam przekładu na język polski tekstu nie mającego przecież dotąd w całości odpowiednika w naszym języku, ale też towarzyszyłam dziejom powstawania tej książki w obcych wersjach językowych, co zasługuje na przypomnienie. Pomysł przygotowania książki o edukacji permanentnej, w nowym i osobistym ujęciu, został podjęty przez Profesora Suchodolskiego w latach osiemdziesiątych, w nawiązaniu do licznych dyskusji i spotkań w UNESCO, organizacji, której był, jeszcze w roku 1945, członkiem założycielem, a przez całe życie ekspertem i współpracownikiem. Jak wiadomo, tradycyjna koncepcja edukacji, w znacznym stopniu dzięki przemyśleniom ekspertów UNESCO, ulegała stopniowemu rozszerzeniu i pogłębieniu, co znalazło wyraz choćby w tekście

¹ Przedruk Wstępu do książki Bogdana Suchodolskiego: „Edukacja permanentna, rozdroża i nadzieje” wydanej przez Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej w 2003 r.

znanego i klasycznego już Raportu pod redakcją Edgara Faure'a pt. „Uczyć się, aby być”, 1972, wydanie polskie 1975. Potrzebę całożyciowej samoedukacji uzasadniano za pomocą różnych argumentów, które kształtowały się przede wszystkim w powołanym właśnie do tego celu Instytucie UNESCO w Hamburgu (1951). Profesor Suchodolski był od samego początku bliskim współpracownikiem i konsultantem tego Instytutu. Idea książki o edukacji permanentnej bliska była zarówno wielokrotnie prezentowanej przez B. Suchodolskiego koncepcji pedagogiki jako nauki o człowieku, jako nowym wówczas i aktualnym zamówieniem edukacyjnym; wydaniem książki zainteresował się edytor paryski współpracujący zresztą z Wydziałem Edukacji Permanentnej w UNESCO. Profesor zgromadził swoje publikacje i wystąpienia, sięgnął do własnego archiwum i dokonał montażu książki, do której tytułu „Education permanente en profondeur” przywiązywał wielką wagę. Uważał bowiem edukację permanentną nie tylko za pewien rodzaj praktyki odpowiadający potrzebom społecznym (wyrównywanie luk spowodowanych nierównością dostępu do edukacji) lub cywilizacyjnym (aktualizacja wiedzy zdobytej wcześniej), ale przede wszystkim za orientację edukacji, a raczej samoedukacji, człowieka realizowanej przez całe życie w duchu wartości humanistycznych i humanistycznej „naprawy świata”. Towarzyszyłam narodzinom książki i dokonywałam przekładu jej narastających elementów na język francuski, byłam także obecna przy rozmowach w Paryżu z wydawcą francuskim wiosną 1988 roku. Niestety, mimo dobrych chęci, zainteresowania, a nawet entuzjazmu ze strony wydawcy (nazwisko i nazwę firmy pomijam), publikacja w Paryżu nie ukazała się, a wydawnictwo zbankrutowało. Powstał więc pomysł, by francuski maszynopis przekazać na ręce pani Rosetty Finazzi Sartor, profesora Università degli studi w Padwie, uczelni, w której Profesor Suchodolski otrzymał w roku 1983 zaszczytny tytuł doktora honoris causa. Trzeba także dodać, iż zarówno Osoba, jak i dzieła Profesora Suchodolskiego były od wielu lat dobrze znane włoskim czytelnikom i studentom, włączone do kanonu obowiązkowych lektur egzaminacyjnych. Zwłaszcza szeroki rozgłos uzyskała książka „Wychowanie dla przyszłości” (tytuł włoski: „Trat tato di pedagogia generale. Educazione per tempo futuro”, 1964), a także „Pedagogia dell' essenza e Pedagogia dell' esistenza”, 1962 (tytuł polski: „Pedagogika ideałów i pedagogika życia”), ostatnio zaś rozprawa „Pedagogia dell' umanesimo tragico”, publikowana w tomie zatytułowanym „Incontri pedagogici”, a cura di Rosetta Finazzi Sartor, 1991.

Pani Profesor Finazzi szybko dokonała przekładu z języka francuskiego na język włoski i w maju 1992 roku ukazała się książka pt. „Educazione permanente in profondita”, do której Profesor Suchodolski zdążył jeszcze w marcu 1992 roku napisać specjalną przedmowę. Warto przypomnieć ten tekst nieznanymi przecież w Polsce. Pisał Profesor, iż książka przywołuje długie lata współpracy między Polską a Włochami w dziedzinie pedagogiki (nb. na okładce został wkomponowany element wystroju ceremonialnej auli Uniwersytetu w Padwie, z emblematem polskich studentów), a zwłaszcza zaszczytny doktorat honorowy Autora. Wskazywał jednak, iż wspomniana książka pt. „Wychowanie dla przyszłości” ukazywała się w czasach pozwalających na optymistyczne perspektywy przyszłości, która

zdawała się sprzyjać humanistycznemu myśleniu. W naszych czasach wszakże, dowodził, koncepcja przyszłości wymaga pogłębienia, a podstawowe przecież ujęcie temporalne winno być uzupełnione o wymiar trwania i wartości. Myślenie o przyszłości, stwierdzał, nie może dziś charakteryzować się emocjami optymistycznymi i poczuciem ufności. Jako humanista, pisał, zawsze pozostaję wierny temu właśnie sposobowi myślenia, ale muszę stwierdzić, iż w naszych czasach można i trzeba mówić jedynie o humanizmie tragicznym, który łączy w sobie zaufanie do człowieka i do postawy humanistycznej z pesymistyczną wizją świata, poczuciem lęku i tragizmu, który wyznacza kondycję współczesnego człowieka. W swojej przedmowie Profesor nawiązał do niedawno (1990) wydanej w Polsce książki pt. „Wychowanie mimo wszystko” i zauważył, iż taka intencja może odnosić się także do edukacji permanentnej rozumianej w sposób wielostronny i pogłębiony, miałyby ona bowiem być realizowana „mimo wszystko”, przeciw zastanemu światu i z myślą o świecie nowym na miarę człowieka. W swojej przedmowie Profesor Finazzi wyraziła radość, że pierwsze wydanie książki ukazuje się we Włoszech i nawiązała do koncepcji humanizmu tragicznego, eksponując dokonane przez Profesora Suchodolskiego pesymistyczne diagnozy naszego świata pełnego chaosu i uwikłań człowieka – niewolnika fałszywej wolności. Pani Finazzi trafnie przywołuje ewolucję poglądów Profesora Suchodolskiego od optymizmu wychowania dla przyszłości do wizji świata nowych alienacji wyrażających się w pozorach demokracji, dominacji cywilizacji spektaklu, manipulacji i przemocy. Autorka przedmowy odczytuje przesłanie książki B. Suchodolskiego jako propozycję pogodzenia człowieka z cywilizacją dzięki przewyciężaniu zasady służby światu zastanemu przez wizję świata wartości humanistycznych, który rodzi się w bogactwie ludzkiego doświadczenia. Profesor Suchodolski dostał egzemplarz książki „Educazione permanente in profundita” na kilka miesięcy przed śmiercią.

Zasługują także na przypomnienie losy edycji francuskiej. Niemal w tym samym czasie, kiedy został wysłany do Padwy niewydany w Paryżu maszynopis, wiosną roku 1991 Profesor Suchodolski otrzymał zaproszenie do Hamburga na jubileusz czterdziestolecia Instytutu UNESCO. Warto przypomnieć, iż uroczystości jubileuszowe przewidziano na czerwiec, a w maju tegoż roku Profesor przebył poważną operację chirurgiczną i był jeszcze rekonwalescentem. Przyjął jednak zaproszenie, związany, jak wcześniej wspominałam, wieloma latami bliskiej współpracy z tym Instytutem. Warto dodać, iż na ten jubileusz zaproszono jedynie dwóch, ale za to znakomitych, gości z zagranicy. Obok Profesora Suchodolskiego znalazł się Paolo Freire.

Towarzyszyłam Profesorowi w tej podróży do Hamburga i byłam świadkiem, a może także częściowo pomysłodawcą, wręczenia Dyrektorowi Instytutu, a był nim pan Paul Belanger, francuskiego manuskrytu naszej książki. Dość długo trwały lektura tekstu i podejmowanie decyzji w sprawie ewentualnej jego edycji, ale decyzja taka dotarła jeszcze bezpośrednio do Profesora, który, jak wiadomo, zmarł 2 października 1992 roku. Edycja francuska książki „Education permanente en profondeur” wydanej pod auspicjami In-

stytutu UNESCO w Hamburgu nosi datę 1993, jest więc dziełem pośmiertnym Profesora Suchodolskiego.

Tytuł książki zaproponowany przez Autora brzmi analogicznie w językach francuskim i włoskim: „Education permanente en profondeur”, „Educazione permanente in profondita”. Nie istnieje wszakże możliwość odnalezienia analogicznego i trafnego określenia w języku polskim. Świadomie zachowałam sformułowanie edukacja permanentna, uznane przez Profesora, choć w polskich publikacjach często tłumaczone jako „kształcenie ustawiczne”. Termin „edukacja permanentna” najlepiej, jak sądzę, odpowiada ogólnopedagogicznej i filozoficznej intencji zawartej w propozycji Profesora; kryje w sobie zasadę trwania, a więc propozycję całożyciowego procesu nie uwarunkowanego żadnymi ograniczeniami czy pragmatyką. Sugestia Autora, aby edukację tę ujmować w rozumieniu pogłębionym, jest bardzo trudna do jednoznacznego przekładu, „profondeur” bowiem to kategoria w tym ujęciu filozoficzna, nie zaś przestrzenna, jak wskazuje znaczenie w języku polskim.

Sądziłam więc, iż intencja Autora pogłębienia koncepcji edukacji permanentnej winna być omówiona za pomocą podstawowych wyznaczników interpretacyjnych, takich jak „rozdroża” i „nadzieje”. Kategoria pojęciowa „rozdroże” bliska przedstawionej przez Profesora wizji współczesnego świata obejmuje różne aspekty sprzeczności, zarówno wyalienowanej cywilizacji jak uwikłanej kondycji współczesnego człowieka; kategoria „nadziei” także bardzo bliska Profesorowi może być rozumiana jako składnik tragizmu, nieuchronnej ambiwalencji losu i możliwości człowieka, odsłanianych i wzmacnianych przez działania edukacyjne. Humanizm tragiczny obejmujący, jak zawsze dowodził Profesor, czynniki losu i siły ludzkiej kreatywności, ukazuje się jako filozofia współczesnej edukacji permanentnej. Koncepcja tej edukacji przedstawiona w ostatniej książce Bogdana Suchodolskiego jest bogata i wielostronna. Można ją uznać za generalne credo pedagogiczne Autora, podsumowanie wieloletnich przemyśleń i studiów, a jednocześnie za wyraz wierności kiedyś sformułowanemu stwierdzeniu, iż „Wychowanie/edukacja jest sprawą człowieka w świecie”. Współzależność między człowiekiem a światem zawsze miała dla Bogdana Suchodolskiego charakter dynamiczny i dramatyczny, a konkretyzowała się w zmiennych wizjach i świata, i człowieka. Słusznie więc i sam Autor, i wspomniana pani Finazzi przypominają drogę ewolucji pedagogicznych poglądów Bogdana Suchodolskiego od „Wychowania dla przyszłości”, którego pierwsze wydanie ukazało się w roku 1947, a kolejne w 1959 i 1968, do ostatniej książki o edukacji permanentnej. Uproszczeniem byłoby jednak dostrzeganie w tej drodze tylko zmiany nastroju od optymizmu do pesymizmu. Świat współkreowany przez człowieka, określany przez Profesora za pomocą terminu „cywilizacja współczesna”, jest bowiem uwikłany w wielorakie procesy alienacyjne, stanowi w równym stopniu efekt odkrywczości ludzkiego geniuszu, co splot osaczeń i zagrożeń człowieka. Sądzę, że w ostatniej książce głęboka wrażliwość Autora na nieustanną grę alienacji osiągnęła wysoki stopień precyzji i otwie-

ra nowe obszary refleksji. Człowiek tworzy bowiem nowe, coraz doskonalsze formy życia społecznego, buduje demokrację, ona zaś okazuje się usidleniem i nową odmianą zniewolenia. Budowany przez człowieka „świat rzeczy”, konsumpcyjne bogactwo stanowiące wynik wieloletniego trudu i wyrzeczeń niszczy autentyczne wartości pracy ludzkiej, spłaszczają styl życia, wymuszając pogoń za dobrobytem i pozorami. Nawet kultura, pozornie wysublimowana, bądź pogrąża ludzi w skostniałej tradycji, bądź zniewala efektami rozrywki i spektaklu. Człowiek wyobcowany oscyluje między różnymi odmianami własnych groźących mu dokonań i nieustannie zmuszany jest do szukania odpowiedzi na pytanie „jak żyć?”. Bogdan Suchodolski ogranicza się do rozważań nad źródłami niepokoju, nigdy nie daje odpowiedzi jednoznacznych i zobowiązujących.

Trudno jednak stwierdzać, iż droga refleksji pedagogicznej Bogdana Suchodolskiego przebiegała w sposób liniowy, jednokierunkowy. Nurt zainteresowania światem, meandrami ludzkiej cywilizacji zawsze był w dziełach Profesora związany z pytaniami o kondycję człowieka i o źródła jego edukacji.

Kiedyś przed laty planował opracowanie encyklopedii, której osią byłyby dwa ogniwa: „ten świat” i „człowiek w tym świecie”. Intencja nigdy nie została zrealizowana, ale sposób myślenia pozostawał na trwałe w dziele Profesora. Człowiek miałby od edukacji uzyskiwać pomoc w osiągnięciu samowiedzy i realizowaniu samoedukacji, miałby uczyć się „dorastać” do coraz trudniejszych zadań, jakie stawia przed nim cywilizacja oraz jej liczne rozdroża, miałby kształtować podstawy własnej strategii życia, a więc uczyć się żyć godnie, a zarazem szczęśliwie, pogłębiać własną tożsamość i otwierać się ku międzyludzkim wspólnotom. Wątek „człowieka w tym świecie” znalazł wyraz w takich dziełach Bogdana Suchodolskiego, jak „Wychowanie i strategia życia” (1983, 1987), „Wychowanie mimo wszystko” (1990), czy wcześniej jeszcze w licznych kolejnych wydaniach studium pt. „Kim jest człowiek?”. Znane od, bliskiej Profesorowi, epoki renesansu przeciwstawienie człowieka rzeczywistego i człowieka prawdziwego wyraziło się w propozycji pedagogiki ideałów i pedagogiki życia, z takim uznaniem przyjętej w różnych krajach europejskich. Istota edukacji i jej osobowego odpowiednika: strategii życia, zawiera się bowiem w nieustannych próbach przewycięzania napięć między rzeczywistością a wizją, między realiami istnienia a dążeniami do ideału, między różnymi odmianami przymusu a pragnieniem wolności, między potrzebą adaptacji do świata a tęsknotą za jego zmianą, między koncepcją życia wertykalną prowadzącą do sukcesu a koncepcją horyzontalną, inspirowaną potrzebą doskonałości i głębi. Te, uwydatniane wciąż przez Profesora, sprzeczności i napięcia stanowią źródła dwu odmiennych propozycji edukacyjnych wyrażających się bądź w postaci instrumentalnej, bądź bezinteresownej, ilustrując tęsknotę ludzkiej istoty i za prozą życia, i za jego poezją. Bogdan Suchodolski opowiada się za ponadpragmatyczną wizją życia i za prymatem poetyckiej wizji edukacji; edukację uważa za „dobro samo w sobie”, choć przestrzega przed niebezpieczeństwem egoizmu grożącego jednostronnie edukacyjnej koncepcji życia.

Edukacja w ujęciu Bogdana Suchodolskiego winna być współmierna z rozwojem i wzbogacaniem ludzkiej istoty, towarzyszyć drodze ludzkiego życia nie tyle „po drabinie sukcesu”, co prostą drogą nad brzegiem morza, odsłaniającą wciąż nowe horyzonty, jak pisał przed laty w „Uspołecznieniu kultury”. Gwarantem sensu i wartości tej edukacji miałyby być filozofia humanizmu budowana w permanentnej właśnie ewolucji europejskiej kultury, uwydatnienie mądrości i piękna, „samoistność dobra”. Edukacja permanentna jest więc dla Bogdana Suchodolskiego propozycją edukacji integralnej obejmującej nieprzerwany bieg życia jednostki w jej wielorakich powiązaniach z różnymi wspólnotami. Nie ogranicza się do wybranego okresu życia ani nie preferuje żadnych instytucji, odnajduje natomiast sojuszników i realizatorów w różnych obszarach życia, różnych instytucjach, różnych odmianach ludzkiej aktywności. Nadrzędną kategorię dla tej edukacji stanowi idea społeczeństwa wychowującego, wizja przenikania do wszystkich ogniw życia społecznego wartości edukacyjnych pobudzających aktywność i pomnażających wartości.

Bogdan Suchodolski wrażliwie dostrzegał przepaść między humanistyczną wizją a realiami kryzysu współczesnego świata, bystro odnotowywał już przed laty zagrożenia wynikające z niekontrolowanego rozwoju mediów zniewalających modelami sukcesów i władzy, nasilenie ideologii fundamentalistycznych, fanatyzmów i przemocy. W wielu sformułowaniach poglądy Profesora są zdumiewająco trafne i aktualne, choć wiele zjawisk w latach pisania książki miało jeszcze charakter dość łagodny. Ucząc bystrości widzenia, uwrażliwia na jednostronność i łatwiznę w podejmowaniu decyzji i wybory pozbawione krytycznych refleksji. Tak właśnie odczytać można propozycje rozdroży, na których znalazł się człowiek jako „egzystencja zindywidualizowana”. Umiar i krytycyzm winny towarzyszyć wszelkim próbom konkretyzowania osobistej samowiedzy, sens życia polega bowiem nie na znajdowaniu „złotego środka”, ale na wielostronności krytycznego spojrzenia.

Bogdan Suchodolski zachęca czytelnika do trudnej refleksji nad światem i nad samym sobą, przekonuje, także pedagogów, że edukacja nie polega na pouczeniu, dawaniu recept na życie, ale stanowi inspirację trudnego całonocnego wysiłku budowania samego siebie w świecie pozbawionym złudzeń. Napisał jednak kiedyś, że wychowanie/edukacja jest zawsze racjonalną nadzieją i właśnie nadzieję uczynił w swojej książce kruchą przeciwwagą dla dramatycznych rozdroży.

Jyri Manninen
Uniwersytet Helsiński

DOROŚLI W SPOŁECZEŃSTWIE MARZEŃ. WYOBRAŻENIA O EDUKACJI JAKO BARIERA MOTYWACYJNA

Uczestnictwo dorosłych w edukacji jest już od 30 lat obszarem aktywnych badań prowadzonych głównie w trzech aspektach. Podejście psychologiczne poszukuje wyjaśnień w cechach indywidualnych takich jak cechy charakteru, uwarunkowania genetyczne, osobowość, doświadczenia wczesnoszkolne etc. (por. Garison 1987). Model socjologiczny opiera się na cechach organizacji społecznych, politycznych, pracowniczych etc. (por. Rinne et al. 1992). Model interaktywny natomiast sugeruje, że uczestnictwo jest socjopsychologicznym procesem interakcji pomiędzy jednostką a środowiskiem zewnętrznym (por. Rubenson 1979). Niezbędna wydaje się konieczność przeprowadzenia badań umożliwiających zrozumienie postmodernistycznej natury uczestnictwa w kształceniu i jego braku. W takim postmodernistycznym modelu jednostka jest traktowana jako konsument, którego decyzje w większym stopniu są oparte na wyobrażeniach i odczuciach, a mniejszym na faktach czy racjonalnych powodach.

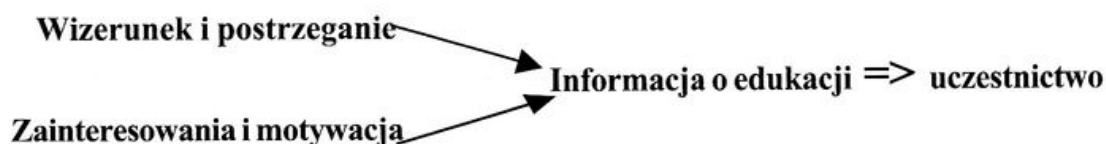
W tym artykule podejście teoretyczne jest oparte na założeniu, że w postmodernistycznym społeczeństwie decyzje dotyczące uczestnictwa są oparte na wymyślonym przez daną osobę **wizerunku edukacji**. Takie podejście zostało przejęte z teorii marketingu i zarządzania wizerunkiem (Karvonen 2000). Wizerunek może zostać zdefiniowany jako **indywidualna koncepcja rzeczywistości** lub jako „suma postaw, przemyśleń, obserwacji i przekonań” dotyczących danej kwestii (Nimmo i Savage 1976; Karvonen 2000, 41).

Idea „Dream Society – Społeczeństwa Uduchowionych Konsumentów” (Jensen 1999) jest oparta na założeniu, że na przykład zachowania konsumenckie są obecnie w większym stopniu oparte na emocjach i odczuciach niż na faktach. Proponowane przez Jensena wizerunki, przekazywane opowieści i wymieniane doświadczenia stają się coraz istotniejszym źródłem tworzenia rzeczywistości. Na przykład wg ostatnich badań (Manninen i Onnismaa 2001) przyjaciele i koledzy z pracy są najważniejszym źródłem informacji o możliwościach kształcenia się dorosłych; 31,4% dowiedziało się o szkoleniach od swoich przyjaciół (19,6% z ulotek informacyjnych; 15,7% ze stron WWW; 5,9% z czasopism).

Wizerunek kształcenia i szkolenia ma wpływ na motywację i uczestnictwo we wszelkich formach edukacji. Najczęściej wpływa na sposób indywidualnego postrzegania przez dorosłych dostępnych możliwości kształcenia się i uczestniczenia w szkoleniach. Nie mniej

ważny jest wpływ wywierany na stopień gotowości do przyswojenia informacji o możliwościach kształcenia się. Osoby posiadające pozytywne wyobrażenia i stosunek do edukacji dorosłych częściej zauważają kampanie marketingowe i czytają broszury informacyjne.

Podejścia teoretyczne i ich związek z uczestnictwem może być podsumowany w następujący sposób:



Rys. 1. Wizerunek kształcenia i szkolenia jako czynnik wpływający na uczestnictwo

Niniejszy artykuł koncentruje się jedynie na pojedynczych elementach złożonego systemu. Zaawansowane teorie motywacji i uczestnictwa opisują natomiast zróżnicowane, skomplikowane procesy. Wyobrażenia o edukacji są jedynie jedną z części systemu, jednak można by rzec częścią kluczową.

Główna kwestia (dlaczego dorośli podejmują kształcenie i dlaczego nie?) może być analizowana z wykorzystaniem dwóch podstaw teoretycznych: teorii motywacji i teorii uczestnictwa. Ogólna definicja „motywacji do nauki” to *indywidualne pragnienie pracy na rzecz osiągnięcia celów kształcenia* (Ruohotie 2000, 8). Uczestnictwo z drugiej strony, związane jest z procesami sprawiającymi, że ludzie uczestniczą w zorganizowanych formach kształcenia. Mimo iż motywacja do szkolenia jest pojęciem nieco szerszym niż uczestnictwo w szkoleniach, pojęcia te zachodzą na siebie i dlatego długa tradycja badań uczestnictwa może dostarczyć świeżego podejścia do badań nad motywacją, szczególnie wtedy, gdy analizowane są cele, przeszkody i bariery uczestnictwa.

Wizerunek procesu uczenia się, kształcenia i szkolenia odgrywa pośrednią rolę na przykład w modelach motywacji Pintricha (1988), szczególnie w ich zastosowaniu w kształceniu zawodowym (Ruohotie 2000; Pintrich i Ruohotie 2000). Zgodnie z modelem oczekiwań Pintricha (1988), elementami motywacji są m.in.:

- zdeterminowanie ucznia do osiągnięcia celu,
- kontrola efektywności uczenia się,
- odczucie trudności zadania,
- poczucie własnej wartości,
- ranga zadania,
- oczekiwane powodzenie i ostatecznie
- osiągnięcia (wyniki kształcenia, oceny etc.).

Wiele z tych komponentów zależy od wyobrażenia, jakie dana osoba ma o szkoleniu. Ludzie słabo wykształceni i osoby podejmujące kształcenie dorosłych polegają w większym stopniu na uprzednich doświadczeniach szkolnych i powstałych wtedy wyobrażeniach, które z kolei odgrywają wiodącą rolę w ich motywacji.

W podobny sposób główne koncepcje wywodzące się z badań uczestnictwa wiążą się z wizerunkiem. Niektóre socjologiczne modele uczestnictwa (np. Lehtonen i Tomisto 1972) podkreślają, że dostępność informacji jest jednym z kluczowych czynników w procesie uczestnictwa. W przypadku gdy osoby nie mają dostępu lub chęci otrzymania informacji o możliwościach podnoszenia swoich kwalifikacji, dużo rzadziej dochodzi do uczestnictwa w szkoleniach. Model 1 zakłada, że wyobrażenia modyfikują i ukierunkowują uwagę oraz postrzeganie, dzięki czemu osoby posiadające pozytywny wizerunek kształcenia i szkolenia będą bardziej otwarte na informacje o możliwościach poszerzania kwalifikacji i vice versa.

Niniejsze opracowanie uwzględni uproszczenie, polegające na tym, że analizowane są jedynie wyobrażenia. Hipotezą jest stwierdzenie, że te wyobrażenia są modyfikowane i tworzone, m.in. przez doświadczenia, plotki i historie opowiadane przez tzw. ważnych innych (przyjaciele, koledzy z pracy etc.), przez informację i marketing i przez wcześniejsze zachowania oraz obecne uczestnictwo.

Opracowanie oparte jest na projekcie badawczym. Pochodzące z niego dane jakościowe wykorzystano do badania, jakie są wyobrażenia o kształceniu i szkoleniu wśród dorosłych o różnym poziomie wykształcenia (Manninen et al. 2003). Wybrane informacje wykorzystane w tym artykule ukażą, jakie są wyobrażenia dorosłych o związku pomiędzy wiekiem i uczeniem się (1) a relacjami między pojęciami „Kształcenie ustawiczne” (2) i „Kształcenie dorosłych”¹ (3), dwoma głównymi terminami wykorzystywanymi w akcjach marketingowych, programach politycznych i dokumentach.

Fenomenografia (Marton 1988; Marton et al. 1993) i analiza dyskursu (Silverman 1993) zostaną wykorzystane w naszym badaniu jako narzędzia metodologiczne. Empiryczne dane jakościowe oparte są na wywiadach (n=24) [Indywidualny Wywiad Pogłębiany – przyp. tłum.] i na analizie kwestionariuszy (n=134). Wszyscy respondenci byli Finami w wieku od 21 do 64 lat, posiadającymi różne wykształcenie. Obie płcie były jednako reprezentowane w badaniu.

Analiza dyskursu została wykorzystana do wskazania różnych sposobów wyrażania się o „kształceniu ustawicznym”. Analizując sposób mówienia możemy dotrzeć do różnych wyobrażeń o samym terminie i zjawisku.

W badaniu wyszczególniono dwie kategorie wizerunków. Po pierwsze, zdania dotyczyły albo samego terminu *Dobre nowe słowo* albo zjawiska *Kształcenie ustawiczne*. Drugą kategorią był wymiar pozytywny, neutralny lub negatywny. Zdania negatywne były częściej oparte na terminach, podczas gdy pozytywne i neutralne na zjawiskach (uczenie się przez całe życie). Jeżeli negatywne wizerunki były oparte na celach wyznaczonych odgórnie, wówczas ludzie mieli poczucie, że znajdują się poza obszarem użytkowania terminu.

¹ W badaniu wykorzystano fińskie wyrażenie „Aikuisopiskelu”, oznaczające „studiowanie dorosłych”, „uczenie się czegoś, kiedy jest się dorosłym”.

Analiza pokazała, że przesłanie „radość uczenia się” kierowane przez społeczeństwo nie dociera do wszystkich obywateli, dla których „kształcenie ustawiczne” oznacza więcej niż narzucony przez państwo i potrzeby rynku pracy, obowiązek, czy nawet przymus.

Dalsza analiza dotyczyła określenia, czy wypowiedzi odnoszą się do nieformalnego, czy formalnego kształcenia, w jaki sposób motywacje kształcenia były opisane (chęć uczenia się, część życia codziennego, przymus okoliczności) i kto był podmiotem kształcenia (Ja lub mnie, Oni, ludzie, ludzie młodzi).

Poniższa tabela podsumowuje główne różnice pomiędzy różnymi wyobrażeniami związanymi z „kształceniem ustawicznym”

Tabela 1. Porównanie różnych wyobrażeń związanych z „kształceniem ustawicznym”

Rodzaj wyobrażeń		
Pozytywne	Neutralne	Negatywne
<ul style="list-style-type: none"> Pozytywny stosunek do kształcenia, przyjemność uczenia się, nauka jako szansa Potrzeba ciągłego uczenia się przez całe życie Sposób mówienia: bierny lub w pierwszej osobie 	<ul style="list-style-type: none"> Wymogi codzienności Rzecz oczywista Uczenie się jest automatyczną codzienną czynnością Pozostawanie w systemie kształcenia na różnych etapach życia Sposób mówienia: bierny, w trzeciej osobie („oni”), inni (emeryci, młodzież, ludzie) 	<ul style="list-style-type: none"> Centralne zarządzanie Slogan Obawa, obowiązek, wymogi rynku pracy Sposób mówienia: poziom konceptualny, „ludzie”

Osoby mające **pozytywny wizerunek** „kształcenia ustawicznego” także pozytywnie odnoszą się do szkolenia i kształcenia. Często kojarzą naukę z kształceniem formalnym i nieformalnym, a ustawiczne istnienie potrzeb edukacyjnych i możliwości kształcenia się uważają za naturalne. Na ogół wyrażają się w pierwszej osobie liczby pojedynczej, co dowodzi, że podejście jest bardziej osobiste.

Neutralny wizerunek związany jest na ogół z kształceniem nieformalnym i oczywistymi dla respondentów codziennymi potrzebami edukacyjnymi. Kształcenie ustawiczne jawi się jako naturalna cecha egzystencji lub jako reakcja na wyzwania dnia codziennego. Sposób mówienia jest bierny. W przypadku mówienia o kształceniu formalnym używa się trzeciej osoby (Oni, ludzie młodzi), co odzwierciedla brak internalizacji, tzn. coś jest ważne dla innych grup społecznych, lecz nie dla nas.

Negatywny wizerunek wiąże się prawie wyłącznie z samym terminem, z jego właściwościami i kwestiami podejmowanymi przez organy administracji centralnej i instytucje rynku pracy. Respondenci powątpiewają w istnienie związku pomiędzy wiedzą teoretyczną a pracą codzienną, łącząc negatywny wizerunek z terminem, a nie z takimi czynnościami, jak uczenie się, studiowanie.

Reasumując, można stwierdzić, że osoby posiadające pozytywny wizerunek kształcenia ustawicznego uważają je za naturalną część własnego życia i uczenia się. Także posiadający neutralny wizerunek, mają w zasadzie pozytywny stosunek do uczenia się, lecz nie traktują go jako element niezbędny. Studiowanie jest potrzebne innym społecznościom (emeryci, młodzież), a nauka postrzegana jest jako nieformalna codzienna działalność. Natomiast negatywny wizerunek wydaje się powodować jedynie problemy i komentarze dotyczące polityki państwa i sterowanych centralnie kampanii, w rzeczywistości jednak nie wydaje się, aby wywierał bezpośredni wpływ. Można jednak wysunąć tezę, że negatywny wizerunek ww. terminu może wpływać na skuteczność kampanii marketingowych.

Wśród respondentów panuje przekonanie, że osoby starsze nie mogą się już niczego nauczyć, zgodnie z fińskim powiedzeniem: „Stary pies nie nauczy się nowych sztuczek”. Opracowano analizę fenomenograficzną w oparciu o wypowiedzi respondentów, którzy uważają, że nauka w starszym wieku wymaga cierpliwości i ciężkiej pracy. Niezbędne jest wsparcie nauczycieli, kształtujące ich cierpliwość i odpowiednie podejście metodologiczne.

[...] kursy i nauczanie powinny być troszkę inne. Prowadzone w oparciu o własne zasady. Z własnego doświadczenia wiem, że ludzie starsi i seniorzy są bardzo zmotywowanymi studentami. Kiedy zaczynają studiować, są bardzo zmotywowani i pragną się uczyć. (Wywiad 24, mężczyzna, lat 36).

Panuje powszechne wyobrażenie, że „kształcenie dorosłych” odbywa się wieczorami, po pracy.

Wyobrażenia prezentują pogląd, że kształcenie dorosłych opiera się na ciężkiej pracy po godzinach pracy, a czasem w weekendy. Naukę postrzega się jako wymagającą i trudną, jednak odpowiednią dla ludzi starszych (*po czterdziestce*), pragnących robić karierę lub uczyć się nowych zawodów. Istnieją również pozytywne wyobrażenia związane z przyjemnością uczenia się i przydatnością nauki. Interesującym szczegółem jest dość wyrazisty obraz kształcącego się dorosłego: „Entuzjastycznej Ciotuni, która znowu zaczyna nowy kurs”.

Badanie pokazało, że nawet tak powszechne terminy, jak: *nauka, kształcenie dorosłych*, posiadają różne wizerunki, negatywne szczególnie u osób o niższym poziomie wykształcenia. Badanie (Manninen et al. 2003) analizowało powiązania pomiędzy wizerunkiem a historią edukacji. Odnotowano bezpośrednią zależność między negatywnym wizerunkiem a biernym uczestnictwem w kształceniu. Wyniki opisują dlaczego powszechnie stosowany termin „kształcenie ustawiczne” może mieć negatywny bądź neutralny wizerunek, który nie motywuje dorosłych do kształcenia.

Częściowo jest to wina Komisji Europejskiej, która opracowała cele „kształcenia ustawicznego”, kładąc szczególny nacisk na potrzeby rynku pracy i zwiększenie przewagi konkurencyjnej europejskich przedsiębiorstw. Jako kontrprzykład przytoczyć można pierwszy międzynarodowy program promujący „kształcenie ustawiczne”, realizowany w latach siedemdziesiątych ubiegłego stulecia przez UNESCO, oparty na rozwoju osobowości i istocie ludzkiej zamiast konkurencyjności i zwiększania szans na rynku pracy.

Podsumowanie

Zakładając, że na motywację do czytania i otrzymywania informacji o szkoleniach, a także do uczestnictwa w edukacji dorosłych olbrzymi wpływ mają wyobrażenia o kluczowych wyrażeniach, powinniśmy szczególną uwagę zwrócić na sposób reklamowania szkoleń. Jeśli „Kształcenie ustawiczne” i „kształcenie dorosłych” są nieodpowiednie, powinniśmy stworzyć nowe, neutralne słowa i narzędzia marketingowe przekraczające tradycyjną interpretację i znaczenia zakorzenione w języku:



czy



zdecydowaliśmy się wykorzystać neutralne, nowe zwierzątko do promocji nowego przesłania nauki, rozwoju osobistego, nowych możliwości i szans – skrzydlatą krowę.



Literatura

1. Billig, M. 1989. *Arguing and thinking. A rhetorical approach to social psychology.* Cambridge: Cambridge University Press.
2. Cookson, P. 1986. *A Framework for Theory and Research on Adult Education Participation.* *Adult Education Quarterly* 36, 3, 130-141.
3. Cross, K. 1981. *Adults as Learners.* San Francisco: Jossey- Bass.
4. Jensen, R. 1999. *The Dream Society: How the Coming Shift from Information to Imagination Will Transform Your Business.* McGraw-Hill.
5. Garrison, D. 1987. *Dropout Prediction Within a Broad Psychosocial Context: an Analysis of Boshier's Congruence Model.* *Adult Education Quarterly* 37, 4, 212-222.
6. Karvonen, E. 1999. *Elämää mielikuvayhteiskunnassa. Imago ja maine menestystekijöinä myöhäismodernissa maailmassa.* Helsinki: Gaudeamus.
7. Lehtonen, H. & Tuomisto, J. 1972. *Aikuiskoulutukseen osallistuminen. Teoreettinen prosessimalli.* Tampereen Yliopisto, Aikuiskasvatuksen laitos, tutkimuksia ja selvityksiä 1.
8. Longworth, N. & Davies, W. K. 1996. *Lifelong learning.* London: Kogan Page.

9. Manninen, J. 1989. Aikuiskoulutukseen osallistuminen. Osallistumista selvittävien mallien tarkastelua. Aikuiskoulutuksen 1. tutkijatapaaminen. Tampereen yliopiston aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 25/1989, 24-32.
10. Manninen, J. & Onnismaa, J. 2001. Koulutustiedon lähteillä. Aikuisopiskelijat ja koulutusta koskevan tiedon saatavuus, tarve ja rakenne. Helsingin yliopisto, Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia. (sisäinen raportti).
11. Manninen, J., Mannisenmäki, E, Luukannel, S. & Riihilä, S. 2003. Elinikäisen oppimisen tuska ja kurjuus? Aikuisten koulutusta ja oppimista koskevat mielikuvat. Helsinki: Palmenia –kustannus. (Painossa – in press) (*The pain and misery of Lifelong Learning? Images of training and learning*).
12. Marton, F. 1988. Phenomenography: A research approach to investigating different understanding of reality. In: R.R. Sherman & R.B. Webb (toim.) *Qualitative research in education: Focus and methods*. London: Falmer, 142-161.
13. Marton, F., Dall’Alba, G. & Beaty, E. 1993. Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19, (3) 277-300.
14. Nimmo, D. & Savage, R. 1976. *Candidates and their images*. Santa Monica: Goodyear Publishing Company.
15. OECD 2003. *Beyond rhetoric: Adult learning policies and practices, the final report of the OECD thematic review on adult learning*.
16. <http://www.oecd.org/els/education/adultlearning> Pintrich, P. 1988. A process-oriented view of student motivation and cognition. In: Stark & Mets (Eds.), *Improving teaching and learning through research*. *New Directions for Teaching and Learning*, no. 57. San Francisco: Jossey-Bass.
17. Pintrich, P. & Ruohotie, P. 2000. *Conative constructs and self-regulated learning*. Hameenlinna: Research Centre for Vocational Education.
18. Rinne, R., Kivinen, O. & Ahola, S. 1992. Aikuisten kouluttautuminen Suomessa. Osallistuminen, kasautuminen ja preferenssit. Turun yliopisto, Koulutussosiologian tutkimusyksikkö, Tutkimusraportteja 10.
19. Rubenson, K. 1979. *Recruitment to Adult Education in the Nordic Countries - Research and Outreaching Activities*. Stockholm Institute of Education, Department of Educational Research, Reports on Education and Psychology nr. 3.
20. Rubenson, K. 2001. *The Adult Education and Training Survey. Measuring Motivation and Barriers in the AETS: A Critical Review*. Human Resources Development Canada. R-01-9-2E.
21. http://www.hrhc-drhc.gc.ca/sp-ps/arb-dgra/publications/research/2001docs/R-01-9-2/R-01-9-2_E_abs.shtml
22. Ruohotie, P. 2000. *Conative constructs in learning*. In: Pintrich & Ruohotie (Eds.), *Conative constructs and self-regulated learning*. Hameenlinna: Research Centre for Vocational Education.
23. Silverman, D. 1993. *Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage.

Tłumaczenie: Jan D. Łuszkiewicz

DOŚWIADCZENIA FRANCUSKIEGO SYSTEMU EDUKACYJNEGO (1992–2002)

**Od zatwierdzania (walidacji) nabytych umiejętności
zawodowych („VAP”)Do zatwierdzania (walidacji)
umiejętności nabytych poprzez doświadczenie („VAE”)**

1. Kto może ubiegać się o zatwierdzenie (walidację) nabytych umiejętności zawodowych?

Każdy kto przepracował pięć lat wykonując pracę będącą w związku z przeznaczeniem danego certyfikatu.

Wspomniana wyżej praca może być wykonywana w trakcie pięciu kolejnych lat lub w ciągu kilku krótszych okresów stanowiących razem ww. okres i może obejmować zatrudnienie w pełnym wymiarze godzin bądź na pół etatu.

Umowy o pracę zawarte na wymiar godzin mniejszy niż pół etatu nie mogą być uwzględniane:

- Bez względu na wiek osoby
- Bez względu na poziom wykształcenia
- Bez względu na bieżący status zawodowy danej osoby: pracownik, rzemieślnik, pracujący na własny rachunek, bezrobotny itd.
- Bez względu na sytuację osobistą w chwili ubiegania się o zatwierdzenie (walidację).

2. Jakie certyfikaty można uzyskać w ramach procedury „zatwierdzania (walidacji) nabytych umiejętności zawodowych”?

Zatwierdzanie nabytych umiejętności zawodowych dotyczy wszystkich technicznych i zawodowych certyfikatów przyznawanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, które przyporządkowane są Poziomom „III”, „IV” i „V” w oficjalnej klasyfikacji francuskich poziomów szkolenia.

Są to:

- „Certificats d’aptitude professionnelle” (CAP) – Certyfikaty Przydatności Zawodowej – oraz inne dodatkowe dokumenty poświadczające, które spełniają określone wymagania.
- „Brevets de technicien” (BT) – Certyfikaty technika.

- „Brevets d’etudes professionnelles” (BEP) – Certyfikaty Studiów Zawodowych – i różne inne dokumenty poświadczające, które spełniają określone wymagania.
- „Brevets professionnels” (BP) – Certyfikaty Zawodowe.
- „Baccalaureats professionnels” – Baccalaureats Zawodowe.
- „Baccalaureats technologiques” – Baccalaureats w dziedzinie technologii.
- “Brevets de technicien superieur” (BTS) – Certyfikat Technika na poziomie wyższym.
- “Brevets des metiers d’art” – Certyfikaty w dziedzinie sztuki i rzemiosła.
- „Diplomes de technicien superieur” – dyplom technika na poziomie wyższym.

Walidacji nabytych umiejętności zawodowych nie podlegają:

- Certyfikaty o przeznaczeniu ogólnym (np. standardowy *Baccalaureat*).
- Certyfikaty dot. Księgowości „DPECF”, „DECF” oraz „DESCF”
- Certyfikaty/Dyplomy nadawane przez uniwersytety („D.U.”) i inne ciała szkolnictwa wyższego, bez względu na to czy w sektorze publicznym, czy prywatnym.

NB: Istnieją specjalne uwarunkowania dla dyplomów wyższego szkolnictwa na poziomach „III”, „II”, i „I” (artykuły L31361 oraz następne artykuły Prawa Oświatowego).

3. Główne etapy procedury

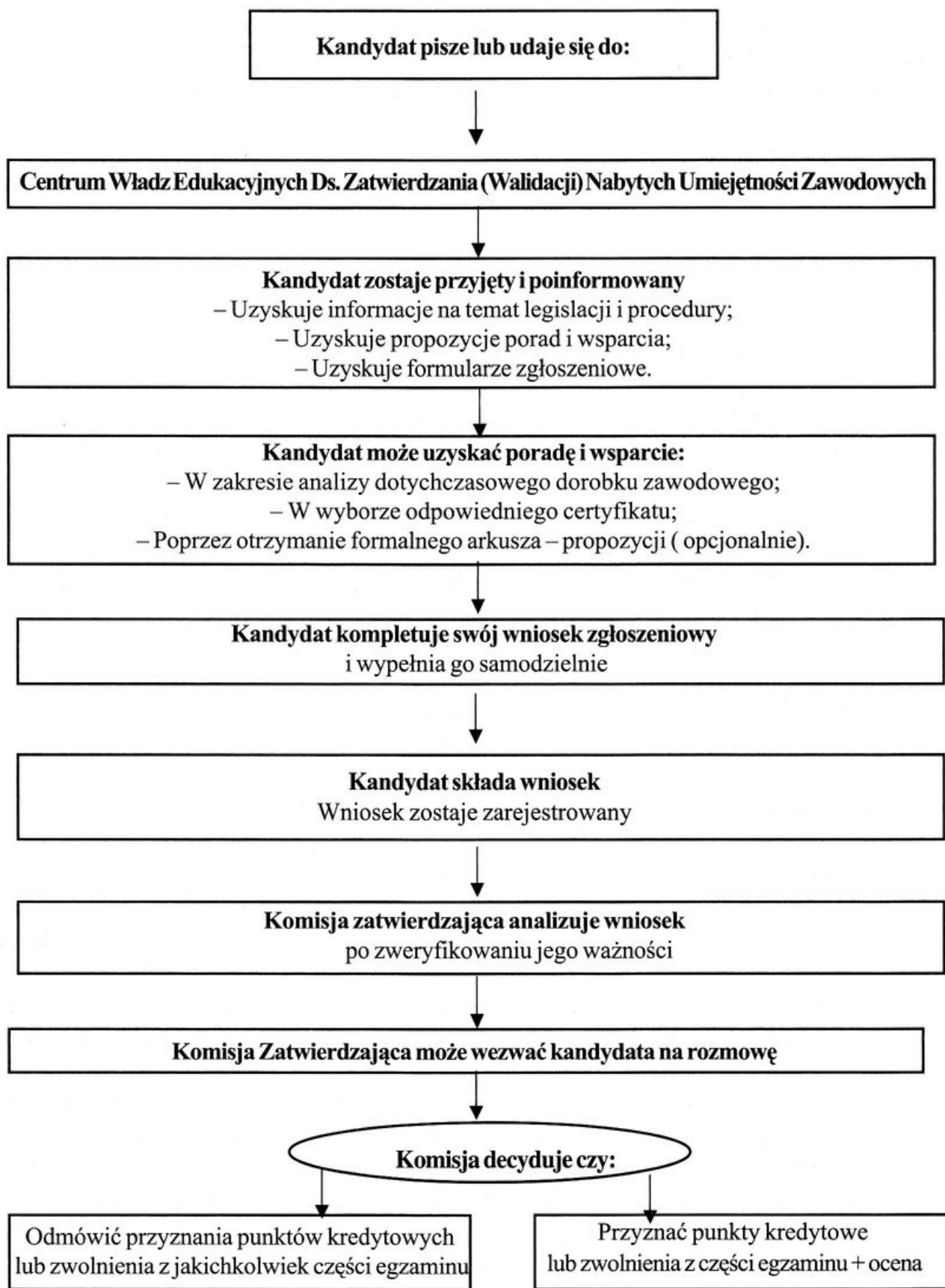
Krajowy system edukacji wprowadził we wszystkich lokalnych władzach oświatowych procedury realizacji, które gwarantują jakość certyfikatów oraz pomagają kandydatom w procesie ubiegania się o nie.

W każdej jednostce władz oświatowych istnieje przynajmniej jeden punkt przyjęć dostępny dla wnioskodawców. Kandydaci składają podania do Centrum Władz Oświatowych ds. Zatwierdzania Nabytych Umiejętności Zawodowych. Otrzymują oni informacje na temat zatwierdzania zdobytych umiejętności zawodowych: z dziedziny prawodawstwa, zakresu, procedury, ustaleń poczynionych w celu realizacji, stosowne dyplomy oraz cały zakres sposobów, w jakich ww. mogą być przyznawane, oraz w razie konieczności skierowanie do innych agencji takich jak „centra analiz umiejętności”.

Osoby, które przyjmują potencjalnych kandydatów również wyjaśniają im, w jaki sposób mogą oni otrzymać poradę i wsparcie.

Dokumentacja aplikacyjna wydawana jest pod koniec rozmowy kwalifikacyjnej.

Służby wsparcia (porada i pomoc w przygotowaniu dokumentacji aplikacyjnej) są opcjonalne. Proponowane są one wnioskodawcom podczas pierwszej sesji informacyjnej. Ukształtowane są one tak, aby pomóc kandydatowi przemyśleć swoje dotychczasowe doświadczenie pracownicze w taki sposób, który pozwoli dokonać trafnego wyboru certyfikatu, sposobu osiągnięcia go oraz zwolnień, o jakie kandydat chciałby się starać w trakcie procedury Zatwierdzania Nabytych Umiejętności Zawodowych. Zadaniem doradców jest pomoc w podejmowaniu wyboru, określeniu i zanalizowaniu najbardziej znaczących części dotychczasowego doświadczenia w pracy, co z kolei podnosi siłę wniosku i pomaga właściwie skompletować dokumentację.



Rys. 1. Struktura procesu zatwierdzania (walidacji)

Kandydat musi wybrać zwolnienia, o które chce się ubiegać na podstawie przepisów rządzących certyfikatami.

Pod koniec tego etapu doradcy wręczają kandydatowi arkusz z ofertą. Arkusz ten jest ściśle osobisty, a informacje, które zawiera, są poufne i treści te nie są ujawniane przed komisją zatwierdzającą.

Dokumentacja przeznaczona jest dla komisji odpowiedzialnej za decyzje dotyczące zatwierdzania.

Dokumentacja aplikacyjna musi składać się z trzech części:

- **WNIOSEK O ZATWIERDZENIE** precyzuje, o jaki certyfikat ubiega się kandydat i o jakie zwolnienia na podstawie punktów kredytowych występuje.
- **DOKUMENTACJA DOTYCZĄCA STANDARDU**, która zawiera:
 - Dokumenty pomocnicze potwierdzające długość pracy, której one dotyczą i tym samym potwierdzające ważność wniosku aplikacyjnego;
 - Opis różnorodnych piastowanych stanowisk, które kandydat zdecydował się wskazać;
 - Inne dokumenty, które mogą rzucić światło na informację dotyczące wykonywanej pracy (indywidualne prezentacje, certyfikaty ze szkoleń);
- **PISEMNE OŚWIADCZENIE FORMALNE**: kandydat sporządza pisemne zobowiązanie iż występuje o dany dyplom w trakcie danego roku kalendarzowego tylko do jednego ośrodka władz edukacyjnych.

Kandydat rejestruje swoją dokumentację w departamencie egzaminacyjnym centralnego biura administracyjnego w jednostce władz lokalnych według własnego wyboru.

Wniosek o walidację jest całkowicie niezależny od procedury zgłaszania się na egzamin lub certyfikat.

Wnioski o walidację przedkładane są komisji, która wskazuje części certyfikatu, na które przyznaje się zwolnienie.

- **Komisja Zatwierdzająca** (zwana również Komisją Przyznającą Zwolnienia)
 - składa się z nauczycieli i profesjonalistów, którzy mają kompetencje do oceny danych przedsięwzięć. Profesjoniści reprezentują odpowiednie gałęzie zawodowe stosownie do komisji zatwierdzającej. Nauczyciele zawsze stanowią większość w komisji zatwierdzającej nabyte umiejętności zawodowe. Komisja ta wybierana jest przez Głównego Inspektora Oświaty („Recteur”) na okres dwóch lat dla każdego z danych certyfikatów;
 - wydaje postanowienia w kwestii zwolnień, o które ubiega się kandydat. Analizuje ona naturę działań zawodowych opisanych przez kandydata w dokumentacji aplikacyjnej oraz formułuje wnioski dotyczące rodzaju umiejętności rozwiniętych lub zdobytej wiedzy, które następnie porównywane są z wymaganiami punktów kredytowych lub z częściami egzaminu, o zwolnienie z których kandydat się ubiega. Komisja może poprosić kandydata na rozmowę, zwaną „granting interview”, której celem jest pomoc w uzupełnieniu brakujących informacji, oraz lepsze zrozumienie rzeczywistej pracy kandydata. Rozmowa ta nie jest formą sprawdzania wiedzy kandydata.

- **DECYZJA w sprawie zatwierdzenia**

Komisja decyduje o zatwierdzeniu lub odrzuceniu zdobytych przez kandydata umiejętnościach zawodowych w odniesieniu do danego certyfikatu. Jeśli komisja udzieli takiej walidacji, wyszczególnia następnie, z których części egzaminu lub kredytu egzaminacyjnego kandydat jest zwolniony. Część certyfikatu, na którą udzielone jest zwolnienie, pozostaje ważna przez 5 lat. Komisja zatwierdzająca dodaje do swej decyzji pisemną ocenę, która jest przesyłana do kompetentnej komisji egzaminacyjnej dla odnośnego certyfikatu. W zamierzeniu, ocena ta ma wypełnić lukę w brakującej ocenie egzaminacyjnej, której kandydat nie otrzymuje z racji zwolnienia, tym samym ocena ta jest rekompensatą brakującej oceny z egzaminu. Komisja powiadamia Głównego Inspektora Władz Oświatowych o swojej decyzji.

Z chwilą gdy kandydat otrzyma zwolnienie z części egzaminu lub kredytu egzaminacyjnego, o które występował, może podejść do egzaminu celem otrzymania stosownego certyfikatu.

4. Sytuacja po sześciu latach

Obecnie dostępne dane za rok 2001 wykazują spektakularny wzrost liczby osób ubiegających się o „VAP” na każdym etapie procedury. Oznacza to, że jeśli te liczby zostaną potwierdzone, to ilość wniosków przedłożonych do akceptacji w roku 2001 jest bliska 7000. Ponadto, niektóre władze oświatowe zaoferowały poradę i pomoc w samym tylko czerwcu 2001 takiej ilości kandydatów, jak w całym roku 2000¹.

Jednym z wielu wniosków wypływających z tej analizy jest to, że wysiłki podjęte przez wszystkie zainteresowane strony (zarówno na poziomie władz ministerialnych, jak i oświatowych), aby wprowadzić nowe prawodawstwo, nie zaowocowały liczbą kandydatów, jakiej można było się spodziewać. Szacuje się, że blisko 5,5 milionów ludności we Francji nie posiada żadnych formalnych kwalifikacji zawodowych, nawet na poziomie „V”, podczas gdy wykonują one prace w zawodach, które w więcej niż połowie tych przypadków odpowiadają kwalifikacjom poziomemu „V” lub wyższego. Dlatego też wydaje się paradoksalne, że środki takie jak „VAP” nie wzbudziły większego entuzjazmu wśród ludności, do której były skierowane.

Należy przyznać, iż faktycznie nie istnieje „naturalne zapotrzebowanie” na „VAP”. Procedura ta jest lub być powinna częścią bardziej ogólnego sposobu otrzymywania certyfikatu z „VAP” jedynie reprezentującym jedną z możliwych ścieżek prowadzących do nadania certyfikatu. Prawdą jest, że pewne aspekty lub cechy tej procedury, procesu lub ich konkretnego wprowadzenia mogą tłumaczyć brak atrakcyjności „VAP” (rozmiar i złożoność dokumentacji aplikacyjnej, uciążliwość i skrópowanie procedur i przepisów administracyjnych, ...). Można również podejrzewać, iż fakt, że „VAP” zajmuje marginalną pozycję w ustawodawstwie szkoleniowym (co jest opisane w „code du travail” –

¹ Źródło: Departament Ministerstwa Edukacji ds. Programowania i Rozwoju.

Prawo Pracy i bardziej szczegółowo w księdze 9) spowodował spowolnienie jego rozwoju. W przeciwieństwie do analizy szkolenia i umiejętności, „VAP” nie ma szczególnego uznania w kwestii poniesionych ustalonych wydatków czy w kalkulacji czasu poświęconego przez daną osobę (lub w obrębie przedsiębiorstwa w kwestii wsparcia i doradztwa, jakie pracownik może otrzymać).

Perspektywy ze strony rządowej ustawy dotyczącej społecznej modernizacji (zob. 5 – rządowa ustawa dotycząca społecznej modernizacji: od „VAP” do „VAE”) są bardzo zachęcające.

W każdym razie wyłoniło się kilka możliwych sposobów zwiększenia ilości osób korzystających z „VAP”:

- szersze i bardziej systematyczne rozpowszechnianie informacji skierowane głównie do najbardziej zainteresowanych grup,
- ułatwienie użycia dokumentacji aplikacyjnej poprzez jej uproszczenie i poprawienie, by stała się ona bardziej przyjazna dla użytkownika i aby zyskać szerszy oddźwięk ze strony wnioskodawców, którzy posiadają problemy wynikające z konieczności pisania,
- poprawienie sposobu w jaki kandydat otrzymuje wsparcie i radę poprzez włączenie pomocy w opracowaniu odpowiedniego programu szkoleniowego,
- reorganizacja działania struktur odpowiedzialnych za przyjmowanie chętnych i rozpatrywanie walidacji,
- podniesienie biegłości zawodowej u osób związanych z procesem walidacyjnym zarówno w krajowym systemie oświaty, jak i wśród profesjonalnych partnerów,
- dostarczanie porad i instruktażu firmom i organizacjom w ich projektach dotyczących rozwijania umiejętności poprzez integrowanie pojęć certyfikatów i walidacji nabytych umiejętności.

5. Prawodawstwo dotyczące społecznej modernizacji

Prawodawstwo dotyczące społecznej modernizacji, które zostało uchwalone w grudniu 2001 i które zostało wprowadzone w roku 2002, narzuciło szeroko rozumiany konsensus w kwestii postanowień dotyczących zatwierdzania umiejętności nabytych poprzez doświadczenie oraz systemu zatwierdzania przyznawanych certyfikatów. W pewien sposób jest to wprowadzane jako logiczny wniosek po okresie „pionierskim” lat 1992–2000, które stworzyły VAP i potwierdzeniem słuszności zasad przedłożonych przez krajowy system oświaty w 1992 roku.

Prawodawstwo to zatwierdza również trend zapoczątkowany przez krajowy system edukacyjny w połowie lat 80., który może być streszczony w co najmniej 3 głównych punktach:

- rozdział pomiędzy szkoleniem a nadawaniem certyfikatu (certyfikat jako dokument potwierdzający kwalifikacje, które może kandydat osiągnąć na dowolnie wybranej drodze nauki) i następnie, pomiędzy specyfikacjami nadawania certyfikatu i programem szkolenia,

- skonstruowanie certyfikatu jako zestawu jednostek, które rzeczywiście odpowiadają faktycznej praktyce danego zawodu,
- ważność dokumentu zawierającego specyfikację zawodu.

Prawodawstwo dotyczące modernizacji społecznej zawiera serię artykułów zmierzających do modyfikacji w znacznym stopniu obszaru szkolenia zawodowego we Francji. Są one zorganizowane w 3 częściach: postanowienie dotyczące upoważnienia do walidacji umiejętności nabytych poprzez doświadczenie, stworzenie Krajowego Rejestru Kwalifikacji Zawodowych oraz powołanie do życia Krajowej Komisji Nadającej Certyfikaty.

Nowe ustawodawstwo dogłębnie modyfikuje organizację zatwierdzania nabytych umiejętności zawodowych i znacznie rozszerza ich zakres. Dotyczy to zarówno Prawa Oświatowego, jak i Prawa Pracy.

Główne cechy ustawy dotyczącej procedury i procesów zmierzających do zatwierdzania nabytych umiejętności:

- „Zatwierdzanie nabytych umiejętności zawodowych” staje się „zatwierdzeniem umiejętności nabytych poprzez doświadczenie”: wszystkie działania – objęte wynagrodzeniem i nieodpłatne, które złożyły się na doświadczenie danej osoby, mogą być brane pod uwagę.
- Zatwierdzanie umiejętności nabytych poprzez doświadczenie znajduje swe zastosowanie we wszystkich zawodowych certyfikatach i kwalifikacjach, bez względu na to jakie władze nadają certyfikat bądź kwalifikację.
- Minimalny wymagany okres pracy brany pod uwagę jest zredukowany do trzech lat.
- Certyfikat może być otrzymany tylko w następstwie zatwierdzenia umiejętności nabytych poprzez doświadczenie.

W ramach samego procesu nowe środki dotyczące „VAE” będą prowadziły do szczególnych zmian w:

- Roli komisji zatwierdzającej.
- Naturze wniosku kandydata.
- Samej konstrukcji podstawowego zakresu zadań (treści i struktura certyfikatu).

Ponadto w trakcie wprowadzania zatwierdzania umiejętności nabytych poprzez doświadczenie do Prawa Pracy, nowe ustawodawstwo:

- Przyznaje należne każdemu prawo do wystąpienia o walidację nabytych umiejętności z perspektywą otrzymania certyfikatu lub kwalifikacji zawodowych.
- Stwarza prawo brania urlopu z pracy na okres zatwierdzania umiejętności nabytych poprzez doświadczenie, tak jak istnieje prawo urlopu z pracy na „analizę umiejętności”.
- Umieszcza „VAE” wg typów działań, które są podstawą dla oficjalnie określanych wydatków jako części budżetu przeznaczanego na szkolenie zawodowe.

Celem jest stworzenie nowego krajowego standardowego narzędzia, do którego należy odnieść się w warunkach nadawania certyfikatów we Francji, oraz promowanie szerokiej wiedzy o kwalifikacjach zawodowych, które mogą być uznawane w ramach procedur nadawania certyfikatów.

Narodowy Rejestr Kwalifikacji Zawodowych

Narodowy Rejestr Kwalifikacji Zawodowych opisany jest artykułem L 335-6 Prawa Oświatowego. Celem jego jest wychodzenie naprzeciw zapotrzebowaniu ludzi i firm na wiarygodną i aktualną informację na temat zawodowych certyfikatów i kwalifikacji, oraz na temat kwalifikacji zawartych na liście sporządzonej przez dwustronną krajową komisję do spraw zatrudnienia dla danego sektora zawodowego.

Certyfikaty, które są wprowadzone do rejestru, będą musiały sprostać wymaganiom zdefiniowanym przez państwo oraz partnerów społecznych. Tylko certyfikaty opisane w rejestrze będą uznawane jako te posiadające ważność w całej Francji.

Główne cechy rejestru to:

- rejestrowanie danego certyfikatu jest niezależne od ścieżek i sposobów szkolenia, które do niego prowadzą,
- certyfikaty są klasyfikowane według „poziomu” i typu działania zawodowego,
- dyplomy i kwalifikacje zawodowe nadawane przez Państwo, które zostały stworzone za zgodą odpowiednich komisji konsultacyjnych reprezentujących pracodawców i pracowników są automatycznie włączane w rejestr,
- inne certyfikaty i kwalifikacje włączane są do rejestru po zatwierdzeniu ich przez Krajową Komisję Nadawania Certyfikatów Zawodowych, co narzucone jest w artykule L 335-6 Prawa Oświaty. Wniosek rejestracyjny jest przedkładany przez zainteresowane organizacje poprzez odpowiednie urzędowe kanały (ministerstwo, regionalne władze, lokalne władze oświatowe etc.),
- włączanie w rejestr zależne jest od warunków pedagogicznych i administracyjnych, które są specyficzne dla danego certyfikatu,
- nadanie certyfikatu zawodowego zawartego w rejestrze musi być dostępne bez względu na warunki, w jakich mogło zostać przygotowane przez kandydata. Musi ono być również dostępne poprzez walidację umiejętności nabytych poprzez doświadczenie.

Krajowa Komisja Nadająca Certyfikaty Zawodowe

Powołana artykułem L 335-6 Prawa Oświaty, Krajowa Komisja Nadająca Certyfikaty Zawodowe odpowiedzialna jest za tworzenie i uaktualnianie krajowego rejestru kwalifikacji zawodowych. Ponadto posiada ona instruktaż do prowadzenia stałego monitoringu działań w obszarze nadawania certyfikatów zawodowych (treści, zgodność z rzeczywistymi potrzebami rynku pracy, spójność pomiędzy certyfikatami, ...). De facto zastępuje ona obecną Komisję Technicznej Ratyfikacji. Ma pełną władzę do monitorowania nadawania certyfikatów.

W jej skład powinni wchodzić przedstawiciele z zainteresowanych ministerstw i z organizacji reprezentujących pracodawców i pracowników, razem z uznanymi ekspertami w tej dziedzinie.

Komisja podlega władzy premiera, który powołuje przewodniczącego i wiceprzewodniczącego komisji.

Tłumaczenie: Elżbieta Kwaśnik

Jozsef. Sz. Toth

Prezydent European Association of Education of Adults

Zoltan Karpati, Endre Zibolen

SZANSA KSZTAŁCENIA DLA DOROSŁYCH

Wstęp

Poszerzenie Unii Europejskiej zwiększy od roku 2004 jej populację o 20%, liczbę krajów członkowskich o 66%, a liczbę oficjalnych języków o 82%. Stanowi to ogromne wyzwanie i niewiarygodny rozwój struktur europejskich. Grupa MALL podziela opinię zawartą w wielu dokumentach dotyczących Konkretnych Celów Systemów Edukacyjnych i Szkoleniowych w Europie (ang. Concrete Objectives of Education and Training in Europe), iż ustalone dla 25 krajów członkowskich cele strategiczne mogą być trudne do osiągnięcia do roku 2010. Powodem tychże problemów jest częściowo fakt, iż obecne kraje kandydujące wraz z Bułgarią i Rumunią (uczestniczącymi w programie) będą musiały włożyć znacznie większy wysiłek w rozwój infrastruktury i oferty edukacyjnej. Zdaniem grupy MALL sytuacja ta dotyczy zwłaszcza sektora edukacji dla dorosłych, który jest słabym punktem systemów edukacyjnych tychże krajów.

Od roku 1997 i 1998 programy Socrates i Leonardo da Vinci stały się dostępne dla obywateli oraz instytucji krajów kandydujących do Unii Europejskiej, takich jak Czechy, Węgry, Polska, Rumunia, Słowacja. Pozostałe kraje – Bułgaria, kraje bałtyckie i Słowenia dołączyły do programów w roku 1999. Częścią działań towarzyszących (Accompanying Measures) była ankieta, przeprowadzona przez uczestników programu „Szansa kształcenia dla dorosłych” (ang. „To Make up Arrears of Lifelong Learning” – MALL) Nr 2002 – 0103/001 SO2 – 81 AWC (MALL) pomiędzy instytucjami świadczącymi usługi oświatowe dla dorosłych z Europy Środkowej i Wschodniej, biorącymi udział w programach Phare (oświata dorosłych), Leonardo da Vinci lub Socrates – Grundtvig w latach 1997–2001.

Uczestnicy programu MALL wysłali ankiety do ponad półtora tysiąca instytucji w dziewięciu krajach, poddali analizie 287 otrzymanych odpowiedzi oraz zaprosili przedstawicieli 150 instytucji na spotkania w grupach panelowych w celu bezpośredniego przedyskutowania doświadczeń, zdobytych podczas współpracy w europejskich programach edukacyjnych.

Organizacje kontaktowe programu MALL w poszczególnych krajach:

- Bułgaria (BG) Towarzystwo Krzewienia Wiedzy, Sofia,
- Czechy (CZ) Humanitas Profes o.p.s, Praga,
- Estonia (EE) ANDRAS Stowarzyszenie Oświatowców Estońskich, Tallinn,
- Węgry (HU) HFHSS oraz Uniwersytet Św. Stefana, Jaszbereny,
- Łotwa (LV) Stowarzyszenie Oświatowców Łotewskich (LAEA), Ryga,

- Litwa (LT) Stowarzyszenie Oświatowców Litewskich, Wilno,
- Polska (PL) SOP Stowarzyszenie Oświatowców Polskich,
- Rumunia (RO) Niemieckie Stowarzyszenie Uczelni dla Dorosłych, Bukareszt,
- Słowenia (SI) Słoweński Instytut Oświaty Dorosłych, Ljubljana,
- Słowacja (SK) Akademia Oświaty, Bratysława,

Efekty programu:

1. Informacje ogólne, wyniki ankiety, analiza kwestionariuszy.
2. Streszczenie dyskusji grup panelowych złożonych z przedstawicieli uczestników programów międzynarodowych.
3. Wnioski i zalecenia.
4. Wskazówki dotyczące samooceny oraz narzędzie dla instytucji uczestniczących w międzynarodowych programach dotyczących oświaty dorosłych.

Głównym koordynatorem programu była Węgierska Wyższa Szkoła Społeczna (Hungarian Folk High School Society – HFHSS) we współpracy z AOF (Dania), Europejskim Stowarzyszeniem Kształcenia Dorosłych (European Association of Education of Adults – EAEA) oraz EAEA Link Office Budapest.

Opracowanie niniejsze może stanowić źródło wiedzy dla każdej instytucji zaangażowanej we współpracę międzynarodową w dziedzinie oświaty dorosłych – dla instytucji kształcących dorosłych w Europie Środkowej i Wschodniej, małych organizacji, organizacji pozarządowych zajmujących się kształceniem dorosłych oraz dla tak zwanych początkujących w dziedzinie współpracy z zagranicą, jak również dla lepiej rozwiniętych instytucji tego typu z krajów członkowskich Unii Europejskiej oraz doświadczonych organizacji, gotowych pomóc innym w sferze współpracy międzynarodowej. Wszyscy mogą tu znaleźć pewne doświadczenia podobne do własnych, jak również takie, które powinny pojawić się w przyszłych programach. Jako grupa MALL mamy szczerą nadzieję, iż Agencje Narodowe, władze wszystkich szczebli oraz koledzy z Komisji, odpowiedzialni za sferę oświaty dorosłych będą chętnie korzystać z doświadczeń i sugestii wynikających z projektu MALL.

Ograniczony czas, jakim dysponowała grupa MALL, pozwolił na realizację jedynie kilku zadań. Jesteśmy świadomi faktu, iż jest to jedynie pierwszy krok, po którym nastąpi wiele innych. Istnieje przecież ogromna potrzeba systematycznego oraz szczegółowego badania i analizy naszych doświadczeń. Grupa MALL zdecydowała, że powróci do tematu w celu sprawdzenia, jak kraje kandydujące rozwinęły swoje doświadczenia oraz do jakiego stopnia spełniły zalecenia dla nich sformułowane. Mamy zamiar regularnie nadzorować zadania wykonywane w zakresie Europejskiego Stowarzyszenia Kształcenia Dorosłych (European Association of Education of Adults – EAEA). Prawdopodobnie w tym celu stworzymy również nową aplikację.

Ogólne wiadomości i wyniki ankiety

Ankieta wypełniona została przez organizacje, które w latach 1997–2001, jako główni koordynatorzy lub partnerzy uczestniczyły w programach Phare Unii Europejskiej, poświę-

conych edukacji dorosłych: Leonardo i Grundtvig. Program Grundtvig zastąpił wcześniejsze akcje, dotyczące oświaty dorosłych w obrębie programu Socrates w latach 1995–1999.

Przedstawiciele poszczególnych krajów zostali poproszeni o wybranie 150 organizacji z własnego kraju i rozesłanie im kwestionariusza. Wypełniono i oddano około 20 procent ankiet, co można uznać za odsetek poprawny pod względem statystycznym.

Dane zawarte w ankietach wskazują, iż program Leonardo da Vinci wyraźnie przoduje wśród pozostałych. Oświata dorosłych (Socrates, Grundtvig) jest na drugim miejscu. Wydaje się, iż program Phare traci na znaczeniu – ilość jego projektów zmniejsza się.

Przeważająca liczba partnerów wskazuje na fakt, iż kraje Środkowowschodniej Europy zyskują na znaczeniu w tym zakresie.

Grupy docelowe projektu

Respondenci mieli możliwość wyboru trzech, spośród podanych cech charakterystycznych swoich grup docelowych. Niektórzy wybrali jedynie dwie lub jedną cechę. Zliczyliśmy wszystkie odpowiedzi i uszeregowaliśmy je według częstotliwości występowania.

Grupy docelowe reprezentujące powyżej 10 procent składają się głównie z nauczycieli, szkoleniowców i instytucji oświatowych, na kolejnym miejscu znajdują się młodzi dorośli oraz osoby czynne zawodowo, a na ostatnim osoby bezrobotne. Fakt ten wskazuje, iż przynajmniej w świetle danych niniejszego projektu, oświata dorosłych jest wciąż zorientowana na tworzenie personelu lub kształtowana przez gospodarczą konieczność doskonalenia zawodowego kadr. Grupy ludzi niepełnosprawnych lub starszych nie są jeszcze znaczącymi grupami docelowymi dla placówek edukujących dorosłych bądź zajmujących się kształceniem przez całe życie w byłych krajach socjalistycznych. Sytuacja ta spowodowana jest z jednej strony procesami przemian, a z drugiej przewagą grup „drugorzędnych” (kadra) nad grupami „głównymi” (uczniowie dorośli).

Tą samą strukturę można zaobserwować analizując temat, czy też obszar działalności opisywanych projektów. Pozytywnym zjawiskiem jest jednakże fakt, iż główną rolę odgrywa kwestia znalezienia pracy, zatrudnienia. Jednocześnie inne obszary wiedzy, takie jak nauka aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, umiejętności podstawowe czy też zdrowie powinny być lepiej reprezentowane w przyszłych projektach.

Większość instytucji kształcących (62,7 procent) to szkoły wyższe (dla dorosłych) oraz stowarzyszenia non profit. Pomimo iż można zaobserwować pozytywne zjawisko rosnącej roli tychże stowarzyszeń, szkoły wyższe nadal dominują w dziedzinie oświaty dorosłych.

Informacje

Część ta poświęcona jest dziedzinom informacji niezbędnych do ubiegania się o granty oraz problemom występującym podczas opracowywania tych danych.

Wydaje się, iż najbardziej decydującym czynnikiem, wpływającym na proces zbierania informacji jest powtórne uczestnictwo w międzynarodowym programie, dające doświadczenie w tej dziedzinie. Potwierdzają to dane na temat kontaktów z partnerami bran-

żowymi – fakt uczestnictwa w programie wydaje się być istotniejszy niż kontakty, pomimo ich znaczącej roli.

Uderzająca jest niska efektywność Agencji Narodowych w rozpowszechnianiu informacji na temat programów międzynarodowych. Niespełna połowa respondentów podkreśliła niewystarczającą aktywność Agencji Narodowej w rozsyłaniu informacji.

Z odpowiedzi respondentów wynika, iż rośnie rola Internetu w zdobywaniu informacji na temat programów.

Powtórne uczestnictwo w programie międzynarodowym oraz nieformalna sieć kontaktów osobistych charakteryzują się znaczną przewagą częstotliwości występowania. Koniecznym jest zatem udrożnienie dróg instytucjonalnych w celu poszerzenia liczby partnerów uczestniczących w programach.

Jak wynika z większości „głosów” oddanych w ankiecie, oczekiwania w stosunku do projektu oraz nakład wymaganej pracy nie pokrywają się ze sobą. Czyżby była to oznaka niewystarczającego doświadczenia we współpracy europejskiej? Czy też może wynik wprowadzenia zbędnych zmian w czasie trwania projektu? Silne przekonanie o fakcie, iż pewne istotne aspekty, które pojawiły się już w trakcie projektu, wymagały doświadczenia partnerów, wydają się potwierdzać tę tezę.

Podsumowując można stwierdzić, iż niezwykle istotnym atutem jest uprzednie praktyczne doświadczenie we współpracy międzynarodowej. Kolejną ważną kwestią są niespodziewane zmiany, wprowadzane w czasie wdrażania projektu, mogące spowodować rozbieżność pomiędzy zwiększonym nakładem wymaganej pracy a pierwotnym planem budżetowym.

Komunikacja

Poprawna komunikacja jest niezbędnym warunkiem prawidłowego wykonania zadań programowych. Jednakże jest to obszar, na którym zawsze pojawiają się problemy, których powody omówione są poniżej.

Otwartość stanowi większy lub mniejszy problem dla jednej trzeciej respondentów. Czy jest to problem natury etycznej, czy komunikacyjnej? Trzy pytania odnosiły się do kompetencji językowych. Wciąż prawie jedna trzecia partnerów przyznaje się do tego rodzaju kłopotów.

Jedna trzecia winą za taką sytuację obarcza siebie, natomiast 31% respondentów obwinia się wzajemnie. Wysoki odsetek odpowiedzi negatywnych (prawie 40 procent) wskazuje na konieczność wyjaśnienia terminologii oraz dojścia w tejże dziedzinie do pewnego konsensusu poprzez wspólne dyskusje. Pokonanie barier komunikacyjnych pomiędzy partnerami żyjącymi w różnych środowiskach kulturowych jest czasochłonne. Ponad połowa respondentów narzeka na rosnącą różnorodność w tej dziedzinie. Rezultatem powyższych opinii są problemy w rozumieniu oraz interpretacji zadań programu.

Wciąż brakuje wzajemnego, międzykulturowego zrozumienia kultury biurokratycznej (proceduralnej), pomimo istnienia tu znacznych podobieństw (wszechobecna biurokracja). Problemy te pojawiają się również, choć w znacznie mniejszym nasileniu, w przypadku zarządzania finansami programu.

Podsumowując można stwierdzić, iż dane zawarte w tym dziale ukazują najbardziej palące problemy – brak standardów zarządzania międzynarodowymi programami, różne podejścia i zainteresowania partnerów, różna interpretacja ich zadań oraz różne doświadczenia z biurokratycznym zarządzaniem finansami.

Trudności i problemy w fazie planowania projektu

Ilość odpowiedzi twierdzących na pytanie o to, czy główne cele projektu były ustalone przez respondenta jako głównego koordynatora, odpowiada liczbie kierowników projektów. Prawie taki sam odsetek celów projektu został określony wspólnie pomiędzy partnerami, tak więc nie może tu być mowy o braku dialogu, co jest niezwykle pozytywnym zjawiskiem.

Podsumowując można stwierdzić, iż większość respondentów uczestniczyła w określaniu celów projektu. Ponad połowa uznała je za realne. Prawie jedna trzecia respondentów stwierdziła, iż plan zadań projektu był mało czytelny i systematyczny.

Istnieje duża rozbieżność pomiędzy samym projektem a jego planem finansowym. Warty zaznaczenia jest fakt, iż w międzynarodowych programach rozkwita dialog pomiędzy kulturami!

Do negatywnych zjawisk należy zaliczyć fakt, iż cele projektu uznawane są często za zbyt ambitne, zbyt obszerne lub zbyt ogólne.

Respondenci krytykują Komisję za podejmowanie kluczowych decyzji zbyt późno. Większość uważa procedury Komisji za zbyt biurokratyczne. Poważnym problemem jest cięcie budżetu. Olbrzymie problemy sprawia brak informacji merytorycznych oraz późne powiadomienie partnerów o zmianach.

Ogólny obraz wyłaniający się z tychże danych nie jest zbyt pochlebny dla Komisji. Prawie połowa respondentów krytykuje Komisję za zbyt późne podejmowanie kluczowych decyzji, a za główne problemy uznaje następujące kwestie: biurokratyczne procedury, cięcie budżetu przez Komisję i późne powiadamianie partnerów o swoich decyzjach.

Opinie te wskazują również na brak tematycznych seminariów, warsztatów, które umożliwiłyby wymianę doświadczeń na temat działania programu.

Prawie połowa ankietowanych narzeka, iż cele zawarte w projekcie są zbyt ogólne i nie mogą być odzwierciedlone w praktyce. W ich oczach kryteria selekcji nie są również dokładnie stosowane.

Trudności w zarządzaniu projektem – wdrożenie projektu: budowanie zespołu, spotkania, organizacja i administracja zasobami finansowymi

Problemy dotyczące zarządzania programem powtarzają się stale: większość trudności spowodowana jest biurokratycznymi przeszkodami w księgowości, zasady finansowe nie są wystarczająco jasne, brakuje jakiegokolwiek przewodnika, czy też możliwości konsultacji z członkami Komisji, czy też innymi kompetentnymi osobami.

Szczególnym problemem opisywanym przez ankietowanych był fakt, iż oczekiwany przelew środków z grantu nie dotarł na czas.

Inne poważne problemy to: relacje pomiędzy partnerami i niejasny podział ról, brak zainteresowania i motywacji ze strony partnerów oraz fakt, iż spotkania merytoryczne nie skupiały się na temacie, a wyjaśnienie nawet drobnych kwestii pochłaniało wiele czasu i energii.

Indywidualne organizacje są głównymi beneficjentami w przypadku wszystkich programów międzynarodowych. Wydaje się, iż są oni zadowoleni z wyników projektów, z wyjątkiem przypadków, kiedy uważają, iż program nie przyczynił się do ogólnej sytuacji finansowej organizacji, co jednakże nie może być uznane za ich główny cel.

Trudności w monitorowaniu projektu, jego ocenie, zgłaszaniu problemów i publikowaniu wyników

W opinii uczestników programów brakuje jasnych wzorów zaakceptowanych raportów z projektów, a co więcej, metody ich oceny pozostawiają wiele do życzenia. Czasami rola i funkcje osoby czy instytucji oceniającej (zewnętrznej lub wewnętrznej) nie są jasne. Ankietowani wskazują również, że nie zostały określone mechanizmy, które pozwalałyby koordynatorom na zgłaszanie problemów zauważonych przy samoocenie. Monitoring nie był wystarczająco skutecznym środkiem wykrywania trudności w ich fazie początkowej.

Wielu respondentów uważa, iż nie istnieją odpowiednie wzorce i mechanizmy rozpowszechniania informacji o programie. Publikacja informacji napotyka na problemy marketingowe oraz finansowe: po zakończeniu projektu nie zostały żadne środki na rozpowszechnienie danych o projekcie (np. na pokrycie kosztów druku), a osoby odpowiedzialne za wdrożenie nie miały przygotowanego żadnego planu marketingowego.

W rezultacie powyższych problemów, rozpowszechnienie wyników projektu nie miało wpływu na główne tendencje zachodzące w danej dziedzinie.

Korzyści z projektu (ogólna ocena projektu)

Indywidualne organizacje są głównymi beneficjentami w przypadku wszystkich programów międzynarodowych. Wydaje się, iż są oni zadowoleni z wyników projektów.

Ogólna ocena trudności

Głównym problemem w całościowej ocenie programu pozostaje komunikacja pomiędzy instytucjami udzielającymi grantu, a poszczególnymi partnerami. Mowa tu również o brakach w odpowiednim zarządzaniu i rozumieniu informacji oraz danych. Jednym z podstawowych głosów krytyki jest ten mówiący o możliwości utrzymania efektów projektu po jego zakończeniu.

Tłumaczenie: Agata Górka

KRYTERIA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU DYDAKTYCZNEGO

Badanie kryteriów oceny systemu dydaktycznego zaczynamy od uznania kryterium jako środka weryfikacji, na którego podstawie dokonywana jest ocena proponowanego systemu przygotowania oraz wybór najlepszego kierunku jego realizacji. Studiując dydaktykę kształcenia zawodowego, spróbujmy rozpatrzeć kryteria oceniania z tego punktu widzenia.

W książce „Profesjonalno-pedagogiczna technologia kształcenia w szkołach zawodowych” [1] podkreśla się złożoność tworzenia systemu kryteriów, ponieważ muszą one przy tym zapewniać wystarczający stopień obiektywności, tzn. dawać całościową i wszechstronną ocenę badanego zjawiska, uwzględniając wszystkie możliwe jego przejawy. Pod tym względem system kryteriów będzie przedstawiać sobą idealny model, z którym porównywane będzie realne zjawisko i ustalony stopień ich zgodności.

Najbardziej znaczącą zasadą zbudowania aparatu kryteriów jest jego obiektywność. Z tego punktu widzenia kryteria powinny pozwalać ocenić nie tylko rezultat przygotowania zawodowego, lecz również docelowe przekształcenie samego procesu przygotowania zgodnie z zadaniami i etapami jego rozwoju, a także rozwój i samodoskonalenie się osobowości.

W oparciu o komponenty systemu dydaktycznego wyróżniliśmy system kryteriów:

- kryteria treści kształcenia zawodowego;
- kryteria efektywności procesu kształcenia;
- kryteria organizacji i kierowania kształceniem;
- kryteria oceny procesu wychowawczego;
- kryteria przygotowania i funkcjonowania kadr pedagogicznych (kryterium atestacji).

Wymienione kryteria są obowiązujące dla rozpatrzenia aparatu kryteriów, ponieważ wyjaśniają i oceniają one najważniejsze komponenty systemu dydaktycznego.

Studiowanie literatury naukowej z zakresu edukacji zawodowej pokazało, że zazwyczaj kryteria rozpatrywane są z pozycji analizy komponentów procesu edukacyjnego. W ten sposób scharakteryzowano:

- kryteria oceny efektywności dokumentacji naukowo-programowej,
- kryteria efektywności metod kształcenia zawodowego [2, 3],
- kryteria przyswojenia pojęć, ukształtowania umiejętności i nawyków,
- kryteria efektywności warunków działalności dydaktycznej uczących się [4].

Większość badaczy przez długi czas efektywność procesu kształcenia oceniali tylko poprzez kryteria i wskaźniki efektywności rezultatów kształcenia [5, 6]. Dane kryteria

rozdzielane były w zależności od rodzaju kształcenia (teoretyczne, produkcyjne) i zawierały one specyficzne wskaźniki jakościowe i ilościowe.

Rozpatrzmy kryteria oceny systemu dydaktycznego z pozycji podejścia systemowego. Tak więc, treści kształcenia zawodowego mogą być ocenione:

- przez kryterium oceny projektowania treści;
- przez kryterium efektywności realizacji treści. Kryteria treści charakteryzują się odpowiednimi wskaźnikami jakościowymi oraz ilościowymi, które podane są w tabeli 1.

Tabela 1. Kryteria oceny treści

Kryterium	Wskaźnik	
	Jakościowy	Ilościowy
Kryterium oceny treści projektowania	Baza wiedzy do przygotowania zawodowego. Adekwatność treści nauczania, rozwoju PKH w kierunku zawodu. Zgodność treści z wymogami standardów do struktury planów nauczania. Odzwierciedlenie w treści programu współczesnego poziomu rozwoju wiedzy o przyrodzie, nauce, technice i przedsiębiorstwie. Całokształtne odzwierciedlenie w treści zadań kształcenia, wychowania, rozwoju. Wyróżnienie istotnych, najbardziej uniwersalnych według grup specjalności, perspektywicznych i wystarczających komponentów treściowych.	Określenie ilości specjalności zawodu, poziomu przygotowania i czasu kształcenia. Wyznaczanie czasu studiowania treści przedmiotów szkolnych i ich tematów. Gnoseologicznie prawidłowe proporcje empirycznego, teoretycznego, abstrakcyjnego materiału szkolnego. Informacyjność procesu naukowego i jego zgodność z wiekowymi i umysłowymi możliwościami uczących się. Uwzględnienie doświadczeń dotychczasowych przy odbieraniu treści.
Kryterium efektywności realizacji treści	Adekwatność skonstruowanej treści do warunków jego realizacji: bazy materiałowo-technicznej, wyposażenia dydaktycznego, przygotowania kadr pedagogicznych. Korelacja treści po eksperymentalnej weryfikacji na podstawie danych o przyswajalności materiału naukowego i trwałości przyswajania, określanej przez korelację zapamiętanego przez ucznia materiału i przekazanego im w procesie kształcenia.	Efektywność informacyjności, ustanowionej przez zestawienie elementów treści, przewidzianych programem, do wprowadzanego przez nauczyciela materiału w ciągu jednostki czasu. Przyswajalność materiału naukowego, określana przez objętość materiału szkolnego, opanowanego przez uczniów w ciągu jednostki czasu, do materiału, przekazanego uczniom w ciągu tego samego czasu.

Za pomocą wskaźników jakościowych z tab. 2 można wyłonić sedno efektywności i zrobić jej jakościową analizę. Wskaźniki ilościowe, chociaż nie odzwierciedlają istoty badanego procesu, pozwalają na zmianę zjawiska pedagogicznego. Kryteria oceny efektywności metod nauczania (ilościowe i jakościowe) i ich wskaźniki przedstawione są w tab. 2.

Jak widać na tab. 2, dwa kryteria posiadają znaczenie integralne, co pozwala ogarnąć różnorodne cykle nauczania, tzn. stworzyć nowe podejście do oceniania procesu nauczania. Każdy z kryteriów charakteryzuje się dwoma szczegółowymi/poszczególnymi cechami. Jeden ocenia ukształtowanie ogólne wiedzy, umiejętności i nawyków, określa zdatność uczącego się do tego lub innego rodzaju działalności zgodnie z specjalnościami zawodu. Drugi surowiej w ramach specjalizacji wyjaśnia ukształtowanie wiedzy, umiejętności i nawyków.

Tabela 2. Kryteria oceny efektywności procesu kształcenia

Kryterium	Wskaźnik	
	Jakościowy	Ilościowy
Oceny efektywności metod wykorzystywanych w procesie kształcenia	Adekwatność metod do celów i treści materiału naukowego. Uzasadnienie wyboru metod kształcenia w percepcyjnym, gnostycznym, logicznym, kontrolno-weryfikacyjnym, motywacyjnym i innych aspektach.	Mają wymiar pośredni [180]. Ilość przepytanych w ciągu lekcji, w ciągu okresu wprowadzania tematu. Ilość uczniów, którzy dali odpowiedzi pełne lub niepełne, prawidłowe lub nie prawidłowe.
	Uwzględnienie przez nauczyciela wiekowych indywidualnych cech ucznia, poziomu ich przygotowania teoretycznego i praktycznego, jak również możliwości własnych. Wszechstronne wykorzystywanie metod i wariatywność sposobów nauczania zgodnie z poziomami oraz kursami kształcenia. Zgodność metod kształcenia z realną bazą materiałowo-techniczną i czasem nauczania.	Ilość zadanych przez uczniów pytań jako wskaźnik ich aktywności poznawczej i zainteresowania do nauki. Ilość chętnych do udziału w omawianiu postawionych przez nauczyciela pytań. Ilość nieuwag uczniów jako wskaźnik negatywnego stosunku do nauki.
Efektywność środków dydaktycznych, wykorzystywanych w procesie nauczania	Zabezpieczenie zasad pogłębliwości, dostępności, naukowości. Zgodność funkcjonalna z zadaniami dydaktycznymi i metodami nauczania. Zespołowość, uniwersalność i prostota obsługi.	Wybór podanych wskaźników zależy w większości od rodzaju środka dydaktycznego. Np. przy nauczaniu na przyrządzie ekologicznym – biotesterze – wskaźnikami ilościowymi są: liczba powtarzanych analiz, zabezpieczających formowanie umiejętności; czas potrzebny do oswojenia się z pracą na określonym poziomie.
Efektywność rezultatów nauczania teoretycznego (integralne): ukształtowanie wiedzy i umiejętności ogólnotechnicznych i ogólnozawodowych (w tym także ogólno-ekologicznych) ukształtowanie wiedzy i umiejętności specjalnych (w tym także ekologicznych)	Pełność informacji; Zgodność otrzymanej wiedzy z wymaganiami przygotowania; Świadomość; Ruchomość wykorzystania informacji; Głębina informacji o specjalności; Operatywność i zwinność w wykonywaniu zadań; Systemowość wiedzy w świadomości/umyśle, której struktura zgodna jest ze strukturą specjalnej wiedzy naukowej.	Podejście do uogólnienia poziomów opanowania wiedzy według W.P. Biespalko: poziom poznawania (1); Poziom reprodukcji (2); Poziom działalności produktywnej (3); Poziom transformacji/transformacyjny (4); Ponadto, według wskaźników: objętość opanowanej wiedzy; szybkość opanowania; dokładność opanowania; można ocenić każdy poziom opanowania wiedzy.
Efektywność rezultatów produkcyjnego nauczania (integralne): kryterium ukształtowania podstaw produkcyjnej działalności (w tym także ekologicznej) kryterium ukształtowania umiejętności i nawyków zawodowych	Postrzeganie i przetwarzanie znaczącej objętości informacji. Przestrzeganie praw technik bezpieczeństwa. Precyzyjność działań. Szybkość operacji technologicznych. Samodzielność/niezależność operacji roboczych. Prawidłowość wykonania zadania. Stan miejsca pracy i zdrowia pracownika. Racjonalność wykonywanych działań. Przydatność wiedzy teoretycznej przy wykonywaniu zadań. Złożoność technologicznego procesu analizy lub oczyszczenia; Przydatność efektywnych metod pracy nowatorów.	Czas na wykonanie podstawowych technologicznych operacji roboczych. Szybkość wykonania dodatkowych operacji (remont, instalacja, montaż). Odchylenie od normatywów dokładności w pracy. Ilość błędów przy wykonywaniu zadania. Przestrzeganie norm zużycia odczynników i materiałów. Wybór aparatury i zbioru narzędzi zgodnie z zasadą rozsądnej racjonalizacji.

Kryteria organizacji i zarządzania procesem przygotowania uczących się, jak kryteria procesu wychowania, w literaturze naukowej opracowane są w mniejszym stopniu [7, 1, s. 84]. Jednak najważniejszym komponentem procesu nauczania jest jego organizacja i kierowanie, mające na celu porządek, reżim i rozsądne wykorzystanie resursów procesu i jego środków. Właśnie te komponenty gwarantują zgodność przebiegu procesu nauczania i jego zakończenie.

Jakościowe i ilościowe wskaźniki kryterium organizacji i kierowania procesem przygotowania uczących się z zawodów o profilu ekologicznym przedstawione są na tab. 3.

Tabela 3. Wskaźniki kryterium oceny organizacji i kierowania procesem przygotowania

Wskaźniki	
Jakościowe	Ilościowe
Racjonalność systemu kierowania zgodnie z formą organizacji, metodami i środkami nauczania	Ilość czasu/czas przeznaczony na rozwiązanie zadań kierowniczych i organizacyjnych
Optymalność rozwiązań kierowniczych i organizacyjnych w zależności od warunków realizacji nauczania	Tempo przebiegu procesu nauczania (8, str. 90)
Zgodność form organizacji nauczania z przyjętymi poziomami i etapami nauczania oraz ukształtowanie wiedzy, umiejętności i nawyków, a także najważniejszych cech indywidualnych uczącego się	Stopień pomocy nauczyciela uczącemu się przy organizacji ich samodzielnej działalności (zwłaszcza na lekcjach produkcyjnego nauczania praktyce ekologicznej)
Różnorodność i następująca zmienność form organizacji	
Wariatywność form organizacji w zależności od celów, metod, środków nauczania, przygotowania kadr pedagogicznych, podstawowego poziomu wiedzy uczących się	
Rozsądne połączenie przeróżnych form działalności uczących się	

Biorąc pod uwagę to, że w systemie dydaktycznym szczególną uwagę zwraca się na komponenty kształtujące światopogląd, kulturę, moralność, aktywną pozycję życiową, humanizm, kryterium oceny procesu wychowania ma wyjątkowe znaczenie. Dane kryterium ma charakter integralny. Jego podstawą są wymagania kryterium świadomości i kryterium, rozpatrującego poziom wychowania uczących się, motywy ich działalności naukowej i naukowo-produkcyjnej. Jednak nowe kryterium wypełnia proces oceniania nową treścią, która pojawia się przy współdziałaniu danych dwóch kryteriów.

W tabeli 4 przedstawione są wskaźniki kryterium oceniania procesu wychowania.

Ostatnie kryterium, przy którym się zatrzymamy, dotyczy oceny przygotowania i funkcjonowania kadr pedagogicznych, zabezpieczających proces nauczania zawodowego. Istotnymi wskaźnikami tego kryterium są:

Tabela 4. Wskaźniki kryterium oceniania procesu wychowania

Wskaźniki	
Jakościowe	Ilościowe
Kryterium świadomości ekologicznej	
Zachowanie ucznia w stosunku do organizmów żywych	Zmiany w zachowaniu ucznia w stosunku do organizmów żywych w okresie kształcenia
Racjonalne podejście do swojego zdrowia i zdrowia otoczenia	Zmiany w stosunku do zdrowia człowieka
Troska o zorganizowanie swojego miejsca pracy z pozycji ekologii i ochrony środowiska	Stopień ekologizacji miejsca pracy, reżymu dnia
Powszechne przejawy zmian wartości pod wpływem idei ekologicznych	Poziom odpowiedzialności za swoją działalność (naukową, produkcyjną, gospodarczą)
Kryterium poziomu wychowania uczących się, motywów ich działalności naukowej i naukowo-produkcyjnej	
Zdyscyplinowanie	Poziom zdyscyplinowania (w kwestii przygotowania zadań, spóźnień na zajęcia itd.)
Sumiennosc/rzetelnosc, uczciwosc	Poziom sumiennosci (w stosunku do wykonanego zadania produkcyjnego, przygotowania do konkretnych przedsięwzięć itd.)
Inicjatywa pracy	Stopień inicjatywy pracy (zamierzonej podczas robienia konkretnych zadań ćwiczebnych)

- poziom kultury;
- poziom kształcenia ogólnego i zawodowego;
- poziom znajomości zawodu i jego specjalności, w strukturę przygotowania z tych specjalności włączona jest praca pedagoga (przy czym ważna jest znajomość zawodu nie tylko dla pedagogów zawodowego cyklu nauczania).

Wszystkie przytoczone kryteria oceniania systemu dydaktycznego, zgodnie z teorią kryteriów technologii zawodowo-pedagogicznej, można zaliczyć do poszczególnych kryteriów, gdyż odpowiadają one poszczególnym sprawom lub komponentom procesu stworzenia systemu i budowy modelu jego realizacji. W tym wypadku możliwe jest wyróżnienie ogólnego bloku kryteriów, które opisują proces opracowania systemu i realizacji jego modelu. Kryteria te funkcjonują niezależnie, są aktywnie wprowadzane i łączą różnorodność poszczególnych kryteriów.

Kryteriami ogólnymi można nazwać: kryterium integralne (jego przejaw zademonstrowano powyżej), u którego podstaw leży teoria integracji dyscyplin naukowych, wiedzy, technologii pedagogicznych; kryterium kolejności technologicznej, pozwalający ocenić kolejność jakichkolwiek procedur i operacji, obowiązkowe wymienienie wszystkich działań i sprzężenia zwrotnego każdej operacji; kryterium algorytmiczności, wskazujący na jednoznaczność opisu rozpatrzonego przez nas systemu przygotowania i jego adekwatność do postawionego celu, wskazuje ono również na pełne odczytanie funkcji systemu.

Literatura

1. Профессионально-педагогическая технология обучения в профессиональных учебных заведениях Под общ.ред. А.П.Беляевой. – СПб.. 1995.

2. Кирикилица Э.Н., Броздниченко В.Н., Варковецкая Г.Н. Методы обучения при подготовке квалифицированных рабочих в профессионально-технических учебных заведениях. – М., 1990. – 69с.
3. Основы профессиональной педагогики Под ред. С.Я.Батышева и С.А.Шапоринского. – М., 1972. – 504 с.
4. Федорова О.Ф. Дидактические условия активизации деятельности учащихся профессионально-технических училищ: Автореф.дис....д-ра пед.наук. – Л., 1989. – 33с.
5. Королева И.Н., Кузьмичева Н.И., Скулябина С.А. Проверка и оценка знаний, умений и навыков учащихся. Проблемы дидактики теоретического обучения. – М., 1978. – С.143-164.
6. Полонский В.М. Критерии качества фундаментальных педагогических исследований. Основные критерии качества и эффективности научно-педагогических исследований. – М., 1981. – С.11-17.
7. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. Под ред.С.А.Смирнова.- М., 2001.
8. Большая советская энциклопедия. –3-е изд.-Т.8. – М., 1972. – С.485.

Tłumaczenie: Halina Cisowska

Tadeusz Gawlik

Instytut Technologii Eksploatacji, Radom

KSZTAŁCENIE USTAWICZNE W ZNOWELIZOWANEJ USTAWIE O SYSTEMIE OŚWIATY

Wprowadzenie

W styczniu br. Rada Ministrów RP przyjęła dokument pt. „Narodowy Plan Rozwoju 2004–2006”, który przedstawia sytuację społeczno-ekonomiczną Polski i jej regionów u progu przystąpienia naszego kraju do UE, formułuje cele i zawiera opis strategii zmierzającej do osiągnięcia przyjętych celów.

Celem strategicznym Narodowego Planu Rozwoju jest rozwijanie konkurencyjnej gospodarki opartej na wiedzy i przedsiębiorczości zdolnej do długofalowego, harmonijnego

rozwoju, zapewniającej wzrost zatrudnienia oraz poprawę spójności społecznej, ekonomicznej i przestrzennej z Unią Europejską na poziomie regionalnym i krajowym¹.

Realizacji tego celu służyć ma m.in. rozwój zasobów ludzkich i zatrudnienia, co wymaga koncentracji uwagi polityki społeczno-gospodarczej na rynku pracy oraz systemie edukacji i kształcenia ustawicznego, a więc dwóch filarach, na których opiera się rozwój zasobów ludzkich. Działania w tym zakresie powinny doprowadzić do zwiększenia konkurencyjności zasobów ludzkich, a tym samym zwiększenia szans na możliwe zatrudnienie na europejskim rynku pracy.

W Polsce, podobnie jak w innych krajach, realizacją programowych deklaracji politycznych są konkretne rozwiązania i zapisy w przepisach prawnych. Jednym z takich dokumentów prawnych jest ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty². Ustawa ta była wielokrotnie nowelizowana, w tym również w zakresie rozwiązań dotyczących edukacji dorosłych. Uzupełnieniem ustawy jest „Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010” przyjęta przez Radę Ministrów w lipcu 2003.

Tematyka nowelizacji

27 czerwca br. Sejm RP uchwalił ustawę o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw³.

Ustawa będzie miała pozytywny wpływ na rynek prac, konkurencyjność gospodarki i rozwój regionów. Zmiany w systemie kształcenia zawodowego, w tym osób dorosłych winna stać się podstawowym czynnikiem warunkującym rozwój gospodarczy, szczególnie w realiach gospodarki globalnej. Nowelizacja powinna ułatwić zdobywanie i uznawanie kwalifikacji prowadzących do zwiększenia szans zatrudnienia na rynku pracy zarówno krajowym, jak i zagranicznym. Cele ustawy są w pełni zbieżne z NPR.

Zakres nowelizacji jest szeroki i obejmuje ponad pięćdziesiąt zmian. Zmiany w ustawie dotyczące przede wszystkim:

- 1) objęcia wszystkich dzieci 6-letnich obowiązkowym rocznym przygotowaniem przedszkolnym;
- 2) wprowadzenia istotnych zmian w systemie kształcenia ustawicznego,
- 3) zmian w systemie kształcenia i doskonalenia nauczycieli,
- 4) wzmocnienia roli nadzoru pedagogicznego,
- 5) umocnienia systemu egzaminów zewnętrznych m.in. poprzez zmiany w kompetencjach Centralnej Komisji Egzaminacyjnej oraz okręgowych komisji egzaminacyjnych, a także w ich wzajemnych relacjach.

¹ NPR. Cel Narodowego Planu Rozwoju, s. 63.

² Tj. Dz.U. z 1996 r., Nr 67, poz. 329 z późn. zm.

³ Dz.U. Nr 137 poz. 1304.

Ponadto ustawa realizuje wiele istotnych postulatów, środowisk oświatowych, samorządowych, a także zawiera szereg zmian uściślających i porządkujących aktualny stan prawny.

Zmiany dotyczące kształcenia ustawicznego

Przedmiotem opracowania są głównie zmiany dotyczące kształcenia ustawicznego. Szczególne znaczenie mają tu:

- 1) nowe zapisy art. 2, który przepisem zawartym w pkt. 3a ponownie uwzględnił w systemie oświaty, funkcjonujące od 1991 r., ośrodki doksztalcania zawodowego w zakresie teoretycznym i zawodowym zajęć edukacyjnych dla młodocianych pracowników. Ustawa stanowi, że ich działalność zostanie poszerzona o prowadzenie także różnego rodzaju form pozaszkolnych w zakresie doskonalenia zawodowego pracowników oraz osób bezrobotnych; w związku z tym nadano im nazwę „ośrodków doksztalcania i doskonalenia zawodowego”.

Trzeba tu przypomnieć, że dotychczasowe przepisy dopuszczały, iż działalność oświatowa nie obejmująca prowadzenia szkoły lub placówki mogła być podejmowana na zasadach określonych w przepisach o działalności gospodarczej. Do końca 1991 roku prowadzenie pozaszkolnych usług edukacyjnych wymagało zgody ministra edukacji, który był zobowiązany do prowadzenia odpowiedniego rejestru instytucji świadczących takie usługi. Od 1992 r. zadania te zostały przekazane kuratorom oświaty, a od 1996 r. stworzono możliwość prowadzenia odpowiedniego rejestru instytucji edukacyjnych w oparciu o przepisy prawa gospodarczego. Efektem tego jest brak pełnej statystyki dotyczącej edukacji pozaszkolnej. Szacunkowo przyjmuje się, że liczba instytucji, które prowadzą szkolenia w formie kursowej, wynosi w Polsce około 12 tysięcy. W tej liczbie około 5 tysięcy stanowią szkoły, ponad 2 tysiące – to pozaszkolne ośrodki doskonalenia zawodowego, zarejestrowane w jednostkach samorządu terytorialnego i podlegające formalnie nadzorowi pedagogicznemu kuratora oświaty i wychowania. Pozostała grupa usługodawców edukacyjnych, działających na podstawie ustawy o działalności gospodarczej, pozostaje poza ewidencją i kontrolą.

- 2) W art. 3 dodano trzy nowe punkty zawierające nowe definicje ustawowe, w tym definicję kształcenia ustawicznego (pkt. 17), która stanowi, że przez kształcenie ustawiczne należy rozumieć „kształcenie w szkołach dla dorosłych, a także uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych przez osoby, które spełniły obowiązek szkolny”.
- 3) Konsekwencją wyżej omówionych zmian są nowe zapisy rozdziału piątego, a szczególnie art. 68a–68c omawianej ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty..., w których wskazuje się jednostki, w których może być prowadzone kształcenie ustawiczne oraz zakres tego kształcenia i tak zgodnie z art. 68a:

1. Kształcenie ustawiczne jest organizowane i prowadzone w:
 - 1) *szkołach dla dorosłych,*
 - 2) *placówkach kształcenia ustawicznego, placówkach kształcenia praktycznego, ośrodkach dokształcania i doskonalenia zawodowego,*
2. Kształcenie ustawiczne może być prowadzone jako stacjonarne, zaoczne i na odległość.
Postanowieniami ustawy nie objęto kształcenia ustawicznego realizowanego przez placówki działające na zasadach określonych w przepisach o działalności gospodarczej.
Rodzaje placówek, ich organizację, sposób, warunki i formy prowadzenia przez nie kształcenia ustawicznego określi minister właściwy do spraw oświaty i wychowania.

System akredytacji placówek prowadzących kształcenie w formach pozaszkolnych

Dla poprawy jakości kształcenia, fundamentalne znaczenie mogą mieć zapisy art. 68b, dotyczące dobrowolnej akredytacji placówek i ośrodków prowadzących kształcenie ustawiczne w formach pozaszkolnych. Akredytacja stanowi potwierdzenie spełnienia określonych wymogów i zapewnienie wysokiej jakości prowadzonego kształcenia, przy czym może ona obejmować całość lub część prowadzonego kształcenia.

Ustawa stanowi, że akredytację będzie przyznawał kurator właściwy dla placówki lub ośrodka, w drodze decyzji administracyjnej wydanej po przeprowadzeniu przez zespół powołany przez kuratora oświaty oceny działalności danej placówki w zakresie określonym w ustawie.

Akredytację będą mogły uzyskać placówki lub ośrodki, które:

- 1) posiadają bazę wyposażoną w nowoczesne środki dydaktyczne;
- 2) zatrudniają wykwalifikowaną kadre,
- 3) opracowują i udostępniają materiały metodyczno-dydaktyczne.

W porównaniu ze złożonym projektem – Sejm ograniczył ilość wymogów, które musi spełniać placówka lub ośrodek ubiegający się o przyznanie akredytacji. W ustawie nie znalazły się zapisy dotyczące osiągania wysokiej efektywności prowadzonego kształcenia, dokształcania i doskonalenia, jak również opracowywania i wydawania materiałów metodyczno-dydaktycznych. Ograniczono również zapis w sprawie zatrudnienia wykwalifikowanej kadry poprzez pominięcie słów „przygotowanej do realizacji zadań związanych z wprowadzeniem nowych form i metod nauczania nowoczesnych technik i technologii”. Pominięcie to wydaje się słuszne o tyle, że praktycznie trudno byłoby ocenić czy zatrudniona kadra spełnia ten warunek.

Akredytacja będzie przyznawana na czas nieokreślony. To rozwiązanie wydaje się dyskusyjne. Normy PN-EN 45003, PN-EN 45011, PN-EN 45012 mówią o akredytacji udzielanej na pewien okres, a Polskie Centrum Akredytacji w swoim dokumencie (znak DA-01 z 16 czerwca 2003 r.) pt. „Opis systemu akredytacji” stanowi, że akredytacji udziela się na okres 4 lat. Przedłużenie akredytacji, wg tych aktów, następuje z inicjatywy akredy-

tującej organizacji, na podstawie pozytywnego wyniku ponownej oceny, w tym audytu przedłużającego przeprowadzonego w danej organizacji.

Przyjęcie podobnego zapisu w omawianej ustawie mogłoby wpływać mobilizująco na jakość pracy placówek, które uzyskały już akredytację. Przepisy o akredytacji wejdą w życie od 1 stycznia 2004 r.

Aktem wykonawczym do omawianych zapisów nowego art. 68b będzie rozporządzenie ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania, które określi:

- szczegółowe warunki i tryb przyznawania i cofania akredytacji,
- skład i sposób działania zespołu powołanego przez kuratora oświaty celem dokonania oceny działalności danej placówki lub ośrodka w zakresie określonym w ustawie,
- warunki wynagrodzenia członków tego zespołu,
- wzory dokumentów stosowanych w postępowaniu o uzyskanie akredytacji,
- wysokość i tryb wnoszenia opłat przez podmioty ubiegające się o akredytację.

Rozporządzenie, o którym mowa wyżej, powinno uwzględnić w szczególności wdrażanie i upowszechnianie przez podmioty ubiegające się o akredytację nowatorskich rozwiązań programowo-metodycznych i organizacyjnych, mających wpływ na jakość prowadzonego kształcenia, udział w zespole przedstawicieli wojewódzkiego lub powiatowego urzędu pracy oraz organizacji pracodawców, a także ustalać wysokość opłaty tak, aby nie przekraczała kwoty 760 zł waloryzowanej corocznie średniorocznym wskaźnikiem cen towarów i usług konsumpcyjnych ogółem, ustalonym w ustawie budżetowej.

Projekt rozporządzenia (nie uwzględniający spraw wdrażania i upowszechniania nowatorskich rozwiązań programowo-metodycznych) został opracowany przez Ministerstwo Euakcji Narodowej i Sportu w listopadzie 2002 r. Przewidywał on, że kurator oświaty będzie przyznawał akredytację na wniosek zainteresowanej placówki. Wniosek taki powinien zawierać:

- 1) określenie nazwy placówki, jej siedziby i daty rozpoczęcia działalności,
- 2) wskazanie zakresu kształcenia prowadzonego przez placówkę wraz z jej opisem.
- 3) wskazanie, czy wniosek dotyczy całości, czy części prowadzonego kształcenia,
- 4) oświadczenie o spełnianiu warunków określonych w ustawie,
- 5) informację dotyczącą posiadanych przez placówkę certyfikatów jakości i wyróżnień;
- 6) informację dotyczącą współpracy placówki ze szkołami wyższymi, jednostkami badawczo-rozwojowymi, instytucjami naukowymi oraz innymi podmiotami, których działalność jest związana z zakresem kształcenia prowadzonego przez placówkę.

Postępowanie akredytacyjne będzie odpłatne. W projekcie rozporządzenia przewiduje się, że koszt akredytacji wyniesie 600 zł.

Oceny działalności placówki dokonywać będą powołane przez kuratora pięcioosobowe zespoły. W skład zespołu wchodzić będą przedstawiciele kuratora, pracodawców oraz wojewódzkiego lub powiatowego urzędu pracy. Do udziału w pracach zespołu wnioskodawca będzie mógł wytypować swojego przedstawiciela, posiadającego status obserwatora (nie będzie on uczestniczył w ocenie działalności placówki). Zespół będzie dokonywał

oceny działalności placówki podczas wizytacji. Ocenie w szczególności będzie podlegać:

- 1) baza i wyposażenie dydaktyczne placówki z uwzględnieniem ich przydatności do wskazanego we wniosku kształcenia oraz zapewnienie:
 - a) bezpiecznych i higienicznych warunków nauki i pracy,
 - b) możliwości prowadzenia zajęć,
 - c) realizacji zadań statutowych,
 - d) możliwości korzystania z odpowiedniego wyposażonego księgozbioru,
 - e) wysokiej jakości prowadzonego kształcenia;
- 2) programy nauczania;
- 3) nowatorskie rozwiązywania programowo-metodyczne i organizacyjne oraz ich wpływ na jakość prowadzonego kształcenia;
- 4) udokumentowany nadzór kadry kierowniczej placówki wspierającej jakość prowadzonego kształcenia;
- 5) kwalifikacje kadry oraz jej przygotowanie do realizowania zadań związanych z prowadzeniem nowych form i metod nauczania oraz nowoczesnych technik i technologii, a także doskonalenie kadry zgodnie z potrzebami merytoryczno-metodycznymi;
- 6) wewnętrzne metody badania efektywności prowadzonego kształcenia;
- 7) przydatność materiałów metodyczno-dydaktycznych opracowywanych i wydawanych przez placówkę.

W postępowaniu o uzyskanie akredytacji kurator oświaty będzie uwzględniał również wyniki nadzoru pedagogicznego sprawowanego nad placówką lub ośrodkiem.

Akredytacja będzie mogła być cofnięta przez kuratora oświaty, jeżeli w trybie nadzoru ustalone zostanie niespełnienie przez placówkę warunków wymaganych do jej uzyskania.

Zarówno przyznane, jak i ewentualne cofnięcie akredytacji odbywać się będzie w drodze decyzji administracyjnej, a więc będzie podlegać przepisom Kodeksu postępowania administracyjnego w zakresie zarówno dotrzymywania określonych tam terminów, oceny spełnienia poszczególnych kryteriów, jak i trybu odwoływania się od decyzji.

Pozytywnie należy ocenić rozciągnięcie zapisów o akredytacji na placówki niepubliczne prowadzone zgodnie z przepisami rozdziału 8 ustawy oraz na placówki prowadzone na zasadach określonych w przepisach o działalności gospodarczej.

Na podstawie art. 77a ust. 4–12 akredytacji będą mogły uzyskać również placówki doskonalenia nauczycieli. W tym wypadku akredytacja będzie stanowiła potwierdzenie, że dana placówka zapewnia wysoką jakość prowadzonych form doskonalenia nauczycieli. Kryteria akredytacji placówek doskonalenia nauczycieli są zbliżone do kryteriów akredytacji placówek prowadzących kształcenie ustawiczne.

Zaliczanie wyników kursów zawodowych przy podejmowaniu nauki w szkole

Innym nowym i ciekawym zapisem w ustawie o systemie oświaty jest art. 68c, ust 1 i 2. Przepis ten nakłada na ministra właściwego do spraw oświaty obowiązek określe-

nia, w drodze rozporządzenia, warunków, trybu uzyskiwania i uzupełnienia przez osoby dorosłe wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych. Minister, o którym mowa wyżej, otrzymał również uprawnienia do określenia warunków i trybu przeprowadzenia egzaminów kwalifikacyjnych, umożliwiających uzyskanie tytułów zawodowych, składu i warunków powoływania i odwoływania przez kuratora oświaty państwowych komisji egzaminacyjnych, wzorów wydawanych świadectw i dyplomów, wysokości opłat za przeprowadzenie egzaminów kwalifikacyjnych oraz warunki wynagrodzenia członków komisji.

Rozporządzenie uwzględni w szczególności:

- 1) zaliczanie przy podejmowaniu nauki w szkole dla dorosłych, prowadzącej kształcenie zawodowe, wyników kursów zawodowych prowadzonych przez publiczne i niepubliczne placówki i ośrodki **posiadające akredytację** (podkreślenie autora) albo przez osoby prawne lub fizyczne prowadzące działalność oświatową, podejmowaną na zasadach określonych w przepisach o działalności gospodarczej, dla których uzyskały akredytację,
- 2) sposób potwierdzenia posiadania określonych kwalifikacji zawodowych uzyskanych w wyniku ukończenia poszczególnych form kształcenia,
- 3) warunki i tryb prowadzenia kształcenia na odległość,
- 4) możliwość powoływania państwowych komisji egzaminacyjnych przy szkołach i placówkach, warunki dopuszczenia do egzaminu kwalifikacyjnego i sposób jego przeprowadzenia,
- 5) wysokość opłat za egzamin kwalifikacyjny, uwzględniając jako podstawę kwoty przeciętnego wynagrodzenia w sektorze przedsiębiorstw..., z tym że wysokość opłaty nie może przekroczyć 30% podstawy.

Przepis art. 68c ust 2 pkt. 1 ustawy wchodzi w życie od 1 września 2005 r.

Omówione wyżej zapisy mogą przyczynić się do realizacji głównego celu strategii wzrostu zatrudnienia i rozwoju zasobów ludzkich 2004–2006, jakim jest osiągnięcie wyższego zaangażowania ludności w procesie pracy, połączone z równoczesnym podwyższaniem potencjału kwalifikacyjnego zasobów ludzkich. Dlatego rozwiązanie prawne zawarte w art. 68a–68c znowelizowanej ustawy o systemie oświaty, a szczególnie stworzenie możliwości uzyskiwania przez organizatorów szkoleń zawodowych akredytacji, niewątpliwie przyczyni się do podniesienia jakości świadczonych przez nie usług edukacyjnych.

Z drugiej strony, uczestnicy tych szkoleń uzyskują możliwość otrzymania świadectwa ukończenia kursu zawodowego zawierającego wpisy dotyczące realizowanych zajęć edukacyjnych, wymiar godzin tych zajęć oraz wykaz umiejętności uzyskanych przez słuchacza. Świadectwo takie będzie służyć uczestnikowi kursu nie tylko w trakcie poszukiwania pracy, ale również będzie stanowić podstawę do zaliczenia zajęć edukacyjnych i zajęć praktycznych w przypadku podjęcia przez akredytowanych organizatorów umożliwiających zdobycie wiadomości i umiejętności z zakresu kwalifikacji

w zawodzie określonym w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego i uzyskają zaświadczenia o ukończeniu tych form, będą mogły przystąpić do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe.

Uwagi końcowe

1. Jak widać projektodawcy zmiany ustawy wiążą duże nadzieje z działalnością akredytowanych organizatorów różnych form kształcenia. Wydaje się, że działalność tych organizatorów mogłaby uzyskać dodatkowe wsparcie w postaci zapisu w ustawie z dnia 14 grudnia 1994 r. o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu, nakładającym na starostów obowiązek inicjowania i finansowania szkoleń bezrobotnych (art. 14, 15 i 16 ustawy)⁴.
2. Przyjęcie przez Radę Ministrów wspomnianej na wstępie „Strategii Rozwoju Kształcenia Ustawicznego do roku 2010” wskazuje na to, że dokonane w czerwcu zmiany w ustawie o systemie oświaty będą kontynuowane, szczególnie w odniesieniu do kształcenia ustawicznego. Będą one zmierzały do wzmocnienia jego roli jako podstawowego czynnika „ureczywistnienia w realiach polskich, europejskiego wymiaru uczenia się przez całe życie w horyzoncie krótko- i długookresowym”. Realizacja określonych w „Strategii...” priorytetów nie będzie możliwa bez dalszych zmian ustawowych. Treści poszczególnych „zadań” wyszczególnionych w „Strategii” wskazuje na te przepisy ustawy o systemie oświaty, które będą przedmiotem zmian. Przykładowo można tu wymienić niektóre z tych „zadań”:
 - opracowanie podstaw prawnych zapewniających drożność kształcenia szkolnego i pozaszkolnego,
 - stworzenie podstaw prawnych do funkcjonowania standardów kwalifikacji zawodowych, które będą oparciem do tworzenia standardów edukacyjnych itd.

⁴ Dz.U. z 2003 r. Nr 58 poz. 514.

Edukacja dorosłych a rynek pracy

Joanna Minta

Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP, Wrocław

DORADCY UCZELNIANYCH BIUR KARIER JAKO REALIZATORZY PROGRAMU „OUTPLACEMENT”¹ DLA SPOŁECZNOŚCI AKADEMICKIEJ

1. Ekonomiczno-społeczny kontekst tworzenia nowych form poradnictwa zawodowego

Procesy społeczno-gospodarcze, jakie zachodzą w Polsce od 1989 roku, wprowadziły wiele zmian w życiu naszego społeczeństwa. Zmieniły ład społeczny i kulturalny, a najbardziej wpłynęły na polską gospodarkę i politykę. Spowodowały, że większość polskiego społeczeństwa została pozbawiona poczucia stabilizacji, bezpieczeństwa i wpływu

na zmiany w swoim życiu. Skutki przejścia z gospodarki centralnie sterowanej do gospodarki regulowanej mechanizmami rynkowymi najdotkliwiej odczuli uczestnicy polskiego rynku pracy. Jak zauważa E. Hajduk, polskie społeczeństwo do 1989 r. wyróżniało prawo i obowiązek każdego obywatela do pracy. Z taką organizacją życia społecznego wiązała się silna przewaga jednego wzoru życia – poprzez naukę w szkole, pracę zawodową do zagwarantowanych przez państwo świadczeń: emerytury lub renty. Realizacja takiego wzoru życia stwarzała poczucie bezpieczeństwa i możliwości przewidywania swoich losów. Ówczesny rynek pracy charakteryzowała powszechna etatyzacja, czyli każdy miał obowiązek podjęcia pracy, a pracować, znaczyło być na etacie².

¹ W dosłownym tłumaczeniu angielski termin *outplacement* oznacza „ulokowanie na zewnątrz”. Ze względu na brak jednolitego odpowiednika słowa „outplacement” w języku polskim, w tekście będę stosowała jego angielską nazwę, która określa specjalnie opracowany program dla zwalnianych grupowo pracowników, realizowany najczęściej przez firmy doradztwa personalnego na zlecenie restrukturyzujących się przedsiębiorstw. Porównaj także A. Krajewska, *Prezent dla zwalnianych*, Profit, nr 8, 2001, s. 66.

² E. Hajduk, *Kulturowe wyznaczniki biegu życia*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 10.

Zetatywowane społeczeństwo wyróżniała m.in. wszechobecność jednego wzoru przebiegu życia: szkoła – zawód – emerytura. Taki wzór życia wyznaczał jego kolejne cykle, dawał poczucie stabilności i bezpieczeństwa. Polacy czy chcieli, czy nie chcieli, musieli przynależeć do jakiejś instytucji. Na etapie uczenia się były to szkoły poszczególnych stopni, a tuż po ich ukończeniu i po uzyskaniu zawodu młody człowiek zostawał wcielony do struktur właściwego dla niego zakładu pracy. „Kto nie realizował tego wzoru, był pasożytem, bumelantem, nierobem”³.

Zanik obowiązku pracy, zachwianie wszechobecności wzoru życia „szkoła – praca – emerytura”, mechanizmy rynkowe i rozwój technologiczny, czyli procesy związane z przystosowaniem polskich przedsiębiorstw do wymogów rynku (restrukturyzacja) sprawiły, że w Polsce pojawiło się zjawisko przymusowego bezrobocia, a więc opuszczania struktur organizacyjnych. Jednocześnie wystąpiły trudności z wchodzeniem w struktury nowe. Jest to stan, w którym osoby preferujące dominujący w poprzednim systemie kulturowy wzorzec życia mają największe trudności w zaadaptowaniu się do nowej sytuacji życiowej. Nadal bowiem zarówno uczniowie szkół zawodowych jak i studenci wyższych uczelni podejmując naukę, w większości przypadków oczekują, że po jej zakończeniu naturalną kolejną rzeczą będzie podjęcie przez nich pracy zawodowej i otrzymanie etatu. Oczekują, że odbędzie się płynne i naturalne przejście z jednej instytucji w drugą. Zwalnianie pracownicy podobnie liczą na szybkie podjęcie kolejnej pracy. Wszystko to wynika z niemożności uwolnienia się od dążenia do bycia w strukturze, z przeświadczenia, że tylko zorganizowana struktura społeczna gwarantuje ciągłość, przewidywalność działań, jasną drogę awansu społecznego i zawodowego.

³ Tamże.

Zmiana systemu społeczno-gospodarczego sprawiła, że pojawiły się także nowe zjawiska:

- po pierwsze, w polskim społeczeństwie obok wzoru życia związanego z tradycyjnymi strukturami: od szkoły poprzez pracę do emerytury, mają możliwość zaistnieć na równych prawach inne nowe wzory m.in. „szkoła – estrada”⁴, „szkoła – stadion”, „szkoła – parlament”. Uznany artysta, sportowiec czy polityk choć dziś nie są przypisani do etatów, bardzo liczą się w społeczeństwie;
- po drugie, gospodarka rynkowa, ze wszystkimi następstwami, jakie ze sobą wniosła, zwłaszcza w związku z pojawieniem się zjawiska bezrobocia, nie tylko wzbudziła liczne obawy i niepokoje, ale też zachwiała możliwość płynnego przechodzenia z jednej struktury w drugą. A co najtrudniejsze, do społecznego zaakceptowania, przechodzenie to zostało obwarowane licznymi wymaganiami i oczekiwaniami, surowymi sitami selekcyjnymi itp. Stąd niejednokrotnie dla części Polaków możliwość zatrudnienia została czasowo, a w niektórych przypadkach całkowicie zablokowana.

Na polskim rynku pracy pojawiła się zatem dość liczna grupa „luźnych” osób. Nadal sytuacją wykluczenia (czasowego bądź trwałego) ze struktur są zagrożeni zarówno nisko kwalifikowani pracownicy, jak i wysokiej klasy menedżerowie, zarówno dłu-goletni specjaliści, jak i pracownicy z niewielkim stażem zawodowym. Od niedawna do grupy osób, które mogą mieć trudności z płynnym przejściem z jednej organizacji do drugiej dołączyli również absolwenci szkół wyższych. Położenie większości osób, które opuszczają jedną instytucję i mają trudności ze znalezieniem się w nowej jest zatem po-

⁴ Tamże.

dobne. Tak jak w restrukturyzowanym przedsiębiorstwie jedynie część załogi pozostaje w jego ramach, podczas gdy pozostali pracownicy otrzymują wypowiedzenie umowy o pracę i są zmuszeni do poszukania dla siebie miejsca w innych zakładach, tak i absolwenci szkół zawodowych lub wyższych uczelni po ich ukończeniu nie mają powrotu i stają przed zadaniem znalezienia dla siebie zatrudnienia. Spośród zwalnianych pracowników, tylko nieliczni zostaną przyjęci do nowego zakładu pracy, pozostali zaś przez pewien okres będą poza strukturami. W podobnej sytuacji znajdują się też osoby kończące studia. Tylko nieliczni pozostają na uczelni, kontynuując rolę „ucznia” na studiach doktoranckich i licząc na późniejszą możliwość kontynuowania pobytu w strukturze uczelni jako jej pracownicy naukowcy.

Dlatego też osoby, które znajdują się poza dotychczasową strukturą, mają do wyboru dwie drogi: wytrwale szukać gotowej struktury, która je przyjmie, bądź samodzielnie tworzyć miejsca pracy. Jednakże, aby wchodzić w gotowe struktury i aby tworzyć nowe, należy posiadać pewne obycie na rynku pracy, które najogólniej wyraża się w umiejętności określenia swoich kwalifikacji, oczekiwań i możliwości zawodowych, umiejętności efektywnego i aktywnego poszukiwania pracy, umiejętności autoprezentacji, jak i wiedzy zarówno o lokalnym rynku pracy, jak i o zasadach prowadzenia własnej działalności itp.

Pojawiła się więc potrzeba przygotowania tych jednostek, które mogą znaleźć się czasowo poza strukturami zatrudnienia, do aktywnego udziału zarówno w korzystaniu z dotychczasowego, jak i w kreowaniu nowego rynku pracy. Działalność na rzecz tych osób podejmują w naszym kraju kluby pracy, urzędy pracy, centra informacji zawodowej, uczelniane Biura Karier, jak również działające na zlecenie restrukturyzują-

cych się przedsiębiorstw agencje doradztwa personalnego realizujące program *outplacement*, zwany w Polsce *programem monitorowanych zwolnień grupowych*.

2. Ogólna charakterystyka programów

Zanim rozpocznę opisywać doradców zatrudnionych w uczelnianych Biurach Karier chciałabym przedstawić bliżej program *outplacement*, który w zachodnim doradztwie personalnym jest realizowany od lat 80., a w naszym kraju pojawił się niedawno, po ostatnich przemianach ustrojowych i gospodarczych.

Obecność *programu monitorowanych zwolnień grupowych* na polskim rynku pracy wiąże się z wystąpieniem dwóch zjawisk o różnym charakterze. Pierwsze z nich ma charakter psychospołeczny i wiąże się z potrzebą przynależności ludzi do struktury, potrzebą bycia w strukturze. Drugie zjawisko ma charakter społeczno-ekonomiczny i wiąże się z masowym zwalnianiem pracowników. Jest to eliminowanie „niepotrzebnych pracowników i etatów”, utrudniających rentowne działanie firmy. Jednakże rozwój technologiczny i coraz wyższe wymagania rynku nie tylko wyrażają się masowym zwalnianiem personelu i stawianiem coraz wyższych wymagań wobec nowych pracowników, ale także wymuszają na przedsiębiorstwach, przynajmniej częściową, odpowiedzialność za losy zwalnianej załogi, a tym samym podtrzymywanie w środowisku dobrego, własnego wizerunku. Dlatego też, aby pomóc osobom opuszczającym stare struktury i przygotować je do wejścia w nowe, stworzono między innymi dwa wspomniane już wcześniej programy: *program monitorowanych zwolnień grupowych* i *program poradnictwa dla studentów i absolwentów* realizowany przez uczelniane Biura Karier, które chciałabym poniżej przedstawić.

Tabela 1. Cechy charakteryzujące program outplacement i działania Biur Karier

	PROGRAM „OUTPLACEMENT”	PROGRAM BIURA KARIER
GENEZA	<ul style="list-style-type: none"> • program stworzony w Wielkiej Brytanii i USA po II wojnie światowej jako system pomocy świadczony pracownikom misji wojskowych po zakończeniu służby, 	<ul style="list-style-type: none"> • program instytucji utworzonych po II wojnie światowej na amerykańskich i brytyjskich uczelniach;
KLIENCI	<ul style="list-style-type: none"> • osoby opuszczające dotychczasowe struktury, które potrzebują pomocy w przygotowaniu się do wejścia w nowe, • zwalniani pracownicy, • kierownictwo restrukturyzowanych przedsiębiorstw, • pozostający w przedsiębiorstwie pracownicy, 	<ul style="list-style-type: none"> • studenci i absolwenci wyższych uczelni, • pracodawcy poszukujący pracowników, • absolwenci szkół średnich,
OGÓLNY I SZCZEGÓLWE CELE DZIAŁANIA	<ul style="list-style-type: none"> • przygotowanie osób wkraczających na rynek pracy do skonstruowania indywidualnej strategii efektywnego poszukiwania pracy, • pomoc zwalnianym pracownikom w jak najszybszym odnalezieniu się na rynku pracy, • utrzymanie dobrego wizerunku firmy, • utrzymanie wysokiej efektywności i wydajności pracy oraz zniwelowanie poczucia zagrożenia wśród pozostających pracowników firmy, 	<ul style="list-style-type: none"> • pomoc studentom i absolwentom w aktywnym wejściu na rynek pracy, • współpraca z pracodawcami – pośrednictwo pracy, • promowanie własnej uczelni, • tworzenie baz danych o kandydatach i rynku pracy,
METODY I FORMY DZIAŁANIA	<ul style="list-style-type: none"> • poradnictwo zawodowe indywidualne i grupowe, • działania edukacyjne z zakresu przygotowania do uczestnictwa w rynku pracy: kursy, warsztaty, seminaria, • badania przydatności zawodowej: psychologiczne badania dyspozycji zawodowych, diagnoza formalnych kwalifikacji pojedynczych klientów, • analiza lokalnego rynku pracy, • rekrutacja i selekcja kandydatów do pracy na zlecenie pracodawców oraz pośrednictwo, • organizowanie i prowadzenie na terenie firm objętych programem Centrów Aktywizacji Zawodowej, 	<ul style="list-style-type: none"> • organizowanie giełd pracy, targów pracy oraz prezentacji firm na terenie uczelni,
ŚRODKI DZIAŁANIA	<ul style="list-style-type: none"> • komputerowe bazy danych o lokalnym rynku pracy oraz możliwościach dokształcania się i przekwalifikowywania się, • filmy zawodoznawcze i szkoleniowe, • Internet i poczta elektroniczna, • testy psychologicznych dyspozycji zawodowych, 	<ul style="list-style-type: none"> • komputerowe bazy danych o zawodach, • informatory wyższych uczelni i studiów podyplomowych,
PRZEWIDYWANE SKUTKI DZIAŁAŃ	<ul style="list-style-type: none"> • przygotowanie i zmotywowanie osób poszukujących pracy do aktywnego udziału w rynku pracy, poprzez efektywne poszukiwanie pracy lub tworzenie nowych miejsc pracy, • utrzymanie w środowisku pozytywnego wizerunku instytucji, jako tej, która dba o wszystkich jej członków, nawet tych, którzy muszą ją opuścić. 	

Źródło: opracowanie własne.

Są one realizowane w dwu zupełnie innych instytucjach: zakładzie pracy i uczelni wyższej, ale oba są do siebie bardzo zbliżone. Różnice i podobieństwa obu programów przedstawiłam w powyższej tabeli, odnosząc je do ich genezy, klientów, ogólnego celu, celów szczegółowych oraz metod i form działania. Układając tabelę brałam pod uwagę nie tylko informacje zawarte w periodykach dotyczących zarządzania personelem, ale również dane, jakie uzyskałam z wywiadów, przeprowadzonych z pracownikami wrocławskich placówek realizujących poradnictwo zawodowe na wyższych uczelniach.

2.1. Program *outplacement*

W polskich opracowaniach poruszających tematykę programu *outplacement* termin ten bywa tłumaczony jako „kultura zwalniania pracowników”⁵, „monitorowana redukcja zwolnienia”, program zwolnień monitorowanych, czy też program łagodnych zwolnień⁶. Historia programu *outplacement* nie jest długa. Po zakończeniu II wojny światowej na Zachodzie pojawił się problem związany z brakiem zapotrzebowania na rzesze wojskowych specjalistów. Program *outplacement* został stworzony po to, aby pomóc tym osobom dopasować się do warunków cywilnego życia. W latach powojennych ze względu na dobrą koniunkturę gospodarczą firmy zachodnioeuropejskie, tak jak i amerykańskie nie musiały sięgać

po programy wsparcia dla zwalnianych pracowników. Jednakże w związku z pogorszeniem się w latach 80. koniunktury gospodarczej oraz ze względu na głęboki kryzys przede wszystkim przemysłu ciężkiego, górnictwa, hutnictwa i przemysłu maszynowego (zwłaszcza w Wielkiej Brytanii i w Stanach Zjednoczonych), który wymagał restrukturyzacji, a co zatem idzie często redukcji pracowników, firmy zaczęły sięgać po program „łagodnych” zwolnień grupowych. Jako pierwsi na początku lat 80. wykorzystali program *outplacement* w firmach cywilnych Amerykanie. Natomiast w Europie po raz pierwszy wykorzystano go w 1985 r. w Wielkiej Brytanii w zakładach lotniczych Wessex Helicopter. Był to opracowany na szeroką skalę program wsparcia dla zredukowanych pracowników. Firma Wessex Helicopter straciła wówczas bardzo duże zamówienie wojskowe i była zmuszona do redukcji załogi o połowę. Oczywiście spotkało się to z silnym protestem związków zawodowych zrzeszających większość pracowników wspomnianych zakładów lotniczych. Aby zażegnać konflikt, zarząd firmy w porozumieniu ze związkami zawodowymi zwrócił się o pomoc do zewnętrznej firmy doradczej. Dzięki programowi *outplacement* firma nie tylko nie poniosła strat na dokonanych zwolnieniach, ale umocniła swoją pozycję na rynku i pokazała, że jest wiarygodnym partnerem w branży, dbającym o swoich pracowników. Od tej pory rynek usług *outplacement* w Europie znacznie się rozwinął. Najczęściej z tego typu usług oprócz firm brytyjskich korzystają przedsiębiorstwa w Niemczech, Francji, Hiszpanii i Holandii⁷.

⁵ J. Strużyna, E. Madej, B. Stokłosa, *Outplacement krok po kroku, dodatek NARZĘDZIA WZORY PROCEDURY, Personel 2000; Kultura nieznaną. Pomoc dla zwalnianych pracowników, Gazeta Wyborcza, 26.06.2000; M. Mincer, Bezstresowe pożegnanie, Businessman Magazine, luty 2001.*

⁶ J. Strużyna, E. Madej, B. Stokłosa, tamże.

⁷ M. Mincer, tamże.

W Polsce usługi doradcze typu *outplacement* pojawiły się około pięć, sześć lat temu, gdy nastąpił wzrost masowych zwolnień pracowniczych związany z zakończeniem tzw. okresów ochronnych pracowników w restrukturyzowanych przedsiębiorstwach z większościowym kapitałem zagranicznym. Inwestorzy częstokroć dokonywali restrukturyzacji zatrudnienia i wprowadzali zmiany w strukturze, dopasowując ją do zachodnich standardów, co wiązało się na ogół z grupowymi zwolnieniami.

Projekt programu *outplacement* obejmuje rozplanowanie procedury przeprowadzenia zwolnień oraz szkolenia dla pracowników w zakresie:

- znajomości rynku pracy,
- umiejętności przygotowywania dokumentów aplikacyjnych, tj. życiorysu zawodowego i listu motywacyjnego;
- umiejętności autoprezentacji i kontaktu z przyszłymi pracodawcami.

Program *outplacement* to również rozmowy z potencjalnymi pracodawcami, zachęcające ich do zatrudnienia pojedynczych pracowników, a niekiedy całych zespołów pracowniczych. Czas realizacji programu obejmuje zwykle okres od 3 miesięcy do 12 a czasem nawet do 24 miesięcy.

Na wstępie firma doradcza analizuje potencjał zawodowy zwalnianych pracowników, tworząc w ten sposób bazę danych o pracownikach przewidzianych do zwolnienia oraz określa możliwości lokalnego rynku pracy. Po przeprowadzeniu tych analiz, na terenie restrukturyzowanego zakładu doradcy uruchamiają punkty doradztwa zawodowego, zwane punktami pośrednictwa pracy. Działają one przez cały czas realizacji programu, stale współpracując z lokalnymi urzędami pracy i gromadząc informacje dotyczące aktualnych ofert pracy.

Oprócz udzielania informacji o możliwościach zatrudnienia, doradcy realizują równocześnie cykl szkoleń i warsztatów. Cykl ten rozpoczyna zwykle warsztat wsparcia psychologicznego w sytuacji utraty pracy. Doradcy pomagają radzącym się przejść przez trudny okres, w którym, w związku z sytuacją, w jakiej się znaleźli, odczuwają wiele negatywnych emocji i uczuć: gniew, zniechęcenie, strach i znaczne obniżenie poczucia własnej wartości, zakładając, iż aby w dalszej części programu mogli efektywnie pracować, muszą przede wszystkim odzyskać wiarę w swoje możliwości i uspokoić swoje emocje.

Uzyskując wsparcie psychologiczne i współpracując z doradcą pracownicy mogą skorzystać z cyklu szkoleń, które mają im pomóc w rozpoznaniu własnych predyspozycji, zainteresowań, możliwości i oczekiwań zawodowych, czyli przygotować do poszukiwania i pozyskiwania zatrudnienia. Ostatnią fazą programu jest prowadzenie kursów dostarczających wiedzy na temat zakładania własnej działalności gospodarczej lub specjalistycznych kursów kwalifikacyjnych umożliwiających dokończenie lub zawodowe przekwalifikowanie się pracowników.

Mimo wielu walorów *program monitorowanych zwolnień grupowych*, bardzo powoli zdobywa popularność wśród polskich przedsiębiorców. Powodów jest kilka, ale najważniejszy z nich to dość wysoki koszt jego przeprowadzenia oraz brak przekonania polskich menedżerów co do jego efektywności. Niestety spora grupa polskiej kadry kierowniczej, nie do końca rozumiejąc ideę programu i utożsamiając jego wprowadzenie z dawaniem gwarancji znalezienia pracy dla większości zwalnianych pracowników, uważa przeprowadzanie tak kosz-

townych działań za bezzasadne i przynoszące finansowe straty firmie.

Moim zdaniem, bardzo podobne w swej idei, celu i formie są działania realizowane przez doradców Biur Karier – akademickich placówek poradnictwa zawodowego.

2.2. Biura Karier

Biura Karier zwane na Zachodzie *Careers Services* istnieją od kilkudziesięciu lat w Wielkiej Brytanii i Irlandii oraz Stanach Zjednoczonych, Kanadzie i Australii. W większości krajów Europy Zachodniej i kilku Europy Środkowej, m.in. Rumunii, Czechach, Węgrzech, a także w Polsce powstały w latach 90. Ich liczebny rozwój jest ściśle związany z funkcjonowaniem uczelni wyższych i możliwością zatrudnienia absolwentów w warunkach gospodarki rynkowej⁸.

W Polsce pierwsze Biuro Karier powstało 1993 r. przy Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu, a kolejne osiem placówek otworzono w 1997 r. we Wrocławiu, Poznaniu, Lublinie, Katowicach, Warszawie, Krakowie, Kielcach i Gliwicach. Obecnie Biura Karier działają na większości uczelni publicznych. Od niedawna takie jednostki tworzą również, w ramach swoich struktur, niepubliczne szkoły wyższe. Placówki działające przy polskich

uczelniach odwołują się w swojej pracy przede wszystkim do doświadczeń i wzorów brytyjskich.

Szkoły wyższe otwierając takie placówki liczą, że absolwenci, gdy są postrzegani jako wysoko kwalifikowani specjaliści, ze względu na dobre przygotowanie oraz aktywne i efektywne uczestnictwo w rynku pracy, stają się najlepszą wizytówką szkoły. Promują uczelnię wśród pracodawców i zachęcają do nauki w niej kolejnych studentów.

Aby tak się stało, pracownicy Biur Karier starają się rozwijać u osób kończących uczelnię samodzielność w poszukiwaniu pracy, jak również aktywnie współpracują z lokalnymi przedsiębiorcami organizując promocje ich firm i instytucji na uczelniach oraz zapraszając ich do udziału w Targach Pracy. Tworzą w ten sposób pomost między studentami, ich uczelnią a rynkiem pracy.

Pracownicy Biur Karier realizują podobne działania jak doradcy prowadzący program *outplacement*. Podejmują indywidualne i grupowe poradnictwo zawodowe dla studentów i absolwentów, prowadzą rozmowy doradcze, w trakcie których pomagają klientom:

- określić i skonfrontować swoje możliwości, umiejętności, kwalifikacje oraz oczekiwania z szansami na rynku pracy;
- dokładniej ocenić zainteresowania i predyspozycje zawodowe;
- opracować indywidualny plan poszukiwania pracy i ewentualnego doksztalcenia się lub przekwalifikowania się.

Poprzez prowadzenie licznych kursów i szkoleń z zakresu: autoprezentacji, umiejętności planowania własnej kariery, tech-

⁸ M. Próchnicka, *Placówki wspomagające młodzież i szkołę w procesie przygotowania do wyboru zawodu*, [w:] W. Rachalska (red.), *Model orientacji zawodowej w wyższej uczelni*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Częstochowa 1993.

S. Suchy, *Biura Karier szansą dla absolwentów i pracodawców*, *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 2001, nr 1. www.vm.cc.uni.torun.pl/BiuroKarier

nik poszukiwania pracy, przygotowywania dokumentów aplikacyjnych, rozmowy kwalifikacyjnej, negocjacji płacowych itp., pomagają przygotować się studentom i absolwentom do poruszania się po rynku pracy.

Doradcy realizują także działania mieszczące się w obszarze informacji zawodowej. Udostępniają studentom gromadzone informacje o możliwościach podnoszenia lub poszerzania kwalifikacji zawodowych poprzez udział w kursach zawodowych, stażach i praktykach, studia podyplomowe i stypendia. Poszukują również ofert pracy dla przyszłych absolwentów uczelni dzięki nawiązywaniu kontaktów z pracodawcami i prowadzeniu analizy zmian rynku pracy w Polsce. Gromadzą więc informacje o firmach działających na lokalnym oraz ogólnopolskim rynku pracy, nawiązują bezpośrednie kontakty z pracodawcami, poszukują dla absolwentów miejsc pracy, na zlecenie zainteresowanych pracodawców przeprowadzają nabory i selekcje kandydatów do pracy, organizują prezentacje firm na terenie uczelni oraz przygotowują i przeprowadzają branżowe lub wielobranżowe Giełdy Pracy czy też Targi Pracy.

3. Cechy wspólne programów doradczych

Przyglądając się działaniom Biur Karier i programom *outplacement* można zauważyć w nich wiele cech wspólnych. Idea obu programów wywodzi się z krajów anglosaskich i oba projekty powstały zaraz po II wojnie światowej. Celem obu form pracy doradczej jest przygotowanie osób wkraczających na rynek pracy, czyli absolwentów i zwalnianych pracowników do skonstruowa-

nia indywidualnej strategii poszukiwania pracy. Doradcy obu programów próbują ułatwić swoim klientom odnalezienie się w nowej sytuacji życiowej – sytuacji bycia poza strukturami zatrudnienia.

To, co łączy działania doradców zawodu pracujących w biurach karier i realizujących program *outplacement*, to przede wszystkim metody i formy, które w obu przypadkach realizowane są w sytuacji poprzedzającej wkroczenie klientów na rynek pracy. W przypadku Biur Karier zdarza się często, że z ich pomocy korzystają nie tylko aktualni absolwenci, ale również osoby, które przez długi okres po ukończeniu uczelni nie zdołały znaleźć pracy i zdecydowały się w końcu zwrócić po pomoc do doradców zawodu na uczelni. Jednakże zwykle obie usługi są dostępne dla klientów zanim podejmują wysiłek związany z szukaniem pracy. Dzięki obu programom mają szansę dobrze się do tego zadania przygotować.

To, co zdaje się różnić oba programy, to częstość ich wykorzystywania. Po pierwsze z programu *outplacement* przedsiębiorstwa korzystają incydentalnie, w sytuacji przymusowej redukcji załogi, po drugie, trwa on zwykle przez z góry określony okres, po trzecie są nim objęci równocześnie wszyscy zwalniani pracownicy. Oferta Biur Karier ma natomiast charakter ciągły, częstość korzystania z niej jest płynna i ma różne nasilenie, gdyż klienci Biur Karier korzystają dobrowolnie z wybranych ofert, takich, które wydają im się w danej sytuacji najbardziej potrzebne. Zatem o ile program *outplacement* ma charakter incydentalny i stanowi zwarty i zamknięty zestaw procedur, krok po kroku pomagających zwalnianym pracownikom odnaleźć się na rynku pracy,

o tyle dostęp do ofert Biur Karier jest stały i tak naprawdę tylko nieliczna grupa klientów korzysta z pełnej propozycji placówki.

Oba programy mają jednak więcej cech wspólnych niż różnic. Klientów obu programów łączy bowiem sytuacja, w jakiej się znajdują i cel, do którego zmierzają poprzez korzystanie z pomocy doradców zawodu. Zarówno studenci i absolwenci, jak i redukowani pracownicy, jeśli preferują wzór życia zakładający przynależność do struktury, w bliższej lub dalszej przyszłości muszą przystąpić do szukania miejsca na rynku pracy. Obie grupy klientów do tej czynności muszą się odpowiednio przygotować, a jak wcześniej wspomniałam, działania na rzecz ich przygotowania do aktywnego uczestnictwa w rynku pracy niewiele się różnią. Ponadto klienci w ramach swoich grup startują na rynku pracy z podobnej pozycji, tzn. studenci i absolwenci najczęściej są osobami, które nie mają doświadczenia i w związku z tym wymagają przygotowywania do podjęcia ich pierwszej pracy, natomiast zwalniani pracownicy wprawdzie szukają już kolejnej pracy, ale często w nowej dla nich dziedzinie, w której, być może, nie będą mogli wykorzystać swojego dotychczasowego doświadczenia. Zatem dla obu grup klientów wspólne jest poczucie wkraczania w nieznaną przyszłość oraz zagrożenie pozostawania poza strukturą.

Obie grupy są także wewnętrznie zróżnicowane. Studenci są słuchaczami różnorodnych kierunków studiów, podejmują różne staże i praktyki, czasami posiadają doświadczenie zawodowe. Reprezentują także odmienne postawy wobec pracy, oczekiwania i aspiracje zawodowe, a także różne jest ich nastawienie do podejmo-

wania samodzielnej aktywności zawodowej. Poza tym oferta Biur Karier skierowana jest do wszystkich absolwentów uczelni, a więc także tych, którzy ukończyli uczelnię wcześniej i posiadają inny „kapitał początkowy”. Do Biur Karier najczęściej trafiają osoby zmotywowane i zaangażowane w przygotowywanie się do wejścia na rynek pracy, np. studenci już na 2 lub 3 roku szukający możliwości odbycia praktyk, angażujący się w staże, korzystający ze stypendiów itd., które z wielką uwagą oczekują kolejnych propozycji biur. Są też tacy klienci, którzy trafili do biur ze zwykłej ciekawości. Z usług tych placówek korzystają również absolwenci, którym nie powiodło się na rynku pracy, nie mogą od dłuższego czasu znaleźć żadnego zajęcia, albo praca, którą podjęli, nie spełnia ich oczekiwań. Po nieudanym początku wracają na uczelnię szukając pomocy w akademickim biurze karier. Są i tacy klienci, którzy traktują placówkę jako swoiste biuro pośrednictwa pracy, oczekując od niej jedynie gotowych, ciekawych i lukratywnych ofert pracy, nie podejmując żadnego wysiłku, aby samodzielnie znaleźć dla siebie zatrudnienie lub podnieść swoją atrakcyjność jako pracownika. I jest jeszcze niestety duża grupa osób, do której pracownicy biura nie docierają, m.in. ze względu na ograniczone możliwości lokalowe i personalne Biur Karier lub ze względu na brak zainteresowania czy też małą aktywność tej grupy klientów.

Także klienci programu *outplacement* pod pewnymi względami są podobni do kończących uczelnię absolwentów. „Kapitał wyjściowy” osób zwalnianych z powodu redukcji etatów jest zróżnicowany: pracowały one na różnych stanowiskach, mają

różnorodne wykształcenie, doświadczenie i staż pracy. To, co ich łączy, to wspólne zakończenie kariery w aktualnym zakładzie pracy. Wszyscy zredukowani pracownicy są zmuszeni znaleźć dla siebie nowe miejsce pracy. Podobnie jak u studentów i absolwentów, niejednakowe jest ich nastawienie do poszukiwania pracy i różna jest świadomość własnych umiejętności.

Chcę zaznaczyć, że biorąc od uwagę realia dzisiejszego rynku pracy, z pewnością nieporównywalne są szanse zawodowe dwudziestopięcioletniego absolwenta, nawet „nierynkowego” kierunku studiów z możliwościami zatrudnienia pięćdziesięcioletniego tokarza czy spawacza, który w poprzednim zakładzie pracy spędził 25 lub 30 lat pracy. Ale programy, o których piszę, nie zakładają wyrównywania tego typu szans. Na dodatek ani biura karier ani programy *outplacement* nie dostarczają swoim klientom gotowej recepty na znalezienie pracy. Doradcy dają im jedynie tzw. „wędkę” z instrukcjami obsługi, a na połów muszą wyruszyć sami, oceniwszy przedtem swoje słabe i mocne strony. Dlatego program Biur Karier można nazwać programem *outplacement* dla studentów i absolwentów.

Uwagi doradców uczelnianych biur karier – realizatorów programu „outplacement” dla społeczności

Na koniec chciałabym się podzielić uwagami, jakie wyniosłam z rozmów, które przeprowadziłam z pracownikami placówek realizujących na wrocławskich wyższych uczelniach zadania z zakresu orientacji i poradnictwa zawodowego na rzecz studentów i absolwentów.

We wszystkich placówkach, które odwiedziłam pracownicy, wyrażali głębokie przekonanie o słuszności wykonywanej przez nich pracy. Z pasją i zaangażowaniem opowiadali zarówno o ofercie, jaką proponują swoim klientom, jak i o efektach swojej pracy. Wszyscy moi rozmówcy podkreślali konieczność przygotowywania młodych ludzi do aktywnego uczestnictwa w rynku pracy.

Nietrudno zauważyć, że zawód, jaki wykonują, jest stosunkowo nową profesją, a dopiero od niedawna istnieją studia kształcące doradców zawodu. Dlatego też osoby, z którymi miałam okazję rozmawiać, rozpoczynając pracę nie były przygotowane do wykonywania zadań doradcy i niejednokrotnie samodzielnie musiały wypracowywać swój warsztat pracy, który powstawał – jak wspomniały – „metodą prób i błędów”, poprzez samokształcenie i uczestnictwo w różnych kursach i szkoleniach, które uważały za przydatne w swojej pracy doradcy. Tak niejednorodny sposób docierania do wiedzy potrzebnej na stanowisku doradcy zawodu w Biurze Karier, różne doświadczenie zawodowe i wykształcenie doradców ma niewątpliwie wpływ na sposób realizowania przez nich zadań doradczych.

Zauważyłam, iż doradcy z wykształceniem i doświadczeniem technicznym, zwłaszcza pracujący ze studentami uczelni wąsko profilowanych jak np. szkoły bankowe, handlowe, rolnicze itp. podkreślali, że przygotowując swoich klientów do uczestnictwa w rynku pracy, dążą do tego, by przede wszystkim wzbudzać i wzmacniać w nich potrzebę ciągłego samodoskonalenia się i doksztalania. Natomiast doradcy o humanistycznym wykształceniu

podkreślali, że w realizowaniu programu przygotowującego osoby kończące studia do uczestnictwa w rynku pracy najważniejsze jest: motywowanie ich do aktywnego działania na rynku pracy, przygotowanie ich do sytuacji bycia poza strukturami zatrudnienia, pokazanie możliwości twórczego wykorzystania wszelkich zmian w życiu zawodowym, w tym również przerw w zatrudnieniu, które można przeznaczyć na doksztalcanie lub przekwalifikowanie się. Doradcy uczelni profilowanych bardziej „technologicznie” opisywali działania na rzecz swoich klientów niż pracownicy pozostałych biur. Opowiadając o swojej pracy częściej skupiali się na metodach i technikach pracy oraz efektach, jakie przynoszą, niż na specyfice pracy z młodymi ludźmi, rozpoczynającymi karierę zawodową.

Wszyscy doradcy zgodnie podkreślali istotną rolę nawiązywania i utrzymywania licznych kontaktów z pracodawcami zwłaszcza działającymi na lokalnym rynku pracy. Przyznawali, że dzięki tym kontaktom pozyskują oferty pracy dla swoich klientów. Zaznaczali jednak, iż pośrednictwo pracy nie jest ich najważniejszym zadaniem zawodowym. Doradcy zawodu pracujący w Biurach Karier „łagodne” umieszczanie absolwentów uczelni poza jej murami realizują poprzez działania doradcze skierowane do studentów i absolwen-

tów, jak i organizując Targi Pracy, prezentacje firm, na zlecenie pracodawców prowadząc nabory i selekcje kandydatów do pracy. Ale przede wszystkim doradcy starają się wyposażyć studentów i absolwentów korzystających z ich usług w wiedzę i narzędzia niezbędne do przetrwania w pierwszym okresie wejścia na rynek pracy. Zwłaszcza że ostatnio wielu ich klientów przez dość długi okres po ukończeniu studiów i po opuszczeniu uczelni, ma trudności w przejściu do nowej struktury, jaką byłby zakład pracy. Dlatego tak ważne jest nauczenie ich samodzielności, aktywności i umiejętności podejmowania inicjatywy. Być może dzięki pracy doradców część z nich zamiast czekać na poprawę stanu gospodarki w naszym kraju, założy własne firmy, tworząc dla siebie własną strukturę zatrudnienia.

Aby jeszcze efektywniej działać na rzecz studentów i absolwentów i pomagać im wkraczać w niełatwy świat polskiego rynku pracy, większość Biur Karier zrzeszyło się w Ogólnopolską Sieć Biur Karier tworząc specyficzną sieć wsparcia. Placówki wymieniają się doświadczeniami i informacjami, a także starają się wypracować wspólne metody działań, które najskuteczniej pozwalałyby pomóc przejść absolwentom szkół wyższych do nowych struktur, czyli wejść na rynek pracy.

Ewa Flaszyńska

Instytut Polityki Społecznej

Wydział Dziennikarstwa i Nauk Politycznych

Uniwersytetu Warszawskiego

MIGRACJE ZAROBKOWE POLAKÓW DO KRAJÓW UNII EUROPEJSKIEJ

Rozszerzenie Unii Europejskiej jest już bardzo blisko. Perspektywa ta sprawiła, że wiele osób zaczęło zadawać pytania dotyczące wpływu tej ekspansji na dziedzinę zatrudnienia. Regionalne różnice w zatrudnieniu i bezrobociu w rozszerzonej Unii Europejskiej wzrosną. Gwałtownie zwiększą się także różnice w dochodach.

Dlatego szczególnie wiele kontrowersji w zakończonych w grudniu 2002 roku negocjacjach o członkostwo Polski budził swobodny przepływ pracowników. Polska zgodziła się na siedmioletni okres przejściowy, rozłożony na trzy etapy, znane jako formuła „2+3+2”. Po przystąpieniu do Unii przez pierwsze dwa lata nie będziemy mogli swobodnie pracować w krajach piętnastki. W tym czasie poszczególne kraje mają jednak prawo do wprowadzenia ułatwień dla naszych obywateli. Jeśli w tym czasie państwa piętnastki nie wystąpią do Komisji Europejskiej o utrzymanie restrykcji przez kolejne trzy lata, nasi obywatele będą mieli w tych krajach pełną swobodę zatrudnienia. Nie wszystkie kraje chcą przedłużać restrykcje (deklaruje tak na przykład Wielka Brytania). W wyjątkowych przypadkach kraje Unii mogą wystąpić do Komisji Euro-

pejskiej o przedłużenie na kolejne dwa lata ograniczeń. Będzie to jednak niemal na pewno dotyczyło tylko Niemiec i Austrii. Kwestia krótszego lub dłuższego oczekiwania na swobodny dostęp do rynku pracy będzie bowiem zależeć od stanu rynku pracy w krajach obecnej piętnastki (trzeba zwrócić uwagę na rosnące w Unii Europejskiej bezrobocie).

Państwa należące do Wspólnoty obawiają się napływu z Polski dużej liczby pracowników. Jednak większość analiz i ekspertyz przygotowanych przez renomowanych specjalistów dowodzi, że obawa Niemców czy Austriaków przed masową migracją ze Wschodu jest mocno przesadzona. Migracje do krajów Unii Europejskiej już trwają, zapoczątkowane zostały procesem transformacji. Ponad połowa z wyjeżdżających z Polski do krajów Unii w okresie 1990–97 wyjechała w roku 1990, w pierwszym roku transformacji¹. Należy też pamiętać, że w latach 90. powróciło do Polski około 600 tysięcy osób.

¹ K. Iglicka, Migracje zagraniczne Polaków w drugiej połowie XX wieku, w: Swobodny przepływ pracowników w kontekście wejścia Polski do Unii Europejskiej, UKiE, Warszawa 2001 r., s. 50.

Od 1995 roku mamy do czynienia z malejącą tendencją emigracji do UE. Ci, którzy bardzo chcieli emigrować, na ogół już to zrobili, a ci, którzy są skłonni taką możliwość rozważać, muszą liczyć się z wieloma trudnościami do pokonania, jak koszty osiedlenia się, obowiązki administracyjne, bariera językowa, bariera kulturowa, oderwanie od środowiska, brak gwarancji utrzymania nowej pracy w dłuższej perspektywie. Poza tym, zmniejszają motywacje do migracji także takie czynniki, jak: obniżenie statusu społecznego, redukcja liczby ludności w wieku sprzyjającym migracjom, traktowanie migracji jako znacznie mniej atrakcyjną możliwość niż zostanie w Polsce przez wykształconą część młodego pokolenia (przykładem jest tu chociażby brak sukcesu w procesie rekrutacji przez Niemcy polskich informatyków).

Potencjał migracyjny, poziom, natężenie, struktura i kierunki migracji zależą bowiem od splotu czynników o bardzo różnym charakterze. W zdecydowanej większości przypadków migracja zarobkowa dotyczy osób najbardziej aktywnych, które mimo wielu niedogodności związanych z przenosinami do innego kraju decydują się na nią.

Polacy racjonalnie oceniają swoje kompetencje, a co za tym idzie, szanse na zdobycie atrakcyjnej pracy za granicą. Wiedzą, że są słabo wykształceni, słabo znają języki lub w ogóle ich nie znają, brak im nawyków pracy i życia codziennego przydatnych na Zachodzie².

W rezultacie duża część bezrobotnych nie jest potencjałem migracyjnym. Na emigrację zarobkową może natomiast zdecydować się pewna grupa pracowników, zwłaszcza specjalistów, którzy będą chcieli w ten sposób uzyskać nowe kwalifikacje i umiejętności, osiągnąć większe dochody, zwiększyć swoje szanse na awans zawodowy i społeczny. Ostatnio jednym z ważnych elementów ułatwiających w przyszłości podjęcie decyzji o wyjeździe może stać się fakt uznawania dyplomów i kwalifikacji zawodowych (po wstąpieniu do Unii Europejskiej Polska na równi z innymi państwami członkowskimi będzie uczestniczyła w systemie).

Również doświadczenia wcześniejszych rozszerzeń Unii potwierdzają ten wniosek. Przyjęcie do UE krajów względnie ubogich, takich jak Hiszpania, Portugalia czy Grecja, wcale nie spowodowało zwiększonego napływu imigrantów z tych krajów (już po dwóch latach przeprowadzono eksperyment, polegający na otwarciu granic i okazało się, że nie sprawdziły się czarne wizje, że rynek pracy krajów wysoko rozwiniętych zostanie rozregulowany). Co więcej, specjaliści zgodnie podkreślają, że gospodarki większości krajów członkowskich w najbliższych latach będą potrzebowały dodatkowej siły roboczej także po to, żeby uzupełnić deficyt środków na rachunkach funduszy emerytalnych, których sytuacja finansowa staje się bardzo trudna na skutek starzenia się społeczeństw zachodnioeuropejskich. Nie bez znaczenia jest również fakt, że w wyniku wymiany pracowników wewnątrz Wspólnoty nastąpi lepsza alokacja siły roboczej. Ponadto transfery finansowe, które są częścią składową migracji zatrudnieniowych, pozostaną wewnątrz Wspólnoty, co przyczy-

² A. Stępnik, Swobodny przepływ pracowników w kontekście wejścia Polski do Unii Europejskiej, UKIE, Warszawa 2001 r., s. 227.

ni się do podwyższenia średniego standardu życia oraz do wzrostu konkurencyjności całej gospodarki unijnej.

W kontekście rozważań o sytuacji po wstąpieniu Polski do Unii Europejskiej, należy stwierdzić, że pracodawcy w państwach członkowskich Wspólnoty nie będą zainteresowani masowym zatrudnianiem polskich pracowników. Natomiast będą gotowi zatrudniać niektóre specyficzne grupy polskich pracowników o określonych kwalifikacjach. Będzie to wynikało z sytuacji na rynku pracy, a także z dotychczasowych dobrych doświadczeń pracodawców związanych z wymiernymi korzyściami, które już osiągnęli z zatrudniania polskich pracowników.

Warto dodać, że badania i sondaże polskie wskazują także, iż eurooptymistami są głównie ludzie młodzi. Według badań przeprowadzonych w październiku ubiegłego roku aż 65 procent osób poniżej 24 roku życia uważa, że gdy Polska znajdzie się w Unii rynek pracy zaoferuje im nowe, ciekawsze możliwości. Zwolennikami szukania szczęścia za granicą są głównie ludzie młodzi, którzy w ogóle jeszcze nie pracowali. Dla nich wyjazd jest sposobem na bezrobocie. Sądzą, że dzięki wolnemu przepływowi pracowników znajdą pracę i ułożą sobie życie gdzie indziej. Natomiast osoby po studiach, o wysokich aspiracjach zawodowych liczą, że za granicą będą miały możliwość szybszego rozwoju i wyższe wynagrodzenie. Młodzi ludzie zdają sobie jednak sprawę, że choć Unia Europejska jest dla nich szansą, na dzień dzisiejszy nikt na nich nie czeka, ale na ich wiedzę i umiejętności – tak.

To wykształcenie czy też nauka języków obcych jest przepustką do europejskiego rynku pracy. Bowiem przy ubieganiu się o pracę w Unii liczyć się będą przede

wszystkim wykształcenie, wiedza i umiejętności. Potrzebni będą fachowcy posiadający odpowiednie kwalifikacje.

Migracje zarobkowe do krajów Unii Europejskiej – z różnym natężeniem – trwają. Okresowy wyjazd do pracy w innym kraju jest od kilku lat jedną z najczęstszych form emigracji zewnętrznej Polaków. Procedury udzielania pozwoleń na pracę są różne w poszczególnych krajach.

Na podstawie indywidualnej umowy o pracę z pracodawcą zagranicznym Polacy mogą podejmować zatrudnienie w dowolnym kraju Europy i świata. Nie są zobowiązani polskimi przepisami prawnymi do uzyskiwania jakichkolwiek zezwoleń. Zapewnia im to ustawa o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu. Podejmując pracę za granicą podlegają przepisom kraju przyjmującego. Zezwolenie na legalną pracę w innym kraju jest nieodzowne ze strony odpowiednich instytucji państwa, na którego terenie polski obywatel zamierza podjąć pracę (chodzi o zgodę na zatrudnienie i wizę pobytową z prawem do pracy, wydawaną przez placówki konsularne tego państwa). Uzyskanie przez obywateli polskich prawa do pracy na terenie państw członkowskich uzależnione jest od warunków panujących na lokalnych rynkach pracy.

Obywatel polski może być zatrudniony za granicą u pracodawcy polskiego, w firmie polsko-zagranicznej lub u pracodawcy zagranicznego. Pracę na obszarze innego państwa u pracodawcy zagranicznego obywatele polscy mogą podejmować w trybie i na zasadach obowiązujących w kraju zatrudnienia oraz określonych w umowach międzynarodowych. Zatrudnienie za granicą następuje na podstawie bezpośredniej umowy zawartej przez obywatela polskie-

go z pracodawcą zagranicznym lub umowy zawartej za pośrednictwem upoważnionej do tego tzw. jednostki kierującej. Polskie organizacje gospodarcze, realizujące zagraniczne umowy o dzieło, delegują pracowników na podstawie umowy cywilnoprawnej.

Udokumentowane okresy zatrudnienia obywateli polskich u pracodawców zagranicznych zaliczane są do okresów pracy w Polsce w zakresie uprawnień pracowniczych, pod warunkiem opłacania składek na Fundusz Pracy. Opłatę na Fundusz Pracy wnosi się na konto powiatowego urzędu pracy, właściwego ze względu na miejsce zamieszkania Polaka pracującego za granicą, począwszy od miesiąca przez niego wskazanego.

Obecnie wszystkie okresy ubezpieczenia, zatrudnienia lub pobytu polskiego pracownika w państwach członkowskich są dodawane do siebie w celu naliczenia emerytur lub rent wynikających z uprawnień wiekowych, inwalidztwa lub śmierci oraz w celu zagwarantowania opieki medycznej pracownikowi i jego rodzinie. Wszystkie

emerytury lub renty związane z uprawnieniami wiekowymi, wynikającymi z osiągnięcia określonego wieku, oraz ze śmiercią, wypadkami przy pracy, chorobami zawodowymi lub z inwalidztwem wynikającym ze świadczenia pracy, z wyjątkiem świadczeń nie mających charakteru odszkodowania, będą swobodnie przekazywane w kwocie określonej zgodnie z prawem państwa członkowskiego lub państw członkowskich zobowiązanych do płatności. Powyższe zobowiązania Unii obowiązują Polskę w stosunku do obywateli Unii na zasadzie wzajemności.

Podstawowym źródłem informacji statystycznej o wyjazdach sezonowych Polaków są dane pochodzące z Departamentu Rynku Pracy Ministerstwa Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej (dawny Departament Migracji Zarobkowej Krajowego Urzędu Pracy). Dane te ograniczają się do liczby zgłoszonych ofert w podziale na województwa oraz działy zatrudnienia, w których zatrudniani są Polacy³. Najwięcej Polaków wyjeżdża do Niemiec i Francji.

Tabela 1. Zatrudnienie Polaków za granicą w 2000 r.

Kraj	Rodzaj zatrudnienia	Liczba zatrudnionych
Niemcy	zatrudnienie sezonowe	238.160 nadesłanych ofert
	studenci	585 osób
	praktyki uczniowskie	200 uczniów
	goście	655 osób
Francja	zatrudnienie sezonowe	3.336 osób
	stażyści	115 osób

Źródło: dane dawnego Departamentu Migracji Zarobkowej Krajowego Urzędu Pracy.

³ J. Korczyńska, Sezonowe wyjazdy zarobkowe Polaków do Niemiec, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2003 r., s. 97.

Do jakich prac Polacy wyjeżdżają? Na przykład we Francji pracę mogą znaleźć pracownicy przy zbiorze winogron, kelnerzy, kucharze, pokojówki, pracownicy małych sklepów, inżynierowie przemysłowi. Do Grecji najlepiej wyjechać w sezonie letnim, gdzie Polacy potrzebni są do zbiorów i sadzenia cytrusów, a także do pracy w charakterze kelnerów, pokojówek i sprzątaczek. Irlandia stwarza duże możliwości podjęcia pracy, ale przede wszystkim osobom świetnie znającym język angielski. Gospodarka irlandzka potrzebuje rozmaitych specjalistów: poszukiwani są specjaliści z dziedzin informatyki, bankowości i finansów, inżynierowie, projektanci i technicy budowlani, marketingowcy, telesprzedawcy, pielęgniarki, pokojówki, recepcjoniści, kucharze, pracownicy ferm hodowlanych i gospodarstw rolnych. W Niemczech można znaleźć zatrudnienie przy zbiorze szparagów, chmielu i truskawek, jako robotnik budowlany, opiekun do dzieci i osób starszych, stoczniovec, mechanik, rzeźnik, informatyk i sprzedawca. W 2001 roku aż 262.812 Polaków mogło podjąć pracę w Niemczech. We Włoszech Polacy potrzebni są w takich zawodach, jak: pielęgniarka, robotnik budowlany, pomoc domowa, opiekunka do dzieci. W sezonie czekają na Polaków oferty do zbiorów cytrusów i winogron, a także dla kucharzy.

Inną z możliwości rozpoczęcia przez polskich obywateli legalnej pracy w państwach członkowskich Unii Europejskiej jest tzw. samozatrudnienie, czyli prowadzenie działalności gospodarczej na własny rachunek bez prawa do poszukiwania zatrudnienia na miejscowym rynku pracy.

Podstawą prawną do samozatrudnienia w dowolnym państwie członkowskim Unii Europejskiej są: Układ Europejski

z 1991 r. (wyznaczający ogólne ramy prowadzenia działalności gospodarczej przez Polaków w Unii Europejskiej) oraz przepisy prawne państwa, w którym prowadzona będzie działalność gospodarcza.

Zgodnie z układem zakładanie przedsiębiorstw oznacza prawo podejmowania i prowadzenia działalności gospodarczej na zasadzie samozatrudnienia i do tworzenia i kierowania przedsięwzięciami, które efektywnie kontrolują (art. 44 par. 4 Układu).

Jednocześnie obowiązuje zasada tzw. traktowania narodowego, oznaczająca wymóg stosowania w odniesieniu do obywateli polskich działalność gospodarczą takich samych kryteriów, jakie stosuje dany kraj wobec własnych obywateli.

Aby otrzymać zgodę na zatrudnienie w jednym z państw Unii Europejskiej, trzeba najpierw posiadać wizę pobytową w jednym z państw Unii Europejskiej. W tym celu należy wystąpić do ambasady wybranego państwa o wydanie takiej wizy pobytowej, przedstawiając jednocześnie biznesplan oraz wystarczające środki finansowe na rozpoczęcie własnej działalności gospodarczej. W przypadku niektórych państw należy ponadto udowodnić, że profil prowadzonej działalności gospodarczej jest zgodny z zapotrzebowaniami rynku danego kraju.

Odmowę można dostać np. wówczas, gdy przedstawiony biznesplan jest mało wiarygodny, wnioskodawca nie posiada kompetencji lub środków do jego realizacji.

Przyczyną odmowy może być również podejrzenie, że samozatrudnienie jest próbą ominięcia przepisów o zatrudnieniu, a celem faktycznym takiego działania jest podjęcie pracy najemnej (np. na budowie, w restauracji, przy opiece nad dziećmi, pracach polowych itp.).

Swobodny przepływ pracowników to jedna z czterech fundamentalnych zasad Unii Europejskiej, która urzeczywistnia cele nie tylko gospodarcze, ale przyspiesza również integrację narodów europejskich. Członkostwo w UE nie pozostanie bez wpływu na codzienne życie Polaków. Obywatele naszego kraju będą mogli swobodnie przekraczać granicę, osiedlać się i podejmować pracę w dowolnie wybranym państwie członkowskim.

Integracja jest więc szansą na równy w perspektywie czasowej dostęp do poszczególnych rynków pracy.

Literatura

1. Bilans korzyści i kosztów przystąpienia Polski do Unii Europejskiej, UKIE, Warszawa 2003.
2. Czachóra Z. (red.), Unia Europejska po Traktacie Nicejskim, UKIE, Warszawa 2002.
3. Czyżewski A.B., Kryńska E., Sobocka-Szczapa H., Wpływ wewnętrznych warunków makroekonomicznych na rynek pracy w Polsce i ich konsekwencje dla procesu integracji, IPISS, Warszawa 2001.
4. Duszczyk M., Swobodny przepływ pracowników w negocjacjach o członkostwo Polski w Unii Europejskiej, ASPRA – JR, Warszawa 2002.
5. Koordynacja polskiego systemu zabezpieczenia społecznego z regułami unijnymi, Tom I i II, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2002.
6. Korczyńska J., Sezonowe wyjazdy zarobkowe Polaków do Niemiec, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2003.
7. Kowalski szuka pracy w Unii. Praktyczne informacje na temat legalnej pracy w państwach Unii Europejskiej, Wojewódzki Urząd Pracy w Warszawie, Warszawa 2003.
8. Kwiatkowski S.M. (red.), Edukacja zawodowa wobec rynku pracy i integracji europejskiej, IPISS, Warszawa 2001.
9. Mołdawa T., Wojtaszczyk K.A., Szamański A., Społeczny wymiar członkostwa Polski w Unii Europejskiej, Warszawa 2003.
10. Monitor Integracji Europejskiej, Integracja Polski z Unią Europejską. Dokumenty i kalendarium 1988–2002, UKIE, Warszawa 2002.
11. Orłowski W.M., Przeciw stereotypom. Rozszerzenie Unii Europejskiej o Polskę, UKIE, Warszawa 2001.
12. Stepniak A., Swobodny przepływ pracowników w kontekście wejścia Polski do Unii Europejskiej, UKIE, Warszawa 2001.
13. Weidenfeld W., Wessels W., Europa od A do Z. Podręcznik Integracji Europejskiej, Wydawnictwo „Wokół nas” Gliwice 2002.
14. Witkowska J., Wpływ swobody przepływu kapitału na polski rynek pracy, IPISS, Warszawa 2001.
15. Wysokińska Z., Wpływ swobody przepływu usług na rynek pracy. Wpływ swobody przepływu dóbr na rynek pracy w Polsce, IPISS, Warszawa 2001.
16. Zakładanie przedsiębiorstw w Polsce i krajach Unii Europejskiej, czyli swoboda prowadzenia działalności gospodarczej, seria „Biblioteczka przedsiębiorcy”, Centrum Informacji Europejskiej UKIE.
17. Zamojski J.E., Migracje polityczne XX wieku, Instytut Historii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2000.

DOSKONALENIE KOMPETENCJI TRENERÓW W ZAKRESIE PROJEKTOWANIA MODUŁOWYCH SZKOLEŃ ZAWODOWYCH

Wprowadzenie

Sprostanie wymaganiom gospodarki rynkowej i konkurencji na europejskim rynku usług edukacyjnych obejmuje z jednej strony modyfikację istniejącego systemu oświaty od strony strukturalnej i programowej, jak również zwrócenia większej uwagi na problem kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli. Za najpilniejsze uważamy w obecnej sytuacji udzielenie pomocy w zakresie doksztalcenia i doskonalenia zawodowego zatrudnionym nauczycielom. Wynika to z natury wolno przebiegającego dopływu nowych kadr do zawodu nauczycielskiego oraz niezbyt optymistycznej prognozy zatrudnienia dla tej grupy zawodowej w perspektywie niżu demograficznego w Polsce.

Potrzeby i oczekiwania nauczycieli w zakresie doksztalcenia oraz doskonalenia zawodowego są wielorakie. Obejmują szeroką skalę aspektów nauczania, od uaktualnienia specyficznej wiedzy przedmiotowej przez pomoc w nabywaniu nowych umiejętności metodycznych i narzędzi służących rozwojowi własnemu i placówki świadczącej usługi dydaktyczne. Kluczowym kryterium sukcesu rozwoju zawodowego nauczycieli jest dobra ocena potrzeb doksztalcenia i doskonalenia, odpowiedni

program kursu, aktywne zaangażowanie uczestników, dostępność wysokiej jakości wykładowców i permanentna ewaluacja przebiegu i wyników szkolenia. Ważną kwestią jest również zapewnienie nauczycielom (szczególnie szkolnictwa zawodowego) powrotu co pewien czas do różnych instytucji rynku pracy na zasadzie praktyk oraz zagwarantowanie możliwości śledzenia rozwoju techniki, technologii i organizacji pracy.

W kształceniu i szkoleniu zawodowym aktualnie kładzie się duży nacisk na doskonalenie procesu dydaktycznego oraz tworzenie elastycznych ofert programowych. Na tym tle wyłania się problem, w jakie nowe kwalifikacje i kompetencje należy wyposażyć nauczycieli, aby zapewnić właściwą jakość procesów nauczania i uczenia się w systemie szkolnym i pozaszkolnym (Gerlach R., 1997). Szczególnie ważne jest doskonalenie i unowocześnienie kompetencji wykładowców, nauczycieli, instruktorów wszelkiego typ placówek edukacyjnych do pełnienia roli **trenera w zakresie projektowania, realizacji i ewaluacji modułowych programów kształcenia i szkolenia zawodowego** wymaga stworzenia właściwych ram organizacyj-

nych tego procesu, z uwzględnieniem oczekiwań indywidualnych, uwarunkowań systemowych oraz doświadczeń i „dobrych praktyk” krajów Unii Europejskiej, jak również Międzynarodowej Organizacji Pracy (ILO). Wymienione postulaty zostały wzięte pod uwagę przy tworzeniu oferty szkolenia trenerów w ramach projektu pilotażowego Leonardo da Vinci pn. „**Europejski Bank Modułowych Programów i Technologii Edukacyjnych – EMCET de Bank**” (PL/00/B/F/PP/140179). Opracowany i przetasowany program szkolenia wraz z kompletnym zestawem materiałów dla uczestników stanowi pierwszy w Polsce pakiet edukacyjny, umożliwiający uzyskanie podstawowych kompetencji trenera szkoleń modułowych w oparciu o metodologię MES – *Modules of Employable Skills* oraz metodologię CBT – *Competency Based Training*.

Program ten będziemy chcieli przybliżyć w niniejszym opracowaniu koncentrując uwagę na warstwie organizacyjnej i merytorycznej eksperymentalnie przeprowadzanego kursu, który stanowi również ofertę dla kolejnych grup trenerów zainteresowanych nowymi kompetencjami.

1. Nowe wyzwania dla wykładowców, nauczycieli i instruktorów

„Modularyzacja” w warunkach polskich jest stosunkowo nową formułą układu treści kształcenia, która już dzisiaj wywiera duży wpływ na kwalifikacje i kompetencje kadry dydaktycznej, zwłaszcza tam gdzie nowa oferta programowa przewiduje tego typu rozwiązania.

W kształceniu i szkoleniu zawodowym „moduły” stanowią pochodną funkcji i za-

dań zawodowych realizowanych na stanowiskach pracy. W koncepcji kształcenia opartej na idei „modularyzacji” treści nauczania przyjmuje się założenie, że podstawą zdobywania wiedzy, umiejętności i kształtowania postaw zawodowych jest wykonywanie różnorodnych czynności i operacji w sytuacjach rzeczywistych bądź symulowanych. „Moduł” spełnia w interesującej nas koncepcji, funkcję kryterium doboru i organizacji treści kształcenia. Umożliwia bowiem, w zależności od formy organizacyjnej, predyspozycji kandydatów do kształcenia, rozpoznanych oczekiwań edukacyjnych i motywów kształcenia, budowanie różnych układów treści kształcenia zarówno w układzie obligatoryjnym, jak i indywidualnym (tzw. indywidualne ścieżki kształcenia) (*Kwiatkowska H., 1997*). Dotychczasowe doświadczenia zagraniczne i polskie pokazują, że kształcenie modułowe staje się koncepcją nauczania i uczenia się (niektórzy twierdzą, że strategią lub technologią dydaktyczną) integrującą w sobie przede wszystkim inne koncepcje nauczania takie jak: nauczanie programowane, strukturalne, indywidualne oraz multimedialne, chociaż i inne koncepcje doboru treści kształcenia mają na nią wpływ (koncepcja przedmiotowa, koncepcja szerokich pól treściowych, koncepcja funkcji życiowych, koncepcja nauczania aktywizującego, koncepcja „rdzeni treściowych” – *Kupisiewicz Cz., 1983*). Taki sposób podejścia do problemu doboru i realizacji zmodularyzowanych treści kształcenia, dla różnych poziomów i typów szkół, w warunkach dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości wskazuje, że kształcenie modułowe nie jest domeną jednej koncepcji. Raczej jest to kompleks różnych kon-

cepcji, które wzajemnie się uzupełniają w zależności od sytuacji dydaktycznej oraz predyspozycji uczącego się. **Modularyzację należy zatem postrzegać jako rodzaj uniwersalnej koncepcji strukturalnej, która oferuje jednostkom dostęp do edukacji w różnych sytuacjach życiowych i z zachowaniem mobilności zawodowej** (Gruber E., 2002).

Modułowe programy kształcenia/szkolenia zawodowego postrzegane są jako skuteczny sposób radzenia sobie z dynamicznymi zmianami w treściach pracy, które edukacja „transformuje” na różnego rodzaju oferty usług szkoleniowych.

Według współczesnych koncepcji – nazwijmy je poglądem bardziej fundamentalnym – modularyzacja jest czymś znacznie więcej niż „pociętymi kawałeczkami” programu nauczania. Ten pogląd wywodzi się z przekonania, że kształcenie modułowe lub modularyzacja jest radykalną zmianą istniejącego systemu edukacyjnego, który ma swoje konsekwencje dla programu edukacyjnego, materiałów dydaktycznych, nauczycieli i organizacji kształcenia jako całości. Zgodnie z tym poglądem modularyzacja prowadzi do instytucji skoncentrowanej na zaspokajaniu indywidualnych procesów uczenia się. Co więcej, wprowadzenie kształcenia modułowego wpływa na pięć komponentów procesu edukacji, pomiędzy którymi występują określone relacje. Możemy je nazwać pięcioma determinantami (warunkami) pomyślnego wdrażania kształcenia/szkolenia modułowego:

1) program nauczania podzielony jest na niezależne, odpowiednio zbudowane i skorelowane jednostki nauczania i uczenia się;

- 2) jest możliwe, aby kandydaci do szkolenia zaczynali edukację z różnych poziomów wstępnych, tj. dostępne są różne ścieżki uczenia się, dostosowane do różnych poziomów wcześniej zdobytej wiedzy, predyspozycji indywidualnych i potrzeb;
- 3) nauczyciele projektują i realizują zajęcia edukacyjne na różne sposoby doprowadzając uczących się do uzyskania oczekiwanych rezultatów;
- 4) materiały dydaktyczne odgrywają ważniejszą rolę w nauczaniu i uczeniu się, bowiem umożliwiają sprawdzanie postępów i wyników kształcenia oraz pozyskiwanie wyselekcjonowanej wiedzy niezbędnej do kształtowania umiejętności;
- 5) występuje efektywna struktura organizacyjna, która gwarantuje realizację warunków 1÷4.

Należy stwierdzić, że brak któregoś ze wspomnianych komponentów w procesie nauczania i uczenia się wpływa w niekorzystny sposób na efektywność działań edukacyjnych (Symela K., 2001).

2. Kontekst metodologiczny

W projekcie pilotażowym Leonardo da Vinci EMCET de Bank rozpatrywane są różne podejścia metodologiczne do tworzenia i realizacji modułowych programów nauczania. Wynika to z faktu, że dotychczas nie udało się wypracować w krajach Unii Europejskiej jednolitego podejścia w zakresie terminologii, jak i metodologicznej warstwy budowania zmodularyzowanych ofert programowych. Każdy z krajów rozwija własne podejście do modularyzacji na użytek kształcenia i szkolenia zawodowego, co

wynika również z uwarunkowań historycznych, gospodarczych, ale i również politycznych. Jedynie Międzynarodowa Organizacja Pracy (ILO) wypracowała uniwersalną koncepcję szkoleń modułowych, która może z powodzeniem być adaptowana do realiów danego kraju i na użytek różnych grup docelowych.

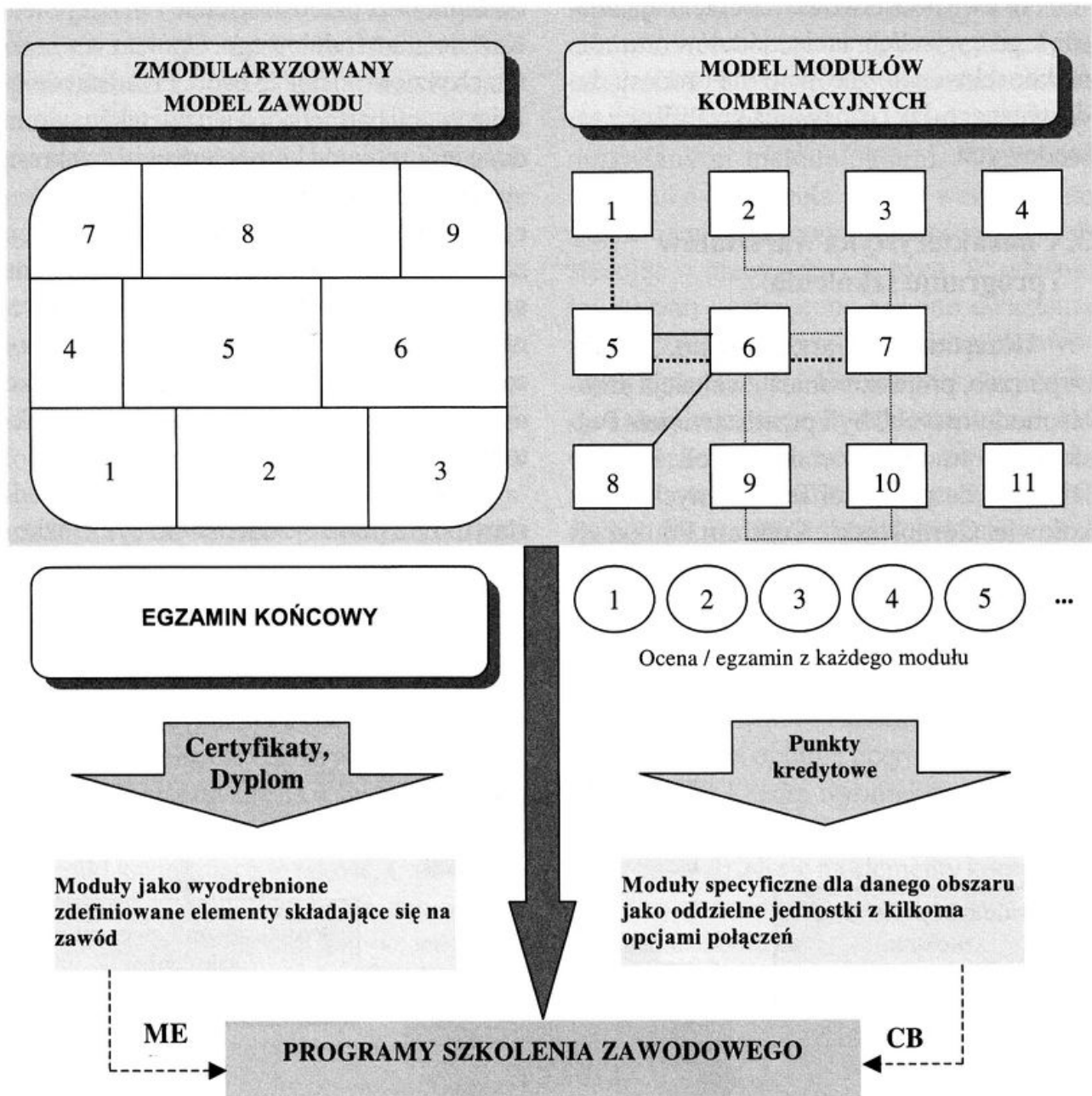
Jedną z takich grup stanowią trenerzy pragnący doskonalić kompetencje w zakresie stosowania różnych podejść metodologicznych do budowania zmodularyzowanych ofert programowych dla rynku pracy. Uczestniczyli oni w warsztatach metodycznych pn. „**Analiza potrzeb, projektowanie i ewaluacja szkoleń modułowych**”, które zostały zorganizowane w przez Instytut Technologii Eksploatacji (ITeE) w Radomiu, przy współdziałaniu Centrum Szkoleniowego ILO z Turynu (International Training Centre of the International Labour Organisation ITC-ILO). Uczestnikami warsztatów byli głównie przedstawiciele instytucji zrzeszonych w Polskiej Sieci Kształcenia Modułowego – PSKM, która została utworzona również w ramach projektu EMCET de Bank.

Jednym z podstawowych celów jakie spełnił zrealizowany program warsztatów było upowszechnienie w Polsce podejścia kompetencyjnego do projektowania modułowych programów szkoleniowych – CBT (Competency Based Training CBT – pol. *Szkolenia Oparte na Kompetencjach*). Jest to nowa, aktualnie rozwijana przez ILO metodologia, nawiązująca do już znanej w Polsce (Projekt TOR #9, Phare 2000) koncepcji opartej na umiejętnościach – MES (Modules of Employable Skills – pol. *Moduły Umiejętności Zawodowych*).

W obydwu koncepcjach (MES i CBT) jako punkt wyjścia do projektowania szkoleń wykorzystuje się wspólne metody badania potrzeb szkoleniowych (TNA – Training Needs Analysis). W pozostałych aspektach metodologicznych występują istotne różnice, które wynikają z przyjęcia odmiennych filozofii do projektowania szkoleń. W metodologii MES wykorzystuje się „analizę zadaniową”, natomiast w metodologii CBT – „analizę funkcjonalną”, jako sposób do wyodrębniania i doboru treści kształcenia.

Te dwa modele modularyzacji treści kształcenia przedstawia rysunek 1. Z lewej strony znajduje się „**zmodularyzowany model zawodu**” oparty na zasadzie strukturalnego podziału zawodu na zdefiniowane wycinki pracy (na. zadania zawodowe, kwalifikacje, zakresy pracy). Potwierdzanie kwalifikacji w zawodzie odbywa się poprzez egzamin końcowy, którego pozytywny wynik uprawnia do wydania certyfikatu lub dyplomu. Model ten wykorzystywany jest w podejściu MES.

Z prawej strony widoczny jest konkurencyjny model, który możemy nazwać „**modelem modułów kombinacyjnych**”. Określa on indywidualne jednostki (moduły), które mogą być oddzielnie oceniane i gromadzone w postaci tzw. „punktów kredytowych”. Takie podejście umożliwia uznanie i potwierdzanie określanych zestaw kwalifikacji, do których można dojść różnymi drogami kariery edukacyjnej. Jest to zatem model modularyzacji oparty na kombinacji różnych układów modułów szkoleniowych. Jest on wykorzystywany w metodologii CBT.



Rys. 1. Dwa modele modularyzacji treści kształcenia zawodowego (*Development of Standards ...*, 1998.)

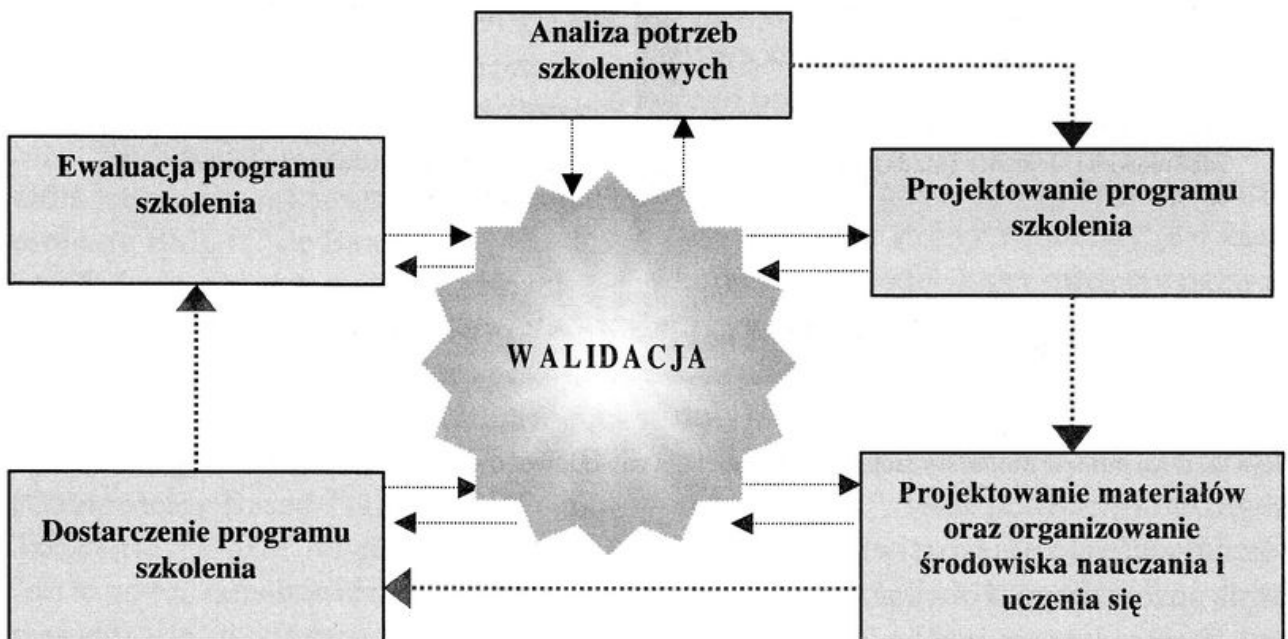
Te dwa podstawowe modele mają własną logikę wyodrębniania modułów oraz różne konsekwencje zarówno dla procesu dydaktycznego, jak i uznawania kwalifikacji zawodowych.

3. Charakterystyka warsztatów i programu szkolenia

Uczestnikami warsztatów pn. „Analiza potrzeb, projektowanie i ewaluacja szkoleń modułowych” byli przedstawiciele Polskich instytucji partnerskich ITeE, FESTO Didactic, Zespół Szkół Technicznych w Mikołowie, Górnośląskie Centrum Edukacyjne w Gliwicach którzy uczestniczącą w realizacji projektu Leonardo da Vinci EMCET

de Bank oraz przedstawiciele Polskiej Sieci Kształcenia Modułowego. Ogółem w warsztatach wzięło udział 25 osób. Przedstawiciele instytucji partnerskich służyli także swoim doświadczeniem i kompetencjami z zakresu systemu kształcenia ustawicznego, certyfikacji, projektowania standardów kwalifikacji zawodowych oraz akredytacji. Wymieniona grupa osób jest pierwszą w Polsce grupą trenerów, która została przygotowana do zastosowania w praktyce metodologii CBT, jako alternatywnego do MES podejścia w projektowaniu szkoleń modułowych.

Warsztaty odbyły się zgodnie z przedstawionym poniżej schematem cyklu szkoleniowego.



Rys. 2. Schemat cyklu szkolenia

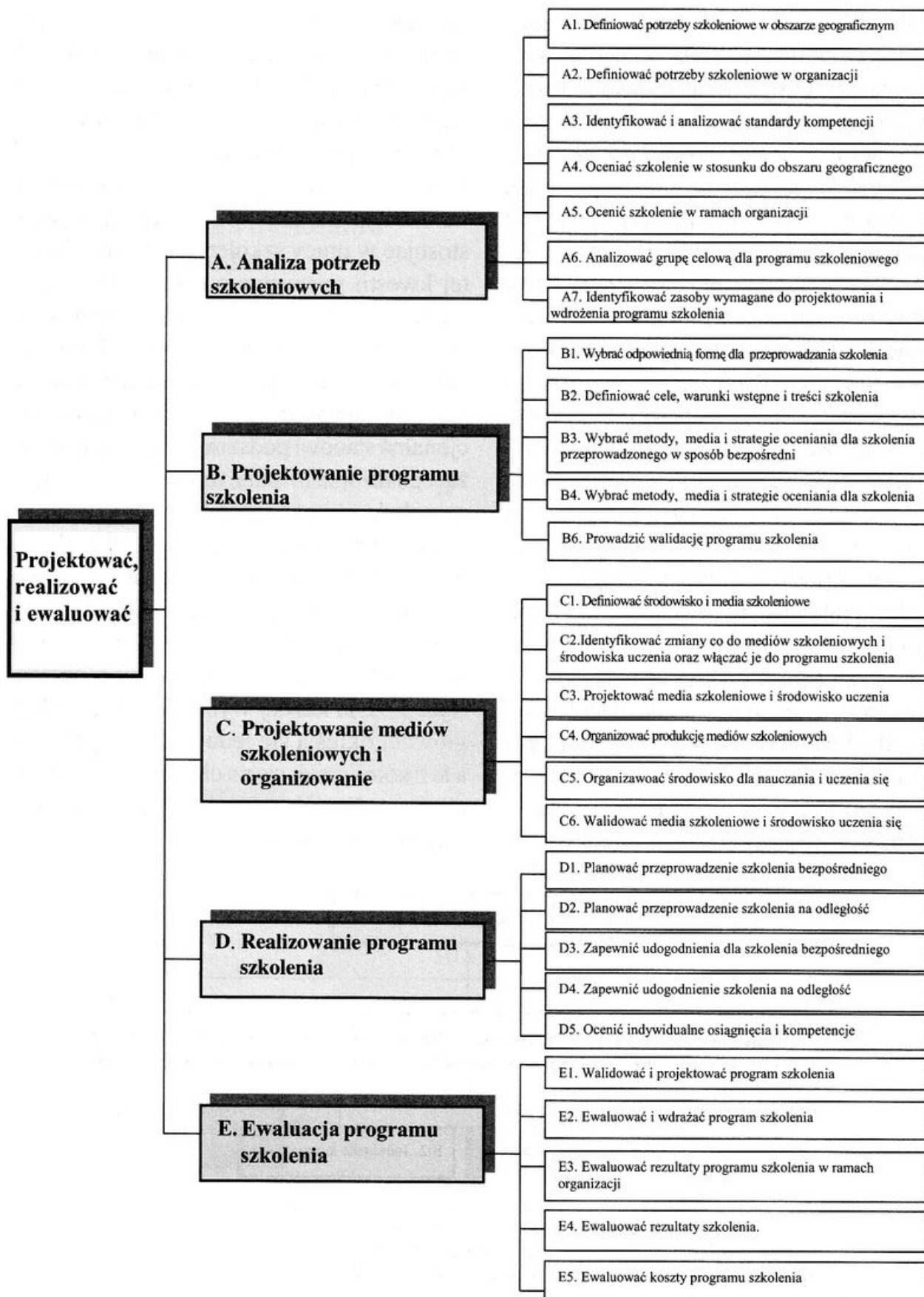
Program warsztatów został zaprojektowany tak, aby spełnić potrzeby odbiorców, którymi z założenia byli szkoleniowcy i projektanci programów o strukturze modułowej. Rozpoczęto więc od ogólnego przeglądu trendów panujących w uczeniu się przez całe życie w wymiarze Europejskim i Polskim. Kolejnym elementem warsztatów było zapoznanie się z treścią i procedurami tworzenia standardów kwalifikacji zawodowych jakie już istnieją w krajach EU w relacji z podejściem stosowanym w Polsce. Zaprezentowano metodologię stosowaną do opracowania standardów kwalifikacji zawodowych w ramach programu Phare 2000 – Krajowy System Szkolenia Zawodowego. Następnie uczestnicy mogli się zapoznać z metodami, narzędziami i procedurami analizy potrzeb szkoleniowych, a dzięki zajęciom praktycznym również dobierać narzędzia do specyficznych warunków (indywidualnych, lokalnych, krajowych).

Zwrócono uwagę na ważny element jakim jest jakość realizowanych szkoleń oraz czynniki kształtujące tę jakość. Całe warsztaty ukierunkowane były na zapoznanie uczestników z podejściem kompetencyjnym,

ale stało się to w oparciu o znaną już uczestnikom koncepcję opartą na umiejętnościach, jaką jest MES. Zidentyfikowano bardzo wiele elementów wspólnych, ale i różnic pomiędzy omawianymi metodologiami. Większość uczestników zetknęła się już wcześniej ze szkoleniami modułowymi opracowując je lub stosując w pracy szkoleniowca. To właśnie tej kwestii poświęcono kolejne ćwiczenia praktyczne dla zidentyfikowania podstawowych funkcji trenera. Dokonano analizy funkcjonalnej zakresu pracy odnoszącego się do trenera szkolenia modułowego. Analiza funkcjonalna stanowi podstawowe narzędzia służącego do opracowania modułowego programu szkoleniowego zaprojektowanego w oparciu o kompetencje. Wyniki analizy funkcjonalnej przedstawiono w postaci tzw. „drzewa kompetencji” dla trenera szkolenia modułowego (schemat załączony w dalszej części), zgodnie z ogólnie przyjętym modelem (rys. 3). Dla każdej wyodrębnionej funkcji głównej określa się jednostki kompetencji, a te z kolei dzieli się na elementy kompetencji, których treść stanowi podstawę przeprowadzenia szkolenia.



Rys. 3. Model analizy funkcjonalnej wykorzystywany w podejściu CBT



Drzewo kompetencji dla trenera szkolenia modułowego

Treścią każdego elementu kompetencji są: warunki wstępne, cele uczenia się oraz elementy oceny. Dowody osiągnięcia odpowiedniego standardu kompetencji zbiera się w postaci różnego rodzaju dowodów, które są zawartością tzw. „portfolio”.

Ponieważ jednym z kluczowych dla metodologii CBT elementów jest ocenianie, jedna z sesji poświęcona była tej tematyce, oraz ściśle z nią związaną problematyką dotyczącą certyfikacji. Warsztaty zakończono omówieniem problematyki ewaluacji szkolenia modułowego włącznie z przeprowadzeniem ewaluacji samych warsztatów, w celu doskonalenia zarówno programu, materiałów i metod stosowanych przez prowadzących zajęcia. Na podkreślenie zasługuje fakt, że w czasie spotkań warsztatowych uczestnicy zawsze mogli wyrazić swoją opinię lub przekazać własne doświadczenia. Uzyskane w czasie warsztatów nowe kompetencje trenerskie zostały potwierdzone certyfikatami wydanymi przez ICT-ILO, bowiem ta instytucja była inicjatorem i twórcą programu oraz materiałów dla uczestników.

Szersze informacje o warsztatach są dostępne w Internecie pod adresem www.emcet.org. Natomiast kompletny zestaw materiałów i program szkoleniowego będzie dostępny dla członków Polskiej Sieci Kształcenia Modułowego i innych zainteresowanych, którzy uzyskają uprawnienia do korzystania z komputerowej bazy danych EMCET de Bank.

Literatura

1. Chrosciel E., Plumbridge W.: Podręcznik modułowych szkoleń umiejętności zawodowych. MPiPS, MOP, Warszawa–Genewa 1994.

2. Development of Standards In Vocational Education and Training – Volume 2. European Training Foundation, Turin 1998.
3. Gerlach R.: Nauczyciel w pozaszkolnych formach oświaty zawodowej w Polsce. Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, 1997.
4. Gruber E: Modernizacja przez zwiększenie elastyczności kształcenia ustawicznego. W: Perspektywy i tendencje edukacji dorosłych. Instytut Współpracy Międzynarodowej Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych (IIZ/DVV) Bonn, Warszawa 2002. (Redakcja polskiego wydawnictwa, Ewa Przybylska).
5. Komorowska H.: Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania. Warszawa: IBE, 1995.
6. Kwiatkowska H.: Edukacja nauczycielska. Konteksty. Kategorie. Praktyki. IBE, Warszawa 1997.
7. Kupisiewicz Cz.: Koncepcje doboru treści kształcenia – stan obecny oraz przewidywane kierunki rozwoju. W: Treści kształcenia w szkole wyższej. WAP, IPNPTiSW, Warszawa 1983.
8. Potrzeby i oczekiwania kadry pedagogicznej i zarządzającej placówek oświatowych w zakresie doksztalcania i doskonalenia zawodowego. Raport z badań diagnostycznych (kier. S. M. Kwiatkowski). IBE, Warszawa 2001.
9. Symela K. (red.): Efektywność kształcenia modułowego w Polsce w systemie szkolnym i pozaszkolnym. ITeE, Radom 2001.

JĘZYKI DLA SPECJALNYCH CELÓW – PROJEKT PILOTAŻOWY PROGRAMU LEONARDO DA VINCI

Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu jako jeden ze współpartnerów większego konsorcjum bierze udział w realizacji Projektu Pilotażowego Programu Leonardo da Vinci: „Języki dla specjalnych celów” (Languages for Special Purposes) Projekt nr UK/01/B/F/LA – 129440.

Skład konsorcjum realizującego Projekt:

- Canterbury Christ Church University College, Canterbury, Anglia – Promotor,
- Katholieke Hogeschool Zuid-West Vlaanderen, Kortrijk, Belgia,
- Integra Foundation, Plovdiv (Sofia), Bułgaria,
- Association de Formation Professionnelle des Adultes, Calais, Francja,
- Instytut Technologii Eksploatacji, Radom, Polska,
- Talenacademie Nederland, Maastricht, Holandia,
- ICT Logistic Ltd., Hythe, Kent, Anglia.

Zasadniczym celem Projektu jest opracowanie pakietów materiałów dla wspomaganie samokształcenia w zakresie języków obcych kierowców TIR, umożliwiającym uzyskanie odpowiedniego certyfikatu znajomości wybranych języków (angielskiego, niemieckiego, francuskiego, holenderskiego, bułgarskiego, polskiego) w zakresie niezbędnego słownictwa zawodowego i komunikacji dnia codziennego.

Rezultaty Projektu – pakiety do samokształcenia w zakresie języków obcych obejmujących poprawne pod względem merytorycznej zawartości i wysokiej jakości:

- zestawy kart samouczków językowych,
- programy nauczania dla wybranych języków (angielski, niemiecki, francuski),
- nagrania dialogów językowych na kasetach audio,
- materiały metodologiczne i gramatyczne zamieszczone na specjalnie do tego celu opracowanych stronach internetowych www. (tylko w angielskiej wersji językowej),

będą stanowiły niezbędne pakiety edukacyjne mogące praktycznie wspomóc kierowców TIR w ich pracy w różnych sytuacjach, w których niezbędna jest dobra komunikacja werbalna, w środowiskach wielojęzycznych i wielokulturowych Europy.

Projekt zakłada ścisłą współpracę każdego partnera Projektu z krajowymi przewoźnikami i ich kierowcami w celu zapewnienia sprzężenia zwrotnego w zakresie: testowania pakietów do samokształcenia języków obcych w grupie docelowej kierowców TIR.

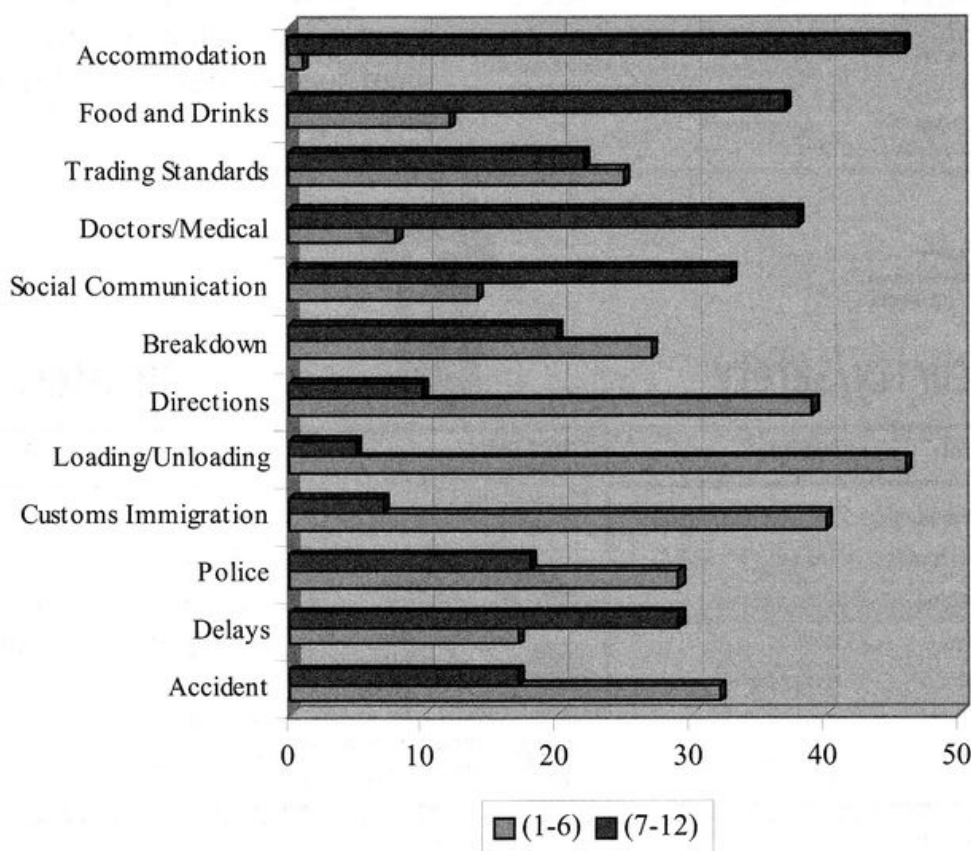
Instytut Technologii Eksploatacji nawiązał współpracę w tym zakresie z następującymi przedsiębiorstwami przewozowymi:

- ZTE Radom, Sp. z o.o. Radom,
- ITS A. Michalczewski, Radom,
- EL-Trans, Wołomin-Duczki,
- Intertrans, Radom,
- Alex Transport.

Dla badania potrzeb uczenia się języków obcych przez kierowców TIR wykorzystano ankietę. Ankieta została skierowana do dwóch grup respondentów: kierowców TIR oraz menedżerów firm spedycyjnych w Polsce. Badaniami ankietowymi objętych zostało 49 kierowców oraz 6 menedżerów.

Kierowcy uważają, że znajomość języków obcych jest szczególnie przydatna w następujących sytuacjach (rys. 1):

- Załadunek, rozładunek;
- Odprawa i kontrola celna oraz graniczna;
- Precyzowanie kierunków jazdy;
- Wypadek;
- Kontakty z policją;
- Awaria;
- Komunikacja handlowa – standardowa.



Accident – wypadek; *Delays* – opóźnienie (zwłoka); *Police* – kontakty z policją; *Customs and Immigration* – odprawa i kontrola celna oraz graniczna; *Loading and unloading* – załadunek i rozładunek; *Directions* – precyzowanie kierunków jazdy; *Breakdown* – awaria; kontrola drogowa; *Social communication* – komunikacja społeczna standardowa, codzienna; *Doctors/Medical* – usługi medyczne: wizyty lekarskie, porady medyczne i farmaceutyczne; *Trading standards* – Komunikacja handlowa (standardowa); *Food and drinks* – zakup żywności, napoi i korzystanie z usług gastronomicznych; *Accommodation* – organizacja noclegu, zakwaterowanie

Rys. 1. Sytuacje, w których szczególnie przydatna byłaby dobra znajomość języków obcych wg opinii kierowców TIR

Przewiduje się 11 tytułów kart samouczków językowych, określonych na podstawie badań przeprowadzonych w środowisku kierowców i personelu zarządzającego w przedsiębiorstwach spedycji samochodowej:

1. Odprawa i dokumenty celne.
2. Prawo imigracyjne/Policja.
3. Opóźnienia i komplikacje.
4. Załadunek/Wyładunek.
5. Wypadki/lekarze.
6. Kierunki.
7. Awarie.
8. Kontrola drogowa.
9. Jedzenie i picie, nocleg, komunikowanie się.

10. Bezpieczeństwo.





11. Informacje ogólne.

Wybór kombinacji językowych na kartach sytuacyjnych jest zgodny z rzeczywistymi potrzebami określonymi przez poszczególnych partnerów projektu, po przeprowadzeniu niezbędnych konsultacji z przedsiębiorstwami przewozowymi. Zamieszczone zwroty, wyrażenia i słowa (terminy) kluczowe są niezbędne dla komunikacji w wybranych sytuacjach charakterystycznych dla pracy kierowców TIR np. w przypadku konieczności komunikowania się w sytuacjach związanych z zapewnieniem bezpieczeństwa jazdy (rys. 2).




Security/safety

Bezpieczeństwo

English	Polish	I need help! Potrzebuję pomocy! Please call:... Proszę zadzwonić po: ...	Angielski	Polski
technical fault	<i>usterka techniczna</i>	 police <i>policję</i>	dangerous bend	<i>niebezpieczny zakręt</i>
exhaust fumes	<i>spaliny</i>	 ambulance <i>pogotowie</i>	sidelights	<i>światła pozycyjne</i>
flammable	<i>łatwopalny</i>	 recovery service <i>pomoc drogową</i>	seat belt	<i>pas bezpieczeństwa</i>
slippery	<i>śliski</i>		warning triangle	<i>trójkąt ostrzegawczy</i>
beware	<i>strzeż się</i>		to slow down	<i>zwolnić</i>
to brake	<i>hamować</i>		first-aid	<i>pierwsza pomoc</i>
red light	<i>czerwone światło</i>		hand brake	<i>hamulec ręczny</i>
Dangerous road		<i>Niebezpieczna droga</i>		
Follow the signs		<i>Jedź za znakami</i>		
Slower traffic		<i>Spowolniony ruch</i>		
Speed limit		<i>Ograniczenie prędkości</i>		
To make an emergency stop		<i>Zatrzymać się awaryjnie</i>		

© 2002 Canterbury Christ Church University College

Situations	Sytuacje	Road signs	Znaki drogowe
My cargo / my lorry has been stolen. <i>Skradziono mój ładunek / moją ciężarówkę.</i>	Really? <i>Naprawdę?</i>		
Where did you last stop? <i>Gdzie się Pan ostatni raz zatrzymał?</i>	In Brussels <i>W Brukseli</i>	Slippery when wet <i>Śliska nawierzchnia</i>	NO TRUCKS <i>Zakaz wjazdu samochodów ciężarowych</i>
Where did you leave it? <i>Gdzie Pan to zostawił?</i>	Over there <i>Tam</i>		No goods vehicles <i>Zakaz wjazdu samochodów ciężarowych</i>
I am going to search your vehicle. <i>Przeszukam Pana pojazd.</i>	Why? <i>Dlaczego?</i>	Fasten your seat-belts! <i>Zapnij pasy!</i>	No overtaking by goods vehicles <i>Zakaz wyprzedzania przez samochody ciężarowe</i>
There is a ban on smoking in this area. <i>Obowiązuje zakaz palenia na tym obszarze.</i>	Sorry! <i>Przepraszam</i>		POISON <i>Trucizna</i>
I was attacked in the car park. Napadnięto mnie na parkingu	When? <i>Kiedy?</i>	Snow chains obligatory <i>Nakaz użycia łańcuchów przeciślizgowych</i>	
		Road works <i>roboty drogowe</i>	Fire extinguisher <i>Gaśnica</i>

Rys. 2. Karta „Bezpieczeństwo” samouczka językowego (awers i rewers)

Projekt ukierunkowany jest na wspomaganie procesów integracyjnych narodów krajów Unii Europejskiej oraz Centralnej i Wschodniej Europy poprzez opracowanie materiałów ułatwiających znacznej grupie zawodowej – kierowcom TIR prowadzenie rozmów w wybranych językach obcych.

Termin realizacji projektu – 01.11.2002–31.10.2003.

Koordynator ze strony Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu, Partnera konsorcjum realizującego Projekt:

dr inż. Marian Piotrowski, kierownik Zespołu Jakości Kształcenia i Certyfikacji Personelu tel.: (+48) 364-47-78 lub (+48) 364-42-41 wew. 207 fax: (+48) 364-47-65 e-mail: marian.piotrowski@itee.radom.pl

Literatura

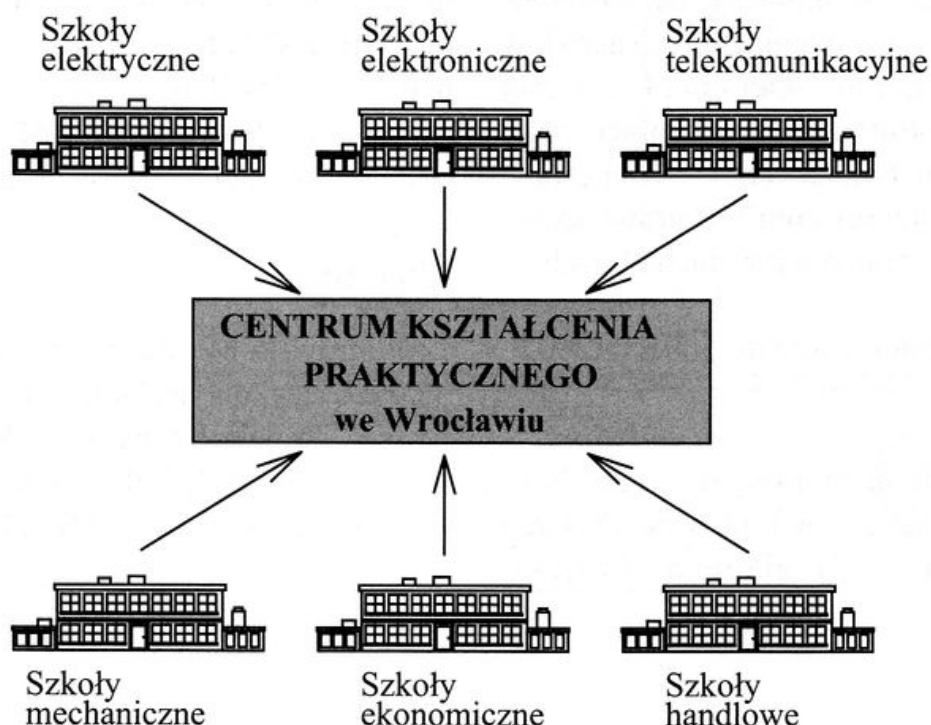
1. Piotrowski M., Żurek M.: „Badania potrzeb językowych kierowców TIR w Polsce”, Projekt Leonardo da Vinci nr UK/01/B/F/LA–129440, Edukacja Ustawiczna Dorosłych 2/2002, ITeE, Radom 2003.

DZIAŁALNOŚĆ CENTRUM KSZTAŁCENIA PRAKTYCZNEGO WE WROCŁAWIU

Na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 2 kwietnia 1996 roku, decyzją Kuratora Oświaty z 28 sierpnia 1996 r., we Wrocławiu zostało utworzone Centrum Kształcenia Praktycznego. Ze środków przyznanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w latach 1995–96, Centrum wyposażone zostało w nowoczesne laboratoria, służące kształceniu młodzieży i dorosłych w zawodach mechanicznych i elektronicznych.

Do zadań Centrum należy w szczególności:

- organizowanie zajęć praktycznych i laboratoryjnych dla młodzieży szkolnej,
 - organizowanie dla osób dorosłych kursów podwyższających kwalifikacje,
 - organizowanie specjalistycznego doskonalenia nauczycieli w zakresie nowoczesnych technik i technologii wytwarzania.
- Obecnie Centrum organizuje zajęcia praktyczne i laboratoryjne dla młodzieży szkolnej, w następujących zawodach (w szkołach zasadniczych, technikach i szkołach policealnych) i profilach (w liceach):



Rys. 1. Organizacja zajęć praktycznych i laboratoryjnych

- elektrycznym,
- elektronicznym,
- telekomunikacyjnym,
- informatycznym,
- mechanicznym,
- ekonomicznym,
- handlowym.

W roku szkolnym 2002/2003 na cotygodniowe zajęcia praktyczne i laboratoryjne do CKP we Wrocławiu uczęszcza młodzież z 15 wrocławskich szkół (99 oddziałów). Jest to młodzież z następujących typów szkół:

- licea ogólnokształcące (realizujące program rozszerzonej informatyki),
- licea techniczne,
- szkoły ekonomiczne i handlowe,
- szkoły zawodowe kształcące w zawodach elektrycznych,
- szkoły zawodowe kształcące w zawodach elektronicznych,
- szkoły zawodowe kształcące w zawodach telekomunikacyjnych,
- szkoły zawodowe kształcące w zawodach mechanicznych,
- szkoły policealne kształcące w zawodzie technik informatyk.

Realizacja zadań statutowych

Dostosowanie kształcenia zawodowego do wymagań stawianych przez pracodawców

Aby sprostać wymaganiom pracodawców, Centrum (we współpracy z Powiatowym Urzędem Pracy oraz Urzędem Statystycznym) w okresie od 1999 roku do roku 2001 przeprowadziło (między innymi) następujące badania:

- badania potrzeb kadrowych w zawodach mechanicznych i elektronicznych (do badań wylosowano 400 wrocławskich zakładów pracy),

- badania potrzeb kadrowych w zawodach handlowych, ekonomicznych i administracyjnych (wylosowano 600 wrocławskich zakładów pracy),
- powtórne badania potrzeb kadrowych w zawodach mechanicznych i elektronicznych (w tych samych zakładach pracy),
- badania potrzeb kadrowych w zawodach elektrycznych (wylosowano 200 wrocławskich zakładów pracy).

Analiza odpowiedzi na pytania: jakich umiejętności i wiadomości brakuje obecnym absolwentom szkół kształcących w badanych zawodach(?) oraz jakie umiejętności wymagane są przez zakłady pracy na poszczególnych stanowiskach(?) pozwoliła opracować programy kształcenia praktycznego, które zostały wdrożone w Centrum.

Organizowanie szkoleń dla nauczycieli

Centrum Kształcenia Praktycznego we Wrocławiu od szeregu lat organizuje szkolenia dla dolnośląskich nauczycieli z zakresu:

- nowoczesnych technologii informatycznych,
- systemów i sieci komputerowych,
- automatyki przemysłowej,
- stosowania metod symulacyjnych w edukacji ekonomicznej.

Od trzech lat Centrum wspólnie z Uniwersytetem Wrocławskim organizuje studia podyplomowe z informatyki.

Organizowanie dla osób dorosłych kursów podwyższających kwalifikacje

Centrum ściśle współpracuje z Powiatowym Urzędem Pracy w zakresie przekwalifikowania osób poszukujących pracy. Ostatnio są to głównie kursy z zakresu obróbki skrawaniem z wykorzystaniem obrabiarek sterowanych numerycznie.

Realizacja innych zadań

1. Przy Centrum zostało utworzone Wydawnictwo, którego zadaniem jest przygotowywanie publikacji z zakresu nowoczesnych technik i technologii wytwarzania.
2. Od zeszłego roku Centrum rozpoczęło szkolenia uczniów drugich klas gimnazjalnych (po jednym lub po dwóch uczniów z każdego gimnazjum) szczególnie uzdolnionych i interesujących się szeroko pojętą techniką komputerową.

Zajęcia rozpoczęły się od drugiego semestru drugiej klasy gimnazjum i będą trwały do końca trzeciej klasy liceum ogólnokształcącego.

W trakcie zajęć uczniowie powinni opanować następujące umiejętności:

- montaż, konfigurowanie i diagnozowanie sprzętu komputerowego,
- instalowanie i konfigurowanie systemów operacyjnych,
- administrowanie systemami sieciowymi,
- posługiwanie się oprogramowaniem narzędziowym i diagnostycznym,
- posługiwanie się oprogramowaniem użytkowym w szerokim zakresie zastosowań,
- posługiwanie się językiem angielskim technicznym.

Rozwój Centrum w latach 1999–2002

W roku 1999 istniały we Wrocławiu (między innymi) następujące placówki realizujące kształcenie praktyczne w zakresie technologii prostych:

- Warsztaty Szkolne ZSZ nr 12 (mechaniczne),
- Warsztaty Szkolne ZSZ nr 14 (mechaniczno-elektryczne),
- Warsztaty Szkolne Zespołu Żeglugi Śródlądowej (głównie mechaniczne),

- Warsztaty Szkolne Lotniczych Zakładów Naukowych (głównie mechaniczne),
- Warsztaty Szkolne Zespołu Szkół Mechaniczno-Elektrycznych (mechaniczno-elektryczne),
- Warsztaty Szkolne Zespołu Szkół Kolejowych (mechaniczno-elektryczne),
- Warsztaty Szkolne Zespołu Szkół Elektronicznych (elektroniczne),
- Warsztaty Szkolne Zespołu Szkół Łączności (elektroniczne i telekomunikacyjne),
- Warsztaty Szkolne przy CKP (mechaniczno-elektroniczne)

oraz Centrum Kształcenia Praktycznego, realizujące kształcenie praktyczne w zawodach mechaniczno-elektronicznych w zakresie technologii zaawansowanych.

Na wniosek CKP w roku 1999 Zarząd Miasta Wrocławia podjął decyzję o utworzeniu jednych Centralnych Warsztatów Szkolnych (które wejdą w skład CKP) realizujących kształcenie w zawodach mechanicznych, elektrycznych, elektronicznych i telekomunikacyjnych.

Obecnie istniejące we Wrocławiu warsztaty są sukcesywnie przejmowane przez CKP (kadra i wyposażenie) – proces ten zakończył się z dniem 1 września 2003 roku.

Jednocześnie rozpoczęły się prace remontowo-adaptacyjne budynków przy CKP, w których umieszczone zostaną wszystkie pracownie kształcenia praktycznego.

Zarząd Miasta przyznał również środki na wyposażenie nowoczesnych pracowni.

Centrum zamierza w przyszłości organizować kształcenie zawodowe w systemie modułowym w następujących zawodach:

- operator obrabiarek CNC,
- monter elektronik – sprzęt komputerowy,
- monter instalacji i urządzeń telekomunikacyjnych – instalacja i konserwacja sprzętu audio-wizualnego i TV Sat.

Sylwetki wybitnych oświatowców

PROFESOR BOGDAN SUCHODOLSKI (1903–1992)

Urodził się w Sosnowcu. Matka Helena z Sułowskich; ojciec Kazimierz – lekarz i znany społecznik. W 1921 r. ukończył Liceum im. S. Staszica w Sosnowcu i podjął studia historyczno-literackie i filozoficzne w Uniwersytecie Jagiellońskim i Uniwersytecie Warszawskim. Jego nauczycielami byli profesorowie: B. Gubrynowicz, T. Kotarbiński, J. Łukasiewicz, W. Tatarkiewicz, W. Witwicki, I. Chrzanowski, W. Heinrich i S. Kot. W 1925 r. obronił pracę doktorską przygotowaną pod kierunkiem prof. J. Ujejskiego.

W latach 1926–1927, jako stypendysta Funduszu Kultury Narodowej, studiował w Berlinie pod kierunkiem E. Sprangera i A. Vierkandta oraz w Rapperswilu i Paryżu. Od 1925 do 1938 roku, z przerwą na studia zagraniczne, pracował jako nauczyciel w I Gimnazjum im. gen. Sowińskiego i Liceum im. E. Plater oraz Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. W 1932 r. habilitacja na podstawie rozprawy o Stanisławie Brzozowskim w zakresie historii literatury polskiej, rozszerzona o pedagogikę. Od 1938 roku jest profesorem nadzwyczajnym pedagogiki w Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie. Od 1940 roku jest profesorem w tajnym Uniwersytecie Warszawskim. Poszukiwany przez gestapo musiał się ukrywać. Był także członkiem tajnej komisji prac naukowych i podręczników akademickich.

Po zakończeniu II wojny światowej został dyrektorem III Miejskiego Gimnazjum i Liceum w Warszawie. Jako przedstawiciel Polski uczestniczył w 1945 r. w konstytutywnym posiedzeniu UNESCO w Londynie. W latach 1946–70 był profesorem zwyczajnym, kierownikiem Katedry Pedagogiki w Uniwersytecie Warszawskim. Usunięty z tej uczelni brutalną decyzją jej ówczesnego rektora.

Członek zwyczajny Towarzystwa Naukowego Warszawskiego i Polskiej Akademii Umiejętności, a od 1952 roku Polskiej Akademii Nauk. W 1964 r. został jej członkiem rzeczywistym. Pełnił wiele funkcji wykonawczych w Komitetach i Prezydium Akademii. Organizator i animator życia naukowego, społecznego i kulturalnego w Polsce, związany z licznymi organizacjami o charakterze publicznym, zwłaszcza ze Związkiem Nauczycielstwa Polskiego. W latach 1983–1990 przewodniczył Narodowej Radzie Kultury.

Tytuły doktora honoris causa otrzymał od uniwersytetów: w Katowicach (1978), Padwie (1983), Opolu (1985), Moskwie i Berlinie (1988). Odnowienie doktoratu w UW (1983).

Współpracował z wieloma instytucjami i organizacjami międzynarodowymi, m.in. Przewodniczący Association Internationale/Mondiale des Sciences de l'Education (1969–73); współzałożyciel, wiceprzewodniczący i członek honorowy Comparative Education Society in Europe (1964–71); wiceprzewodniczący, a następnie członek honorowy World Future Studies Federation (1977–86). Prowadził wykłady w bardzo wielu uczelniach polskich i zagranicznych. Napisał pięćdziesiąt książek, z których wiele było tłumaczonych i wydanych w językach obcych. Autor bardzo wielu artykułów, wstępów do dzieł autorów polskich i zagranicznych, a także redaktor licznych dzieł zbiorowych, w tym Wielkiej Encyklopedii Powszechnej. Aktywny do ostatnich dni swego życia. Zmarł 3 października 1992 r. w Konstancinie pod Warszawą.

RYSZARD SOKOŁOWSKI (1928–2003)

Urodził się 27 listopada 1928 r. w Warszawie. W Bydgoszczy rozpoczął naukę w szkole powszechnej. Następnie wybuch wojny spowodował ewakuację rodziny Sokołwskich do Wilna, Warszawy i Częstochowy. W czasie wojny brał udział w tajnym nauczaniu. W 1945 r. powrócił do Bydgoszczy. Egzamin dojrzałości zdał w I Liceum Miejskim. Studia rozpoczął w 1947 r. na Wydziale Elektromechanicznym Akademii Górniczej w Krakowie. Pracę dyplomową nt.: „Piła tarczowa do cięcia szyn kolejowych na gorąco” obronił w 1951 roku. Karierę zawodową rozpoczął w Wojskowej Akademii Technicznej w Warszawie na stanowisku asystenta. W następnym roku podjął pracę jako nauczyciel przedmiotów zawodowych w Zasadniczej Szkole Zawodowej i Technikum Mechanicznym w Olkuszu, potem Technikum Budowlanym i Zasadniczej Szkole Zawodowej w Krakowie. W 1962 r. został dyrektorem Technikum Hutniczo-Mechanicznego i Zasadniczej Szkoły Zawodowej nr 5 w Nowej Hucie. W latach sześćdziesiątych technikum, którym kierował Ryszard Sokołowski, podjęło zadania badawcze z dziedziny pedagogiki pracy. Te doświadczenia wpłynęły na jego decyzję o ukończeniu studiów pedagogicznych, a następnie obronie w listopadzie 1970 r. pracy doktorskiej nt.: „Wpływ sprzężenia zwrotnego na kształtowanie umiejętności rozwiązywania zadań matematycznych” na Uniwersytecie Jagiellońskim.

Po dwudziestu latach pracy nauczycielskiej w szkolnictwie zawodowym przeszedł do pracy naukowo-dydaktycznej: w latach 1970–1971 na Akademii Górniczo-Hutniczej na stanowisku adiunkta, 1972–1991 na stanowisku dyrektora Instytutu Kształcenia i Badań Oświatowych Oddziału IKN i Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie. Równoległe pełnił funkcję kierownika Zakładu Dydaktyki Przedmiotów Technicznych w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie. Był wykładowcą na Studiach Podyplomowych Centrum Pedagogiki i Psychologii oraz Centrum Szkolenia i Organizacji Systemów Jakości Politechniki Krakowskiej.

Za swoją działalność naukowo-dydaktyczną był wielokrotnie odznaczany m.in. Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski, Złotym Krzyżem Zasługi, Medalem Edukacji Narodowej, Złotym Krzyżem Zasługi dla ZHP.

Pozostał aktywny zawodowo do ostatniego dnia życia. Zmarł 5 października 2003 r.

Maria Francuz

Konferencje, seminaria, publikacje

Polska bibliografia oświaty dorosłych

Tadeusz Wujek, WSP ZNP, ITeE
Warszawa–Radom 2003

Współczesna cywilizacja w niespotykanym dotąd zakresie oparta jest na wytwarzaniu, poszukiwaniu, gromadzeniu, przekazie, porządkowaniu i selekcjonowaniu, a wreszcie na wykorzystywaniu informacji. Coraz bardziej stajemy się społeczeństwem żyjącym w swoistej cywilizacji informacyjnej.

Dziedzina życia, w której dostęp do informacji jest szczególnie ważny, była i jest nauka. Rozwój nauk i bogactwo wiedzy, ogrom informacji, sprawiają, że – pomimo wielu technicznych udogodnień – ogarnięcie chociażby najważniejszych źródeł tej wiedzy jest niezwykle trudne. Nieoceniona okazuje się więc pomoc ludzi, którzy potrafią i chcą poznawać znaczne obszary tych źródeł i w osobliwy sposób oswajają, porządkują świat niezliczonych informacji. W przypadku nauki – ludźmi takimi są twórcy bibliografii. Ich działa spełniają rolę przewodników po bezmiarze wiedzy wybranej dyscypliny naukowej.

Oddawana właśnie do rąk Czytelników „Polska bibliografia oświaty dorosłych” jest takim właśnie przewodnikiem. Obejmuje prace z zakresu oświaty dorosłych z lat 1971–1995, a więc z okresu bardzo ważne-

go w rozwoju edukacji i w jej przemianach. Powstanie tej bibliografii z pewnością ułatwi studia i badania dotyczące oświaty dorosłych, sprzyjać będzie poszukiwaniu inspiracji do mądrego ulepszenia teorii i praktyki edukacyjnej.

„Polska bibliografia oświaty dorosłych” opracowana została przez Profesora dr. hab. Tadeusza Wujka – wybitnego Pedagoga, którego zainteresowania naukowe koncentrowały się na zagadnieniach pedagogiki społecznej i oświaty dorosłych. Dzięki Jego kompetencjom i wielkiej pracowitości mógł powstać ten tom – zawierający dane bibliograficzne prac poświęconych szeroko pojmowanej oświaty dorosłych.

Jak pisze sam autor we Wstępie: „...Bibliografia niniejsza obejmuje publikacje w języku polskim (w tym tłumaczenia z innych języków), wydane w Polsce. Rejestruje druki zwarte i artykuły z czasopism o treści ważnej, problemowej, posiadające wartość naukową oraz zawierające informacje o ważnych wydarzeniach w świecie dorosłych.

Ma ona charakter selektywny. (...) Pominięto prace, które straciły na aktualności. W mniejszym stopniu wyselekcjonowano wydawnictwa nowsze, w większym natomiast, dawniejsze. Recenzje uwzględnione zostały tylko w tych przypadkach, jeżeli zawierały ważne uzupełnienia i sprostowania do omawianych prac. W przypadku kil-

ku wydań określonej publikacji podawano najczęściej wydanie najbardziej dostępne....”.

Praca zawiera ponad 7300 opisów bibliograficznych. „...Zgromadzony materiał podzielono (...) na 10 działów podstawowych. W obrębie działów zastosowano układ alfabetyczny. (...) Każda pozycja stanowiąca odrębną całość otrzymała numer kolejny....”.

Autor we Wstępie zaznaczył: „Powinna ona być pomocna pracownikom nauki, zarówno pedagogom, jak historykom pracy społeczno-oświatowej oraz badaczom z pokrewnych nauk humanistycznych. Służyc powinna również pracownikom oraz działaczom oświaty i kultury dorosłych, uczącej się młodzieży szkół wyższych, a zwłaszcza studentom andragogiki, a także wszystkim zainteresowanym problematyką edukacji dorosłych.”

Los sprawił, że bibliografia ta okazała się być ostatnią pracą Profesora Tadeusza Wujka. W przygotowaniu publikacji duży udział ma Jego żona – Pani Barbara, która pomagała Profesorowi w gromadzeniu i opracowywaniu not bibliograficznych, a w części podjęła trud dokończenia dzieła. Duże zasługi w przygotowaniu i wydaniu tomu ma zespół Pracowników Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu.

Profesor Tadeusz Wujek był związany zawodowo z Wyższą Szkołą Pedagogiczną ZNP. Pełnił w tej uczelni funkcję prorektora. W czasie działalności w WSP ZNP intensywnie pracowała nad bibliografią. W rok po jego śmierci ukazuje się – nakładem uczelni i ITeE – „Polska bibliografia oświaty dorosłych”.

*Tadeusz Lewowicki
Henryk Bednarczyk*

Piąty Kongres Niemieckiej Pracy Socjalnej

Kassel, 25–27 września 2003 r.

Pedagodzy społeczni i pracownicy socjalni Republiki Federalnej Niemiec spotykają się co dwa lata na ogólnoniemieckim Kongresie poświęconym omówieniu aktualnych problemów nurtujących teoretyków i praktyków. Zwykle obrady koncentrują się wokół wcześniej przyjętej tematyki. Dwa lata temu w dniach 20–22 września 2001 czwarty Kongres obradował w Moguncji na temat: „Kształtowanie obszaru społecznego – wyzwania dla Europy”.

Tematem piątego Kongresu, obradującego w Kassel (Hesja) od 25 do 27 września 2003 r. była praca socjalna w publicznym sektorze. W tym krótkim sprawozdaniu można dokonać jedynie zarysu wybranych przedsięwzięć realizowanych podczas obrad. Na początku pragnę przedstawić strukturę tematyczną. Pierwszego dnia miały miejsce:

- forum regionalne prezentujące pracę socjalną w regionie Hesji,
- uroczyste otwarcie Kongresu w Teatrze Miejskim w Kassel,
- obrady w ramach sześciu sympozjów na temat: 1. Europa jako polityczny obszar; 2. Aktywna polityka pracy bez pracy?; 3. Ekonomia w kształtowaniu życia; 4. Kultury i miejsca udzielania pomocy; 5. Kształcenie jako szansa; 6. Praca socjalna w wirtualnym obszarze,
- wieczorne spotkanie uczestników – uroczysta kolacja w salach Ratuszu oraz spektakl „Cabaret Sociale” .

Podczas uroczystego otwarcia słowa powitania wygłosili prof. dr F. Ortmann (lokalny zespół organizatorów), Prezydent Uniwersytetu Kassel; Burmistrz miasta Kassel. Przedstawiono też przesłanie Renaty Schmidt, Ministra ds. Rodziny, Seniorów, Kobiet i Młodzieży.

Na szczególną uwagę zasługuje wykład prof. dra Wenera Thole pt. „Praca socjalna w publicznym sektorze”. Autor, wzbudzając powszechne zainteresowanie uczestników przedstawił współczesne wyzwania, przed którymi stoi praca socjalna w Niemczech oraz jednoczącej się Europie. Dotyczy to m.in. kształtowania nowego modelu pracy socjalnej realizowanego w dobie globalizacji i zróżnicowanego poziomu wzrostu gospodarczego, wobec trudnej sytuacji finansów publicznych i trudnej sytuacji na rynku pracy.

Bardzo interesujące były też obrady „okrągłego stołu” poświęcone społecznej sprawiedliwości w kształtowaniu obszaru socjalnego z udziałem moderatorów: prof. dr. S. Staub-Bernasconi, prof. dr. dr. h.c. H.-U. Otto oraz prof. dr. R. Treptow.

Drugi dzień kongresu poświęcony był na obrady w toku:

- dziewięciu tematycznych wykładów,
- 35 grup roboczych serii I; 25 grup roboczych serii II oraz 7 grup roboczych serii III,
- czterech grup „politycznego forum”.

Każdy uczestnik miał ogromne możliwości wyboru indywidualnej „drogi edukacyjnej”. Osobiście uczestniczyłem w interesującym wykładzie Prof. dr Christoph'a Butterwege nt. „Globalizacja, państwo opiekuńcze i praca socjalna”. Autor charakteryzował relacje między polityką społeczną, ekonomią i prawem w obszarze pracy socjalnej. Wskazał m.in. na znaczenie procesów demokratyzacji, koncepcji neoliberalnych, aktywności transnarodowych koncernów dla społecznej

polaryzacji między bogactwem a biedą.

Podczas obrad w grupach roboczych nie zabrakło referentów z Polski. W grupie roboczej AG II 11, obradującej na temat nowych trendów w międzynarodowej pracy socjalnej, moderatorem była Prof. zw. dr hab. Ewa Marynowicz-Hetka. W tym samym czasie trwały prace grupy roboczej AG II 15, poświęcone pracy socjalnej w krajach Europy Środkowej i Wschodniej ze szczególnym uwzględnieniem wkładu w realizację sprawiedliwości społecznej. Moderatorami byli: prof. dr Franz Prüß oraz prof. dr Friedrich Seibel, a referaty wprowadzające wygłosili: Anu Leppiman z Estonii, Olga Burkova z Rosji oraz Jerzy Stochmiałek. W referacie wskazałem na przemiany zachodzące w pracy socjalnej w Europie Środkowej ze szczególnym uwzględnieniem wyzwań dla Polski. Podczas dyskusji uczestnicy wykazali duże zainteresowanie przemianami zachodzącymi w naszym kraju oraz znaczną znajomość polskiej polityki społecznej.

Ostatni dzień poświęcony był na obrady w ramach pięciu sympozjów obejmujących tematykę: zdrowia i choroby jako obszarów pracy socjalnej; kontroli w obszarze pracy socjalnej; roli państwa oraz grup społecznych; komunikacji medialnej w publicznym sektorze oraz kształceniu pracowników socjalnych w wyższych szkołach zawodowych oraz na uniwersytetach.

Intensywne obrady Kongresu odbywały się w bardzo wielu nowoczesnych pomieszczeniach Uniwersytetu Kassel. Stanowiły przykład świetnie realizowanej strategii edukacji ustawicznej dorosłych. W pracach organizacyjnych uczestniczyła też liczna grupa studentów.

Jerzy Stochmiałek

Doskonalący się nauczyciel

Zbigniew B. Gaś, Wyd. UMCS Lublin, 2001, s. 207

Wprowadzanie do szkoły wszelkich istotnych zmian programowych zależy przede wszystkim od kwalifikacji nauczycieli. Poprawa stanu edukacji determinowana jest funkcjonowaniem systemu kształcenia i doksztalcenia nauczycieli. Około 20% nauczycieli w szkołach podstawowych w Polsce nie posiada wyższego wykształcenia. Niezbędne jest systematyczne podnoszenie kwalifikacji i kompetencji zawodowych. Reforma wymaga przeszkolenia dużej liczby nauczycieli w takich obszarach jak: nauczanie zintegrowane, języki obce, posługiwanie się komputerem do wspomaganie kształcenia, kształcenie alternatywne, komunikacja interpersonalna i zarządzanie itp. Skuteczność szkoleń zależy od wielu czynników: chęci, predyspozycji i nastawienia poznawczego, warunków finansowych, możliwości czasowych, posiadania infrastruktury, sprzętu i oprogramowania.

Wspomaganie rozumiane jest jako tworzenie uczniowi warunków do wszechstronnego rozwoju. Klasyczne rozumienie procesu wspomaganie w wychowaniu obejmuje następujące modele: medyczny, kompensacyjny, oświatowy, moralny. „Wśród umiejętności potrzebnych nauczycielowi w kontaktach wychowawczych z dzieckiem szczególne miejsce zajmują te, które umożliwiają okazanie zrozumienia uczniowi, wytworzenie mu sytuacji względnego komfortu psychicznego, aby w efekcie mógł on podjąć trud działania w kierunku zmiany swojej sytuacji życiowej” (s. 17). Z. Gaś analizuje rozwój nauczyciela w kontekście rozwoju ucznia. Charakteryzuje miejsce i zadania na-

uczyciela w zreformowanym systemie edukacji oraz klasyczne rozumienie procesu wspomaganie ucznia. Omawia problemy skuteczności pracy nauczycielskiej z uwzględnieniem takich zagadnień jak: stres i syndrom wypalania w pracy nauczyciela.

Autor prezentuje kilka koncepcji wstępnego przygotowania do zawodu nauczyciela. Większość z nich wskazuje na pięć podstawowych standardów profesjonalnego szkolenia: wiedza przedmiotowa, uczenie się i nauczanie, umiejętność w oszacowywaniu osiągnięć, umiejętności porozumiewania się, promowanie demokratycznych ideałów oraz poszanowanie różnorodności. M. Ochmański uważa, że kształcenie nauczycieli winno obejmować różne grupy i rodzaje zadań zawodowych: przekazywanie wiedzy i doświadczenia, pobudzanie aktywności poznawczej i praktycznej, rozwijanie sił twórczych i zdolności innowacyjnych, rozwijanie zainteresowań i stwarzanie warunków do działalności praktycznej, posługiwanie się nowoczesną technologią kształcenia, przygotowanie do uczenia się przez całe życie, kierowanie procesami orientacji szkolnej i zawodowej, rozwijanie aktywności społecznej i planowanie. Gaś omawia wybrane koncepcje rozwoju profesjonalnego nauczyciela według: R. Harre, J. Butlera oraz koncepcję SMART wg C.M. Burke i współpracowników. Według Harre'a rozwój profesjonalny obejmuje dwa elementy: gromadzenie umiejętności potrzebnych do skutecznego realizowania zadań zawodowych oraz gromadzenie odpowiednich emocji, motywacji i teorii na temat natury człowieka i możliwości kierowania jego rozwojem. Rozwój profesjonalny nauczyciela jest częścią szerszego procesu jego rozwoju osobowego człowieka. Rozwój kompetencji profesjonalnych w sposób bezpośredni wiąże się z zadaniami, jakie sta-

wia przed osobą jej zawód. Fundamentalną rolę w procesie rozwoju odgrywa publiczna konwersacja. Rozróżnia on dwie sfery: publiczną i prywatną, a w nich cztery elementy: konwencjonalizacja (nauczanie jako zawód), przyswajanie (nauczanie jako umiejętność), transformacja (nauczanie jako profesjonalizm) i uzewnętrznienie (nauczanie jako sztuka). Model J. Butlera podkreśla element refleksji. Model SMART składa się z pięciu faz (Simulus, Modification, Amplification, Reconstruction, Transformation). Kładzie on duży nacisk na wsparcie społeczne jako czynnik podtrzymujący rozwój. Zmiany społeczne i gospodarcze oraz badania naukowe wymuszają dokonywanie ciągłych korekt wiedzy i umiejętności zawodowych. Dotyczy to w szczególności nauczycieli, którzy muszą doskonalić zarówno swój zasób wiedzy pedagogicznej i przedmiotowej, jak i swój warsztat pracy.

Z. Gaś przeprowadził badania własne, których warunki opisał w rozdziale trzecim. Głównym celem badań jest jakość funkcjonowania osobowościowego i profesjonalnego nauczycieli uczestniczących w zorganizowanych formach doskonalenia zawodowego. Badaniami objęto 413 nauczycieli w wieku 24–60 lat. Zastosowano następujące narzędzia badawcze: Listę Przymiotników ACL-37 H.G. Gougha i A.B. Heilbruna, Arkusz Samopoznania R.B. Cattela, Skalę Wartości M. Rokeacha, Kwestionariusz Gasia Stres w Zawodzie Nauczyciela, Ocena zajęć oraz inwentarze: Moje Atuty i Ograniczenia oraz Moje Potrzeby Rozwojowe. Wyniki badań zostały opracowane statystycznie za pomocą pakietu programów SPSS PC+. Badania dotyczyły wielu zagadnień, m.in.: skuteczności dydaktycznej, relacji z uczniami, sprawności dydaktycznej, aktywizowania uczniów, otwartości wobec uczniów.

Kolejnych pięć rozdziałów poświęcił charakterystyce psychologicznej różnych

grup nauczycieli: o różnym poziomie satysfakcji zawodowej, o różnym poziomie stresu zawodowego, rozwoju profesjonalnego, o różnym poziomie zbieżności celów rozwojowych oraz o różnej strukturze obrazu siebie. Z. Gaś określa funkcjonowanie w roli zawodowej nauczycieli o różnym poziomie satysfakcji zawodowej, ich potrzeby rozwojowe. Zasadnicze wnioski uzyskane na podstawie wyników badań są zdaniem Z. Gasia następujące:

- w badanej populacji czynniki motywujące i siły dynamizujące rozwój wystąpiły jedynie w ograniczonym zakresie,
- dotychczasowy styl oraz efektywność funkcjonowania w zawodzie nauczyciela są czynnikami zapewniającymi przynajmniej umiarkowane zadowolenie ze swej działalności zawodowej,
- deklarowane potrzeby doskonalenia się są tym silniejsze, im wyższy jest dotychczasowy poziom sprawności profesjonalnej badanych,
- idealne obrazy siebie i roli zawodowej były wysoce zbieżne, zaś realne obrazy siebie były wysoce różne.

W przypadku nauczycieli sprawnych osobowościowo i profesjonalnie wzorce te nabierały cech konstruktywnych i stawały się czynnikiem dynamizującym proces samodoskonalenia. W przypadku nauczycieli o niskim poziomie sprawności, wzorce te stawały się nadmiernie wyidealizowane, a przez to nieosiągalne i tym samym blokujące proces samodoskonalenia. Na podstawie badań autor sformułował kilka wniosków o charakterze bardziej ogólnym (s. 194). Książka jest interesująca zarówno z punktu widzenia jej unikalnej treści merytorycznej, jak i metodologii badań. Autor szczegółowo pokazuje metodykę, narzędzia i wyniki badań, dokonując klasyfikacji i ocen zgodnie z przyjętą metodyką. W niektórych zagad-

nieniach brakuje jedynie graficznego przedstawienia wyników, co poprawiłoby czytelność i podniosło atrakcyjność monografii.

Kazimierz Wieczorkowski

Problemy wsi i rolnictwa regionu leszczyńskiego

pod red. Andrzeja Kowalczyka i Zbigniewa Olejniczaka, Wyższa Szkoła Marketingu i Zarządzania w Lesznie, 2003.

Transformacja społeczno-gospodarcza, globalizacja, postęp naukowo-techniczny prowadzi do bardzo szybkich radykalnych zmian w skali makro i mikro. Oczywiście większość publikacji jest poświęcona zmianom w skali krajów, regionów świata. Zaletą pomysłu i publikacji Wyższej Szkoły Marketingu i Zarządzania w Lesznie jest analiza stanu w lokalnych wiejskich społecznościach. Częstkowe opracowanie studentów otwierają ogólne analizy problemów regionu leszczyńskiego: dr. Andrzeja Kowalczyka i dr. Zbigniewa Olejniczaka.

Przedstawiono sytuację społeczno-gospodarczą wybranych wsi regionu leszczyńskiego: Kluczewo, Borek, Góreczki Wielkie, Szelejewo, Kołaczkowice, Oczkowice, Rzeczkowa, Wydawy, Zielona Wieś, Słupia Kapitulna, Golina Wielka, Brzezcie.

W aspekcie każdej wsi poza opisem sytuacji ogólnej przedstawiono bardziej szczegółowe problemy:

- aktualnej sytuacji rolnictwa,
- sytuacji gospodarczej ludności,
- stanu i warunków gospodarowania,
- ewaluacji uspołecznionych przedsiębiorstw,
- zmiany i oczekiwania rolników,
- perspektywy gospodarstw rolnych.

Widoczna jest główna linia przedmiotu analizy opracowań cząstkowych poszczególnych wsi: struktura wsi, gminy, struktura gospodarstw rolnych, struktura zasiewów, struktura demograficzna, stan wyposażenia w maszyny, samoocena zaspokojenia potrzeb rodziny, ocena polityki rolnej, stosunek do wstąpienia polski do Unii Europejskiej.

Jest to interesujący zbiór logicznych analiz cząstkowych wykonanych przez studentów w wybranych wsiach Regionu Leszczyńskiego. Będzie pomocna w rozwiązywaniu lokalnych problemów i prowadzeniu podobnych i potrzebnych opracowań w każdej małej miejscowości.

Henryk Bednarczyk

Karta Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych – 8 lat działalności

red. H. Bednarczyk, A. Kirejczyk.
Radom: ITeE, 2003

Publikacja zawiera informacje o celach, formach i wynikach współpracy sygnatariuszy Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych. Jego wkład w rozwój oświaty dorosłych przez podejmowanie licznych inicjatyw w obszarze podnoszenia jakości usług edukacyjnych, dostosowania prawa oświatowego do potrzeb osób dorosłych, promowania ważnych światowych dokumentów odnoszących się do edukacji dorosłych.

Przedstawia organizacje, sygnatariuszy Karty. Ich historię, potencjał i dokonania. Dwanaście organizacji prezentuje również swój dorobek wydawniczy. Obszernie przedstawiono czasopisma redagowane przez Kartę Porozumienia Oświaty Dorosłych.

Wszystkie informacje są bogato ilustrowane fotografiami. Informator zawiera również dane adresowe (tel/ fax, e-mail).

Joanna Tomczyńska

CONTENTS

COMMENTARY 5

- Polish strategy of development of continuing education – *Henryk Bednarczyk* 5

NATIONAL INAUGURATION OF ADULT EDUCATION ACADEMIC YEAR IN POLAND 2003/2004 7

- Strategy of development of continuing education until year 2010 – MoNES, 2003 7
- Ewa Przybylska:** Professionalisation of adult education 29
- Stefan M. Kwiatkowski:** Adult education within the concept of LifeLong Learning 37
- Bronisław Gołębiowski:** Two wings of national education and folk universities 41
- Lucjan Turowski:** Topicality of educational ideas and concepts of folk university of Ignacy Solarz 46

PROBLEMS OF ADULT EDUCATION IN POLAND AND IN THE WORLD 54

- Irena Wojnar:** Bogdan Suchodolski: Continuing education, crossroads and hopes 54
- Jyri Manninen:** The adults in the society of dreams. Image of education as a motivation obstacle 60
- Michel Aribaud:** Experiences of the French education system (1992–2002) 67
- Janos Sz. Toth:** Chance for the adult education 75
- Natalia M. Aleksandrova:** Efficiency criteria of the teaching system 81
- Tadeusz Gawlik:** Continuing education within the amended Act on Education System 86

ADULT EDUCATION AND LABOUR MARKET**94**

Joanna Minta: Counsellors of academic Career Centres as executors of the program “Outplacement” for the academic society	94
Ewa Flaszynska: Job migration of Poles to the EU countries	105
Krzysztof Symela, Marta Jacyniuk: Development of trainers’ competencies in the area of designing modular vocational training ...	111
Marian Piotrowski, Jarosław Sitek: Languages for special purposes – Leonardo da Vinci pilot project	120
Zdzisław Kolan: Activities of the Practical Education Centre in Wrocław	124

OUTSTANDINGS OF EDUCATIONAL WORKERS**127**

Prof. Bogdan Suchodolski	127
Ryszard Sokołowski (1927–2003)	128

CONFERENCES, SEMINARS, PUBLICATIONS**129****INHALTSVERZEICHNIS****137****СОДЕРЖАНИЕ****139**

Inhaltsverzeichnis

KOMMENTAR

5

Polnische Entwicklungsstrategie der Weiterbildung – *Henryk Bednarczyk* 5

GESAMTPOLNISCHE INAUGURATION DES SCHULJAHRES DER ERWACHSENENBILDUNG IN POLEN 2003/2004

7

Entwicklungsstrategie der Weiterbildung bis 2010 – MENiS, 2003 7
Ewa Przybylska: Professionalisierung der Erwachsenenbildung 29
Stefan M. Kwiatkowski: Die Erwachsenenbildung als Lebenslanges
Lernen 37
Bronisław Gołębiowski: Zwei Zweige des Ministeriums für
Volksbildung und Volksuniversitäten 41
Lucjan Turowski: Aktualität der Bildungs- und Volksuniversitätsidee
von Ignacy Solarz 46

PROBLEME DER ERWACHSENENBILDUNG IN POLEN UND IN DER WELT

54

Irena Wojnar: Bogdan Suchodolski: Permanente Ausbildung,
Kreuzwege und Hoffnungen 54
Jyri Manninen: Die Erwachsenen In der Traum. Die Vorstellung
der Weiterbildung als Motivationshinderniss 60
Michel Aribaud: Erfahrungen des französischen Ausbildungssystems
(1992–2002) 67
Janos Sz. Toth: Bildungschance für Erwachsenen 75
Natalia M. Aleksandrova: Kriterien der Wirksamkeit des didaktischen
Prozesses 81
Tadeusz Gawlik: Weiterbildung im dem geänderten Gesetz über
Bildungssystem 86

ERWACHSENENBILDUNG UND ARBEITSMARKT**94**

Joanna Minta: Die Berater von Hochschulkarrierebüros als die ausführende Personen des Programm „Outplacement“ für akademische Gemeinschaft	94
Ewa Flaszynska: Erwerbsmigration der Polen zu den EU-Ländern	105
Krzysztof Symela, Marta Jacyniuk: Die Vervollkommung der AusbilderKompetenzen im Bereich der Entwicklung der modularen, beruflichen Ausbildung	111
Marian Piotrowski, Jarosław Sitek: Sprache für die spezielle Zwecke – Pilotprojekt von Leonardo da Vinci Programm	120
Zdzisław Kolan: Die Tätigkeit des Zentrums für Praktische Ausbildung in Breslau (Centrum Kształcenia Praktycznego we Wrocławiu)	124

**PERSÖNLICHKEITEN DER BERUHMTEN
BILDUNGSTRÄGERN****127**

Prof. Bogdan Suchodolski	127
Ryszard Sokołowski (1927–2003)	128

KONFERENZEN, SEMINARE, TAGUNGEN**129****CONTENTS****135****СОДЕРЖАНИЕ****139**

Содержание

КОММЕНТАРИЙ 5

- Польская стратегия развития непрерывного образования
– *Хенрик Беднарчик* 5

ТОРЖЕСТВЕННОЕ НАЧАЛО УЧЕБНОГО ГОДА ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ 2003/2004 7

- Стратегия развития непрерывного образования по 2010 год
– Министерство образования и спорта, 2003 7
- Эва Пшибыльска:** Профессионализация образования взрослых 29
- Стефан М. Квятковски:** Образование взрослых в концепции
обучения в течение всей жизни 37
- Бронислав Голембиовски:** Два крылья народного образования,
а народные университеты 41
- Луция Турос:** Актуальность просветительных идей и концепции
народного университета Игнацега Сольжа 46

ПРОБЛЕМЫ ПРОСВЕЩЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ПОЛЬШЕ И ЗА РУБЕЖОМ 54

- Ирена Войнар:** Богдан Суходольски „Перманентное образование” 54
- Юрий Маннинен:** Взрослые в обществе мечты. Представления
о образовании в качестве мотивационного барьера 60
- Михазль Арибауд:** Из опыта французской образовательной системы
(1992–2002) 67
- Янош Ш. Тотх:** Шансы образования для взрослых 75
- Наталия М. Александрова:** Критерии эффективности
дидактической системы 81
- Тадеуш Гавлик:** Непрерывное образование в дополнении
закона об системе образования 86

ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ А РЫНОК ТРУДА 94

Иоанна Минта: Профконсультант в высшем учебном заведении 94
Эва Флашинька: Миграции Поляков в поиске работы в страны
Европейского сообщества 105
Кшиштоф Сымеля, Марта Яцынюк: Совершенствование
компетенции учителей взрослых в области проектирования
модульных программ профессионального совершенствования 111
Мариан Пиотровски, Ярослав Ситек: Обучение языков
избранных профессиональных групп – проект программы Леонардо
да Винчи 120
Здзислав Колан: Деятельность Центра по практическому
обучению в г. Вроцлав 124

ВЫДАЮЩИЕСЯ ПЕДАГОГИ 127

Профессор Богдан Суходольски (1903–1992) 127
Ришард Соколовски (1927–2003) 128

КОНФЕРЕНЦИИ, СЕМИНАРЫ, МОНОГРАФИИ 129

CONTENTS 135

INHALTSVERZEICHNIS 137

Wskazówki dla Autorów

EDUKACJA USTAWICZNA DOROSŁYCH zamieszcza oryginalne teksty, dotyczące szeroko rozumianej oświaty dorosłych

- Objętość artykułu problemowego nie powinna przekraczać 10 stron maszynopisu (30 wierszy po 60 znaków, łącznie ze spacjami). Przygotowując informacje do działów „Konferencje, Seminaaria, Sympozja” i „Co warto przeczytać” (do 5 stron maszynopisu) najlepiej wzorować się na materiałach już wydrukowanych w ostatnich numerach.
- Autor zobowiązany jest dostarczyć tekst na dyskietce, złożony w programie Word dla Windows lub przesłać pocztą elektroniczną na adres e-mail: alicja.sadlowska@itee.radom.pl
- Tekst powinien zawierać tytuł, wprowadzenie, główną treść podzieloną na części z nagłówkami, wykaz literatury zatytułowany **Literatura** (jeśli jest w tekście cytowana) oraz na oddzielnej kartce informacje o autorze (lub autorach): imię i nazwisko, miejsce pracy, adres do korespondencji, telefon, fax.
- Autorzy otrzymują egzemplarz autorski czasopisma.
- Redakcja zastrzega sobie prawo dokonywania skrótów i zmiany tytułu bez porozumienia z Autorem.

Warunki prenumeraty

**Czasopismo EDUKACJA USTAWICZNA DOROSŁYCH
można prenumerować bezpośrednio
w redakcji kierując zamówienia pod adresem:**

Wydawnictwo ITeE

ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom

i wpłacając należność na konto:

BPHPBK S.A- I ODDZIAŁ RADOM 30 1060 0076 0000 4014 7000 0338

Cena 1 egz. wynosi 12 zł. Roczna prenumerata 48 zł.

