
EDUKACJA *ustawiczna* DOROSŁYCH

1(48)/2005

Polish Journal of Continuing Education

RADA PROGRAMOWA

Programmatic council

dr hab. Henryk Bednarczyk, prof. ITeE – PIB, WSP ZNP;
mgr Zenon Gaworzuk; dr Christ Gronkholm (Finlandia);
dr Wiesław Gworys; dr hab. Ryszard Gerlach, prof. AB;
dr Kurt Habekost (Dania); prof. dr hab. Stanisław Kaczor,
prof. József 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. Smimov (Rosja);
dr hab. Jerzy Stochmiałek prof. APS; prof. Janos Sz. Toth
(Węgry); dr hab. Zdzisław Wolk, prof. UZ

REDAKCJA

Editorial Board

Henryk Bednarczyk (redaktor naczelny), Dorota Koprowska
Wanda Surosz, Jolanta Religa, Marcin Olifrowicz
Redaktor tomu: Iwona Kacak

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

RECENZJE – Rada Programowa

Reviews – Programmatic council

Komentarz
Commentary

Problemy oświaty
dorosłych na świecie
Problems of adult education
in the world

Edukacja dorosłych
a rynek pracy
Adult education and labour
market

Sylwetki wybitnych
oświatowców
Outstandings of educational
workers

Konferencje, seminaria,
informacje, przykłady
dobrych praktyk
Conferences, seminars, information,
examples of good practices
examples

ISSN 1507-6563

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

SCIENTIFIC – RESEARCH QUARTERLY

– ukazuje się od września 1993 roku,
nakład 1/48 tomu – 600 egz., łącznie 53 100 egz.

BIBLIOTEKA PEDAGOGIKI PRACY – monograficzna seria wydawnicza pod redakcją naukową prof. dr hab. Henryka Bednarczyka ukazuje się od 1987 roku – 125 t. – łącznie egz. 61 950;
Kontynuuje tradycje serii: Biblioteka Kształcenia Zawodowego (32 t.)
i cyklu materiałów: Szkoła – Zawód – Praca (11 t.)

Tłumaczenia:

Jęz. angielski – Michał Sagan, Jolanta Religa

Jęz. niemiecki – Małgorzata Jesionek

Jęz. rosyjski – Mirosław Żurek

Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, 2005

Opracowanie graficzne: Andrzej Kirsz

Opracowanie wydawnicze: Iwona Nitek, Joanna Iwanowska



1437

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

□ **Komentarz**

Edukacja ustawiczna za granicą – <i>Henryk Bednarczyk</i>	5
---	---

□ **Problemy oświaty dorosłych na świecie**

Dominique Bos, Claudie Sanquer: Rola partnerów społecznych w systemach kształcenia ustawicznego pracowników w krajach Unii Europejskiej	7
Semen G. Werszłowski: Innowacyjne procesy kształcenia dorosłych w Rosji	16
O.E. Podwierbnyh: Partnerstwo społeczne dla edukacji w Federacji Rosyjskiej	19
Andrzej Kapłun: Uczelnie techniczno-zawodowe w systemie kształcenia ustawicznego Ukrainy	22
Stiepan Mamricz: Innowacyjne kształcenie techniczne w kolegiach Ukrainy	27
Henryk Budzeń: System kształcenia ustawicznego w Słowacji	32
Anna Sacio-Szymańska: System kształcenia i szkolenia ustawicznego dorosłych we Francji – funkcjonowanie sieci GRETA	39
Beate Schmidt-Behlau: Europejska Sieć Międzykulturowej Edukacji Dorosłych (NILE)	44

□ **Edukacja dorosłych a rynek pracy**

Ewa Flaszynska: Migracje zarobkowe w województwie mazowieckim	51
Maciej Puchała: Komunikacja człowieka z komputerem	58
Wojciech Oleszak: Kultura bezpieczeństwa jako organizacja bezpiecznej pracy	68
Andrzej Aftański: Edukacja humanistyczna w kształceniu otwartym na nowe technologie	73

□ **Sylwetki wybitnych oświatowców**

Józef Pólturzycki	79
Zenon Gaworczuk	82

□ **Konferencje, seminaria, informacje, przykłady dobrych praktyk**

Edukacja Dorosłych w Zjednoczonej Europie – Bogactwo, Różnorodność, Doświadczenie – <i>J. Religa</i>	84
Jakość w edukacji. Doświadczenia brytyjskie, holenderskie i polskie – <i>I. Woźniak</i>	85
Perspektywy dla doradztwa zawodowego – wymiar lokalny i globalny – <i>A. Kiciór</i>	86
Wizyta młodych andragogów z Akademii Pedagogiki Specjalnej w Ministerstwie Edukacji Narodowej i Sportu – <i>E. Różyńska</i>	88

Edukacyjne czasopisma elektroniczne – <i>Z. Kramek</i>	89
E.A. Wesołowska (red.): Człowiek i edukacja: studia ofiarowane Profesorowi Józefowi Półturzyckiemu – <i>J. Tomczyńska</i>	92
M. Kubisz (red.): Praca, Kształcenie, Partnerstwo – <i>I. Kacak</i>	93
W. Burdecka: Instytucje otoczenia biznesu – <i>I. Kacak</i>	93
Ku podmiotowości partycypacyjnej (A. Radziejewicz-Winnicki, Społeczeństwo w trakcie zmiany) – P. Skuza	94
I Zachodniopomorski Kongres Edukacyjny, 6–7 września 2005 r.,	100
□ Contents	101
□ Inhaltsverzeichnis	102
□ Содержание	103

Henryk BEDNARCZYK

Edukacja ustawiczna za granicą

Continuing Education abroad

Otwarcie europejskich granic, a także rynków pracy (co prawda tylko niektórych krajów) zwiększa zainteresowanie również systemami edukacji i uznawalnością kwalifikacji. Wspólny cel i różne drogi edukacyjne w państwach Unii mimowolnie powodują zbliżanie systemów kształcenia i deklarowaną powszechnie wzajemną uznawalność kwalifikacji. Szczególne przyspieszenie jest widoczne w szkołach wyższych. Przyjęcie trójstopniowych studiów: licencjat, magisterium, doktorat to możliwości transferu punktów, suplement do dyplomu to ważne nowe możliwości współpracy. Wielkie nadzieje wiązane są z europejskim paszportem kwalifikacji. W kraju programy operacyjne zapowiadają wielką odnowę programów modułowych w szkołach zawodowych i edukacji dorosłych poprzedzone opracowaniem kolejnej grupy standardów kwalifikacji zawodowych, a także wsparcie dla akredytacji instytucji szkoleniowych i jakości kształcenia.

Ważnym zadaniem dla środowisk oświaty jest zapewnienie należnego miejsca programom edukacyjnym w dyskutowanym i przygotowanym nowym narodowym planie rozwoju na lata 2007–2013.

Nawiązując do naszego trwałego zainteresowania edukacją u najbliższych sąsiadów kontynuujemy rozpoczęty w 3(12)2003 numerze EDU przekaz informacji o wybranych problemach kształcenia w Rosji, Ukrainie, Słowacji, a także Francji oraz o interesującej europejskiej sieci edukacji międzykulturowej. Zwracam uwagę na narastające zjawiska migracji zarobkowej przedstawionej w artykule dr Ewy Fleszyńskiej na przykładzie województwa mazowieckiego.

Niedawne jubileusze skłoniły nas do przypomnienia wybitnych uczonych i organizatorów edukacji.

Prof. dr hab. Józef Półturzycki, wieloletni przewodniczący Zespołu Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, jest powszechnie znany z wielu inicjatyw, w tym ukazującej się pod jego redakcją monograficznej serii wydawniczej Biblioteka Edukacji Dorosłych. Odnotujemy również zamieszczoną informację o monografii pod redakcją Anny E. Wesołowskiej „Człowiek i edukacja: studia ofiarowane profesorowi Józefowi Półturzyckiemu”.

Dr Zenon Gaworczyk jest sekretarzem generalnym jednej z największych organizacji oświatowych Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, to praca organiczna u podstaw.

Zachęcam do nadsyłania szczególnie informacji o konferencjach, książkach, dobrych praktykach edukacyjnych i badaniach.

Kolejny 2 w bieżącym roku a 49 kolejny numer poświęcimy w całości nowemu projektowi „Przedsiębiorczość w sieci – Internet szansą na wzrost konkurencyjności” w programie EQUEL. Będzie to więc realny przykład budowy porozumień krajowych i ponadnarodowych dla wsparcia miniprzedsiębiorstw.

Problemy oświaty dorosłych na świecie

Dominique BOS, Claudie SANQUER

Eksperti programu PHARE 2000

Krajowy System Szkolenia Zawodowego – Część I

Rola partnerów społecznych w systemach kształcenia ustawicznego pracowników w krajach Unii Europejskiej**

The role of the social partners in continuing education systems in the EU countries

Słowa kluczowe: polityka zatrudnienia, partnerzy społeczni, ustawiczna edukacja zawodowa, identyfikacja potrzeb – kompetencje, uznawalność, finansowanie szkoleń

Key words: employment policy, social partners, continuing vocational education, needs identification – competencies, recognition, training financing

Summary

The development of continuing vocational education requires co-operation of a number of partners. The article presents the role that is attributed to social partners in regulation and stimulation of continuing education of employees in companies on a national, regional, local and sectors level in selected countries of the European Union. This role is a result of experience and tradition of each country. The article was inspired by, among others, agreement signed by the representatives of the European associations of social partners in March 2002 concerning lifelong upgrade of competencies and qualifications¹. The agreement gives priority to four areas of activity:

- current and future needs identification in terms of competencies and qualifications,
- competencies and qualifications recognition and certification,
- information, help and guidance for companies and individuals,
- the resources collection (mostly financial).

* Przedruk z publikacji Ministerstwa Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej, Krajowy System Szkolenia Zawodowego. Część I Umowa Bliźniacza Francja–Polska, s. 112.

¹ Sygnatariuszami są: Europejska Konfederacja Związków Zawodowych, Unia Konfederacji Przemysłu i Pracodawców Europejskich – UNICE/UEAPME, Europejskie Centrum Przedsiębiorczości z Publicznym Udziałem Przedsiębiorstw o Ogólnospołecznym Znaczeniu Gospodarczym. Kompetencje zostały zdefiniowane jako wiedza, zdolności i umiejętności wykorzystywane w danej sytuacji zawodowej. Kwalifikacje są formalnym wyrazem zawodowych umiejętności pracownika, uznanych na poziomie krajowym i sektorowym.

The above areas of activity, described in the article, will specify the forms of social partners' engagement in solving the problems of continuing education in the EU countries, as well as, define ways of activities that would be of an interest for Polish social partners.

Porównanie roli partnerów społecznych w systemach ustawicznego kształcenia pracowników w 5 krajach: Francji, Szwecji, Szkocji, Irlandii i Portugalii – synteza

Wprowadzenie

We wszystkich krajach członkowskich UE partnerzy społeczni odgrywają niezwykle ważną rolę w kształtowaniu założeń do ustawicznego kształcenia pracowników, a także samych systemów kształcenia oraz ich ram prawnych.

Porównując takie kraje, jak Hiszpania, Francja czy Szwecja stwierdzimy, że formy uczestnictwa partnerów społecznych w kształceniu ustawicznym są bardzo zróżnicowane. Różnice te wynikają z różnych doświadczeń i tradycji tych krajów – w odróżnieniu od Szkocji, Francja i Szwecja posiadają systemy zdecydowanie scentralizowane.

Rola przedstawicieli związków zawodowych w Zjednoczonym Królestwie w kształtowaniu ustawicznego kształcenia pracowników została mocno ograniczona przez kolejne rządy w latach 80.

W Portugalii partnerzy społeczni podpisali w 2001 r. ambitne porozumienie, którym być może zechcą zainspirować się nowe kraje członkowskie UE.

FRANCJA

Partnerzy społeczni odgrywają ważną rolę:

- zarządzając, w ramach OPCA², składkami odprowadzonymi przez pracodawców na rzecz kształcenia ustawicznego,
- kontrolując procedurę tworzenia tytułów zawodowych przez Ministerstwo Spraw Socjalnych, Pracy i Solidarności.

W ramach każdej branży zawodowej istnieje obowiązek renegotjacji co 5 lat priorytetów w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego.

Istnieje wiele porozumień branżowych regulujących kwestie kształcenia pracowników. Porozumienia między partnerami społecznymi nie są przenoszone do prawa krajowego.

SZWECJA

Partnerzy społeczni uczestniczą w aktywny sposób w negocjacjach w ramach branż służących rozwijaniu kształcenia ustawicznego w przedsiębiorstwie.

Ponadto związki zawodowe zachęcają pracowników najslabiej wykształconych do podnoszenia kwalifikacji.

Partnerzy społeczni i przedstawiciele władz lokalnych współpracują w celu identyfikowania, antycypowania potrzeb w zakresie zatrudnienia i kompetencji, a także w celu tworzenia lokalnych systemów szkoleniowych dostosowanych do istniejących potrzeb.

Konfederacja Pracodawców (SAF), która reprezentuje 65 000 zakładów oraz Generalna Konfederacja Pracy (LO) tworzą Zawodową Radę Rynku Pracy, której zadaniem jest ocena i monitorowanie potrzeb szko-

² Parytetowe instytucje zarządzające środkami pochodzącymi ze składek odprowadzonych przez pracodawców na rzecz szkolenia pracowników.

leniowych, kontrolowanie i koordynowanie działań na poziomie lokalnym, utrzymywanie kontaktów z administracją i instytucjami szkolenia zawodowego. Poza tym porozumienia branżowe gwarantują określanie wytycznych o charakterze ogólnym (cele, metody, grupy docelowe, finansowanie), pozostawiając jednak szeroki margines swobody działania przedsiębiorstwom w zakresie realizacji ww. wytycznych.

SKOCJA

Przedstawiciele pracowników są nieobecni w gremiach podejmujących decyzje w sprawie zarządzania funduszami publicznymi przeznaczanymi na kształcenie zawodowe (funkcja pozostaje w gestii LEC³).

Standardy wymagań kwalifikacyjnych (SVQ)⁴ są opracowywane przez Lead Bodies⁵, struktury partytetowe.

Bardzo niewiele układów zbiorowych określa zależności między poziomem kwalifikacji i wynagrodzeniem.

Specjalnie przygotowani przedstawiciele związków zawodowych (Learning Representatives) zachęcają najsłabiej wykwalifikowanych pracowników do podnoszenia kwalifikacji.

IRLANDIA

W przeciwieństwie do większości Państw Członkowskich kwestie dotyczące ustawicznego kształcenia zawodowego dorosłych rzadko są przedmiotem negocjacji z partnerami społecznymi.

Pracownicze związki zawodowe mają niewielki wpływ na istniejący system.

Tylko w połowie przedsiębiorstw są obecne organizacje związkowe. Dostęp pracownika do ustawicznego kształcenia zawodowego zależy od pracodawcy lub bezpośrednich ustaleń między pracodawcą i pracobiorcą.

Układy zbiorowe na poziomie branż i przedsiębiorstw bardzo rzadko dotyczą kwestii związanych z kształceniem pracowników.

PORTUGALIA

Portugalscy partnerzy społeczni, przy wsparciu Ministerstwa Pracy, podpisali w lutym 2001 r. ważne porozumienie dot. zatrudnienia i kształcenia zawodowego.

Porozumienie to przewiduje m.in., iż pracownik ma prawo do 20 godzin szkolenia począwszy od 2002 r., a od 2006 r. – do 35 godzin. Na mocy tego porozumienia wymaga się od pracodawców, by w skali każdego roku 10% ich personelu uczestniczyło w szkoleniach. W praktyce wdrożenie zapisów porozumienia jest trudne; dyskusje na jego temat nadal trwają.

Przedstawiciele partnerów społecznych zasiadają w radach nadzorczych placówek szkoleniowych publicznych służb zatrudnienia. Ich obecność jest gwarantem dialogu społecznego na poziomie lokalnym i regionalnym.

³ LEC – Local Enterprise Companies – Lokalne Towarzystwa Przedsiębiorczości.

⁴ SVQ – Scottish Vocational Qualification – opisują precyzyjnie kompetencje wymagane w zakresie danej specjalności/zawodu. SVQ obejmują wszystkie grupy zawodowe.

⁵ Lead Bodies mają najczęściej charakter sektorowy, są złożone z pracodawców, przedstawicieli związków zawodowych, pracobiorców i przedstawicieli organizacji branżowych.

Rola partnerów społecznych w systemach kształcenia ustawicznego pracowników w krajach Unii Europejskiej

Wprowadzenie

Dokument ten został opracowany na podstawie analizy inicjatyw podejmowanych w takich krajach członkowskich Unii Europejskiej jak Francja, Szwecja, Hiszpania, Zjednoczone Królestwo, Irlandia i Portugalia.

Zgodnie z raportem EIRO (European Industrial Relations Observatory Europejskie Obserwatorium Stosunków Pracy), od końca lat osiemdziesiątych kształcenie przez całe życie oraz układy zbiorowe nabierają coraz większego znaczenia w negocjacjach partnerów społecznych, a celem tych negocjacji jest coraz częściej określenie ram instytucjonalnych i finansowych służących regulowaniu i stymulowaniu kształcenia ustawicznego pracowników w przedsiębiorstwach. Negocjacje te odbywają się na różnych poziomach: ogólnokrajowym, regionalnym, sektorowym, zakładowym. Historia rozwoju przemysłu, kontekst społeczny i kulturowy każdego kraju mają duży wpływ na charakter zawieranych porozumień.

We Francji, Hiszpanii i Szwecji ważną rolę odgrywają porozumienia ogólnokrajowe i sektorowe, niewielki jest natomiast zakres negocjacji zbiorowych prowadzonych w Zjednoczonym Królestwie i Irlandii, gdzie kształcenie mieści się w narodowej polityce zatrudnienia, a tylko w niewielkim stopniu znajduje swój wyraz w układach zbiorowych.

Niezależnie od specyfiki państwa, kształcenie przez całe życie leży w interesie pracodawców i pracobiorców, gdyż przyczynia się zarówno do wzrostu konkurencyjności firm, jak i do zwiększania zdolności pracowników do utrzymania lub znalezienia pracy.

Bez względu na kraj partnerzy społeczni poszukują rozwiązań dających dostęp do kształcenia jak najszerszej grupie pracowników. Główna trudność polega na tym, iż, pomimo wysiłków, największy dostęp do kształcenia ustawicznego mają firmy o silnej pozycji na rynku oraz pracownicy wysoko wykwalifikowani.

Identyfikowanie obecnych i przyszłych potrzeb w zakresie kompetencji i kwalifikacji

Partnerzy społeczni mogą w tym obszarze angażować się na różnych poziomach: w przedsiębiorstwie w tworzenie planu szkoleń; na poziomie krajowym w ramach sektorów i branż w definiowaniu potrzeb w zakresie kompetencji i kwalifikacji. W drodze współpracy z instytucjami szkoleniowymi mogą pomagać w definiowaniu i kształtowaniu jakości oferty szkoleniowej.

Identyfikowanie potrzeb szkoleniowych w przedsiębiorstwie

W wielu krajach udział partnerów społecznych w identyfikowaniu aktualnych i przyszłych potrzeb w dziedzinie kompetencji i kwalifikacji wyraża się w postaci prawnego obowiązku informowania i konsultowania z nimi zakładowych planów szkoleń. Jeżeli szkolenie jest częścią strategii zarządzania zasobami ludzkimi zakładu i jeśli jest przedmiotem szerokiego dialogu społecznego, partnerzy społeczni mogą brać udział w określaniu potrzeb, formułowaniu rozwiązań. Ich wkład może pomóc w pobudzaniu niezbędnych wysiłków ze strony pracowników oraz w tworzeniu otoczenia sprzyjającego uczeniu się.

We Francji zasady kształcenia ustawicznego są regulowane ustawowo, a także na drodze układów zbiorowych. Przedsiębiorstwa mają obowiązek finansowania szkoleń, a także informowania i konsultowania z partnerami społecznymi planów szkoleń. Reguluje to ustawa z 1971 r. oraz porozumienie między partnerami społecznymi (Accords de Grenelle). W zakładach zatrudniających ponad pięćdziesięciu pracowników komisja zakładowa ma obowiązek wydania opinii w sprawie wykonania planu szkolenia za rok poprzedni oraz w sprawie projektu planu szkoleń na następny rok. Te konsultacje dotyczą takich aspektów, jak efektywna

realizacja szkoleń, ich finansowanie etc. W przedsiębiorstwach zatrudniających powyżej 200 pracowników istnieje obowiązek utworzenia komisji ds. szkolenia. W okresach restrukturyzacji przedsiębiorstwa mają obowiązek przedłożenia partnerom społecznym planu socjalnego, przewidującego przekwalifikowanie pracowników.

W Hiszpanii zakładowe plany szkoleń są opracowywane na podstawie uprzedniej diagnozy potrzeb, w przygotowaniu której partnerzy społeczni biorą czynny udział. Jeśli przedsiębiorstwa chcą skorzystać z finansowania zewnętrznego przy realizacji planu szkoleń, mają obowiązek skonsultowania się z przedstawicielami pracowników. W przypadku braku porozumienia co do sposobów finansowania planu szkoleń, zakłady mają możliwość odwołania się do państwowej komisji mieszanej lub sektorowej komisji parytetowej. Plany szkoleń mogą mieć charakter wewnątrzzakładowy, międzyzakładowy lub międzybranżowy. W okresach restrukturyzacji przedsiębiorstw umowy branżowe przewidują szkolenia, informowanie pracowników o możliwościach korzystania z kształcenia ustawicznego oraz konsultacje z partnerami społecznymi.

W Wielkiej Brytanii ustawa z 1999 r. wymaga od pracodawców konsultowania ze związkami zawodowymi planów szkoleń i planów rozwoju przedsiębiorstwa.

W Portugalii, w wyniku negocjacji między rządem i partnerami społecznymi, parlament dyskutuje aktualnie nad propozycją zmiany kodeksu pracy, dotyczącą możliwości dysponowania przez pracowników co najmniej dwudziestoma godzinami szkolenia (w roku 2003) potwierdzanego świadectwem i trzydziestoma godzinami w roku 2006.

Identyfikowanie obecnych potrzeb szkoleniowych na poziomie krajowym i branżowym

Partnerzy społeczni mogą uczestniczyć w badaniu potrzeb w zakresie kompetencji i kwalifikacji w ramach specjalnych grup badawczych – „task force” ogólnokrajowych i branżowych. Grupy te biorą udział w definiowaniu polityki zatrudnienia i szkolenia w odniesieniu do krajowego i branżowego rynku pracy.

Zjednoczone Królestwo

Poprzedni rząd zredukował udział partnerów społecznych w opracowywaniu polityki zatrudnienia i szkolenia (rozbiecie Manpower Services Commission oraz trójstronnych zawodowych rad szkoleniowych odpowiedzialnych za promowanie i zarządzanie kształceniem i szkoleniem zawodowym – „vocational education and training”). Obecny rząd zaprasza partnerów społecznych do szerszego udziału w kształtowaniu polityki rynku pracy, poprzez współtworzenie grupy roboczej „skill task force”. Grupa ta analizuje potrzeby w zakresie kompetencji pracowników oraz określa działania zapewniające rynkowi pracowników posiadających odpowiednie kompetencje (obecnie i w przyszłości) w celu utrzymania wysokiego poziomu zatrudnienia na rynku krajowym, odpowiedniego poziomu konkurencyjności na rynku międzynarodowym oraz w celu zagwarantowania równych szans dla wszystkich.

Partnerzy społeczni uczestniczą także w tworzeniu standardów kwalifikacji NVQ (SVQ, dla Szkocji). Ich opracowywaniem zajmują się instytucje podlegające Ministerstwu Przemysłu: Lead Bodies (instytucje pilotujące). Te Lead Bodies mają najczęściej charakter sektorowy, są złożone z pracodawców, przedstawicieli związków zawodowych pracodawców i przedstawicieli organizacji branżowych.

Szwecja

Konfederacja Pracodawców (SAF), która reprezentuje 65 000 zakładów oraz Generalna Konfederacja Pracy (LO) tworzą zawodową radę rynku pracy, której zadaniem jest ocena i monitorowanie potrzeb szkoleniowych, kontrolowanie i koordynowanie działań na poziomie lokalnym, utrzymywanie kontaktów z administracją i instytucjami szkolenia zawodowego. Poza tym porozumienia branżowe gwarantują określanie wytycznych o charakterze ogólnym (cele, metody, grupy docelowe, finansowanie), pozostawiając jednak szeroki margines swobody działania przedsiębiorstwom, jeśli chodzi o praktyczną realizację ww. wytycznych.

Hiszpania

Kształcenie ustawiczne (w tym urlop szkoleniowy) podlega negocjacom trójstronnym (ANFC – Acuerdo Nacional de Formación Continua – Narodowe Porozumienie w sprawie Kształcenia Zawodowego). Partnerzy społeczni, odpowiedzialni za stosowanie ustaleń będących wynikiem tych negocjacji, pełnią tę rolę za pośrednictwem Trójstronnej Fundacji ds. Kształcenia Zawodowego.

Francja

Partnerzy społeczni negocjują w ramach każdej branży priorytety w zakresie kształcenia ustawicznego; w zakres tych negocjacji wchodzi np. ustalanie wyższych niż przewiduje minimum ustawowe współczynników uczestnictwa przedsiębiorstw w finansowaniu szkoleń. Poza tym komisje parytetowe ds. zatrudnienia analizują, w ramach badań prognostycznych na poziomie każdej branży, ewolucję zatrudnienia i proponują kierunki rozwoju oferty szkoleniowej.

Rozwój współpracy z instytucjami szkoleniowymi

Partnerzy społeczni mogą przyczynić się do rozwoju oferty szkoleniowej odpowiadającej potrzebom przedsiębiorstw i pracowników.

W Zjednoczonym Królestwie LEC (Local Enterprise Companies), instytucje zarządzające funduszami publicznymi przeznaczonymi na kształcenie zawodowe młodzieży, bezrobotnych i pracowników, są pośrednikami między rządem i lokalnymi rynkami zatrudnienia oraz kształcenia zawodowego. LEC składają się w dwóch trzecich z przedstawicieli prywatnego sektora lokalnego, pozostałe miejsca zajmują przedstawiciele instytucji lokalnych (radni, stowarzyszenia wolontariuszy, przedstawiciele związków zawodowych).

W Szwecji partnerzy społeczni i przedstawiciele władz lokalnych współpracują w celu identyfikowania obecnych i przyszłych potrzeb w zakresie zatrudnienia i kompetencji, a także w celu tworzenia lokalnych systemów szkoleniowych dostosowanych do istniejących potrzeb.

We Francji partnerzy społeczni zasiadają w zarządach wielu instytucji szkoleniowych lub posiadających placówki szkoleniowe (AFPA, Izby Przemysłowo-Handlowe, Izby Rolnicze) i wpływają na kierunki ich działań.

Uznawanie i potwierdzanie kompetencji i kwalifikacji

W wielu krajach europejskich partnerzy społeczni uczestniczą w pracach dotyczących uznawania i potwierdzania kompetencji oraz kwalifikacji. Sfera ta nabiera coraz większego znaczenia. Wspieranie rozwoju takich instrumentów, jak działanie na rzecz rozwijania systemu kompetencji czytelnych i dostępnych w wyniku szkoleń formalnych i ścieżek nieformalnych ułatwia mobilność geograficzną i zawodową pracowników oraz poprawia skuteczność funkcjonowania rynku pracy. Z drugiej strony uznawanie i potwierdzanie kwalifikacji i kompetencji umożliwia przedsiębiorstwom lepsze zarządzanie kompetencjami i zachęcanie pracowników do ich rozwijania.

We Francji partnerzy społeczni angażują się bezpośrednio w tworzenie i aktualizowanie wszystkich tytułów i dyplomów państwowych. Ich rola została wzmocniona po wejściu w życie ustawy o modernizacji polityki społecznej w 2002 r., która zreformowała, między innymi, politykę w dziedzinie tytułów zawodowych.

W kontekście francuskim oficjalne świadectwa państwowe potwierdzają umiejętności indywidualne, a nie moduł kształceniowy umożliwiający ich zdobycie. Dla podmiotów „potwierdzających” lub „poświadczających” uznawanie kompetencji i świadectw zasady są identyczne, bez względu na status kandydatów (bezrobotny czy pracownik przedsiębiorstwa na umowie w systemie naprzemiennym lub na umowie indywidualnej).

Wartość świadectw jest identyczna, bez względu na to czy kandydat zdobył kompetencje na drodze doświadczenia zawodowego, czy w ramach kształcenia początkowego, czy też ustawicznego, finansowanego przez region, pracodawcę czy samego zainteresowanego.

Natomiast zasady oceny umożliwiające sprawdzenie, czy zainteresowani rzeczywiście posiadają kompetencje opisywane w wydawanym świadectwie, mogą się zmieniać. Można również przewidzieć pewne modyfikacje, aby ułatwić dostęp kandydatów do tej oceny.

Każde ministerstwo ustala reguły potwierdzania kompetencji indywidualnych i wydawanych przez siebie świadectw. Kompetencje mogą być potwierdzane i poświadczane wyłącznie przez oceniających i podmioty wyznaczone jako kompetentne i mające uprawnienia w tym względzie (generalnie chodzi o komisje oceniające o charakterze parytetowym).

Wydawane świadectwa są potwierdzeniem „kwalifikacji”, to znaczy zdolności do wykonywania czynności zawodowych w ramach wielu sytuacji pracy, na poziomach odpowiedzialności zdefiniowanych i opisanych w standardzie wymagań kwalifikacyjnych.

We Francji istnieje około 15 000 różnych dyplomów, tytułów i świadectw (w tym 11 000 podlegających szkolnictwu wyższemu).

We Francji istnieją różne tytuły zawodowe i dyplomy:

- Tytuły i dyplomy tworzą ministerstwa (Edukacji Narodowej, Pracy, Rolnictwa,...) po ich zaopiniowaniu przez instancje konsultacyjne (złożone z reprezentatywnych organizacji pracobiorców i pracodawców), które pomagają w opracowywaniu standardów kwalifikacji poszczególnych tytułów i dyplomów (opis stanowisk, czynności robocze, wymagane kompetencje, zasady oceny kompetencji kandydatów). Dyplomy i tytuły zawodowe są rejestrowane na mocy ustawy w Krajowym Rejestrze Dyplomów i Tytułów Zawodowych.
- Tytuły tworzone są z inicjatywy izb przemysłowo-handlowych czy organizacji zrzeszających przedstawicieli branż zawodowych. W takim przypadku tytuły i dyplomy podlegają zaopiniowaniu przez Krajową Komisję Dyplomów i Tytułów Zawodowych, zanim zostaną wpisane do Krajowego Rejestru Dyplomów i Tytułów Zawodowych.

Komisja Dyplomów i Tytułów Zawodowych powstała w 2002 r. na mocy ustawy o modernizacji polityki społecznej (nr 2000-73). Komisja podlega bezpośrednio premierowi, a jej zadaniem jest:

- tworzenie i aktualizowanie Krajowego Rejestru Dyplomów i Tytułów Zawodowych (dostępnego w Internecie),
- czuwanie nad aktualizacją dyplomów i tytułów, zdobywanie informacji na temat ewolucji kwalifikacji i zmian w organizacji pracy, opracowywanie zaleceń dla instytucji wydających dyplomy i tytuły o charakterze zawodowym,
- udzielanie informacji nt. uznawania dyplomów i tytułów zawodowych w odniesieniu do dyplomów francuskich oraz dyplomów wydawanych w innych krajach europejskich.

W Zjednoczonym Królestwie system uznawania dyplomów i tytułów zawodowych odgrywa kluczową rolę w zapewnianiu spójności systemu kształcenia, a partnerzy społeczni są zaangażowani w opracowywanie norm standardów kwalifikacji w ramach zespołów zwanych Lead Bodies.

W Hiszpanii wdrażane są obecnie nowe ogólne ramy dotyczące uznawania kwalifikacji. Tu także partnerzy społeczni uczestniczą w badaniach i definiowaniu standardów.

W Szwecji partnerzy społeczni zainicjowali debatę na temat nowych systemów uznawania kompetencji. Aktualnie pracują nad regionalnymi testami służącymi potwierdzaniu kompetencji.

W Irlandii partnerzy społeczni (IBEC – Stowarzyszenie Pracodawców, ICTU – Federacja Związków Zawodowych) uczestniczą w pracach Irlandzkiego Urzędu ds. Kwalifikacji, który przygotowuje ramy do potwierdzania i certyfikacji szkoleń.

Informacja, pomoc, doradztwo

Jest to nowa i ważna rola, której partnerzy społeczni coraz częściej się podejmują w krajach członkowskich UE. Bezpośredni kontakt z pracownikami i środowiskiem pracy pozwala im skuteczniej działać na rzecz poszerzenia dostępu pracowników do szkoleń, szczególnie tych, którzy ze względu na niskie kompetencje najbardziej ich potrzebują. Partnerzy społeczni mają też swój udział w zachęcaniu małych firm do szkolenia personelu, w rozwijaniu form i treści szkoleń najbardziej dostosowanych do ich potrzeb (Zjednoczone Królestwo).

Partnerzy społeczni zasiadają też w instytucjach, zarządzających środkami finansowymi, np. we Francji. Tam upoważnione instytucje parytetowe (OPCA) zarządzają funduszami przeznaczonymi na kształcenie ustawiczne.

We Francji Partnerzy społeczni przyczyniają się do czytelności oferty szkoleń kończących się wydaniem świadectwa. Najnowszy Rejestr Dyplomów i Tytułów Zawodowych będzie udostępniony w Internecie.

W zakresie doradztwa partnerzy społeczni zasiadający w OPCA (parytetowych instytucjach zarządzających środkami pochodzącymi z obowiązkowych składek odprowadzanych przez przedsiębiorstwa na rzecz ustawicznego kształcenia pracowników), doradzają przedsiębiorstwom i pracownikom co do wyboru szkoleń, a także optymalnego wykorzystania środków na szkolenia.

Porozumienia między Państwem i partnerami społecznymi były przyczynkiem do stworzenia przepisów (ustawa z 1992 r.) regulujących prawo pracowników do urlopu służącego przeprowadzeniu bilansu kompetencji. Ten około dwudziestogodzinny urlop pozwala pracownikom podsumować z pomocą doradcy stan kompetencji i skonstruować projekt przekwalifikowania i/lub rozwoju zawodowego.

W Zjednoczonym Królestwie partnerzy społeczni angażują się w informowanie i promowanie działań wdrażanych przez rząd, np. w ramach rozwijania „podstawowych kompetencji” (czytanie, liczenie). TUC (Kongres Związków Zawodowych) i CBI (Konfederacja Pracodawców Brytyjskich) opublikowały raport dotyczący „odświeżania” podstawowych kompetencji („brushing up the basics”). Raport, który prezentuje straty ponoszone przez gospodarkę kraju w związku z lukami w podstawowych umiejętnościach pracowników przyczynił się do utworzenia „grupy mistrzów” (wiodących pracodawców i związkowców o wysokich kompetencjach). Ich zadaniem było przygotowanie i przeprowadzenie kampanii na rzecz szkoleń uzupełniających podstawowe kompetencje pracowników.

Partnerzy społeczni w Zjednoczonym Królestwie wynegocjowali możliwość powoływania w przedsiębiorstwach nowego typu działaczy związkowych – przedstawicieli związkowych ds. kształcenia i rozwoju (Union Learning Representatives). Ich zadaniem jest motywowanie pracowników do kształcenia się, w szczególności tych, którzy mają luki na poziomie podstawowych kompetencji (czytanie, pisanie, liczenie). Przedstawiciele związkowi do spraw kształcenia i rozwoju działają na rzecz innych pracowników w ramach swojego czasu pracy. Jest ich obecnie ok. 5000; Konfederacja Związków Zawodowych ma nadzieję, że będzie ich 22 000 pod koniec dekady.

Przedstawiciele związkowi ds. kształcenia i rozwoju są szkoleni i wspierani przez związki zawodowe.

Przedstawiciele pracodawców i pracowników w Zjednoczonym Królestwie wspierają również działania na rzecz rozwoju kompetencji upowszechniając w małych i średnich przedsiębiorstwach tytuł honorujący pracodawców inwestujących w zasoby ludzkie (tytuł „Investors in People” – IP).

Gromadzenie środków finansowych przeznaczonych na ustawiczne kształcenie pracowników

Dywersyfikacja zasobów finansowych (przedsiębiorstwo, państwo, fundusze strukturalne, wspólne finansowanie przez pracownika i przedsiębiorstwo), debata na temat systemu podatkowego tworzącego zachę-

ty do inwestowania w szkolenie, troska o rygorystyczne i skuteczne zarządzanie zasobami finansowymi – to obszary zainteresowania i działania partnerów społecznych.

We Francji OPCA (w których zasiadają partnerzy społeczni) zarządzają funduszami przeznaczonymi na kształcenie ustawiczne, w tym na finansowanie indywidualnych urlopów szkoleniowych pracowników. Partnerzy społeczni negocjują przepisy regulujące zasady korzystania ze szkoleń, np. w trosce o lepsze wykorzystanie funduszy w perspektywie długoterminowej wynegocjowali prawo pracowników do gromadzenia „kapitału” w postaci czasu, który, przy spełnieniu pewnych warunków mogą poświęcić na szkolenie.

W Hiszpanii Trójstronna Fundacja na rzecz Kształcenia Ustawicznego zarządza składkami odprowadzonymi przez przedsiębiorstwa na rzecz kształcenia ustawicznego pracowników. Fundacja, działająca pod patronatem Ministerstwa Pracy, tworzy kryteria terytorialnego i branżowego podziału środków, a także monitoruje wdrażanie porozumień dot. kształcenia ustawicznego.

W Zjednoczonym Królestwie LEC, które zarządzając funduszami publicznymi na rzecz kształcenia zawodowego są złożone w dwóch trzecich z przedstawicieli lokalnego sektora prywatnego, pozostałe mandaty są obsadzone przez przedstawicieli administracji i instytucji lokalnych (radni, stowarzyszenia wolontariuszy, przedstawiciele związków).

W Szwecji finansowanie kształcenia ustawicznego pozostaje częściowo w gestii Państwa, ponieważ kształcenie odbywa się najczęściej w placówkach i szkołach publicznych.

Partnerzy społeczni przyczynili się natomiast w istotnym stopniu do wdrożenia indywidualnego rachunku oszczędnościowo-szkoleniowego.

W Irlandii porozumienia między partnerami społecznymi i Rządem legły u podstawy opracowania programu szkoleniowego, zwanego „skill-net”, mającego na celu rozwijanie szkolenia przez Internet.

Podsumowanie

Identyfikowanie i antycypowanie potrzeb w zakresie kompetencji i kwalifikacji jest dziedziną, w którą partnerzy społeczni angażują się w największym stopniu, przede wszystkim w okresach, w których modernizacja zakładów, restrukturyzacje, fuzje powodują ciągłe zmiany w przedsiębiorstwach. Partnerzy społeczni są ponadto zapraszani przez administrację centralną do wspólnego kształtowania polityki zatrudnienia.

Do **uznawania kompetencji** przedsiębiorstwa, administracje centralne, partnerzy społeczni przywiązują coraz większą wagę. Rozwijanie systemu uznawania kompetencji ułatwia mobilność pracowników zarówno w samym przedsiębiorstwie, jak i na poziomie regionalnym, krajowym czy europejskim.

Doradztwo skierowane do osób prywatnych i przedsiębiorstw jest obszarem, w którym partnerzy społeczni są słabo reprezentowani. Wyjątkiem są tu kraje anglosaskie, gdzie przedstawiciele związkowi angażują się w promowanie kształcenia ustawicznego zarówno na poziomie całych przedsiębiorstw, jak i w odniesieniu do indywidualnych pracowników (zwłaszcza w małych przedsiębiorstwach, gdzie, jak wiadomo, zaangażowanie w szkolenie pracowników jest niewielkie). Z kolei we Francji, pod wpływem działań partnerów społecznych, rozwija się nowy „instrument”: indywidualne prawo pracowników do doradztwa w ramach bilansu kompetencji.

Zarządzanie zasobami finansowymi to jeden z tych obszarów, gdzie rozwiązania krajowe są bardzo zróżnicowane. Zarządzanie środkami finansowymi pozostaje w gestii Państwa (Szwecja) albo też w wyłącznej gestii przedsiębiorstwa (Szkocja, Irlandia). Natomiast we Francji czy Hiszpanii partnerzy społeczni są obecni w instytucjach zarządzających funduszami przeznaczonymi na szkolenia.

Rozwiązania, jak indywidualny rachunek oszczędnościowo-szkoleniowy (Szwecja, Zjednoczone Królestwo), czy „Kapitał – Czas” przeznaczany na kształcenie (Francja) są przykładami potrzebnych i udanych inicjatyw, do których stworzenia przyczynili się partnerzy społeczni.

Innowacyjne procesy kształcenia dorosłych w Rosji

Innovative processes of adult education in Russia

Słowa kluczowe: kształcenie ustawiczne, andragogika, programy kształcenia

Key words: continuing education, andragogic, education program

Summary

During the process of deep socio-economical and political transformation in Russia the importance of adult education greatly increases. Its role is to meet the needs of different groups of people: employees of different professions, who are worried about the necessity of raising qualifications; temporarily unemployed, who are forced to consider changing their qualifications; immigrants, who need to adopt to new social environment; elderly people, who has changed their traditional way of life, etc. Inclusion of these different groups of people in the educational activity requires from the educational system to take into account their specificity related to age, status and psychological differences.

Społeczeństwo okresu przemian społecznych wymaga, aby kształcenie sprzyjało nadaniu przez człowieka nowego sensu wartościom ukształtowanym w przeszłości, przyjęciu nowych norm życia społecznego. Proces ten przebiega nie bez problemów: nagromadzone doświadczenie życiowe i zawodowe hamuje przyswajanie przez dorosłych nowej wiedzy i nowych wartości ze strachu przed zmianami i niewiadomą przyszłością. I na koniec: ważne jest, by znaczenie kształcenia nie ograniczało się do jego wyniku (społecznego lub zawodowego). Proces kształcenia powinien czynić życie człowieka bardziej pełnym, różnorodnym i interesującym.

Znaczny wzrost liczebności dorosłych uczących się w centrach kształcenia uzupełniającego i podyplomowego, na różnorodnych kursach, powoduje nasilenie się kwestii związanych z treścią, organizacją i metodami nauczania, mającymi na celu przekształcenie dorosłego z pasywnego odbiorcy informacji w podmiot działalności naukowej. W szeregu regionów kraju (w Sankt Petersburgu, Krasnojarsku, Pskowie, Karelii i innych) w ostatnich latach zaktywizowały się metody nauczania, powstały nietradycyjne formy organizacji procesu kształcenia, formułuje się aktywy wykładowców, z powodzeniem obejmujących funkcje doradców i konsultantów. Ale bez względu na to, jak cenne jest podobne doświadczenie w poszukiwaniu dróg prowadzących do mistrzostwa, zdecydowanie odczuwana jest potrzeba specjalnie zorganizowanej działalności, zapoznającej nauczycieli pracujących z dorosłymi z podstawami *andragogiki*. Chodzi tu o współpracę w zakresie opanowania przez nich teoretycznych podstaw kształcenia dorosłych, technologii adekwatnych do psychologicznej i związanej z wiekiem specyfiki dorosłych, w zakresie kształtowania ich zdolności refleksyjnych.

Wieloletnie doświadczenie w opracowywaniu i akceptacji programu andragogicznego przygotowania nauczycieli uczących dorosłych (pracowników działów kadr w przedsiębiorstwach, metodyków systemu podnoszenia kwalifikacji, przewodniczących związków zawodowych) pozwala na wyodrębnienie podstawowych *modułów*, zapewniających jego kompleksowość i pewnego rodzaju zamkniętość.

Pierwszy moduł: «Andragogika w systemie wiedzy o człowieku» zapoznaje nauczycieli z zakresem problemów tej nauki, etapami jej powstawania, zagranicznymi i krajowymi badaniami w dziedzinie kształcenia dorosłych. Dyskusja toczy się wokół następujących kwestii: *Na czym polegają istotne różnice pomiędzy pedagogiką i andragogiką? Pedagog i andragog: na czym polega zbieżność i różnica pomiędzy tymi zawodami?* W procesie ich omawiania wyodrębniane są charakterystyki andragogiki jako dziedziny nauki i sfery praktyki społecznej. Słuchacze zastanawiają się nad perspektywami rozwoju kształcenia dorosłych jako instytucji społecznej.

Główna idea **drugiego modułu: «Kształcenie dorosłych jako część systemu kształcenia ustawicznego»** – to pomaganie słuchaczom w uświadomieniu sobie istoty kształcenia ustawicznego i jego roli w rozwoju współczesnego społeczeństwa i człowieka. Duże zainteresowanie audytorium budzi omawianie kwestii: *Co oznacza zasada „nauka przez całe życie”? Na podstawie jakich kryteriów można sądzić o skuteczności kształcenia dorosłych? Z zasady jako podstawowe kryterium oceny efektywności słuchacze wymieniają wynik, znajdujący swoje odzwierciedlenie w działalności zawodowej lub innej prowadzonej po kursie. I dopiero w trakcie dyskusji zaczynają oni uświadamiać sobie znaczenie procesu kształcenia, nadającego życiu człowieka nowy sens na wszystkich jego etapach.*

Swoistą kontynuacją programu kształcenia wydawał się **trzeci moduł: «Kształcenie jako czynnik socjalizacji dorosłych»**, mający na celu uświadomienie uczącym się istoty socjalizacji, specyfiki socjalizacji dorosłych i roli kształcenia w tym procesie.

Szczególne zainteresowanie wzbudza **czwarty moduł: «Dorosły jako podmiot kształcenia»**. Praca w grupach koncentruje się wokół następujących kwestii: *Jak mają się do siebie pojęcia „dorosłość” i „dojrzałość”? Na czym polegają różnice pomiędzy uczniem w szkole a uczącym się dorosłym? Kogo można nazwać dorosłym człowiekiem? Czy wykształcenie może pomóc w pokonywaniu kryzysów w życiu dorosłego? Na czym polegają różnice pomiędzy dorosłym jako obiektem i podmiotem kształcenia?* W wyniku dyskusji pojawia się specyfika pozycji dorosłego człowieka w procesie kształcenia i ryzyka psychofizjologiczne, społeczno-psychologiczne, społeczne, idące w parze z procesem uczenia się. Tym sposobem audytorium zaczyna uświadamiać sobie znaczenie *szczególnej* organizacji procesu kształcenia.

Omówienie tej specyfiki stanowi treść **piątego modułu: «Organizacja i metody kształcenia dorosłych»**. Dyskusja koncentruje się wokół pytania: *Czym kształcenie dorosłych różni się od „tradycyjnego” nauczania w szkole?* W trakcie dyskusji słuchacze przekonują się o ograniczonych możliwościach informacyjnego podejścia i tworzą refleksyjny model kształcenia związany z rozwojem zdolności słuchaczy: uczynienia przedmiotem analizy każdego swojego kroku w kształceniu; myślenia hipotezami i propozycjami; analizowania sytuacji w trakcie procesu jej rozwoju; analizowania i gromadzenia najlepszych wzorców doświadczenia; przytaczania teorii w celu nadania sensu własnemu doświadczeniu; wykorzystywania dialogu jako formy komunikowania się.

Naturalną kontynuacją takiej działalności wydawałoby się praktyczne opracowanie technologii, wykorzystującej w praktyce podejście refleksyjne: dyskusje tematyczne, metodyka oparta na zabawie, burza mózgów, analiza konkretnych sytuacji (case method) itp.

Obserwacje pokazały, że istotnym impulsem w zrozumieniu nowych technologii była praca nad zadaniem: *Proszę przeanalizować specyfikę organizacji i metod kształcenia dorosłych w placówce oświatowej (firmie) (w której pracują słuchacze) i porównać je z zaleceniami uzyskanymi na zajęciach.*

Na tej podstawie słuchacze mieli za zadanie opracowanie optymalnego modelu placówki oświatowej dla dorosłych i uzasadnienie swojego projektu.

Program zamyka moduł **szósty** – «**Andragog jako zawód**». Jest on poświęcony, z jednej strony, analizie istoty kompetencji andragogicznej, a z drugiej strony, samoocenie uczących się «*Czy ja jestem andragogiem?*»¹. Tego rodzaju konstrukcja zadania pozwala na stworzenie podstaw do dalszego samokształcenia słuchaczy.

Jedną z zasadniczych cech szczególnych programu jest modułowa struktura kursu. Daje ona możliwość:

- uwzględniania specyfiki audytorium (poziom jego przygotowania, potrzeb w zakresie kształcenia, celów itd.);
- ciągłego odnawiania metodycznego arsenału kształcenia;
- uwzględniania indywidualnych potrzeb uczących się;
- tworzenia warunków do swobodnego wyboru celów, treści, organizacji, metod i terminów nauczania;
- wykorzystywania w charakterze źródeł doświadczenia zawodowego i życiowego słuchaczy.

Obserwacje pokazały, że organizacja pracy według podobnego programu przynosi duże efekty: każde zajęcia służą w określonym stopniu jako model do zorganizowania nauczania „na miejscach”.

Organizacja testów wstępnych, pośrednich i końcowych, dyskusje i wypowiedzi uczących się dorosłych dają cenne informacje na temat efektywności kształcenia: powstawania andragogicznej kompetencji słuchaczy.

Dane korespondencyjne autora:

Semen Grigoriewicz Werszowski

Sankt-Petersburska Akademia Pedagogiczna Kształcenia Podyplomowego, Rosja

¹ Metodyka została opublikowana w „Podręczniku andragoga” („Рабочая книга андрагога”). СПб., 1998, c.194–198.

Partnerstwo społeczne dla edukacji w Federacji Rosyjskiej¹

Social partnership for education in Russian Federation

Słowa kluczowe: partnerstwo społeczne, prawo pracy, stosunki pracy, szkolenie kadr
Key-words: social partnership, labour law, labour relationship, staff training

Summary

Social partnership – using this instrument the representatives of various business entities and social groups, of special interest, come to agreement. In the Russian Federation it is a part of state policy and it is regulated according to president regulation of 15 November 1992 „The role of social partnership in resolving work disputes” and the Act of 11 March 1992 on „Agreements and collective work contracts”. The first general trilateral agreement between the Russian Federation government, traders association and trade unions was signed in 1992. Social partnership is actually regulated by Labour Code, which came into force in December 2001. The first paragraph regulates issues of social partnership, realization of collective contracts and agreements.

W Rosji termin „partnerstwo społeczne” został wprowadzony w praktykę regulacji stosunków społecznych i dotyczących pracy na początku lat 90. XX wieku wraz z początkiem reformy ekonomicznej. W tym czasie w krajach o wysoko rozwiniętej ekonomii rynkowej miał on już długą historię. Ustawa „O rosyjskiej trójstronnej komisji do spraw regulacji stosunków społecznych i dotyczących pracy” (maj 1999 r.) wymienia także inne cele i zadania: studiowanie doświadczeń międzynarodowych; uczestnictwo w przedsięwzięciach organizowanych przez organizacje zagraniczne, dotyczących problematyki partnerstwa społecznego i stosunków społecznych i pracy.

W pierwszym etapie reformy ekonomii i metod ekonomicznego zarządzania partnerstwem społecznym nie brano pod uwagę roli społecznego amortyzatora. Na początku lat 90. zostały przyjęte przez ówczesne władze dokumenty stawiające za cel partnerstwa społecznego negocjacje przedstawicieli organów władzy, pracodawców i pracowników i rozstrzyganie sporów. Było to spowodowane sytuacją, w której dogłębne przemiany ekonomii pociągały za sobą wiele negatywnych zjawisk, między innymi niepełne wykorzystywanie

¹ Artykuł pochodzi z miesięcznika „Профессиональное образование” (Kształcenie zawodowe), nr 8/2004, Instytut Rozwoju Edukacji Zawodowej Ministerstwa Edukacji Federacji Rosyjskiej, Instytut Zarządzania Społeczno-Edukacyjnego, Akademia Kształcenia Zawodowego, Moskwa.

siły roboczej, pomniejszenie jej ilości i pogorszenie jakości, utratę kwalifikacji, zmniejszenie zainteresowania zawodowym kształceniem ustawicznym i co za tym idzie pomniejszenie wartości siły roboczej, zmniejszenie wysokości pensji i wysoki stopień jej zróżnicowania. Dodatkowo praktycznie nie istniała ochrona socjalna pracowników najemnych.

W ostatnich latach słabnie monopol państwa na zarządzanie ekonomią i jego opieka nad wszelkimi procesami socjalnymi w społeczeństwie. Wynika to z bieżącego rozwoju rynku i jego najważniejszego segmentu, tj. rynku pracy. Dlatego też priorytety partnerstwa społecznego zmierzają ku rozwiązywaniu konkretnych problemów ekonomicznych, związanych ze stosunkami pracy głównych podmiotów partnerstwa społecznego – pracodawców (zjednoczeń przedsiębiorców) i pracowników (związków zawodowych reprezentujących ich interesy). Pełnoprawnym podmiotem partnerstwa społecznego jest państwo w osobie Przedstawicielstwa Federacji Rosyjskiej. Chociaż państwo w coraz mniejszym zakresie jest monopolistą w sferze uregulowań stosunków związanych z pracą, jego rola jako podmiotu partnerstwa społecznego ciągle jest znacząca, jako że nadal w gestii państwa pozostają istotne funkcje tj. prawodawcza, koordynująca i arbitrażowa. Państwo, jako trzecia strona w systemie stosunków partnerskich występuje w roli niezależnego regulatora, ustanawiając ramy prawne, ustalając prawa chroniące zarówno pracodawców, jak i pracowników, dając organizacyjne i proceduralne podstawy negocjacji i rozwiązywania konfliktów związanych ze sferą pracy. Państwo jest potężnym pracodawcą zwracającym baczna uwagę na szeroko pojęte stosunki dotyczące pracy, np. rozwiązując problem regulacji dochodów, wymiaru zatrudnienia itp. Wykorzystuje w tym celu sektor państwowy jako wskaźnik dla sektora prywatnego, dystansuje się od rozwiązywania konkretnych problemów ekonomicznych kierując je do przedsiębiorstw i związków przedsiębiorców w ramach organizacyjnego i koordynacyjnego zabezpieczenia prac związanych z tworzeniem i podpisywaniem porozumienia generalnego, wiążąc go z branżowymi i regionalnymi umowami w planie określenia zasad i mechanizmów współpracy stron, ustanowienia podstawowych wymiarów i porządku określenia minimalnych standardów związanych z pracą i sferą społeczną (minimalnych pensji, socjalnych ulg i gwarancji itp.).

Analiza najważniejszych instytucji regulujących partnerskie stosunki państwa, pracodawców i pracowników, zapisów kodeksu pracy FR, funkcji i praktycznej działalności komisji trójstronnej, porozumienia generalnego na poziomie federacji lub regionu, umów taryfowych i grupowych świadczy o tym, iż wszyscy oni wdrażają politykę profesjonalnego przygotowania pracowników. Mimo wszelkich pozytywnych aspektów omówionych w dokumentach dotyczących norm i umów, istnieją dowody na to, że nie w pełni odpowiadają one realiom rynku i nie rozwiązują wielu konkretnych społeczno-ekonomicznych problemów.

Można tu wykazać najbardziej widoczne braki w wymienionych wyżej dokumentach dotyczące szkolenia kadr pracowniczych:

- rozpatrywanie kwestii szkolenia kadr wyłącznie w związku z problemem zatrudnienia;
- deklaracyjność i formalizm umów wszystkich poziomów, dotyczących tej problematyki, przejawiających się użyciem formuł typu: „zobowiązać”, „przedsięwziąć środki”, „zapewnić” itd. Szczególnym formalizmem charakteryzuje się umowa pracodawcy z pojedynczym pracownikiem;
- dublowanie w większości formularzy dotyczących szkolenia kadr paragrafów Kodeksu Pracy FR, generalnej umowy trójstronnej między rządem FR, zjednoczeniem pracodawców i związkami zawodowymi;
- niedopracowanie konkretnych działań stron uczestniczących w szkoleniu kadr pracowniczych, np. dotyczących rozwiązywania sporów w pracy;
- w większości przypadków kwestia szkolenia kadr pracowniczych pozostaje w gestii jedynie pracodawcy, określenie wymagań kwalifikacyjnych stawianych przez pracodawcę zawarte jest w umowie. Pracownik spełnia jedynie pasywną rolę wykonawcy. Najczęściej pojawia się tu sformułowanie: „pracownik powinien zgodnie z wymaganiami pracodawcy przejść szkolenie”. Praktycznie wyklucza się kwestię dobrowolności udziału przez pracownika w tym procesie.

STRUKTURA PARTNERSTWA SPOŁECZNEGO

Poziomy

Federalny	Branżowy	Terytorialny (regionalny)	Miejscowy
-----------	----------	------------------------------	-----------

Podmioty

Stosunki społeczne i dotyczące pracy na poziomie Federacji	Stosunki społeczne i dotyczące pracy na poziomie branżowym	Stosunki społeczne i dotyczące pracy na poziomie regionalnym	Stosunki społeczne i dotyczące pracy na poziomie przedsiębiorstwa
--	--	--	---

Uczestnicy

Wszechrosyjski Związek Zawodowy Pracowników Wszechrosyjskie Zjednoczenie Pracodawców Rząd Federacji Rosyjskiej	Wszechrosyjskie Branżowe Związki Zawodowe Pracowników Branżowe Zjednoczenie Pracodawców Ministerstwo Pracy i Rozwoju Społecznego FR	Terytorialne Związki Zawodowe Pracowników Terytorialne Zjednoczenie Organów terytorialnej władzy wykonawczej	Związek Zawodowy Pracowników Pracodawca (właściciel) Administracja
--	--	---	--

Organa kierujące

Komisja Trójstronna	Branżowa Komisja Trójstronna	Komisja Terytorialna	Komisja składająca się z przedstawicieli stron
---------------------	------------------------------	----------------------	--

Rodzaje umów

Porozumienie generalne	Porozumienie branżowe	Porozumienie specjalne	Porozumienie zbiorowe
------------------------	-----------------------	------------------------	-----------------------

- W ani jednym z przeanalizowanych dokumentów nie znalazł się zapis o podniesieniu poziomu płacy pracownikowi po przeszkoleniu. Poszczególni pracodawcy rozwiązują tę kwestię według własnego uznania.
- Zadania dotyczące szkolenia kadr pracowniczych sformułowane są ogólnikowo, co utrudnia kontrolę ich realizacji.
- Praktycznie w żadnym z analizowanych dokumentów szkolenie kadr nie jest powiązane z potrzebami wewnętrznego i zewnętrznego rynku pracy i podnoszeniem konkurencyjności siły roboczej.

Prawnie umotywowane jest także, by koncepcja partnerstwa społecznego korelowała z bieżącą sytuacją, tj. kryzysem, spadkiem, stabilizacją czy wzrostem ekonomicznym. Każda z tych sytuacji wymaga zastosowania odpowiednich form partnerstwa społecznego nakierowanych na powiązanie działań wszystkich jego uczestników z realizacją konkretnych zadań ekonomicznych, w pierwszej kolejności związanych z zapewnieniem napływu wysoko wykwalifikowanej siły roboczej. Tym bardziej że oprócz interesów wspólnych każda ze stron ma również interesy indywidualne.

Thumaczenie: Justyna Smorongowicz

Andriej KAPLUN

Wyższa Uczelnia Pedagogiczna nr 1

Tarnopol, Ukraina

Uczelnie techniczno-zawodowe w systemie kształcenia ustawicznego Ukrainy

The role of higher technical schools in continuing vocational education system of Ukraine

Słowa kluczowe: uczelnie techniczno-zawodowe, reforma edukacji, koordynacja ustawicznej edukacji zawodowej, formy i metody współpracy instytucji, dydaktyka przedmiotowa, metodyka nauczania

Key words: higher technical schools, reform of the education system, co-ordination of continuing vocational education, co-operation forms and methods of institutions, didactics, teaching methodology

Summary

The article analyses effective reformation methods in technical and vocational education, the role of technical schools in providing continuing education and relations with higher vocational schools in order to co-ordinate activities of multi-level educational system.

Główne zmiany punktów orientacyjnych socjalno-ekonomicznych i naukowo-technicznych w stopniowym rozwoju Ukrainy, podobnie jak w wielu krajach na świecie, określiły konieczność modernizacji narodowego systemu kształcenia, którego celem ostatecznym jest podniesienie efektywności przygotowania nowego pokolenia do życia i działalności związanej z pracą zawodową. Nabycie odpowiednich technicznych i socjalnych nawyków warunkuje wypełnienie zasadniczo nowych zadań, które pojawiają się wraz ze zmianami na rynku pracy. Zmiany te zmuszają specjalistów do ciągłego doskonalenia zawodowego i doksztalcania się przez cały okres czynnej pracy. Na świecie narasta tendencja przyspieszania procesu globalizacji, a na Ukrainie priorytetem politycznym i ekonomicznym jest problem integracji europejskiej. Pierwsze kroki na drodze wejścia ukraińskiego systemu kształcenia zawodowego w obszar Europy i świata zostały już zrobione.

Według Ministra Edukacji i Nauki Ukrainy W. Kriemienia, realizacja polityki państwa w dziedzinie kształcenia techniczno-zawodowego umożliwiła przygotowanie kadr pracowniczych, stworzenie nowych typów uczelni, włączenie tychże w kompleksy naukowe, rozszerzenie zakresu usług edukacyjnych.

Na obecnym etapie rozwoju jakiegokolwiek społeczeństwa pojawia się potrzeba rozwoju kształcenia ustawicznego. Konieczność taka uwarunkowana jest rozwojem społecznym, dlatego też poprzez edukację przygotowani są specjaliści odpowiadający współczesnym wymaganiom. Z naszego punktu widzenia, w chwili obecnej kształcenie ustawiczne jest ważnym i wiodącym czynnikiem w procesie przygotowywania wykwalifikowanego pracownika (specjalisty), to proces nieustannego rozwoju. Ciągłość kształcenia wynika z samej natury wiedzy, która wymaga ustawicznego odświeżania, by w pełni odpowiadać zmiennej rzeczywistości.

stości. Właściwie kształcenie może trwać całe życie i składać się z doświadczeń i praktyki danej osoby. Ważną składową ustawicznego kształcenia zawodowego jest nauczanie w uczelniach zawodowo-technicznych – najbardziej dostępnych dla wszystkich warstw społecznych, umożliwiają one jednostce znalezienie swojego miejsca w działalności produkcyjnej społeczeństwa i w dokonaniu radykalnych reform ekonomicznych.

Obecni uczniowie i studenci dopełniają potencjał pracowniczy naszego państwa w pierwszych latach nowego tysiąclecia. Poziom kultury zawodowej, konkurencyjności, elastyczności, wysoki poziom wykształcenia i moralności nowego pokolenia pracowników, zdaniem członka Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy N. Niczkało, zależeć będzie od tego, jakie metodologiczne założenia przyjęte zostaną jako podstawa reformy kształcenia techniczno-zawodowego, jego transformacji w nowych warunkach socjalno-ekonomicznych oraz od realnej polityki państwa w tej dziedzinie.

Na poziomie ustawodawczym Ukrainy kształcenie techniczno-zawodowe jest stopniowe i wyróżnia się w nim następujące poziomy kwalifikacji: robotnik wykwalifikowany i młodszy specjalista, które to stopnie pozwalają absolwentom na podjęcie nauki w uczelniach wyższych odpowiednio do otrzymanego stopnia wykształcenia i kwalifikacji.

Realizacja zadań wychowawczo-kształcących związana jest z poszukiwaniami efektywnych dróg reformowania kształcenia techniczno-zawodowego. Wymaga to dokonania podsumowania kształcenia zawodowego, opracowania standardów kształcenia techniczno-zawodowego z uwzględnieniem osiągnięć nauki, techniki i technologii, utworzenia uczelni nowego typu.

Na obecnym etapie najbardziej aktualnym problemem przygotowania wysoko wykwalifikowanych kadr pracowniczych jest wprowadzenie w życie idei integracji nauki i techniki, kształcenia i produkcji, poszukiwania na tej bazie nowych form i metod współdziałania uczelni o różnych poziomach akredytacji.

Integracja to proces łączenia w jedną całość części do tej pory odrębnych. Problem integracji wiedzy pojawił się w procesie wychowawczo-edukacyjnym już dawno. Jednakże w ostatnim czasie w związku ze wzrostem integracji w nauce, technice i produkcji zainteresowanie tym problemem nasiliło się. Udoskonalenie treści i form kształcenia zawodowego kwalifikowanych pracowników i zapewnienie wysokiego poziomu ich kompetencji, ciągłość kształcenia celem podniesienia poziomu kwalifikacji jest możliwe pod warunkiem integracji i przekształcenia uczelni.

Utworzenie uczelni techniczno-zawodowych odpowiadających nowemu typowi edukacji jest w warunkach obecnych procesem wymagającym zmian ustawowych. Świadczy on o realnych możliwościach dla działalności innowacyjnej, opracowania, wdrożenia autorskich modeli, programów i metod przygotowywania wykwalifikowanych kadr pracowniczych dla różnych gałęzi przemysłu.

Konieczność integracji w warunkach współczesności uwarunkowana jest wieloma czynnikami. Najważniejszym z nich jest potrzeba uniknięcia rozproszenia umiejętności, których uczniowie nie mogą w praktyce wykorzystać, nie znajdując dla nich zastosowania w pracy. W końcu integracja likwiduje wielopredmiotowość, co skutkuje mniejszym obciążeniem dla uczniów, zmienia czas i intensywność nauczania poszczególnych przedmiotów.

Zmiany społeczno-gospodarcze i naukowo-techniczne zachodzące we współczesnej Ukrainie i na świecie prowadzą do tego, że wiedza zdobyta podczas nauki w uczelni techniczno-zawodowej, a także nowe kwalifikacje szybko się dezaktualizują. Stąd wynika konieczność nieustannego doskonalenia i doksztalcenia w procesie działalności zawodowej. Warunkuje to potrzebę modyfikacji systemu przygotowania zawodowego pracowników. Odpowiedni stopień przygotowania do wieloprofilowej działalności, możliwości stałego podnoszenia kwalifikacji może zapewnić zintegrowane podejście do procesu kształcenia w systemie uczelni o określonych profilach.

Szczególne miejsce w procesie integracji uczelni zajmują edukacyjno-naukowo-przemysłowe kompleksy, dzięki którym ustawiczne kształcenie zawodowe staje się otwartym, co pozwala młodzieży w uczelniach

techniczno-zawodowych otrzymywać wysokie kwalifikacje pracownicze i wiedzę z zakresu specjalistycznych dyscyplin, dające w sumie bazowe wyższe wykształcenie, a także umożliwiają podnoszenie poziomu profesjonalizmu w ramach pojedynczej uczelni.

Na realizację nowych integracyjnych rozwiązań w procesie przygotowania wysoko wykwalifikowanych, konkurencyjnych pracowników nakierowana została nasza współpraca z Ternopolskim Państwowym Uniwersytetem Technicznym im. Iwana Puluja. Celem zapewnienia koordynacji wspólnej działalności naukowej uczelni, w myśl Ustawy „O kształceniu”, stworzyliśmy kompleks naukowy „Proforientacja” („Ukierunkowanie zawodowe”), umożliwiający wdrażanie systemu stopniowego przygotowywania specjalistów zgodnie z przekrojowymi planami i programami efektywnego wykorzystania bazy naukowo-laboratoryjnej i przemysłowej, infrastruktury socjalnej, organizacją podnoszenia kwalifikacji wykładowców uczelni, wykonania zamówień na specjalistów na poziomie uniwersyteckim podnoszenia kwalifikacji i dokształcania kadr, opracowania naukowo-metodycznego zabezpieczenia procesu edukacyjnego, efektywnego wykorzystania wyposażenia oraz wprowadzenie nowych technologii nauczania. Członkowie kompleksu zawierają umowę, w której określa się strukturę kompleksu oraz główne zadania i funkcje każdego z uczestników. Organem zarządzającym jest Rada Kompleksu Naukowego, która realizuje swoją działalność na bazie kolegalnej.

Utworzenie kompleksu spowodowało konieczność rewizji treści nauczania, zapewnienia naukowo-metodycznego kształcenia zawodowego, wprowadzenie do procesu kształcenia nowych technologii i metodyki nauczania. Są one opracowywane na bazie integracji techniczno-zawodowego i bazowego wyższego wykształcenia, brane są tu pod uwagę potrzeby dotyczące przygotowania do pracy i zgodność z edukacyjno-zawodowymi programami uczelni wyższych.

Efektywność przygotowania zawodowego uczniów zależy od jednoczesnego zaistnienia wielu czynników: struktury i treści materiału zawartego w programach nauczania, metodyki nauczania, literatury naukowej i pomocy naukowych. Dlatego też koniecznym jest rozpatrywanie i wdrażanie w praktyce zabezpieczeń kompleksowo-metodycznych, jako systemu, którego składowymi są następujące elementy:

- I. Dokumenty normatywno-metodyczne określające cele treści i formy organizacji procesu kształcenia (wykaz zawodów, charakterystyki kwalifikacji, rozkłady i programy nauczania, wytyczne dotyczące wyposażenia klasopracowni, warsztatów i laboratoriów, komplety planów tematycznych, zestawy kompleksowych zadań kontrolnych mających na celu dokonanie ekspertyzy kwalifikacyjnej uczelni zawodowej itp.).
- II. Materiały metodyczne dla wykładowcy/nauczyciela (nauczyciela przedmiotów zawodowych): metodyka nauczanego przedmiotu (zawodu), opracowania metodyczne z zakresu tematyki programowej, rekomendacje metodyczne, materiały związane z nabytym doświadczeniem zawodowym, teczki tematyczne z materiałami dydaktycznymi, czasopisma pedagogiczne i zawodowe itp.
- III. Drukowane materiały pomocnicze dla uczniów: podręczniki, poradniki, zbiory zadań i ćwiczeń do pracy samodzielnej, materiały wspomagające pracę laboratoryjno-techniczną, komplety dokumentacji instruktażowo-technologicznej i inne drukowane materiały dydaktyczne, materiały do pozalekcyjnej pracy uczniów.
- IV. Wizualne i techniczne środki kształcenia: naturalne przykłady, poglądowe materiały dydaktyczne (plakaty, schematy, fotografie itp.), przestrzenne środki dydaktyczne (modele, makiety, atrapy itp.), filmy, przezroczka, folie, zapis wideo itp., тренаżery i pomoce treningowe, środki kształcenia programowego.

W zależności od treści przedmiotu lub zawodu w skład zestawu materiałów metodycznych mogą wejść różne środki, jednak wszystkie one powinny wzajemnie się uzupełniać i odpowiadać poniższym wymaganiom:

- brać pod uwagę aspekty dydaktyczne, ergonomiczne, techniczne i ekonomiczne;
- być zgodne z treściami programu nauczania;
- odpowiadać poziomowi współczesnej nauki, techniki i przemysłu;

- zawierać optymalny system środków przekazu informacji;
- organizować samodzielną pracę uczniów i kontrolować ich wiadomości i umiejętności;
- odpowiadać głównym zasadom dydaktyki i brać pod uwagę specyfikę teoretycznego i praktycznego kształcenia, łączyć teorię z praktyką, cykl kształcenia ogólny łączyć z zawodowym;
- stymulować wdrażanie współczesnych metod i form kształcenia;
- sprzyjać formowaniu aktywności poznawczej i technicznego myślenia uczniów (zainteresowania przedmiotem czy zawodem);
- wprowadzać w praktyce indywidualne podejście do uczniów w procesie kształcenia;
- zapewniać dostęp do materiałów poglądowych, dostępność, dogłębność i systematyczność przyswajania przez uczniów materiału programowego;
- gwarantować bezpieczeństwo pracy, odpowiadać wymaganiom estetycznym i higienicznym;
- zapewniać naukową organizację pracy nauczyciela/wykładowcy, nauczyciela zawodu oraz uczniów; maksymalny efekt pedagogiczny.

Pierwszym krokiem w procesie integracji w kompleksie naukowym była analiza struktury nauczanego materiału, praktyczna strona integracji treści, form i metod kształcenia uczniów.

Wdrażane są tu różne typy integracji od powiązań międzyprzedmiotowych po pełną syntezę wiedzy, od elementów po kursy w pełni zintegrowane. W praktyce najczęściej ulegają integracji umiejętności i wiedza ogólnotechniczna i ogólnotechnologiczna. Są one uniwersalne i mogą być przenoszone z jednej działalności przemysłowej na inną, zapewniając pracownikowi szybką adaptację do zmiennych warunków. Tym sposobem w pełni osiągniany jest cel integracji – zaprzestanie dublowania materiału nauczanego, likwidacja rozłamu w oznaczeniach i podejściach do głównych kategorii, osiągnięcie logicznego następstwa nauczanego materiału.

Szczególnie szerokim zainteresowaniem cieszą się kursy zintegrowane, stanowiące nowy jakościowo stopień w organizacji procesu nauczania w profesjonalnej uczelni. Zauważamy obecnie, że tworzenie i wdrażanie kursów doszkalających ma wiele zalet. Przede wszystkim w uczniach uczestniczących w kursach zintegrowanych formowany jest całościowy obraz przedmiotu, wpajany jest im jednolity, ogólnonaukowy schemat, zgodność terminologii pojęć i kategorii funkcjonujących w ramach różnych kursów. Kursy integracyjne znacznie bardziej odpowiadają ciągłym zmianom zachodzącym w strukturze zawodowej i kwalifikacjach pracowników. Zapewniają dostatecznie wysoki stopień rozwoju intelektualnego uczestników kursów, odpowiadają ich zainteresowaniom związanym z określoną dziedziną wiedzy, podnoszą jakość przygotowania zawodowego. Najważniejszym jest jednak to, że poprzez tworzenie i wdrażanie kursów integracyjnych zapewniane jest interdyscyplinarne powiązanie treściowe ogólnokształcących, ogólnotechnicznych i specjalistycznych przedmiotów w zakresie kształcenia zawodowego.

Formowanie kompetencji zawodowych wymaga przygotowania ogólnokształcącego, ogólnotechnicznego i specjalistycznego. Wykorzystując różne formy organizacji kształcenia zawodowego i przygotowania uczniów do pracy, pracownicy naukowcy naszej uczelni zapewniają wysoki poziom wiedzy i umiejętności praktycznych przyszłych pracowników, zgodnie z wymaganiami współczesnego rynku.

Naszym zdaniem wieloprofilowe przygotowanie jest konieczne, by samodzielnie działać na dynamicznym rynku pracy. W warunkach obecnych wykwalifikowany pracownik powinien umieć realizować pracę wymagającą posiadania wielu specjalności. Powinien umieć przyswajając i wykorzystywać nowe technologie i nowe kwalifikacje. Również bowiem zapotrzebowanie na wykwalifikowanych pracowników posiadających uniwersalne przygotowanie. Dzisiaj zwycięża ten, kto potrafi lepiej przygotować kadry pracownicze.

Aktualnym jest nadal problem współpracy pracodawców z uczelniami techniczno-zawodowymi w zakresie przygotowania wysoko wykwalifikowanych pracowników. Uczelnie powinny przejawiać większą samodzielną inicjatywę w poszukiwaniach dróg współpracy. Zauważyć należy, że działalność w ramach kompleksu znacznie poszerza możliwości w tym zakresie.

Absolwenci kierunków: piekarz, cukiernik, mechanik obsługujący maszyny piekarnicze, kucharz, kelner, barman, spawacz gazowy są wykwalifikowanymi specjalistami. Podczas długiej praktyki zawodowej nabywają mistrzostwa w zawodzie i większość z nich nadal pracuje na stanowiskach w dotychczasowych zakładach pracy. Pracodawcy zainteresowani są zatrudnieniem w pierwszej kolejności absolwentów naszej uczelni.

Stale podtrzymujemy współpracę z zakładami, gdzie pracują nasi absolwenci. Miło jest, gdy utrzymuje się dobra opinia o nich. Bierzymy również pod uwagę propozycje bazowych przedsiębiorstw dotyczące przygotowania wysoko wykwalifikowanych specjalistów. Na kierunki: piekarz, cukiernik, mechanik obsługujący maszyny piekarnicze przyjmowaliśmy do tej pory jedynie dziewczęta, jednakże życie wniosło korekty i obecnie przyjmowani są na nie również chłopcy. Zauważamy, że kierownicy sprywatyzowanych piekarni wolą zatrudniać na te stanowiska mężczyzn. Przedstawiciele zakładów przychodzą do nas i sami dobierają sobie specjalistów.

Głównym czynnikiem podnoszenia efektywności procesu kształcenia i wychowania w każdej uczelni jest twórcza działalność pedagoga. Dlatego też jednym z zadań organów kształcenia jest ustawiczna troska o naukowe określenie dróg podnoszenia kwalifikacji zawodowych kadr pedagogicznych. Nauczyciel powinien nie tylko być specjalistą w nauczonym przez siebie przedmiocie, ale także orientować się w dziedzinie wiedzy mu pokrewnej, realizować nauczanie zintegrowane w ramach pokrewnych dyscyplin, opracowywać rozkłady materiału, formować w uczniach umiejętności samokształcenia, widzieć jednostkowy sens działań w ramach procesu przygotowania zawodowego.

Dażenie Ukrainy do integracji z krajami Unii Europejskiej wymaga nowego podejścia do przygotowania zawodowego przyszłych pracowników, którzy mogliby wykonywać pracę łączącą w sobie różne specjalności, w zmiennych warunkach i z uwzględnieniem nowych wymagań. Absolwenci uczelni zawodowych powinni być przygotowani do pracy w warunkach stałego rozwoju techniki i technologii z uwzględnieniem światowych tendencji. Powinni to być przedsiębiorczy, konkurencyjni pracownicy o wysokim stopniu kompetencji, mobilni i gotowi na wdrażanie nowych technologii.

W związku z tym duże znaczenie ma wejście systemu kształcenia zawodowego naszego państwa do europejskiego systemu kształcenia zawodowego, współpraca z międzynarodowymi organizacjami w zakresie rozwoju kształcenia i doszkalania zawodowego. Wiodącą organizacją w tej dziedzinie jest Europejski Fundusz Kształcenia Zawodowego i Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego. Obecnie na Ukrainie realizowanych jest wiele międzynarodowych projektów mających na celu modernizację systemu kształcenia zawodowego i technicznego, które odpowiadałyby współczesnym i przyszłym potrzebom w zakresie wykwalifikowanych i wysoko wykwalifikowanych kadr pracowniczych. Podkreślić należy, że wykorzystanie doświadczeń w pracy polskich uczelni zawodowych w Krośnie, Kielcach, Rzeszowie, Łańcucie, Przemysłu i Zamościu pozwoliło udoskonalić proces kształtąco-wychowawczy w techniczno-zawodowej uczelni nr 1 w Tarnopolu. To właśnie wykorzystanie polskich doświadczeń w realizacji nowego podejścia do kształcenia zawodowego, wprowadzenie kształcenia wieloprofilowego i zapewnienie kompleksowego metodycznego podejścia, współpraca z bazowymi przedsiębiorstwami sprzyjały przekształceniu uczelni w wyższą uczelnię zawodową, co poskutkowało wejściem w skład kompleksu Proforientacja (Ukierunkowanie Zawodowe).

Uważamy, że rozwój kształcenia zawodowego na Ukrainie, wejście na światowy poziom powinno zachodzić na bazie szerokiej integracji z międzynarodowym systemem kształcenia.

Thumaczenie: Justyna Smorongowicz

Dane korespondencyjne autora:

Andriej Kapłun

Wyższa Uczelnia Pedagogiczna nr 1, Tarnopol, Ukraina

Innowacyjne kształcenie techniczne w kolegiach Ukrainy

Innovative technical education in colleges in Ukraine

Słowa kluczowe: kolegium techniczne, kształcenie zawodowe, innowacja, średnie i niepełne wyższe wykształcenie, wymagania rynku pracy, edukacja ustawiczna

Key-words: technical college, vocational education, innovation, general secondary and incomplete higher education, labour market requirements, continuing education

Summary

Passiveness and formalism in teaching means and methods, poor scientific, material and technical support have negative impact on educational activity of colleges. There is a gap between formalised development of a traditional education, based on sustaining teaching principles, and objective social needs concerning development of innovative didactical system, which comprises of developed subsystems of innovative teaching in general universities and colleges. Innovative approach to vocational education will close the gap between the level of qualifications, which are not fully exploited by the society, and the potential of vocational education system. By that means, the rise in importance of a graduate as a professional and a person requires development of a brand new approach to teaching.

This article aim is to present conceptual definitions that apply to innovative education in specialised technical colleges

Wymagania wobec poziomu profesjonalizmu absolwentów kolegiów nie ograniczają się do wysokiej wydajności pracy w ich przyszłej działalności. O ile w minionych latach rezultaty działalności zawodowych placówek kształcących były oceniane w głównej mierze według wskaźników wiedzy i umiejętności absolwentów, o tyle obecnie wzrosło znaczenie rozwoju w procesie kształtowania intelektualnych umiejętności, twórczych predyspozycji oraz umiejętności pracy w warunkach ekonomii rynkowej.

Konieczność innowacyjnego nauczania uwarunkowana jest socjalno-ekonomicznymi, psychologiczno-pedagogicznymi i naukowo-technicznymi wymaganiami, tj. przygotowaniem specjalisty zdolnego stawić czoła konkurencji na rynku pracy; orientacją na wymagania światowego systemu ekonomicznego; rozszerzeniem przygotowania międzybranżowego; potrzebami społecznymi w zakresie podniesienia poziomu kultury ogólnej i zawodowej; tworzeniem nowych wartościowych kierunków; umiejętnościami samokształcenia i przekwalifikowywania się itp. Należy wziąć pod uwagę tworzenie interesujących, elastycznych systemów kształcenia, zapewnienie wysokiej jakości przygotowania zawodowego, realizację wszelkich potencjalnych możliwości i umiejętności jednostki, zmianę podejścia w rozwoju systemu kształcenia z technokratycznego na humanitarny, przystosowanie absolwentów do zmiennej działalności zawodowej oraz rozwój umiejętności pogłębiania i odświeżania wiedzy.

Nowe kształcenie w kolegiach charakteryzuje się pełną lub częściową zmianą nauczanych treści, zasad, metod, form, technologii kształcenia i wychowania. Nowoczesne procesy kształcenia rozumiane są jako integracyjna działalność tworzenia, przyswajania, wykorzystywania, ekspertyz i rozpowszechniania innowacji.

Nauczanie na poziomie kolegiów jest podsystemem innowacyjnego kształcenia zawodowego. Jego zasadniczą funkcją jest ciągle odnawianie wszelkich aspektów kształcenia, sprawne i umotywowane wdrażanie nowości do procesu nauczania i wychowania, duchowe formowanie jednostki ucznia i studenta we współczesnych warunkach. Ważnym kierunkiem rozwoju kształcenia innowacyjnego jest jego informatyzacja, orientacja na samokształcenie, stworzenie warunków dla technologii nauczania, istnienie różnorodnych struktur organizacyjnych i elastyczność w konstruowaniu treści, form, metod i środków kształcenia i wychowania.

Kolegium – szkoła wyższa drugiego stopnia lub podwydział wyższej uczelni trzeciego lub czwartego stopnia prowadzący działalność naukową związaną z otrzymaniem przez absolwentów wyższego wykształcenia i kwalifikacji zawodowych w określonych kierunkach i specjalnościach. Posiada on odpowiedni poziom kadrowy i zaplecze materialno-techniczne.

Kolegium techniczne – system pedagogiczny złożony z wielu podsystemów o różnym charakterze nastawionych na konkretne kierunki kształcenia i wychowania. Do takich podsystemów należą zarówno samo kolegium, jak i uczelnia; całość kształt teorii pedagogicznych realizowanych w procesie funkcjonowania kolegium; wykładowcy; uczniowie i studenci; administracja placówki; technologie pedagogiczne; treści, formy, środki i metody nauczania; system zarządzania itd.

Pedagogiczny system kolegium technicznego na pierwszy rzut oka można by określić jako statyczny, dający możliwość szczegółowej analizy jego struktury ogólnej i składowej. Dokładniejsze badania zarówno teoretycznego, jak i empirycznego poziomu wymagają oglądu dynamiki systemu, analizy procesów zachodzących w trakcie rozwoju pedagogicznego systemu w kolegium technicznym. Kolegium takie daje uczniom i studentom możliwość uzyskania ogólnego średniego, a także niepełnego wyższego wykształcenia, podniesienie poziomu intelektualnego i kultury zawodowej, umożliwia dalsze kształcenie i samodzielny wybór drogi życiowej.

Głównym zadaniem kolegium technicznego jest zapewnienie warunków koniecznych dla uzyskania niepełnego wyższego wykształcenia oraz realizacja programu kształcenia, zapewnienie wykonania zamówień państwowych i uzgodnień dotyczących przygotowania specjalistów z wyższym wykształceniem, określenie popytu na konkretne specjalności na rynku pracy, by zapewnić zatrudnienie absolwentom, zapewnienie kulturalno-duchowego rozwoju jednostki itp.

Innowacyjne kształcenie w kolegiach opiera się na bazie nowych uczelni (kolegiów), którym stawiane są następujące wymagania: nowości wprowadzane są przeważnie kosztem rezerw wewnętrznych z wykorzystaniem potencjalnych możliwości pedagogicznego systemu kolegium, biorąc pod uwagę nowe osiągnięcia pedagogiki; kierunkami priorytetowymi w procesie kształtąco-wychowawczym jest zapewnienie rozwoju, samokształcenie i doskonalenie osobowości uczniów i studentów, a także formowanie wartości życiowych i zawodowych. Proces kształcenia oparty jest na zasadach humanitaryzmu i zgodności z naturą. Formowanie nauczanych treści bazuje na podejściu zorientowanym osobowo, zintegrowanym i systemowym. Brane jest pod uwagę bieżące rozwiązywanie problemów i przełamywanie trudności. Stale wprowadzane są nowe technologie i metody kształcenia. Są one maksymalnie wykorzystywane w procesie nauczania. Zarządzanie kolegium odbywa się na bazie intelektualnych teorii, zasad, systemów i rozwiązań opracowywanych przez ekspertów z dziedziny pedagogiki.

Nowoczesne kształcenie w kolegiach wymaga dokonania przeglądu podejścia do istniejącego systemu przygotowania zawodowego pracowników pedagogicznych zatrudnionych w kolegiach. Ich działalność zawodowa i praca pedagogiczna muszą być zorientowane na pracę w nowych warunkach socjalno-ekonomicznych. Głównym kierunkiem realizacji tego zadania jest formowanie nowego typu pedagoga w kolegiach. Da to

możliwość likwidacji rozłamu form i metod pomiędzy teoretycznym i praktycznym nauczaniem zawodu. Pedagog taki posiada konieczne, specjalistyczne i zawodowe przygotowanie, znajomość zasad pedagogiki i psychologii. Koniecznym jest także, by posiadał profesjonalne przygotowanie pedagogiczne.

W warunkach kolegium kształcenie innowacyjne nabiera szczególnej aktualności, jako że formuje jedną z najważniejszych kategorii absolwentów uczelni, tj. wysoko wykwalifikowanych pracowników, młodszych specjalistów i licencjatów.

Głównymi zadaniami nowego kształcenia w kolegiach są: przygotowanie konkurencyjnych specjalistów o wysokim poziomie wiedzy, nawyków i umiejętności zawodowych, mobilnych, odpowiadających wymaganiom postępu naukowo-technicznego i stosunkom rynkowym; formowanie w uczniach i studentach naukowego spojrzenia na świat; opracowywanie i wykonywanie ogólnopństwowej strategii rozwoju kształcenia zawodowego na bazie wykorzystania najnowszych osiągnięć współczesnej techniki i wymagań pedagogiki; określenie i realizacja innowacyjnych przedsięwzięć nakierowanych na zaspokojenie potrzeb; reformowanie i rozwijanie kształcenia na bazie nowych metod nauczania, w tym technologii informatycznych; wprowadzenie nowoczesnych intelektualnych systemów rozwiązań, tworzenia i efektywnego wykorzystywania baz danych; rozwijanie intelektualnych relacji i komunikacji; podniesienie zawodowej i ogólnej kultury absolwenta kolegium w kontekście formowania współczesnej humanitarno-technicznej elity; budowanie procesu kształcąco-wychowawczego w kolegium na bazie humanizmu i współzarządzania z uwzględnieniem zainteresowań, zdolności uczniów i studentów; akcentowanie narodowo-kulturowych potrzeb jednostki; dialektyczne łączenie narodowości i ponadnarodowości z uwzględnieniem priorytetu wartości ogólnoludzkich.

Głównymi zasadami innowacyjnego nauczania w kolegiach jest humanizacja, naukowo opracowane treści nauczania, możliwość uzyskania ogólnego średniego lub wyższego wykształcenia, tworzenie uczelni zgodnie z regionalnym zapotrzebowaniem, przygotowanie zawodowe absolwentów zgodnie z rozwojem przemysłu, kontynuacja i integracja nauczanych treści, a także elastyczność, wariantowość i indywidualizacja kształcenia itd. Do zasad nowoczesnego kształcenia w kolegiach należy zaliczyć również jego ciągłość, integracyjność, wielopoziomowość, wieloprofilowość, kompleksowość, systematyczność, uniwersalność, wsparcie nowoczesnymi technologiami oraz uwarunkowaniami społecznymi. Na szczególną uwagę zasługuje praca z uczniami i studentami wybitnie uzdolnionymi.

Jedną z najpełniejszych charakterystyk działalności pedagogicznej kolegiów technicznych jest jej nowatorskość. Na działalność kolegium składa się wiele aspektów, m.in. podnoszenie motywacyjności w ramach kształcenia i wychowania, optymalizacja ilości nauczanych treści, stałe unowocześnianie form i metod nauczania, wprowadzanie nowych, efektywnych technologii kształcenia i wychowania, podnoszenie możliwości zarządzania procesem kształcenia itp. Z drugiej strony można do niej zaliczyć także formowanie celów i treści kształcenia, rozwój środków i sposobów uzyskiwania wykształcenia, formy organizacji procesów dydaktycznych, realistyczny proces kształcenia, zapewnienie odpowiedniego otoczenia sprzyjającego kształceniu.

Główne kierunki nowoczesnej działalności kolegiów zawierają również takie aspekty jak: rozwój specjalności i specjalizacji odpowiadający aktualnym potrzebom rynku pracy; unowocześnianie, poszerzanie i stałe podnoszenie jakości usług dydaktycznych; integracja kształcenia w poziomie i pionie; wprowadzanie systemów kształcenia permanentnego; tworzenie nowych zasobów naukowo-metodycznych i dydaktycznych; komputeryzacja i informatyzacja procesu dydaktycznego; wprowadzanie nowych zasad organizacji tego procesu; jego restrukturyzacja w celu racjonalizacji wykorzystywania czasu przeznaczonego na naukę; intensyfikacja procesu dydaktycznego na bazie aktywnych metod kształcenia; wprowadzenie kompleksowej diagnostyki wiedzy studentów z wykorzystaniem nowych technologii i środków diagnostycznych; tworzenie nowoczesnej infrastruktury procesu kształcenia.

W działalności kolegium technicznego opartej na nowoczesnym podejściu należy zwrócić uwagę na takie jej składowe jak: humanizm (kładzenie nacisku na wartości ogólnoludzkie, rozwój twórczości, realizacja

zasady zgodności z naturą), informatyzacja (odbieranie i optymalne łączenie otrzymanych informacji z ich wykorzystywaniem w procesie kształcenia, rozwój umiejętności i nawyków komunikacyjnych) i technicyzacja (rozwój systemów intensywnego kształcenia, realizacja technologicznego podejścia, zasad technomatyki i optymalne wykorzystanie technologii komputerowych).

Innowacyjna działalność kolegiów charakteryzuje się dwoma głównymi parametrami: pedagogicznym, dotyczącym wszelkich aspektów procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz specjalistycznym, który określany jest poziomem profesjonalnego przygotowania absolwentów kolegium. Projektując innowacyjną działalność kolegium należy wziąć pod uwagę wiele aspektów, szczególnie zaś formowanie celów tej działalności, wybór metod jej realizacji, zabezpieczenie przełożenia założeń teoretycznych na praktyczną działalność kolegium, stała kontrola i analiza rezultatów wprowadzonych innowacji, ich systematyzacja i stała korekta na tej bazie działalności dydaktycznej, prognozowanie kolejnych etapów rozwoju tej działalności.

W kolegiach o profilu technicznym należy łączyć kształcenie wysoko wykwalifikowanych pracowników z niepełnym wyższym wykształceniem (poziom wyższego wykształcenia, który charakteryzuje się uformowaniem intelektualnych jakości jednostki, określających jej rozwój osobowościowy i wystarczającym dla uzyskania przez nią kwalifikacji na poziomie młodszego specjalisty) oraz wykształcenie wyższe bazowe (poziom wykształcenia charakteryzujący się uformowaniem intelektualnych jakości jednostki, określających jej rozwój osobowościowy i wystarczającym dla uzyskania przez nią kwalifikacji na poziomie licencjata).

Innowacyjne kształcenie w kolegiach powinno odpowiadać bieżącym i przewidywanym potrzebom poziomu wykwalifikowanych specjalistów. Kolegia powinny zatem zaspokajać potrzeby i interesy młodzieży w otrzymaniu profesjonalnego wykształcenia, podnoszenia kwalifikacji oraz poziomu ogólnokształcącego i ogólnokulturowego jako podstawy do dalszego samodoskonalenia jednostki.

Kolegia są integralną częścią systemu kształcenia zapewniając ogólne i specjalistyczne przygotowanie, umożliwiając zdobycie niepełnego i bazowego wyższego wykształcenia.

System stopniowego kształcenia zawodowego oparty na interesach i predyspozycjach uczniów i studentów pozwala zapewnić taki poziom przygotowania zawodowego, który odpowiada indywidualnemu rozwojowi zdolności każdego z nich.

Rozwojowi innowacyjnego kształcenia w kolegiach towarzyszy współpraca z organizacjami i uczelniami za granicą, szeroki dostęp do nowoczesnych metod kształcenia specjalistów. By osiągnąć ten cel, kolegia podpisują umowy i inne akty prawne z zagranicznymi partnerami, dotyczące współpracy, mają prawo tworzyć urzędy, przedsiębiorstwa i spółki wraz z zagranicznymi uczelniami i firmami.

Realizacja koncepcji innowacyjnego kształcenia w kolegiach zapewnia podniesienie jakości przygotowania i doksztalcenia specjalistów średniego stopnia, razem z innymi czynnikami pozytywnie wpłynie na podniesienie wydajności pracy i rozwiązywanie problemów zatrudnienia wśród społeczeństwa. Wymaga to jednak wprowadzenia nowych form i metod prognozowania i planowania rozwoju dydaktycznego w kolegiach, nowoczesnym podejściu w ocenie jakości i zapewnieniu odpowiedniego kształcenia i przekwalifikowywania specjalistów. Właściwym sposobem byłoby bieżące wprowadzanie w życie wyników badań naukowych, działalności pedagogicznej praktyków-nowatorów oraz utworzenie nowych struktur zarządzania i organizacji.

Literatura

1. Вільш І. Інноваційні підходи до проектування сучасної системи освіти // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. – С. 30–34.
2. Гончаренко С. У. Дидактична концепція змісту освіти // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. – С. 22–26

3. Домінський О.С. Вищі навчальні заклади I-II рівня акредитації в системі освіти України: стан та динаміка // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми, – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. – С. 41–45.
4. Загвязинский В.И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука // Инновационные процессы в образовании: Сб. науч. тр. – Тюмень: 1990. – С. 8–9.
5. Зязюн І.А. Інтелектуальний творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. // Неперервна професійна освіта: проблеми пошуки, перспективи. – К.: Віпол, 2000. – С. 11–57.
6. Кіяшко О.О. Інноваційні педагогічні технології підготовки молодих спеціалістів у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації. – Дис. к.пед.н. 13.00.04. -Луганськ, 2001. – 262с.
7. 12.Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта: міжнародний аспект // Неперервна професійна освіта: проблеми пошуки, перспективи. – К.: Віпол, 2000. – С.11–57.
8. Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie / red. Białecki I. – Warszawa, MEN, 1995.
9. Hippel F.: The sources of innovation // Oxford University Press, 1988. – No 4. – P. 56.
10. Zarządzanie innowacjami / Praca zbiorowa pod red. J. Bogdaniенki. – Warszawa: SGH, 1998. – 132 s.

Tłumaczyła: Justyna Smorongowicz

System kształcenia ustawicznego w Słowacji

The system of continuing education in Slovakia

Słowa kluczowe: system kształcenia, edukacja ustawiczna, kształcenie, doksztalcenie, doskonalenie

Key words: system of education, continuing education, education, training, vocational development

Summary

In the article was introduced the education system in Slovakia comprising: kindergartens, primary and secondary schools, high schools as well as higher educational institutions. The general profile of continuing education system as well as the directions of education development were described. In Slovakia different forms of teaching, training and vocational development are executed in various schools, enterprises and in the specialized institutions. In the article some educational institutions in Slovakia were showed which executed courses in the system of continuing education. Besides the examples of possibility for co-operation with suitable institutions in Poland were outlined.

Jednym z podstawowych czynników warunkujących rozwój społeczno-gospodarczy każdego kraju, szczególnie w realiach gospodarki globalnej, jest kształcenie ustawiczne.

Kształcenie ustawiczne (UNESCO – Nairobi 1976) określane w ostatnich latach jako **uczenie się przez całe życie** (OECD – Paryż 1996), (*w Słowacji – celoživotné vzdelávanie*) to kompleks procesów edukacyjnych, obejmujących zarówno kształcenie formalne, nieformalne i incydentalne, które niezależnie od treści, poziomu i metod umożliwiają uzyskanie lub uzupełnienie wykształcenia w formach szkolnych i pozaszkolnych, dzięki czemu człowiek ma możliwość wzbogacać wiedzę, rozwijać swoje zdolności, doskonalić swoje kwalifikacje zawodowe lub zdobywać nowy zawód oraz kształtować cechy własnej osobowości.

Charakterystyka systemu kształcenia ustawicznego w Słowacji (*Charakteristika systému vzdelávania v SR*)

System kształcenia ustawicznego w Słowacji obejmuje¹:

1. Szkolny system kształcenia (*Školský systém*):

– **Przysposobienie przedszkolne dzieci w wieku 6 lat – poziom (stopień) 0.**

Przedszkola (Materské školy a špeciálne materské školy), których w Słowacji jest ponad 3300, obejmują wychowaniem oraz kształceniem ponad 160 tys. dzieci w wieku 5 lat. Zatrudnionych jest w nich około 16 tys. nauczycielek.

¹ Opracowano na podstawie danych zawartych na stronach internetowych Ministerstwa Szkolnictwa w Słowacji: <http://www.education.gov.sk/>

- Szkoła podstawowa (klasy I–V) – (I stopień, poziom 1) – obejmuje dzieci w wieku 7–12 lat (*Základná škola – ZŠ – ročníky 1. až 5.*)

- Szkoła podstawowa (klasy VI–IX) – (II stopień, poziom 2) – obejmuje dzieci w wieku 12–16 lat (*Nižšia stredná škola (ročníky 6. až 9. ZŠ).*)

W Słowacji jest około 2 500 szkół podstawowych i uczęszcza do nich około 700 tys. uczniów. Zatrudnionych jest w nich ponad 40 tys. nauczycieli. Ponadto w Słowacji jest około 200 podstawowych szkół artystycznych (*základné umelecké školy*), w których uczy się około 100 tys. uczniów.

- Szkoły średnie – 3-letnie gimnazja ogólnokształcące, obejmujące młodzież w wieku 16–19 lat, kończące się maturą – poziom 3, (*Vyššie stredné školy (gymnázia, SOŠ, SOU).*)

- Ośmioletnie gimnazja ogólnokształcące (*osemročné gymnázia*) – obejmujące młodzież w wieku 12–20 lat i kończące się maturą. Umożliwiają kształcenie po ukończeniu I stopnia szkoły podstawowej – poziom 3 i 4.

Szkół średnich ogólnokształcących w Słowacji (*Stredné školy – gymnázia*) jest ponad 200, do których uczęszcza około 80 tys. uczniów (łącznie z ośmioletnimi gimnazjami, których jest ponad około 160, w których uczy się w nich około 33 tys. uczniów. W gimnazjach łącznie naucza ponad 4 tys. nauczycieli.

- Pomaturalne studium zawodowe (średnie szkoły zawodowe) umożliwiające kształcenie pomaturalne w zakresie od 0,5 roku do 2 lat – poziom 4, (*Stredné odborné školy zabezpečujúce pomaturitné vzdelávanie v rozsahu 0,5 až 2 roky – úroveň 4.*)

W pomaturalnych średnich szkołach zawodowych (*Stredné odborné školy*), których w Słowacji jest około 400, pracuje ponad 13 tys. nauczycieli. W szkołach tych kształcą się ponad 100 tys. uczniów.

- Średnie szkoły zawodowe z okresem trwania nauki 2–3 lat, ukierunkowane na poznanie praktyki – poziom 4, (*Vyššie odborné školy v dĺžke trvania štúdia 2 až 3 roky, zamerané na praktické poznatky – úroveň 4.*)

W Słowacji jest około 400 średnich szkół zawodowych („uczelnie”), (*Stredné odborné učilištia*), do których uczęszcza około 105 tys. uczniów. Nauczanie w tych szkołach prowadzi około 7 tys. nauczycieli, z tego około 6 tys. nauczycieli kształcenia zawodowego.

- Szkoły specjalne (*Špeciálne školy*), których jest około 400 i w których uczy się ogółem ponad 30 tys. uczniów. W szkołach tych naucza około 4,5 tys. nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących, ponad 600 nauczycieli przedmiotów zawodowych, zatrudnionych jest około 150 nauczycieli wychowawców, psychologów i specjalistów medycznych.

- Wyższe szkoły zawodowe – umożliwiające kształcenie na poziomie studiów licencjackich – poziom 5B, (*Odborné vysoké školy zabezpečujúce štúdium na bakalárskej úrovni – úroveň 5B.*)

- Uniwersytety umożliwiające kształcenie na poziomie studiów licencjackich, magisterskich i doktoranckich w szerokim zakresie akademickich specjalności – poziom 5A lub 6, (*Univerzity, poskytujúce štúdium na bakalárskej, magisterskej a doktorantskej úrovni v širokom rozsahu študijných odborov – úroveň 5A a úroveň 6.*)

W Słowacji jest 27 szkół wyższych (*Vysoké školy*), (na dzień 1.09.2004 r.), w tym 20 to szkoły publiczne (*Verejné vysoké školy*), jedna z tych szkół to Uniwersytet Katolicki, 4 uczelnie prywatne (*Súkromné vysoké školy*) i 3 państwowe (*Štátne vysoké školy*) (wojskowe i policyjne). Wykaz tych szkół przedstawiono poniżej.

Publiczne szkoły wyższe (*Verejné vysoké školy*):

1. AKADÉMIA UMENÍ V BANSKEJ BYSTRICI
2. EKONOMICKÁ UNIVERZITA V BRATISLAVE

3. KATOLÍCKA UNIVERZITA V RUŽOMBERKU
4. PREŠOVSKÁ UNIVERZITA V PREŠOVE
5. SLOVENSKÁ POĽNOHOSPODÁRSKA UNIVERZITA V NITRE
6. SLOVENSKÁ TECHNICKÁ UNIVERZITA V BRATISLAVE
7. TECHNICKÁ UNIVERZITA V KOŠICIACH
8. TECHNICKÁ UNIVERZITA VO ZVOLENE
9. TRENČIANSKA UNIVERZITA ALEXANDRA DUBČEKA V TRENČÍNE
10. TRNAVSKÁ UNIVERZITA V TRNAVE
11. UNIVERZITA KOMENSKÉHO V BRATISLAVE
12. UNIVERZITA MATEJA BELA V BANSKEJ BYSTRICI
13. UNIVERZITA J. SELYEHO (so sídlom v KOMÁRNE)
14. UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
15. UNIVERZITA P. J. ŠAFÁRIKA V KOŠICIACH
16. UNIVERZITA sv. CYRILAA METODA V TRNAVE
17. UNIVERZITA VETERINÁRSKEHO LEKÁRSTVA V KOŠICIACH
18. VYSOKÁ ŠKOLA MÚZICKÝCH UMENÍ V BRATISLAVE
19. VYSOKÁ ŠKOLA VÝTVARNÝCH UMENÍ V BRATISLAVE
20. ŽILINSKA UNIVERZITA V ŽILINE

Prywatne školy wyższe (Súkromné vysoké školy):

1. BRATISLAVSKÁ VYSOKÁ ŠKOLA PRÁVA
2. VYSOKÁ ŠKOLA ZDRAVOTNÍCTVA A SOCIÁLNEJ PRÁCE SV. ALŽBETY V BRATISLAVE, n.o.
3. VYSOKÁ ŠKOLA EKONÓMIE A MANAŽMENTU VEREJNEJ SPRÁVY V BRATISLAVE
4. VYSOKÁ ŠKOLA MANAŽMENTU V TRENČÍNE (pobočka zahraničnej vysokej školy City University Bellevue, Washington, (USA))

Państwowe szkoły wyższe (Štátne vysoké školy):

1. AKADÉMIA POLICAJNÉHO ZBORU V BRATISLAVE
2. AKADÉMIA OZBROJENÝCH SÍL generála Milana Rastislava Štefánika (so sídlom v L. MIKULÁŠI)
3. SLOVENSKÁ ZDRAVOTNÍCKA UNIVERZITA V BRATISLAVE

Wszystkie wymienione szkoły wyższe kształcą studentów na ponad 100 wydziałach. Studiuje w nich około 100 tys. studentów studiów dziennych i około 30 tys. studiów zaocznych. W szkołach wyższych zatrudnionych jest ponad 12 tys. nauczycieli akademickich.

Kształcenie w szkołach wyższych realizowane jest ramach studiów:

- a) licencjackich (*bakalárske študija – akademický titul bakalár*),
- b) magisterskich lub inżynierskich (magisterské alebo inžinierske študija – akademický titul magister/inžinier).

W Uniwersytetach, które spełniają określone warunki sprawdzane przez Komisję Akredytacyjną Ministerstwa Szkolnictwa, mogą być prowadzone:

- c) studia doktoranckie (*doktorandské študija – akademický titul doktor (PhD., ArtD., ThLic., ThDr.)*).

Studia doktoranckie dzienne trwają 3 lata a zaoczne (eksternistyczne) do 5 lat kończą się obroną pracy doktorskiej. Jedną z takich obron odbyła się w Uniwersytecie Konstantina Filozofa w Nitrze w dniu 10.11.2004 r., w której z Polski uczestniczyli prof. dr hab. Henryk Bednarczyk – Zast. dyrektora ITeE w Radomiu, Kierownik Katedry Pedagogiki Pracy w WSP ZNP w Warszawie, prof. dr hab. Henryk Budzeń – Akademia Świętokrzyska w Kielcach, dr Marian Piotrowski.

Obrona odbyła się przed komisją, której przewodniczyła prof. inż. Rozmarin Dubovska, na Wydziale Pedagogicznym w Katedrze Techniki i Technologii Informatycznych, która posiada akredytację do prowadzenia studiów doktoranckich w zakresie teorii nauczania specjalistycznych przedmiotów technicznych.

Doktorant Gabriel Bánesz, którego promotorem był Doc. Ing. Michal Cina, przedstawił rozprawę doktorską, na temat: „*Treści kształcenia wychowania technicznego na 2 stopniu szkoły podstawowej w aspekcie zasad i systemów w technice*” („*Obsah učiva technickej výchovy na 2 stupni ZŠ z aspektu princípov a systémov v technike*”).

Komisja Akredytacyjna przyznaje Uniwersytetom, które spełniają określone warunki, przeprowadzanie postępowania habilitacyjnego w celu uzyskania tytułu naukowego *docenta* oraz postępowania inauguracyjnego kończącego się nadaniem przez Prezydenta Słowacji tytułu naukowego – *profesora*, które realizowane są w oparciu o ściśle ustalone zarządzeniem Ministerstwa Szkolnictwa kryteria, (v y h l á š k a Ministerstva školstva Slovenskej republiky o podmienkach a postupe získavania vedecko-pedagogických titulov docent a profesor).

Szkolny i pozaszkolny system kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia **(Ďalšie vzdelávanie)**

Kształcenie ustawiczne – dalsze kształcenie, obejmuje specjalistyczne kształcenie zawodowe mające na celu uzyskanie niezbędnych kwalifikacji albo ich podwyższenie, a także przekwalifikowanie lub doskonalenie, itp. Powyższe formy kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia realizowane są w różnego rodzaju szkołach, wyspecjalizowanych instytucjach kształcenia, zakładach pracy oraz w zależności od potrzeb i zainteresowań w innych instytucjach.

Zdaniem słowackich władz oświatowych, politykę kształcenia należy zintegrować z polityką zatrudnienia, rozwinąć systematyczną współpracę między resortami gospodarki narodowej i z partnerami społecznymi.

W ramach rozwoju systemu kształcenia ustawicznego w Słowacji są tworzone szkoły wyższe nieuniwersyteckiego typu, zapewniające 3-letnie studia na poziomie licencjackim, rozwijane są również formy kształcenia w ramach studiów pomaturalnych w średnich szkołach zawodowych. Należy rozwijać również kształcenie na odległość oraz rozszerzać formy kształcenia, w ramach których realizowane jest nauczanie nowoczesnych technologii informatycznych. System kształcenia ustawicznego oczekuje nowej ujednoczonej koncepcji jego finansowania.

Realizację zadań w zakresie kształcenia ustawicznego koordynuje w Ministerstwie Szkolnictwa odpowiednia sekcja.

Problematyką kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia w Słowacji zajmują się także różne państwowe instytuty i zakłady, do których należy zaliczyć między innymi Państwowy Instytut Kształcenia Zawodowego (*Štátny inštitút odborného vzdelávania – ŠIOV*) jako specjalistyczno-metodyczna, badawczo-rozwojowa oraz koordynująca kształceniem instytucja Ministerstwa Szkolnictwa. Do tego typu instytucji należy zaliczyć także Państwowy Instytut (Zakład) Pedagogiczny – (*Štátny pedagogický ústav*), Instytut (Zakład) Informacji i Prognoz Szkolnictwa (*Ústav informácií a prognóz školstva*) oraz Centrum Pedagogiczno-Metodyczne (*Metodicko – pedagogické centrum*).

Jedną z form doskonalenia są organizowane seminaria i konferencje naukowe zarówno krajowe, jak i międzynarodowe. Do takich konferencji należy zaliczyć między innymi Międzynarodową Konferencję Naukową – DIDMATTECH, która organizowana jest przez uczelnie słowackie, czeskie i polskie. W 2004 roku konferencja z tego cyklu jako „XVII DIDMATTECH 2004, Technika – Informatyka – Edukacja” odbyła się w Iwoniczu Zdroju, a jej organizatorem był Uniwersytet Rzeszowski.

Na temat „Wychowanie techniczne jako składnik kształcenia ogólnego” (*Technické vzdelanie ako súčasť všeobecného vzdelania*) organizowane są od 20 lat przez Uniwersytet w Bańskiej Bystrzycy konferencje, w których uczestniczą przedstawiciele różnych ośrodków akademickich ze Słowacji, Czech i Polski.

Cennym dorobkiem takich konferencji są prace zbiorowe, w których publikowane są referaty wygłoszone przez ich uczestników.

Obecny stan i kierunki rozwoju szkolnictwa w Słowacji od 1990 roku

W 1989 r. przystąpiono do tworzenia systemu demokratycznego w Słowacji. Jak wynika z oceny Ministerstwa Szkolnictwa w Słowacji, były to również duże szanse dla rozwoju szkół, wychowania i kształcenia, które przez ponad dziesięć lat nie zostały w pełni wykorzystane zgodnie z oczekiwaniami i założeniami. („*Bola to aj výrazná šanca pre školstvo, výchovu a vzdelávanie. Sny a možnosti sa za desať rokov nenaplnili tak, ako sme to očakávali a v èo sme dúfali...*”).

W wyniku wprowadzonych zmian w Słowacji utworzone zostały niepaństwowe (prywatne i kościelne) szkoły. W niektórych szkołach wprowadzono eksperymentalnie alternatywne programy opierające się na założeniach „filozofii szkoły humanistycznej”.

W Słowacji ponad 90% dzieci 5-letnich objętych jest wychowaniem przedszkolnym. Relatywnie dobrze jest skonstruowany i funkcjonuje system szkół podstawowych. Według ocen specjalistów zagranicznych, wysoki jest poziom kształcenia realizowanego w artystycznych szkołach podstawowych.

Zatwierdzone zostały nowe plany nauczania dla szkół podstawowych i średnich, w których uwzględniono nauczanie języków obcych oraz przedmiotów fakultatywnych. Szkoły mają możliwość modyfikowania swoich planów nauczania (siatki godzin) o 10%, a treści kształcenia do 30% (nie dotyczy to gimnazjów).

Zarówno w 3-letnich gimnazjach, jak i średnich szkołach zawodowych uruchamiane są nowe kierunki i specjalności kształcenia. W 20 pilotażowych szkołach został wdrożony program Phare ze szczególnym akcentem na nauczanie języków obcych. W kilku szkołach wprowadzono modułowy system kształcenia w współpracy z innymi krajami. Wiele szkół średnich i wyższych współpracuje ze szkołami w innych krajach.

W zależności od potrzeb w niektórych szkołach zostały opracowane programy ukierunkowane na wychowanie i kształcenie dzieci Romów.

Uczniowie z gimnazjów i średnich szkół zawodowych uczestniczą w międzynarodowych konkursach informatycznych, matematycznych, fizycznych itp.

Opracowany został program dokształcania i doskonalenia pedagogów w celu podwyższenia ich specjalistycznego przygotowania, którego formy są określone w zarządzeniu Ministerstwa Szkolnictwa Republiki Słowacji.

W wyniku transformacji, szkoły wyższe uzyskały prawa autonomii („*slobody*”). Coraz wyższy jest stan młodzieży studiującej. Nastąpił wyraźny przyrost przyjętych studentów do szkół wyższych z około 2 do ponad 25% populacji 18-letniej młodzieży. Zdaniem słowackich władz – szkoły wyższe powinny kształcić około 50% maturzystów.

Na przekór wielkim problemom i niskim płacom, w szkolnictwie pracuje jeszcze dużo zaangażowanych ludzi, podejmujących różne formy dokształcania i doskonalenia oraz chętnych do pomagania w rozwoju szkolnictwa.

Należy również podkreślić, że jedną ze zmian w słowackiej oświacie było utworzenie niezależnej szkolnej inspekcji („*nezávislá školská inšpekcia*”).

Są to przykładowe zmiany i osiągnięcia szkolnictwa w Słowacji po 1990 roku. Dokonując oceny tych zmian władze oświatowe Słowacji wskazują również na pewne niedostatki w zakresie rozwoju systemu kształcenia ustawicznego.

Uważa się, że poziom wykształcenia obywateli nie jest taki, jaki zakładano w 1990 roku. W Słowacji wśród obywateli czynnych zawodowo (wiek 25–64 lat) jest około 10% osób z wykształceniem ponadśrednim (studium pomaturalne oraz studia wyższe), a przeciętnie w krajach Unii Europejskiej takie wykształcenie posiada ponad 20% obywateli w wieku od 25 do 64 roku. Również przyjęcia maturzystów do szkół wyższych oraz szkół pomaturalnych wynoszą poniżej 30%, a średnio w krajach UE od 30 do 50%.

Finansowanie szkolnictwa – jak wynika z danych Ministerstwa Szkolnictwa – jest najsłabszą stroną współczesnego systemu kształcenia w Słowacji. Charakterystyczną cechą polityki oświatowej UE jest zwiększanie wydatków na kształcenie. Niestety – zdaniem władz oświatowych w Słowacji jest na odwrót. („*Žiaľ v SR je to skôr naopak*). Wydatki na szkolnictwo i naukę w Słowacji wynoszą około 4% krajowego produktu brutto, przy czym średnio w UE ponad 6% („*V SR tvoria výdavky na školstvo a vedu iba 3,7% hrubému domácomu produktu – HDP, kým priemer v EÚ je 6,3% HDP*”)². Słabe finansowanie szkolnictwa odbija się również na płacach nauczycieli i pracowników oświaty. W porównaniu z płacami nauczycieli w UE zarobki słowackich nauczycieli są znacznie niższe. Np. nauczyciel akademicki w Niemczech może kupić za swoje zarobki aż 8-krotnie więcej produktów spożywczych w porównaniu do pracownika naukowo-dydaktycznego – nauczyciela szkoły wyższej w Słowacji. („*Učiteľ na vysokých školách v Nemecku až 7,94 (!) krát viacej potravínových košov ako vedecko-pedagogický pracovník, učiteľ vysokej školy v SR*”)³.

Konsekwencją niedoceniań pracy nauczycieli i wychowawców oraz niedostatecznego finansowania szkolnictwa jest krytyczny stan tego szkolnictwa w Słowacji. Z oświaty odchodzą często ci najlepsi nauczyciele, co jest przyczyną, że aż około 35% lekcji w szkołach podstawowych i średnich realizowanych jest przez niewykwalifikowanych nauczycieli.

Za niedostatek szkolnictwa władze oświatowe Słowacji uważają zbyt duży (ponad 30%) odsetek uczniów ośmiolletnich gimnazjów ogólnokształcących.

Władze oświatowe Słowacji uważają, że sytuacja w szkolnictwie wyższym również nie jest dobra. Zbyt niski jest udział młodzieży studiującej w porównaniu z UE. Znaczna część nauczycieli akademickich naucza tradycyjnie, co jest jedną z przyczyn obniżania poziomu kształcenia. W istniejących uniwersytetach należy – zdaniem słowackich władz oświatowych – w większym zakresie rozwijać różne formy dokształcania i doskonalenia. Należy również rozszerzać działalność „uniwersytetów trzeciego wieku”.

Kształcenie ustawiczne, czyli uczenie się przez całe życie powinno jak najszybciej być rozwijane ze znaczną współpracą z różnymi przedsiębiorstwami, firmami i różnego typu instytucjami. Średnie szkoły zawodowe w większym zakresie powinny współpracować ze sobą, ale również z różnymi zakładami pracy. Dokształcanie i doskonalenie zawodowe jest niezbędne dla wszystkich osób, niemniej jednak, jak uważają słowackie władze oświatowe, podwyższanie kwalifikacje w pierwszej kolejności powinni nauczyciele, wychowawcy i pracownicy naukowcy. Wszystkie zakłady pracy potrzebują coraz bardziej pracowników z wysokimi kwalifikacjami, co „wymusza” uczenie się przez całe życie.

W związku z powyższym w Słowacji oczekuje się między innymi opracowania koncepcji współpracy resortów w zakresie rozwoju kształcenia ustawicznego na najbliższe lata. Koordynatorem tej koncepcji powinien być resort szkolnictwa.

² Ministerstwo Szkolnictwa w Słowacji: <http://www.education.gov.sk/>

³ Tamże.

Podsumowanie

Podsumowując problematykę kształcenia ustawicznego w Słowacji należy podkreślić, że jak twierdzą władze oświatowe, należy prowadzić taką politykę oświatową, aby system kształcenia i stan szkolnictwa przybliżyć do stanu w UE. Koncepcja rozwoju wychowania w Słowacji, jak również narodowy program nauczania i kształcenia zakładają wprowadzenie konkretnych zmian, które będą wprowadzane w najbliższych latach, aby dorównywać najlepszym krajom UE i świata.

Słowacja ma wszystkie niezbędne predyspozycje, aby dorównywać poziomem kształcenia innym krajom świata. Ma bogate tradycje w zakresie kształcenia na wysokim poziomie, ma dostateczną liczbę zdolnych ludzi, aby rozwijać system kształcenia ustawicznego, system uczenia się przez całe życie.

Dane korespondencyjne autora:

Prof. dr hab. Henryk Budzeń

Akademia Świętokrzyska,

ul. Żeromskiego 5, 25-369 Kielce

System kształcenia i szkolenia ustawicznego dorosłych we Francji – funkcjonowanie sieci GRETA

Adult continuing educational system in France – activities of the GRETA network

Słowa kluczowe: system edukacji, kształcenie i szkolenie ustawiczne, kształcenie dorosłych, sieć GRETA

Key words: system of education, continuing vocational education, adult education, training, the GRETA network

Summary

Today, with the permanent necessity of professionalism and innovation in training services, the example of the French adult vocational training system and its changing trends endorse the success in the implementation of the European idea of lifelong training. This is possible thanks to its three major aspects: the French government decentralisation policy, which gives the 22 Regions increasing moral and financial responsibility for training; the search to take into account the vocational skills and specific needs of an individual, through individualised training; the encouragement of new educational methods linked to new information technology and new methods of work organisation.

The service provided by the GRETA network is in line with the above policies which make it the biggest provider of ongoing training in France.

System nauczania we Francji

Terytorium Francji podzielone jest na dwadzieścia dwa okręgi szkolne tzw. Akademie. Oprócz kilku wyjątków tereny podległe Akademii stanowią jednocześnie obszar regionu. Każda Akademia nosi nazwę stolicy danego regionu (np. Akademia Rennes, Akademia Bordeaux (rys. 1)). Zarządzają nimi rektorzy, mianowani przez prezydenta Republiki Francuskiej. W każdym głównym mieście departamentu urzęduje przedstawiciel rektora, czyli inspektor akademii, kierujący w departamencie wszystkimi urzędami zależnymi od Ministerstwa Edukacji. Władze regionalne odpowiadają za szkolnictwo ogólnokształcące i zawodowe¹.

¹ *Overview of ongoing vocational training in France*, <http://www.greta-bretagne.ac-rennes.fr/International/PDF/Presentation/GRETA-anglais.PDF>.



Rys. 1. Okręgi szkolne funkcjonujące we Francji

Źródło: Strona internetowa sieci GRETA regionu Grenoble: <http://www.ac-grenoble.fr/dafco/formations/index.php>

Kształcenie i szkolenie zawodowe dorosłych

Rynek kształcenia ustawicznego we Francji jest bardzo zróżnicowany i podzielony na sektor publiczny (instytucje zrzeszone w sieciach: AFPA², GRETA) i prywatny (prywatne instytucje szkoleniowe). Wiele z tych instytucji – a szczególnie wszystkie instytucje publiczne – prowadzi zarówno szkolenia dla pracowników w imieniu pracodawcy, jak i szkolenia dla specyficznych grup adresatów, np. poszukujących pracy, pracowników przeznaczonych do zwolnienia, młodzieży bez kwalifikacji zawodowych itp.³

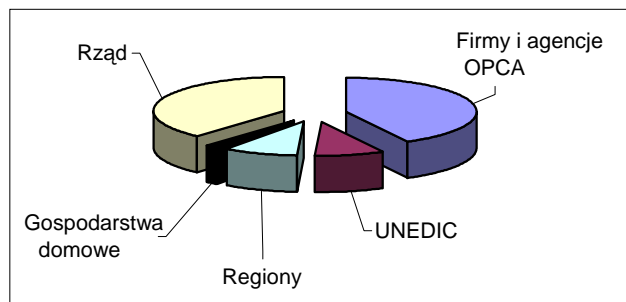
Ponadto kształcenie zawodowe we Francji jest wpisane do Kodeksu pracy. Francuskie firmy zatrudniające więcej niż 10 pracowników bądź płacą składkę do funduszu szkoleniowego lub tworzą własny system szkoleniowy przeznaczając przeciętnie 3,3% wynagrodzeń na rzecz szkolenia swojego personelu (jest to kwota wyższa, niż przewidują przepisy prawne: 1,5%). Każdemu pracownikowi zatrudnionemu na umowę o pracę na czas nieokreślony, który przepracował w danej firmie dłużej niż rok, przysługuje 20 godzin rocznie na szkolenie indywidualne. Pracownicy przedsiębiorstw przeważnie wysyłani są na różnego rodzaju kursy do instytucji zewnętrznych prowadzących szkolenia. We Francji rynek szkoleń jest bardzo rozbudowany – stanowi 2% produktu krajowego tego kraju⁴.

² AFPA – (Association de formation professionnelle pour adultes) Stowarzyszenie na rzecz Szkolenia Zawodowego Dorosłych jest pierwszą tego typu instytucją we Francji. Prowadzi ponad 200 centrów szkoleniowych. Wydaje własne dyplomy, uznawane za równoprawne z dyplomami wydawanymi przez szkoły podległe Ministerstwu Edukacji Narodowej. Zakres możliwych do uzyskania kwalifikacji od robotnika wykwalifikowanego po technika. Ośrodki badań psychometrycznych AFPA prowadzą poradnictwo zawodowe dla dorosłych.

³ *System szkolenia, kształcenia i poradnictwa zawodowego w krajach Europy* – Francja, Zeszyty informacyjno-metodyczne doradcy zawodowego – zeszyt 18, Krajowy Urząd Pracy, Warszawa 2001, s. 34.

⁴ Tamże.

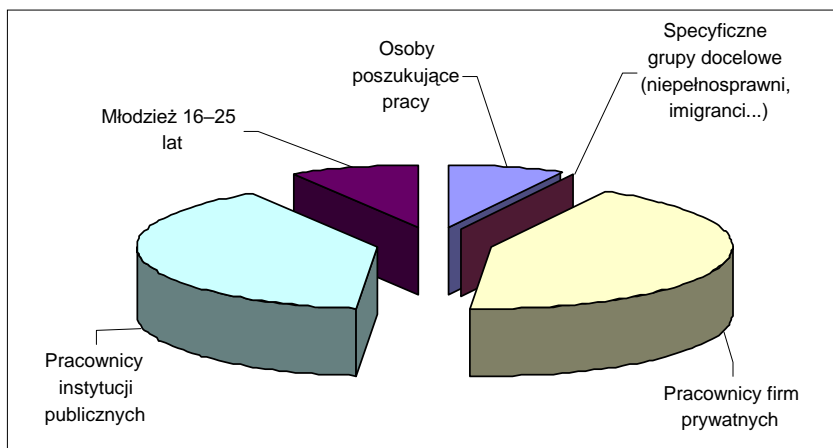
Największy udział w finansowaniu szkoleń mają prywatne firmy prowadzące działalność we Francji (blisko 43%), następnie rząd (39%), jednostki samorządu terytorialnego (9,2%), inne urzędy oraz instytucje publiczne – w tym UNÉDIC⁵ (8,7%)⁶.



Rys. 2. Instytucje finansujące szkolenia oraz praktyki zawodowe we Francji

Źródło: Overview of ongoing vocational training in France, <http://www.greta-bretagne.acrennes.fr/International/PDF/Presentation/GRETA-anglais.PDF>.

Największą grupę beneficjentów szkoleń we Francji stanowią osoby pracujące zarówno w sektorze publicznym, jak i prywatnym – ponad 80%, (rys. 3). Z kolei prawie jedna czwarta łącznego budżetu przeznaczana jest na doksztalcanie osób poszukujących pracy. Należy jednak podkreślić, że wydatki na szkolenia osób poszukujących pracy są uszczuplane na korzyść praktyk zawodowych dla młodzieży, które stanowią 19% wydatków łącznych.



Rys. 3. Beneficjenci szkoleń we Francji

Źródło: Jak w rys. 2.

⁵ (Union Nationale pour l'Emploi Dans l'Industrie et le Commerce – Krajowa Izba Zatrudnienia w Przemysle i Handlu).

⁶ Wydatki na szkolenia oraz praktyki zawodowe we Francji, strona internetowa miesięcznika Płaca http://www.placa.pl/trendy_Francia.html

Funkcjonowanie sieci GRETA

Ministerstwo Spraw Społecznych, Zatrudnienia i Solidarności wspólnie z Ministerstwem Edukacji stworzyło sieć ośrodków usytuowanych w dogodnych miejscach na terenie całej Francji, które prowadzą skoordynowane kształcenie kończące się uzyskaniem kwalifikacji i/lub poświadczone dyplomem. Owe zespoły państwowych placówek ustawicznego kształcenia dorosłych (Groupements d'établissements publics d'enseignement pour la formation continue des adultes, **GRETA**) tworzą wyższe techniczne szkoły średnie i szkoły zawodowe, które współpracują ze sobą oferując usługi szkoleniowe dla dorosłych. Sieć jest jednocześnie konkurencją dla rynku prywatnych usług szkoleniowych, a jej udział w całym rynku edukacji ustawicznej we Francji szacuje się na 7%. Sieć otrzymała certyfikat jakości ISO 9001, na podstawie którego opracowała własny standard jakości w organizowaniu szkoleń – GRETA Plus⁷.

Sieć GRETA to:

5 900 CENTRÓW SZKOLENIOWYCH
1 300 DORADCÓW SZKOLENIOWYCH
30 000 TRENERÓW I NAUCZYCIELI
476 000 SZKOLONYCH ROCZNIE
381 MLN EURO OBROTU ROCZNIE

Oferowane kursy dotyczą wielu różnych dziedzin, oferta jest jednak zawsze dostosowywana do potrzeb rynku, na którym działa dana placówka, np.: technologia przemysłowa, budownictwo, elektryka, elektronika, kursy komputerowe, księgowość, zarządzanie, kursy językowe, turystyka, ochrona środowiska, multimedia. Obecnie dostępnych jest 1819 szkoleń z 39 dziedzin⁸.

W zależności od rodzaju i wielkości firmy szkolenia są przeprowadzane na którymś z trzech poziomów: lokalnym, regionalnym lub krajowym (por. Tab.1).

Instytucje zrzeszone w sieci współpracują z jednostką podlegającą bezpośrednio Ministerstwu Edukacji Narodowej Francji – **CR2i**, zajmującą się współpracą międzynarodową w ramach inicjatyw unijnych, by podejmowane przez nie działania szkoleniowe nabrały wymiaru europejskiego i międzynarodowego. Odbywa się to przez uczestnictwo poszczególnych placówek sieci w programach europejskich. W latach 1995–1999 GRETA realizowała i współrealizowała ponad 130 projektów finansowanych z Europejskiego Funduszu Społecznego. Projekty dotyczyły sektorów i/lub grup społecznych dotkniętych zmianami technologicznymi lub ekonomicznymi, m.in. sektora rolnictwa oraz przemysłu poddanych procesom restrukturyzacji. GRETA jest również zaangażowana w projekty międzynarodowe, tzw. Inicjatywy Wspólnoty (partnerstwa z innymi krajami UE) w zakresie rozwoju zasobów ludzkich. Oprócz tego w unijne programy Socrates i Leonardo⁹.

W kwietniu br. z inicjatywy przedstawicieli sieci GRETA w Ośrodku Kształcenia i Doskonalenia Kadr odbyło się dwudniowe spotkanie, w czasie którego obie instytucje przedstawiły obszary swoich działań i wyraziły chęć współpracy w ramach projektów międzynarodowych. Nawiązane kontakty z pewnością pozwolą na nawiązanie bliższej współpracy w przyszłości.

⁷ *Overview of ongoing vocational training in France*, <http://www.greta-bretagne.ac-rennes.fr/International/PDF/Presentation/GRETA-anglais.PDF>

⁸ <http://www.ac-grenoble.fr/dafco/formations/index.php>

⁹ *Overview of ongoing vocational training in France*.

Tabela 1. System szkolny edukacji oraz kształcenie ustawiczne we Francji

POZIOM	SYSTEM SZKOLNY	KSZTAŁCENIE USTAWICZNE
krajowy	Ministerstwo Edukacji Narodowej wytycza kierunek ogólnej polityki edukacyjnej	Biuro Kształcenia Ustawicznego CR2i
regionalny	Rektoraty, tzw. Akademie (lokalne filie Ministerstwa Edukacji Narodowej)	Delegatura Kształcenia Ustawicznego Dorosłych DAFCO (30 placówek w całym kraju) Departament zarządzający działaniami GRETY na poziomie akademickim. Szkolenie osób zajmujących się kształceniem dorosłych przeprowadza komórka DAFCO, zajmująca się badaniami i rozwojem CAFOC.
lokalny	Placówki systemu szkolnego Szkoły Koledże Licea ogólnokształcące Licea Zawodowe Licea Techniczne	placówki sieci GRETA (305)

Źródło: The GRETA's ongoing training organisations for adults under the Ministry of National Education;
<http://www.eduscol.education.fr/D0035/RNREPVA.pdf>

Dane korespondencyjne autora:

Anna Sacio-Szymańska

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB

Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr

26-600 Radom, ul. Pułaskiego 6/10

e-mail: anna.sacio@itee.radom.pl

Beate SCHMIDT-BEHLAU

Instytut Współpracy Międzynarodowej

Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych IIZ/DVV, Bonn, Niemcy

Europejska Sieć Międzykulturowej Edukacji Dorosłych

Network Intercultural Learning in Europe (NILE)

Słowa kluczowe: kultura, edukacja dorosłych, pluralizm kulturowy, dialog międzykulturowy, mniejszości etniczne

Key words: culture, adult education, cultural pluralism, intercultural dialogue, ethnic minorities

Summary

The increasing number of immigrants of different origins and religions, living and working in the countries of the European Union, makes the intercultural education issues one of the key aspect of continuing education. On the initiative of the European Association for the Education of Adults (EAEA) the European network called NILE (partly funded by the European Commission in the framework of the Socrates Program) was set up, consisting of the representatives of thirteen countries which work on the joint European criteria for intercultural learning in adult education.

This article shows the origin, main guidelines, goals, up to date results and results that are planned to achieve during this three-year initiative.

Od różnorodności kulturowej do pluralizmu kulturowego

W naszych coraz bardziej różnorodnych społeczeństwach podstawową sprawą staje się zapewnienie harmonijnych interakcji między ludźmi i grupami o wielorakich, zróżnicowanych i dynamicznych tożsamościach kulturowych, a także wyzwolenie w nich chęci do wspólnego życia. Polityki zmierzające do włączenia i zapewnienia wszystkim obywatelom uczestniczenia w życiu społecznym stanowią gwarancję spójności społecznej, vitalności społeczeństwa obywatelskiego i pokoju. Zdefiniowany w ten sposób pluralizm kulturowy jest wyrażeniem polityki wobec rzeczywistości nacechowanej różnorodnością kulturową. Pluralizm kulturowy, nierozzerwalnie związany z demokracją, sprzyja wymianie kulturowej i rozwojowi sił kreatywnych, które podtrzymują życie publiczne.

Powszechna deklaracja UNESCO o różnorodności kulturowej, Artykuł 2

Dlaczego NILE?

Sieć Międzykulturowej Edukacji Dorosłych w Europie stanowi kontynuację tradycji stale podejmowanych i owocnych starań Instytutu Współpracy Międzynarodowej Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych (IIZ/DVV), dążących do umocnienia wzajemnej współpracy między instytucjami edukacji dorosłych i promowania dialogu międzykulturowego w Niemczech, w Europie i na płaszczyźnie międzynarodowej.

IIZ/DVV wielokrotnie inicjował projekty koncentrujące się na wielokulturowych aspektach edukacji dorosłych, służące wzmocnieniu działania organizacji imigranckich lub ustaleniu czynników warunkujących sukces w edukacji i szkoleniu, w celu wspierania procesu nauki osób z grup poszkodowanych społecznie (generalnie można stwierdzić, że nie tylko w państwach członkowskich UE, lecz także w skali globalnej wiele osób należących do mniejszości etnicznych lub kulturowych czy też do społeczności imigrantów, to osoby poszkodowane społecznie również w kontekście edukacji).

Mimo że koncepcja budowy Europejskiej Sieci nie spełniała wszystkich wymogów finansowych, IZZ/DVV doszedł do wniosku, iż jest to na tyle interesujące wyzwanie, że rozpoczął pracę nad projektem, odsuwając na pewien czas na bok wszystkie obawy finansowe. Projekt otrzymuje jednak pewne wsparcie finansowe ze środków Komisji Europejskiej w ramach linii budżetowej programu Sokrates/Grundtvig4. Jest również blisko związany z drugim projektem UE (Tolerancja i zrozumienie naszych sąsiadów Muzułmanów), który odnosi się do kwestii dialogu między religiami i jest koordynowany także przez IIZ/DVV. Oczywiście, podobne odczucia i entuzjazm co do tego projektu podzielali wszyscy pozostali partnerzy obecnie zaangażowani w realizację projektu NILE.

Kto jest zaangażowany w realizację projektu NILE?

- AT – Wiedeńskie Stowarzyszenie Instytucji Edukacji Dorosłych (VWV)
- BE – Centrum pomocy na rzecz nieformalnej edukacji dorosłych we Flandrii
- BG – Bułgarski Związek Zawodowy KNSB
- CY – Cypryjskie Stowarzyszenie Edukacji Dorosłych
- DE – Uniwersytet Powszechny w Bonn
- DE – Krajowy Związek Uniwersytetów Powszechnych w Badenii-Wirtembergii
- ES – Hiszpańska Federacja Uniwersytetów Ludowych (FEUP)
- FI – Fińskie Stowarzyszenie Uniwersytetów Ludowych
- HU – Węgierskie Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych (HFHSS)
- LV – Łotewskie Stowarzyszenie Edukacji Dorosłych
- NL – Odyssee
- PL – Stowarzyszenie na rzecz Mediów Obywatelskich
- RO – Krajowe Stowarzyszenie Regionalnych Centrów Edukacji Dorosłych, (ANCZEA)
- UK – Krajowy Instytut Edukacji Ustawicznej Dorosłych (NIACE)
Instytut Edukacji UNESCO (UIE) w Hamburgu
Europejskie Stowarzyszenie Edukacji Dorosłych (EAEA)

Większość partnerów sieci NILE pozyskano z pomocą Europejskiego Stowarzyszenia Edukacji Dorosłych (EAEA) i większość z nich to eksperci specjalizujący się w zagadnieniach międzykulturowych. Niemniej sieć można określić jako grupę mieszaną, zrzeszającą osoby z 13 państw europejskich, starające się możliwie najlepiej radzić sobie z bardzo złożonym problemem sieci dotyczącej edukacji międzykulturowej na szczeblu europejskim. Sam temat jest ogromnie wymagający, nie mówiąc już o znalezieniu wspólnych definicji, o określeniu wspólnych mianowników, a nawet wypracowaniu wspólnych decyzji, posługując się przy tym językiem obcym. Dla niektórych partnerów oznaczało to dosyć poważne ograniczenie możliwości refleksji, ekspresji i uczestnictwa w pracach.

Podstawowe cele dla sieci ustalone do zrealizowania w trzyletnim okresie prac:

- Zrozumienie, w jaki sposób edukacja międzykulturowa działa w różnych środowiskach i na różnych poziomach i jaki wpływ na środowisko edukacji wywiera ogólna polityka krajowa i postawy wobec cudzoziemców.
- Zrozumienie, w jaki sposób można wykorzystać różne doświadczenia, definicje, ideologie i praktyki edukacyjne w celu podniesienia jakości edukacji międzykulturowej w Europie i w jaki sposób edukacja międzykulturowa może stać się kryterium jakościowym w cyklu edukacji całościowej. Ustalenie, w jaki sposób rozumienie edukacji międzykulturowej jako sprawy przecinającej niejako cały obszar edukacji dorosłych może być promowane na płaszczyźnie międzynarodowej. **Co dotychczas osiągnął projekt NILE i jakie są jego plany na przyszłość?**

W pierwszej fazie organizacji pracy w ramach projektu stwierdzono, że celowe byłoby zorientowanie się, jak wygląda stan faktyczny w poszczególnych państwach. Za pomocą kilku kluczowych pytań o politykę i sprawy społeczne, głównych aktorów, otoczenie, grupy docelowe i metody szkoleniowe oraz zaangażowanie mniejszości etnicznych przygotowano dokumenty przedstawiające zarys sytuacji w poszczególnych krajach.

Opisy te można znaleźć na stronie internetowej projektu NILE: <http://grundtvig.euproject.net/nile>.

Kolejnym, ważnym celem było przedstawienie pewnych przykładów praktycznych w celu ustalenia czynników warunkujących sukces pozytywnych metod uczenia się. Jest to obecny etap prac wykonywanych w ramach projektu NILE. Niektóre państwa znalazły już bardzo obiecujące metody praktyczne, natomiast inne dalej intensywnie nad tym pracują. Oczywiście, każdy jest bardzo ciekaw rezultatów. Konkretnym rezultatem będzie publikacja, która, mamy nadzieję, okaże się przydatna dla europejskiej społeczności zajmującej się edukacją dorosłych.

Edukacja międzykulturowa – droga do zmiany paradygmatu?

Mówiąc o edukacji międzykulturowej, należy wyjaśnić część terminów, ponieważ czasami do określania podobnych zjawisk używa się słów międzykulturowa, wielokulturowa i transkulturowa. Realizując projekt NILE stwierdziliśmy, że przykładowo „edukacja międzykulturowa” w Niemczech może mieć to samo znaczenie co „edukacja wielokulturowa” w Finlandii czy Wielkiej Brytanii. To oznacza, że ważnym krokiem będzie wyjaśnienie, jakie terminy są stosowane w poszczególnych krajach i jaka wiążę się z nimi tradycja historyczna lub polityczna.

Patrząc na to zagadnienie niejako z wewnętrznej perspektywy państw członkowskich UE widzimy, że zredukowanie całego zadania do zwalczania dyskryminacji, rasizmu oraz społecznego i politycznego wykluczenia mniejszości narodowych i grup religijnych byłoby uproszczeniem wyzwania politycznego, które narzuca nam różnorodność kulturowa, językowa, religijna i etniczna. Istnieje nie tylko potrzeba prężniejszej polityki przeciwdziałania dyskryminacji, ale większego uznania i stworzenia większych możliwości demokratycznego uczestniczenia w życiu społecznym grup mniejszościowych wywodzących się z różnorodnych kultur. Jednocześnie konieczne jest promowanie idei identyfikacji czy też przynajmniej przynależności narodowej.

Kiedy przyglądamy się koncepcjom integracji „starej” Europy z historycznego punktu widzenia i pewnej krytycznej perspektywy, nasuwa się gorzki wniosek, że żadna z tych koncepcji tak naprawdę nie sprawdziła się w praktyce na tyle dobrze, aby wygenerować poczucie przynależności w drugim i trzecim pokoleniu imigrantów. Oczywiście, kierując się łatwo dostrzegalnymi kryteriami, jak udana kariera zawodowa czy opanowanie języka, znajdziemy przykłady dobrze zintegrowanych imigrantów, ale większość z nich odczuwa, akceptuje i kocha swoją „hybrydową” tożsamość, która daje im naturalną umiejętność poruszania się między kulturami, umiejętność, którą członkowie grup autochtonicznych mogliby posiadać jedynie w drodze szkolenia.

W niektórych krajach w różnym stopniu odczuwa się również pewną zmianę paradygmatu. Odchodzi się od polityki integracji zmierzającej do asymilacji, a w większym stopniu przyjmuje się odpowiedzialność za „otwarcie naszych autochtonicznych umysłów” i zaakceptowanie rzeczywistości, która oznacza zróżnicowane kulturowo i religijnie społeczeństwo oraz otwarcie możliwości przyswojenia sobie umiejętności społecznych, niezbędnych dla dialogu międzykulturowego.

We współczesnej Europie – chociaż sprawdza się to także w skali globalnej – przepływy migracyjne spowodowały, że edukacja międzykulturowa nabrała poważniejszego znaczenia. Ten „egzotycznie” inny, który – gdy był jeszcze daleko – nie zagrażał naszemu systemowi wartości, nagle staje się naszym sąsiadem czy współpracownikiem i żąda akceptacji, a nawet tolerancji dla odmiennego sposobu myślenia, postępowania czy wyznawania swojej religii. W życiu codziennym mogą ścierać się w bardzo bezpośredni sposób nie tylko rytuały kulturowe, ale także głęboko zakorzenione wartości. Odnosi się to wprost do zachodniej koncepcji nadrzędności jednostki i jej indywidualnej tożsamości nad przynależnością grupową, która jest przeciwieństwem podejścia wspólnotowego, typowego dla większości kultur azjatyckich, gdzie podkreśla się, że jednostka stanowi część kolektywu. Różnice te mogą, a właściwie już wywołują napięcia międzykulturowe.

W globalnym świecie wszystkie społeczeństwa stoją przed wyzwaniem, jak **pogodzić hasła równości z hasłami odmienności** i jak włączyć różnorodność do krajowej sfery publicznej i jak zapewnić udział mniejszości etnicznych i religijnych w tym procesie. Wymaga to właśnie zmiany paradygmatu autochtonów w taki sposób, aby nie postrzegali marginalizowanych grup jako ofiar, lecz jako tych, którzy wyzwalają zmiany i mają prawo do zajmowania przestrzeni publicznej oraz wpływania na kształt przyszłych społeczeństw narodowych w Europie.

Definicja kultury

Przy analizie procesów spotkania się kultur i trudności w kontaktach międzykulturowych wydaje się, że najbardziej przydatne będzie posłużenie się definicją kultury opartą na szerszym rozumieniu problemu. Ogólnie rzecz biorąc, kultura jest to system wierzeń i wiedzy będącej udziałem większej grupy ludzi, obejmujący (nieuświadomione) oczekiwania odnoszące się do sposobu myślenia, odczuwania i postępowania. Takie pojmowanie kultury naznaczone jest również przez następujące założenia:

- punkt ciężkości takiego rozumienia odnosi się do tego, co ludzie myślą i robią w swoim codziennym życiu. Kultura tylko częściowo może być widoczna dla innych. Wiele kwestii pozostaje w subiektywnej świadomości i przejawia się tylko podczas interakcji społecznych, gdy zostają zakomunikowane;
- kultura to zjawisko kolektywne, które niekoniecznie musi ograniczać się do etniczności. Przy osiągnięciu odpowiedniej masy krytycznej także regiony, a nawet grupy zawodowe, mogą mieć własną, typową kulturę;
- komunikacja międzykulturowa nie przebiega między kulturami, lecz między osobami, które posługują się odmiennymi systemami kulturowo-znaczeniowymi.

Ramy europejskie i międzynarodowe

W obecnym kontekście globalizacji i migracji, a zwłaszcza po wydarzeniach 11 września, wrażliwość międzykulturowa jako kompetencja społeczna, którą każdy może – przynajmniej w pewnym stopniu – opanować, wydaje się krytyczna dla wzajemnego zrozumienia i prawdziwego dialogu. Niemniej, doprowadzenie do rzeczywistej zmiany paradygmatu wymaga pewnych uwarunkowań politycznych. Jeżeli przyjrzymy się bliżej konwencjom ONZ i europejskim staraniom, które kontrastują z krajowymi przepisami imigracyjnymi i re-

strykcjami dla migrantów i osób ubiegających się o status uchodźcy, to uświadomimy sobie, jak wiele zużyto atramentu i papieru na budowanie niezbędnych filarów międzykulturowego, otwartego społeczeństwa. Unia Europejska, Rada Europy i Organizacja Narodów Zjednoczonych są w czołówce, jeśli chodzi o promowanie różnorodności, pokojowego współistnienia, praw człowieka i przeciwdziałania dyskryminacji.

Ale wszystkie te dokumenty i konwencje muszą wejść w życie poprzez zaangażowanie samych ludzi. I to właśnie chodzi w międzykulturowej edukacji dorosłych.

Wyzwania w edukacji dorosłych

Patrząc dzisiaj na europejską rzeczywistość międzykulturową, wiemy, że budowa europejskiego domu przyszłości nie będzie łatwa. W wielu państwach narodowych rzeczywistość wyznaczają konflikty etniczne, terroryzm, rosnący antysemityzm, islamofobia i dyskryminacja imigrantów, mniejszości etnicznych i grup religijnych. Z drugiej strony, gdzie znajdziemy większy ogród wraz z istniejącymi strukturami do uprawy edukacji międzykulturowej, jak nie w różnych europejskich projektach realizowanych pod egidą programu Sokrates Unii Europejskiej, które stwarzają możliwości dla wymiany międzykulturowej na różnych płaszczyznach.

Międzynarodowy Komitet Edukacji UNESCO dla XXI wieku, pod przewodnictwem Jacquesa Delors'a, określił cztery filary będące podstawą edukacji w przyszłości:

- Uczę się, aby wiedzieć.
- Uczę się, aby się uczyć się.
- Uczę się, aby być.
- Uczę się, aby żyć razem.

Wyzwania międzykulturowe, przed którymi stoi rozszerzona Europa, wyraźnie wskazują na priorytet, jakim jest filar „uczenie się, aby żyć razem” i jasno określają zadanie w formie „edukacji międzykulturowej” i „międzykulturowego uczenia się”. Nie ogranicza się on jedynie do formalnego systemu edukacji, lecz w sensie transformacyjnym oznacza prowadzenie ludzi w kierunku modyfikacji ich obecnych przekonań, wartości i osądów w taki sposób, aby można było dokonać włączenia tych „innych”.

Dla wielu ludzi, którym nigdy nie pozwolono na krytyczne myślenie lub nigdy ich tego nie nauczono, edukacja międzykulturowa nie będzie łatwa, ponieważ oznacza konieczność zakwestionowania własnego punktu widzenia i stereotypów. Dowody wskazują, że najlepiej jest ten efekt osiągnąć poprzez bezpośrednie kontakty z osobami reprezentującymi inną kulturę czy religię. Jednak najważniejsze dla osób zajmujących się szkoleniem i edukacją jest to, że zdobywanie wiedzy na temat kultur, nabywanie umiejętności i kształtowanie postaw to proces interaktywny, który zostawia wiele miejsca na zmianę.

Mimo że u każdej osoby pojawia się skłonność do podkreślenia własnej tożsamości kulturowej i centryzmu kulturowego, to istnieje w niej **potencjał do nauki prowadzącej do przemian**. Ale jako że gramatyka kulturowa nie jest na ogół tematem przemyśleń, edukacja międzykulturowa jest niezwykle trudnym i ambitnym zadaniem. A oto kilka powodów, dlaczego tak jest:

- Edukacja międzykulturowa musi mieć perspektywę przemian – a to jest szczególnie trudne w przypadku uczących się dorosłych.
- Edukacja międzykulturowa wywołuje opór, ponieważ w grę wchodzi poważne obawy dotyczące utraty orientacji, tożsamości lub grupy wspierającej.
- Edukacja międzykulturowa musi być dobrowolna.
- Edukacja międzykulturowa przyciąga głównie osoby otwarte i zainteresowane, ponieważ pozostali mają bariery psychologiczne przed procesem uczenia się.

- Edukacja międzykulturowa nigdy nie będzie skuteczna, jeśli przyjmie formę krótkich i intensywnych kursów. Przynosi więcej pożytku, jeśli jest zorganizowana w formie łańcucha doświadczeń edukacyjnych.
- Edukacja międzykulturowa zaczyna się od jednostki – musi wytworzyć pozytywną atmosferę sprzyjającą uczeniu się i obejmować emocje oraz zawierać treści, które interesują uczącą się osobę.

Droga do osiągnięcia kompetencji międzykulturowej jest długa i wyboista

Wśród pedagogów zajmujących się edukacją dorosłych nie ma wątpliwości co do tego, że w dzisiejszym, zglobalizowanym świecie kompetencja międzykulturowa jest tą najbardziej potrzebną spośród wszystkich podstawowych umiejętności społecznych. Zmiana ma charakter trwały, a wraz ze zmianą konieczne stało się uczenie się przez całe życie.

Prawdopodobny proces zdobywania kompetencji międzykulturowej może obejmować następujące etapy:

- akceptacja tego, że zachowanie ludzkie ulega wpływom kulturowym;
- zdolność do dostrzegania odmiennych kulturowo wzorów, bez wartościowania ich w pozytywny lub negatywny sposób;
- zdolność do zidentyfikowania własnych standardów kulturowych i zdolność do oceny ich skutków podczas interakcji z inną kulturą (świadomość własnej kultury);
- poszerzanie wiedzy na temat różnic kulturowych, identyfikowanie odpowiednich standardów kulturowych i zdolność do rozumienia standardów obowiązujących w innym środowisku kulturowym (świadomość innej kultury);
- zdolność do rozumienia i poszanowania wzorów funkcjonujących w innych kulturach;
- zwiększenie opcji zachowań w ramach własnej kultury:
 - zdolność do elastycznego stosowania zasad kulturowych,
 - zdolność do „przejmowania” wybranych standardów z innych kultur,
 - zdolność dokonania wyboru spośród opcji kulturowych na podstawie racjonalnych przesłanek i specyfiki sytuacji;
- zdolność do angażowania się w pozytywne kontakty i relacje z osobami pochodzącymi z innych kultur i umiejętność radzenia sobie z „konfliktami międzykulturowymi”.

Budowanie powiązań: edukacja międzykulturowa w szerszych ramach edukacji całościowej

Chociaż polityka Unii Europejskiej z jej głównymi celami:

- poprawienia jakości i skuteczności systemów edukacji i szkolenia w UE,
- zapewnienia dostępności tych systemów dla wszystkich i
- szerszego otwarcia się edukacji i szkolenia na świat,

już sama w sobie brzmi raczej ambitnie, to praktyczne działania edukacyjne, mające zapewnić to, że postulaty odnoszące się do kształtowania **aktywnych postaw obywatelskich, osiągnięcia samorealizacji i włączenia społecznego zostaną rzeczywiście zrealizowane**, a nie zapomniane w globalnych zmaganiach, jest procesem długim i trudnym, zwłaszcza w przypadku tzw. dorosłych, do których trudno dotrzeć. Na szczęście, we wszystkich państwach europejskich jest wiele inicjatyw i projektów, które dokładnie to czynią niejako wbrew wrogim reakcjom politycznym, napędzanym przez terroryzm i potrzebę wzmocnienia polityki „bezpieczeństwa”.

Jednym z celów projektu NILE jest zidentyfikowanie tych inicjatyw i zapoznanie z nimi szerszej publiczności. W wielu krajach wydaje się, że informacja o potrzebie posiadania kompetencji międzykulturowej jako jednej z podstawowych umiejętności społecznych powoli, ale systematycznie dociera do poziomu instytucji i struktur. Wiele osób z drugiego pokolenia imigrantów coraz odważniej żąda nie tylko integracji, ale również prawa do pełnego uczestniczenia w życiu publicznym. Tam, gdzie zapewnia się miejsce dla międzykulturowej edukacji i dialogu, dochodzi do fascynujących zjawisk, wynikających z doświadczeń w ramach nauki całościowej.

Ucząca się jednostka, a nawet instytucja lub społeczeństwo, którym udało się osiągnąć pewien poziom kompetencji międzykulturowej, będą lepiej przygotowane do tego, aby spełnić oczekiwania, które z pewnością leżały u podstaw wizji przyszłości, nakreślonej przez Paula Bélangersa już w 1996 roku:

„Trzeba zrekonstruować wizję przyszłości, ale nie tak jak dawniej na bazie niemożliwego do utrzymania liniowego wzrostu produkcji gospodarczej, lecz na bazie zrównoważonego rozwoju i kreatywności kulturowej, nie tak jak dawniej na tradycyjnych marzeniach o stopieniu różnic i uformowaniu identycznej wizji obywatelstwa, lecz na dialogu z różnymi członkami społeczeństw w kolorach tęczy”

Dane korespondencyjne autora:

Beate Schmidt-Behlau

Instytut Współpracy Międzynarodowej Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych

IIZ/DVV

Bonn, Niemcy

Edukacja dorosłych a rynek pracy

Ewa FLASZYŃSKA

Departament Rynku Pracy

Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej

Warszawa

Migracje zarobkowe w województwie mazowieckim – komunikat z badań

Economic migrations in mazowieckie voivodship – Report from the research

Słowa kluczowe: migracja, praca zarobkowa, stopa bezrobocia

Key words: migration, gainful employment, unemployment rate

Summary

The Mazowieckie Voivodship, the largest in terms of population and size of its territory, is characterised by large differentiation of local labour markets, including the number of the unemployed and the rate and structure of unemployment. Although the data for the whole region indicate that the level of unemployment is the lowest here among all voivodships (as of the end of September 2003 – 13.4%, as compared to the national average of 17.5%), the analysis of the same data with the exclusion of the Warsaw poviat indicates that the level of unemployment in the whole of the Voivodship without Warsaw exceeds the national average and amounts to approximately 18.5%. That is why supporting sub-regional labour markets, concentrated around capitals of former voivodships: Ciechanów, Ostrołęka, Płock, Radom and Siedlce is very important. The Mazowieckie Voivodship has the largest number of registered unemployed persons in Poland (one in 9 unemployed persons in Poland lives in Mazovia): in September 2003 356,661 persons were registered as unemployed, and the unemployment rate amounted to 13.4%, whilst in individual poviats it varied from 6.1% in the Warsaw poviat to 28% in the Radom poviat. Outside Warsaw, Mazovia is a predominantly agricultural region. Migration for work is increasingly in last years. It is depends on unemployment level. High unemployment is cause that people want to migrate to European Countries in order to seek some work.

With regard to migrants whose stay abroad was primarily related to the employment, it needs to be noticed a growing role of Great Britain and Germany as a target, especially for short-term migrants.

On the other hand Mazovia is the region attracting the highest number of foreign immigrants. Mazovia is a gateway to Poland. With its location, potential, Poland's rapidly expanding capital city and good infrastructure, it is well placed to become one of the most attractive investment locations on the map of a united Europe.

Aktualności i duża waga zagadnień związanych z uwarunkowaniami migracji zarobkowej w nowej, rozszerzonej Unii Europejskiej skłoniły mnie do dokonania analizy przedstawiającej województwo mazowieckie jako rynek migracyjnej pracy zarobkowej. Migracje zagraniczne są tematem niezwykle inspirującym i atrakcyjnym poznawczo, choćby dlatego, że bardzo zróżnicowane są motywy i cele, dla których ludzie poszukują dla siebie nowych miejsc zamieszkania i pracy. Z drugiej strony są tematem niełatwym do rozpoznania, gdyż ustalenie rozmiarów, kierunków, przyczyn wędrówek ludności oraz czasu ich trwania wymaga wszechstronnych, wielodyscyplinarnych analiz.

Wybór województwa mazowieckiego nie był przypadkowy. Województwo mazowieckie znajduje się w szczególnej sytuacji na tle pozostałych polskich województw – jest największe pod względem powierzchni i liczby ludności oraz statystycznie najbogatsze, co często prowadzi do pochopnych wniosków o jego wyjątkowej zamożności i dobrobycie mieszkańców. Tymczasem tak postrzegane województwo charakteryzuje się ogromnymi kontrastami ekonomicznymi i cywilizacyjnymi. Obok dynamicznie rozwijających się obszarów występują regiony dotknięte wysokim bezrobociem i ubóstwem, wraz ze wszystkimi wynikającymi stąd konsekwencjami. W województwie skupia się ok. 2,4 mln pracujących, co stanowi 15,1% ogółu pracujących w Polsce i jest to dodatkowo region o największej liczbie pracujących przypadających na 1000 mieszkańców – 467,4 (średnia krajowa 405,8)¹. Z drugiej strony, na Mazowszu występuje największa w kraju liczba zarejestrowanych bezrobotnych, przy czym bezrobocie w większym stopniu dotyczy ludności wiejskiej niż miejskiej.

Specyfikę mazowieckiego rynku pracy stanowią bieguny: bogata Warszawa i biedne Mazowsze. Warszawa jest postrzegana jako motor rozwoju województwa i jest czasowym rynkiem pracy dla osób o niższych kwalifikacjach, które dojeżdżają do niej z terenu województwa w rytmie codziennym lub cotygodniowym. Osoby te uzyskują w stolicy dochody, które prawdopodobnie wydają w miejscu zamieszkania. Pracownicy wyżej kwalifikowani po pewnym czasie przenoszą się do Warszawy na stałe, najlepsi studenci starają się studiować w Warszawie, dążąc w niej do znalezienia stałej pracy. Z drugiej strony dla firm warszawskich miasta peryferyjne są rynkami zbytu relatywnie prostych produktów i usług. Ze stolicy wyjeżdżają na krótko (najczęściej na jeden dzień) pracownicy o wysokich kwalifikacjach, np. kadra kierownicza i nauczyciele akademicy. Pomimo stołecznego charakteru, istnieje dość duże, utrzymujące się zainteresowanie wyjazdami zarobkowymi podyktowane przede wszystkim przyczynami ekonomicznymi, w tym zwłaszcza niedoborem miejsc pracy na lokalnych rynkach. Ponadto w regionie tym utrzymuje się pokaźne zróżnicowanie wielkości migracji zarobkowej na poszczególnych jego obszarach.

Badania dotyczące migracji zarobkowych do Unii Europejskiej wydały mi się ciekawe ze względu na różnorodność czynników wpływających na mobilność przestrzenną Polaków. Potencjał migracyjny, poziom, natężenie, struktura i kierunki migracji zależą bowiem od splotu czynników o bardzo różnym charakterze. Zbadanie tego problemu i wyciągnięcie stosownych wniosków może mieć walor nie tylko poznawczy, ale przede wszystkim praktyczny, pozwalając wzbogacić wiedzę na temat przyczyn wyjazdów mieszkańców województwa mazowieckiego za pracą do krajów Unii Europejskiej. Również skonfrontowanie tych informacji z sytuacją imigracyjną Mazowsza (poprzez pokazanie, jak kształtują się przyjazdy cudzoziemców, którzy podejmują pracę na terenie województwa) daje możliwość szerszego spojrzenia na kwestię migracji. Tym bardziej że obecnie obserwuje się wzrastającą aktywność sektora usług migracyjnych przy ustabilizowanej sytuacji na rynku imigracji zarobkowej. Liczba wyjazdów zarobkowych zdecydowanie góruje nad liczbą przyjazdów.

Trudno dziś przewidzieć wszystkie implikacje rozszerzenia dla przepływu siły roboczej w Unii Europejskiej, a więc również skalę zagranicznych wyjazdów zarobkowych z Polski. Można jednak założyć, że istotne

¹ *Strategia Rozwoju Województwa Mazowieckiego*, oprac. Sejmiku Województwa Mazowieckiego, Warszawa 2002.

znaczenie będzie w tym wypadku miał poziom bezrobocia oraz sytuacja demograficzna w kraju. Ważnym elementem będzie także kształtowanie się popytu na polską siłę roboczą. Różnice gospodarcze między starymi i nowymi państwami w Unii będą prawdopodobnie stopniowo zmniejszać się, tym samym motywacja do migracji pracowników powinna być coraz słabsza.

Wysokie bezrobocie i brak realnych szans na poprawę sytuacji na rynku pracy determinują podejmowanie decyzji o wyjeździe do pracy za granicę. Warto podkreślić, że wszelkie prognozy dotyczące migracji są bardzo niepewne i muszą być traktowane z wielką ostrożnością. Dlatego też w swych badaniach nie dążyłam do bliższego oszacowania przyszłych, prawdopodobnych migracji zarobkowych mieszkańców Mazowsza do państw UE, lecz skupiłam się na przesłankach tej mobilności. Realizacja badań umożliwiła jednocześnie uzyskanie wiedzy na temat tego, dokąd skłonni są wyjeżdżać mieszkańcy Warszawy, a dokąd – mazowieckich subregionów i czego oczekują podejmując pracę za granicą. Przystępując do przeprowadzania badań za główny cel postawiłam sobie określenie stosunku mieszkańców Mazowsza do migracji zarobkowej do Unii Europejskiej na progu jej rozszerzenia. Zależało mi na tym, aby zbadać, w jaki sposób skłonność do migracji za pracą jest zależna od stopy bezrobocia w województwie. Celem badań była również odpowiedź na szereg pytań dotyczących determinantów mobilności przestrzennej mieszkańców tego województwa na europejskim rynku pracy. Próbę badawczą z góry ograniczyłam do klientów mazowieckich urzędów pracy. Ankietowanymi były osoby odwiedzające urzędy pracy: bezrobotni i poszukujący pracy, osoby pracujące, zagrożone bezrobociem i wykluczeniem społecznym, osoby młode, dopiero wchodzące na rynek pracy. Współpracę ze mną podjęły wszystkie urzędy pracy regionu, przy czym niektóre z nich przysłały więcej wypełnionych ankiet. W sumie uzyskałam 443 odpowiedzi na zadane pytania.

Podkreślenia wymaga fakt, że przeprowadzone w województwie mazowieckim badanie nie ma charakteru reprezentacyjnego i może być traktowane jedynie sondażowo. Wyników badań nie można odnosić ogólnie do całej populacji mieszkańców Mazowsza bądź też tylko do populacji ludzi bezrobotnych. Aby wykluczyć wpływ możliwej zmiany nastrojów respondentów w toku badań na ich rezultaty, zasadne było przeprowadzenie ankiety w krótkim czasie, co też uczyniłam na przełomie sierpnia i września 2003 roku. W momencie przeprowadzania badania sytuacja na mazowieckim rynku pracy była zła. W województwie mazowieckim zaobserwowano w tym okresie systematyczny wzrost liczby bezrobotnych i większe niż w kraju tempo przyrostu bezrobocia, w tym bezrobotnej młodzieży. W trakcie przeprowadzania badań na Mazowszu było aż 360 tysięcy osób bezrobotnych.

Żaden region w Polsce nie jest dziś wolny od problemów bezrobocia. Rozmiary i cechy bezrobocia stawiają je w rzędzie najważniejszych i jednocześnie najtrudniejszych do rozwiązania problemów ekonomicznych, politycznych i społecznych. Badanie wykazało, że bezrobocie ma znaczący wpływ na podejmowane decyzje emigracyjne, choć nie dla wszystkich było czynnikiem wystarczająco dopingującym do migracji. Wśród badanych osób (443) znaczny był bowiem udział osób (195) chcących pozostać w kraju. Natomiast ci, którzy deklarowali wyjazd za granicę, przeważnie zdecydowaliby się podjąć tam jedynie krótkookresową pracę. Badani podkreślali, że do emigracji zmuszała ich brak ofert na lokalnym rynku pracy oraz poczucie braku perspektyw zdobycia zatrudnienia. Deklarowali, że gdyby mieli oferty pracy w miejscu zamieszkania, nie zdecydowaliby się na emigrację. 248 respondentów zdecydowanych na wyjazd to głównie ludzie młodzi. Zwolennikami szukania szczęścia za granicą byli zwłaszcza ci młodzi ludzie, którzy w ogóle jeszcze nie pracowali. To właśnie dla nich wyjazd był sposobem na bezrobocie. Sądziły, że dzięki wolnemu przepływowi pracowników znajdą pracę i będą mieli szansę na ułożenie sobie życia. Natomiast osoby po studiach, o wysokich aspiracjach zawodowych liczyły, że za granicą będą miały możliwość szybszego rozwoju i wyższe wynagrodzenie.

Niewątpliwie istotnym problemem z punktu widzenia gotowości migracyjnej było duże rozczarowanie sytuacją ekonomiczną i społeczną w kraju. Zła sytuacja, bieda, bezrobocie, brak perspektyw to główne przy-

czynny, z powodu których ludzie tak chętnie w badaniach opinii publicznej mówili o migracji. Kryzys rynku pracy, polegający na niedoborze miejsc pracy, pogłębił się w ostatnich latach do tego stopnia, że wiele osób straciło nadzieję na znalezienie jakiegokolwiek pracy. Najgorsza sytuacja jest na wsiach i w małych miastach, których ludność wypierana z miejsc pracy w mieście, dotknięta została dodatkowo likwidacją tanich środków komunikacji, czy też ograniczeniem możliwości bezpłatnej nauki młodzieży w szkołach. W praktyce jednak widać, że liczne bariery sprawiają, że te deklaracje nie są wprowadzane w czyn. Ludzie woleliby pracować bez konieczności wyjazdu i życia w obcym kraju.

Badania wykazały, że w zdecydowanej większości mieszkańcy Mazowsza gotowi byłiby wyjeżdżać na krótkie, nie przekraczające trzech miesięcy wyjazdy do pracy za granicę, często realizowane dzięki między państwowym porozumieniom bilateralnym i ofertom urzędów pracy. Skłonność do podjęcia pracy za granicą istotnie zależała od wielu czynników:

- pracę za granicą podjęłyby najchętniej osoby w wieku 18–24 lata (50%), najrzadziej chęć taką wyrażały osoby najstarsze – powyżej 46 lat (5%);
- na pracę za granicą znacznie rzadziej zdecydowałoby się mieszkańców wsi (33%) niż miast (67%);
- najchętniej podjęłyby zatrudnienie za granicą osoby z wykształceniem średnim (45%), najmniej skłonne do takiej decyzji byłyby osoby z wykształceniem podstawowym (6%).

Ankietowani w większości zarobione za granicą pieniądze chcieli wydawać w Polsce, najczęściej na podstawowe potrzeby, przy czym młodzi ludzie chętniej wymieniali takie dobra materialne, jak mieszkanie czy samochód. Część badanych chciała zarobić na pokrycie kosztów nauki w Polsce. Wielu ankietowanych sygnalizowało, że zdają sobie sprawę z tego, iż za granicą więcej mogą zarobić na sprzątanii niż pracując w kraju w swoim zawodzie. Mimo to wolą wykonywać taką pracę, aby do Polski przywieźć jak najwięcej pieniędzy.

Podstawową przyczyną braku skłonności do emigracji zarobkowej były natomiast względy rodzinne. Wskazało na nie 48,5% osób. Pozostała prawie połowa badanej zbiorowości wskazała wiele różnorodnych powodów preferowania pracy w kraju. Między innymi były to: koszty osiedlania się za granicą, bariera językowa, obawy związane z niepewnością utrzymania pracy za granicą. Na spadek zainteresowania emigracją zarobkową wpływał również brak atrakcyjnych ofert pracy, wyrównywanie się wynagrodzeń pomiędzy krajami, koszty społeczne i ekonomiczne emigracji (np. izolacja społeczna).

Powyższe badania były przeprowadzane wśród klientów mazowieckich urzędów pracy. Z przeprowadzonych badań wyraźnie wynika jedna główna teza, że chęć do migracji zarobkowej była proporcjonalna do wzrostu bezrobocia i braku ofert pracy na lokalnym rynku. Bardziej akceptowana niż migracja na stałe była migracja okresowa, ponieważ było to korzystniejsze z perspektywy rodzinnej. Największą gotowość do migracji wykazali mieszkańcy obszaru siedleckiego, gdzie 80% badanych deklaroowało chęć wyjazdu za pracę za granicę. Również większość ankietowanych z subregionu ostrołęckiego (63,3% osób) wyrażało chęć wyjazdu za granicę. Podobnie odpowiadali ankietowani z obszaru radomskiego – 60,9% osób zdecydowałoby się wyjechać, podczas gdy z obszaru ciechanowskiego już tylko 54%. Spośród mieszkańców powiatów z obszaru warszawskiego wyjechać chciało 49,7%, a więc blisko połowa, natomiast z plockiego – 48,7%. Na tle Mazowsza obecne migracje zagraniczne do pracy mieszkańców Warszawy nie należą do szczególnie intensywnych. Natomiast stosunkowo duża liczba osób wyjeżdża ze stolicy za granicę służbowo, zwykle jednak na bardzo krótko (i trudno w tym przypadku mówić o migracji).

Z badań wynika, że bez względu na termin otwarcia rynków pracy może nastąpić pewne nasilenie się ruchów migracyjnych z województwa mazowieckiego, szczególnie do Wielkiej Brytanii i Niemiec. Może również wystąpić zjawisko czasowej emigracji wykwalifikowanych specjalistów, którzy będą chcieli zdobyć nowe umiejętności i doświadczenie zawodowe poza granicami kraju. Liczba osób wyjeżdżających do pracy na krótki okres będzie rosła, jeśli sytuacja na mazowieckim rynku pracy ulegnie pogorszeniu, a będą one atrakcyjne dopóty, dopóki będzie istniał za granicą popyt na pracę cudzoziemców w wybranych segmentach rynku

pracy. Ograniczeniu wyjazdów z Mazowsza sprzyjać natomiast będzie stopniowe podnoszenie poziomu płac i życia.

Istotne znaczenie ma również struktura bezrobocia. Brak pracy dla absolwentów szkół średnich i wyższych powoduje, że to młodzi ludzie są największym potencjałem emigracyjnym. Wyraźnego podkreślenia wymaga też fakt, że 2/3 ankietowanych to kobiety, które z założenia są mniej mobilne niż mężczyźni (ze względu na obowiązki związane z rodziną). Stąd można założyć, że gdyby wśród badanych było więcej mężczyzn, to mogłoby się okazać, że nie 56%, a jeszcze większa część respondentów deklaruwałaby chęć wyjazdu. Natomiast otwartą kwestią pozostaje, ile osób badanych swoje deklaracje wprowadzi w czyn. Warto na koniec podkreślić, że emigracja zarobkowa to też znaczące źródło transferu pieniędzy zaoszczędzonych za granicą. Oblicza się, że roczny dopływ dewiz do Polski z tytułu pracy za granicą oscyluje wokół 2 mln euro (3 mln dolarów)².

W odniesieniu do zjawisk imigracji ogromnie ważna jest regionalna polityka w zakresie rozwoju zasobów ludzkich. Województwo mazowieckie, ze względu na swój stołeczny charakter, jest najatrakcyjniejszym regionem w kraju pod względem przyjazdów cudzoziemców w celu podjęcia zatrudnienia. Rozwijająca się gospodarka rynkowa, napływ kapitału obcego i inwestycji zagranicznych zachęca obcokrajowców z zachodniej Europy do poszukiwania w Polsce możliwości zakładania biznesu czy podejmowania zajęć zarobkowych. Z roku na rok rośnie także liczba zagranicznych studentów z państw Unii Europejskiej podejmujących studia w Warszawie.

Stolica jest miejscem, gdzie obcokrajowcy najłatwiej znajdują pracę. Ma to między innymi związek z tym, że w województwie mazowieckim jest duża koncentracja miejsc pracy, a w Warszawie najniższa stopa bezrobocia. Również najwyższe zarobki mieszkańców Warszawy i jej okolic na tle kraju przyciągają imigrantów. Województwo mazowieckie jest jedynym regionem Polski, gdzie ponad połowę zezwoleń otrzymali cudzoziemcy zatrudnieni jako kierownicy lub właściciele firm, następną kategorią byli eksperci i doradcy. W stolicy obcokrajowcy mogą też najbardziej liczyć na wsparcie ze strony liczniejszych niż gdzie indziej członków własnej grupy etnicznej. Informacje na temat cudzoziemców na Mazowszu są jednak fragmentaryczne i nie dają całościowego obrazu ich sytuacji. Według danych GUS-u, w latach 1996–2000 na Mazowszu na pobyt stały przyjechało 40 384 cudzoziemców, w 2001 r. – 6625, a w 2002 r. – 6587 osób. Dostępne dane urzędowe pozwalają jedynie w niezwykle ograniczonym stopniu scharakteryzować przebywających w Polsce cudzoziemców. Brak na przykład statystyk pokazujących, jaki procent wśród osób osiedlających się na Mazowszu stanowią obywatele Unii Europejskiej.

Warszawa wykazuje wyraźną specyfikę, jeśli chodzi o migracje zagraniczne w Polsce. Od kilku lat corocznie przyjmuje kilkuset imigrantów i dzięki niewielkiej emigracji jest jedynym dużym skupiskiem ludności o dodatnim saldzie migracji. Według danych oficjalnych w latach 1998–2000 na stałe z Warszawy wyemigrowało łącznie około 1500 osób, a napłynęło z zagranicy około 2000 osób. W tym samym czasie z całej Polski odpłynęło około 69 tys. mieszkańców, a przybyło do niej zaledwie około 24 tys. osób³. Imigranci napływający do Warszawy ze „starych” krajów Unii Europejskiej reprezentują w większości wykształcenie wyższe i wysokie kwalifikacje zawodowe.

Wśród legalnie zatrudnionych obcokrajowców z Unii Europejskiej większość to specjaliści, prezesi i członkowie zarządów firm, przede wszystkim z kapitałem zagranicznym. Obcokrajowcy lubią pracować w Polsce, choć nieraz nie jest to łatwe, bo załatwianie różnych formalności trwa bardzo długo. Zatrudnianie

² A. Rajkiewicz, *Dynamika i struktura migracji zarobkowych we współczesnej Polsce*, w: Borkowska S. (red.) *Przyszłość pracy w XXI wieku*, IPiSS, Warszawa 2004, s. 319.

³ E. Kępińska, M. Okólski, *Zagraniczne migracje zarobkowe w Warszawie*, w: Grzelak J., Zarycki T., *Spoleczna mapa Warszawy. Interdyscyplinarne studium metropolii warszawskiej*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2004, s. 426.

cudzoziemców na podstawie indywidualnych zezwoleń to najbardziej wyrazista forma państwowej polityki chroniącej polski rynek pracy przed nadmiernym napływem pracowników z zagranicy⁴. Jest to związane z wysokim bezrobociem i trudnościami w jego zmniejszaniu.

Rozważając zatrudnianie cudzoziemców na mazowieckim rynku pracy trzeba zwrócić uwagę na to, aby imigracja zarobkowa przyciągała zagraniczne inwestycje i inwestorów. Należałoby pokusić się o dokładniejsze zbadanie relacji między zatrudnieniem obcokrajowców z innych państw Unii Europejskiej a napływem kapitału zagranicznego do Polski. Dotychczasowe doświadczenia takich krajów, jak np. Hiszpania czy Portugalia wskazują, że napływ bezpośrednich inwestycji zagranicznych wiąże się z tworzeniem i utrzymaniem wielu istniejących miejsc pracy, poprawą ich jakości mierzonej produktywnością i poziomem płac oraz zwiększaniem wartości kapitału ludzkiego. Jednocześnie należy zachęcać zagranicznych inwestorów, aby zatrudniali oni polską siłę roboczą.

Na koniec warto zaznaczyć, że województwo mazowieckie teraz nie jest i zapewne długo jeszcze nie będzie popularnym, imigracyjnym regionem Unii Europejskiej. W odróżnieniu od mieszkańców Mazowsza, którzy w poszukiwaniu pracy są skłonni wyjeżdżać za granicę, obywatele innych państw Unii Europejskiej nie zamierzają masowo poszukiwać zatrudnienia na mazowieckim rynku pracy. 1 maja 2004 roku Warszawa stała się jedną ze stolic Unii Europejskiej i koncentruje funkcje gospodarcze i usługowe o znaczeniu nie tylko ogólnokrajowym, ale i międzynarodowym. Dlatego można się spodziewać, że zatrudnienie cudzoziemców na terenie województwa i samej Warszawy będzie się zwiększać, nie stwarzając jednak konkurencji dla polskich pracowników.

Spośród wszystkich polskich regionów Mazowsze (dzięki stolicy i aglomeracji) ma jednak w perspektywie kilkunastu lat największą szansę skutecznego konkurowania ze średnio rozwiniętymi regionami Unii Europejskiej. W dłuższej perspektywie integracja z Unią Europejską mieszkańcom Mazowsza przynieść powinna przede wszystkim korzyści. Członkostwo w Unii umożliwi swobodne osiedlanie się i podejmowanie pracy na terenie całej Unii. Uznawane będą dyplomy i kwalifikacje, zachowana ciągłość pracy i wpłacane składki emerytalne. Nastąpi zalegalizowanie pobytu w UE nielegalnie pracujących na jej obszarze mieszkańców regionu. Napływ środków pomocowych z Unii Europejskiej i efektywne wykorzystanie Europejskiego Funduszu Społecznego może przyczynić się do poprawy sytuacji na mazowieckim rynku pracy, a tym samym do zmniejszenia migracji zarobkowych.

Wejście Polski do Unii Europejskiej wydaje się być ponadto dogodną przesłanką i impulsem dla rozpoczęcia pracy nad wypracowaniem ogólnych zasad polskiej polityki migracyjnej. W celu lepszego rozpoznania problematyki migracji zatrudnieniowej oraz jej wpływu na sytuację ekonomiczną i społeczną poszczególnych regionów konieczne jest podjęcie dodatkowych analiz, które dostarczą głębszej wiedzy na ten temat. Szczególnie należy wziąć tu pod uwagę kwestię skali bezrobocia na danym obszarze, rozwoju demograficznego oraz rosnących dysproporcji pod tym względem. Szeroka analiza ekonomiczna powinna być przeprowadzana zwłaszcza pod kątem potrzeb rynków pracy. Konieczne jest badanie akceptacji społecznej dla wzmożonej imigracji. Ważna jest również stabilizacja systemów zabezpieczenia społecznego. Ogromnie ważne jest również zapobieganie nielegalnej emigracji. Negatywne skutki tego typu migracji są bardzo groźne zarówno dla samych migrantów, jak również systemów administracyjnych, podatkowych i społecznych – zarówno państw pochodzenia migrantów, jak i pobytu. Polska powinna przedsięwziąć skuteczne środki przeciwdziałania nielegalnej emigracji i przede wszystkim pokazywać drogi migracji legalnej. Należy zwiększyć wysiłki mające na celu dotarcie z informacją do osób, które zainteresowane są zagraniczną migracją zarobkową. W celu upowszechnienia informacji na temat możliwości oraz skutków migracji powinny zostać zbudowane kanały

⁴ S. Golinowska, *Popyt na pracę cudzoziemców. Polska i sąsiedzi*, IPiSS, Warszawa 2004, s. 164.

informacyjne dla potencjalnych migrantów zarobkowych oraz dla pracodawców. W kontekście swobodnego przepływu pracowników ogromnie ważne jest również dostarczanie potencjalnym emigrantom informacji o regulacjach obowiązujących na danym rynku pracy oraz prawach przysługujących legalnie zatrudnionym pracownikom. Zasada ta powinna mieć także zastosowanie wobec cudzoziemców podejmujących pracę w Polsce.

Literatura

1. Bocian A.F., Machura G., Smuga T.: Rynek pracy Warszawy przyjazny dla Mazowsza, maszynopis, Warszawa, luty 2001.
2. Borkowska S. (red.): Rynek pracy wobec integracji europejskiej, IPiSS, Warszawa 2003.
3. Borkowska S. (red.): Rynek pracy wobec integracji z Unią Europejską, IPiSS, Warszawa 2002.
4. Charakterystyka problemów regionu mazowieckiego w kontekście integracji europejskiej, Raport z badań sondażowych Ipsos – Demoskop, Warszawa, lipiec 2001.
5. Diagnoza społeczna subregionu warszawskiego na tle województwa mazowieckiego, Mazowieckie Centrum Polityki Społecznej, Warszawa 2002.
6. Ginalski R.: Przewodnik inwestora na Mazowszu, Wydawnictwo Unitex, Bydgoszcz 2001.
7. Golinowska S. (red.): Popyt na pracę cudzoziemców. Polska i sąsiedzi, IPiSS, Warszawa 2004.
8. Golinowska S.: Procesy migracyjne w Europie Środkowowschodniej, MPiPS, Warszawa 1995.
9. Golinowska S. (red.): Rozwój ekonomiczny regionów. Rynek pracy. Procesy migracyjne. Polska, Czechy, Niemcy, IPiSS, Warszawa 1998.
10. Golinowska S., Marek E.: Studia o procesach migracji zagranicznych, IPiSS, Warszawa 1994.
11. Iglicka K.: Priorytety i kierunki rozwoju polskiej polityki migracyjnej, Analizy i Opinie nr 13, Instytut Spraw Publicznych, październik 2003.
12. Migracje zagraniczne ludności w Polsce w latach 1988–1997, Główny Urząd Statystyczny, Informacje i opracowania statystyczne.
13. Okólski M.: Migration Pressures on Europe, Warszawa 1999.
14. Oleksyn T.: Skłonność Polaków do emigracji zarobkowej, Raport z badań, Studia i Materiały, IPiSS, Warszawa 1992.
15. Rajkiewicz A. (red.): Regionalne zróżnicowanie zewnętrznych procesów migracyjnych. Dynamika, struktura oraz układ kosztów i korzyści, IPiSS, Warszawa 1997.
16. Rajkiewicz A. (red.): Zewnętrzne migracje zarobkowe we współczesnej Polsce, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku, Włocławek 2000.
17. Rynek pracy województwa mazowieckiego w 2002 r., opracowanie Wydziału Informacji, Badań i Analiz Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Warszawie, Warszawa, marzec 2003.
18. Stępiak A. (red.): Swobodny przepływ pracowników w kontekście wejścia Polski do Unii Europejskiej, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2001.

Dane korespondencyjne autora:

Dr Ewa Flaszynska

Departament Rynku Pracy

Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa

e-mail: Ewa.Flaszynska@mpips.gov.pl

Maciej PUCHAŁA

Zakład Organizacji i Ekonomiki Transportu
Instytut Zarządzania w Budownictwie i Transporcie
Politechnika Krakowska

Komunikacja człowieka z komputerem

Human – computer communication

Słowa kluczowe: interfejs użytkownika, przetwarzanie danych, system „człowiek – komputer”

Key words: user’s interface, data processing, human – computer system

Summary

The paper shows various ways of user – computer interactions. In fact, that communication means information exchange between human and program, where program is perceived as tool. Computer itself is only an instrument. This paper touches as well crucial issue of creating user’s interface. Last part of the paper shows different solutions widely applied across the internet, where communication issue becomes really significant.

Wprowadzenie

Użyte w tytule słowo „komunikacja” należy rozumieć jako przepływ informacji pomiędzy człowiekiem – użytkownikiem a komputerem – narzędziem pracy. Również słowo „komputer” należy rozumieć raczej jako system komputerowy bądź system cyfrowy. Samo słowo „komputer” kojarzy się bardziej z urządzeniem technicznym i tutaj od razu rodzi się problem, ponieważ komputer jako urządzenie techniczne różni się od wszystkich innych urządzeń technicznych. Ta zasadnicza różnica to trudność w określeniu funkcji urządzenia zwanego komputerem. Inne urządzenia mają z góry określone funkcje: żelazko służy do prasowania, telefon do prowadzenia rozmów na odległość, samochód do przemieszczania się w przestrzeni (transport – nie komunikacja) itd. Komputer nie posiada funkcji mu przypisanej i w tym tkwi cały problem. Funkcje komputera, a właściwie systemu komputerowego określa program używany w danej chwili w komputerze. Bardzo istotne jest określenie „...używany w danej chwili...”, ponieważ w innej chwili w tym samym komputerze może pracować inny program i ten sam komputer będzie wykonywał inne funkcje.

Bliższe określenie czym jest program komputerowy też nie jest proste. Określenia techniczne mówią, że jest to ciąg instrukcji języka wewnętrznego procesora¹ wykonywanych w odpowiedniej kolejności, ale moim zdaniem określenie to jest dalekie od istoty programu.

¹ Element składowy komputera bezpośrednio realizujący program komputerowy zapisany w pamięci wewnętrznej komputera. Kolejna instrukcja (rozkaz) pobierana jest z pamięci wewnętrznej i wykonywana przez procesor. Obecnie procesor jest realizowany w jednym układzie scalonym i nosi nazwę mikroprocesora.

To tak, jakby ktoś powiedział, że powieść to ciąg liter zapisanych w odpowiedniej kolejności. Wydaje się, że analogia jest dość dobra. W odniesieniu do książki mówimy o jej treści. Program komputerowy nie jest bezpośrednio czytany przez użytkownika, to efekty działania programu poprzez komputer oddziałują na użytkownika, stąd też trudno prowadzić dalej analogię mówiąc o treści programu komputerowego. Program komputerowy to raczej „myśl” programisty, jego „model konceptualny” zapisany według odpowiednich reguł a realizujący zestaw funkcji związanych z przetwarzaniem informacji. Encyklopedia w przytoczonej definicji programu kładzie nacisk na pojęcie algorytmu², będącego podstawą do sporządzenia programu.

Wracając do tytułu artykułu, to raczej komunikacja użytkownika – człowieka z programem komputerowym za pomocą komputera. Należy wyraźnie podkreślić, że samo urządzenie spełnia jedynie rolę narzędzia wykonującego funkcję, jaką wyznacza mu aktualnie pracujący program. Jest to jednak duży skrót myślowy, ale chodzi głównie o sedno sprawy, o zaakcentowane prymatu myśli człowieka nad urządzeniem, chociaż znowu samo urządzenie też jest wytworem myśli człowieka. Ostatecznie chodzi o to, aby nie personifikować komputera chociażby takimi określeniami, jak: „mózg elektronowy” czy też ostatnio „sztuczna inteligencja”. Do tej grupy określeń trzeba też zaliczyć „dialog człowieka z komputerem” [4]. Należy jednak uzupełnić, że autor we wprowadzeniu [4] dość jasno precyzuje swoje stanowisko pisząc, że:

„... ważne jest, aby używać maszyn do prac, których nie może wykonać człowiek. Ważne jest również, aby projektanci systemów i ci wszyscy, którzy myślą o zastosowaniu maszyn, nie usiłovali zmuszać maszyn do współzawodnictwa z człowiekiem w dziedzinach, w których człowiek ma przewagę. Istnieje niefortunna tendencja – reprezentowana przez część prasy popularnej i przez wielu ludzi na kierowniczych stanowiskach – przypisywania cech ludzkich maszynie i jej możliwościom...”

Należy jednak pamiętać, że słowa te były pisane prawie 30 lat temu, a w dalszym ciągu prawdą jest, że postęp w technice realizuje się dzięki nieograniczonej fantazji człowieka.

Wracając do tematu, to wymiana informacji – komunikacja – pomiędzy operatorem systemu komputerowego a komputerem nie spełnia wymagań, jakie stawia się dialogowi. Powszechnie przyjmuje się, że pojęcie dialogu jest zarezerwowane dla określenia bezpośrednich kontaktów międzyludzkich, w każdym razie obie strony biorące udział w dialogu to osoby. W [8] znajdziemy określenie „związek dialogiczny” rozumiany jako relacja dwu osób, z jednej strony osoba zadająca pytanie, a z drugiej dająca odpowiedź na zadane pytanie. Pytanie i odpowiedź są rozumiane bardzo szeroko i nie można ich sprowadzić do prostego przepływu informacji pomiędzy pytającym a odpowiadającym. Pojęciem dialogu szeroko posługujemy się rozpatrując zagadnienia edukacji. W procesie edukacyjnym [5] jednym z możliwych dialogów jest dialog techniczny dzielony dalej na informacyjny i negocjacyjny. W powołanym artykule autor omawia inne formy dialogu aż do dialogów: interpersonalnego i egzystencjalnego, będących szczególnym sposobem bycia w relacjach międzyludzkich, nacechowanym otwarciem się na drugiego człowieka. Nas interesuje tylko dialog sprowadzony do przepływu informacji między ludźmi, a ściślej biorąc do wymiany komunikatów – komunikowania się. Niemniej zawsze jest to forma relacji międzyludzkich i nazywanie tak wymiany informacji pomiędzy człowiekiem a systemem technicznym jest, moim zdaniem, nieporozumieniem.

Jednak problem ten nie jest tak do końca jednoznaczny. System techniczny może występować jako pośrednik w dialogu, np. rozmowa telefoniczna jest w takim rozumowaniu, jak przedstawione wyżej, dialogiem, chociaż osoby mogą nie być w bezpośredniej bliskości. Rozwój techniki daje możliwość prowadzenia dialogu czy też dialogów z możliwością widzenia się rozmówców, a więc kontakt stwarzający namiastkę bezpośredniości. Technika komputerowa poszerza takie możliwości aż do kreowania wirtualnej rzeczywistości. Również system komputerowy, podobnie jak telefon czy wideotelefon, może być urządzeniem pośredni-

² Przepis postępowania prowadzący do rozwiązania określonego zadania; zbiór poleceń dotyczących pewnych obiektów (danych) – ze wskazaniem kolejności, w jakiej mają być wykonywane... [6].

czącym w prowadzeniu dialogu, sprowadzonego do kontaktowania się w sposób mniej lub bardziej bezpośredni dwu osób.

Innym przykładem może być problem rozgrywki szachowej z komputerem. Partia szachów rozgrywana pomiędzy dwoma szachistami jest szczególnym rodzajem dialogu, nawet bez użycia słów. Jest to wymiana komunikatów za pośrednictwem symboli będących układem figur na szachownicy. Jeżeli jednego z szachistów zastąpimy odpowiednio oprogramowanym komputerem, to wówczas sytuacja niewiele się zmieni. Dochodzimy do pojęcia wymiany informacji, podobnie jak w dialogu telefonicznym, za pośrednictwem odpowiednio oprogramowanego komputera. Jak już poprzednio zostało powiedziane odpowiednią wagę należy nadać programowi komputerowemu, który jest nośnikiem wiedzy wielu specjalistów, tak od grania w szachy, jak też od programowania komputerów. Podobna sytuacja występuje w oprogramowaniu systemów eksperckich czy inaczej doradczych. Podstawą działania tych systemów jest baza wiedzy z mechanizmem wnioskowania.

Człowiek styka się z systemem komputerowym na dwu płaszczyznach:

- jako projektant oraz programista (często jest to jedna i ta sama osoba),
- jako użytkownik gotowego programu.

Z punktu widzenia formy komunikacji są to dwa różne obszary. W niniejszym artykule interesuje nas komunikacja wyłącznie użytkownika z systemem komputerowym realizującym odpowiedni program, komunikacja zmierzająca do wykorzystania funkcji wytworu programisty. W literaturze [1, 2] dotyczącej projektowania systemów informatycznych problemy komunikacji użytkownika z komputerem nazywa się (ang. *Human Computer Interaction – HCI*) lub też używa się terminu „interfejs użytkownika” (ang. *user’s interface*).

Jak już wspomniano wyżej system komputerowy może być pośrednikiem w dialogu. Chociażby można wymienić wideokonferencje prowadzone w sieciach komputerowych czy popularny „czat” albo grupy dyskusyjne jako usługi internetowe. W zakresie edukacji jedną z form „e-learningu”³ jest tworzenie klas wirtualnych z interaktywnym dostępem uczących się do konsultacji z prowadzącym.

Komunikacja w systemach przetwarzania wsadowego

Początki zastosowania komputerów to realizacja złożonych obliczeń matematycznych. Program komputerowy stanowił zakodowaną formę formuł matematycznych o różnym stopniu złożoności. Dane wejściowe były niezbyt liczne, przeważnie w formacie liczbowym. Rola użytkownika sprowadzała się do przygotowania zbioru wartości danych wejściowych i podania ich w odpowiedniej kolejności. Użytkownik dane przygotowywał zgodnie z instrukcją i nie miał bezpośredniego kontaktu z całym procesem obliczeniowym. Przetwarzanie odbywało się w ośrodkach obliczeniowych bez udziału użytkownika, dostarczał on dane przygotowane w odpowiednim formacie, a potem odbierał wydruki z wynikami. Stąd też nazwa takiego sposobu przetwarzania danych – „przetwarzanie wsadowe”. W tym trybie przetwarzania danych komunikacja użytkownika z systemem komputerowym była ograniczona do minimum. Dane były najczęściej przygotowywane jako ciągi wartości lub też w postaci odpowiednich formularzy. Stanowiły one dokumenty papierowe przenoszone później w ośrodku obliczeniowym na maszynowe nośniki informacji przez odpowiednio przeszkolonych operatorów. Jedną z funkcji programu była kontrola poprawności danych i sporządzanie raportów o błędach. Komunikacja użytkownika z programem liczącym nie była bezpośrednia i ograniczała się do analizy raportu o błędach.

³ Określenie „e-learning” zostało wprowadzone na wzór używanych określeń związanych z Internetem, np.: e-mail, e-biznes, e-shopping itp. Trudno podać w chwili obecnej jednoznaczną definicję określenia e-learning. Najczęściej jest to forma samokształcenia, gdzie treści szkoleniowe są przekazywane za pomocą różnorodnych nośników informacji: kasecie wideo, CD-ROM, lokalna sieć komputerowa czy wreszcie Internet.

Bezpośrednia komunikacja z programem była na styku operator – system komputerowy. Najczęściej stosowane wówczas formy komunikacji to [3]:

- pytania i odpowiedzi,
- język poleceń.

Obydwie te formy interfejsu użytkownika ograniczone są do przekazywania informacji alfanumerycznej.

Forma pytań i odpowiedzi sprowadza się do wprowadzania krótkich odpowiedzi na zadawane przez system pytania lub też wprowadzanie w odpowiedniej kolejności danych liczbowych. Klasycznym przykładem jest podanie pytania i wzorca odpowiedzi (wytluszczona czcionka obrazuje elementy, które pisze komputer), np.

Czy kontynuujesz proces? (T/N) – odpowiedź T – tak, N – nie.

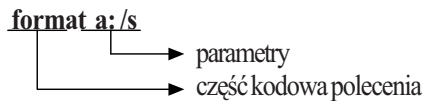
Wprowadź datę: (dd-mm-rrrr)

gdzie:

- dd – dwie cyfry określające dzień miesiąca,
- mm – dwie cyfry określające miesiąc,
- rrrr – rok w pełnym 4-cyfrowym zapisie.

Bardziej rozwiniętą formą komunikowania się użytkownika z systemem jest język poleceń. Istotą tej metody jest stosowanie zakodowanej formy poleceń wydawanych systemowi komputerowemu. Polecenie składa się z części kodu polecenia oraz parametrów podawanych po części kodowej. Kod polecenia określa co należy wykonać, zaś parametry mówią, w jaki sposób. Język poleceń stosowany jest w różnych dziedzinach zastosowania systemów komputerowych. Każde zastosowanie wymaga opracowania zasad konstruowania polecenia, a także dokładnego zaprojektowania całego repertuaru poleceń wraz z ich składnią. Zalety tej metody to łatwość skonstruowania interfejsu użytkownika, a także elastyczność w tworzeniu poleceń. Wadą tej metody jest konieczność pamiętania poleceń przez użytkownika.

Klasycznym przykładem tej metody są polecenia sterujące pracą systemu operacyjnego DOS (ang. *Disc Operating System*), będącego systemem operacyjnym komputerów osobistych, np. wersja MS DOS (ang. *Microsoft DOS*) dla PC (ang. *Personal Computer*). Przykładem może być polecenie formatowania dyskietki:



Projektując repertuar poleceń należy zadbać o ich jednolitą składnię oraz nazewnictwo oddające pojęcia bliskie użytkownikowi. Projektanci tego rodzaju interfejsu mogą stosować różne ułatwienia dla użytkowników. Wspomniane już polecenia systemu MS DOS dopuszczają parametr „?” oznaczający prośbę o wydrukowanie informacji na temat danego polecenia.

Wprowadzenie w latach 80. ubiegłego stulecia (wydaje się, że było to tak dawno) komputerów osobistych i budowanie sieciowych systemów komputerowych powoli zameniły wsadowe przetwarzanie danych na przetwarzanie interaktywne. Język wydawania poleceń zostaje wzbogacony o technikę „menu”. Jak pisze John T. Burns [3] ... „menu” jest prostym stylem interakcji polegającym na tym, że opcje dostępne użytkownikowi wyświetlane są na ekranie...”. W ten sposób pokonano podstawową wadę języka poleceń, mianowicie konieczność pamiętania kodów poleceń i ich składni. Technika „menu” często występuje samodzielnie, ale stosowana jest również w połączeniu z językiem poleceń. Użytkownik konstruuje polecenie nie pisząc go, ale wybierając jego poszczególne części z odpowiednio zredagowanych „menu”. Technika „menu” występuje bardzo często w podsystemach HCI. Sam sposób konstruowania „menu” oraz wkomponowanie go w graficzny interfejs użytkownika (ang. *graphical user's interface – GUI*) będzie dalej opisany w punkcie poświęco-

nym systemom interaktywnym. W chwili obecnej GUI jest podstawowym sposobem komunikowania się użytkownika z systemem komputerowym.

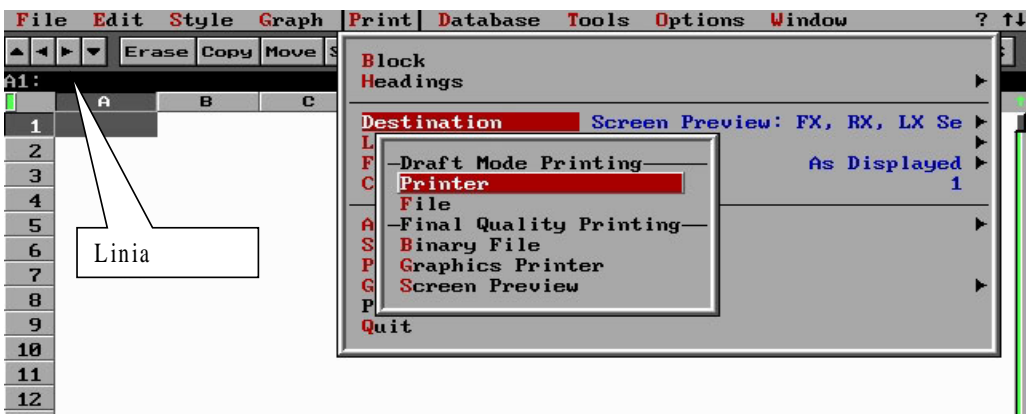
Systemy interaktywne – inne spojrzenie na problemy komunikowania się człowieka z komputerem

Przetwarzanie interaktywne jest przeciwieństwem przetwarzania wsadowego. Użytkownik komunikuje się bezpośrednio z systemem komputerowym za pośrednictwem urządzenia końcowego, złożonego najczęściej z kolorowego monitora ekranowego, klawiatury alfanumerycznej oraz manipulatora, zwanego popularnie myszką.

Jeszcze przed stosowaniem interfejsu graficznego ekran dzielony był na obszary, zwane okienkami a „menu” stanowiło element nawigacji pomiędzy funkcjami systemu. Projektowanie „menu” polega na odpowiednim grupowaniu funkcji. Pojawiają się kolejne poziomy grup i tak powstaje „menu” wielopoziomowe. Dodatkowo ekran może zawierać linię poleceń i tak technika „menu” została uzupełniona językiem poleceń.

Na rys. 1 przedstawiono wielopoziomowe „menu” programu „Qpro”. Program ten w większości przypadków pracuje wykorzystując alfanumeryczną konstrukcję ekranu, chociaż widać już przyciski i początki konstrukcji okna. Nie jest to jednak w pełni graficzny interfejs. Na rysunku widać trzy poziomy „menu”. Pierwszy poziom to pierwsza linia od góry ekranu, kolejny poziom pokazany jest na przykładzie rozwinięcia opcji „Print” (pierwsze okno poniżej górnej linii). Trzeci poziom to kolejne okno wewnątrz pierwszego. Dodatkowo na rysunku pokazana została linia poleceń, w której można wpisywać polecenia alfanumeryczne. W linii tej również ukazują się dodatkowe objaśnienia dotyczące aktualnie realizowanych funkcji. Tworzenie polecenia może być dwufazowe. Część kodowa polecenia nie musi być pisana. Do jej wygenerowania służą przyciski umieszczone powyżej linii poleceń. Tak utworzone polecenie jest uzupełniane parametrami wpisywanymi z klawiatury. „Menu” pokazane na rys. 1 nie jest korzystnym rozwiązaniem, ponieważ kolejne poziomy umieszczane w oknach przysłaniają poziomy wyższe. Lepszym rozwiązaniem jest umieszczanie okienek z kolejnymi poziomami „menu” obok siebie. Takie rozwiązanie jest najczęściej stosowane w graficznym interfejsie użytkownika.

Kolejnym krokiem uzupełniającym możliwości komunikacji człowieka z systemem było wprowadzenie graficznego interfejsu użytkownika. W chwili obecnej jest to interfejs wielu programów i systemów operacyjnych, w tym tak popularnych w naszym kraju systemów operacyjnych Microsoft Windows.



Rys. 1. „Menu” wielopoziomowe programu „Qpro”

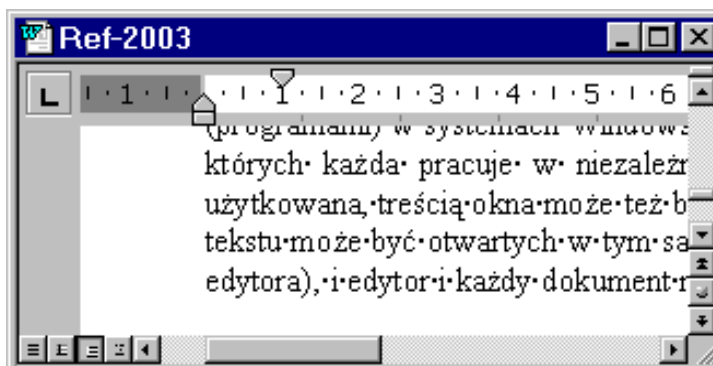
Podstawowym pojęciem interfejsu graficznego jest ikona – graficzny symbol programu, funkcji programu lub grupy programów. Z kolei cechą ikony z punktu widzenia użytkownika jest jej manifestowalność [3], czyli łatwość – intuicyjność odczytywania jej znaczenia.

Pojawiają się nowe sposoby komunikowania się człowieka z komputerem, wymieńmy chociażby [3]:

- manipulacja bezpośrednia,
- projektowanie znaczących ikon.

Oprócz ikon na ekranie pojawiają się inne elementy graficzne – najczęściej są to przyciski z odpowiednimi symbolami, za pomocą których można uruchamiać odpowiednie funkcje programu. Tak projektowanie wyglądu ikon, jak też symboli umieszczanych na przyciskach wymaga dużej pomysłowości i sprowadza się do rozwiązywania problemu – jak na tak niewielkiej powierzchni ekranu przekazać trafnie informacje i zgodnie z oczekiwaniem użytkownika. Kolejnym problemem jest ujednoczenie struktur graficznych i dopracowanie standardów w oznaczeniach. Przykładem niech będzie wygląd i struktura okna w kolejnych systemach MS Windows.

Standaryzacja interfejsu użytkownika jest widoczna chociażby na przykładzie aplikacji wchodzących w skład pakietu MS Office. Pakiet ten, w zakresie aplikacji biurowych, jest w naszym kraju bardzo rozpowszechniony, szczególnie jego dwa programy: MS Word – edytor tekstu i MS Excel – arkusz kalkulacyjny. Rysunek 2 przedstawia strukturę okna systemu Windows na przykładzie okna z dokumentem programu MS Word.



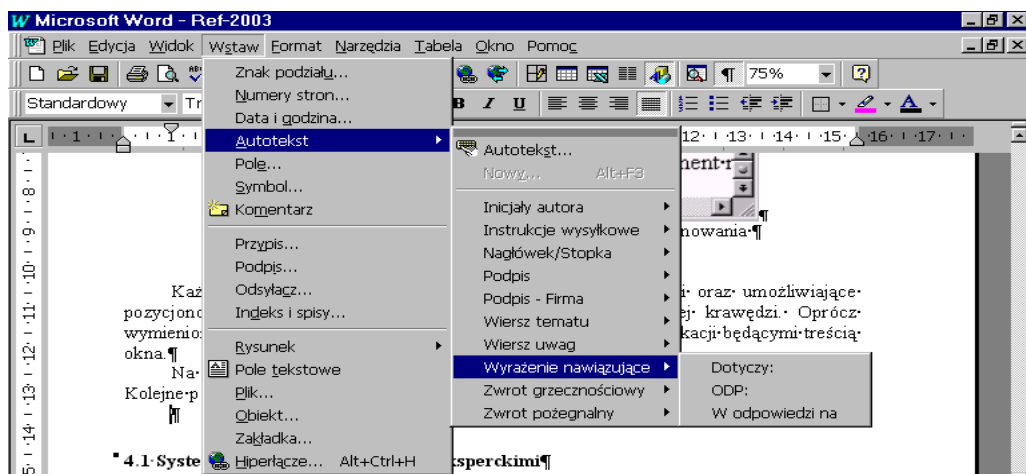
Rys. 2. Struktura okna z widocznymi elementami pozycjonowania tekstu i przyciskami sterowania oknem

Każde okno posiada elementy sterownicze na górnej krawędzi oraz umożliwiające pozycjonowanie zawartości okna umieszczone na prawej i dolnej krawędzi. Oprócz wymienionych mogą być inne, związane z aplikacją lub produktem aplikacji będącymi treścią okna.

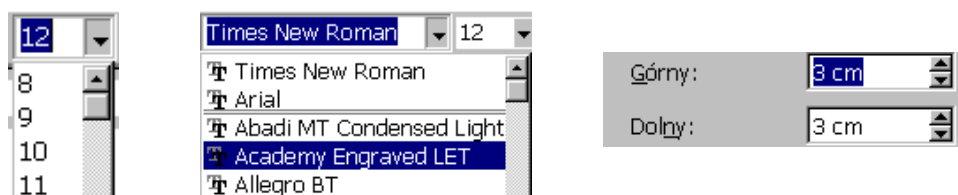
Na rys. 3 przedstawione zostało „menu” wielopoziomowe programu MS Word. Kolejne poziomy nie zachodzą już na siebie, jak to było pokazane na rys. 1.

Podobnie jak to przedstawiono na rys. 1 pierwszy poziom „menu” to linia u góry okna, zaś kolejne poziomy są umieszczane w kolejnych grupach nie zachodzących na siebie. Opcja rozwinięta w kolejnej grupie jest zaznaczona innym kolorem.

Odrębną grupą elementów interfejsu użytkownika są pola do wprowadzania parametrów tekstowych lub liczbowych. Mogą to być elementy zwane listą rozwijaną z możliwością wskazania konkretnego parametru lub wpisania własnego dowolnego, czy też tzw. „pokręta” z możliwością skokowej zmiany wartości parametru. Opisane przypadki są przedstawione na rys. 4. Przykłady są zaczerpnięte z interfejsu programu MS Word.

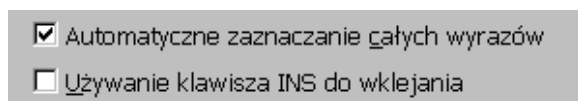


Rys. 3. „Menu” wielopoziomowe programu MSWord



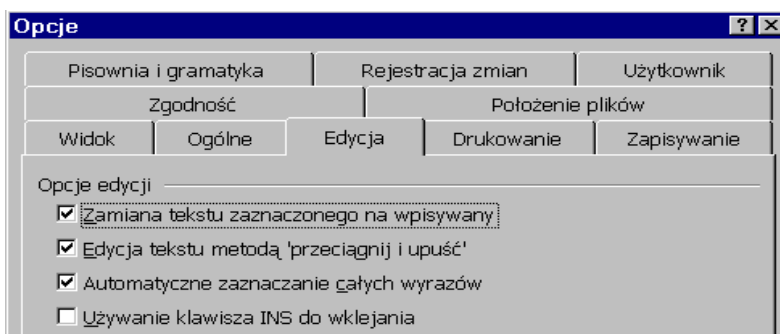
Rys. 4. Elementy interfejsu do wprowadzania parametrów (od lewej: wybór wartości liczbowej, wybór nazwy, pokrętła do ustawiania wartości liczbowych)

Natomiast pola wyboru odpowiedniej opcji przy ustalaniu parametrów działania programu są konstruowane na zasadzie zaznaczania konkretnego pola – pole jest albo zaznaczone (opcja włączona), albo wyczyszczone (opcja wyłączona). Na rys. 5 pokazane są odpowiednie przykłady również zaczerpnięte z ustawiania opcji programu MS Word.



Rys. 5. Wybór opcji w programie

Przy dużej liczbie ustawianych opcji problemem staje się pomieszczenie ich na ekranie i wówczas należy je pogrupować funkcjonalnie, każdej grupie przyporządkować nazwę i zastosować mechanizm wyboru grupy. Ostatnio takim mechanizmem jest powszechnie stosowany układ kart lub zakładek. Spolsky J. [7] przytacza wyniki testów sprawdzających zrozumiałość różnych układów wyboru grup opcji. Okazuje się, że układ kart lub zakładek jest najbardziej efektywny. Na rys. 6 pokazano zakładkowy sposób wyboru grup opcji w programie MS Word.



Rys. 6. Wybór grup opcji poprzez zakładki (karty)

Stało się już regułą, że interaktywne programy jako jedną z opcji posiadają wbudowany mechanizm pomocy – „help” udostępniany podczas pracy z programem. Nie może to być jeszcze jedna forma dokumentacji. Preferowane są formy pomocy kontekstowej, dopasowanej do aktualnie realizowanej w programie funkcji. Często teksty pomocy uzupełniane są poglądowymi rysunkami oraz indeksem haseł (słów kluczowych). Można też spotkać FAQ (ang. *Frequently Asked Questions*) jako uzupełnienie tekstów pomocy, chociaż ta forma, wynikająca z potrzeb użytkowników (są to odpowiedzi na najczęściej zadawane pytania), jest bardziej skuteczna w pomocy dynamicznej, tam gdzie lista pytań może być rozbudowywana, np. aplikacje internetowe często korzystają z tej formy przewodników dla użytkowników.

Pojawienie się przeglądarek stron WWW jako narzędzi posługiwania się Internetem dało początek prawdziwej eksplozji różnego rodzaju pomysłów na udogodnienia w interfejsie użytkownika. Celem jest uproszczenie wyszukiwania informacji i zainteresowanie użytkownika daną stroną. Czasem poszukiwanie kompromisu pomiędzy użytecznością i atrakcyjnością strony owocuje dość dziwnymi pomysłami.

Zakończenie

Konstruowanie elementów HCI jest ważnym etapem projektowania systemów informatycznych. Podkreśla się [3], że ponad 50% błędów w realizacji systemów informatycznych wynika z nieprecyzyjnych uzgodnień pomiędzy projektantem a przyszłym użytkownikiem. Usuwanie tychże błędów pochłania zaś ok. 80% kosztów całego systemu. Również interfejs użytkownika jest najczęściej przyczyną niepowodzenia oprogramowania na rynku czy też trudnego wdrażania lub wręcz niepowodzenia we wdrażaniu systemów opracowywanych na zamówienie.

Waga problemu znalazła swoje odzwierciedlenie w ocenach, jakie wydaje się produktom programistycznym (bo przecież oprogramowanie jest także produktem). Jeden z aspektów tychże ocen związany jest z tzw. przyjaznością oprogramowania (ang. *friendly user*). Ocena tego aspektu oprogramowania wynika z łatwości i intuicyjności posługiwania się programem. W literaturze [3, 7] używa się terminu „przydatność” lub „użyteczność” (ang. *usability*), określając, że jest to kluczowa cecha jakościowa przy projektowaniu systemów interakcyjnych. Przydatność jest oceniana poprzez testowanie oprogramowania z udziałem różnych grup użytkowników, stąd też producenci oprogramowania przeznaczają duże sumy pieniędzy na tworzenie laboratoriów do przeprowadzania tychże testów oraz na samo ich przeprowadzanie. Warto w tym miejscu przytoczyć dwie uwagi z książki na temat projektowania interfejsu użytkownika [7]. Otóż autor pisze, że „dokładny pomiar użyteczności produktu software’owego jest niemożliwy” nazywając to stwierdzenie „zasadą nieoznaczoności

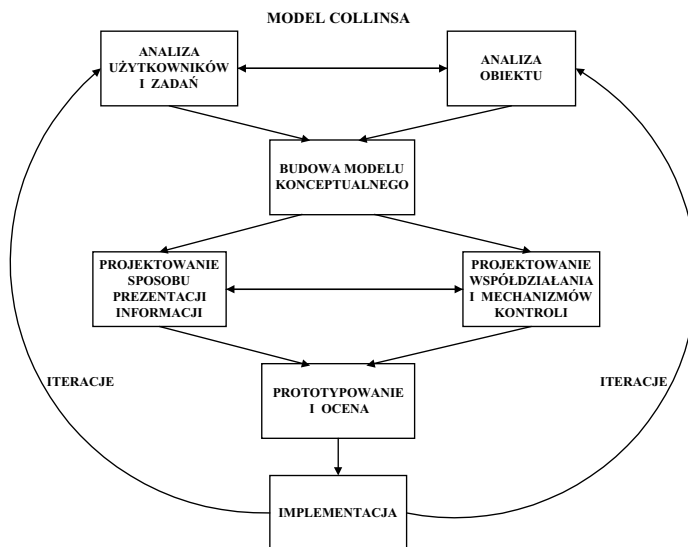
Joela” oraz że testy użyteczności tak naprawdę nie badają użyteczności programu, lecz są tylko sprawdzianem łatwości uczenia się zastosowanego interfejsu.

Również jako kryteria przydatności programu wymienia się [3] następujące:

- łatwość uczenia się cech systemu,
- łatwość użytkowania,
- nastawienie do systemu,
- elastyczność.

Dwa pierwsze kryteria są raczej zrozumiałe. Nastawienie do systemu jest całkowicie subiektywne i określa, czy użytkownik chętnie pracuje z systemem. Pewne elementy interfejsu, np. kolorystyka, mogą wpływać na nastawienie. Elastyczność określa, w jakim stopniu system może zostać dostosowany do zmian zachodzących w odniesieniu do użytkowników, rodzaju zadań i środowiska użytkownika. Na przykład dla bardziej doświadczonych użytkowników system gwarantuje krótki czas odpowiedzi i umożliwia korzystanie ze „skrótów”⁴.

Na koniec kilka słów o samym projektowaniu poprzez prototypowanie. Metoda ta jest o tyle warta polecenia, że cały czas zakłada współdziałanie projektanta z przyszłym użytkownikiem i dochodzenie do rozwiązania poprzez kolejne iteracje. Metoda nosi nazwę modelu Collinsa [3], a jej schemat przedstawia rys. 7.



Rys. 7. Tworzenie interfejsu użytkownika poprzez prototypowanie

Budowa modelu koncepcyjnego jest podstawą w tej metodzie. Chodzi o to, żeby model koncepcyjny projektanta był jak najbardziej zgodny z oczekiwaniami użytkownika i to jest badane na każdym kroku w prototypowaniu i ocenie. Wymaga to jednak w praktyce więcej nakładu pracy na wykonanie interfejsu, zapewnia za to mniej kłopotów w fazie wdrażania systemu.

⁴ Uruchomienie odpowiedniej funkcji systemu nie poprzez wielopoziomowe „menu”, a przez wprowadzenie określonej kombinacji klawiszy, np. funkcja kopiowania może być uruchomiona w programie MS Word jako pozycja w „menu”, naciśnięcie przycisku z rysunkiem czy też skrót Ctrl+C.

Literatura

1. Ackermann D., Tauber M.J. (Editors): *Mental Models and Human Computer Interaction 1*, Elsevier Science Publishers B.V. –North–Holland, 1990.
2. Chromiec J., Strzemieczna E.: *Sztuczna inteligencja – metody konstrukcji i analizy systemów eksperckich*, Akademska Oficyna Wydawnicza PLJ, Warszawa 1995.
3. Górski J. i inni: *Inżynieria oprogramowania w projekcie informatycznym*, Wydawnictwo MIKOM, Warszawa 1999.
4. James M., *Dialog człowieka z maszyną cyfrową*, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa 1976.
5. Krupowicz E.: *Podstawowe kategorie dialogu w procesie edukacji, Środowiska wychowawcze i edukacja dorosłych w dobie przemian*, praca zbiorowa pod redakcją Aleksandra T., Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003.
6. *Nowa Encyklopedia Powszechna PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.
7. Spolsky J.: *Projektowanie interfejsu użytkownika – poradnik dla programistów*, Wydawnictwo MIKOM, Warszawa 2001.
8. Tischner J.: *Filozofia dramatu – wprowadzenie*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2001.

Dane korespondencyjne autora:

Maciej Puchala

Zakład Organizacji i Ekonomiki Transportu
Instytut Zarządzania w Budownictwie i Transporcie
Politechnika Krakowska
tel. 649-59-44 w. 32-92
e-mail: mpuchala@mech.pk.edu.pl

Kultura bezpieczeństwa jako organizacja bezpiecznej pracy

Safety culture as a safe work organization

Słowa kluczowe: kultura bezpieczeństwa, bezpieczeństwo i higiena pracy, edukacja ustawiczna

Key words: safety culture, health and safety at work, continuing education

Summary

Dynamic development of new technologies in the human environment, and with human participation, has tragic effects on a human life and health. That is why it is so important to continuously shape safety culture, not only in a workplace. Effective management of health and safety in a company, including continuing education, has direct connection with employee's safety culture level, which in turn translates into a company effectiveness.

Wstęp

W ostatnich latach w gospodarce Polski zaszły bardzo istotne zmiany jakościowe i ilościowe. Jednak nowoczesna technika i technologia tylko wtedy przynosi spodziewane skutki, jeżeli odpowiada im nowoczesna struktura organizacyjna. Postęp cywilizacyjny czyni życie człowieka wygodniejszym, ciekawszym, radośniejszym. Jednakże niemalże każdemu osiągnięciu towarzyszy element ryzyka. Rozwój motoryzacji pozwala na szybkie przemieszczanie się, ale jest także przyczyną tragicznych wypadków i katastrof komunikacyjnych (drogowych, kolejowych). Dzięki rozwojowi przemysłu chemicznego możliwe jest wytworzenie wielu dóbr codziennego użytku, ale istnieje też groźba uwolnienia do otoczenia niebezpiecznych substancji. Energetyka jądrowa to bardzo efektywne źródło pozyskiwania energii, jednak w przypadku awarii reaktora atomowego także źródło masowych zagrożeń dla zdrowia i życia ludzi, zwierząt oraz dla środowiska. Podobne przykłady można podać przy okazji każdego rodzaju działalności człowieka. Co więcej, dynamiczny rozwój środków łączności, w tym środków masowego przekazu, bardzo często czyni nas mimowolnymi uczestnikami tragicznych wydarzeń, niezależnie od miejsca i czasu, w którym one powstały.

W każdy roboczy dzień zdarza się w Polsce około 600 wypadków przy pracy. Trzy osoby tracą w nich życie, a 10 zostaje inwalidami. Wypadki są przyczyną cierpienia i bólu. Wiele z nich jest przyczyną obniżenia się jakości życia poszkodowanych oraz ich rodzin. Dezorganizują one również przebieg pracy, a także wskutek

zniszczeń, niedotrzymanych terminów, leczenia i odszkodowań powodują znaczne straty materialne ponoszone przez właścicieli firm (Studencki, 1999).

W nowoczesnych systemach przeciwdziałania zagrożeniom, bardzo dużą uwagę przykładą się do kwestii właściwej organizacji działań zapobiegawczych i ratowniczych w kontekście odpowiedniego przygotowania kadry. Przygotowania w tym zakresie obejmują zarówno strefę prywatną (np. działania uświadamiające prowadzone przez władze i służby odpowiedzialne za bezpieczeństwo), jak i sferę służbową (np. wdrożenie zakładowego systemu bezpieczeństwa).

Niewykorzystaną niszą oddziaływać jest między innymi system edukacji ustawicznej w dziedzinie kształtowania wiedzy, umiejętności i postaw warunkujących szeroko rozumiane bezpieczeństwo życia i prac człowieka.

Wypadkowość jako miernik kultury bezpieczeństwa

Poszczególne państwa są zróżnicowane pod względem poziomu wypadkowości. W jednych jest ona wysoka, w innych średnia, a w jeszcze innych niska. Wysoka wypadkowość jest skutkiem pracy w niebezpiecznych warunkach oraz podejmowania przez zatrudnionych niebezpiecznych zachowań. Niebezpieczne warunki i postępowanie są między innymi skutkiem złego prawa, ułomności systemu edukacyjnego, dysfunkcji nadzoru oraz tolerowania zagrożeń, negatywnej postawy wobec przepisów bezpieczeństwa i wysokich ocen przypisywanych odwadze i umiejętności radzenia sobie z niebezpieczeństwem. Są to składniki materialnej i duchowej kultury samego społeczeństwa. Wysoka wypadkowość w jakiejś społeczności nie jest wyłącznym skutkiem złych i niebezpiecznych warunków, ale następstwem niskiej wartości przypisywanej życiu i zdrowiu, której konsekwencją jest akceptacja wysokiego poziomu zagrożeń i niepodejmowanie prób zredukowania go.

Przez wiele lat bezpieczeństwo pracy kojarzono z techniką, stanem wyposażenia oraz stopniem stosowania warunków pracy do możliwości człowieka. Stosunkowo niedawno stwierdzono, że stan techniczny wyposażenia oraz warunki środowiska nie są obojętne dla bezpieczeństwa pracy, ale decydujący wpływ na kształtowanie się poziomu wypadkowości wywiera częstość, z jaką pracownicy podejmują niebezpieczne zachowania. To, jak postępują pracownicy, zależy od wielu czynników: od posiadania cech podmiotowych, głównie od ich kwalifikacji i doświadczenia zawodowego, społecznych uwarunkowań i akceptowanych wzorców zachowania, zwłaszcza w sytuacji ryzyka, a przede wszystkim od wagi przywiązywanej do problematyki bezpieczeństwa przez kierownictwo zakładów pracy. Czynniki społecznego uwarunkowania postępowania oraz motywacji do organizowania bezpiecznych warunków pracy zostały włączone do pojęcia „kultury bezpieczeństwa”, a tworzenie pozytywnej kultury bezpieczeństwa zostało przyjęte za jeden z głównych celów zarządzania.

Największym kapitałem w przedsiębiorstwie są ludzie. Dzięki ludziom odnoszone są sukcesy. Również wskutek ludzkiej działalności powstają awarie, wypadki i katastrofy. Zakup nowoczesnego i bezpiecznego sprzętu oraz wprowadzanie nieryzykownych technologii są niezbędnymi zabiegami w redukowaniu wypadkowości i zachorowalności zawodowej. Jeśli jednak tym zabiegom nie towarzyszy nauczanie rozpoznawania zagrożeń, motywowanie do stosowania bezpiecznych metod pracy i zachęcanie do przewidywania skutków podejmowanych decyzji, to efekt profilaktyczny zakupionej techniki będzie niewielki. Źle dobrany i wyszkolony, niedostatecznie poinstruowany, a przede wszystkim niechęący pracować z myślą o bezpieczeństwie wykonawca zniweczy najlepszy efekt profilaktyczny najbezpieczniejszej techniki i technologii (Studencki, 1996).

Kultura bezpieczeństwa

Zdobycze cywilizacyjne ostatnich dwóch wieków niewątpliwie mają ogromny wpływ na jakość naszego życia. Jednak postęp technologiczny to nie tylko większy komfort życia, możliwość szybkiego przemieszczenia się czy powszechny, w krajach rozwiniętych, dostęp do medycyny. Nowe technologie, procesy produkcyjne, a także nowe i wciąż zmieniające się wyzwania stawiane przed człowiekiem w pracy stwarzają również nieznane dotąd zagrożenia.

Oprócz zagrożeń technicznych coraz większego znaczenia nabierają zagrożenia społeczne, związane m.in. z ostrą rywalizacją na rynku pracy, możliwością utraty pracy czy stosunkami z przełożonymi. Nowe zagrożenia są dla pracowników dodatkowym źródłem stresu, którego konsekwencje to m.in. wypadki, powstające na skutek błędów, osłabionej koncentracji czy pośpiechu.

W ostatnich latach istotne stało się zatem pytanie, czy cena, którą ludzkość płaci za dobrodziejstwa cywilizacji, nie jest zbyt wysoka? Po serii wielkich katastrof przemysłowych, w obliczu wciąż ogromnej liczby wypadków w pracy i poza pracą, zrodziła się potrzeba rozwijania i umacniania kultury bezpieczeństwa.

Aby wyjaśnić pojęcie kultury bezpieczeństwa, warto się odwołać do ogólnej definicji kultury, podanej w „Słowniku języka polskiego”. Kulturę definiuje się tu jako *całościowy kształt materialnego i duchowego dorobku ludzkości, gromadzony, utrwalany i wzbogacany w ciągu jej dziejów, przekazywany z pokolenia na pokolenie. Jest to również stopień doskonałości w opanowaniu jakiejś specjalności czy umiejętności*. Przenosząc tę definicję na pole bezpieczeństwa, możemy powiedzieć, iż: kultura bezpieczeństwa jest to całościowy kształt dorobku ludzkości w zakresie bezpieczeństwa (ochrony życia i zdrowia), utrwalany i wzbogacany w ciągu jej dziejów, przekazywany z pokolenia na pokolenie. Jest to stopień osiągniętej sprawności w zakresie ochrony życia i zdrowia ludzkiego. Określonym poziomem kultury bezpieczeństwa charakteryzuje się zatem każde społeczeństwo czy grupa ludzi (Milczarek, 2002).

Istotnym aspektem kultury bezpieczeństwa jest stosunek danej społeczności do ryzyka i zagrożeń. Pidgeon (1991) wprost definiuje kulturę bezpieczeństwa jako *system znaczeń, poprzez który określona grupa ludzi rozumie zagrożenia na świecie*. System ten zawiera m.in. wyjaśnienia związane z wypadkami, dlaczego i jak powstają. Poziom kultury bezpieczeństwa jest więc wynikiem postaw członków danej społeczności do ryzyka, zagrożeń i bezpieczeństwa oraz wartości, które w tym zakresie uważane są za istotne. Pidgeon wyróżnił trzy podstawowe aspekty kultury bezpieczeństwa. Są to:

- normy i zasady w zakresie radzenia sobie z ryzykiem – przyjęte w danej grupie zasady określają, kiedy ryzyko jest znaczące i wymaga odpowiedniej reakcji, a kiedy można je pominąć czy zlekceważyć,
- postawy wobec bezpieczeństwa, które odnoszą się do indywidualnych i grupowych przekonań związanych z ważnością bezpieczeństwa,
- refleksyjność związana z bezpieczeństwem, która polega na uczeniu się, czyli wyciąganiu wniosków z rezultatów podejmowanych działań oraz odpowiedniego reagowania na nowe i nieznane zagrożenia.

Budowa kultury bezpieczeństwa

Budowanie kultury bezpieczeństwa celem kształtowania pożądanej kultury bezpieczeństwa w przedsiębiorstwie jest nakłanianie pracowników do postępowania nastawionego na ochronę zdrowia i życia swojego, współpracowników oraz wszystkich osób, na które w jakikolwiek sposób wpływa funkcjonowanie danej firmy.

Kształtowanie pożądanej kultury bezpieczeństwa musi być procesem ciągłym, ponieważ rzeczywista zmiana kulturowa jest trudna i wymaga czasu. Jednorazowe akcje mogą być efektywne, ale przynoszą pozorne efekty, sięgają bowiem jedynie tej najbardziej powierzchownej warstwy kultury. Aby zmiana była trwała, musi dokonać się na głębszych poziomach kultury, związanych z uznawanymi w firmie wartościami oraz przyjmowanymi założeniami.

Zgodnie z Gellera (1996) teorią totalnej kultury bezpieczeństwa (ang. total safety culture), wysoka kultura bezpieczeństwa jest związana z poczuciem osobistej odpowiedzialności każdego pracownika za sprawę bezpieczeństwa, okazywanej w codziennej pracy. Najważniejszym przejawem kultury jest zachowanie pracowników. Wysoka kultura bezpieczeństwa charakteryzuje zatem przedsiębiorstwo, którego pracownicy:

- cechują się postawą aktywnej i ciągłej troski o bezpieczeństwo swoje i innych,
- wykraczają poza swoje obowiązki, jeżeli chodzi o identyfikowanie zagrożeń i ryzykownych zachowań oraz podejmowanie działań korekcyjnych.

Kształtowanie pożądanej kultury bezpieczeństwa, jak dodaje Geller, wymaga stałej koncentracji nie tylko na zachowaniach pracowników, ale również na środowisku fizycznym pracy oraz indywidualnych cechach pracowników.

Warunkiem skutecznej i pożądanej zmiany w zakresie kultury bezpieczeństwa jest jej badanie, opis, a następnie monitorowanie. Można to robić wykorzystując rozmaite narzędzia.

Obserwowalne aspekty kultury bezpieczeństwa można ocenić poprzez:

- audyty systemu zarządzania bezpieczeństwem i higieną pracy (np. wykorzystując listy kontrolne, wyniki pomiarów środowiska pracy czy rozmowy z pracownikami),
- obserwacje zachowań pracowników.

Bardziej pogłębione badania kultury bezpieczeństwa można przeprowadzić za pomocą:

- badań kwestionariuszowych (badanie klimatu bezpieczeństwa),
- wywiadów z pracownikami,
- analizy raportów z wypadków,
- analizy historii przedsiębiorstwa oraz mitów i legend organizacyjnych (z nich bowiem można niekiedy wyczytać, jakie wartości są lub były rzeczywiście przestrzegane w danej firmie).

W nowoczesnie zarządzanych firmach podkreśla się, iż kształtowanie kultury bezpieczeństwa w przedsiębiorstwie jest integralną częścią zarządzania firmą oraz elementem budowy jej wizerunku. Wymiernymi efektami są zmniejszające się wskaźniki wypadkowości oraz redukcja strat, wynikających z niedoceniań istotnej roli bezpieczeństwa i higieny pracy w funkcjonowaniu całej firmy.

Udział człowieka i techniki w powodowaniu wypadków

Stosowane procedury unikania zagrożeń i wypadków są uzależnione od sposobu spostrzegania ich przyczyn. Poglądy, określające przyczyny wypadków, podlegały stałej ewolucji. Początkowo przyczynowość wypadkową ujmowano jako następstwo tajemniczej „vis major”. Potem dostrzeżono rolę człowieka w powodowaniu wypadków, zawodność techniki i błędy w zarządzaniu bezpieczeństwem i higieną pracy. Po katastrofie w Czarnobylu zaczęto podkreślać wśród czynników inicjujących katastrofy i wypadki rolę niewłaściwej kultury bezpieczeństwa. Obecnie zbierane są dowody świadczące, że naturalną tendencją człowieka są działania autodestrukcyjne, agresywne i nacechowane ryzykiem, których redukcja wymaga znacznego rozszerzenia aktualnej wiedzy profilaktycznej.

Podjęmowane próby zintegrowania wielu szczegółowych koncepcji przyczyn wypadków doprowadziły do powstania zakłócenia równowagi między wymaganiami sytuacji pracy, wyznaczanymi przez cechy środowiska, zadań, technologii i organizacji, a możliwościami człowieka. Przedstawiona koncepcja nierównowagi zakłada, że wypadki są następstwem umieszczania ludzi w sytuacji pracy o nadmiernych wymaganiach w stosunku do ich możliwości wykonawczych lub wydolnościowych. Dlatego też badania wyjaśniające genezę wypadków zmierzały do wykrycia wzajemnego niedopasowania czynników pracy i właściwości pracowników, natomiast profilaktykę wypadkową zaczęto traktować jako tworzenie takiej relacji między pracą a człowiekiem, która zapewnia niezawodne funkcjonowanie ludzi w zmiennych warunkach pracy.

Badanie wypadków według podejścia systemowego zmierza do zidentyfikowania źródłowych przyczyn, operacjonalizowanych jako niedostosowanie polityki, celów i decyzji odnoszących się do bezpieczeń-

stwa i higieny pracy, do zagrożeń generowanych przez otoczenie zakładu, warunków, w jakich wykonywana jest praca oraz zagrożeń, jakie ludzie powodują swoim postępowaniem. Poznanie przyczyn niebezpiecznych działań i niebezpiecznych warunków umożliwia ich eliminację poprzez trafne decyzje kierownicze i bieżące monitorowanie ich profilaktycznej skuteczności oraz poprzez uzupełnianie profilaktyki technicznej o behawioralną koncepcję modyfikacji zachowań, zapewniającą pracownikom bieżący dopływ zwrotnej informacji o rodzaju i częstotliwości podejmowania niebezpiecznych zachowań (Studencki, 2003).

Zakończenie

Poziom kultury bezpieczeństwa w przedsiębiorstwie ma bezpośredni wpływ na postawy pracowników w zakresie bezpieczeństwa i ochrony zdrowia. Potwierdziły to liczne badania w zakresie powstawania wypadków, przeprowadzone w ostatnich kilkunastu latach. Wykazały one, iż mechanizmy kulturowe odgrywają zasadniczą rolę w występowaniu wielkich katastrof przemysłowych (jak np. ta w Czarnobylu w 1986 r.) i że wiążą się ze wskaźnikami wypadkowości i liczbą chorób zawodowych w przedsiębiorstwach oraz całym społeczeństwie.

Kształtowanie pożądanej kultury bezpieczeństwa – jeden z podstawowych celów zarządzania bezpieczeństwem i higieną pracy – poprzez zmiany w systemie wartości i postawach pracowników przyczynia się do poprawy stanu bhp, a także pozytywnie wpływa na motywację pracowników i ich zadowolenie z wykonywanej pracy, co podnosi ogólną efektywność zakładu oraz pomaga w uzyskaniu lepszej kondycji finansowej firmy. Wskazują na to doświadczenia wielu przedsiębiorstw, m.in. z krajów Unii Europejskiej.

Niewykorzystaną sferą oddziaływań na bezpieczne zachowanie pracowników jest między innymi system edukacji ustawicznej w dziedzinie kształtowania wiedzy, umiejętności i postaw warunkujących szeroko rozumiane bezpieczeństwo życia i pracy człowieka.

Coraz wyraźniej dostrzega się w świecie, że wzrasta jakościowe i ilościowe zapotrzebowanie na specjalistów z dziedziny bezpieczeństwa, posiadających ogólnouniwersyteckie wykształcenie połączone ze specjalnym wykształceniem w zakresie nauki o bezpieczeństwie. Rośnie również zapotrzebowanie na doksztalcanie podnoszące kwalifikacje z dziedziny bezpieczeństwa pracy, co jest uwarunkowane rozwojem coraz liczniejszych, występujących kompleksowo, a w przyszłości bardziej skomplikowanych form i systemów technicznych, zapewniających z jednej strony poprawę egzystencji i rozwój ludzkości, z drugiej jednak strony mogących powodować częstsze występowanie dużych katastrof, a także wzrost ogólnej liczby wypadków.

Literatura

1. Geller E.S.: *The Psychology of Safety*. Pennsylvania Chilton Book Company, Radnor 1996.
2. Milczarek M.: *Kultura bezpieczeństwa pracy*. Centralny Instytut Ochrony Pracy, Warszawa 2002.
3. Pidgeon N.: *Safety culture and risk management in organizations*. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 1991/22, pp. 129–140.
4. Studencki R.: *Organizacja bezpieczeństwa pracy w przedsiębiorstwie*. Wyd. Politechniki Śląskiej, Gliwice, 1996.
5. Studencki R.: *Zarządzanie bezpieczeństwem*. Główny Instytut Górnictwa, Katowice 1999.
6. Studencki R.: *Techniczna, organizacja i psychologiczne uwarunkowanie przyczynowości wypadkowej*. W: *Materiałach konferencji naukowej nt. Bezpieczeństwo pracy, Środowisko – Edukacja*. Katowice 2003, s. 60–62.

Dane korespondencyjne autora:

Wojciech Oleszak

Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli

Szczecin, ul. Aleja Wyzwolenia 105

tel.(091)422-52-21; 22, 23, 421-28-11

Edukacja humanistyczna w kształceniu otwartym na nowe technologie

Humanistic education in training open for new technologies

Słowa kluczowe: edukacja humanistyczna, edukacja informatyczna, wartości, zagrożenia, cele edukacji

Key words: humanistic education, informatics education, values, threats, education goals

Summary

Using informatics techniques present risk of easy access to socially undesirable content or spending great amount of time in virtual world. This can cause negligence in the process of personality shaping and education in humanistic context. That is why this question was raised – is it possible to protect against the negative influence of technology, and, if so – in what manner? This article shows both advantages and disadvantages of informatics education in the humanistic context. It indicates the necessity of keeping the balance between informatics education and humanistic values.

Wprowadzenie

Informatyzacja, bardzo już powszechna w życiu społecznym, staje się powoli faktem również w systemie edukacji, począwszy od kształcenia elementarnego, a na wyższym kończąc. Programy, takie jak: *pracownia komputerowa w każdym gimnazjum* i inne, pozwoliły ekstensywnie wkroczyć nowym technologiom do szkół. W odpowiednio wysokim nasyceniu szkolnictwa sprzętem informatycznym upatruje się powszechnie możliwości podniesienia atrakcyjności i poziomu kształcenia, a także przede wszystkim dostosowania systemu edukacji do wymogów współczesności.

Jednak przedkładanie technik medialnych nad edukację opartą o bezpośrednie kontakty interpersonalne, a także duża ilość czasu spędzana w wirtualnym świecie mogą budzić obawę o zaniedbania w systemie wychowania i kształtowania osobowości w jej humanistycznym kontekście. Nadmierne skupienie uwagi na nowoczesnych technologiach może prowadzić do wielu groźnych procesów, m.in. zahamowania dojrzewania społecznego uczniów, nieumiejętności szukania i przyjmowania kompromisów, niedostosowania do grupy rówieśniczej, a w konsekwencji – rodzić frustrację i agresję.

Kulturę naszych czasów cechuje życie w natychmiastowości¹. Supermarkety, telewizja kablowa, telefony komórkowe i Internet dają możliwość uzyskiwania tego, co chcemy niemal natychmiast². Jest to wyrazem

¹ Por. A. Gromkowska, *Tożsamość wirtualna: konteksty i paradoksy*, [w:] T. Lewowicki, B. Siemieniecki (red.), *Rola i miejsca technologii informacyjnej w okresie reform edukacyjnych w Polsce*, Toruń 2002, s. 63.

² Por. Z. Melosik, *Kultura instant: paradoksy pop-tożsamości*, [w:] A. de Tchorzewski, W. Burszta (red.), *Edukacja w czasach popkultury*, Bydgoszcz 2002, s. 15–17.

konsumpcyjnego charakteru cywilizacji współczesnej, który stoi w opozycji wobec kultury myśli i słowa i całego dorobku humanistyki. Bez refleksji i kontemplacji nie ma kultury, a tymczasem media, których jedną z najbardziej charakterystycznych cech jest zmienność, nieustannie atakują nas nieprzerwanym strumieniem obrazów i dźwięków³. Skoro więc istota współczesnych mediów jest tak dalece różna od koncepcji humanistycznych, należy postawić pytanie, czy można się obronić przed ujemnym wpływem technologii; a jeśli tak – w jaki sposób?

Przemiany cywilizacyjne istotą zmian w edukacji

Punktem wyjścia do wszelkich rozważań musi być świadomość nieuchronności powszechnego wprowadzenia technologii informacyjnych do edukacji. W XX wieku gwałtowny rozwój elektroniki i informatyki bezpowrotnie odmienił gospodarkę światową. Praca fizyczna została zmieniona dzięki automatyzacji procesów produkcyjnych, a we współcześnie istniejących zawodach najbardziej pożądanymi umiejętnościami stały się te, które kojarzyć możemy z erą informacji. Jest to umiejętność posługiwania się nowoczesną techniką, sprawne posługiwanie się komputerem i umiejętność kreatywnej pracy⁴.

Rzeczywistość stawia wszystkim uczestnikom życia społecznego coraz większe wymagania, zarówno w ich prywatnej sferze życia, jak i w pracy zawodowej. Najważniejszą przy tym wartością cywilizacji współczesnej staje się wiedza i dostęp do niej⁵. Wobec otwarcia społeczeństw na inne kultury i szybkiej wymiany informacji istnieje także konieczność posiadania wysokich, wielowymiarowych kompetencji komunikacyjnych⁶. Postulaty te sugerują wprost otwarcie systemów edukacyjnych na nowe technologie informacyjne i oparcie kształcenia o edukację informatyczną. Nie może to jednak oznaczać jedynie odpowiedniego nasycenia sprzętem komputerowym wraz z towarzyszącym oprogramowaniem. Musi iść za tym również inny sposób funkcjonowania systemu oświaty, widzenia klasy szkolnej i pracy nauczyciela⁷.

Stosowanie nowych technologii daje nadzieję na wprowadzenie zupełnie nowej jakości do procesu kształcenia. Istnieje szansa, że dzięki indywidualizacji nauki, poprzez pracę z komputerem, uczeń stanie się wreszcie prawdziwym podmiotem w tym procesie⁸.

Z drugiej strony nie udowodniono jak dotąd, że stosowanie mediów elektronicznych pomaga uczniom odnosić większe sukcesy w nauce⁹. Zmiany form kształcenia nie może więc charakteryzować bezkrytyczny zwrot w stronę nowoczesnych technologii. Tym bardziej, że znane są niebezpieczeństwa, jakie wiążą się ze stosowaniem ich w edukacji. Należy więc określić właściwe relacje między kształceniem opartym na technologii informatycznej i humanistycznych ideałach cywilizacyjnego dorobku ludzkości.

³ S. Juszczyk, *Człowiek w świecie elektronicznych mediów – szanse i zagrożenia*, Katowice 2000, s. 100.

⁴ S.M. Kwiatkowski, *Edukacja informatyczna nauczycieli w kontekście podstaw programowych kształcenia ogólnego*, [w:] A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*. Warszawa 1998, s. 279.

⁵ R. Pachociński, *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*. Warszawa 1999, s. 7, 8.

⁶ Z. Kwieciński, *Zmienić kształcenie nauczycieli*, [w:] A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*. Warszawa 1998, s. 28.

⁷ R. Pachociński: *Technologia a oświata*, Warszawa 2002, s. 110.

⁸ R. Pachociński: *Oświata XXI wieku...*, op. cit., Warszawa 2002, s. 110.

⁹ Wręcz przeciwnie: wyniki badań przywoływane przez R. Pachocińskiego wskazują nawet na sytuację odwrotną; por. R. Pachociński, *Oświata XXI wieku...*, op. cit., s. 99, 100.

Pozytywna rola mediów w edukacji

Wprowadzenie mediów elektronicznych i technologii informatycznej otworzyło nowe możliwości w procesie kształcenia. Uczniowie, pobudzani do większej aktywności, nie są już biernymi odbiorcami wiadomości, ale stają się twórczymi uczestnikami procesu nauczania-uczenia się¹⁰. Nauka za pomocą multimedialnych, dzięki oddziaływaniu na wszystkie zmysły człowieka, jest bardziej efektywna, a poprzez interakcję z komputerem bardziej zajmująca. Multimedia zachęcają do działania, stymulują do poznawania i odkrywania nowych faktów, zjawisk i idei, a symulacja multimedialna jest daleko bardziej sugestywna niż wykład¹¹. Z drugiej strony żadna symulacja nie zastąpi autentycznego obcowania z rzeczywistością i płynących z niego wartości poznawczych. Posługiwanie się klawiaturą lub myszką komputerową nie może być dla inteligentnych uczniów bardziej interesujące niż uczestnictwo w odkrywaniu świata realnego¹².

Podobnie traktować powinniśmy sieci komputerowe. Nie można przedkładać ich walorów nad świat materialny, choć niewątpliwie posiadają wiele zalet. Internet daje nieograniczone wprost możliwości dostępu do informacji, rozrywki, świata nauki, kultury i biznesu. Korzystanie z dokumentów hipertekstowych wprowadza też zupełnie nową jakość do procesów poznawczych człowieka. Specyficzna budowa tych dokumentów umożliwia szybkie odnajdywanie danych powiązanych ze sobą tematycznie i tylko od użytkownika sieci i jego pomysłowości zależy czas dotarcia do poszukiwanej informacji¹³. Z dowolnego ogniwa dokumentu można przechodzić do całkowicie nowych struktur zaspokajając chwilową ciekawość lub poszukując kontekstów do nagle pojawiających się skojarzeń. Struktura taka jest więc doskonałym narzędziem zapewniającym pełną indywidualizację kształcenia¹⁴.

Realne zagrożenia medialne

Internet stwarza jednak także poważne zagrożenia dla humanistycznej koncepcji człowieka. Ilość informacji dostępnych w globalnej sieci może być przyczyną odbioru wiadomości w sposób przypadkowy, bez świadomie dokonywanych wyborów. Przy braku przygotowania do odbioru tak wielu informacji pojawia się groźba zagubienia i pogłębiania postaw alienacyjnych jednostki. Dlatego edukacja komputerowa prowadzona w szkołach nie może być celem samym w sobie¹⁵, a jedynie ważnym elementem systemu edukacyjnego zwróconego ku humanistycznym aspektom kształcenia.

Bezkrytyczne przeglądanie zawartych w Internecie treści może sprzyjać przekonaniu o naturalności występowania takich zjawisk, jak: piractwo, hakerstwo, nihilizm, fanatyzm czy przedmiotowe traktowanie innych osób¹⁶. W Internecie spotykamy wiele takich treści niepożądanych społecznie¹⁷. Są też i inne zagrożenia, które daleko trudniej rozpoznać i przeciwdziałać im. Dzięki poczcie elektronicznej coraz łatwiej jest nawiązywać kontakty międzyludzkie, ale paradoksalnie częstokroć coraz trudniej rozmawia się z najbliższymi w rodzinie. Internet, określając nowe możliwości komunikacji interpersonalnej, stanowi jednocześnie zagrożenie

¹⁰ M. Kozielska: *Rola nauczyciela w komputerowo wspomaganą edukacji*, [w:] W. Kojs, E. Piotrowski, T. Zimny (red.), *Edukacja jutra*. VII Tatrzańskie Seminarium Naukowe, Częstochowa 2002, s. 284.

¹¹ B. Siemieniecki, W. Lewandowski: *Internet w szkole*, Toruń 2001, s. 91.

¹² Por. R. Pachociński, *Technologia a oświata*, op. cit., s. 129.

¹³ S. Juszczak, *Podstawy informatyki dla pedagogów*, Kraków 1999, s. 295.

¹⁴ J. Gajda, *Media w edukacji*, Kraków 2002, s. 142.

¹⁵ B. Siemieniecki, *Edukacja humanistyczna i komputery*, [w:] J. Gajda, S. Juszczak, B. Siemieniecki, K. Wenta, *Edukacja medialna*, Toruń 2002, s. 145.

¹⁶ Por. ibidem, s. 180 i n.

¹⁷ Por. B. Siemieniecki, W. Lewandowski, op. cit., s. 127.

nie dla istniejących i utrwalonych tradycyjnych jej zasad¹⁸. Mimo pozornej mnogości kontaktów prowadzić to może do samotności i alienacji¹⁹.

Afirmacja agresji, propagowanie konsumpcyjnego stylu życia, dezorganizowanie rodziny, promowanie kiczu, bylejakości i miernoty²⁰ to kolejne zjawiska, które znajdujemy w globalnej sieci. Tak łatwo odnajdywane w świecie mediów elektronicznych przemoc, patologie i zło upowszechniły się dzięki odsunięciu wartości wyższych i niespotykanej gloryfikacji wartości materialnych i ich przewagi nad wartościami humanistycznymi²¹. W najbliższej przyszłości nie możemy raczej liczyć na zmianę tego trendu. Atrakcyjna forma prezentacji sprawia, że w mediach pojawiać się będzie coraz więcej treści negatywnych²². Edukacja humanistyczna musi nas bronić przed skutkami tego zjawiska.

Postulaty edukacji w duchu humanizmu

Upowszechnienie stosowania nowoczesnych technologii informacyjnych jest jednym z elementów strategii rozwoju kształcenia ustawicznego w naszym kraju²³. Zmierza ona do realizacji idei edukacji ustawicznej i całościowej, niezbędnej w budowaniu społeczeństwa opartego na wiedzy. Dlatego zagrożeniom technologicznym powinniśmy zapobiegać nie na drodze ograniczonego dostępu do technologii informacyjnej, ale poprzez edukację przygotowującą do właściwego korzystania ze zdobyczy cywilizacyjnych. Konieczne są więc od dawna postulowane zmiany w dotychczasowych treściach i sposobach kształcenia we wszystkich typach szkół.

Nadrzędnym celem edukacji musi być dziś formowanie osobowości i kształtowanie postaw, rozwój w kierunku nieodgadnionej przyszłości, w której należy działać, żyć wspólnie, a przede wszystkim być²⁴. Edukacja musi wskazywać właściwe drogi postępowania, sprzyjać rozwijaniu wrażliwości, wskazywać na uniwersalne wartości, takie jak: wolność, demokracja, sprawiedliwość, pokój. Coraz mniej istotne jest, ile wiadomości szkolnych uczeń zapamięta; natomiast ogromnie ważne jest, jak będzie z nich korzystał²⁵. Nowoczesna szkoła musi więc przygotowywać do dokonywania wyborów aksjologicznych i bycia odpowiedzialnym²⁶, m.in. za to, co można znaleźć w sieciach komputerowych. Stanie się to możliwe, gdy odwrócona zostanie hierarchia celów edukacyjnych w szkolnictwie. Na pierwszym miejscu musimy dziś widzieć kształtowanie postaw i nabywanie umiejętności, a dopiero potem zapamiętywanie wiadomości²⁷. Tymczasem wciąż jeszcze programy nauczania są przeładowane i zamiast orientować ku przyszłości skupiają się na analizie przeszłości, sprzyjając kultywowaniu animozji, uprzedzeń i roszczeń do innych kultur, społeczeństw i narodów²⁸. Prymat kształtowania postaw i nabywania umiejętności nad zapamiętywaniem wiadomości jest także wciąż jeszcze bardziej postulatem niż szkolną codziennością.

¹⁸ A. Szejnberg, *Podstawy komunikacji społecznej w edukacji*, Wrocław 2002, s. 20, 21.

¹⁹ S. Juszczyk, *Człowiek w świecie elektronicznych mediów...*, op.cit., s. 73.

²⁰ G. Penkowska, *Nauczyciele i komputery*, [w:] S. Juszczyk (red.), *Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*, Toruń 2002, s. 181, 182.

²¹ J. Czemy, *Zagrożenia wychowawcze we współczesnym świecie*, Katowice 1999, s. 33.

²² M. Jędrzejowski, *Subkultury medialne*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2002, nr 2, s. 29, za B. Reeves, C. Nass, *Media i ludzie*, Warszawa 2000.

²³ *Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010*, MENiS, Warszawa 2003, s. 13.

²⁴ Por. J. Delors (red.), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku*, Warszawa 1998, s. 85.

²⁵ M. Braun-Galkowska, *Najważniejsze postulaty współczesnego nauczania*, „Znak” 1993, nr 460, s. 32.

²⁶ Z. Kwieciński, *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, „Polski Uniwersytet Ludowy” 1998, nr 4, s. 10, 11.

²⁷ *MEN o szkolnictwie zawodowym*. Biblioteczka Reformy, zeszyt 3, Warszawa 1999, s. 23.

²⁸ Por. A. Chodubski, *Edukacja a wartości cywilizacji współczesnej*, [w:] W. Kojs (red.), *Wartości-Edukacja-Globalizacja. Wybrane zagadnienia*, Cieszyn 2002, s. 13.

Tymczasem dziś powinniśmy odchodzić od rozumienia edukacji jako nauczania kierując się raczej ku aspektowi uczenia się. Tak pojmowana edukacja umożliwia kształtowanie inicjatywy, wyobraźni, odpowiedzialności, umiejętności współdziałania w zespole²⁹. Cechy te należą do najbardziej pożądanых dzisiaj cech pracowniczych. Wskazania współczesnego rynku pracy jasno zmiierają ku wyraźnemu dostrzeganiu wartości ogólnych, które są dobrą bazą pozwalającą na dalsze rozwijanie właściwych kompetencji pracowniczych³⁰. Odpowiednie postawy i zachowania niezbędne w działalności zawodowej kształtowane są więc na drodze kształcenia ogólnego³¹, interdyscyplinarnego, które jest gwarancją rozwoju inteligencji, umiejętności i innowacyjności³². Kształcenie realizowane w szkole powinno mieć wobec tego wymiar holistyczny i scalać różne dziedziny wiedzy o świecie wraz z wychowaniem³³. Dzisiejsza edukacja musi przygotowywać do życia w wielokulturowych społecznościach, do autokreacji, tolerancji, kształtowania mobilności zawodowej³⁴.

Edukacja zawodowa, która najbardziej zagrożona jest technizacją i ucieczką od idei i koncepcji humanistycznych, kieruje się dziś właśnie w stronę pielęgnowania wartości ogólnoludzkich. Kryzys kształcenia zawodowego wyraźnie wskazuje na konieczność poszukiwania nowego modelu edukacji. Zarówno w naszym kraju, jak i w całej Unii Europejskiej postuluje się kształcenie holistyczne, rozwijające osobowości wrażliwe i szanujące wartości wyższe, zdolne do zachowań empatycznych i umotywowane do działania³⁵. Tak ukształtowane jednostki nie ulegną negatywnym wpływom nowych technologii. Dzięki odpowiedniemu przygotowaniu będą potrafiły znaleźć właściwy dystans do świata mediów. Konieczna jest jednak edukacja ku wartościom wprowadzana już u zarania kształcenia.

Podsumowanie

Przejście do społeczeństwa informacyjnego, masowego stosowania komputerów i kształcenia informatycznego nie może być bezkrytyczne. Musi mu towarzyszyć dbałość o wartości humanistyczne, o wszystko to, co stanowi o pełnym człowieczeństwie. Tymczasem gwałtowne zmiany, jakich doświadczamy, upadek obyczajów, anomia, stawiają naszą przyszłość pod znakiem zapytania. Największe niebezpieczeństwo dla ludzkości leży w całkowitym pogwałceniu podstawowych zasad moralnych. Przetrwanie ludzkości zależy więc od wychowania o profilu humanistycznym³⁶. Nie powinno ono przebiegać ani w cieniu, ani też obok, ale wspólnie z edukacją techniczną.

Współczesna edukacja musi więc wciąż zwracać się ku wartościom humanistycznym. Do jej pierwszoplanowych zadań należy więc kształtowanie wartości zgrupowanych wokół triady: prawda, dobro i piękno³⁷. Szczególnie jest to ważne tam, gdzie mogą one najbardziej ulegać wpływom technizacji naszego życia, a więc w szkołach zawodowych. Zmieniający się świat i wzrastające znaczenie nauki powodują, że wyzwaniom XXI wieku może sprostać tylko człowiek wielostronnie wykształcony, zdolny do innowacyjnego myślenia, wraz-

²⁹ A. Bogaj, *Kształcenie zawodowe w świetle międzynarodowych raportów oświatowych – priorytety i kierunki rozwoju*, [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Kształcenie zawodowe. Rynek pracy. Pracodawcy*, Warszawa 2000, s. 31, 32.

³⁰ S.M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja zawodowa wobec rynku pracy i integracji europejskiej*, Warszawa 2001, s. 98, 99; D. Jankowski, *Edukacja wobec zmiany*, Toruń 2002, s. 93; i inni.

³¹ F. Szlosek, *Założenia reformy systemu kształcenia zawodowego – nadzieje i obawy*, [w:] R. Gerlach (red.), *Kształcenie zawodowe i zawodowe w kontekście integracji Europy*, Bydgoszcz 2002, s. 306.

³² A. Chodubski, op. cit., s. 18.

³³ A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski, M.J. Szymański, *System edukacji w Polsce, Osiągnięcia, przemiany, dylematy*, Warszawa 1995, s. 118.

³⁴ S.M. Kwiatkowski, *Dziś i jutro kształcenia zawodowego*, „Nowa Edukacja Zawodowa” 2002, nr 5, s. 12.

³⁵ K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998, s. 118.

³⁶ J. Czerny, op. cit., s. 90.

³⁷ T. Wróblewska, *Rola wartości w życiu człowieka na przełomie XXI i XXII wieku*, [w:] W. Kojs (red.), op. cit., s. 59.

liwy na wartości i uznający je za drogowaskazy swego życia³⁸. To przekonanie powinno towarzyszyć wszystkim uczestnikom procesu kształcenia.

Literatura

1. Braun-Gałkowska M.: *Najważniejsze postulaty współczesnego nauczania*, „Znak” 1993, nr 460.
2. Gajda J., Juszczyk S., Siemieniecki B., Wenta K.: *Edukacja medialna*, Toruń 2002.
3. Gerlach R. (red.): *Kształcenie prozawodowe i zawodowe w kontekście integracji Europy*, Bydgoszcz 2002.
4. Gromkowska A.: *Tożsamość wirtualna: konteksty i paradoksy*, [w:] T. Lewowicki, B. Siemieniecki (red.), *Rola i miejsce technologii informacyjnej w okresie reform edukacyjnych w Polsce*, Toruń 2002.
5. Jankowski D.: *Edukacja wobec zmiany*, Toruń 2002.
6. Juszczyk S. (red.): *Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*, Toruń 2002.
7. Kojs W., Piotrowski E., Zimny T. (red.): *Edukacja jutra*. VII Tatrzańskie Seminarium Naukowe, Częstochowa 2002.
8. Kojs W. (red.): *Wartości – Edukacja – Globalizacja*. Wybrane zagadnienia, Cieszyn 2002.
9. Kwiatkowski S.M. (red.): *Kształcenie zawodowe. Rynek pracy. Pracodawcy*, Warszawa 2000.
10. Lewowicki T., Siemieniecki B. (red.): *Rola i miejsce technologii informacyjnej w okresie reform edukacyjnych w Polsce*, Toruń 2002.
11. Melosik Z.: *Kultura instant: paradoksy pop-tożsamości*, [w:] A. de Tchórzewski, W. Burszta (red.), *Edukacja w czasach popkultury*, Bydgoszcz 2002.
12. Siemak-Tylikowska A., Kwiatkowska H., Kwiatkowski S.M. (red.): *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, Warszawa 1998.

Dane korespondencyjne autora:

Andrzej Aftański

Zespół Szkół Elektrycznych

Włocławek, ul. Toruńska 77/83

³⁸ K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 2000, s. 61.

Sylwetki wybitnych oświatowców

Józef PÓLTURZYCKI



Profesor Józef Pólturzycki, specjalista w zakresie andragogiki i pedagogiki, urodził się 22 listopada 1934 roku w Warszawie. Dzieciństwo spędził w Nieswieżu. Szkołę podstawową i średnią ukończył w Poznaniu, uzyskując w roku 1951 maturę w Liceum im. Karola Marcinkowskiego.

W tym samym roku rozpoczął studia polonistyczne w Warszawie – w Wyższej Szkole Pedagogicznej, a następnie Uniwersytecie Warszawskim, w którym – w roku 1957 – uzyskał magisterium za pracę o archaizacji w „Wietrze od morza” S. Żeromskiego.

W roku 1959 został przyjęty na seminarium doktorskie prof. W. Okonia na Uniwersytecie Warszawskim i w kilka lat później – w 1966 r. – uzyskał doktorat.

Na Uniwersytecie Warszawskim uzyskał również stopień doktora habilitowanego w roku 1973, na podstawie rozprawy „Rozwój i problemy szkolnictwa dla dorosłych w Polsce Ludowej”. Tytuł profesora pedagogiki uzyskał w roku 1989.

W roku 1954 podjął pierwszą pracę jako nauczyciel języka polskiego w szkołach średnich (licea) w Rembertowie i Warszawie, a w latach 1957–1962 jako specjalista przedmiotów humanistycznych w Oddziale Szkół i Akademii Wojskowych Zarządu Politycznego Wojska Polskiego.

W roku 1962 rozpoczął pracę w Zakładzie Kształcenia Dorosłych Instytutu Pedagogiki w Warszawie, a w 1972 r. objął kierownictwo Zakładu Dydaktyki.

Po przepracowaniu 12 lat w Instytucie Pedagogiki przeszedł do Instytutu Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, w którym pełnił funkcję kierownika Zakładu Pedagogiki. W tym samym czasie prowadził wykłady w Instytucie Kształcenia Nauczycieli Uniwersytetu Warszawskiego oraz w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Kielcach (do 1980 r.).

Od roku 1976 przejął obowiązki zastępcy dyrektora w Instytucie Pedagogicznego Kształcenia Nauczycieli UW i w tym samym roku, pod kierunkiem Profesora, obroniono pierwszą pracę doktorską. Na Uniwersytecie Warszawskim pracuje do chwili obecnej na Wydziale Pedagogicznym, pełniąc funkcję kierownika Katedry Edukacji Ustawicznej i Andragogiki.

Od roku 1991 pracuje równocześnie w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, w którym od początku do chwili obecnej pełni funkcję kierownika Zakładu Dydaktyki. Podczas pracy w UMK pełnił też funkcję zastępcy dyrektora Instytutu. Jest współorganizatorem i dziekanem wydziału pedagogicznego Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku.

Twórczość pedagogiczno-naukowa Profesora Józefa Pólturzyckiego skupia się wokół następujących podstawowych dziedzin: dydaktyka, andragogika, podstawy edukacji ustawicznej, pedagogika porównawcza, metodyka nauczania języka polskiego, publicystyka pedagogiczna, a także praktyka edukacyjna.

Znany jest wkład profesora Józefa Pólturzyckiego w rozwój kadr naukowych. Prowadzi seminaria doktorskie w Uniwersytecie Warszawskim i UMK, a we wszystkich trzech uczelniach, w których pracuje seminaria magisterskie. Profesor wypromował ponad 1220 magistrów i 23 doktorów, m.in. Stefana Packa, Jadwigę Chylińską, Marzennę Trojanowską-North, Wiesława Boczewskiego, Marię Kaniewską, Barbarę

Myrdzik, Annę Strzelecką, Krystynę Ostrowską, Celinę Szczechowicz, Elżbietę Trafiałek, Stanisławę Cichomską, Jolantę Kaczmarek, Walentynę Wnuk, Sylwestra Scisłowicza, Andrzeja Pieczywoła, Krzysztofa Klimka, Renatę Góralską, Stanisława Gontarskiego, Katarzynę Bieńkowską-Robak, Romualda Dobrzeńckiego, Elżbietę Krzystek, Artura Fabisia, Elżbietę Wieczór; uczestniczył też w przewodach doktorów habilitowanych, opiniował 53 prace doktorskie, 14 habilitacyjnych, 17 do tytułu profesora. Przedmiotem rozpraw doktorskich – prowadzonych pod jego kierunkiem – są najczęściej zagadnienia modernizacji współczesnej dydaktyki oraz procesu samokształcenia.

Ogromny także jest własny dorobek naukowy Profesora zawierający 38 samodzielnych książek, 10 ze współautorami, 12 tomów prac zbiorowych i ponad 300 rozpraw i artykułów jego redakcji i współautorstwa.

Przytoczymy tylko wybrane monografie i książki z ogromnego dorobku naukowego:

Kontrola i ocena w procesie kształcenia dorosłych (współautor Eustachy Berezowski, WSiP 1975),

Muzea literackie w nauczaniu języka polskiego (współautor Maria Różańska-Pólturzycka, WSiP 1978),

Wdrażanie do samokształcenia (WSiP 1983),

Lekcja w szkole współczesnej (WSiP, 1985),

Nauczanie języka polskiego w kl. II zasadniczej szkoły zawodowej (współautor Jadwiga Kowalik, WSiP 1885),

(red.) *Badania wdrożeniowe nowych programów nauczania w szkole podstawowej* (współredaktor Edward Zegadło, Warszawa 1986),

Oświata dorosłych w Polsce – stan i kierunki przebudowy, Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, Raporty tematyczne nr 26 (PWN 1989),

Dydaktyka dorosłych (WSiP 1991),

(red.) *Aksjologiczne i teleologiczne problemy dydaktyki* (Wyd. UMK 1993),

Akademicka edukacja dorosłych (Wyd. UW 1994),

(red.) *Edukacja ustawiczna i oświata dorosłych w okresie transformacji* (TWWP Człowiek w społeczeństwie (współredaktor) 1994),

Edukacja dorosłych za granicą (Biblioteka Edukacji Dorosłych, tom 15, Wyd. A. Marszałek 1998),

Adam Mickiewicz jako nauczyciel i pedagog (Szkoła Wyższa im. P. Włodkowica, Płock 1998),

Jak studiować zaocznie. Poradnik metodyczny (Wyd. Naukowe NOVUM, Płock 2001),

Dydaktyka dla nauczycieli (Wyd. Naukowe NOVUM, Płock 1996 i 2002),

(red.) *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia* (współredakcja Zbigniew P. Kruszewski, E. Anna Wesołowska, Szkoła Wyższa im. P. Włodkowica, Wyd. Naukowe NOVUM, Płock 2003),

(red.) *Edukacja kulturalna dorosłych. Raporty z badań międzykulturowych* (Biblioteka Edukacji Dorosłych, tom 33, współredaktor R. Góralska, Płock 2004).

Profesor jest także autorem 65 recenzji książek polskich i zagranicznych.

Drogę naukową Profesora wyznaczały środowiska, w których podejmował społeczną pracę – jako organizator, promotor, redaktor. Od roku 1990 jest członkiem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, przewodniczącym Zespołu Pedagogiki Dorosłych.

Jest członkiem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych, Polskiego Towarzystwa Pedagogiki Porównawczej oraz współorganizatorem i prezesem Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego.

Od roku 1992 organizuje systematycznie Toruńskie Konferencje Dydaktyczne o zasięgu ogólnopolskim, aktywnie uczestniczy i wspiera cykliczne Konferencje Andragogiczne.

Współpracuje z zagranicznymi placówkami naukowymi: Instytutem Pedagogiki UNESCO w Hamburgu i Europejskim Biurem Edukacji Dorosłych, prowadzi wspólne badania z Uniwersytetem Humboldtą w Berlinie, współpracuje z niemieckimi towarzystwami AUE (Uniwersyteckie Towarzystwo Edukacji Doro-

słych) i DVV (Niemieckie Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych). Prowadzi także naukową współpracę z Uniwersytetami w Lund (Szwecja), Manchesterze (Anglia), Bielefeld, Regensburgu, Klagenfurcie oraz Pradze, a także Instytutem Edukacji Dorosłych w Sankt Petersburgu (Rosja), Akademią Edukacji w Bratysławie i innymi ośrodkami naukowymi.

Jest twórcą i redaktorem naczelnym półrocznika „Toruńskie Studia Dydaktyczne” od 1992 r., „Rocznika Andragogicznego” od 1994 roku i kwartalnika szkół niepaństwowych „Edukacja Otwarta”, wydawanego w Płocku od roku 2001. Był także jedną kadencję redaktorem naczelnym kwartalnika UMK „Kultura i Edukacja”.

Jest członkiem Redakcji „Oświaty Dorosłych”, „Przeglądu Pedagogicznego”, „Edukacji Dorosłych”, Biuletynu Instytutu Pedagogiki i Biblioteki Edukacji Dorosłych.

Profesor Józef Półturzycki ujawnia swoje pasje i zainteresowania rodzimą kulturą. Stąd Jego prace poświęcone interpretacji bitwy pod Grunwaldem, wieszczom: Adamowi Mickiewiczowi, Janowi Kochanowskiemu i muzeom literackim.

Z okazji 70-lecia urodzin i 50-lecia pracy naukowej prof. Józefowi Półturzyckiemu zostały ofiarowane studia „Człowiek i edukacja” (Wydawnictwo Naukowe NOVUM Sp. z o.o., Płock 2004).

Henryk Bednarczyk
Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom

Zenon GAWORCZUK



Zenon Gaworczyk od 2002 roku jest Dyrektorem Generalnym Towarzystwa Wiedzy Powszechnej. Zanim objął tę funkcję pracował na wielu stanowiskach w oświacie na terenie Mazowsza.

Urodził się 22 grudnia 1941 roku w Mikuliczach. Jego nauka przypadała na okres powojenny. Edukację formalną zakończył na Politechnice Warszawskiej, Wydziale Nauczycielskim.

Pracę nauczycielską rozpoczął w roku 1961 w Technikum Elektrycznym w Siedlcach. To była dobra praktyka, umożliwiająca pracę w Zespole Szkół Technicznych WSK PZL w Warszawie, na stanowisku nauczyciela przedmiotów technicznych. Miało to miejsce w latach 1964–1975. Był to ważny okres zdobywania doświadczeń w łączeniu kształcenia teoretycznego i praktycznego w konkretnym dziale gospodarki.

W latach 1975–1987 podjął pracę w Zespole Szkół Mechaniki Precyzyjnej w Warszawie, najpierw na stanowisku nauczyciela, a następnie, po ukończeniu studiów podyplomowych z zakresu zarządzania oświatą, na stanowisku wicedyrektora i dyrektora tej placówki.

Można zatem powiedzieć, że Zenon Gaworczyk był związany przez 26 lat ze szkolnictwem zawodowym pełniąc różne funkcje, jednocześnie doskonaląc swoje kwalifikacje. Posiada bowiem II stopień specjalizacji zawodowej z zakresu zarządzania oświatą.

To zapewne spowodowało, że w roku 1987 został powołany na stanowisko Wicekuratora Oświaty w Warszawie. Podczas pełnienia tej funkcji do 2000 roku dał się poznać i uzyskał uznanie środowiska jako dobry organizator oświaty. Swoją działalność rozpoczął od przystosowania struktur Kuratorium do Ustawy o Samorządzie Terytorialnym oraz Ustawy o Systemie Oświaty. Działania te obejmowały zarówno sprawy finansowania oświaty, jak też sprawy kadr, ich kwalifikacji oraz doskonalenia.

Po zmianach podziału administracyjnego kraju, Zenon Gaworczyk jako wicekurator Oświaty w Warszawie brał udział w organizowaniu Kuratorium Mazowieckiego.

W uznaniu efektów działalności, Ministerstwo Edukacji Narodowej powołało Zenona Gaworczyka na eksperta w dziedzinie zarządzania finansami oświaty. Był on w tym czasie inicjatorem opracowania nowych zasad podziału środków finansowych na wydatki bieżące oraz nowe inwestycje. Przyniosło to efekty w postaci wybudowania ponad 300 nowych obiektów dla oświaty na terenie Warszawy i województwa.

Zenon Gaworczyk okazał się skutecznym negocjatorem ze związkami zawodowymi w zakresie polityki kadrowej, racjonalnego zatrudnienia, bez napięć społecznych.

W czasie, gdy sprawował funkcję wicekuratora zlikwidowano dowożenie do szkół w Warszawie, przez zbliżenie placówek edukacyjnych do miejsca zamieszkania dzieci. Poprawiły się w krótkim czasie warunki ekonomiczne szkół przez przejęcie ich przez gminy.

Jeszcze jeden fakt warty odnotowania w zakresie kształcenia zawodowego. Mam tu na uwadze organizowanie przez Zenona Gaworczyka „Centrów szkoleniowych” zamiast dotychczas istniejących przestarzałych warsztatów szkolnych. Wychodziło to naprzeciw temu wszystkiemu, co miało miejsce w gospodarce.

Gdy w roku 2000 przeszedł na emeryturę, współorganizował Wyższą Szkołę Informatyki i Administracji, w której sprawował przez trzy lata obowiązki Kanclerza.

Na ostatnim Zjeździe Towarzystwa Wiedzy Powszechnej wykazał się pomysłowością w przygotowaniu materiałów programowych, a także poczynił starania dla ufundowania nowego sztandaru Towarzystwa.

Zenon Gaworczyk był i jest w dalszym ciągu znanym społecznikiem. Pełnił przez wiele lat m.in. funkcje: Prezesa Szkolnego Związku Sportowego, Skarbnika Zarządu Głównego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci,

Wiceprezesa Klubu Strzelectwa Sportowego „Legia” w Warszawie. Był wielokrotnie odznaczany i wyróżniany przez władze państwowe, samorządowe i organizacje społeczne.

Zenon Gaworczuk uważany jest za człowieka spolegliwego, na którym zawsze można polegać. Będąc wicekuratorem miał czas nie tylko na załatwianie spraw urzędowych. Nie uchylał się od wysłuchania tego, co dokuczało wielu ludziom znanym mu lub nieznanym. Sugerował, jak można rozwiązać problemy, kierował do odpowiednich instytucji i urzędów, pomagał w pokonywaniu barier, jakie niejednokrotnie występują. Jest znakomitym znawcą przepisów prawa i potrafi je interpretować z „literą” i „ducha”. Dawało to w wielu przypadkach pożądane wyniki.

Osobiście zaliczam Zenona Gaworczuka do tych ludzi-lekarzy, którzy potrafią leczyć słowem. Wynika to zapewne z Jego charakteru służenia innym.

Zenon Gaworczuk należy do ludzi czytających. Twierdzi, że na to musi mieć czas, gdyż gwarantuje to prawdziwe uczestnictwo w przekształcaniu rzeczywistości.

Stanisław Kaczor

Konferencje, seminaria, informacje, przykłady dobrych praktyk

Edukacja Dorosłych w Zjednoczonej Europie **– Bogactwo, Różnorodność, Doświadczenie** Adult Education in a United Europe – Abundance, Diversity, Experience Toruń, 21–23 października 2004

Konferencja została zorganizowana przy współpracy Zakładu Edukacji Ustawicznej i Pedagogiki Porównawczej Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu im. M. Kopernika w Toruniu (ZEUiPP UMK) oraz Instytutu Współpracy Międzynarodowej Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych (IIZ/DVV). Honorowy patronat nad konferencją objął pan prof. dr hab. Jan Kopcewicz, Rector Magnificus Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.

Dzięki, między innymi, osobistemu zaangażowaniu prof. dr hab. Ewy Przybylskiej – kierownika ZEUiPP UMK oraz prof. (H) dr Heriberta Hinzena dyrektora IIZ/DVV udało się zgromadzić w Toruniu blisko 200 gości z ponad 30 krajów. Poza reprezentantami niemal wszystkich państw członkowskich Unii Europejskiej, swoją obecnością zaszczytili przedstawiciele nauki, instytucji szkoleniowych, władz resortu edukacji takich krajów, jak Azerbejdżan, Gruzja, Albania, Bośnia i Hercegowina, Macedonia, Serbia, Izrael, Turcja, Armenia, Szwajcaria, Białoruś, Rosja.

W konferencji udział wzięli również przedstawiciele Instytutu Technologii Eksploatacji w osobach prof. dr hab. Henryka Bednarczyka, mgr Jolanty Religi oraz mgr Doroty Koprowskiej.

Zgodnie z tytułem konferencji oraz przyjętymi założeniami programowymi obrady oscylowały wokół problematyki nowego wymiaru interkulturowego edukacji dorosłych oraz istoty wzmagającego się procesu interkulturowości w rozszerzonej Europie. Przyczyniły się do stworzenia europejskiego forum dialogu pomiędzy teoretykami a praktykami edukacji dorosłych, by europejska edukacja dorosłych nie była wyłącznie dziedziną czysto akademicką oraz do ukon-

stytuowania się grup roboczych, które będą specjalizować się w poszczególnych obszarach merytorycznych europejskiej edukacji dorosłych, ze szczególnym uwzględnieniem badań potrzeb edukacyjnych i specyfiki pracy z grupami poszkodowanymi społecznie. Znalazło to odzwierciedlenie już podczas prac wspomnianych poniżej grup warsztatowych.

Spotkanie się tak szerokiego grona teoretyków i praktyków edukacji ustawicznej dorosłych umożliwiło prezentację nieznaną bądź niedocenianą w europejskiej edukacji dorosłych osiągnięć społeczeństw, które, przez dziesięciolecia żyjąc i tworząc w izolacji od Europy Zachodniej, nie miały możliwości podzielenia się bogactwem swojej myśli humanistycznej.

Program konferencji obejmował zarówno obrady plenaryjne, jak i pracę w formie warsztatów. Obrady plenaryjne zawierały wystąpienia takich autorytetów świata nauki, jak np.: Prof. dr hab. Witold Wojdyła (Dziekan Wydziału Humanistycznego UMK), Prof. dr hab. Aleksander Nalaskowski (Dyrektor IPUMK), Prof. dr hab. Lech Witkowski (UJ), Prof. dr hab. Dieter Timmermann (Rector Magnificus, Uniwersytet w Bielefeld); przedstawiciele rządu (Halina Cieślak-MENiS); władz lokalnych (Romuald Kosieniak, Wojewoda Kujawsko-Pomorski; Michał Zaleski, Prezydent Miasta Torunia), jak również referat Prof. dr Avivy Doron z Uniwersytetu e Hajfie reprezentującej w Toruniu UNESCO.

Praca w grupach warsztatowych odbywała się podczas dwóch kolejnych obrad konferencji i poświęcona była następującej tematyce:

- Promowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji,
- Równość szans między kobietami i mężczyznami,
- Spójność społeczna i gospodarcza,
- Wkład w walkę przeciw rasizmowi i ksenofobii,
- Promowanie nauczania i uczenia się języków,

- Promowanie równych możliwości dla osób niepełnosprawnych,
- Metody międzykulturowej edukacji dorosłych – komunikowanie i moderacja,
- Kształcenie nauczycieli ludzi dorosłych w ramach edukacji ustawicznej i szkolnictwa wyższego (projekt TEACH),
- Lobbing na rzecz edukacji dorosłych na szczeblu europejskim,
- Tygodnie osób uczących się oraz współpraca ponadgraniczna,
- Dzielenie się pomysłami na przyszłą współpracę.

Jedną z okazji do podkreślenia roli Instytutu w dziedzinie edukacji ustawicznej dorosłych był referat wstępny do pierwszego z ww. warsztatów, przygotowany przez J. Religę, jako tzw. zagajenie do dalszej dyskusji i pracy w obszarze możliwości wykorzystania nowoczesnych technologii informacyjnych w edukacji.

Konferencja dała też uczestnikom możliwość zaznajomienia się z kilkoma przykładami projektów międzynarodowych dotyczących problematyki międzykulturowości w edukacji dorosłych. Swoje doświadczenia prezentowali przedstawiciele Federacji Uniwersytetów Powszechnych z Hiszpanii, Łotewskiego Związku Edukacji Dorosłych, Fińskiego Związku Uniwersytetów Powszechnych, Krajowego Związku Regionalnych Centrów Edukacji Dorosłych z Rumunii.

Wyjątkowa atmosfera pięknego miasta Torunia, sprawna i przyjazna uczestnikom organizacja pracy oraz udział tak szerokiej rzeszy ekspertów edukacji ustawicznej dorosłych sprzyjały zarówno intensywnej pracy, jak i miłemu spędzaniu czasu wolnego, o który również zatroszczyli się organizatorzy konferencji.

Jolanta Religa
Zakład Doskonalenia Kadr
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom

Jakość w Edukacji:

„Sposoby zapewniania jakości w kształceniu zawodowym w Europie. Doświadczenia brytyjskie, holenderskie i polskie”

Quality in education: „The methods of quality assurance in vocational learning in Europe.

British, Dutch and Polish experiences

Jachranka, 19–20 marca 2005 r.

Organizatorzy: British Council, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej

Inicjatywa zorganizowania cyklu spotkań poświęconych jakości w edukacji zrodziła się w styczniu 1999 r., aby umożliwić debatę nad tworzeniem kultury jakości w edukacji z wykorzystaniem doświadczeń i dorobku: programów związanych z jakością w edukacji, polskich i zagranicznych modeli (procedur, standardów) zapewniania jakości w różnych obszarach i na różnych poziomach edukacji, programów szkoleń i materiałów na temat jakości w edukacji. Jednym z głównych celów inicjatywy pozostaje nadal wsparcie Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu w efektywnym wykorzystaniu dotychczasowych prac w tym zakresie i kontynuacji skoordynowanych działań pro jakościowych w polskiej oświacie.

Spotkanie w dniach 19–20 marca 2005 r. w Jachrance poświęcone zostało szeroko rozumianej tematyce jakości kształcenia zawodowego i przebiegało pod hasłem „**Sposoby zapewniania jakości w kształceniu zawodowym w Europie. Doświadczenia brytyjskie, holenderskie i polskie**”. Organizatorami byli: British Council, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli oraz Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej – przy wsparciu polskiego Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu oraz brytyjskiego Ministerstwa Edukacji i Umiejętności (DfES).

Obecni byli między innymi: Minister Edukacji Narodowej i Sportu **Mirosław Sawicki**, przedstawiciel Ministerstwa Edukacji i Umiejętności Wielkiej Brytanii **Catherine Paulson-Ellis**, przedstawiciel agencji rządowej Wielkiej Brytanii Qualifications and Curriculum Authority (QCA) **Daryl Berrell**, przed-

stawiciele holenderskiej agencji rządowej Centre for Innovation in Education and Training **Jan Tonne- man** i **Marja van den Dungen**.

Uczestnicy mieli możliwość zapoznać się z aktualnymi problemami rozwoju systemów kształcenia zawodowego w Anglii i Holandii. Kraje te postawiły na „kształcenie kompetencyjne”, czyli kształcenie oparte o konkretną pracę. Podejście to wykorzystuje standardy kwalifikacji zawodowych i standardy kompetencji zawodowych, które są podstawą systemów zapewnienia jakości w kształceniu zawodowym. Obecnie w Holandii trwa debata, jak zmienić krajowe standardy kwalifikacji, aby odpowiedzialność za ich wypełnianie sprowadzić na poziom regionalny. W szczególności chodzi o włączenie władz lokalnych i przedsiębiorstw działających w regionie do procesu standaryzacji edukacji zawodowej i zapewniania jakości nauczania. Narzędziem osiągania przejrzystości kwalifikacji zawodowych na krajowym rynku pracy są tzw. Krajowe Ramy Kwalifikacji (National Qualifications Framework – NQF), które odnoszą rezultaty różnych form kształcenia i szkolenia zawodowego do zdefiniowanych poziomów kwalifikacji. Umożliwia to porównywanie kompetencji zdobywanych indywidualnie i uelastycznia rynek pracy.

W Polsce jesteśmy dopiero na etapie sprawdzania metodologii budowania krajowych standardów kwalifikacji zawodowych. W ramach projektu PHARE 2000 „Krajowy system szkolenia zawodowego”, zrealizowanego na potrzeby Ministerstwa Gospodarki i Pracy (projekt zakończono w styczniu 2004 r.), zaprojektowano 40 standardów kwalifikacji zawodowych i 89 modułowych programów nauczania. Prace mają być kontynuowane w ramach Sektorowego Programu Operacyjnego Rozwój Zasobów Ludzkich. Tym niemniej uczestnicy spotkania dostrzegają konieczność powołania instytucji centralnej zajmującej się standaryzacją edukacji zawodowej, zarządzaniem jakością kształcenia zawodowego oraz akredytowaniem ośrodków edukacji ustawicznej.

Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy reprezentowali: **dr inż. Krzysztof Symela**, **dr inż. Ireneusz Woźniak**, którzy poprowadzili warsztaty nt. „Standardy kwalifikacji zawodowych”.

*Ireneusz Woźniak
Zakład Badań Edukacji Zawodowej
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom*

„Perspektywy dla doradztwa zawodowego – wymiar lokalny i globalny”

The prospects for vocational counseling
– local and global dimension
Radom – ITeE, 7 kwietnia 2005

W dniu 7 kwietnia 2005 r. w Instytucie Technologii Eksploatacji – Państwowym Instytucie Badawczym w Radomiu odbyła się konferencja pt. „Perspektywy dla doradztwa zawodowego – wymiar lokalny i globalny”. Było to przedsięwzięcie partnerskie, w które zaangażowanych było kilka instytucji: Wojewódzki Urząd Pracy w Warszawie Filia w Radomiu, wspólnie z Instytutem Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu, a także ze strony Urzędu Miasta – Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna nr 3 w Radomiu oraz Radomski Oddział Doskonalenia Nauczycieli. Patronat nad Konferencją objął Prezydenta Miasta Radomia.

Celem konferencji było podniesienie rangi doradztwa zawodowego w regionie, stworzenie warunków do rozwoju etatowego doradztwa zawodowego w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, pozyskanie przychylności władz lokalnych – oświatowych i samorządowych, które tworzą politykę w tym obszarze.

Adresatami zorganizowanej imprezy oprócz lokalnych władz byli także dyrektorzy szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, dyrektorzy urzędów pracy, doradcy zawodowi z resortu edukacji i pracy, pedagodzy, nauczyciele przedsiębiorczości i opiekunowie SzOK-ów.

Spośród szerokiego grona zaproszonych gości reprezentujących wszystkie wspomniane środowiska na konferencję przybyła bardzo liczna, blisko 200-osobowa grupa zainteresowanych tą problematyką odbiorców. Wśród nich byli m.in. Senator Zbigniew Gołabek, Prezydent Miasta Radomia – Zdzisław Marcinkowski oraz Wiceprezydent – Anna Szczepańska, przedstawiciele Kuratorium Oświaty w Warszawie Delegatura w Radomiu, Wydziału Edukacji i Sportu Urzędu Miejskiego oraz radni Komisji Edukacji, Sportu i Turystyki Rady Miasta Radomia.

O regionalnym zainteresowaniu konferencją może świadczyć także fakt przyjęcia zaproszenia przez

uczestników, którzy podjęli trud przyjazdu z odległych obszarów Mazowsza – przedstawiciele Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Warszawie Filii w Ciechanowie, Ostrołęce, Płocku i Siedlcach oraz Powiatowych Urzędów Pracy subregionu radomskiego, a także pracowników Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych, szkół wyższych, ponadgimnazjalnych i gimnazjalnych, jednostek szkolących, Szkolnych Ośrodków Kariery, Mobilnego Centrum Informacji Zawodowej OHP, Radomskiego oraz Międzypowiatowego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli i wielu innych instytucji i placówek działających w Radomiu i regionie radomskim.

Wśród zaproszonych na konferencję prelegentów zaproszenie przyjęli i wygłoszili referaty, m.in.: przedstawiciele Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu, Ministerstwa Gospodarki i Pracy oraz centralnych instytucji związanych ze wspieraniem doradztwa zawodowego.

Otwarcia konferencji oraz prelekcji wprowadzającej w problematykę doradztwa zawodowego i rozwój edukacji ustawicznej dokonał prof. Henryk Bednarczyk – Zastępca Dyrektora Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego w Radomiu.

Następnie wystąpiła Zofia Żbikowska z Departamentu Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu, która obszernie omówiła rolę i zadania doradcy zawodowego w szkole. Na temat instytucjonalnej obsługi poradnictwa zawodowego w wymiarze lokalnym i środowiskowym mówił Lech Antkowiak – Dyrektor Departamentu Rynku Pracy w Ministerstwie Gospodarki i Pracy. Globalny wymiar poradnictwa podjął Wojciech Kreft z Fundacji Realizacji Programów Społecznych w Warszawie referując wykładnię Komisji Europejskiej dla doradztwa zawodowego i jej implikacje dla Polski.

W II części konferencji Iwona Kania z Krajowego Ośrodka Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej podjęła temat dotyczący rozwoju poradnictwa zawodowego w edukacji w kontekście kształcenia ustawicznego, natomiast Małgorzata Jeżewska z Dolnośląskiego Centrum Informacji Zawodowej i Doskonalenia Nauczycieli w Wałbrzychu po-

dzieliła się doświadczeniami swojej placówki we wspieraniu doradztwa zawodowego w regionie dolnośląskim. Na zakończenie konferencji przedstawiciele radomskich instytucji i placówek edukacyjnych przedstawili lokalne inicjatywy i osiągnięcia, możliwości i perspektywy rozwoju wynikające z realizacji nowych projektów w zakresie doradztwa zawodowego oraz dorobek „Szkoły Dobrej Praktyki Doradztwa Zawodowego w Radomiu” (lokalnego forum wymiany wiedzy, metod, narzędzi pracy, informacji). Podsumowaniem konferencji była dyskusja, która przeciągnęła się na rozmowy kulaarowe w trakcie lunchu oraz jeszcze na długo po nim.

Równoległe z odbywającymi się w auli ITeE prelekcjami i wystąpieniami w foyer wspaniałego obiektu Instytutu zorganizowana była Galeria Konferencji, w której zainstalowano stoiska wystawiennicze i prezentacje. W galerii swoją ofertę edukacyjną prezentowały radomskie uczelnie: Wyższa Szkoła Handlowa oraz Wyższa Szkoła Biznesu. Na stoiskach wystawienniczych można było również zapoznać się z ofertą wydawniczą oraz nabyć publikacje, poradniki i czasopisma tematyczne z Krajowego Ośrodka Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej w Warszawie, Wydawnictwa „Rea” w Warszawie, Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu oraz radomskiej Księgarni Edukacyjnej „Belfer”. Wspaniale zorganizowane i wyposażone stoisko reklamujące zasoby informacyjne i możliwości pracy przedstawiło także Mobilne Centrum Informacji Zawodowej Ochotniczego Hufca Pracy w Radomiu oraz radomska filia Wojewódzkiego Urzędu Pracy. Galeria cieszyła się dużym zainteresowaniem uczestników konferencji. W przerwach wykładowych stoiska oblegane były przez osoby zainteresowane nabyciem najnowszych wydawnictw, materiałów informacyjnych.

Konferencja była ważną platformą wyrażania poglądów pomocnych w zidentyfikowaniu i usystematyzowaniu najważniejszych problemów w zakresie doradztwa edukacyjnego i zawodowego. Uzyskane od uczestników informacje i opinie dostarczyły organizatorom dodatkowych argumentów dotyczących planowania i organizacji doradztwa zawodowego w naszym regionie. Przeprowadzona podczas imprezy ankieta i uzyskane z niej informacje pokazują

ogromną potrzebę organizacji takich spotkań. Podkreślano wagę i przydatność uzyskanych informacji i materiałów, nawiązanych nowych kontaktów oraz możliwość dzielenia się doświadczeniami i dobrymi praktykami w obszarze poradnictwa zawodowego. Wysoko i zdecydowanie pozytywnie oceniona została także inicjatywa utworzenia Regionalnej Sieci Promocji Dobrych Praktyk Doradztwa Zawodowego jako przedsięwzięcia bardzo potrzebnego dla środowiska, stanowiącego ważne źródło twórczych pomysłów oraz wsparcia dla doskonalenia kompetencji doradców zawodowych w regionie.

Wymiernym efektem konferencji „Perspektywy dla doradztwa zawodowego – wymiar lokalny i globalny” było złożenie przez Zdzisława Marcinkowskiego – Prezydenta Miasta Radomia deklaracji, iż problematyka rozwoju poradnictwa zawodowego w naszym mieście zostanie potraktowana priorytetowo. „Miasto będzie szukać pieniędzy na zatrudnienie w szkołach doradców zawodowych – zadeklarował prezydent. Teraz bowiem praktycznie żadna szkoła nie ma etatowych doradców”. Prezydent ma nadzieję, że miasto uzyska pomoc finansową na wdrożenie programu zatrudniania doradców. Na pewno nie będzie kłopotów z kadrami, bowiem już kilkadziesiąt osób w naszym regionie ma za sobą specjalistyczne studia podyplomowe z zakresu doradztwa zawodowego. Zgłoszony został zatem do Ministerstwa akces uczestnictwa radomskich placówek oświatowych w pilotażowym programie bądź projekcie współfinansowanym ze środków Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu.

*Anna Kicior
Wojewódzki Urząd Pracy w Warszawie
Filia w Radomiu*

Wizyta młodych andragogów z Akademii Pedagogiki Specjalnej w Ministerstwie Edukacji Narodowej i Sportu

The visit of young Andragogs from the
Academy of Special Education in the Ministry
of National Education and Sport

W dniu 17 listopada 2004 r. na zaproszenie dyrektora Departamentu Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego MENiS Haliny Cieślak – odbyło się seminarium poświęcone dydaktyce dorosłych, które poprowadziła Naczelnik Departamentu – Zofia Stypińska oraz Beata Krajewska.

W seminarium uczestniczyli studenci II roku Andragogiki oraz wykładowcy APS – mgr Jolanta Wiśniewska i prof. dr hab. Jerzy Stochmiałek.

Podczas seminarium zapoznano studentów z zadaniami realizowanymi przez Departament KZiU oraz najnowszymi tendencjami rozwoju kształcenia ustawicznego. Do najważniejszych zadań Departamentu można zaliczyć m.in.:

- Organizowanie kształcenia w szkołach publicznych,
- Ustalanie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów,
- Organizowanie doradztwa zawodowego,
- Ustalanie podstaw programowych i programów kształcenia,
- Ustalanie zasad przeprowadzania egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe oraz standardów wymagań egzaminacyjnych,
- Ustalanie warunków, trybu organizowania i realizowania przez uczniów i słuchaczy praktycznej nauki zawodu,
- Ustalanie zasad przeprowadzania przez komisje egzaminacyjne Izb Rzemieślniczych egzaminów kwalifikacyjnych na tytuły: czeladnika i mistrza w zawodzie,
- Doskonalenie systemu akredytacji placówek prowadzących działalność oświatową w formach pozaszkolnych,
- Ustalanie zasad edukacji niestacjonarnej, w tym kształcenia na odległość,
- Ustalanie warunków i trybu uzyskiwania i uzupełniania przez osoby dorosłe wiedzy ogólnej,

umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych,

- Ustalanie zasad przeprowadzania egzaminów eksternistycznych z zakresu wszystkich szkół dla dorosłych,
- Współdziałanie z instytucjami rządowymi, samorządowymi i partnerami społecznymi w tworzeniu kierunków rozwoju edukacji ustawicznej, w tym „Strategii rozwoju kształcenia ustawicznego do 2010 roku”.

Naczelnik Departamentu przybliżyła podstawy prawne dotyczące kształcenia zawodowego, ogólnozawodowego, podnoszenia kwalifikacji oraz kształcenia ustawicznego dorosłych.

Kolejnym istotnym punktem spotkania było omówienie „Strategii rozwoju kształcenia ustawicznego do 2010 roku”. Strategia zakłada realizację koncepcji uczenia się przez całe życie, poprzez stwarzanie osobom dorosłym, pracującym i bezrobotnym możliwości podnoszenia poziomu wykształcenia, przekwalifikowania oraz budowania społeczeństwa opartego na wiedzy. Poinformowano także o opracowywanym dla warunków polskich projekcie EUROPAS – dokumencie unijnym, w którym będzie opisana droga kształcenia w celu potwierdzenia uzyskanych kwalifikacji zawodowych oraz umiejętności w innych krajach Unii Europejskiej.

Wśród zadawanych przez uczestników dyskusji pytań najważniejsze, jak się wydaje, zadane przez starostę grupy – Łukasza Wyszkwoskiego, dotyczyło szans zatrudnienia andragogów na współczesnym rynku pracy oraz potrzebnych do tego kwalifikacji. Beata Krajewska w odpowiedzi przytoczyła swoje doświadczenia dotyczące zatrudnienia. Udzieliła także rady, aby osoby zainteresowane śledziły „Biuletyn Służby Cywilnej”, gdzie zawarte są wymagane kwalifikacje potrzebne do pracy na danym stanowisku. Dodatkowo zaprezentowała wyniki najnowszych badań przeprowadzonych przez Departament KZiU, z których wynikało, że sektor edukacyjny, a w tym edukacja dorosłych rozwija się dosyć dynamicznie, co będzie miało korzystny wpływ na możliwość zatrudnienia w przyszłości w wybranym przez nas zawodzie.

Składając serdeczne podziękowania za gościnność oraz znakomitą prezentację zagadnień tematycz-

nych prof. Jerzy Stochmialek wyraził nadzieję na możliwość dalszego uzyskiwania ze strony MENiS porad oraz informacji o najnowszych tendencjach polityki oświatowej i praktycznych rozwiązań w zakresie edukacji dorosłych.

Z satysfakcją zaobserwowałam, że zagadnienia poruszone na seminarium wzbudziły bardzo duże zainteresowanie studentów oraz spowodowały potrzebę dalszego pogłębiania wiedzy z tego obszaru.

*Ewelina Różyńska
Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa*

Przykłady edukacyjnych czasopism elektronicznych

Examples of on-line educational magazines

Elektroniczna, internetowa forma prezentacji i upowszechniania książek i czasopism stała się powszechnym sposobem promowania zagadnień związanych z e-edukacją. Upowszechnianie się zjawiska książki elektronicznej jako nowej jakości w działalności wydawniczej nie może pozostawać bez wpływu także na procesy edukacyjne. Tekst rozpowszechniany poprzez szybkie łącza internetowe i odczytywany na monitorze komputera stał się wszechobecny. Prawidłowość ta dotyczy zarówno krótkich informacji przesyłanych pocztą elektroniczną, jak również obiegu tekstów literackich, prac naukowych oraz materiałów multimedialnych.

Specjaliści zajmujący się rynkiem wydawnictw edukacyjnych przewidują systematyczny wzrost znaczenia wydawnictw elektronicznych. Podręczniki, rozprawy naukowe, autorskie programy nauczania, poradniki metodyczne – to publikacje, które powinny cechować się aktualnością treści, dostępnością, elastycznością w procesie nauczania-uczenia się. Wymienione cechy są właściwe w odniesieniu do publikacji elektronicznej. W obecnym czasie wiele wydawnictw i instytucji udostępnia na swoich witrynach internetowych fragmenty podręczników, rozdziały publikowanych książek, niekiedy nawet darmowe eBooki i czasopisma. Przykłady takich publikacji są zamieszczone poniżej.

e-mentor – wydawca: *Szkoła Główna Handlowa, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych*

Czasopismo internetowe Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie jest dwumiesięcznikiem, ukazującym się od października 2003 r. w wersji drukowanej, skierowanej głównie do kadry akademickiej SGH oraz wersji elektronicznej pod adresem www.e-mentor.edu.pl, przeznaczonej dla szerokiego kręgu odbiorców.

Pismo propaguje treści obejmujące nauczanie przez Internet, kształcenie ustawiczne i związane z nimi metody, formy i programy kształcenia, wykorzystujące technologie e-edukacji. Prezentowane są możliwości i korzyści ze stosowania modelu edukacji mieszanej, czyli wspomaganie kształcenia tradycyjnego nowoczesnymi technikami przekazu informacji, jak np. CD-ROM, Internet, symulacja, wizualizacja. Fakt wykorzystywania przez wyższe uczelnie i instytucje szkoleniowe różnych odmian e-learningu w procesie edukacyjnym skłania do wyrażenia opinii przez przedstawicieli różnych środowisk w zakresie przydatności takich form kształcenia. Na forum czasopisma mają sposobność wypowiedzieć się studenci, kadra naukowa, projektanci informatycznego środowiska i dydaktycy, posługujący się nowoczesnymi technologiami kształcenia.

Wydanie do tej pory serii ośmiu publikacji cechuje wysoki profesjonalizm, aktualność i różnorodność podejmowanych tematów, przybliżających idee edukacji na odległość, wspomaganą technologią informatyczną, a w szczególności możliwościami e-learningu – modelem nauczania, wykorzystującym technologię do tworzenia i dystrybucji danych, informacji, szkoleń oraz wiedzy.

e-duk@torz@wodowy – wydawca: *Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej*

Ukazanie się publikacji internetowej w październiku 2002 r. pod adresem www.koweziu.edu.pl/Edukator, rozpoczęło edycję nowej formy wydawniczej, jaką jest elektroniczna forma przekazu informacji. Pierwotnym zamierzeniem było wydawanie cyklicznej publikacji w formie dwumiesięcznika. Obecnie zapowiedziana została zmiana w tym zakresie. Czasopi-

smo przestało być dwumiesięcznikiem, a zastosowano edycję ciągłą. Zrezygnowano z periodycznego edytowania kolejnych numerów czasopisma, a nowe materiały będą się pojawiały na stronie „**e-duk@torazawodowego**” w miarę ich napływania do redakcji. Każdy artykuł będzie opatrzony datą pojawienia się na stronie czasopisma. Ze strony głównej będzie możliwy bezpośredni dostęp do najnowszych publikacji. Każdy nowy artykuł będzie wypierał do archiwum ostatnią publikację.

Publikacja elektroniczna KOWEZiU zamieszczana jest w działach, których zakres i tematyka poświęcone są zagadnieniom:

- Edukacja za granicą,
- Metodyka kształcenia zawodowego,
- Poradnictwo zawodowe,
- Problemy szkoły zawodowej,
- Technologie informacyjne,
- Z arsenału nauczyciela,
- Z naszych doświadczeń,
- Różności.

Powodem takiego uporządkowania materiałów jest uproszczenie nawigacji w serwisie oraz usystematyzowanie prezentowanych treści.

Wirtualna Edukacja – wydawca: *IEEE Learning Technology Task Force*

Czasopismo elektroniczne, publikowane w Internecie co dwa miesiące od października 2000 r. pod adresem <http://ltf.ieee.org>, które zajmuje się popularyzacją szeroko rozumianej edukacji na odległość. Na łamach Wirtualnej Edukacji pojawiały się informacje dotyczące:

- polityki nauczania na odległość w kraju i na świecie,
- stosowanych strategii nauczania,
- praktycznych rozwiązań, które znalazły zastosowanie w kraju i na świecie,
- zastosowanych modeli kształcenia w edukacji zdalnej,
- stosowanych technologii sprzętowych i oprogramowania w kształceniu na odległość,
- roli technologii informacyjnej w wirtualnej edukacji.

Czasopismo zawiera informacje, na które istnieje zapotrzebowanie społeczne i stanowi platformę

wymiany doświadczeń dla osób zainteresowanych kształceniem na odległość. Wirtualna Edukacja to czasopismo elektroniczne adresowane do:

- osób, które mają znaczący wpływ na stworzenie warunków i rozwój nauczania na odległość w Polsce,
- osób zajmujących się oświatą i edukacją,
- wszystkich nauczycieli zainteresowanych kształceniem na odległość w Polsce,
- specjalistów z dziedziny technologii informacyjnych i komunikacyjnych,
- osób zainteresowanych rozwojem nauczania na odległość w Polsce.

Autorami publikowanych artykułów są osoby zainteresowane problematyką e-edukacji i posiadające doświadczenie w tej dziedzinie.

Magazyn Edukacji Wirtualnej MEWa – „OKNO” *Politechnika Warszawska*

Czasopismo elektroniczne, publikowane w Internecie pod adresem www.okno.pw.edu.pl/mewanew udostępnia swoje łamy dla wszystkich autorów, którzy piszą na tematy związane z edukacją na odległość, kształceniem ustawicznym, wykorzystaniem Internetu i technik multimedialnych jako narzędzi w procesie kształcenia. Zamieszczone publikacje wskazują na rosnące zainteresowanie kształceniem na odległość. W wielu uczelniach funkcjonują ośrodki przygotowujące przedmioty i kursy w nowej multimedialnej formie i oferujące je przez Internet. Także korporacje intensywnie wykorzystują nowe technologie w kształceniu swoich pracowników.

Przedstawione przykłady prezentują osiągnięcia ośrodków kształcenia na odległość w uczelniach: Uniwersytet Warszawski, Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie, Politechnika Gdańska, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, a także w korporacjach Alcatel i Computerland. Można także znaleźć tematykę z zakresu: charakterystyki współczesnych uniwersytetów otwartych i wirtualnych, zasad i problemów tworzenia sieci, opisu funkcji portalu edukacyjnego oraz techniki prowadzenia eksperymentów na odległość. Zamieszczono ciekawe publikacje dotyczące prezentacji problemów pedagogiki w kształce-

niu na odległość, problemów organizacji samoorganizujących się sieci oraz wykorzystywania i wprowadzania testu do materiału dydaktycznego.

Gazeta IT – wydawca: *IT – Investment*

Elektroniczny miesięcznik publikowany w Internecie pod adresem www.gazeta-it.pl, który ukazuje się od maja 2002. Gazeta IT jest niezależnym czasopiśmie skierowanym do czytelników zainteresowanych tematyką szeroko rozumianych technologii informatycznych. Zapoczątkowana została przez grupę redaktorów poprzednio związaną z elektronicznym dwutygodnikiem – Gazeta Praca dla Informatyków.

W Gazecie publikowane są teksty, dostarczające użytecznych informacji twórcom i użytkownikom nowoczesnych technologii informatycznych. Na łamach można również znaleźć materiały nietypowe, nawiązujące do problemów informatycznego (i nie tylko) rynku pracy, społecznych aspektów nasycenia rzeczywistości technologią, a także związków pomiędzy technologiami informatycznymi a pedagogiką (tak nauczaniem informatyki, jak i technologiami informatycznymi w nauczaniu innych przedmiotów). Można w niej znaleźć działy tematyczne, poświęcone różnym aspektom obecności technologii informatycznych w naszej rzeczywistości.

Pro Dialog – wydawca: *Wydawnictwo NAKOM w Poznaniu*

Czasopismo współredagowane przez **Polskie Towarzystwo Informatyczne** (wcześniej przez Oddział Wielkopolski PTI), które ukazuje się od 1994 r. w Internecie pod adresem www.nakom.com.pl. Publikowane są artykuły o oprogramowaniu komputerów (software) i jego wykorzystaniu w praktyce, zastosowaniach komputerów, projektowaniu systemów informatycznych oraz prace dotyczące programowania komputerów i rozwiązywania różnych problemów programistycznych. Nie są publikowane artykuły poświęcone sprzętowi komputerowemu.

*wybór i opr. – Zbigniew Kramek
Zakład Badań Edukacji Zawodowej
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom*

CZŁOWIEK I EDUKACJA

Studia ofiarowane

Profesorowi Józefowi Półturzyckiemu

(red.) E. Anna Wesołowska

Man and education. Study dedicated

to Prof. Józef Półturzycki

Wydawnictwo Naukowe NOVUM sp. z o.o.,

Płock 2004, ss. 774

Publikacja wydana została z okazji ważnych dla Profesora Józefa Półturzyckiego rocznic. Jest poprzedzona obszernym życiorysem, wykazem doktorów promowanych przez Jubilatą oraz bibliografią prac. Bardziej osobisty charakter ma *Laudatio dla prof. dr. hab. Józefa Półturzyckiego* autorstwa Macieja Tansia. Książka poza rozbudowanym wstępem (poświęconym osobie i pasjom naukowym Profesora) składa się z czterech części. Podział materiału odpowiada rozległym zainteresowaniom naukowym szacownego Jubilata.

Część pierwsza: *Problemy antropologiczne* – składa się na nią dziewięć artykułów, poruszających szerokie spektrum zagadnienia, jakim jest antropologia. Uniwersalizm dotyczący istoty egzystencji oraz rozwoju człowieka widziany jest z perspektywy antropologicznej. Dziedzictwo kulturowe i jego funkcja w międzypokoleniowym przekazie, jak również wpływ na edukację regionalną to tematyka artykułu autorstwa Piotra Petykowskiego. Rozwój i życie człowieka to również starość i niepełnosprawność. Starzenie się, ostatni etap ludzkiego życia, widziane jest w perspektywie rozwoju duchowości i edukacji. Autorka Elżbieta Dubas problemy starości rozpatruje na płaszczyźnie rozwoju biologicznego, psychicznego, społecznego, kulturowego i duchowego. Możliwość całozyciowej edukacji stwarza każdemu człowiekowi szansę na rozwój i polepszenie komfortu życia.

Problemy społeczne – to tytuł drugiej części omawianej publikacji. Jako pierwszy zamieszczono artykuł prof. Zbigniewa Kwiecińskiego *Pedagogiczne aspekty wyzerowania*. Autor przedstawiając pojęcia *zera* i *wyzerowania* na tle szeroko pojętych badań (pedagogicznych, historycznych, kulturowych) w sposób zdecydowany przypomina nam o nieodwracalnym (negatywnym) wpływie na naszą świadomo-

ść i kulturę *obcych kolonizacji kulturowych*. W skład omawianego rozdziału wchodzi również inne artykuły. Edukacja postrzegana w świetle globalizacji, edukacyjne problemy i potrzeby bezrobotnych kobiet i dorosłych mieszkańców wsi to współczesność. Historia zaś to szkolnictwo i oświata na Górnym Śląsku, jej znaczenie dla słowiańskich mniejszości narodowych, a także wartości humanitarne organizacji Czerwonego Krzyża i Czerwonego Półksiężycy. Nie mogło w części poświęconej problemom społecznym zabraknąć artykułu o nowych strategiach edukacyjnych w kontekście pracy u podstaw, autorstwa prof. Henryka Bednarczyka.

Część trzecia – to wszechstronnie zaakcentowane *Problemy dydaktyczne*. Składają się na nią dwa podrozdziały. *Szkolnictwo wyższe aktualia i perspektywy* oraz *Studenci i nauczyciele – oczekiwania i wyzwania*. Dwa artykuły poświęcono nauczaniu religii i jej pedagogicznemu podstawom. Inne poddają ocenie i analizie stan szkolnictwa wyższego, tendencje przemian i perspektywy rozwoju. Podrozdział drugi otwiera artykuł prof. Tadeusza Aleksandra *Dynamika i właściwości kształcenia na studiach zaocznych*. Szczegółowo omówione zostały badania nad funkcjonowaniem, organizacją i metodyką studiów zaocznych. Autor przedstawił trudności i przeszkody w podejmowaniu studiów i ich kontynuacji. Ewa Skibińska, Dorota Ciechanowska i Anna Antosz w swoich artykułach skupiły się na funkcji nauczyciela akademickiego i jego nowych zadaniach w sytuacji urynkowania edukacji wyższej.

„Najbliższą” Jubilatowi wydaje się być część czwarta *Problemy andragogiczne*. Jak poprzednia część złożona jest z dwóch podrozdziałów: *Edukacja dorosłych w kraju – tendencje i rozwiązania* oraz *Edukacja dorosłych za granicą – przemiany i inspiracje*. Rozpoczynają ją artykuł prof. Eugenii Wesołowskiej *Kształcenie ustawiczne w polityce edukacji państwa*. Wstęp stanowi obszerny rys historyczny, następnie autorka przechodzi do aktualnej sytuacji polskiej oświaty dorosłych. Niestety nie istnieją w Polsce żadne akty prawne zapewniające pomoc kształcącym się dorosłym. Pozostaje to wyłącznie sprawą prywatną obywateli. Tematyka pierwszej części związana jest z szerokim zakresem kształcenia dorosłych, na

różnych poziomach i wielorakich wymiarach (Uniwersytety Trzeciego Wieku, Wolna Wszechnica Polska, wyższe szkoły niepaństwowe, „instytucje drugiej szansy”). Autorzy drugiej części *Edukacja dorosłych za granicą – przemiany i inspiracje* – zaprezentowali założenia i funkcjonowanie oświaty dorosłych w różnych rejonach i krajach: Rosji, Ameryce, Europie Środkowowschodniej i Południowej, Wielkiej Brytanii. Hanna Solarczyk opisała organizacje akademickiej edukacji dorosłych: ATA i AUE/DGWF.

Publikacja poświęcona Profesorowi Józefowi Półturzyckiemu z okazji urodzin i 50-lecia pracy naukowej zawiera kilkadziesiąt artykułów. Wszystkie one znakomicie wpisują się w nurt badań i zainteresowań naukowych Jubilata.

Joanna Tomczyńska
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB
Radom

Praca, Kształcenie, Partnerstwo

Work, Education, Partnership

Michał Kubisz (red.)

Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości,
Warszawa 2004, ss. 154

Program Phare „Rozwój Zasobów Ludzkich” realizowany jest od listopada 2002 roku, celem jego jest rozwiązywanie problemów rynku pracy. Program pełni funkcję przygotowawczą do wdrożenia Europejskiego Funduszu Społecznego w Polsce. Obejmuje on cztery edycje: Phare 2000, Phare 2001, Phare 2002, Phare 2003. Wspólną cechą tych edycji zakończonych i trwających jest koncentracja na następujących obszarach problemowych:

- Aktywizacja zawodowa osób bezrobotnych i zagrożonych bezrobociem,
- Rozwój potencjału adaptacyjnego i konkurencyjności przedsiębiorstw poprzez doskonalenie zawodowe pracowników firm,
- Promocja rozwoju lokalnego, lokalnych inicjatyw społeczno-gospodarczych, partnerstwa na rzecz poprawy sytuacji na lokalnych rynkach pracy.

Niniejsza publikacja „Praca, kształcenie, partnerstwo” poświęcona jest pierwszej edycji tego programu – Phare 2000. Do udziału w tej edycji wytypowano cztery województwa: podlaskie, lubelskie, podkarpackie, warmińsko-mazurskie i śląskie. Program ogółem obejmował 20 000 osób bezrobotnych, 15 000 pracowników przedsiębiorstw i setki osób wywodzących się z samorządów i organizacji pozarządowych, tworzących porozumienia/ partnerstwa lokalne.

Publikacja stanowi zbiór opracowań, przygotowanych najczęściej przez ekspertów pracujących na rzecz poszczególnych projektów, realizowanych w różnych województwach. Opracowania stanowią wkład w rozwój badań nad problematyką głównych beneficjentów projektów, odwołując się do praktycznych obserwacji dotyczących uwarunkowań rozwoju lokalnego i tworzenia lokalnych partnerstw. Publikacja zawiera także syntetyczne podsumowanie rezultatów edycji Phare 2000. Dylematy współczesnej polityki kształcenia ustawicznego w kontekście toczących się w Niemczech dyskusji są przedmiotem artykułu zamykającego książkę.

Iwona Kacak
Zakład Doskonalenia Kadr
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom

Instytucje otoczenia biznesu

Business environment institution

Wanda Burdecka

PARP, Warszawa 2004 r.

Publikacja przedstawia własne badania Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości przeprowadzone w miesiącach: czerwiec–wrzesień 2004 r., wśród instytucji otoczenia biznesu¹, współpracujących z PARP. Celem badania było określenie kondycji tych

¹ Na potrzeby badania przyjęto, że instytucje otoczenia biznesu, to instytucje non-profit, nie działające dla zysku lub przeznaczające zysk na cele statutowe zgodnie z zapisem w statucie lub równoważnym dokumencie.

instytucji i ich relacji z otoczeniem. Obszar badania był zgodny z obszarem finansowego wsparcia dla instytucji otoczenia biznesu, zgodnie z Sektorowym Programem Operacyjnym – Wzrost Konkurencyjności Przedsiębiorstw. Badanie obejmowało: obszar i zasięg działania instytucji okołobiznesowych, jakoś oferty, bariery promocji, grupy odbiorców oraz działania podejmowane przez te instytucje na rzecz poprawy jakości oferty/ usług: certyfikacje, uczestnictwo w sieciach usług, krajową i międzynarodową współpracę wewnątrz sektora instytucji otoczenia biznesu, współpracę z instytucjami naukowo-badawczymi i jednostkami samorządu terytorialnego oraz infrastrukturę teleinformatyczną.

Wyniki badań autorka publikacji przedstawiła w 7 rozdziałach:

1. Charakterystyka badanych instytucji,
2. Funkcjonowanie instytucji okołobiznesowych,
3. Relacje instytucji okołobiznesowych z otoczeniem instytucjonalnym,
4. Bariery działania instytucji wspierających,
5. Inwestycje, dofinansowanie inwestycji, efekty działań,
6. Inkubatory przedsiębiorczości,
7. Wnioski.

Na końcu publikacji zamieszczony został aneks zawierający: słownik pojęć, wybrane programy dotyczące instytucji okołobiznesowych, wybrane programy dotyczące tych instytucji, fundusze/programy, inicjatywy, w jakich mogą pozyskiwać środki finansowe instytucje okołobiznesowe, wybrane akty prawne, na podstawie których działają te instytucje, inicjatywy dotyczące instytucji okołobiznesowych/ pozarządowych.

Analiza badanych instytucji okołobiznesowych wyłania ich pozytywny obraz, ich zaangażowanie i uczestnictwo w różnych formach aktywizacji.

Iwona Kacak
Zakład Doskonalenia Kadr
Institut Technologii Eksploatacji – PIB,
Radom

Ku podmiotowości partycypacyjnej

Towards participatory subjectivity

Andrzej Radzewicz-Winnicki,

„Społeczeństwo w trakcie zmiany”.

The society in the process of changes
Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne,
Gdańsk 2004, ss. 195)

Kolejna, bo już piętnasta książka profesora Andrzeja Radzewicza-Winnickiego, jest zbiorem „rozpraw, studiów i szkiców, które mogą być traktowane jako materiał dydaktyczny, przydatny studentom poszczególnych studiów pedagogicznych” (s. 11) – jak oznajmia sam Autor. Książka wydana jest w ramach serii Biblioteki Współczesnych Problemów Edukacyjnych pod redakcją prof. Tadeusza Lewowickiego. Autor zawarł w niej rozważania dotyczące ważnych, bieżących spraw układając je w dziewięć rozdziałów. W eseistyczny sposób prezentuje węzłowe problemy socjologii przemiany i pedagogiki społecznej – i jak ja to odczytuję – oczkiem jego uwagi jest przemiana podmiotowości kontestacyjnej w podmiotowość uczestniczącą w „czasie marnym”. Tematyka książki oddaje ducha współczesnej myśli społecznej w Polsce, wyznacza tory zainteresowań pedagogiki społecznej poprzez refleksję nad takimi zjawiskami, jak: *underclass*, modernizacja, marginalizacja, wykluczanie społeczne, marginalizacja, ubóstwo, edukacja jutra, emancypacja społeczna, kompetencje cywilizacyjne, aktywizacja i rozwój społeczności lokalnej, nerwica transformacyjna i wreszcie polaryzacja światopoglądowa: postmodernizm vs fundamentalizm.

Konstrukcja tej książki nie jest publikacją z jedną główną tezą. Jest niejako posiłkiem wielu równoważnych dań. Wywołuje wiele myśli na marginesie zasadniczych wywodów, a zatem lektura tej pozycji może być pouczająca i inspirująca. Autor w sposób przystępny, acz kompetentny wyluszcza ważniejsze kategorie i problemy, jakie towarzyszą transformacji, czyli stanowi społecznej anomii. Myśli w niej zawarte pozwalają lepiej rozumieć procesy dziejące się w dzisiejszej przestrzeni społecznej oraz przybliżają język ekspertów, którzy tłumaczą owe przemiany. Jednak w tym momencie ujawnia się wtórność tej pracy. Jest ona zbudowana z przypisów i przywołań innych au-

torytetów. Z pozoru wydaje się, że nie ma nic złego w tego typu wtórności. Jednak, jako że autorem jest pedagog, rodzi to pytanie o pedagogikę i jej status. Wrażenie wtórności może usprawiedliwiać fakt, iż sam Autor, chcąc dotrzeć do szerokich kręgów czytelników, skupił się bardziej na sprawozdaniu z dyskusji i badań. Nie znaczy to, że nie ma w niej ciekawych i wartościowych diagnoz i konstatacji opatrzonych niezwykle obfitością aktualnej i wartościowej bibliografii. Czasami jednak konwencja przyjęta dla tej publikacji pozostawia niedosyt, jak na przykład w przypadku proponowanej edukacji socjalnej (s. 88), czy edukacji jutra (s. 68), czy modernizacji rozumianej psychologicznie jako przemiana podmiotów (s. 34), które są tylko wzmiankowanymi ideami, a przecież aż się prosi, aby kolejne rozdziały były poświęcone tym właśnie projektom/ideom lub jeszcze lepiej – sprawozdaniu z prób urzeczywistnienia podobnych projektów. Osłabiłoby to wrażenie o pasożytniczym lub symbiotycznym charakterze pedagogiki i jej zależności od socjologii. Wrażenie wtórności można tłumaczyć tym, że przecież praca naukowca polega między innymi na przetwarzaniu idei oraz ich przywoływaniu i eksponowaniu w nowych kontekstach (rekontekstualizacja), choćby ze względów dydaktycznych, co Autor stawia sobie za jeden z celów tej publikacji we wstępie. Mój niepokój wziął się z intuicyjnej oceny małego przyrostu wiedzy i nadmierne uwikłanie pracy w sprawozdawczą konwencję. Ponadto kontekst owej sprawozdawczości – czyli pedagogiczności – trąci trochę myszka. Wbrew intencjom Autora, przy czytaniu tej pozycji, pozostaje lekki smak kostycznego stosunku do pedagogiczności, owej celebracji nieustannej liturgii kształcenia, nauczania, pomagania bez dozy ironii, szerszej wizji, nawet buntu czy krytyki. Skoro pedagodzy przetwarzają wiedzę wytworzoną przez innych specjalistów, czasami mało do niej dodając, skoro inni, nie będący pedagogami, ów kontekst pedagogiczny lepiej ujawniają, to czymże jest pedagogika? Może, dlatego, że sens pedagogiczności uległ dyspersji. Poza tym edukacja lub jej przedpole to obecnie prawie każdy „mniej czy bardziej świadomy typ per-

swazji kulturowej”¹, a zatem wszędobylski namysł, zwany pedagogicznym, rozsiany jest tu i ówdzie. Wymaga, więc to od pedagogów badania dokonań innych dziedzin, a w zasadzie pewnej inspekcji całej humanistyki w celu wyluskania myśli pedagogicznej.

Jakby na zapotrzebowanie odparcia tego wrażenia wtórności Autor wypowiada się w nieco apologetycznym tonie *pro domo suo* utyskując, że „utożsamienie pedagogiki z edukacją jest odbieraniem tej dyscyplinie wartości nauki teoretycznej” (s. 18). No cóż, jeśli pedagogika chce być pedagogią i łączyć praktykę z namysłem oraz pewnym paradygmatem badań, to czemu się temu opierać. Nawet złe doświadczenie ograniczenia pedagogiki do doktryny o nieukrywanych marksistowsko-leninowskich założeniach, nie powinno odstraszać od takiego rozumienia współczesnej pedagogiki. Co prawda Autor, w swych wywodach, podreperowuje status pedagogiki poprzez kolejne przywołanie tym razem, zasłużonego dla polskiej pedagogiki, prof. Zbigniewa Kwiecińskiego, który równie uderza we wtórne tony wieszcząc, że „Pedagogika jako nauka może i powinna być formą społecznego i kulturowego krytycyzmu”, to jednak nie wydaje się, by Autor tej publikacji za takim rozumieniem pedagogiki optował. Gdy mówię o wtórności w odniesieniu do prof. Zbigniewa Kwiecińskiego mam na myśli recepcję spuścizny Henry Giroux i Petera McLaren. Jednak w przypadku obu naukowców wydaje mi się, że ostrożność, a raczej zamrażanie *status quo* w pedagogice powstrzymuje przed rewolucyjnym urzeczywistnieniem projektu uczynienia pedagogiki owym krytycyzmem, a zatem pedagogią w jej nowym rozumieniu, a nie tylko zbiorem pomysłów na to, czym ma ona być. Na poparcie mojego apelu przywołać mogę myśl prof. Romana Schulza, który wskazuje na ważną, acz niedostrzeżaną sprawę, zbytniego przywiązania humanistów do sfery językowej. Nie tylko konstrukcje językowe, ale twory społeczne mogą „kodować istotne informacje o stanach rzeczy, być nośnikami ważnych informacji” przypomina autor „Wykładów z pedagogiki ogólnej”². No i Andrzej Radziewicz-Winnicki zdaje się takiego od-

¹ L. Witkowski, 'Filozoficzność' w kształceniu pedagogów jako otwieranie (się) na humanistykę, „Colloquia Communia” 2(75), lipiec–grudzień 2003, numer specjalny, „Filozofia pedagogice – Pedagogika filozofii”, pod red. Marii Dudzikowej, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 103

² R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki ogólnej. Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu*, Tom 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2003, s. 49.

czytania dokonywać, jednak bez szczególnej charyzmy. Tymczasem radykalizacja dyskursu pedagogicznego wobec właśnie kontekstu społecznego: szczególnie wykluczeń, projektów inkluzji, emancypacji itp. wymaga radykalizacji, o co się upominam dołączając do wielu głosów artykułowanych w środowisku pedagogów.

Jednym z elementów publikacji profesora Andrzeja Radziejewicza-Winnickiego, który przykuł moją uwagę, jest fakt dostrzegania szerokiego zakresu dziedziny badań pedagogów. Odwołuje się on bowiem do refleksji wyraźnie wyartykułowanej w publikacjach prof. Stanisława Palki, a mianowicie, że wiedza pedagogiczna eksploruje trzy obszary, tj.: wychowanie, kształcenie i samokształtowanie. To zaś ostatnie wydaje się być *terra incognita*. Skoro nawet w tak dobre wydanej książce, jaką jest omawiana publikacja, zakradł się rażący błąd – mam nadzieję, że tylko z winy wydawcy (Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne), a nie Autora – tak, że w rezultacie w tekście zamiast samokształtowania pojawia się samokształcenie (s. 20). Dla mnie błąd o tyle rażący, że próbowałem zgłębić jeden z aspektów samokształtowania przybliżając ważniejsze założenia jungowskiej psychologii oraz jego idee, „wychowania psychologicznego”³. Sam zaś Autor niniejszej pracy zdaje się napomknąć, czym owa idea samokształtowania jest, pisząc w piątym rozdziale zatytułowanym: „Emancypacja społeczna”, że „Idzie nie tylko o kwestie nauczania i kształcenia, ale również o cnoty uniwersalne, takie jak dojrzałość obywatelska, umiejętność radzenia sobie z frustracją, samodyscyplina, samokontrola czy gotowość do ponoszenia odpowiedzialności” (s. 80). Niestety zbyt staroświecko brzmią owe projekty, nie dlatego że to, co szlachetne i z cnotą związane, domaga się przeformułowania, lecz, że czasy są okrutne. Po pierwsze, dla tego, że żyjemy na gruzach modernizmu pośród smutnych resztek wielkich narracji, bardziej skazani na remanent spraw i idei niż na podtrzymywanie wielkich systemów i raz na zawsze ustalonych teorii. Choć Jean Baudrillard zapewnia nas, że „ponowoczesność

nie jest ani optymistyczna, ani pesymistyczna”⁴, to jednak rozlewa wiele pesymizmu diagnozując czasy współczesne w tych oto słowach: „A ponowoczesność jest próbą, być może rozpaczliwą próbą, nie wiem, osiągnięcia punktu, gdzie można żyć z tym, co pozostało. Jest ona bardziej przetrwaniem pomiędzy resztkami niż czymkolwiek innym”⁵.

Jednak nie na oddanie dekadencjonalnej atmosfery przesilenia formacyjnego położony jest akcent w treści tej książki, lecz na problemy wywołane społeczną anomią. Przecież pisze to nie kto inny, jak pedagog społeczny. Zaś pozytywistycznie gotowość do pracy nad konkretnymi zadaniami i wyartykułowanie diagnoz i projektów jest jego głównym zadaniem. I jest duży walor tej publikacji i zasługa Autora. Kolejny plus to podzielane przeze mnie upominanie się Autora o takie wartości, jak pragmatyzm, tolerancja, racjonalny światopogląd jednostek, demokratyzacja życia społecznego, pracowitość, oszczędność, profesjonalizm, uczciwość, które nie są charakterystyczne dla paradygmatu romantycznego, tak mocno zaznaczonego w naszej historii. Jednak już zmaganie Autor w swej odważnej próbie zmierzenia socjologii z pedagogiką wydają się być podkreśleniem na siłę odrębności tej dyscypliny. Oto przede wszystkim Autor wskazuje na fakt, iż przedmioty obu dziedzin szybko się dezaktualizują (s. 167), co skłania do gwałtownego działania i dalej przestrzega, że zbyt wiele dokumentacji naukowej z badań ma charakter „relacji eseistyczno-dziennikarskiej” (s. 167). Z dalszych jego wywodów wynika, że tylko pojęcie sondażu diagnostycznego odróżnia badania socjologiczne od pedagogicznych. Wobec takiego stanu rzeczy aż się prosi zapytać: jaka to różnica między takimi dziedzinami, jak socjologia i pedagogika, i to na dodatek społeczna? Tu znów odzywa się we mnie niepokój o kruchość statusu pedagogiki i wtórność wiedzy uprawianej przez pedagogów. Czy rozum pedagogiczny winien być bardziej szczegółowy, technologiczny i dowoływać się głównie do nauk szczegółowych, empirycznych, czy też może zmierzać ku ogólności i wizji

³ P. Skuza, *O kształtowaniu psyche*, „Kultura i edukacja”, nr 2/2004, s. 31–41.

⁴ Gra resztkami. Wywiad z Jeanem Baurillardem przeprowadzony przez Salvatore’a Mele i Marksa Titmarsh, przeł. A. Szahaj, [w:] *Postmodernizm a filozofia. Wybór tekstów*, pod red. S. Czerniaka i A. Szahaja, Warszawa 1996, s. 228–229.

⁵ Tamże.

i czerpać więcej z filozofii? Może zbyt jaskrawo postawiona alternatywa, ale rozwiązanie tego problemu widzi nie kto inny, jak przybysz środowiska polskich pedagogów prof. Lech Witkowski, *enfant terrible* tej dziedziny, umyślnie skażony ową drobiazgowością technologiczną. Grzmiąc o zaniedbaniach kategorialnych i teoretycznych pedagogiki⁶ upomina się o 150 kategorii wciąż niedopracowanych i nieobecnych w namyśle pedagogicznym. No cóż, kryzys pedagogiki wywołany przez przemiany z 1989 roku wciąż trwa i zdaje się nie mieć końca. Pedagogika musi stworzyć swój wizerunek na gruzach monoparadygmatu pedagogiki socjalistycznej, której głównym autorem był Heliodor Muszyński. Przywołany w tej publikacji jako przykład już historycznego etapu pedagogiki wytyczania celów wychowania, czyli pedagogiki normatywnej opartej na leninowskim, dość wulgarnym, rozumieniu teorii poznania, gdzie praktyka (punkt widzenia życia) była nadrzędną ideą teorii. Tak więc przywołanie naczelnego kapłana pedagogiki socjalistycznej w Polsce zabrzmiało swojsko, bo ciekawe, że przecież doktryna pedagogiki socjalistycznej wydaje się być dzisiaj niczym innym niż odpowiednio spreparowanym myśleniem potocznym, podzielanym przez rzesze ludzi. Stąd mocno ugruntowane myślenie rozproszone w społecznych mniemaniach o wychowaniu, gdzie, o dziwo, nadal pobrzmiwa sposób rozumowania Heliodora Muszyńskiego. Ponoć wykazują to badania osób, które nawet o Muszyńskim nie słyszały.

Przywołany fragment słów profesora emeryta Muszyńskiego w tej książce o „urabianiu psychiki” jako właściwego przedmiotu nauki, jaką jest pedagogika uprzytamnia mi, nauczycielowi, który boryka się z nowomową reformowanej oświaty, gdzie powtarza się pojęcie „wdrażania” (zwykle zasad, celów i norm). Oba słowa „urabianie” i „wdrażanie” elektryzują swoją niemilą aurą znaczenia konotacyjnego, zwanego emotywnym. I aż się prosi o analizę przecierania się

metafor, w tym najbardziej pedagogicznym spośród pedagogicznych terminów w świetle znakomitego, acz trudnego tekstu Jacquesa Derridy „Biała mitologia. Metafora w tekście filozoficznym”⁷. Prowadzi mnie to do niezbyt optymistycznego wniosku, że oto teraz przetarły się wszystkie niemal metafory pedagogiczne, a zatem udajmy się do źródeł socjologii, kulturoznawstwa, ekonomii szczególnie i utyskujmy na to, że dyskurs tej ostatniej zwłaszcza nam nasze pedagogiczne namysł.

Tymczasem tak naprawdę rozważanie zawarte w tej publikacji ogniskują się wokół terminów (metafor) socjologicznych, które zawierają jeszcze świeże sensy i wywołują entuzjastyczne, pozytywne konotacje emocjonalne, czyli jeszcze się nie przetarły, pracują, choć niektóre z nich, jak wykluczenie, zaczyna objawiać pierwsze symptomy przecierania. Skoro o metaforach mowa, inni widzą nasze, pedagogiczne poletko lepiej i ostrzej. Na przykład o swoistości dyskursu dydaktycznego pisze, niejako na marginesie, ale jakże dobitnie i proroczo, Piotr Kowalski, etnolog i kulturoznawca, eksponując kurioza zaniku metaforyki we współczesnym języku oraz erozji alegorezy w edukacji. Analizę skryptu lekcji religii kończy taką oto uwagą: „Być może dydaktyka skazana jest na procedury, które banalizują przekazy, być może nawet arcydzieła wtłoczone w powinności szkolnej rozmowy, zamienione w psychodramy czy przełożone na język wychowawczego interesu, zarówno wielkie artystyczne dokonania, jak tematy prawdziwie podniosłe, zabarwia »dydaktycznym smrodem«”⁸.

Wracając jednak do głównego dania owego intelektualnego posiłku, jaki stanowi książka „Społeczeństwo w trakcie zmiany”, stwierdzić należy, że Autor omawia wiele zagadnień, gdzie jedno budzi szczególny niepokój. Jest to zagadnienie, które nie schodzi z ust wielu ekspertów, w tym pedagogów, jakby od powtarzania tego zakłętego pojęcia objawił się jakiś metafizyczny sens i rozwiązanie. Jest nim

⁶ L. Witkowski, *O zaniedbaniach kategorialnych i teoretycznych pedagogiki w Polsce*, [w:] *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, red. Aleksander Nalaskowski, Krzysztof Rubacha, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2001, s. 271–286.

⁷ J. Derrida, *Marginesy filozofii*, przeł. Adam Dziadek, Janusz Margiński, Paweł Pieniążek, Wydawnictwo KR, Warszawa 2002, s. 261–336.

⁸ P. Kowalski, *Popkultura i humaniści. Daleki od kompletności remanent spraw, poglądów i mistyfikacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004, s. 189.

oczywiście wykluczenie. „Jesteśmy wykluczeni, biedni i marginalizowani!” – krzyczy kto może w jednym wielkim dziejowym spazmie, zwanym tutaj nerwicą transformacji. Wielu z nich pogłębia swoim krzyżeniem (np. poprzez fobie nacjonalistyczne) wykluczenie innych, kulawo imitując strategie grup mniejszościowych, tj.: niepełnosprawnych, kobiet, ludzi homoseksualnych, kolorowych, emigrantów, uważając, że poprzez tę imitację dostanie coś za darmo, co tamci, przecież obciążeni „ontologiczną winą” (a jakże) uzyskali przecież niesłusznie (oczywiście wedle mniemania tych drugich, tzn. nowo wykluczonych). Czytając o wykluczeniach czułem, że sprawa nie jest tak prosta. Nie przemówiły do mnie statystyki na temat biedy i ubóstwa, które przywołuje Autor. Oj, lepiej czynić pedagogikę w prawdzie i uczynić ją myśleniem nieustannie krytycznym. Czas bowiem zdekonstruować pojęcie wykluczenia i czas przyrzeć się rejestrowi wykluczonych. Na pomoc przychodzi Witold Gadomski z wyważoną analizą problemu wykluczeń w Polsce⁹. Tenże unaocznia wiele paradoksów, choćby takich, że od wieków na wsi polskiej bieda nie oznaczała wykluczenia lub takie, że dochody, tzw. marginalizowanych są *de facto* wyższe niż minimum socjalne lub dochody innych rodzin nie uznanych za wykluczonych. Sam Autor przybliżając ważną myśl Piotra Sztompki o niekompetencji cywilizacyjnej (wspaniały katalog grzechów Polaków) daje narzędzie obnażenia owego pozoru wykluczenia pośród wykluczenia niezawinionego, realnego. Oto, bowiem nad tym wydziedziczonym, wykluczonym niemalże w całości społeczeństwem będącym na dorobku pojawia się szansa, ale jak się okazuje widmo, na rozszerzenie swoich horyzontów, ot pojawia się debata o możliwości pomocy biednym krajom przez nasze państwo i społeczeństwo. Jednak, jak piszą przenikliwi dziennikarze, okazuje się, że „Polacy uważają, że powinniśmy skoncentrować się na sobie, bo jesteśmy biedni”¹⁰. Wypisz wymaluj jeden z ważniejszych grzechów przywołanych tutaj pod hasłem niekompetencja cywilizacyjna przejawiająca się zarówno w kulturze

politycznej (pasywność, bierność, brak zainteresowania sprawami społecznymi i to w szerszym zasięgu), jak i w kulturze organizacyjnej (niska aktywność, czy wręcz niechęć do aktywności, szczególnie charytatywnej i wolontariackiej), czy wreszcie w kulturze życia codziennego (egoizm, wrogość, obojętność). Tymczasem prawda jest inna. W porównaniu z większą częścią świata, gdzie miliardy ludzi żyje za jednego lub dwa dolary dziennie, gdzie połowa mieszkańców świata nie korzysta z dobrodziejstw telefonu i nie ma dostępu do czystej wody pitnej, my jesteśmy zamozni. Za owym społecznym egoizmem kryje się wstydliva prawda o nas jako narodzie i to podobno oddanemu chrześcijańskiemu etosowi.

Ale cóż, oto losy narodu polskiego wpisują się w nierozpoznane do końca i zapoznane doświadczenie postkolonialne, co z wielką wnikliwością odkrywa prof. Maria Janion. Tak więc w owym zbiorowym spazmie, zwanym nerwicą transformacji, kryje się wiele obłudy. Owszem, w sensie najbardziej szerokim, cała część Europy będąca w zasięgu wpływów ZSRR była wykluczona, nie mogła się cieszyć wolnościami politycznymi i obywatelskimi. Została wydziedziczona i całe rzesze ludzi uległo deklasacji w imię ideologii marksizmu i leninizmu. Jednak mentalność wschodnioeuropejska „nie potrafi istnieć bez wielkiego ciemniźcydła, na którego mogłaby zrzucić winę za swoje historyczne niepowodzenia, ani bez mniejszości narodowej, tego kozła ofiarnego, na którym mogłaby się wyżywać, dając upust nagromadzonemu w trakcie codziennych porażek nadmiarowi nienawiści i resentmentów”¹¹.

Takiej przenikliwości spraw społecznych zdaje się brakować Autorowi. Autor niniejszej publikacji jako rozwiązanie palących problemów marginalizacji, wykluczeń i niekompetencji cywilizacyjnej dostrzega w edukacji socjalnej. Pisz to w rozdziale pod wielce obiecującym tytułem „Emancypacja społeczna”. Ale cóż tam znajdujemy, jedynie zaledwie dwa zdania. Poza tym przy omawianiu tej kwestii, Profesor nie objawia siły perswazji, entuzjazmu czy gniewu wo-

⁹ W. Gadomski, *Jak walczyć z biedą*, „Gazeta Wyborcza”, 16–17 października 2004, s. 12–13.

¹⁰ M. Kuźmicz, A. Leszczyński, *Polska jest rajem*, „Gazeta Wyborcza”, 8 października 2004, s. 16.

¹¹ M. Janion, *Rozstać się z Polską?*, „Gazeta Wyborcza”, 2–3 października 2004, s. 14.

bec zagadnień niedoskonałości rzeczywistości społecznej. Nie jest to wiedza zaangażowana. Szanowny Autorze – może nie tyle edukacja socjalna, co animacja wolontariatu. Może przy całej trafnej diagnozie pedagogiki, która formułuje „mało odkrywczę tezy o otaczającej nas rzeczywistości społeczno-edukacyjnej” (s. 124) winna być dziedziną politycznie zaangażowaną. Henry Giroux już kilkanaście lat temu dał przykład, jak przewycięzać mamy owe uwiady. A wynikają one, jak trafnie zdiagnozowano w tej publikacji, z powodu silnej polaryzacji postmodernizmu i fundamentalizm. Zwolennicy tego ostatniego dość skutecznie sabotują przepływ krytycznej myśli i blokują inspirację do radykalnego działania.

Reasumując, lektura tej książki jest wielce poręczająca i inspirująca. Z pozoru łatwa, wymaga uważ-

nego czytania skondensowanej często myśli, pełnych trafnych pytań, np. o kryterium umożliwiające pozadoktrynalny pomiar efektywności pedagogiki w kontekście wielości nowych paradygmatów pedagogicznych i niedowładów oświaty dotkniętej trądem anomii (s. 165) oraz przenikliwych diagnoz, jak na przykład o zerwaniu więzi między naukowcami-pedagogami i nauczycielami-praktykami (s. 95), o rozliczeniowym charakterze pedagogiki (s. 91) o hybrydzie postsocjalistycznego modelu państwa opiekuńczego z religijnością katolicką skłonna do integryzmu (s. 74). Lektura ta nie tylko jest adresowana do młodych adeptów pedagogiki, inni czytelnicy także znajdą dla siebie pożywną strawę i inspirację.

*Piotr Skuza
Zespół Szkół Budowlanych
Gdynia*

I Zachodniopomorski Kongres Edukacyjny

Szczecin, 6–7 września 2005 r.

Organizatorzy:

- Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli w Szczecinie
- Centrum Edukacji Nauczycieli w Koszalinie

przywspółudziale:

- Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu
- Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN Instytutu Badań Edukacyjnych MENiS

Ramowy program

Sesja plenarna (dzień pierwszy)

- Przemiany w polskiej oświacie lat 1945–2005
- Podstawowe założenia bieżącej polityki oświatowej w Polsce
- Najnowsze tendencje oświatowe w państwach UE
Z dziejów oświaty na Pomorzu Zachodnim w latach 1945–2005

Konferencje problemowe (dzień drugi)

- Konferencja ogólnopolska „Idea zrównoważonego rozwoju w edukacji”
- Konferencja ogólnopolska „Kształcenie zawodowe w krajach Unii Europejskiej”
- Konferencja ogólnopolska „Jestem Polakiem i obywatelem Unii Europejskiej”
- Konferencja wojewódzka „Oświata Pomorza Zachodniego w latach 1945–2005”

Contents

<p>□ Commentary</p> <p style="padding-left: 20px;">□ Continuing education abroad—H. Bednarczyk</p> <p>□ Problems of adult education in the world</p> <p style="padding-left: 20px;">□ Dominique Bos, Claudie Sanquer: The role of the social partners in continuing education systems in the EU countries</p> <p style="padding-left: 20px;">□ Semen Grigorievich Werszowski: Innovative processes in adult education in Russia</p> <p style="padding-left: 20px;">□ Podwierbnych O.E.: Social partnership in the field of education in Russia</p> <p style="padding-left: 20px;">□ Andrzej Kapłun: Technical/vocational colleges in the system of continuing education in Ukraine ..</p> <p style="padding-left: 20px;">□ Stjepan Mamrić: Innovative technical education in Ukraine's colleges</p> <p style="padding-left: 20px;">□ Henryk Budzeń: Continuing education system in Slovakia</p> <p style="padding-left: 20px;">□ Anna Sacio-Szymańska: Adult continuing education market in France—the GRETA network</p> <p style="padding-left: 20px;">□ Beate Schmidt-Behlau: European network for intercultural adult education (NILE)</p> <p>□ Adult education and labour market</p> <p style="padding-left: 20px;">□ Ewa Flaszynska: Earning migration in Mazovia Province. Research announcement</p> <p style="padding-left: 20px;">□ Maciej Puchala: Human—computer communication</p> <p style="padding-left: 20px;">□ Wojciech Oleszak: Safety culture as the organization of a safe workplace</p> <p style="padding-left: 20px;">□ Andrzej Aftański: Humanistic education in training system open for new technologies</p> <p>□ Outstandings of educational workers</p> <p style="padding-left: 20px;">□ Józef Pólturzycki</p> <p style="padding-left: 20px;">□ Zenon Gaworczuk</p> <p>□ Conferences, seminars, information, good practices examples</p> <p style="padding-left: 20px;">□ Adult education in a united Europe—Abundance, diversity, Experience—<i>J. Religa</i></p> <p style="padding-left: 20px;">□ Quality in education: „The methods of quality assurance in vocational learning in Europe. British, Dutch and Polish experiences”—<i>I. Woźniak</i></p> <p style="padding-left: 20px;">□ „The prospects for vocational counseling—local and global dimension”—<i>A. Kicior-Tchernev</i></p> <p style="padding-left: 20px;">□ The visit of young Andragogs from the Academy of Special Education in the Ministry of National Education and Sport—<i>E. Różyńska</i></p> <p style="padding-left: 20px;">□ Examples of on-line educational magazines. <i>Z. Kramek</i> (selection and elaboration)</p> <p style="padding-left: 20px;">□ E.A. Wesołowska (red.): Man and education. Study dedicated to Prof. Józef Pólturzycki—<i>J. Tomczyńska</i></p> <p style="padding-left: 20px;">□ M. Kubisz (red.): Work, Education, Partnership—<i>I. Kacak</i></p> <p style="padding-left: 20px;">□ W. Burdecka: Business environment institutions—<i>I. Kacak</i></p> <p style="padding-left: 20px;">□ P. Skuza: Towards participatory subjectivity. (<i>Andrzej Radziejewicz-Winnicki, The society in the process of changes</i>)</p> <p style="padding-left: 20px;">□ I Educational Congress of Zachodniopomorskie Province</p> <p>□ Inhaltsverzeichnis</p> <p>□ Содержание</p>	<p>5</p> <p>7</p> <p>16</p> <p>19</p> <p>22</p> <p>27</p> <p>32</p> <p>39</p> <p>44</p> <p>51</p> <p>58</p> <p>68</p> <p>73</p> <p>79</p> <p>82</p> <p>84</p> <p>85</p> <p>86</p> <p>88</p> <p>89</p> <p>92</p> <p>93</p> <p>93</p> <p>94</p> <p>100</p> <p>102</p> <p>103</p>
---	--

Inhaltsverzeichnis

□ Kommentar	
Weiterbildung im Ausland – H. Bednarczyk	5
□ Probleme der erwachsenenbildung in der welt	
Dominique Bos, Claudie Sanquer: Die Rolle der Sozialpartner in den Weiterbildungssystemen der Arbeitnehmer in den EU Ländern	7
Semen Grigoriewicz Werszowski: Innovative Systeme der Erwachsenenbildung in Russland	16
Podwierbnych O.E.: Soziale Partnerschaft in der Bildung der Russischen Föderation	19
Andrzej Kapłun: Technisch-berufliche Hochschulen im ukrainischen Weiterbildungssystem	22
Stjepan Mamrić: Innovative technische Bildung in dem ukrainischen Kollegen	27
Henryk Budzeń: Weiterbildungssystem in der Slowakei	32
Anna Sacio-Szymańska: Der Markt der Erwachsenenweiterbildung in Frankreich – GRETA Netzwerk	39
Beate Schmidt-Behlau: Netzwerk Interkulturelles Lernen in Europa (NILE)	44
□ Erwachsenenbildung und arbeitsmarkt	
Ewa Flaszynska: Erwerbsmigration in der Wojewodschaft Masowien	51
Maciej Puchała: Kommunikation des Menschen mit dem Computer	58
Wojciech Oleszak: Sicherheitskultur als eine Organisation der gefahrlosen Arbeit	68
Andrzej Aftański: Humanbildung in der auf neue Technologien offenen Bildung	73
□ Silhouetten der bedeutenden bildungsfachleute	
Józef Półturzycki	79
Zenon Gaworczuk	82
□ Konferenzen, seminare, informationen, beispiele der guten praxis	
Die Erwachsenenbildung im vereinigten Europa – Reichtum, Vielfalt, Erfahrung – <i>J. Religa</i>	84
Bildungsqualität: Die Methoden der Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung in Europa. Die Erfahrungen von Großbritannien, Holland und Polen – <i>I. Woźniak</i>	85
Perspektiven für die Berufsberatung – die lokale and globale Dimension – <i>A. Kicior-Tchernev</i>	86
Besuch der jungen Andragogen aus der Akademie für Sonderpädagogik in dem Ministerium für Nationale Bildung und Sport – <i>E. Różyńska</i>	88
Die Beispiele der elektronischen Bildungszeitschriften – <i>Z. Kramek</i>	89
E.A. Wesołowska (red.): Der Mensch und Bildung: Studien dem Professor Józef Półturzycki gewidmet – <i>J. Tomczyńska</i>	92
M. Kubisz (red.): Arbeit, Bildung, Partnerschaft – <i>I. Kacak</i>	93
W. Burdecka: Einrichtungen der Businessumfeld – <i>I. Kacak</i>	93
Andrzej Radziewicz-Wimicki: Gesellschaft im Wandel – <i>P. Skuza</i>	94
Westpommerscher Bildungskongress	100
□ Contents	101
□ Содержание	103

Содержание

□ Комментарий

Непрерывное образование за рубежом – Х. Беднарчик	5
---	---

□ Проблемы просвещения взрослых за рубежом

Доминик Бос, Клаудиа Санквер: Роль общественных партнеров в системе непрерывного обучения кадров в странах европейского сообщества	7
Семен Григорьевич Вершловски: Инновационные процессы обучения взрослых в России	16
Подвербных О.Е.: Общественное партнерство в образовании Российской Федерации	19
Андрей Каплун: Высшая технично-профессиональная школа в системе непрерывного образования Украины	22
Степан Мамрич: Инновационное обучение в колледжах Украины	27
Хенрик Будзень: Система непрерывного образования в Словакии	32
Анна Сацно-Шльманьска: Рынок непрерывного образования взрослых Франции – сеть GRETA	39
Бэатэ Шмидт-Бэллау: Европейская сеть межкультурного образования взрослых (NILE)	44

□ Образование взрослых а рынок труда

Эва Флашиньска: Миграция населения в мазовецком воеводстве	51
Мацей Пухала: Коммуникация человека с компьютером	58
Войцех Олешак: Культура безопасности как один из элементов обеспечения безопасности труда	68
Андрей Афтаньски: Гуманитарное обучение в открытом образовании с применением современных технологий	73

□ Выдающиеся педагоги

Юзеф Пултужицки	79
Зенон Гаворчук	82

□ Конференции, семинары, научные симпозиумы, примеры хороших практик

Образование взрослых в Объединенной Европе – Богатство, разнообразность, опыт – Й. Релига	84
Качество в образовании: Методы обеспечения качества в профессиональном образовании в Европе. Британский, голландский и польский опыты – И. Возняк	85
Перспективы профконсультации – локальный и глобальный уровни – А. Кицюр-Тчернев	86
Визит молодых педагогов по обучению взрослых из Академии специальной педагогики в Министерстве образования и спорта – Я. Ружиньска	88
Примеры электронных образовательных изданий – З. Крамек	89
Э. А. Веселовска (ред.): Человечи образование. Материалы посвящены профессору Юзефу Пултужицкому – Й. Томчиньска	92
М. Кубиш (ред.): Труд, образование, партнерство – Й. Кацак	93
В. Бурдэцка: Заведения окружности бизнеса – Й. Кацак	93
В сторону личностного участия. (Андрей Радзевич-Винницки, Общество в период перемен) – П. Скуза	94
I Западнопоморский просветительный конгресс	100

Wskazówki dla autorów artykułów proponowanych do publikacji

Polish Journal of Continuing Education
Edukacja Ustawiczna Dorosłych

1. Redakcja czasopisma zamieszcza oryginalne teksty, dotyczące szeroko rozumianej oświaty dorosłych.
2. Objętość artykułu problemowego nie powinna przekraczać 6 stron (18 000 znaków) zaś informacje o konferencjach i recenzje książek do 2 stron (6000 znaków).
3. Artykuł powinien zawierać tytuł, słowa kluczowe, streszczenie (język polski i angielski), wprowadzenie, główną treść podzieloną na części z nagłówkami, wykaz literatury zatytułowany *Literatura*.
4. Wymagane są informacje o autorze (imię, nazwisko, miejsce pracy, adres do korespondencji, telefon, fax, e-mail), a także fotografię autora.
5. Artykuł należy przekazać lub przesłać redaktorowi wydania w formie drukowanej, w jednym egzemplarzu oraz w formie elektronicznej (dyskietka 3/4", poczta elektroniczna, CD-ROM).
6. Tekst artykułu powinien być opracowany w edytorze tekstu Microsoft Word 97 lub 2000. Format czcionki: Times New Roman 11 pkt. Odstępy pomiędzy wierszami pojedyncze.
7. Autorzy otrzymują egzemplarz autorski czasopisma.
8. Redakcja zastrzega sobie prawo dokonywania skrótów i zmiany tytułów bez porozumienia z Autorem.

Współwydawca: Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy,
Radom www.itee.radom.pl/czasopisma

Kontakt: Iwona Kacak
e-mail: iwona.kacak@itee.radom.pl
tel. 048/ 360 68 19 lub 048/ 364 42 41 wew. 257

Guidelines for authors of articles considered for publication

in Polish Journal of Continuing Education

1. The journal editorial office welcomes original material in the field of adult education.
2. Manuscripts should be no more than 6 pages in length (18000 characters), information about conferences and book reviews should not exceed 2 pages (6000 characters).
3. Manuscripts should include the title, key words describing the content of the paper, two abstracts (one in Polish and one in English), introduction, main text with subheadings defining the sections of the paper, bibliography.
4. Required information about author(s) (author(s) name(s), each author's professional affiliation, mailing address and email address, telephone and fax number), author's photography.
5. Authors are requested to supply one hard copy of the manuscript - submitted to the editor as well as its electronic version (a floppy disc, email or CD-ROM).
6. A manuscript should be written in MS Word 97 or 2000 in Times New Roman 11-point font and single space between lines.
7. Authors receive one copy of the Journal.
8. The editor reserves the customary right to style and if necessary shorten material accepted to publication.

Co-editor: **Institute for Terotechnology National Research Institute**,
Radom: www.itee.radom.pl/czasopisma

Contact person: **Iwona Kacak**
e-mail: iwona.kacak@itee.radom.pl
tel. 0048 48 360 68 19 or 0048 48 364 42 41 ext. 257

Warunki prenumeraty

Czasopismo EDUKACJA USTAWICZNA DOROSŁYCH
Polish Journal of Continuing Education
można prenumerować:

w formie tradycyjnej cena 1 egz. 12 zł, prenumerata roczna – 48 zł;
w formie elektronicznej (płyta CD) cena 1 egz. 15 zł, prenumerata roczna 60 zł,
w formie papierowej i elektronicznej cena 1 egz. 20 zł, prenumerata roczna 80 zł,

kierując zamówienie pod adresem:
Wydawnictwo ITeE PIB
ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom
e-mail: sprzed.wydaw@itee.radom.pl
i wpłacając należność na konto:

BPHPBK S.A. | Oddział RADOM 30 1060 0076 0000 4014 7000 0338

Po upływie roku od wydania danego numeru czasopismo jest udostępniane (format pdf)
w wersji elektronicznej pod adresem: www.itee.radom.pl/czasopisma/default.htm