
EDUKACJA *ustawiczna* DOROSŁYCH

2(53)/2006

Polish Journal of Continuing Education

Patronat Europejskiego Stowarzyszenia Kształcenia Dorosłych (EAEA)

RADA PROGRAMOWA

Programmatic council

dr hab. Henryk Bednarczyk, prof. ITeE, WSP ZNP;
prof. dr hab. Tadeusz Aleksander; mgr Zenon Gaworcuk;
dr Christ Geonkholm (Finlandia); 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 hab. Roman Patora, prof. SWSPiZ, Łódź;
mgr Andrzej Piłat; dr hab. Ewa Przybylska, prof. UMK;
mgr Maria H. Rudowski (Francja);
prof. dr hab. Igor P. Smirnov (Rosja);
dr hab. Jerzy Stochmiałek prof. AP, Kraków;
prof. Janos Sz. Toth (Węgry, EAEA); dr hab. Zdzisław Wolk, prof. UZ

REDAKCJA

Editorial Board

Henryk Bednarczyk (redaktor naczelny),
Dorota Koprowska, Wanda Surosz,
Jolanta Religa, Marcin Olifirowicz
Redaktor tomu: Joanna Tomczyńska

ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom
tel. (048) 364-42-41 w. 245, 265; fax (048) 364 47 65
e-mail: joanna.tomczynska@itee.radom.pl

RECENZJE – Rada Programowa
Reviews – Programmatic council

ISSN 1507-6563

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

Scientific – Research Quarterly

– ukazuje się od września 1993 roku,
nakład 2/53 tomu – 700 egz.

Komentarz
Commentary

Tendencje rozwoju
edukacji dorosłych
Development tendencies of adult
education

Spółczeństwo
informatyczne
Information society

EAEA – Europejskie
Stowarzyszenie
Kształcenia Dorosłych
EAEA – European Association
for Adult Education

Sylwetki wybitnych
oświatowców
Outstandings of educational
workers

Recenzje, konferencje,
dobre praktyki
Reviews, conferences, good
practices

Publikacje recenzowane są punkto-
wane w ramach parametrycznej oce-
ny jednostek naukowych w MNiSzW

*W czasopiśmie przedstawiono oryginalne własne poglądy Autorów, które nie zawsze podziela redakcja,
wydawcy i EAEA*

BIBLIOTEKA PEDAGOGIKI PRACY – monograficzna seria wydawnicza,
pod redakcją naukową prof. dr. hab. Henryka Bednarczyka.
Ukazuje się od 1987 roku – 135 t.; – łącznie egz. 113 350.
Kontynuuje tradycje serii: Biblioteka Kształcenia Zawodowego (32 t. lata 1977–1989)
i cyklu materiałów: Szkoła – Zawód – Praca (11 t. lata 1976–1987)

Tłumaczenia:

Jęz. angielski – Ludmiła Łopacińska-Kupidura

Jęz. rosyjski – Mirosław Żurek

Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, 2006

Opracowanie wydawnicze: Iwona Nitek, Danuta Woźniak



1606

Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB
ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom, tel. centr. (048)364-42-41, fax (048)3644765
e-mail: instytut@itee.radom.pl <http://www.itee.radom.pl>

□ **Komentarz**

Łączyć ludzi – <i>Henryk Bednarczyk</i>	5
---	---

□ **Tendencje rozwoju edukacji dorosłych**

Ewa Przybylska: Równość kobiet i mężczyzn w perspektywie nowych kultur uczenia się dorosłych	7
Horst W. Opachowski: Jak będziemy pracować, uczyć się w XXI wieku	19
Ewa Przybylska: Bilans projektu TEACH – na drodze do profesji, profesjonalizmu i profesjonalizacji	23
Vichai Tunsiri: Edukacja nieformalna w Tajlandii: filozofia, koncepcja i zastosowanie	35
Tomasz Kupidura, Karolina Maleńczak: Ewaluacja Europejskich Programów dla Rynku Pracy – Akcja Cost A23	42
Maria Rudowski: Edukacja ustawiczna we Francji	47

□ **Spółeczeństwo informacyjne**

Jerzy Cieślik, Justyna Hofmokl: Elektroniczne platformy edukacyjne: otwarte czy zamknięte?	53
Daniel Kukła, Łukasz Bednarczyk: Przyszły doradca zawodowy w społeczeństwie informacyjnym	60
Jolanta Religa, Małgorzata Szpilska: Metody wizualizacji w kształceniu dorosłych	68
Jolanta Dzieślewska, Joanna Zielińska: Dostęp do informacji podstawą budowania społeczeństwa informacyjnego – na przykładzie informacji patentowej	73

□ **EAEA – Europejskie Stowarzyszenie Kształcenia Dorosłych**

Janos Sz. Toth: Uczenie się i kształcenie dorosłych w Europie, dzisiaj	79
Europejskie Stowarzyszenie Kształcenia Dorosłych (oprac. Małgorzata Szpilska) ..	87
Silvera D.: Mediacja w kształceniu dorosłych	91

□ Sylwetki wybitnych oświatowców	
Profesor Danuta Cichy – <i>Henryk Bednarczyk</i>	97
Profesor Janos Toth – <i>Małgorzata Szpilska</i>	99
□ Recenzje, konferencje, dobre praktyki	
Elsner D.: Kierowanie zmianą w szkole. Nowy sposób myślenia i działania. Warszawa 2005; CODN – <i>Piotr Kowolik</i>	101
Canterbury Christ Church University College / CEBD, Wielka Brytania (oprac. Agnieszka Borkowska)	102
CENTIMFE – szkolenia zaawansowane (oprac. Katarzyna Wachnicka)	104
Uniwersytet w Lozannie, Szwajcaria – <i>Thomas Buser</i>	108
Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych, Kraków, 24–25 kwietnia 2006 – <i>Tomasz Kupidura</i>	111
VIII Letnia Szkoła Młodych Andragogów, Zielona Góra 15–20 maja 2006 – <i>Bogusław Dziadzia</i>	112
Zjednoczeni w różnorodności, Berlin, 30 maja–1 czerwca 2006 r. (oprac. Karolina Maleńczak)	116
Uczyć się nowego – kształtować przyszłość – łączyć ludzi, Berlin, 4–5 maja 2006 – <i>Ewa Przybylska</i>	118

□ Contents

□ Содержание

Henryk BEDNARCZYK

Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB
Radom



Łączyć ludzi

Connect people

Dokonujemy konsekwentnie kolejnego kroku szerszego otwarcia naszego kwartalnika na współpracę międzynarodową z nadzieją na intensyfikację takiej współpracy w polskiej edukacji ustawicznej. Z przyjemnością informujemy o współpracy i patronacie EAEA – Europejskie Stowarzyszenie Kształcenia Dorosłych (European Association for Education of Adults). To duża europejska federacja zrzeszająca 114 organizacji z 41 krajów. Trzeba przypomnieć, że polskie instytucje: *Towarzystwo Wiedzy Powszechnej*, *Stowarzyszenie Oświatowców Polskich*, *Stowarzyszenie Oświatowe „Sycyna”*, *Instytut Technologii Eksploatacji – PIB* zostały wprowadzone do EAEA przez Niemiecki Związek Uniwersytetów Ludowych jeszcze za przewodnictwa Michaela Samlowskiego. Znaczne wsparcie uzyskaliśmy od polskiego przedstawicielstwa DVV kierowanego wcześniej przez dr Norberta Gregera, a od kilku lat przez panią prof. Ewę Przybylską. Stąd w numerze specjalny rozdział o EAEA, sylwetka jej prezydenta Jánosa Totha i wiele informacji o projektach, konferencjach, wydawnictwach. Otwarcie polskich instytucji potwierdza informacja o wielkim międzynarodowym projekcie TEACH – *Kształcenie specjalistów edukacji dorosłych w edukacji ustawicznej i szkolnictwie wyższym*, kierowanym przez prof. Ewę Przybylską w Uniwersytecie im. Mikołaja Kopernika w Toruniu. Efektem którego są opracowane i wydane w 7 językach modułowe programy studiów licencjackich, magisterskich i podyplomowych o specjalności edukacja dorosłych.

Zamieszczamy tradycyjnie artykuły o dobrych praktykach edukacji dorosłych, tym razem we Francji i Tajlandii.

W rozdziale *Spółczesność informacyjna* podejmujemy wybrane aspekty e-learningu, doradztwa zawodowego i dostępu do informacji. Wydaje się, że w naszym kraju aktualnie dokonuje się

istotne przyspieszenie rozwoju e-learningu – jako samodzielnej formy kształcenia i coraz częściej obecnej w tradycyjnych formach w coraz większej liczbie uczelni.

Jako wybitnego oświatowca przedstawiam prof. Danutę Cichy – pedagoga o ogromnym do-robku, zwłaszcza w edukacji biologicznej, środowiskowej i wczesnoszkolnej, a jednocześnie człowieka przyjaznego ludziom i otwartego na współpracę krajową i międzynarodową.

Nasze międzynarodowe otwarcie podkreślają informacje o konferencjach naukowych o jakże znamienitych tytułach: *Uczyć się nowego*, *Kształtować przyszłość*, *Łączyć ludzi* oraz *Zjednoczeni w różnorodności*.

Zapraszam do następnego numeru, gdzie przedstawimy artykuły o edukacji dorosłych w Republice Federalnej Niemiec, edukacji zawodowej w Szwajcarii, a także analizę finansowania edukacji dorosłych. Szczególnie polecam rozdział o doksztalcaniu pracowników.

prof. dr hab. Henryk BEDNARCZYK

Tendencje rozwoju edukacji dorosłych

Ewa PRZYBYLSKA

Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń

Równość kobiet i mężczyzn w perspektywie nowych kultur uczenia się dorosłych

Equality of women and men from a perspective of new learning cultures

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, równość kobiet i mężczyzn – nauczanie – kultura nauczania.

Key word: Adult education – equality of women and men – teaching – learning culture.

Summary

The author informs about new systems and methods of learning that equalise chances for women and men in different areas of social and economical life. This article also presents the program „A woman and the profession”, that aim is to promote women in technical professions, craft and informatics branch.

Gender Mainstreaming

Gender mainstreaming od wielu lat stanowi jeden z politycznych priorytetów Unii Europejskiej. Wyraża się dążeniem do włączania problematyki równości płci do wszystkich strategii i sfer działania społecznego, politycznego i ekonomicznego na etapie planowania, wdrażania, monitorowania i ewaluacji ogólnej polityki w tym zakresie. Gender mainstreaming obliguje wszystkich partnerów społecznych do przestrzegania zasad równości płci, nakazuje by wszelkie rozstrzygnięcia prawne, programy i decyzje podejmowane w krajach członkowskich Unii Europejskiej były oceniane pod kątem zapewnienia równych szans kobietom i mężczyznom.

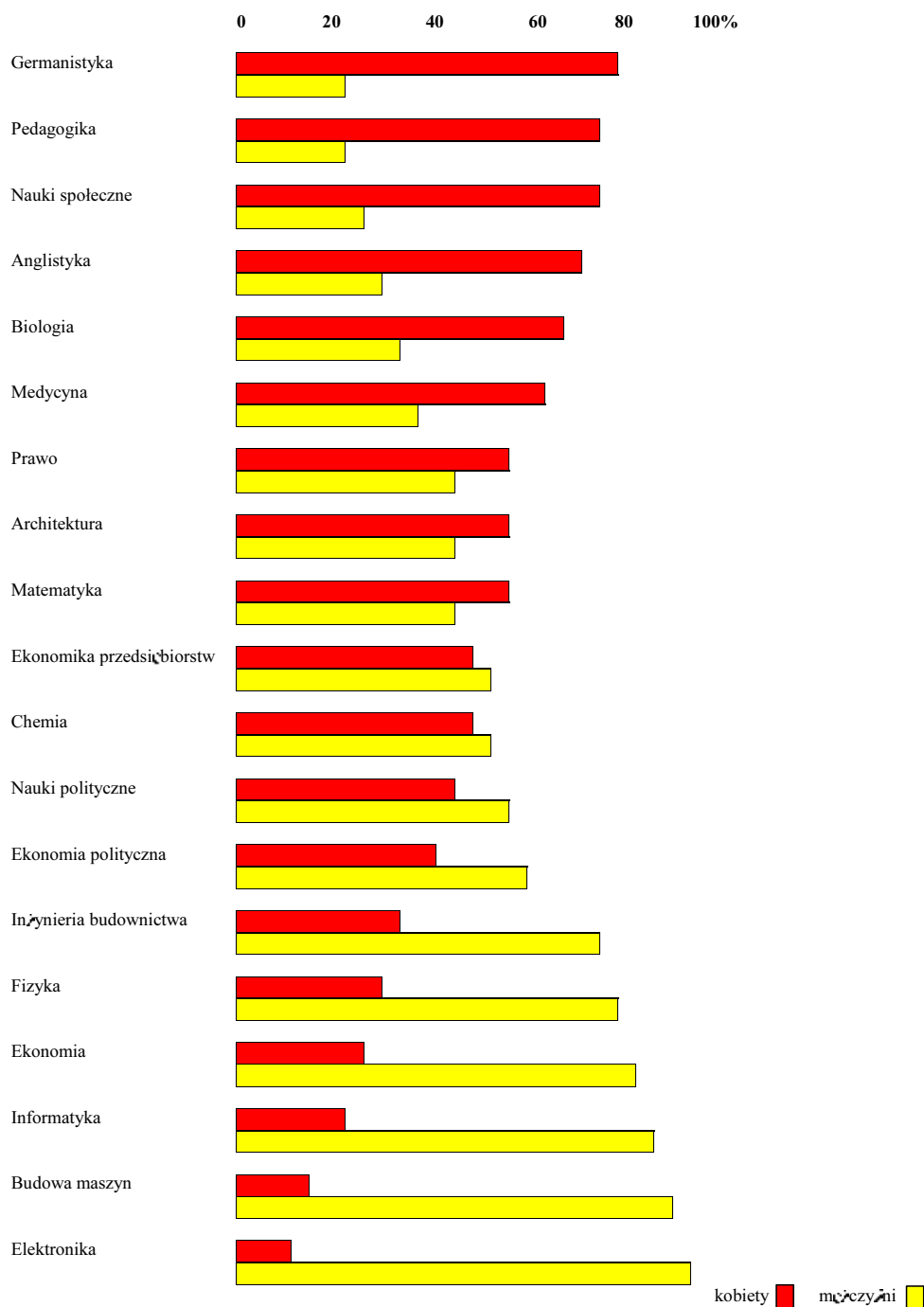
Dotychczasowe osiągnięcia polityki europejskiej w zakresie realizacji zasady gender mainstreaming nie są imponujące. Także cele sformułowane podczas V Międzynarodowej Konferencji Edukacji Dorosłych UNESCO w Hamburgu w 1997 roku: eliminacja nierównego traktowania kobiet i mężczyzn, stereotypów ról płci oraz rozwój pedagogiki partycypacyjnej, wrażliwej na problematykę związaną ze społecznymi rolami płci¹, są dalekie od urzeczywistnienia.

¹ CONFINTEA V, Hamburg 1997.

Zasada gender mainstreaming winna być realizowana na różnych poziomach, jednak w większości krajów europejskich ogranicza się do poziomu wspólnotowego. Tylko nieliczne kraje poczyniły efektywne kroki na płaszczyznach regionalnych i lokalnych i wdrożyły zasadę gender mainstreaming do poszczególnych obszarów życia społecznego. Jako przykład dobrej praktyki może posłużyć austriacki system opieki zdrowotnej, w którym od kilku lat przestrzeganie równości płci jest monitorowane. „Gender Mainstreaming w systemie opieki zdrowotnej ukierunkowany jest na system opieki zdrowotnej jako miejsce pracy i promocji karier zawodowych około 165 tysięcy kobiet pracujących w tym sektorze; z 78% udziałem kobiet zawody związane z medycyną są typowymi zawodami kobiecymi, podlegającymi, jak i wiele innych obszarów zawodowych, hierarchizacji i segmentaryzacji pod względem kryterium płci. Gender Mainstreaming oznacza także włączenie perspektywy płci do wszystkich dziedzin systemu opieki zdrowotnej i pobudzenie wrażliwości wszystkich gremiów decyzyjnych na różnice wynikające z płci”². Aktywne działania elit politycznych, na rzecz równego statusu płci, można od lat obserwować także w Republice Federalnej Niemiec. Federalne Ministerstwo Edukacji i Nauki zainicjowało i sfinansowało, na przestrzeni ostatniego dziesięciolecia, wiele obszernych projektów, mających na celu wyrównanie szans i możliwości kobiet i mężczyzn w różnych obszarach życia społecznego, gospodarczego i politycznego. Między innymi wdrożono kompleksowy program „Kobieta i zawód”, który ma na celu ułatwienie kobietom dostępu do najbardziej atrakcyjnych zawodów i wspieranie ich karier w dziedzinach zdominowanych przez mężczyzn. Program ukierunkowany jest przede wszystkim na promocję kobiet w zawodach technicznych, w rzemiośle, w branży informatycznej i tych gałęziach gospodarki, które wymagają wykształcenia akademickiego na kierunkach matematyczno-fizycznych i przyrodniczych. Ogółem w ostatniej dekadzie zrealizowano setki projektów modelowych, wpisujących się w politykę gender mainstreaming. Powstały specjalne programy przygotowujące kobiety do składania egzaminów mistrzowskich przed izbami rzemieślniczymi, gospodarczymi i przemysłowymi. Opracowane pod kątem promocji kobiet bazy danych i strony internetowe, a także CD-ROM-y i gry komputerowe, zachęcają uczennice szkół średnich do zainteresowania się zawodami technicznymi. Śladem Stanów Zjednoczonych co roku organizowany jest tzw. Girls Day, w którym dziewczęta w wieku 10–15 lat odwiedzają przedsiębiorstwa i instytuty badawcze, opierające swoje projekty na najnowocześniejszych technologiach. Dziesiątki niemieckich uniwersytetów i szkół wyższych oferują studia informatyczne przeznaczone wyłącznie dla kobiet. Bogata jest również oferta studiów podyplomowych dla kobiet. W Hanowerze od 2000 roku działa Międzynarodowy Uniwersytet Kobiet. Odrębne programy rządowe wspierają kariery naukowe kobiet na uniwersytetach i w instytutach badawczych. Dysponują funduszami dla kobiet naukowców na drodze do profesury. Przykłady niemieckich dobrych praktyk można by przytaczać bez końca, niemniej efekty podejmowanych działań wydają się niewspółmierne do nakładów i nie napawają optymizmem. Szczególnie dalekie od urzeczywistnienia polityki równouprawnienia kobiet i mężczyzn jest szkolnictwo wyższe, w którym w dalszym ciągu rysuje się silny podział na męskie i żeńskie kierunki studiów.

² L. Boltzmann (red.), Österreichischer Frauengesundheitsbericht 2005. Wien 2005.

Wybór przedmiotów w semestrze zimowym 2004/2005³



³ Statistisches Bundesamt 2005.

Także niemiecka edukacja dorosłych nie może dotychczas poszczycić się rozwiązaniem problemu defaworyzacji kobiet. Opublikowana w 2006 roku praca naukowa demaskuje na bazie badań empirycznych dominujące w dalszym ciągu w sektorze edukacji dorosłych zasady i reguły sprzeczne z polityką gender mainstreaming⁴. Dowodzi, że mimo znacznego już obecnie zasobu wiedzy na temat płci, edukacja i programy kształcenia dorosłych ignorują różnice płci i powielają stereotypy na temat społecznego funkcjonowania kobiet i mężczyzn. Ponadto, te dziedziny edukacji, które stanowią tradycyjną domenę kobiet, pozostają – mimo publicznej odpowiedzialności za edukację dorosłych i zobowiązania do urzeczywistnienia gender mainstreaming – „edukacją drugiej klasy”. Przykładowo, edukacja zdrowotna i edukacja ogólna nie dorównują pod względem standardów jakości edukacji zawodowej, zdominowanej przez mężczyzn. Kontynuowana jest asymetria między prywatnością a sferą publiczną. W tej pierwszej ulokowane są wszystkie te działania edukacyjne, które wspomagają funkcjonowanie człowieka w życiu prywatnym. Druga sfera to obszar edukacji zawodowej, obszar zdominowany przez mężczyzn i promujący przede wszystkim mężczyzn.

Nowe kultury uczenia się

W europejskich dyskusjach na temat przyszłości edukacji dorosłych coraz częściej są artykułowane postulaty tworzenia „nowych kultur uczenia się”. Są one konsekwencją zarówno wizji politycznych, jak i uwarunkowań ekonomiczno-gospodarczych oraz wyzwań przyszłości, zawartych, m.in. w Strategii Lizbońskiej. Rozwój „nowych kultur uczenia się” jest koniecznością w sytuacji, gdy Europa myśli poważnie o budowaniu społeczeństw kształcących się ustawicznie, gdy myśli poważnie o sprostaniu konkurencji innych kontynentów i pokojowym, przyjaznym współżyciu wszystkich narodów. Wylania się pytanie, czy nowe kultury uczenia się będą sprzyjać realizacji gender mainstreaming? Pytanie to ma zasadnicze znaczenie zarówno w kontekście demokratyzacji życia w Europie, jak i jej rozwoju ekonomicznego, którego ważnym czynnikiem są kwalifikacje kobiet i mężczyzn.

„Nowe kultury uczenia się” stały się synonimem świata przyszłości, w którym obywatele – uczące się podmioty, mają wszelkie warunki ku temu, by efektywnie i bez nadmiernego wysiłku uczyć się wszędzie, gdzie przebywają, pracują, odpoczywają; uczyć się o każdej porze, uczyć się tego, co w życiu jest im najbardziej przydatne. Ta futurystyczna wizja przyszłości bazuje na przekonaniu, że jednostka rozumie wagę edukacji całościowej, posiada zdolność sterowania swą karierą edukacyjną i otrzymuje wszelkie możliwe wsparcie, by jej działania stały się jak najbardziej owocne. Przecież prawo człowieka do nauki przez całe życie pociąga za sobą obowiązek publiczny w zakresie zapewnienia optymalnych warunków do korzystania z tego prawa.

Literatura przedmiotu oferuje bogate spektrum definicji „nowych kultur uczenia się”. Akcentują one różnorodne aspekty całościowego, zintegrowanego wycinka rzeczywistości, jakim jest zbiorowy twórczy dorobek historyczny, społeczny, strukturalny, ideologiczny, materialno-techniczny oraz behawioralno-psychiczny w sferze edukacji całościowej.

Poszczególne definicje „nowych kultur uczenia się” kładą akcent bądź to na polityczne lub instytucjonalne warunki ramowe, bądź na metody, za pomocą których są realizowane procesy uczenia się lub też na te struktury, które wspierają procesy uczenia się. Ich wspólną cechą jest postrzeganie całościowego uczenia się osób dorosłych jako zjawiska całkowicie zintegrowanego

⁴ A. Venth, Gender-Porträt Erwachsenenbildung. Bielefeld 2006.

z pozostałymi obszarami aktywności społecznej, stanowiącego immanentną część ludzkiego życia. W tej perspektywie dominację traci szkoła oraz instytucje kształcenia ustawicznego, zaś na znaczeniu zyskuje jednostka, która – wspomagana przez świat zewnętrzny – staje się podmiotem uczącym się i sterującym swą karierą edukacyjną. Stąd też w kontekście nowych kultur uczenia się jest mowa nie o edukacji, nie o kształceniu ustawicznym, lecz o uczeniu się jednostek, które w największym stopniu zostają obciążone odpowiedzialnością za rozwój indywidualnych kompetencji, a w konsekwencji za własny życiowy sukces lub porażkę.

Analiza definicji⁵ oraz wiążących się z nimi wyobrażeń o nowych kulturach uczenia się pozwala na wyszczególnienie kontekstów, które w przyszłości złożą się na całokształt duchowego i materialnego dorobku społeczeństwa w sferze edukacji, a mianowicie:

Tło normatywno-psychologiczne procesów uczenia się

Stosunek społeczeństwa do uczenia się będzie kształtowany przez treści, wzory, idee i symbole, hołdujące edukacji jako immanentnej wartości życia. Psychika i osobowość jednostek będą predysponować je do indywidualnego planowania i sterowania karierami edukacyjnymi. Uczenie się przestanie być zmuszonym wysiłkiem, który ma prowadzić do uzyskania świadectwa bądź certyfikatu, stanie się natomiast wartością wypełniającą i wzbogacającą ludzkie życie.

Uwarunkowania społeczno-polityczne

Klimat społeczny będzie sprzyjał rozwojowi wiedzy. Normy, wzory, wartości oraz modele uczenia się będą kreowane przez politykę państwa i wielu partnerów społecznych. Uczenie się przez całe życie będzie traktowane nie tylko jako prawo, ale i jako obowiązek każdego obywatela. „Perspektywa uczenia się przez całe życie nadała nowy wymiar debacie o prawach i obowiązkach w oświacie, która wydawała się zakończona wraz z wprowadzeniem obowiązku szkolnego. Żadna zbiorowość nie może dziś przeżyć, jeśli zbyt liczna grupa jej członków nie sprosta wyzwaniu, by uczyć się przez całe życie”⁶.

Rozwój regionalny i lokalny

Nierozzerwalnym elementem krajobrazu otaczającego człowieka staną się różnorodne instytucje, wspierające indywidualne kariery edukacyjne. Środowisko będzie źródłem dostarczającym impulsów i otwierającym możliwości. Jego siła, tkwiąca w atrakcyjności i dostępności ofert, będzie ponadto przejawiać się poprzez kulturową specyfikę regionu i adekwatność ofert do potrzeb jednostki.

Wymiar instytucjonalny

Instytucje wspierające uczących się obywateli będą rozpościerać przed nimi nowe, nie ograniczone miejscem ani czasem możliwości komunikacji i zdobywania wiedzy. Jako otwarte centra edukacji całożyciowej będą pełnić funkcje w zakresie: informacji, poradnictwa, reklamy, marke-

⁵ Literatura niemieckojęzyczna zawiera szereg definicji nowych kultur uczenia się. Por. m.in.: H. Siebert, *Theorien für die Praxis. Studienhefte für Erwachsenenbildung*. Bielefeld 2004; I. Schüßler., Ch.M. Thurnes, *Lernkulturen in der Weiterbildung. Studententexte für Erwachsenenbildung*. Bielefeld 2005; S. Dietrich, M. Herr (wyd.), *Support für Neue Lehr- und Lernkulturen*. Bielefeld 2005; E. Schlutz, *Lernkulturen*. Frankfurt/M. 1999.

⁶ E. Nuissl, *Ambivalenzen*, w: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (wyd.), *Zeitschrift für Erwachsenenbildung* III/2005, s. 3.

tingu na potrzeby kształcenia ustawicznego, sporządzania programów i materiałów, kwalifikowania personelu, zagwarantowania zasobów zewnętrznych, koordynacji wspólnych projektów, gwarancji jakości i ewaluacji. Stowarzyszone w sieci z innymi instytucjami staną się miejscem kreowania nowych idei i innowacyjnych dróg edukacyjnych.

Przeobrażenia w strukturze grup docelowych

Wraz ze wzrostem świadomości społecznej o konieczności uczenia się przez całe życie zwiększy się zapotrzebowanie różnych środowisk na edukację. Ponadto, struktura gospodarki, rynku pracy, globalna konkurencja i nowo kreujące się obszary aktywności obywatelskiej spowodują powstanie nowych grup społecznych zagrożonych wykluczeniem. Sprostanie oczekiwaniom społecznym w zakresie edukacji staje się jednym z podstawowych wyzwań przyszłości.

Otwartość organizacyjno-przestrzenna

Instytucje będą kreować przede wszystkim płaszczyznę komunikacji i współpracy. Na równi z uczeniem się formalnym traktowane będą nieformalne i incydentalne formy uczenia się. W życiu prywatnym, w czasie wolnym od pracy, na stanowisku pracy, przy każdej sposobności człowiek będzie miał okazję do uczenia się i zdobywania nowych kompetencji.

Dydaktyka edukacji całościowej

Zwycięży formuła: „więcej uczenia się – mniej nauczania”. Tradycyjna dydaktyka zostanie zastąpiona bardziej efektywnymi metodami, wykorzystującymi nowoczesne technologie lub przez nie wspieranymi. Niemniej jednak, wyznacznikiem nowej kultury dydaktycznej nie będzie wyłącznie stosowanie w procesach nauczania-uczenia się digitalnych mediów, umożliwiających swobodę w zakresie doboru miejsca i czasu uczenia się. Uczenie stanie się procesem na wskroś interdyscyplinarnym i partycypacyjnym. Dużą rolę będą w nim odgrywać – obok aranżacji środowiska (miejsca, czasu i mediów), także kompetencje osób uczących się, ich zdolność samostereowania procesami edukacyjnymi oraz kompetencje osób, wspierających procesy uczenia się.

Czy nowe kultury uczenia się będą szansą na równość płci?

Na to pytanie brakuje dziś jeszcze jednoznacznych odpowiedzi. Jest na nie za wcześnie. Wiąza nowych kultur uczenia się – choć coraz bliższa pozostaje nadal w sferze projektowania, aczkolwiek stopień zaawansowania niektórych jej aspektów co najmniej w kilku krajach Europy – może budzić nadzieje, iż nowe kultury uczenia się, konstruujące rzeczywistość społeczną, przestaną być czynnikiem jednocześnie ją ograniczającym poprzez narzucanie męskiego ładu społecznego, sankcjonującego nierówność płci. Teoretycznie uprzywilejowane traktowanie „ja” („ja” jako osobistej cechy jednostki, a nie definiowanej według męskiego świata) oraz indywidualistyczne podejście do uczącego się podmiotu – co bezsprzecznie stanowi istotę nowych kultur uczenia się może doprowadzić do tego, iż praktyki kulturowe i społeczne nie będą dyskryminować tego co żeńskie ani dzielić świata na męski i żeński. Jeśliby zawierzyć współczesnym stereotypom, przypisującym mężczyznom siłę, przebojowość, aktywność, konsekwencję i odwagę, kobietom zaś uległość, słabość i bierność, czułość i opiekuńczość, uczenie się w przyszłości stałoby się wyłącznie przywilejem mężczyzn. Będzie bowiem wymagać od uczącego się podmiotu wszystkich tych cech, które tradycyjnie kojarzą się z płcią męską.

W konsekwencji analiza problematyki związanej z rozwojem nowych kultur uczenia się i nabywaniem nowych kompetencji przez uczące się podmioty demaskuje z całą jaskrawością paradoks kobiecej egzystencji: „Kobietę zachęca się do braku autonomii i indywidualności, a następnie gani się jej postawę jako niedojrzałą lub nawet patologiczną. Jeśli zaś kobieta osiąga autonomię, uważa się to za nienaturalne, gdyż mogą ją mieć tylko mężczyźni”⁷. Nowe kultury uczenia się, które jednoznacznie zakładają autonomię, samodzielność i odpowiedzialność jednostki, mogą zatem faworyzować mężczyzn niejako „skazanych” na posiadanie powyższych kompetencji, ale mogą także przyspieszyć proces psychologicznej emancypacji kobiet, zwłaszcza kształtowania nowej jakości w kobiecym poczuciu własnej wartości. „Wielokrotnie udowodniono, iż kobiety, które chodziły do szkół żeńskich, mają nie tylko większą wiedzę, ale także większe zaufanie do siebie i dokonują pozytywnych samoocen.... Takie szkoły stwarzają kobietom możliwość prawdziwego uczestnictwa w kulturze i odsłaniania pozytywnych cech bez obawy, że zostaną za nie negatywnie ocenione”⁸.

W debacie na temat nowych kultur uczenia się, zwłaszcza nowoczesnej dydaktyki, na znaczeniu zyskują inspiracje przenikające do edukacji dorosłych z konstruktywizmu. Konstruktywiści nie badają różnic i podobieństw między płciami, podkreślają natomiast wymóg pluralizmu we wszystkich obszarach edukacji, różnorodności ofert, form i metod pracy. Wielość i różnorodność przemawiają niewątpliwie na korzyść kobiet, które przykładowo w Polsce nie mają dotychczas możliwości wyboru alternatywnych instytucji edukacyjnych⁹, realizujących ofertę dla kobiet, bądź z uwzględnieniem specyfiki życia i uczenia się kobiet. Być może radykalna indywidualizacja w sferze uczenia się pociągnie za sobą zmianę instytucji społecznych, zwłaszcza oświatowych i doprowadzi do przekształcenia praktyk kulturowych. Konieczne jest tu wsparcie polityczne; nowe kultury uczenia się implikują aktywną politykę społeczną. „Rozważmy na przykład (...) sugestię, aby zapewnić zinstytucjonalizowane sposoby skoordynowania pracy zarobkowej z życiem rodzinnym. Oprócz zachwiania androcentryzmem taka zinstytucjonalizowana zmiana rozpoczęłaby proces likwidowania granicy pomiędzy męskim światem pracy zarobkowej, a kobiecym światem domu rodzinnego i opieki nad dziećmi. Zmiana taka, poprzez danie kobietom doświadczenia władzy i statusu, a mężczyznom doświadczenia opieki nad innymi i służenia innym rozpocznie również likwidowanie polaryzacji tożsamości i osobowości”¹⁰. Być może radykalna indywidualizacja uczenia się jako podstawowy wyznacznik politycznie forsowanych i promowanych nowych kultur uczenia się zaowocuje większym otwarciem się dla kobiet przestrzeni fizycznych i psychicznych. Na rzecz kobiet zdecydowanie przemawia fakt, iż uczenie się w przyszłości:

- nie będzie wiązało się ani z określonym czasem, ani miejscem (E-Learning, Blended Learning, muzea, dom, miejsce pracy, odpoczynku, centra uczenia się, uczenie się sytuacyjne);
- aranżacja środowiska uczenia się (wybór miejsca, środków dydaktycznych etc.) będzie w gestii jednostki;
- granice między pracą, sferą życia prywatnego a rozrywką i aktywnością edukacyjną staną się płynne;
- tradycyjne nauczanie przestanie dominować; uczenie się będzie w większym stopniu wspierane indywidualnym poradnictwem, animacją i tutoringiem;
- w centrum nauczania i uczenia się pozostają treści, ale ich przekaz i przyswajanie będzie adekwatne do możliwości, potrzeb i zainteresowań uczących się jednostek.

⁷ E. Kaschak, *Nowa psychologia kobiety. Podejście feministyczne*. Gdańsk 2001, s. 151.

⁸ Jak wyżej, s. 156.

⁹ Instytucje edukacji alternatywnej są w RFN instytucjami edukacji kobiet.

¹⁰ Lipsitz Bem, *Męskość. Kobiectwo. O różnicach wynikających z płci*. Gdańsk 2000, s. 184.

Pojęcie „nowe kultury uczenia się” trudno jest ująć w zwięzłej definicji. Różnorodność podejść wynika z różnego wartościowania poszczególnych elementów przez badaczy tego zjawiska. Konteksty i płaszczyzny tworzenia nowych kultur uczenia się przez pryzmat ich przydatności dla realizacji polityki równouprawnienia płci nie stanowiły dotychczas przedmiotu naukowych analiz ani refleksji. Szczególnie dotkliwe braki występują w sferze dydaktyki procesów nauczania – uczenia się, które – mimo iż postrzegane są jako istotny element nowych kultur uczenia się – nadal pozostają poza głównym nurtem rozważań naukowych. Niemniej jednak, pojawiają się pierwsze prace, koncentrujące się wokół zagadnień związanych z rolą i znaczeniem „miejsc uczenia się” w procesach edukacji całościowej. „Szkoly, uniwersytety, zakłady pracy i instytucje edukacji ustawicznej, ale także muzea i ogrody zoologiczne, rządzą się własnymi prawami. Mają swoje cele, swoje koncepcje marketingowe, swój image, swoje warunki pracy, struktury organizacyjne i kulturę komunikacji. ... Rozwijają własną dynamikę, którą w pełni odczuwają osoby nauczające¹¹. Problem sprowadza się zasadniczo do kwestii, na ile specyfika różnorodnych, poniekąd dotychczas nie odkrytych, potencjalnych, „miejsc uczenia się” może zostać wykorzystana dla intensyfikacji procesów uczenia się przez całe życie, wspierać te procesy, a przede wszystkim sprawić, by wysiłek konieczny do opanowania nowej wiedzy nie przerastał możliwości osób uczących się.

Nowa kultura dydaktyki edukacji dorosłych

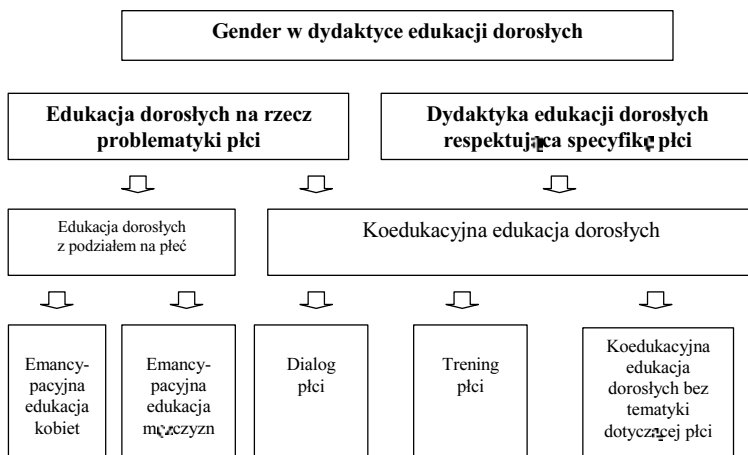
Potrzebny jest nowy model dydaktyczny edukacji dorosłych, respektujący fakt, iż w oświacie mamy do czynienia z dwoma typami ludzi: typem męskim i żeńskim, z którymi są związane pozostałe cechy zmienne. Owa dydaktyka jako jeden z elementów nowych kultur uczenia się nie może zaistnieć bez przeobrażeń w obrębie pozostałych kontekstów, kształtujących nowe kultury uczenia się. Można jednak domniemać, że postęp w zakresie dydaktyki nauczania i uczenia się jest w niektórych państwach europejskich bardziej prawdopodobny aniżeli osiągnięcia na płaszczyznach normatywnych, politycznych czy instytucjonalnych, które natrafiają na szereg ograniczeń, niezależnych od osób zaangażowanych w procesy kształcenia dorosłych. Także polityka gender mainstreaming, z perspektywy kształtowania nowych realiów edukacyjnych, należy do tych kwestii, których urzeczywistnienie w praktyce edukacji dorosłych przysporzy jeszcze wiele trudności.

Równe traktowanie płci w dydaktyce edukacji dorosłych jest warunkiem dobrego samopoczucia wszystkich uczestników oraz osiągnięcia przez nich założonych celów. Nie jest odkryciem współczesności, iż atmosfera, w jakiej przebiegają procesy nauczania–uczenia się, mają zasadniczy wpływ na wynik całego procesu. W literaturze przedmiotu występuje obecnie podział ofert edukacji dorosłych na te, których celem jest realizacja treści z zakresu problematyki płci, oraz na pozostałe oferty koedukacyjne, które pod względem merytorycznym dotyczą innych obszarów życia i wiedzy, jak przedstawia rys. 1¹².

W konstruowaniu nowoczesnej dydaktyki brane są pod uwagę przede wszystkim różnice między płciami w sferze emocjonalnej i komunikatywnej oraz wszystkie te aspekty, które decydują o zachowaniu perspektywy gender w toku realizacji procesu dydaktycznego, począwszy od diagnozy potrzeb poprzez wszystkie etapy tego procesu, aż po fazę ewaluacji.

¹¹ N. Ekkehardl, „Lernorte – Lehrorte”, w: Zeitschrift für Erwachsenenbildung IV/2006, s. 3.

¹² Por. K. Derichs-Kunstmann, *Geschlechtsgerechte Didaktik. Begründungen, Dimensionen, Konsequenzen*, w: Tübinger Institut für frauenpolitische Sozialforschung (wyd.), *Geschlechter – Perspektiven – Wechsel. Impulse zur Bildungsdiskussion, Dokumentation zum Gender Fachkongress am 12. Juni 2002 in Stuttgart*, s. 32.



Rys. 1. Podział ofert edukacji dorosłych (problematyka płci)

Pod koniec lat osiemdziesiątych w niemieckiej edukacji dorosłych padło pytanie: Dlaczego nie ma edukacji mężczyzn?¹³ Odpowiedź brzmiała: Dlaczego mężczyźni mieliby się uczyć? Aby na to pytanie odpowiedzieć, mężczyźni musieliby zebrać doświadczenia na temat tego, co poza zapewnieniem władzy, stanowi sens edukacji, jak chociażby doświadczenie, że: słuchanie poucza; – przyznanie się do strachu przynosi ulgę, przyznanie się do tego, że się czegoś nie potrafi (w przypadku czynności wysoko notowanych przez samych mężczyzn) może być pomocne, przyjemnie jest być sobą, pożyteczniejsza jest dyskusja niż obrażanie się, nie ma nic przyjemniejszego niż dobre samopoczucie¹⁴.

U podstaw wszelkich rozważań nad dydaktyką respektującą różnice płci leży przekonanie, że kobiety postrzegają siebie i innych z większą wrażliwością aniżeli mężczyźni. Są bardziej otwarte na dialog i potrafią mówić o uczuciach i sprawach, które je w rzeczywistości poruszają. Komunikacja między mężczyznami ogranicza się z reguły do zagadnień, jak: sport, polityka, samochody i kobiety, przy czym w tej ostatniej kwestii brakuje szczerości. Mężczyźni w edukacji dorosłych korzystają tylko z tych ofert, które mają wpływ na ich zawodowe kariery lub wiążą się z konkretnym zamiłowaniem, np. wędkarstwem, majsterkowaniem lub fotografią. Dotychczas mierne efekty przynoszą wszelkie inicjatywy edukacyjne, mające na celu:

- rozbudzenie wrażliwości mężczyzn na sygnały ich ciała i umysłu;
- zwiększenie gotowości do intensywnej refleksji nad własnymi marzeniami, wyobrażeniami i wizerunkiem osób, odgrywających w ich życiu znaczącą rolę;
- ukazanie nowych perspektyw i alternatywnych wzorców postępowania;
- poszerzenie horyzontów poprzez wskazanie na doświadczenia i strategie życiowe kobiet;
- poszukiwanie nowych metod uzdrawiania ciała i umysłu;
- uświadomienie mężczyznom całego ciężaru męskich biografii¹⁵.

Drugi wspomniany powyżej obszar działań, zmierzających do równego traktowania płci, ma charakter przede wszystkim instytucjonalny. Niemiecka literatura przedmiotu jest bogata w prace

¹³ E. Nuissl, w: H. Siebert: *Theorien für die Praxis*. Bielefeld 2004, s. 44–45.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Por. E. Przybylska, *System edukacji dorosłych w Republice Federalnej Niemiec*. Radom 1999, s. 369.

analizujące możliwości równego traktowania kobiet i mężczyzn we wszelkich formalnych przedsięwzięciach edukacyjnych. Obok prac naukowo-badawczych, poświęconych tej problematyce, wytyczne i wskazówki, dotyczące edukacji dorosłych adekwatnej do specyfiki i potrzeb płci, coraz częściej wychodzą spod pióra urzędników państwowych w formie dyrektyw obowiązujących w instytucjach posiadających lub ubiegających się o państwową akredytację.

Tabela 1. Dyrektywy edukacji dorosłych

W sferze analizy potrzeb:	– uwzględnienie zainteresowań edukacyjnych kobiet i mężczyzn ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb w zakresie ofert bezpośrednio dotykających problematyki płci;
W sferze komunikacji z klientelą, placówki edukacyjnej:	– uwzględnienie tradycyjnych mediów użytkowanych przez kobiety i mężczyzn; – korzystanie z pośrednictwa i pomocy sieci i organizacji zrzeszających kobiety i mężczyzn; – poradnictwo indywidualne; – ustalanie terminów rozmów i spotkań z klientami z uwzględnieniem tradycyjnego planu zajęć kobiet i mężczyzn w ciągu dnia;
W sferze informacji:	– reklamę ofert z jednoznacznie określoną grupą adresatów; – popularyzację ofert skierowanych do obu płci jednocześnie; – posługiwanie się językiem respektującym różnice; – uwzględnienie „typowych” dla kobiet i mężczyzn środków lokomocji w opisie możliwości dotarcia do instytucji edukacyjnej;
W sferze doboru treści ofert:	– realizację przedsięwzięć edukacyjnych skierowanych do różnych grup adresatów: małżeństw, osób odwołujących, samotnych, kobiet samodzielnie wychowujących dzieci, czy wracających po dłuższej przerwie na rynek pracy;
W sferze doboru kadry pedagogicznej:	– kierowanie się kompetencjami w zakresie pracy z kobietami i mężczyznami jako grupami adresatów; – zlecanie kobietom prowadzenie kursów zdominowanych przez mężczyzn, zaś kobietom kursów, w których uczestniczą mężczyźni; – powierzanie prowadzenia kursów zespołowi składającemu się z kobiety i mężczyzny;
W sferze planowania warunków ramowych:	– dobór miejsca pod kątem jego dostępności dla kobiet i mężczyzn; – ustalanie godzin kursu z uwzględnieniem najbardziej dogodnej pory dnia dla kobiet i mężczyzn; – zapewnienie opieki nad dziećmi;
W sferze realizacji treści oferty:	– integrację perspektywy <i>gender</i> ; – przekaz wiedzy istotnej dla kobiet i mężczyzn; – demaskowanie hierarchii społecznych; – unikanie stereotypów; – uwzględnianie specyficznych problemów kobiet, np. na stanowisku pracy, w życiu rodzinnym czy publicznym;
W sferze języka stosowanego podczas kursu:	– respektowanie specyfiki języka płci;
W sferze dydaktyki:	– dobór metod nauczania pod kątem płci; – orientację na biografie mężczyzn i kobiet; – orientację na doświadczenia; – orientację na potencjał uczestników zamiast orientacji na ich deficyty; – stosowanie różnorodnych metod, zwłaszcza sprzyjających współpracy w grupie;
W sferze kompetencji kadry pedagogicznej:	– jednoznaczne przedstawienie się osób prowadzących zajęcia; – zaniechanie wszelkich działań i wypowiedzi o charakterze dyskryminującym ze względu na płeć; – posługiwanie się językiem respektującym różnice między płciami;
W sferze ewaluacji:	– badanie udziału mężczyzn i kobiet w danym przedsięwzięciu edukacyjnym; – <i>feedback</i> z uwzględnieniem opinii obu płci; – analiza wyników ewaluacji w oparciu o wypowiedzi, odnoszące się do zachowania perspektywy <i>gender</i> ; – analiza przydatności zrealizowanej oferty pod kątem zasad demokracji i równego statusu płci; – wykonanie wyników ewaluacji celem podniesienia jakości przyszłych ofert, również z perspektywy <i>gender mainstreaming</i> ¹⁶ .

¹⁶ S. Simon, Einführung des Gender Mainstreaming-Ansatzes in Weiterbildungsorganisationen. Initiative Frau im Job. Wirtschaftsministerium Baden-Württemberg. Januar 2003, s. 24–26.

Powyższy katalog dyrektyw, wynikających z obowiązku instytucji edukacji dorosłych zachowania politycznej poprawności i tworzenia warunków sprzyjających zarówno uczeniu się kobiet, jak i mężczyzn, nie dostarcza rozwiązań ani wyjątkowo innowacyjnych, ani szczególnie odkrywczych. Niemniej jednak, wskazuje na ewidentne niedostatki w funkcjonowaniu instytucji oświatowych, które dotychczas nie przełamały wielu stereotypów w myśleniu o swojej klienteli. „Tak męskość, tak normy, wartości i projekcje życiowe postrzegane jako męskie (...) w dalszym ciągu pozostają dominującą, narzucającą struktury zasadą w tym społeczeństwie”¹⁷.

Edukacja dorosłych w Polsce a nowe kultury uczenia się

Orientacja na rynek i potrzeby klienta stwarza impulsy dla rozwoju sektora edukacji dorosłych, który przewyższa innowacyjnością wszystkie pozostałe obszary oświaty. Warto jednak spojrzeć na potencjał, tkwiący w edukacji dorosłych, pod kątem jej roli i znaczenia w procesie urzeczywistnienia nowych kultur uczenia się, w tym zasady równości płci. To przecież właśnie edukacja dorosłych z największą elastycznością oferuje programy, orientujące się według oczekiwań i możliwości uczestniczek i uczestników kursów. Właśnie edukacja dorosłych zwraca się do osób, które z reguły doświadczyły lub na co dzień doświadczają nierówności, wynikających z różnego traktowania płci i które są zdeterminowane wykorzystać swój udział w kursie lub innym przedsięwzięciu edukacyjnym w sposób możliwie optymalny celem budowania kariery zawodowej i lepszej organizacji życia prywatnego. Nie mniej istotne jest także to, iż w edukacji dorosłych mamy do czynienia z ludźmi, którzy kształtują przyszłe pokolenia i relacje międzyludzkie.

Nie podlega dyskusji, iż nowe kultury uczenia się niosą wyższą jakość edukacji. Warto zatem poszukać odpowiedzi na szereg pytań, zwłaszcza odnośnie otwartości naszych instytucji edukacji dorosłych na nowe kultury uczenia się albo raczej ich udziału w procesie kreowania nowych kultur uczenia się. Czy w ogóle współczesna edukacja dorosłych w Polsce przyczynia się na co dzień do rozwoju nowych kultur uczenia się? Czy praktyka edukacyjna oraz polityka oświatowa państwa sprzyjają kreowaniu postaw i stosunku do uczenia się, co zaowocuje bardziej powszechnym uczestnictwem dorosłych w edukacji ustawicznej?

Niestety, niska frekwencja Polaków w edukacji dorosłych nie świadczy korzystnie ani o polskiej polityce oświatowej, ani kondycji edukacji dorosłych. Coraz większa przepaść oddziela nas od krajów skandynawskich i Europy Zachodniej. Nie podążamy także za postępem, jaki w ostatnich latach poczyniły kraje bałkańskie. Polskiej edukacji dorosłych brakuje nowoczesnych regulacji prawnych, brakuje stabilizacji finansowej oraz instytutów badawczych, inspirujących jej rozwój. W oświacie liczy się dziś przede wszystkim profesjonalizm. Bez niego także edukacja dorosłych nie może przynosić dobrych efektów. Apele o naprawę sytuacji, kierowane do decydentów politycznych głównie przez środowiska związane z organizacjami pozarządowymi, pozostają od początku lat dziewięćdziesiątych bez echa.

Jednak mimo ewidentnych niedostatków w funkcjonowaniu edukacji dorosłych, zmiany na tym polu następują i będą zapewne następować w Polsce z coraz większą dynamiką. Wymuszają je przeobrażenia zachodzące na różnych płaszczyznach życia społecznego. „Przeżycie w następnym tysiącleciu stanie się tylko wówczas możliwe, jeśli jednostki i społeczeństwo okażą się w pewnym

¹⁷ P. Döge, *Geschlechterdemokratie als Männlichkeitskritik*. Bielefeld 2001, s. 9.

sensie zdolne do uczenia się, co przełomie zakorzenione schematy postępowania”¹⁸ – twierdzi jeden z niemieckich badaczy nowych kultur uczenia się. Rzecz w tym, by edukacja dorosłych nie ograniczyła się do odpowiedzi na potrzeby tej części społeczeństwa, która korzysta z jej ofert, lecz aktywnie kreowała nowe kultury uczenia się, wspomagając rozwój samodzielności tych osób, które są w stanie budować kariery edukacyjne we własnym zakresie, poszukując jednocześnie możliwości zainteresowania ofertą edukacyjną tych grup społecznych, które z różnych powodów nie potrafią lub nie chcą przełamać barier dzielących je od edukacji.

Recenzent:
prof. dr hab. Stefan KWIATKOWSKI

Dane korespondencyjne autora:
dr hab. Ewa PRZYBYLSKA, prof. UMK
eva.przyb@medianet.pl

¹⁸ P. Faulstich, Zukunft, w: P. Faulstich (red.): Lernkultur 2006: Erwachsenenbildung und Weiterbildung in der Zukunftsgesellschaft. Monachium 2006, s. 38.

Jak będziemy pracować i uczyć się w XXI?¹

How shall we work and learn in the 21st century?

Słowa kluczowe: globalizacja, medializacja życia, trendy przyszłości – edukacja ustawiczna.

Key word: globalisation – life mediatisation – future trends – continuing education.

Summary

The author analyses the influence of globalisation on various aspects of our life. He presents the most important trends that concern human future, i.e. development of medial technologies, life elongation, lifelong learning. The author influences on family as a permanent and strong structure.

Dokąd wiedzie ta podróż? Co nas czeka? Utrata dobrobytu czy zwiększenie wydajności, rezygnacja z konsumpcji czy nowa radość życia? Jak będziemy pracować i żyć w przyszłości? Zasadniczo zmieniają się warunki dobrobytu i opieki społecznej. Państwo roszczeniowe nie spełnia już niczyich oczekiwań. W przyszłości będzie mniej osób zdolnych do pracy zarobkowej, w związku z czym mniej osób będzie opłacało składki, czyli finansowało emerytów. W konsekwencji spadnie poziom emerytur. Ze względu na coraz niższy przyrost naturalny zmniejszy się liczba ludności, ale jednocześnie społeczeństwo zestarzeje się.

Z ekonomicznego punktu widzenia ludziom nie będzie się tak dobrze powodzić jak dzisiaj. Ludzie to czują. Zaostrza się przeświadczenie: tłuste lata już minęły – kraina mlekiem i miodem płynąca jest bez grosza. Cóż z tego wyniknie dla rozwoju w kolejnych latach? Jakie trendy przyszłości zarysowują się już dziś?

Globalizacja świata pracy. Globalizacja staje się synonimem gospodarki światowej i uchodzi za określenie dla rynków, produktów i usług o zasięgu światowym. Oznacza jednak też podział pracy na całej kuli ziemskiej, również eksport miejsc pracy, czyli ich redukcję. Natomiast dla pozostałych zatrudnionych w pełnym wymiarze godzin będą obowiązywały następujące zasady: ich praca będzie coraz bardziej intensywna i wytężona, wydłużona w czasie bardziej obciążająca psychicznie, ale za to również – z punktu widzenia przedsiębiorców – bardziej wydajna i efektywna. Nowa formuła pracy na przyszłość brzmi: 0,5 x 2 x 3, tzn. połowa pracowników będzie zarabiać podwójnie, ale za to będzie musiała pracować trzy razy więcej niż do tej pory.

¹ Artykuł wygłoszony podczas XII Kongresu Niemieckich Uniwersytetów Powszechnych „*Uczyć się nowego – kształtować przyszłość – łączyć ludzi*”, 4–5 maja 2006 r., Berlin. Tłumaczenie materiałów zamieszczonych na stronie Internetowej: http://www.volkshochschultag.de/uploads/File/Praesentationen/ForumVisionen2020/Visionen2020_Vortrag_Prof.Dr.Opaschowski.pdf, dn. 25.05.2006.

Chęć osiągnięć. Zaprzestanie dokonywania osiągnięć nigdy nie miało i nie będzie miało miejsca. Patrząc na ostatnie lata można dostrzec, że osiągnięcia i radość życia oceniane są coraz częściej jako równoważne. Nie ma radości życia bez osiągnięć. Ale może również być odwrotnie: radość życia już nie odwraca automatycznie uwagi od osiągnięć. Sens życia XXI wieku należy zdefiniować inaczej: życie to chęć tworzenia! Radość tworzenia (a nie tylko opłacana ochota do pracy) opisuje przyszły optymalny wymiar osiągnięć ludzi, którzy nie chcą, aby wymagano od nich w życiu zbyt dużo ani też zbyt mało.

Mediatyzacja życia. Technologie medialne zmieniają się szybciej, niż przyzwyczajenia ludzi do mediów. Również w przyszłości masy konsumentów odejdą całkowicie od programu telewizyjnego. Jednak prognoza branży mediów „sieć pochłonie telewizję“ nie sprawdzi się. Telewizja nadal pozostanie najważniejszym medium, wiodącym w codziennym zachowaniu człowieka. Internet nie zrewolucjonizuje życia prywatnego, lecz tylko trochę je poprawi. Przyszłość należy do epoki komunikacji. Internetowa komunikacja będzie miała większe znaczenie niż handel elektroniczny.

Bezdzietność. W czasach obecnych pokolenie dzieci, jak wskazują obliczenia, jest o jedną trzecią mniejsze, niż pokolenie dorosłych. Ponad czterdzieści procent kobiet z wyższym wykształceniem jest bezdzietnych. Przy czym w dużych miastach i bardzo gęsto zaludnionych regionach procent bezdzietnych kobiet w wieku czterdziestu lat sięga prawie pięćdziesięciu procent. Grozi nam demograficzny podział społeczeństwa.

Napływ cudzoziemców. Po przeprowadzeniu wstępnych obliczeń, dokonanych przez Organizację Narodów Zjednoczonych, liczba ludności napływowej, łącznie z cudzoziemcami już zamieszkałymi w Niemczech, zwiększy się do roku 2050, średnio na całym obszarze, do około jednej trzeciej, a w dużych miastach osiągnie ona ponad 50 procent, mimo to liczba ludności będzie się zmniejszać.

Wydłużenie okresu starości. Społeczeństwo dramatycznie starzeje się. Długość życia cały czas rośnie. Do roku 2040 liczba ludności w wieku przekraczającym 60 lat podwoi się. Wydłużenie okresu starości jest przesądzone: państwo niemieckie siwieje i na zachodzie zaliczane jest do krajów o niskim przyroście demograficznym i dużej liczbie ludzi starych.

Zorientowanie na zdrowie. Zdrowie staje się megarynkiem przyszłości. W coraz bardziej starzejącym się społeczeństwie ogromną popularność zdobywają biotechnologie i genetyka, badania farmakologiczne oraz przemysł badawczy, zajmujący się badaniami nad rakiem, chorobą Alzheimera i demencją, jak również branże powiązane ze zdrowiem, oferujące opiekę, witalność oraz rewitalizację.

Uczenie się przez całe życie. W XXI wieku pojęcia takie, jak: kształcenie, uczenie się i wiedza muszą być zdefiniowane na nowo, ponieważ kształcenie coraz częściej jest dobrowolne i nie może być nakazywane czy wręcz wymuszane. Kształcenie staje się procesem rozwoju osobowości, który trwa przez całe życie i ma na celu niezależny styl życia. Wychowanie do samodzielności i niezależnego prowadzenia życia staje się najważniejszym zadaniem pedagogiki jako wiedzy o kształceniu.

Powrót odpowiedzialności. Zapowiada się najbardziej radykalna przemiana od trzydziestu lat. Powrót odpowiedzialności jako odpowiedź na niepewność i braki zaufania. Gotowość do podjęcia odpowiedzialności osiąga ponownie bardzo duże znaczenie jako siła przebicia. Odpowiedzialność staje się kluczowym pojęciem przyszłości. Chodzi tu o wzajemną odpowiedzialność, odpowiedzialność za środowisko oraz za dobro nadchodzących pokoleń.

Poszukiwanie sensu. Poszukiwanie sensu, stabilizacji i ojczyzny umacnia się. W porównaniu z poprzednimi latami można stwierdzić, że ludzie znów zajmuje kwestia „dobrego” społeczeństwa, które chcą ulepszać dzięki własnemu wkładowi. Ludzie poszukują celu, który da im stabilizację, wytrwałość i istotę życia. Również religijność powraca do życia codziennego jako świadomość życia.

Obywatele ponownie odkrywają rodzinę. Nie ma wojny pokoleń i z takiego układu korzystają na płaszczyźnie prywatnej przede wszystkim ci, którzy mają rozległe związki rodzinne. Wszyscy inni (w szczególności single i bezdzietni) muszą, wprost przeciwnie, zatroszczyć się o to, by w ciągu swojego życia zawiązać trwałe społeczne więzi z osobami niespokrewnionymi. Dalsi i bliżsi znajomi muszą towarzyszyć im w życiu – tak zwani towarzysze życiowi z obszaru pozarodzinnego. Sami „dobrzy przyjaciele” nie wystarczą jednak, ponieważ w większości są oni w tym samym wieku i ich liczba wraz z wiekiem maleje. Towarzysze życiowi są pomocni tylko wtedy, kiedy wśród nich są ludzie z różnych pokoleń.

Kolejne lata będą w coraz większym stopniu należały do ukierunkowania na cel. Przyszłe rynki będą również rynkami związanymi z poszukiwaniem sensu życia – będą odnosić się do natury, kultury, kształcenia i religii. W końcu chodzi o jakość życia. Wieści o wartościach zamiast wiadomości o reklamach – takie jest żądanie następnego pokolenia, które uważa się za pokolenie poszukujących celu.

W czasach aktualnej reformy, zwanej Harz IV (spadające dochody rzeczywiste i niepewna opieka w przyszłości) zmienia się sposób myślenia Niemców: „Dobrobyt zaczyna się od dobrego samopoczucia”. Obywatele wolą być szczęśliwsi (67%), niż bogaci (46%). I nawet sama młodzież określa obecnie dobrobyt bardziej jako „posiadanie życia rodzinnego”, niż jako „pieniądze na długi wymarzony urlop”. Rozumienie dobrobytu jedynie w wymiarze materialnym zmienia się całkowicie. Dobrobyt ma dla większości społeczeństwa więcej wspólnego ze społeczną jakością życia, niż jedynie z podniesieniem standardu życia. A to oznacza: „Życie z rodziną i przyjaciółmi w pokoju i bez trosk”.

Weryfikacja znaczenia niematerialnego poziomu dobrobytu pomiędzy wolnością, gotowością pomocy i tolerancją staje się nowym wyzwaniem dla społeczeństwa i polityki. Obywatele muszą znaleźć się w takim położeniu, aby sami mogli troszczyć się o swoje subiektywne dobre samopoczucie. W przyszłości dobrobyt może również oznaczać posiadanie mniejszej ilości dóbr, a mimo to lepsze życie. Kto chce osiągnąć osobiste dobre samopoczucie (a nie tylko materialny dobrobyt) powinien, oczywiście oprócz wypełniania przykazań Bożych, stosować się do następujących 10 wskazówek i przykazań dla udanego życia w XXI wieku:

1. Nie bądź stale w stanie gotowości; wyłącz się od czasu do czasu. Odkryj na nowo hamak.
2. Nie próbuj wciąż podnosić swojego standardu życia lub też zupełnie pomylić go z jakością życia.
3. Uczyni z rodziny coś stałego w twoim życiu i namawiaj swoje dzieci do stałych więzi.
4. Zawiaź niezawodne więzi społeczne, aby przyjaciele i sąsiedzi mogli towarzyszyć ci przez całe życie.
5. Zdefiniuj na nowo swój cel życia: „Życie jest wolą tworzenia”.
6. Używaj go stopniowo, abyś mógł dłużej się nim cieszyć.
7. Nie spełniaj wszystkich swoich marzeń; pozostaw sobie jeszcze niespełnione życzenia.
8. Ty sam potrafisz to, ale nie możesz tego zrobić sam. Pomóż innym, aby i tobie pomogli.

9. Nie rób nic na koszt innych lub też kosztem dorastających pokoleń. Zatrósz się już wcześniej o to, aby życie przyszłych pokoleń było warte życia.
10. Zpracuj sam na swoją jakość życia – przez pracę lub też dobre uczynki: Nie ma nic dobrego; chyba że się to uczyni.

Bibliografia

1. Opaschowski H.W.: Der Generationenpakt. Das soziale Netz der Zukunft, Darmstadt: Primus Verlag 2004 (ISBN 3-89678487-0)
2. Opaschowski H.W.: Besser leben, schöner wohnen? Leben in der Stadt der Zukunft, Darmstadt: Primus Verlag 2005 (ISBN 3-89678-544-3)
3. Opaschowski H.W.: Deutschland 2020. Wie wir morgen leben – Prognosen der Wissenschaft, 2. erweiterte Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006 (ISBN 38100-4168-8)

Tłumaczenie:
Małgorzata Jesionek

Recenzent:
dr hab. Ewa PRZYBYLSKA, prof UMK

Dane korespondencyjne autora:
Horst W. OPASCHOWSKI
Universität Hamburg
horst@opaschowslo.pl

Bilans projektu TEACH – na drodze do profesji, profesjonalizmu i profesjonalizacji

Balance of TEACH Project – on the road to profession, professionalism and professionalization

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, projekty europejskie – Proces Boloński – studia uniwersyteckie – ewaluacja.

Key words: Adult education – European projects – Bolonia process – university studies – dissemination.

Summary

The article presents the scope and balance of *Teaching Adult Educators in Continuing and Higher Education* project. The final results of this project there are adult education study programmes on the bachelor's, master's and postgraduate degree. Author discussed the reasons of the lack the clear professional profile of the adult educator. Determining the achievements of TEACH Project simultaneously asked if it was the significant event in profession professionalism and professionalization development process in adult education?

Wprowadzenie

W wyniku projektu TEACH „Kształcenie specjalistów edukacji dorosłych w edukacji ustawicznej i szkolnictwie wyższym” (Teaching Adult Educators in Continuing and Higher Education), zrealizowanego w ramach programu Sokrates/Grundtvig1, powstał europejski program studiów edukacji dorosłych na poziomie licencjatu, studiów magisterskich i podyplomowych¹. Podsumowując dwuletnie działania w ramach tego projektu warto odnieść się do kilku aspektów edukacji dorosłych, jak: **profesja, profesjonalizm, profesjonalizacja** i spojrzeć na nie w kontekstach:

- politycznym, w związku z integracją europejską, zwłaszcza Procesem Bolońskim i celem, jakim jest tworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego;
- społeczno-ekonomicznym, istotnym dla podniesienia rangi edukacji dorosłych w obrębie krajowych systemów kształcenia ustawicznego;
- zawodowym, zwłaszcza z perspektywy edukatorów ludzi dorosłych, którzy – jak każda inna grupa zawodowa – są zainteresowani rozwojem swojej profesji i artykulacją interesów zawodowych.

¹ Programy zostały opublikowane w: E. Przybylska (red. nauk.), „TEACH – Kształcenie specjalistów edukacji dorosłych w edukacji ustawicznej i szkolnictwie wyższym”. Toruń 2006. Publikacja także w wersji angielskiej, niemieckiej, węgierskiej, bułgarskiej, tureckiej, litewskiej i rumuńskiej.

Mieliśmy te aspekty stale na względzie, nawet jeśli nie debatowaliśmy nad nimi bezpośrednio². Niewiele jest obszarów, które – tak jak edukacja dorosłych – borykają się z definiowaniem pojęć: profesja, profesjonalizm i profesjonalizacja, które z tak wielkim trudem przenikają do świadomości społecznej. Edukacji dorosłych jako dyscyplinie naukowej i zawodowej w dalszym ciągu brakuje klarowności, ostrości i jednoznaczności w odbiorze społecznym. Tymczasem o profesji, profesjonalizmie i profesjonalizacji mówi się coraz częściej w kontekście polityki oświatowej Unii Europejskiej i projektów badawczych, a także w związku z debatą na temat systemów zapewniania jakości i systemów zarządzania jakością. Już sama częstotliwość podejmowania tej problematyki świadczy o słabości edukacji dorosłych i jej nieustannych poszukiwaniach własnej tożsamości.

Profesja

Profesja to zawód, zajęcie zawodowe, fach, specjalność, rzemiosło (krawiec, nauczyciel, prawnik, aktor, edukator ludzi dorosłych). Specjalność zawodowa – edukacja dorosłych – z pewnością nie należy do tych, które są łatwo rozpoznawane i utożsamiane z określonym rodzajem działalności zawodowej. „Studentki studiów pedagogicznych ze specjalnością edukacja dorosłych często dają wyraz w dyskusjach temu, jakie trudności mają z wyjaśnieniem rodzinie i przyjaciołom, nawet potencjalnym pracodawcom, na czym polega profesja edukatora dorosłych”³. Większość z nas z pewnością niejednokrotnie doświadczyła tego niedowierzania, zdziwienia, ciekawości, która pojawia się na twarzach rozmówców na dźwięk naszego zawodu. Doświadczają tego specjaliści edukacji dorosłych w całej Europie, tak w starych, jak i nowych państwach członkowskich Unii Europejskiej.

Już od wielu lat, zanim jeszcze taka procedura stała się obowiązkiem, Zakład Edukacji Ustawicznej i Pedagogiki Porównawczej IP UMK do dyplomu magistra ze specjalnością edukacja ustawiczna dołączał szczegółowy opis nauczanych przedmiotów i zakresu wiedzy, którą absolwenci posiadli w ramach wyuczonej specjalności, by ułatwić potencjalnym pracodawcom zrozumienie, kto ubiega się u nich o pracę. Może zastanawiać, dlaczego profesja edukatora dorosłych rysuje się tak niewyraźnie, także w tych krajach Europy, które już od dziesięcioleci uprawiają edukację dorosłych w warunkach demokracji i gospodarki rynkowej, przywiązując do profesjonalizacji niebagatelne znaczenie.

Jakie są zatem przyczyny braku jednoznacznego, klarownego profilu zawodowego edukatora dorosłych? Oto kilka z nich.

Po pierwsze – edukacja dorosłych oferuje znacznie szersze spektrum instytucjonalnych możliwości, ról i stanowisk zawodowych oraz form zatrudnienia, niż większość innych profesji. Edukatorzy dorosłych znajdują dziś zatrudnienie w instytucjach oświaty, kultury, w policji, straży przygranicznej. Wykonują zróżnicowane czynności zawodowe; są animatorami kultury, organizatorami oświaty w gminach, doradcami personalnymi w działach kadrowych, specjalistami od marketingu lub pracownikami organizacji pozarządowych o bardzo zróżnicowanym profilu.

² Partnerami w projekcie TEACH byli: Europejski Związek Edukacji Dorosłych (EAEA), Belgia; Uniwersytet w Hanowerze, Niemcy; Instytut Współpracy Międzynarodowej Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych (IIZ/DVV), Niemcy; Uniwersytet w Pécs, Węgry; Uniwersytet Witolda Wielkiego, Litwa; Uniwersytet w Iassy, Rumunia; Uniwersytet Bogazici, Turcja; Uniwersyteckie Stowarzyszenie Edukacji Ustawicznej (UALL), Wielka Brytania; Uniwersytet Stirling, Wielka Brytania, Oddział Regionalny TWP w Szczecinie.

³ E. Gruber, *Professionalisierung in der Erwachsenenbildung: Zwei Schritte vorwärts, einer zurück?*, w: Werner Lenz, Annette Spring (wyd.): *Kritische Bildung? Zugänge und Vorgänge*. Münster 2004, s. 213–225.

Są zatrudniani na pełnych etatach, na mocy umowy zlecenia, czy celem realizacji konkretnego projektu, realizowanego w ramach funduszy pozyskanych ze środków unijnych. W konsekwencji tej różnorodności edukacja dorosłych nie potrafi do dziś odpowiedzieć, nawet na własny użytek, na kilka podstawowych pytań, jak chociażby, gdzie przebiegają granice, dzielące ją od innych profesji?

Obszar edukacji dorosłych jest w porównaniu z innymi sektorami systemów oświatowych bardziej zróżnicowany, dynamiczny, elastyczny, ale także – co najmniej w państwach, w których dotąd brakuje nowoczesnych warunków ramowych dla funkcjonowania instytucji edukacji dorosłych – mniej stabilny, w większym stopniu narażony na zapaść ekonomiczną.

Po drugie, edukacja dorosłych jest mało przejrzysta w porównaniu z innymi sektorami systemów oświaty: „Edukacja ustawiczna, czy edukacja dorosłych jako hasło nadrzędne? Sens „wolnej” edukacji dorosłych? Zamknięte i otwarte formy kształcenia, doskonalenie zawodowe, zawodowa i ogólna edukacja dorosłych – wszystko to są próby uporządkowania na bazie zróżnicowanych systemów kryteriów. Jako kryteria służyły grupy adresatów, bądź dostęp do edukacji, społeczna pozycja instytucji, interes instytucji, jej przynależność do innej organizacji, status prawny podmiotu prowadzącego i zakres merytoryczny oferty”⁴.

Po trzecie, jeszcze w wielu państwach Europy mamy do czynienia z prymatem pedagogiki nad edukacją dorosłych. Absolwenci studiów pedagogicznych ze specjalnością pedagoga dorosłych nie zawsze utożsamiają się z edukacją dorosłych na tyle silnie, by świadomie i konsekwentnie identyfikować się z zawodem edukatora dorosłych, niezależnie od czynności zawodowych, które przyjdzie im wykonywać. Osoby odpowiedzialne za kształcenie edukatorów dorosłych winny przywiązywać większą wagę do działań na rzecz przekazania klarownego profilu profesji i zwiększenia poczucia tożsamości zawodowej, chociażby poprzez rozmowy na ten temat, seminaRIA, hospitacje w instytucjach edukacji dorosłych, częste kontakty z ludźmi, wykonującymi ten zawód, podróże studyjne, udział w konferencjach, etc.

Po czwarte, edukacja dorosłych – mimo znaczenia, jakie przypisuje jej Unia Europejska – nie stanowiła nigdy dotąd i nie stanowi nadal przedmiotu debaty publicznej. Jest ignorowana przez media. Świadczy to, m.in. o słabości środowisk związanych z edukacją dorosłych, które nie są w stanie wywierać silnego lobby oraz o braku determinacji ze strony gremiów politycznych.

Po piąte, przeciwko wykrystalizowaniu się profesji edukatora dorosłych przemawia ekspansja obszarów i czynności zawodowych spokrewnionych z edukacją dorosłych i proces wyodrębniania się z niej nowych specjalności w sytuacji, kiedy nie osiągnęła ona jeszcze satysfakcjonującego stopnia spójności. Na jej korzyść przemawia postęp w zakresie empirycznych podstaw edukacji dorosłych, który sankcjonuje istnienie i rozwój nauki o edukacji dorosłych i otwiera przed naukowcami, reprezentującymi tę dyscyplinę wiedzy, nowe zadania, w tym zwłaszcza powinność włączania się w procesy kształcenia specjalistów działających na obrzeżach edukacji dorosłych, kwalifikowanych w ramach innych dyscyplin zawodowych. Być może, ciężar kwalifikowania specjalistów edukacji dorosłych przesunie się w przyszłości na studia podyplomowe. Dla edukacji dorosłych jako profesji może to oznaczać, iż status zawodowy edukatora dorosłych będzie przysługiwał wyłącznie osobom kształcącym studentów w dziedzinie edukacji dorosłych na płasz-

⁴ E. Nuissl, *Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland*, w: R. Tippelt: *Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Opladen 1999, s. 398.

czyżnie akademickiej. Absolwenci studiów zaś będą swoją profesję określać według kryteriów obowiązujących na ich odcinku pracy, np. nauczyciel historii, nauczyciel tańca, trener zawodu, gminny organizator oferty oświatowej.

Profesjonalizm

Profesjonalizm jest warunkiem kompetentnego, zawodowego działania, zawodowym uprawianiem jakiejś specjalności; oznacza czyjeś duże umiejętności i wysoki poziom wykonywanej pracy; wiąże się z określonym środowiskiem zawodowym.

Debata na temat profesjonalizmu w edukacji dorosłych należy w rzeczywistości do tych debat, które – być może – nigdy się nie skończą. Inaczej jest w przypadku profesjonalizmu aktora, lekarza czy prawnika. W edukacji dorosłych brakuje dotąd danych empirycznych odnośnie cech i kryteriów, które wyznaczają zawód edukatora dorosłych. W zasadzie można te cechy i kryteria ująć teoretycznie i udowodnić, niemniej nie obronimy się przed zarzutem działania w pewnym sensie spekulatywnego. Na przeszkodzie sformułowaniu jasnej definicji staje:

- „różnorodność” edukacji dorosłych;
- wielość możliwych dróg kształcenia i doskonalenia zawodowego, prowadzących do wykonywania zawodu;
- bogactwo obszarów zawodowego działania;
- szerokie spektrum zadań związanych z wykonywaniem pracy na określonym odcinku edukacji dorosłych;
- różnorodność grup docelowych, które różnią się między sobą bardziej pod względem specyfiki uczenia się, rodzaju potrzeb i możliwości uczenia, niż ma to miejsce w przypadku adresatów działań edukacyjnych w innych sektorach oświaty. W edukacji dorosłych mamy do czynienia z afrykańskim uchodźcą, nie władającym językiem danego kraju, z bezrobotną, niewykwalifikowaną kobietą, samotnie wychowującą dzieci, seniorem zainteresowanym filozofią i inżynierem, który musi przekwalifikować się;
- zróżnicowanie w zakresie możliwości działania. Między poszczególnymi regionami w Europie występują ogromne dysproporcje. W niektórych, położonych w sercu Europy i zamieszkałych np. przez Romów, brakuje – jednym słowem – całej infrastruktury. W regionach, w których PKB na mieszkańca jest wielokrotnie wyższy, są nowoczesne technologie, są środki finansowe oraz całkiem odmienne wyzwania i oczekiwania wobec profesjonalizmu edukatora dorosłych.

Profesjonalizm w edukacji dorosłych jest ze względu na brak stosownego instrumentarium pojęciowego w dalszym ciągu definiowany głównie na podstawie obserwacji i interpretacji działania osób, wykonujących ten zawód⁵. Już na początku lat 70. dyskusja na temat profesjonalizmu została zdominowana przez próby zdefiniowania tzw. „profilów działania” edukatorów dorosłych. Zwykle rozpatrywano je bądź z perspektywy czynności wykonywanych przez pojedynczych pracowników instytucji edukacji dorosłych, zwłaszcza pod kątem celów, jakie ci pracownicy mieli osiągnąć w wyniku ich zawodowego działania lub na podstawie kryterium „analizy społecznych warunków ramowych”. Poniższe tabele przedstawiają profile działania edukatorów dorosłych we wczesnej fazie profesjonalizacji:

⁵ Por. Roswitha Peters, *Erwachsenenbildungs-Professionalität*. Bielefeld 2004, s. 12.

Tabela 1. Profile działania edukatorów dorosłych według kryterium „celu działalności”

Profile opracowane przez Komisję Pedagogiczną Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych (DVV) w 1972 roku ⁶ :	Profile opracowane przez Konferencję Ministrów Kultury (KMK)/ Niemiecki Związek Miast w 1981 roku ⁷
<ul style="list-style-type: none"> • Refleksja nad celem działania • Analiza warunków • Poznanie potrzeb • Planowanie oferty • Opracowanie programu • Organizacja i realizacja programu • Poradnictwo współpracowników i uczestników • Kontrola wyników • Bezpośrednie czynności pedagogiczne 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogiczne i specjalistyczno-naukowe planowanie • Organizacja procesów uczenia się • Kontrola procesów uczenia się • Nauczanie • Poradnictwo oświatowe • Zadania o charakterze polityczno-oświatowym oraz funkcja efektywności pracy

Tabela 2. Profile zawodowe według kryterium: „Analiza społecznych warunków ramowych”

Profile opracowane przez Krajowy Związek Uniwersytetów Powszechnych Hesji ⁸
<ul style="list-style-type: none"> • Opracowanie dydaktycznych i metodycznych koncepcji poszczególnych działów merytorycznych, np. działu języków obcych, działu edukacji zawodowej czy politycznej • Przygotowanie katalogów celów nauczania i uczenia się • Dobór materiałów do nauczania, metod i mediów • Dobór pozaetatowych nauczycieli do realizacji zajęć • Wprowadzenie i doskonalenie zawodowe etatowych i nieetatowych pracowników instytucji • Ocena wyników nauczania • Poradnictwo i kooperacja • Nauczanie

Przedstawione profile zawodowe odnoszą się wyłącznie do tzw. etatowych pracowników edukacji dorosłych, jednak zasadniczo, instytucje edukacji dorosłych tworzą tylko kilka stanowisk dla pełnoetatowych pracowników; zdecydowana większość to nauczyciele przedmiotów współpracujący na podstawie umów o dzieło czy zlecenia. Warto też zwrócić uwagę na fakt, że stanowiska wyszczególnione w licznych rekomendacjach, z reguły rzeczywiście występujące w niemieckich uniwersytetach powszechnych, nie w pełni korespondowały z cechami podmiotowymi, których oczekiwali pracodawcy od osób ubiegających się o pracę na danym stanowisku. Z jednej strony, profile zawodowe brzmiały bardzo formalnie i sprowadzały się do technicznych umiejętności, jak planowanie, dydaktyka, metodyka, kierowanie działem etc., czyli do czynności, które można było już wówczas w latach 70. opanować w toku kształcenia zawodowego. Z drugiej strony, osoby kierujące placówkami edukacji dorosłych poszukiwały pracowników z kompetencjami, jak:

- talent organizacyjny – 27%,
- przyjazny stosunek do ludzi, łatwość nawiązywania kontaktów – 21%,
- zdolność do pracy w zespole – 16%,
- gotowość do współpracy – 16%,
- dynamika, inicjatywa, kreatywność – 16%,

⁶ Bundesanstalt für Arbeit, Blätter zur Berufskunde Leiter und Pädagogische Mitarbeiter an Volkshochschule, 3. Auflage. Bielefeld 1972. Także w: Jürgen Withpoth, Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen 2003, s. 182.

⁷ Por. Jürgen Withpoth, Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen 2003, s. 182.

⁸ Jak wyżej.

- otwartość, zaangażowanie – 14%,
- przygotowanie pedagogiczne – uzyskało jedynie 9 punktów procentowych⁹.

Co ciekawe, powyższe dane pochodzą z 1981 roku. Uwidaczniają one po pierwsze, jak trudnym zamierzeniem jest każda próba zdefiniowania profesjonalizmu edukatora osób dorosłych, po drugie – wyznaczenia granic tej profesji, po trzecie – uwzględnienia w procesach profesjonalizacji wszystkich tych kompetencji, które są pożądane w przypadku edukatorów dorosłych. Po czwarte, można by dodać z przekąsem, uczyć pokory, albowiem uświadamiają współczesnym nauczycielom akademickim, odpowiedzialnym za kształcenie przyszłych kadr i edukatorom dorosłych w ogóle, że aktualne wyzwania, wynikające z konieczności przekazywania studentom tzw. „kompetencji kluczowych”, nie są niczym nowym. „Kompetencje kluczowe” stanowiły immanentną cechę edukacji dorosłych od zawsze, o ile zgodzimy się z poglądem, że edukacja dorosłych zawsze służyła emancypacji człowieka. Powszechnie głoszone dziś tezy o komplikującym się świecie usprawiedliwiają przede wszystkim niemoc i bezradność państw i społeczeństw wobec narastających problemów społecznych. Być może pora na zmianę paradygmatu i skoncentrowanie się na tych wszystkich osiągnięciach cywilizacji, które czynią lub mogłyby uczynić pracę oświatową znacznie bardziej skuteczną i powszechną.

Jakie będzie spektrum zadań instytucji edukacji ustawicznej w niedalekiej przyszłości, instytucji, działającej w warunkach przejścia przez obywateli odpowiedzialności za indywidualne procesy uczenia się i podejmowania autonomicznych decyzji odnośnie dróg uczenia się? Jedną z propozycji formułuje Peter Faulstich¹⁰. Zakłada, że w obszarze nauczania – uczenia się dojdzie ostatecznie do zwycięstwa uczenia się nad nauczaniem. Ponadto, że instytucje edukacji dorosłych, niezależnie jak będą się nazywać, jakie będą pełnić zadania i na ile uczenie się w przyszłości wyzwoli się od kontekstów instytucjonalnych, będą nadal odgrywały pierwszoplanową rolę w kreowaniu społeczeństwa wiedzy. Przez pryzmat funkcji (spektrum usług) instytucji można spekulować na temat zakresu pożądanych kompetencji edukatora dorosłych, choć jak pokazują doświadczenia z przeszłości, nie jest to niezawodna droga, albowiem wymyka się sfera psychologiczna, obejmująca pewne cechy podmiotowe, istotne w zawodzie edukatora.

Tabela 3. Spektrum usług „Centrum uczenia się”¹¹

<ul style="list-style-type: none"> • Analiza potrzeb • Planowanie programu • Zapewnienie jakości • Zabezpieczenie kadry dydaktycznej • Realizacja ofert kursowych • Nawiązanie kontaktów • Poradnictwo w uczeniu się • Doradztwo personalne • Doradztwo finansowe • Badania naukowe • Wyszukiwanie w bankach danych • Umożliwienie dostępu do Internetu • Udostępnianie mediów

⁹ Por. Peters-Tatusch 1981, s. 114, w: Jürgen Withpoth, Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen 2003, s. 183.

¹⁰ P. Faulstich, Lernen braucht Support – Aufgaben der Institutionen beim „Selbstbestimmten Lernen“, w: DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Online im Internet www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp. 7.06.2006.

¹¹ Tab. 1, 2 i 3 w: jak wyżej, s. 11–13.

Tabela 4. Spektrum usług instytucji edukacyjnej w sytuacji „uczenia się sterowanego przez jednostkę”

<ul style="list-style-type: none"> • Tworzenie warunków do uczenia się • Udostępnienie środków dydaktycznych (media, literatura, materiały dydaktyczne) • Udostępnienie pomieszczeń do uczenia się • Umożliwienie i inspiracja pracy grupowej • Synchronizacja miejsc uczenia się • Opracowywanie programów (otwartych) • Konceptualizacja programów i kursów • Pośrednictwo w procesach uczenia się • Zagwarantowanie poradnictwa w uczeniu się • Kontrola wyników uczenia się i certyfikowanie • Zagwarantowanie czasu na potrzeby uczenia się

Tabela 5. Spektrum usług instytucji jako „struktury wspierającej” procesy uczenia się

<ul style="list-style-type: none"> • Informacja • Poradnictwo • Reklama • Wspólny marketing na potrzeby kształcenia ustawicznego • Sporządzanie programów i materiałów • Kwalifikowanie personelu • Zagwarantowanie zasobów zewnętrznych • Koordynacja wspólnych projektów • Zapewnienie jakości i wstępna ewaluacja

Powyższe spektrum zadań pozwala domniemać, iż mimo wielu usprawnień w sferze dostępu do wiedzy i edukacji, mimo nowoczesnych dróg komunikacji i wyższych kompetencji jednostek w dziedzinie aranżowania procesów uczenia się we własnym zakresie, wymogi wobec profesjonalizmu edukatorów dorosłych będą rosły. Struktura studiów TEACH jest otwarta i nic nie stoi na przeszkodzie, by – w zależności od sytuacji – modyfikować treści.

Profesjonalizacja

Profesjonalizacja jest procesem, który umożliwia bądź prowadzi do osiągnięcia profesjonalizmu w danym zawodzie; procesem wyodrębniania się nowych zawodów lub specjalności w danej dziedzinie; przekształcaniem się zainteresowań, czynności w zawód; nabywaniem umiejętności niezbędnych do wykonywania zawodu.

W Europie mamy do czynienia z wielością dróg edukacyjnych, prowadzących do zawodu. Zawód wykonują zarówno absolwenci studiów z zakresu edukacji dorosłych, studiów pedagogicznych ze specjalnością edukacja dorosłych, jak i absolwenci rozmaitych kierunków studiów humanistycznych, ścisłych, przyrodniczych, prawniczych, medycznych i innych. Ta różnorodność nie może budzić sprzeciwu. Kto ma mówić o zapobieganiu chorobom, jeśli nie lekarze? Dla nich oraz specjalistów innych dyscyplin naukowych w licznych krajach europejskich istnieje wiele możliwości specjalizacji w edukacji dorosłych. Mogą zdecydować się na studia podyplomowe, studia na odległość lub kursy z zakresu edukacji dorosłych proponowane przez instytucje edukacji dorosłych, dbające o jakość oferty, a tym samym o kwalifikacje zatrudnianych edukatorów dorosłych.

Profesjonalizacja dziś ma miejsce tak w instytucjach edukacji dorosłych, jak i na uniwersytetach. Nie ma chyba jednak w Europie dwóch jednostek kształcących edukatorów dorosłych w strukturach uczelni, które nazywałyby się tak samo. Przykładowo, w Austrii kształcenie w dziedzinie edukacji dorosłych deklarują następujące jednostki uczelniane:

- Wydział Badań Interdyscyplinarnych i Doskonalenia Uniwersytetu w Klagenfurcie (Die Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung an der Universität Klagenfurt – IFF),
- Zakład Edukacji Dorosłych i Zawodowego Kształcenia Ustawicznego Instytutu Nauk o Wychowaniu i Badań Oświatowych Uniwersytetu w Klagenfurcie (Die Abteilung Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung im Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung an der Universität Klagenfurt),
- Zakład Kształcenia Ustawicznego w Instytucie Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu w Graz (Die Abteilung Weiterbildung im Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Graz),
- Platforma Kształcenia Ustawicznego na Uniwersytecie Naddunajskim w Krems (Die Weiterbildungsplattform an der Donau-Universität Krems).

Bogata gama nazw pojawia się również na uniwersytetach Europy Środkowej, Wschodniej i Południowo-Wschodniej: Zakład Andragogiki w Tallinie, Katedra Edukacji Dorosłych i Kultury w Budapeszcie, Zakład Pedagogiki Społecznej i Andragogiki na UJ w Krakowie¹². Należy również nadmienić, że edukatorów dorosłych coraz częściej kształcą inne jednostki organizacyjne (zakłady, instytucje, wydziały) niż pedagogiczne, czy nawet spokrewnione z naukami o wychowaniu. Profesjonalizacją w edukacji dorosłych zajmują się przykładowo dyscypliny naukowe, jak socjologia, gospodarka narodowa, zarządzanie przedsiębiorstwem czy zarządzanie międzynarodowe.

Edukacja dorosłych wiele zawdzięcza dyscyplinom, które na pozór nie wiele mają wspólnego z kształceniem edukatorów dorosłych. Z drugiej strony, nie ulega wątpliwości, iż studia z zakresu edukacji dorosłych otwierają rozliczne możliwości zatrudnienia i karier zawodowych nie związanych bezpośrednio z edukacją dorosłych. Świadczą o tym losy absolwentów. Wielu z nich znajduje zatrudnienie w obszarach zawodowych związanych bardziej z kulturą, mediami, szkolnictwem, doradztwem niż kształceniem dorosłych. Dlatego nie musimy czuć zobowiązania wobec innych dyscyplin naukowych ani spłacać długów wdzięczności. Warto natomiast zadbać o to, by wiedza z zakresu edukacji dorosłych, oferowana przez inne dyscypliny naukowe, odpowiadała najwyższym standardom nauki.

Osiągnięcia Projektu TEACH

W nawiązaniu do projektu „Teaching Adult Educators in Continuing and Higher Education (TEACH). The Bologna Process towards the European Dimension of Adult Education”, jawi się pytanie, czy stał się on doniosłym wydarzeniem w procesie rozwoju profesji, profesjonalizmu i profesjonalizacji w edukacji dorosłych?

Profesja

Czy nasze działania w ramach projektu przyczyniły się do wykrystalizowania się zawodu edukatora dorosłych? Czy kontury zawodu stały się choć nieco bardziej klarowne? Moja odpo-

¹² H. Hinzen, E. Przybylska (red.), *Training of Adult Educators in Institutions of Higher Education. A Focus on Central, Eastern and South Eastern Europe*. Bonn–Warsaw 2004.

wiedź brzmi: Nie albo jeszcze nie. Pracowaliśmy we własnym gronie, w gronie osób, które nie mają problemów z tożsamością zawodową. Być może jednak udało się niektórym z nas, poprzez działania w ramach projektu, podnieść rangę edukacji dorosłych w macierzystych instytucjach. Ponadto, akredytacja wypracowanego przez nas modelu studiów edukacji dorosłych na uniwersytetach w różnych krajach Europy może dodatkowo wpłynąć na kreowanie tożsamości zawodowej absolwentów. Od edukatorów dorosłych często można usłyszeć pochwały pod adresem międzynarodowej współpracy, która rozwija solidarność zawodową i motywuje do wytężonej pracy. Podobnych efektów można się spodziewać po jednolitych europejskich studiach edukacji dorosłych. Już sama świadomość studentów, że w innych krajach Europy ich koledzy ślęczą nad identyczną literaturą, może wpłynąć na wzrost poziomu identyfikacji z zawodem oraz rozwój tożsamości europejskiej. Idealnym dopełnieniem tego procesu byłoby urzeczywistnienie dyskutowanej w ramach Projektu koncepcji polegającej na:

- utworzeniu międzynarodowego zespołu pedagogicznego, skupiającego reprezentantów różnych ośrodków akademickich, którzy realizowaliby poszczególne treści programowe na europejskich uniwersytetach i przejmowałoby obowiązki promotorskie względem studentów z innych uczelni,
- rozwinięciu systemu praktyk, umożliwiającego absolwentom poznanie specyfiki pracy poza krajem ich pochodzenia lub studiowania,
- regularnych wymianach studentów, wspólnych seminariach, podróżach studyjnych, uczestnictwie w platformach uczenia się lub kursach opartych na teorii *bleanded learning*.

Nie udało się wypromować profesji edukatora dorosłych w pojedynkę, warto spróbować razem.

Profesjonalizm

Dzięki projektowi TEACH mogliśmy spojrzeć z większą ostrością na problemy, z którymi borykamy się na co dzień. Dialog międzynarodowy oraz konfrontacja poglądów sprzyjają bardziej krytycznemu spojrzeniu na otaczającą nas rzeczywistość. Ponadto udało się nam wypracować pewien konsensus: zgodziliśmy się na określony profil kompetencji edukatora dorosłych, który pozwoli mu skutecznie działać nie tylko w kraju jego pochodzenia, ale co więcej – w różnych regionach Europy, w rozmaitych środowiskach i kręgach kulturowych. Każdy z opracowanych modułów zawiera komponent „Rezultaty kształcenia” (*Learning outcomes*). Nasz teachowski model kompetencji tworzą cztery płaszczyzny:

- wiedza specjalistyczna oparta na teorii;
- kompetencja metodyczna i dydaktyczna, wyrażająca się umiejętnością przekazu treści i aranżacji procesów nauczania i uczenia się;
- kompetencja społeczna, polegająca na inicjowaniu procesów komunikacji i kooperacji oraz refleksyjnym stosunku do tych procesów;
- kompetencja personalna (osobista), wyrażająca się empatią do współuczestników procesów nauczania-uczenia się, elastycznością działania, refleksyjnością i otwartością (także etyka zawodowa).

Mimo osiągniętego w ramach projektu TEACH konsensusu odnośnie profesjonalizmu edukatora dorosłych, nasza definicja nie zamyka ogólnoeuropejskiej debaty na ten temat. Żyjemy w różnych warunkach społecznych, ekonomicznych i kulturowych i dlatego – nawet jeśli godzimy się na pewne ustalenia ramowe odnośnie profesjonalizmu – to, w zależności od miejsca pracy,

rodzaju i charakteru obowiązków zawodowych oraz specyfiki grupy adresatów, poszczególnym kategoriom kompetencji nadawana będzie różna ranga.

Trudno dziś także z pełnym przekonaniem zaprzeczyć tezie sformułowanej w 1968 roku przez Franza Pöggelera, iż pracę zawodową edukatora dorosłych będzie zawsze charakteryzować pewna doza nieregularności¹³. Wiele osób związanych z tym zawodem nadal nie postrzega swej profesji wyłącznie w kategoriach racjonalnego profesjonalizmu. Aby tak się stało, zmianie muszą najpierw ulec warunki ramowe, w których edukacja dorosłych funkcjonuje. Nawiązując do ewidentnych braków w niektórych krajach, zwłaszcza braków w sferze legislacyjnej i ignorancji władz państwowych, które – wbrew deklaracjom i opracowywanym na życzenie Komisji Europejskiej strategiom rozwoju kształcenia ustawicznego, edukację dorosłych w dalszym ciągu traktują jako prywatną sprawą dorosłych obywateli. Trudno wymagać profesjonalizmu od działaczy organizacji pozarządowych, którzy większość czasu poświęcają na zdobycie dotacji, umożliwiającej przeprowadzenie krótkiego kursu. Z dozą zażenowania muszę stwierdzić, że w dziedzinie edukacji dorosłych kraje członkowskie Unii Europejskiej nadal dzieli przepaść.

W obecnej sytuacji istnieje jeszcze jedno poważne zagrożenie. Powołam się na Wolfganga Schulenberga, który w 1972 roku prognozował, że dni „zaangażowanej impulsywności” i „mistrzostwa w improwizacji” są policzone i przestrzegał przed przejęciem pola przez administrację. Według Schulenberga takie niebezpieczeństwo może zaistnieć w sytuacji, gdy potężnej administracji nie jest w stanie przeciwstawić się silnie ukonstytuowana profesja edukatora dorosłych, posiadająca jasne i przejrzyste specjalizacje zawodowe, wynikające z teoretycznych fundamentów edukacji dorosłych jako dyscypliny naukowej, wspomagana przez reprezentantów tego zawodu, klarownie artykułujących samoświadomość wspólne zadania i współodpowiedzialności¹⁴.

Przed obserwatorem edukacji dorosłych w Polsce jawi się dziś obraz przeżywających boom prywatnych instytucji, kształcących specjalistów marketingu, ubezpieczeń, doradców personalnych i podatkowych oraz wielu innych profesji. Teoretyczne podstawy edukacji dorosłych nie odgrywają w tych instytucjach pierwszoplanowej roli, liczy się klient, edukacja jest traktowana jako towar i usługa. Z drugiej strony, z ogromem trudności borykają się na co dzień, trwale zakorzenione w polskiej tradycji, organizacje i stowarzyszenia, którym przyświecają cele, jak: upowszechnianie wiedzy ogólnej, animacja kulturalna, czy wspomaganie jednostki w jej dążeniach emancypacyjnych. Te instytucje nie myślą ani o standardach europejskich, ani o systemach zabezpieczania jakości, ani o profesjonalizacji kadry, pracującej często jeszcze na zasadzie społecznikostwa. Nadal brakuje ustawy, która zagwarantowałaby organizacjom pozarządowym choć minimum dotacji na instytucjonalne funkcjonowanie. Tymczasem doświadczenia wielu krajów pokazują, że profesjonalizacji w największym stopniu sprzyja rozwój instytucji. Czy w takiej sytuacji kształcenie edukatorów dorosłych na płaszczyźnie akademickiej jest właściwą i uzasadnioną inwestycją? Zdecydowanie tak. Uniwersytety w Polsce nie zamierzają, wbrew chwilowej tendencji na rynku oświatowym, zarzucić starań w kierunku profesjonalizacji. Po pierwsze, nasi absolwenci – profesjonalisci edukacji dorosłych – mogą zaistnieć zawodowo w prywatnych instytucjach kształcenia dorosłych i wesprzeć je swoim profesjonalizmem, a tym samym przywrócić równowagę między administracją i orientacją czysto wolnorynkową z jednej strony, a edukacją dorosłych, rozumianą jako dyscyplina akademicka. Po drugie, nie ma innej drogi, jak urzeczywistnienie w niedalekiej przyszłości wizji państwa, które inwestuje w swój największy kapitał – kapitał ludzki.

¹³ Por. F. Pöggeler, 1968, w: Roswitha Peters: *Erwachsenenbildungs-Professionalität*. Bielefeld 2004, s. 21.

¹⁴ W. Schulenberg, *Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung*. Braunschweig 1972, s. 21.

Realizacja tej wizji we wszystkich krajach Unii Europejskiej wydaje się być nieuchronna i będzie miała, rzecz jasna, strategiczne konsekwencje dla rozwoju edukacji dorosłych.

Profesjonalizacja

W odniesieniu do profesjonalizacji projekt TEACH dokonał, być może, najwięcej. Oferuje model studiów edukacji dorosłych, które prowadzą do zawodu i przygotowują do sprostania wielorakim wyzwaniom. Zamiast różnorodności organizacyjno-programowej, pojawia się koncepcja jednolitej drogi do zawodu dla studentów z różnych państw i regionów Unii Europejskiej. A co najważniejsze, program studiów zorientowany jest na „wymiar europejski”. Umożliwi studentom profesjonalne działanie poza granicami ich rodzinnych krajów, pracę z mniejszościami etnicznymi i kulturowymi oraz zaangażowanie w proces jednoczenia się Europy, który – zwłaszcza w sferze emocjonalnej – nie przebiega z oczekiwaną dynamiką. Liczba eurosceptyków rośnie.

Uzasadnione wydaje się ponadto oczekiwania, że koncepcja studiów TEACH przyczyni się do intensyfikacji dialogu na temat profesjonalizacji w edukacji dorosłych na płaszczyznach krajowych. Dyskusja międzynarodowa charakteryzuje się nierzadko znacznie większą dynamiką niż starania o profesjonalizację i profesjonalizm czynione przez uniwersytety w obrębie poszczególnych krajów. Udział w projekcie TEACH nie tylko uprawnia, wręcz zobowiązuje do podjęcia tego rodzaju wyzwania.

Zakończenie

Wpisaliśmy się naszą inicjatywą i „produktem” w działania Procesu Bolońskiego, w którym Europa pokłada duże nadzieje. Zareagowaliśmy na ideologiczne cele Procesu, jak,

- stworzenie warunków do mobilności obywateli;
- dostosowanie systemów kształcenia do potrzeb rynku pracy, a zwłaszcza doprowadzenie do poprawy „zatrudnialności” absolwentów;
- podniesienia atrakcyjności, a tym samym konkurencyjnego systemu szkolnictwa wyższego w Europie tak, aby odpowiadała ona wkładowi tego obszaru w rozwój cywilizacji.

Odpowiedzieliśmy na szereg postulatów zawartych w Procesie Bolońskim, wskazujących sposoby realizacji celów przyświecających idei tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, w tym na postulaty, jak:

- wprowadzenie systemu łatwo czytelnych i porównywalnych stopni (dyplomów),
- wprowadzenie studiów dwustopniowych,
- usuwanie przeszkód ograniczających mobilność studentów i pracowników,
- współdziałanie w zakresie zapewnienia jakości kształcenia,
- propagowanie problematyki europejskiej w kształceniu.

Mieliśmy na uwadze te elementy Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, które podkreślone zostały w Komunikacie Praskim, tj.:

- kształcenie ustawiczne,
- współdziałanie uczelni i studentów w realizacji Procesu Bolońskiego,
- propagowanie atrakcyjności Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego poza Europą. (W naszych spotkaniach uczestniczyli goście z Japonii i Chin. Nawiązaliśmy również kontakty robocze z American Association for Adult and Continuing Education – AAACE).

Udowodniliśmy, że reprezentowane przez nas środowiska akademickie są zainteresowane włączeniem się do Procesu Bolońskiego, że edukatorzy dorosłych reagują z właściwą sobie elastycznością i zaangażowaniem na wyzwania i potrzeby, wynikające z procesu jednoczenia się Europy.

W rzeczywistości nasze dotychczasowe osiągnięcia plasują się w sferze teorii, albowiem jesteśmy dziś jedynie w posiadaniu programu studiów i kilku cennych doświadczeń. Nawiązaliśmy współpracę między pracownikami naszych uczelni i zainicjowaliśmy wspólne seminaria dla studentów. Najpierw były to inicjatywy polsko-niemieckie, potem dołączyli studenci z Pecs, jesienią będą uczyć się razem studenci z Bielefeld, Kowna, Pecs i Torunia. Nasz wspólny produkt: europejski program studiów licencjackich, magisterskich i podyplomowych odpowiada kryteriom postulowanym przez Proces Boloński i otwiera przed Europą, przed edukacją dorosłych nowe perspektywy. Jeśli ten program zaistnieje na europejskich uniwersytetach, nie będzie miejsca dla wątpliwości. Wtedy będziemy mogli oznajmić: „Przyczyniliśmy się do usunięcia przeszkód ograniczających mobilność studentów i pracowników”, „dostosowaliśmy system kształcenia do potrzeb rynku pracy”, etc. Prof. Horst Siebert w zewnętrznej ewaluacji Projektu stwierdził: „Po raz pierwszy naukowcy i praktycy edukacji dorosłych z różnych krajów opracowali program studiów magisterskich z zakresu nauk pedagogicznych. (...) Program studiów odpowiada zaleceniom Unii Europejskiej odnośnie studiów drugiego stopnia. (...) Pożądane jest upowszechnienie tego programu studiów także w krajach, które nie uczestniczyły w Projekcie”.

Jeśli nasze plany odnośnie akredytacji studiów TEACH na uniwersytetach i w szkołach wyższych powiodą się, przejdziemy do historii edukacji dorosłych jako prekursorzy. Dziś jesteśmy niczym konstruktorzy Airbusa A380, najbardziej nowoczesnej, imponującej, niektórzy twierdzą – genialnej maszyny latającej, symbolu możliwości tkwiących we wspólnej Europie. To dzieło w niepewności czeka na swój pierwszy lot.

Podjmijmy wyzwanie i spróbujmy wystartować przed Airbusem.

Recenzent:

dr hab. Henryk BEDNARCZYK, prof. ITeE – PIB

Dane korespondencyjne autora:

dr hab. Ewa PRZYBYLSKA, prof. UMK

eva.przyb@medianet.pl

Dr Vichai TUNSIRI

Były V-ce Minister Edukacji w Tajlandii

Wykładowca: Indiana University (USA), University of Birmingham (UK)

Edukacja nieformalna w Tajlandii: filozofia, koncepcja i zastosowanie

Nonformal education in Thailand: philosophy, concept and practice

Słowa kluczowe: andragogika, edukacja nieformalna, edukacja incydentalna, edukacja przez całe życie, szkolenie zawodowe, społeczeństwo oparte na wiedzy.

Keywords: andragogy, informal education, nonformal education, lifelong education, occupational training, community – based learning system.

Summary

The article presents new ideas and concepts and philosophical thinking throughout the three periods of adult education and nonformal education in Thailand. This article shows how the main idea and concept of each generation is a reflexion of the main problem of that particular generation. The problem of illiteracy as the main obstacle to modernization is also presented by the author. It may be said that the history of nonformal education in Thailand has revealed many interesting aspects of social phenomenon. All the more fascinating is to see how some of the central concepts of andragogy and pedagogy advocated by world philosophers and thinkers are being applied in the Thai context and assimilated in the cultural environment.

Historię tajskiej edukacji nieformalnej można podzielić na trzy okresy. Pierwszy okres poprzedzał wprowadzenie nowoczesnego systemu kształcenia. Obejmował czas kiedy tradycyjny system edukacji dotyczył głównie edukacji nieformalnej i incydentalnej. Drugi okres zrodził się w 1938 roku, poprzez wdrożenie Programu Edukacji Dorosłych i zapoczątkowany był wybuchem II wojny światowej, kiedy to rząd zainteresował się problemami modernizacji i likwidacji analfabetyzmu. Trzeci okres rozpoczął się od ustanowienia Ministerstwa Edukacji Nieformalnej w obrębie Ministerstwa Edukacji w 1979 roku, kiedy to koncepcja edukacji lifelong stała się zagadnieniem powszechnym.

W okresie poprzedzającym wstęp do nowoczesnego systemu nauczania w Tajlandii, w połowie XIX wieku, proces edukacji w społeczeństwie tajskim był nieformalny i incydentalny. Świątynia była nieformalną instytucją edukacyjną w pełnym tego słowa znaczeniu, chociaż formalnie nie organizowała żadnych lekcji i nie posiadała programu nauczania, ani planu zajęć. Mnich udzielał lekcji uczniom w oparciu o własne podstawy wiedzy i w dogodnym dla niego czasie. W systemie tym czynnik religijny był dominującym. Przystawianie języka tajskiego odbywało się tylko poprzez naukę Buddish Dharma (Nauczanie Buddy). Jednak tamtejszy system nauczania nie różnił się znacznie od tradycyjnego, utworzonego w chrześcijańskiej Europie w okresie średniowiecza,

w którym motyw religijny był również dominujący. Tak naprawę, dzisiejszy system edukacji nieformalnej nie bazuje na ówczesnym, a wywodzi się z programu nauczania dorosłych w XIX wieku.

W Tajlandii edukacja dorosłych została po raz pierwszy wdrożona w 1938 roku w celu walki z analfabetyzmem. Kolejnym motywem tego działania było przyspieszenie procesu modernizacji tajskiego społeczeństwa, które stało się główną trybuną dla rządowej polityki po krwawej Rewolucji w 1932 roku. Modernizacja była kontynuacją procesu zapoczątkowanego w połowie XIX wieku, ale w nowym politycznym reżimie – monarchii konstytucyjnej. Rewolucjonistyczna Grupa była zniecierpliwiona powolnym procesem nauczania formalnego, które było realizowane jako uniwersalne nauczanie podstawowe. Analfabetyzm wśród grupy 20-letnich osób wzrósł do 68% w 1938 roku. Reforma Tajlandii i jej przygotowanie do nadchodzącej demokracji były konieczne, aby większość tajskich dorosłych potrafiła czytać i pisać, a także rozumiała obywatelskie obowiązki. Tak oto w porównaniu z brytyjskim modelem, program edukacji dorosłych zapoczątkowany w Tajlandii w 1938 roku był oparty na innej ideologii, jedną z nich była uniwersalna wartość modernizacji. Bardziej niż socjalna równość i socjalna transformacja klasowa liczyła się uniwersalna wartość zmian.

W początkowym okresie edukacji dorosłych w Tajlandii skupiono się na programie walki z analfabetyzmem i na wpajaniu obywatelskiej odpowiedzialności. Później, z nastaniem II wojny światowej i japońskiej wspólnej sfery wpływów w Tajlandii, nacjonalistyczny zapal również dodał kulturalnego wymiaru programowi edukacji dorosłych. Jedno z obwieszczeń Rady Ministrów w 1943 roku stwierdzało, że tajscy ludzie powinni wysoce cenić język tajski i mieć szacunek do nauki tego języka jak do obywatelskiego obowiązku. Powinni umieć czytać i pisać oraz pomagać w nauce tym, którzy tych umiejętności nie posiadają. Dekret z 1943 roku wprowadził w życie politykę, zgodnie z którą dorośli w wieku 20–45 lat mogą rozpoczynać naukę czytania i pisania począwszy od 1 stycznia każdego roku, po zapłaceniu podatku edukacyjnego. Dekret ten obowiązywał krótko, można jednak uznać, że pierwsza faza kampanii walki z analfabetyzmem – w 1945 roku – odniosła sukces i zredukowała tempo wzrostu analfabetyzmu prawie o 1/5.

Druga faza edukacji dorosłych rozpoczęła się po 1947 roku, kiedy to rząd ponownie położył nacisk na program walki z analfabetyzmem i krzewienie obywatelskiej odpowiedzialności. Okres ten (1948–1960) nazywany był edukacją podstawową. Ekonomiczny wymiar i element zawodowy stały się dodatkowymi cechami programu edukacji dorosłych. Odczuwalna była również obecność organizacji UNESCO. W 1954 roku z jej pomocą utworzono Thai UNESCO Fundamental Education Centre (TUPEC). Zadaniem tego Centrum była pomoc w kształceniu kadry oświatowej, która mogłaby uczyć tamtejszych mieszkańców wiosek dodatkowych zawodowych umiejętności, jak również podnosić świadomość w zakresie problemów zdrowotnych i społecznych. W ten oto sposób, koncepcja połączenia programu walki z analfabetyzmem i szkolenia zawodowego zaczęła żyć własnym życiem. W 1965 roku, zorganizowana przez UNESCO Konferencja w Teheranie, zaleciła Work Oriented Functional Literacy – jako model edukacji dla dorosłych. Oznaczało to, że szkolenie w zakresie zawodowych umiejętności powinno być integralną częścią szkolenia z zakresu czytania i pisania. Program Work Oriented Functional Literacy został wprowadzony w 1968 roku w północnej prowincji Lampang. Istniały jednak pewne trudności związane z edukacją zawodową. Pracownicy dydaktyczni nie byli wystarczająco wykwalifikowani w zakresie umiejętności zawodowych. Tak oto w 1971 roku Work Oriented Functional Literacy został przekształcony w Functional Literacy, który kładł większy nacisk na proces nabywania umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach, niż na konkretny zawodowy problem. Taki ogólny pro-

ces nabywania umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach nazwany został Khit-pen i propagowany był przez Dr. Kowit Vorapipatana, późniejszego Kuratora Oświaty Wydziału Dorosłych.

Khit pen

Nie jest łatwo wytłumaczyć dokładne znaczenie tej filozofii. Khit-pen charakteryzuje się nowym filozoficznym podejściem do edukacji. Zakłada on, że celem życia człowieka jest poszukiwanie szczęścia. Szczęście jest osiągnięte, kiedy żyje się w harmonii z otoczeniem. Kiedy powstaje dysharmonia pomiędzy samym sobą a otoczeniem pojawia się niezadowolenie. Kontynuacją tego postulatów są cztery działania, które opisują sposoby naszego zachowania, kiedy stawiamy czoła różnym sytuacjom.

1. Próba zmiany otoczenia zgodnie z naszym własnym pragnieniem.
2. Próba zmiany samego siebie i swojego pragnienia w porozumieniu z otoczeniem.
3. Próba zmiany samego siebie i otoczenia dlatego są one w harmonii.
4. Ucieczka od istniejącego środowiska i szukanie nowego.

W różnych okolicznościach życia codziennego nie ma jednoznacznych wyborów. Problem polega na tym jak ustalić, który przebieg działań jest prawidłowy. Proces Khit-pen postuluje trzy typy wiedzy niezbędnej „człowiekowi Khit-pen” (dosłownie: człowiek, który wie, co myśli):

1. Wiedza o samym sobie.
2. Wiedza o otoczeniu.
3. Techniczne umiejętności lub wiedza techniczna.

Jedna osoba potrzebuje trzech typów wiedzy, aby stać się człowiekiem Khit-pen. Dr. Kowit Vorapipatana i jego koledzy, zastosowali podejście Khit-pen w Functional Literacy Program. Znaczący twierdzą, że Khit-pen kreuje humanistyczne podejście do zdobywania wiedzy. Metoda dialogu daje każdej jednostce wolność w podejmowaniu decyzji, po przeanalizowaniu wszystkich za i przeciw w rozwiązaniu każdego problemu. Należy zadać pytanie co wyróżnia sposób podejścia Khit-pen, jako typowego tajskiego spojrzenia na świat i ukrytego konceptu szczęścia oraz wiary w harmonię społecznej rzeczywistości. Główny nurt tajskiej kultury, a dokładnie historii, która jest kontynuacją procesu adaptacji i interakcji pomiędzy tradycją i ciągle zmieniającym się środowiskiem charakteryzuje założenie, że szczęście polega na harmonii rzeczywistości (pomiędzy sobą a otoczeniem).

Mimo że podejście Khit-pen zostało włączone w Functional Literacy Programme nie jest jednak kontynuowane. Kształcenie ustawiczne (po zrealizowaniu programu Functional Literacy) opiera się na praktyce konwencjonalnego systemu nauczania, jakim jest szkolenie zawodowe.

Z pojawieniem się podejścia Khit pen, w latach 70. uwidoczniła się różnorodność programów wdrażanych do edukacji dorosłych. W 1972 roku, w prowincji Lampang został wprowadzony Village Newspaper Reading Centre Project (Projekt: Wiejska Czytelnia Czasopism), później rozciągnięty na inne prowincje. Również w 1972 roku Ruchome Zawodowe Jednostki Szkoleniowe były przenoszone z Ministerstwa Edukacji Zawodowej do Wydziału Edukacji Dorosłych. Wdrażane były także programy, które umożliwiały osobom dorosłym zdobywanie wiedzy na poziomie wyższym, poprzez uczestnictwo w wieczorowych kursach. W 1975 roku został również wprowadzony program radiowej korespondencji, nadając szerszy zasięg usługom edukacyjnym dla lokalnej społeczności, umożliwiając zdobycie wykształcenia, takiego jak poprzez tradycyjny system nauczania.

Lata 70. były więc najbardziej owocną dekadą w edukacji dorosłych w Tajlandii. Prace te stanowiły przygotowanie dla rozwoju nieformalnej edukacji dorosłych w latach 80. Był to również czas wrzawy politycznej, w którym było proponowanych i omawianych wiele reform edukacyjnych, w tym koncepcja nauki przez całe życie (lifelong learning) i wzajemnego uzupełniania się formalnego i nieformalnego systemu edukacji. Duża ilość pomysłów na reformy edukacyjne została wcielona w życie poprzez Narodowy Plan Edukacji w 1977 roku oraz IV Edukacyjny Plan Rozwoju w latach 1977–1982. W 1979 roku Wydział Edukacji Dorosłych został przeniesiony do Ministerstwa Edukacji Nieformalnej.

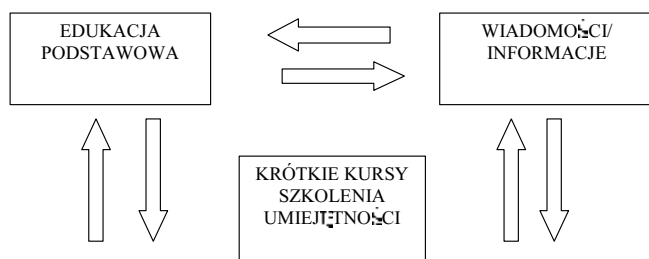
Obecny okres nieformalnej edukacji charakteryzuje się rozwojem działań nieformalnych, występujących na obszarze całego kraju, jak również doświadczeniem wynikającym z koncepcji lifelong learning.

Edukacja przez całe życie(Lifelong education)

Lifelong education jest bardziej wszechstronną koncepcją niż edukacja dorosłych. R.H. Dave tak definiuje to pojęcie: „wszechstronna koncepcja, zawierająca formalne, nieformalne i incydentalne uczenie się, rozciągające się dokładnie na okres całego życia jednostki, aby osiągnąć jej najpełniejszy możliwy rozwój indywidualny, społeczny i zawodowy. Jest to szukanie spojrzenia na edukację całościowo, włączając naukę występującą w domu, szkole, w miejscu pracy, odbywającą się poprzez mass media, różne sytuacje i struktury dla jej zdobywania”.

Pod wpływem publikacji UNESCO: „Learning to Be”(Uczyć się żeby być), koncepcja edukacji longlearning zdobyła większy wpływ na myślenie tajskich pedagogów w latach 70. Problemem stającym przed zwolennikami tej koncepcji, jest sposób opracowania systemu powszechnego kształcenia ogólnego (na poziomie szkoły średniej) i strategii nauczania tak, aby wprowadzić w życie koncepcję Narodowego Planu Edukacji z 1977 roku, ustanowionego zgodnie z zasadami połączenia formalnego i nieformalnego systemu nauczania. Nowy program nauczania na poziomie szkoły średniej również otwiera możliwości włączenia aspektu nieformalnego jako integralnej części formalnego systemu kształcenia. W rzeczywistości jednak zmiana ta nie jest łatwa. Większa część nauczania jest ukierunkowana na system egzaminowania ustanowiony przez Urząd do Spraw Uniwersyteckich.

W obrębie zakresu działań Wydziału Edukacji Nieformalnej, system edukacji ustawicznej jest powoli rozwijającym się systemem poza istniejącymi programami. Podstawą Programu Funkcjonalnej Literacy jest kontynuacja programów edukacyjnych i dostarczenie wiedzy/informacji poprzez Wiejskie Czytelnie Czasopism i krótkie kursy zawodowe. Schemat edukacji ustawicznej w Tajlandii zakłada nieustanną interakcję trzech podsystemów.



Rys. 1. Schemat podsystemów edukacji ustawicznej w Tajlandii

Interakcja pomiędzy tymi trzema elementami jest procesem nieustannym. Uczeń uczący się w ramach edukacji podstawowej, czy to w sposób formalny czy nieformalny, powinien być poddany działaniu wiedzy/informacji przekazywanych za pośrednictwem mediów. Następnie, powinien zostać przeszkolony lub przekwalifikowany na krótkim kursie podstaw umiejętności potrzebnych do wykonywania danej pracy. Ucząca się osoba, wyposażona w konkretne umiejętności, zwiększa swoje podstawowe wykształcenie i może potrzebować powrotu do edukacji podstawowej na wyższym poziomie, niż przedtem uzyskała. Taka interakcja wprowadza proces cykliczny.

W ten sposób został streszczony i sformułowany przez pedagogów tajskich opis koncepcji systemu edukacji na całe życie, ukazany w sprawozdaniu z Regionalnego Seminarium w Bangkoku w 1986 roku. Przedstawione wcześniej trzy podsystemy są obecnie panującymi wzorami w edukacji nieformalnej w każdym lokalnym centrum w kraju.

Problemy

Wciąż pozostają do rozwiązania liczne problemy. Jednym z nich jest ilościowy zasięg działania. W przypadku dostępu do wiedzy/informacji mniej niż 50% mieszkańców wsi ma zapewniony dostęp do czytelników, które są ciągle ubogo wyposażone. Innym problemem jest kwestia, by większość dorosłych mieszkańców podążała wzdłuż trzech podsystemów tak, jak się tego oczekuje. Być może problem ten w końcu zniknie, jeśli będzie istniała wystarczająca motywacja dla całego społeczeństwa i wszystkim zapewni korzyści. W jaki sposób w tym samym czasie możemy połączyć te trzy elementy, aby wywierały realny wpływ na społeczny i ekonomiczny rozwój w społeczności wiejskiej?

Problem integracji jest dużym wyzwaniem i daje możliwość wzrostu innej koncepcji nauczania, obecnie testowanej w kilku wsiach, bazującej na społeczeństwie. Taki system nauczania jest w pewnym sensie abstrakcyjną strukturą pojęciową, zaczerpniętą z typologii nauczania proponowanej przez Y. Bertranda. Zgodnie z późniejszymi modelami edukacyjnymi, może być on podzielony na trzy kategorie: model skoncentrowany na instytucji, model skoncentrowany na społeczeństwie, model skoncentrowany na osobie. Model skoncentrowany na instytucji traktuje naukę jako proces magazynowania i wyszukiwania informacji. Model skoncentrowany na społeczeństwie bazuje na działaniach społecznych i społecznej integracji, gdzie główną rolą działalności edukacyjnej jest przynoszenie zmian w społeczeństwie, w strukturze socjalnej i instytucjach. Model skoncentrowany na osobie opiera się na humanistycznym punkcie widzenia, kładąc główny nacisk na indywidualny rozwój, co oznacza osobiste doświadczanie nauki oraz motywację uczącego się.

Aktualnie w zastosowaniu jest bardzo mało podstawowych rodzajów tych modeli. W Ministerstwie Edukacji Nieformalnej większość programów może podlegać pod kategorię 1 i 3. Jednak w eksperymentalnym programie Delsilife można powołać się na kategorię 2. Pełna nazwa Delsilife brzmi: Rozwój Skoordynowanego Edukacyjnego Interwencyjnego Systemu dla Poprawy Jakości Życia Biednych Wsi przez Samodzielność. Celem jest dążenie do samodzielności przez proces edukacji. Działanie to odbywa się poprzez organizowanie mieszkańców wsi w grupy, w celu rozwiązywania konkretnych problemów. Grupy prowadzone są przez liderów. Agencje rządowe działają jako organy wspomagające. Grupy dyskusyjne, wspomagane przez pomoc naukową, dostępną dzięki agencjom rządowym, muszą zdecydować o głównym przebiegu działań ekonomicznych i społecznych. Model Delsilife jest aktualnie rozpowszechniany na większość prowincji pod nazwą *Jakość w Projekcie Promocji Życia*, jak również *Podstawowe Minimum Potrzeb*, oferując strukturę dla rozwoju działań społeczeństwa, gdzie proces nauczania jest podobny do modelu Del-

silife. Mieszkańcy wsi są podzieleni na różne grupy nauczania prowadzone przez przygotowanych liderów spośród ich społeczności. Ministerstwo oficjalnie pomaga w szkoleniu tych wolontariuszy, którzy następnie działają jako pomocnicy i doradcy dla tych grup. Większość działań edukacyjnych uzupełniana jest poprzez samodzielne działania społeczno-ekonomiczne, organizowane przez mieszkańców wsi, wspólnie z Ministerstwem pełniącym funkcje doradcze.

Model i praktyki opisane powyżej mogą być określane jako: „społeczeństwo oparte na wiedzy”. Model ten oferuje bardziej zintegrowany system nauczania niż inne istniejące programy Ministerstwa. Zgodnie z C.P. Eskamp, który stworzył studia wyższe i analizę projektu Delsilife w Indonezji, Tajlandii i na Filipinach, program obejmuje podstawowe umiejętności życiowe oraz umiejętności instrumentalne, które łączą sposób podejścia Delsilife. Poprzez podstawowe umiejętności życiowe rozumie się podstawową znajomość czytania i pisania, ogólne umiejętności marketingowe i księgowość, jak również umiejętność radzenia sobie w relacjach międzyludzkich i zdolność koordynacji. Poprzez instrumentalne umiejętności rozumie się konkretne umiejętności zawodowe np. mechanik samochodowy, technik rolnictwa etc. Założeniem Delsilife jest to, że obie te kategorie zostaną połączone jako niezbędne elementy społecznego i ekonomicznego rozwoju społeczności wiejskich.

Sieć społeczeństwa opartego na wiedzy, jeśli będzie ciągle utrzymywana i promowana, może służyć jako ogniwo łączące opisane wcześniej trzy podsystemy. Procesy grupowe, jeśli będą ciągle utrzymywane, będą pokazywać ujawniające się potrzeby edukacyjne społeczeństwa gdzie te trzy podsystemy – edukacja podstawowa, dostęp do informacji i krótkie kursy zawodowe – powinny być dostarczane.

Podsumowanie

Obecnie w Tajlandii funkcjonują niemal wszystkie idee i koncepcje, jakie pojawiły się w działaniach i programach trzech okresów formalnej i nieformalnej edukacji dorosłych w Tajlandii. W tradycyjnym społeczeństwie, gdzie religia była główną siłą motywującą, głównym zadaniem nieformalnej edukacji było czerpanie wiedzy z religii. W czasach współczesnych, problem reformy jest dostrzegany jako naglący, dlatego decydenci próbują wykorzystać edukację dorosłych jako główny instrument w narodowej reformie. Problem analfabetyzmu był postrzegany jako największa przeszkoda w unowocześnieniu kraju. Później, kiedy zaczęło funkcjonować UNESCO, świat zaczął odczuwać jego wpływ, wzrósł problem społecznego i ekonomicznego rozwoju. W odpowiedzi, Tajlandia opracowała koncepcje *Khith-pen*, jako integralną część funkcjonującego programu nauczania. Koncepcja ta jest głęboko zakorzeniona w tajskiej kulturze, opiera się na humanitarnej trosce o wolność wyboru każdej jednostki. Kiedy edukacja przez całe życie (*lifelong education*) doszła do głosu z dużym udziałem UNESCO, Tajowie stworzyli szkielet struktury takiej edukacji w oparciu o trzy podelementy (edukację podstawową, wiedzę/informację, krótkie kursy szkolenia umiejętności). Wszystkie te koncepcje i podejścia mogą być postrzegane jako prowadzące do wykształcenia się modelu skupionego na instytucji, osobie oraz równie potrzebnego modelu skupionego na społeczeństwie.

Podsumowując stwierdzić można, że historia edukacji nieformalnej w Tajlandii ukazała wiele interesujących aspektów zjawiska społecznego. Wniosła wiele wartych uwagi koncepcji oraz filozoficzne myślenie funkcjonujące poza praktyką, takie jak filozofia *Khith-pen*. Ewolucja pojęciowej struktury edukacji przez całe życie (*lifelong learning*) również zasługuje na szczególną uwagę. Najbardziej fascynujące jest doświadczenie, jak główne koncepcje andragogiki czy też

pedagogiki, popierane przez światowych filozofów i myślicieli były wykorzystywane w kontekście tajskim i przyswajane w tym środowisku kulturowym.

Bibliografia

1. Wyatt, K. David: *The Politics of Reform in Thailand*. Yale University Press, 1979.
2. B. Suchodolski: *Lifelong Education – Some Philosophical Aspects in Foundations of Lifelong Education*, edit. Dave R.H. UIE, 1976, s. 29.
3. *The Evolution of Thai Nonformal Education*, a report in Thai, published by the Department of Nonformal Education, Ministry of Education Bangkok, s. 32.
4. O. Nopakun: *Thai Conepr of Khit-pen for Adult and Nonformal Education*, ASPBEA, 1985.
5. R.H. Dave: *Lifelong Education and School Curriculum*. Hamburg: UNESCO Institute of Education, 1973, s. 30.
6. *Formal and Nonformal Education, Coordination and Complementarity*, Report of a Regional Operational Seminar, UNESCO Regional Office, Bangkok, 1985, s. 16.
7. G. Rumble: *The Planning and Management of Distance Education*, s. 24–25, 1986.
8. C.P. Eskamp: *Towards a Conceptual Framework of Adult Basic Life-skill Training According to Delsilife*, CESO, Maj 1988.

Tłumaczenie:

Katarzyna RUDECKA, Jolanta RELIGA

Recenzent:

dr hab. Franciszek SZLOSEK, prof. APS

Dane korespondencyjne:

Katarzyna RUDECKA

Jolanta RELIGA

jola.reluga@itee.radom.pl

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB

ul. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom

Ewaluacja Europejskich Programów dla Rynku Pracy – Akcja Cost A23

Action Cost A23 „The Evaluation of European Labour Market Programmes”

Słowa kluczowe: ewaluacja, rynek pracy, metody ekonometryczne.

Key words: evaluation, labour market, econometrics methods.

Summary

The article presents the main objectives and assumptions of Cost A23 Action „The Evaluation of European Labour Market Programmes” in the context of „The European Cooperation in the field of Scientific and Technical Research – COST” activity. The analysis concerns, except from objectives, the target groups of COST A23 Action, the areas of research work within the international cooperation of scientists and geographical range of COST A 23 activity. In the article the input of Institute for Sustainable Technologies in Radom in the project is described.

Europejski Program Współpracy w dziedzinie Badań Naukowo-Technicznych COST

Europejski Program Współpracy w Dziedzinie Badań Naukowo-Technicznych (European Cooperation in the Field of Scientific and Technical Research), znany pod akronimem COST, to utrzymywana wspólnie przez 34 państwa europejskie i Izrael (jako państwo współpracujące) struktura instytucjonalna, której najważniejszym zadaniem jest organizowanie wielostronnej współpracy naukowo-technicznej krajów członkowskich. Program funkcjonuje od 1971 r. COST umożliwia koordynację na szczeblu europejskim przedsięwzięć badawczych o określonej tematyce, prowadzonych w różnych krajach w ramach tak zwanych Akcji COST.

Od chwili swego powstania, COST ukierunkowany jest na prowadzenie badań podstawowych oraz prac badawczych, przy czym duża waga przywiązywana jest do projektów zorientowanych na potrzeby społeczeństw. Elastyczna i pragmatyczna formuła programu (pozwalająca na inicjowanie projektów przez samych naukowców, a następnie włączanie się w nie tylko zainteresowanych krajów), sprawiła, że liczne akcje COST pomogły wytyczyć drogę wielu ważnym programom wspólnotowym. Mimo znacznej ekspansji programów Unii Europejskiej, COST ciągle odgrywa ważną rolę w promowaniu rozwoju współpracy naukowo-technicznej w Europie: przyczynia się do zwiększania synergii i tworzenia sieci, jak również pomaga w rozwoju integracji europejskiej.

W programie COST obowiązują cztery podstawowe zasady:

- otwartość – każdy kraj członkowski COST, jak również Komisja Europejska, może zainicjować wspólną realizację nowej Akcji,
- elastyczność – przystąpienie kraju do udziału w konkretnej Akcji jest dobrowolne i zależy jedynie od narodowych priorytetów badawczych,
- zdecentralizowanie finansowe – koszty wszystkich prac badawczych ponoszone są bezpośrednio przez kraje prowadzące badania,
- wspólna koordynacja – realizacja krajowych projektów badawczych jest wspólnie koordynowana na szczeblu europejskim.

W ramach COST przeprowadzono prawie 200 akcji, w których wzięło udział 30 000 naukowców ze wspomnianych wyżej 34 krajów europejskich oraz 80 instytucji z 11 krajów nieczłonkowskich.

Akcja COST A23 „Ewaluacja Europejskich Programów dla Rynku Pracy”

W ramach programu COST jest realizowana akcja COST A23 pt. „Ewaluacja Europejskich Programów dla Rynku Pracy”. Akcja prowadzona jest od maja 2003 r. a jej zakończenie planowane jest na styczeń 2008 r. Jest ona rozszerzeniem prowadzonej w okresie 1998–2003 akcji COST A13 zatytułowanej: „Zmieniające się rynki pracy, strategie opieki społecznej i obywatelstwo”.



Rys. 1. Strona internetowa akcji COST A23 (www.tinbergen.nl)

Głównym, ogólnym celem programu CostA23 jest upowszechnianie wiedzy wśród europejskiej społeczności na temat polityki funkcjonowania rynku pracy w oparciu o wykorzystanie zaawansowanych metod ekonometrycznych, bazujących na danych w zakresie zachowań indywidualnych. W ramach Akcji rozwijana jest międzynarodowa współpraca, prowadząca do systematycznej ewaluacji i tworzenia programów dla rynku pracy ukierunkowanych na redukcję bezrobocia i podnoszenie kwalifikacji kapitału ludzkiego, przy najniższych z możliwych kosztach ponoszonych przez podatnika. Wiedza zgromadzona w czasie realizacji akcji „Ewaluacja Europejskich Programów dla Rynku Pracy” pomoże w opracowywaniu przyszłych działań związanych z organizacją i maksymalizowaniem efektywności rynku pracy. Akcja skupia się na badaniach empirycznych i teoretycznych. W jej ramach zidentyfikowane zostaną wyzwania, przed którymi stają twórcy strategii ukierunkowanych na zwiększenie uczestnictwa w rynku pracy.

Pierwszą, najważniejszą grupę, do której jest skierowana Akcja, stanowią europejscy naukowcy, prowadzący badania w tej samej dziedzinie. Międzynarodowa wymiana pracowników naukowych, odbywająca się w ramach akcji COST A23, umożliwi wykorzystanie obcych doświadczeń w zakresie technik analizowania danych, jak również empirycznych rezultatów uzyskiwanych poprzez ich zastosowanie, w najlepszy z możliwych sposobów. Współpraca taka przyczynia się do poprawy jakości prowadzonych badań. Przeprowadzona zostanie ewaluacja wiarygodności wniosków na temat rozbieżności, jakie występują w otoczeniu instytucjonalnym oraz uregulowaniach prawnych dotyczących rynku pracy w poszczególnych krajach (na przykład porównanie zupełnie różnych przepisów prawnych dotyczących, zwolnienia pracownika z pracy w Hiszpanii i Holandii).

W badaniach zostaną wykorzystane zaawansowane metody ekonometryczne. Akcja przyjmie zarówno bezpośrednie, mikroekonomiczne podejście oparte na informacjach o zachowaniu się osób indywidualnych, jak również szerszą perspektywę, gdzie będzie uwzględniała efekty pośrednie, np. dotyczące płac pracowników, którzy nie są bezpośrednio zaangażowani w programy rządowe.

Akcja COST A23 ma za zadanie przyczynienie się do poprawy funkcjonowania europejskiego rynku pracy, dlatego też drugą grupę docelową stanowią decydenci na poziomie krajowym i europejskim. Projekt pozwoli na uzyskanie usystematyzowanych informacji, które okażą się im pomocne przy opracowywaniu strategii rządowych w zakresie polityki rynku pracy. Dzięki badaniom realizowanym w ramach akcji COST A23 możliwe będzie ustalenie czynników, wpływających na efektywność tych strategii, co pozwoli na zastosowanie lepszych rozwiązań. Przeanalizowany zostanie również poziom komplementarności (uzupełniania się) strategii opracowanych dla różnych dziedzin, dzięki czemu możliwe będzie wspieranie przez państwo kombinacji strategii najlepszych z możliwych. Tym sposobem dojdzie do realizacji celu Unii Europejskiej, określonego na szczycie w Lizbonie – „Europa ma stać się najbardziej dynamicznym i konkurencyjnym rynkiem na świecie”. Realizowane przez poszczególne rządy programy interwencyjne poddane zostaną ewaluacji, której wyniki i wytyczne publikowane będą w raportach. Rezultaty programu będą prezentowane także na łamach czasopism międzynarodowych, konferencjach krajowych i międzynarodowych odbywających się poza zakresem tej akcji, rozprawach itp.

Akcja jest realizowana dzięki zaangażowaniu specjalistów z wielu krajów. Wymiana doświadczeń i wiedzy pracowników naukowych odbywa się na organizowanych 2 razy w roku konferencjach, misjach naukowych młodych doktorantów, a także w grupach roboczych, pracujących nad jednym z następujących tematów:

- Ewaluacja programów;
- Strategie rozwoju zasobów ludzkich;

- Projektowanie systemu ubezpieczeń społecznych i podatkowego;
- Ogólna sytuacja dotycząca zatrudnienia i uwarunkowania prawne.
Tematyka prac w grupach roboczych dotyczy w szczególności:
- obserwacji i monitoringu działań podejmowanych przez osoby bezrobotne w celu uzyskania zatrudnienia;
- programów szkoleniowych dla osób bezrobotnych;
- innych rodzajów pomocowych programów dla osób bezrobotnych, np. opieka nad dziećmi lub ulgi w kosztach przejazdów;
- polityki wspierania rozwoju kapitału ludzkiego, np. wsparcie finansowe dla studentów oraz subsydiowanie opłat za naukę;
- projektowania systemu opieki socjalnej;
- ochrony zatrudnienia i polityki zwolnień;
- systemu podatkowego, zachęcającego do podejmowania przez społeczeństwo nauki i pracy.

W przygotowaniu akcji aktywnie uczestniczyły instytucje z Holandii (The Tinbergen Institute (Amsterdam/Rotterdam), Danii (The Centre for Applied Microeconometrics – CAM w Kopenhadze), Francji (The ENSAE, “Ecole nationale de la statistique et de l’administration économique” – Paryż), Hiszpanii (CEMFI Centro de Estudios Monetarios y Financieros (Madryt), Szwecji (Wydział Ekonomiczny, Uniwersytet Uppsala) i Wielkiej Brytanii (Wydział Ekonomii Politycznej Uniwersytetu College London – UCL).

Poza wyżej wymienionymi organizacjami w Akcji, jako kraje współpracujące, uczestniczą uczelnie i jednostki badawcze z 10 innych państw tj. Austria, Belgia, Cypr, Finlandia, Niemcy, Irlandia, Norwegia, Polska, Rumunia i Szwajcaria. Do udziału w akcji COST A23 zachęca się kraje z całej Europy, natomiast na uczestnictwie szczególnie zyskać mogą kraje z Europy Środkowo-Wschodniej.

Zakres Badań prowadzonych przez Instytut Technologii Eksploatacji w ramach akcji COST A23

Przy powołaniu akcji COST A23 „Ewaluacja Europejskich Programów Rynku Pracy” aktywnie uczestniczyła także strona polska, którą reprezentują następujące instytucje: Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie oraz Politechnika Radomska. Tematyka projektów badawczych, realizowanych przez stronę polską obejmuje:

- Badanie wpływu programów przedakcesyjnych na sytuację rynku pracy regionu radomskiego;
- Ewaluacja nowych lokalnych systemów informacji i doradztwa zawodowego i ich wpływu na rynek pracy;
- Ewaluacja informacyjno-doradczej inicjatywy rządowej na rzecz zwiększania szans na rynku pracy absolwentów szkół wyższych.

Projekt, realizowany przez Instytut, dotyczy tematyki objętej obszarem drugim zatytułowanym „Strategie rozwoju zasobów ludzkich”. Projekty poświęcone niniejszej tematyce prowadzą także jednostki badawcze z Holandii (Tinbergen Institute), Irlandii (University College Dublin), Austrii (Institut für Höhere Studien), Norwegii (Institute for Social Research) oraz Szwecji (Uppsala University).

W ramach Akcji COST A23 Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu prowadzi projekt badawczy zatytułowany „Teoretyczno-empiryczne badania wpły-

wu lokalnych systemów informacji i doradztwa na rynek pracy”. Podstawowym celem badań jest określenie wpływu nowych lokalnych systemów informowania, doradztwa zawodowego i aktywizacji zawodowej na społeczności lokalne ze szczególnym uwzględnieniem bezrobotnych absolwentów. Badaniu zostanie poddana przede wszystkim działalność wybranych Gminnych Centrów Informacji (GCI), a także bezrobotni, studenci, uczniowie i zatrudnieni, korzystający z usług tych placówek. Przedmiot badań dotyczyć będzie działalności informacyjnej, szkoleniowej i z zakresu doradztwa zawodowego, prowadzonej przez placówki GCI.

Dzięki wsparciu i wymianie doświadczeń z zakresu metodologii i narzędzi badawczych z krajami współpracującymi w ramach Akcji możliwa będzie realizacja celów szczegółowych projektu prowadzonego przez Instytut, do których należą:

- Opracowanie modelu ewaluacji lokalnych systemów informacji i doradztwa zawodowego z wykorzystaniem metod ekonometrycznych i narzędzi opracowanych w programie COST;
- Przeprowadzenie badań ewaluacyjnych dotyczących:
 - skuteczności informacji, doradztwa i szkolenia w społecznościach lokalnych,
 - wpływu usług doradczych na podstawy oraz aktywizację zawodową osób bezrobotnych, uczniów i studentów,
 - zmian wiedzy i umiejętności informatycznych;
- Określenie uczestnictwa i barier osób zagrożonych wykluczeniem społecznym;
- Przeprowadzenie badań waloryzujących rezultaty i usługi informacji i doradztwa zawodowego w społeczności lokalnej;
- Międzynarodowe aspekty informowania i doradztwa zawodowego społeczności lokalnych;
- Opracowanie rekomendacji z zakresu doskonalenia lokalnych systemów informacji i doradztwa zawodowego.

Instytut Technologii Eksploatacji posiada bogate doświadczenie z zakresu realizacji projektów międzynarodowych (PHARE 2000, EQUAL, Leonardo da Vinci). Stanowi ono podstawę wymiany doświadczeń z pozostałymi uczestnikami akcji COST oraz gwarantuje aktywne włączenie się Instytutu w opracowanie narzędzi badawczych oraz zastosowanie nowych metod ekonometrycznych, rozwiniętych na podstawie koncepcji laureata nagrody Nobla Jamesa Hackmana. Uczestnictwo strony polskiej w Akcji będzie też wkładem do realizacji Narodowego Planu Rozwoju 2007–2013, którego jednym z celów jest rozwój systemów informacji i doradztwa zawodowego.

Recenzent:
dr Krzysztof SYMELA

Dane korespondencyjne autora:

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB
ul. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom

Tomasz KUPIDURA

e-mail: tomasz.kupidura@itee.radom.pl

Karolina MALEŃCZAK

Edukacja ustawiczna we Francji*

Continuing education in France

Słowa kluczowe: edukacja ustawiczna kształcenia dorosłych, edukacja nieformalna.

Key words: continuing education, adult education, nonformal education.

Summary

The article presents legislative aspects and actual regulation about continuing education in France. It was presented the institutions, agency and centre of professional orientation working for adult education development. The author discussed the examples of good practices e-learning development against a background of another teaching methods.

Ustawiczne kształcenie zawodowe jest postrzegane jako podstawowe prawo obywatela i pracownika, które należy rozwijać i zagwarantować każdemu, zgodnie z zapotrzebowaniem gospodarki. Poza finansowaniem publicznym, prawo to jest finansowane przez nałożony na przedsiębiorstwa obowiązek uczestnictwa w rozwoju kształcenia zawodowego, poprzez plan kształcenia i obowiązkowe składki na rzecz zwiększenia kwalifikacji zawodowych oraz indywidualny urlop na kształcenie.

W 2003 r. miały miejsce negocjacje z partnerami społecznymi dotyczące reformy ustawy z 1971 r. W ich wyniku 4 maja 2004 r. przyjęto nową ustawę, w myśl której reforma przyjęła cele:

- umożliwienie każdemu pracownikowi decydowania o własnym rozwoju zawodowym,
- promowanie zdobywania i dostosowywania kwalifikacji w ciągu całego życia zawodowego,
- ułatwienie kształcenia poza czasem pracy,
- ułatwienie dostępu do kształcenia pracownikom małych i średnich przedsiębiorstw oraz przedsiębiorstw rzemieślniczych,
- promowanie indywidualnego toku kształcenia oraz korzystania z nowych technologii, jak również kształcenia w miejscu pracy, dzięki rozwojowi funkcji opiekuna zawodowego,
- rozwój działań z zakresu zarządzania prognozami dotyczącymi miejsc pracy i kwalifikacji, na poziomie poszczególnych grup zawodowych, poprzez utworzenie obserwatoriów badań nad zawodami i kwalifikacjami,
- dbałość o równość dostępu do kształcenia mężczyzn i kobiet.

Do znaczących centrów informacji i badań należą:

Centrum na rzecz rozwoju informacji nt. kształcenia ustawicznego (Centre-Inffo) objęte jest patronatem Ministra Pracy, Spójności Społecznej i Polityki Mieszkaniowej, i znajduje się w samym środku sieci przekazywania informacji dotyczących ustawicznego kształcenia zawodowego. Jako szczególnie partner państwa, regionów, partnerów społecznych i zawodowych, Cen-

* Publikacja stanowi część „Raportu o stanie edukacji ustawicznej w Polsce w roku 2005”, MEN, Warszawa 2005.

trum INFFO ma za zadanie promować kształcenie zawodowe wśród podmiotów i decydentów. Jego misją jest tworzenie pomysłów, informowanie oraz określanie kierunku rozwoju. W tym celu Centrum INFFO¹ :

- gromadzi informacje i dokumenty nt. ustawicznego kształcenia zawodowego;
- wydaje czasopisma, dokumenty informacyjne, dokumenty techniczne, CD-Romy i inne narzędzia informacyjne;
- uczestniczy w działaniach i kampaniach informacyjnych oraz „uwrażliwiających”, prowadzonych przez państwo lub partnerów społecznych;
- informuje o inicjatywach i działaniach instytucji międzynarodowych, krajowych i regionalnych oraz o działaniach organizacji parytetowych;
- organizuje dni badań i informacji nad obecną sytuacją;
- prowadzi sesje kształcenia i dni tematyczne;
- przeprowadza ankiety i badania na rzecz organizacji lub przedsiębiorstw;
- jest francuskim odpowiednikiem CEDEFOP-u (Europejskiego Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego) i odpowiada za sieć *Refer France*.

Centra Animacji i Zasobów Informacji nt. Kształcenia (CARIF) – finansowane przez państwo i regiony, są adresowane do osób zawodowo zajmujących się kształceniem i pozostają w stałym kontakcie z podmiotami kształcenia zawodowego².

Centrum studiów i badań nad kwalifikacjami (CEREQ) – jest instytucją publiczną, która podlega Ministerstwu Oświaty, Szkolnictwa Wyższego i Badań oraz Ministerstwu Pracy i Spójności Społecznej. Centrum dostarcza ekspertyzy podmiotom odpowiedzialnym za kształcenie i zatrudnienie, wykorzystując dane statystyczne, badania, studia i analizy. Centrum sporządza opinie i propozycje, których zadaniem jest ułatwienie wyboru kierunków polityki kształcenia na szczeblu regionalnym, krajowym i międzynarodowym³.

Centrum Zasobów i Inicjatyw Projektów Zagranicznych (CR2i) – zostało utworzone przez francuskie Ministerstwo Oświaty w celu promowania europejskich i międzynarodowych programów w ramach Sieci GRETA i zajmuje się kształceniem osób dorosłych. Centrum wypełnia obecnie swoje zadania przy CIEP (Międzynarodowe Centrum Studiów Pedagogicznych w Sèvres), którego profil (zwany „inżynierią kształcenia”) akcentuje komplementarność i zbieżność pomiędzy kształceniem zawodowym młodzieży i dorosłych⁴.

W grupie **centrów orientacji zawodowej** duże znaczenie mają:

Międzyinstytucjonalne centra bilansu kompetencji (CIBC) – utworzone z inicjatywy Ministerstwa Pracy dokonują bilansu kompetencji na rzecz wszelkiego rodzaju odbiorców publicznych, pracowników i osób poszukujących pracy. W skład sieci wchodzi 175 centrów rozmieszczonych na całym obszarze Francji⁵.

Agencje na rzecz zatrudnienia (ANPE i APEC) – Krajowa Agencja na rzecz Zatrudnienia (ANPE), podobnie jak Stowarzyszenie na rzecz Zatrudnienia Pracowników (APEC), pełnią misję orientowania osób poszukujących pracy oraz pracowników poszukujących możliwości rozwoju. Agencje pomagają na etapie formalizowania projektów zawodowych i określenia ewentualnych potrzeb w dziedzinie kształcenia⁶.

¹ www.centre-inffo.fr

² www.intercarif.org

³ www.cereq.fr

⁴ www.cr2i.com

⁵ www.cibc.net

⁶ www.apec.fr, www.anpe.fr

Wiodące centra kształcenia:

Zgrupowanie Instytucji (GRETA) – tworzą je instytucje szkolnictwa publicznego, które łączą, w ramach określonego obszaru geograficznego, zasoby ludzkie i materiałowe, którymi dysponują, aby wypełniać misję służby publicznej kształcenia dorosłych w ramach edukacji i kształcenia ustawicznego. We Francji istnieje prawie 300 ośrodków GRETA, działających w zorganizowanej sieci. Instytucje GRETA nie są finansowane z budżetu Ministerstwa Oświaty i utrzymują się ze środków własnych, zgodnie z zasadami wolnej konkurencji⁷.

Krajowe Stowarzyszenie na rzecz Kształcenia Zawodowego Osób Dorosłych (AFPA) – jest instytucją podległą Ministerstwu Zatrudnienia, Pracy i Spójności Społecznej. Zajmuje ono ważną pozycję w sieci GRETA w dziedzinie specjalistycznego kształcenia zawodowego dla osób dorosłych, osób poszukujących pracy oraz pracowników we Francji i w Europie. AFPA angażuje się we wszelkie kwestie z zakresu orientacji zawodowej, kształcenia zawodowego, zatwierdzania zdobytego doświadczenia zawodowego oraz doradztwa w dziedzinie zasobów ludzkich⁸.

Narodowe Konserwatorium Sztuki i Zawodów (CNAM) – jest instytucją publiczną o charakterze naukowym, kulturalnym i zawodowym, nad którą patronat sprawuje Ministerstwo Młodzieży, Oświaty i Badań. Pełni trzy funkcje: kształcenie zawodowe osób dorosłych, badania nad rozwojem technologicznym oraz innowacyjnością, popularyzacją kultury naukowej i technicznej. CNAM posiada regionalną sieć, ale działa na szczeblu krajowym. CNAM zdobyło bogate doświadczenie, między innymi w problematyce zatwierdzania zdobytego doświadczenia zawodowego (VAE). Prowadzi usługi kształcenia ustawicznego w postaci staży wymagających fizycznej obecności oraz kształcenia na odległość. Inną dziedziną działania CNAM są badania z zakresu „Człowiek i praca”, w ramach których dokonuje analiz nt. ustawicznego kształcenia zawodowego⁹.

Ważną rolę w systemie edukacji ustawicznej spełniają **partnerzy społeczni**:

Organizacje kierownicze i związkowe – organizacje kierownicze reprezentują i bronią interesów pracodawców (MEDEF, CGPME), organizacje związkowe reprezentują i bronią interesów pracowników, a oba typy organizacji pełnią funkcję informacyjną dla swoich członków nt. kształcenia zawodowego.

Organizacje Parytetowe Autoryzowanych Poborców (OPCA) – zostały utworzone przez pracodawców i związki zawodowe w celu zbiórki kwot wpłacanych przez przedsiębiorstwa na rzecz kształcenia swoich pracowników. Każda branża zawodowa posiada swoją własną organizację OPCA.

OPCA są upoważnione do dwojakiego rodzaju działań:

- zbiórki składek z tytułu umów o uzyskiwanie kompetencji zawodowych, okresów uzyskiwania kompetencji zawodowych, prawa do indywidualnego kształcenia oraz planu kształcenia;
- zbiórki środków przeznaczonych na indywidualny urlop związany z kształceniem (CIF).

Obserwatoria badawcze zawodów i kwalifikacji – są stowarzyszeniami w rozumieniu ustawy z 1991 r., tworzonymi z inicjatywy danej branży zawodowej. Ich zadanie polega na umożliwianiu branżom zawodowym, poprzez badania ilościowe i jakościowe, dostosowanie ich polityki kształcenia do potrzeb pracowników. Wśród istniejących obserwatoriów można wymienić w szczególności Obserwatorium Zawodów, Zatrudnienia i Kształcenia w Przemysle Farmaceutycznym (*Ob-*

⁷ www.education.gouv.fr/fp/greta.htm

⁸ www.afpa.fr

⁹ www.cnam.fr

servatoire des métiers, de l'emploi et de la formation du LEEM), Obserwatorium Rozwoju Zawodów Ubezpieczeniowych (*Observatoire de l'évolution des métiers de l'assurance*) oraz Obserwatorium Zawodów Branży Telekomunikacyjnej (*Observatoire des métiers des Télécommunications*).

Poniżej przedstawiono przykłady „dobrych praktyk”.

1. Uznawanie doświadczenia zawodowego (VAE)

Uznawanie doświadczenia zawodowego stanowi ważny przykład woli ustawodawcy francuskiego udostępnienia wszystkim określonych kwalifikacji zawodowych. Ostatnie regulacje przyjęte w styczniu 2002 r. w ramach Ustawy o modernizacji społecznej rozpoczynają nowy etap we wdrażaniu pomysłów aktywizujących zawodowo społeczeństwo francuskie.

Uznawanie doświadczenia zawodowego umożliwia pracownikom uzyskanie potwierdzenia zdobytych przez nich praktycznych kwalifikacji oraz uzyskanie dyplomu lub tytułu do celów zawodowych. Potwierdzenie doświadczenia zawodowego jest wydawane przez komisję. Pracownik kompletuje określoną dokumentację, przy czym wymagane jest minimum trzyletnie doświadczenie zawodowe.

Oferta certyfikacji kwalifikacji zawodowych jest zebrana w **Krajowym Repertorium Certyfikacji Zawodowej (RNCP)**, w celu umożliwienia lepszego rozpoznania kwalifikacji uznawanych we Francji w drodze certyfikacji doświadczenia zawodowego.

Uznawanie doświadczenia zawodowego (VAE) jest objęte powszechnym prawem gwarantowanym przez Kodeks pracy. Dotyczy wszystkich dyplomów i tytułów do celów zawodowych wpisanych do Krajowego Repertorium Certyfikacji Zawodowej. Dyplom można uzyskać poprzez uznanie uzyskanego doświadczenia zawodowego. Kompetencje uzyskane w dziedzinie społecznej lub wolontariacie również mogą podlegać uznaniu przez państwo.

Na procedury związane z VAE pracownikowi przysługuje urlop. Ponadto wszelkie wydatki poniesione przez przedsiębiorstwo lub organizację dokonującą zbiórki składek na fundusz kształcenia (OPCA), na cele związane z VAE są wliczane w koszty. Działania VAE są również wpisane do działań podejmowanych przez przedsiębiorstwa na rzecz pracowników zagrożonych utratą pracy.

2. Kształcenie na odległość

Rozwój i zróżnicowanie sposobów kształcenia, co wiąże się z rozwojem technologii informatycznych i komunikacji, umożliwia zmniejszanie niektórych nierówności w dostępie do kształcenia i dostosowanie do bardzo zróżnicowanych odbiorców i ich potrzeb, a tym samym jego indywidualizację.

Celem kształcenia na odległość jest zaproponowanie, poprzez urządzenia służące do e-learningu i bez względu na położenie geograficzne, sytuację społeczną czy zawodową, powszechnej możliwości dostępu do wiedzy: za pomocą korespondencyjnych kursów multimedialnych, przez urządzenia dostępne w centrach zasobów pedagogicznych, za pomocą środków teleinformatycznych bądź poprzez kombinację różnych form przekazywania wiedzy.

Od wielu lat francuskie Ministerstwo Oświaty angażuje się w rozwój e-learningu, zwłaszcza w kształceniu osób dorosłych, w ramach sieci GRETA i na uczelniach wyższych.

Wiejskie Oddziały Pracowni Edukacji Zindywidualizowanej są ciekawym przykładem w tej dziedzinie. Zainicjowane przez *Region Midi-Pyrénées* w 1995 r., opierają się na oddziałach kształcenia, położonych w pobliżu beneficjenta (obecnie istnieje 70 oddziałów), na obszarach wiejskich, w budynku szkoły lub w siedzibie urzędu miejskiego. Każdy ośrodek jest wyposażony w pomoce do kształcenia na odległość i jest podłączony do centrum badawczego, centrali sieci i Pracowni Edukacji Zindywidualizowanej. Wiejskie Oddziały Pracowni Edukacji Zindywidualizowanej są rezultatem partnerstwa na szczeblu regionalnym Ministerstwa Oświaty i Zatrudnienia z samorządami lokalnymi.

3. Bilans kompetencji

Bilans kompetencji jest uznanym z mocy prawa działaniem, zapisanym we francuskim Kodeksie pracy od ponad 10 lat. Skorzystało z niego już ponad milion osób. Wprowadzony ustawą z 31 grudnia 1991 r. bilans kompetencji umożliwia pracownikom przeanalizowanie własnych kompetencji zawodowych i osobistych, jak również posiadanych kwalifikacji i motywacji, w celu utworzenia projektu zawodowego oraz, w razie potrzeby, projektu kształcenia. Bilans kompetencji jest wynikiem działań przeprowadzonych w uprawnionej do tego instytucji, stosującej wiele metod: rozmowy, diagnozy, testy, symulacje sytuacji zawodowych, poszukiwanie informacji dotyczących otoczenia społecznego i ekonomicznego, zawodów, i inne (Cf. art. L.900-2, L. 900-4-1, R 900-1 á R 900-8 Kodeksu pracy).

Każdy pracownik, który wykaże pięcioletni staż zawodowy, może skorzystać z prawa do bilansu kompetencji – raz na pięć lat. Bilans może zostać przeprowadzony w ramach urlopu na szkolenie lub planu szkoleniowego przedsiębiorstwa. Ustawa gwarantuje dyskrecję, obejmującą wynik bilansu.

4. Zintegrowany przekaz wiedzy zawodowej

Obecnie w wielu przedsiębiorstwach prowadzone są badania nad zastosowaniem dydaktyki zawodowej do problematyki zintegrowanego przekazu wiedzy zawodowej. Jako przykład można podać firmę *Saint Gobain*, hutę szkła w regionie *Provence – Alpes – Côte d'Azur*, która jest poddawana eksperymentom przy zastosowaniu założeń opartych na zintegrowanej dydaktyce zawodowej.

Zintegrowany przekaz odbywa się między doświadczonymi i młodymi pracownikami, którzy nie ukończyli jeszcze procesu kształcenia (osoby zatrudnione na umowie, tzw. *contrat d'alternance*). W grupie pracowników powstają nowe więzi i zachodzi przekaz wiedzy zawodowej na bazie dzielenia się przez starszych stażem doświadczeniami. Wymiana doświadczenia jest sformalizowana: młodzi pracownicy są egzaminowani przez starszych, opracowywane są pomoce naukowe (procedury, przewodniki i inne) oraz metody i narzędzia kształcenia (badanie konkretnych przypadków, symulacje i inne).

5. Indywidualne prawo do kształcenia (DIF)

Reforma kształcenia zawodowego przyznaje pracownikowi indywidualne prawo do kształcenia w wymiarze 20 godzin rocznie, które mogą się kumulować przez 6 lat. Prawo to jest realizowane z inicjatywy pracownika, po uzyskaniu zgody przedsiębiorstwa, które pokrywa koszty kształcenia.

W zasadzie realizacja indywidualnego prawa do kształcenia DIF nie odbywa się w godzinach pracy, ale za porozumieniem pracownika i pracodawcy może ono odbywać się częściowo lub całkowicie w godzinach pracy. DIF ma na celu rozpowszechnianie dostępu do kształcenia zawodowego i umożliwienia każdemu pracownikowi rozwoju zawodowego. Jest to koncepcja zbyt nowa, aby móc ocenić jej skutki, które w dużej mierze będą uzależnione od polityki kształcenia kadr realizowanej przez pracodawców.

Recenzent:

dr hab. Maria PAWŁOWA, prof. PR

Dane korespondencyjne autora:

Maria RUDOWSKI

e-mail: rudowski@cr2i.com

1, avenue Léan Journault

92318 Sévres

Jerzy CIEŚLIK

Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania im. L. Koźmińskiego, Warszawa

Justyna HOFMOKL

Szkoła Nauk Społecznych IFiS PAN, Warszawa

Elektroniczne platformy edukacyjne: otwarte czy zamknięte?*

Platform for electronic learning:
open or close?

Słowa kluczowe: elektroniczne platformy, edukacja ustawiczna, zasoby internetowe, e-learning.

Key words: electronic platforms, continuing education, internet resources, e-learning.

Summary

The article refers to key concepts relevant to the recent debate on the core principles of the functioning of Internet: network effects, free-riding, shareable goods, architecture of participation, peer production and the gift economy. The main conclusion is that those key concepts are particularly relevant to the e-learning initiatives. As a result the e-learning community should take active part in the current debate on the core principles of Internet, addressing specific aspects relating to the educational character of e-learning initiatives.

Wprowadzenie

Rozwój nowoczesnych programów i narzędzi edukacyjnych z wykorzystaniem nowoczesnych technologii informacyjnych i telekomunikacyjnych (ICT) w sposób nieuchronny wprowadza środowisko dydaktyków, zajmujących się tą dziedziną w obszar bardzo żywej dyskusji i ostrych sporów, jakie toczą się w społeczności internetu. Podejmując konkretne działania, dotyczące np. przekształcenia tradycyjnego wykładu na format e-learningowy, nie zdajemy sobie często sprawy z podstawowych dylematów, jakie wiążą się z tym, a które będziemy musieli rozstrzygnąć. W niniejszym referacie podjęta zostanie próba odniesienia pewnych nowych koncepcji teoretycznych do bardzo istotnej kwestii, nurtującej środowisko e-learningu, a mianowicie czy elektroniczne platformy edukacyjne powinny być otwarte czy zamknięte.

* Artykuł prezentowany na konferencji Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym, Kraków 2006.

W początkowej fazie rozwoju internetu przyjmowano powszechnie zasadę, że oprogramowanie powinno mieć charakter otwarty, gdyż taka forma pozwalała na nieskrępowane doskonalenie kolejnych wersji. W noszącym znamienny tytuł liście „Otwarty list do hobbystów” („An Open Letter to Hobbyists”) z 1976 r. Bill Gates skrytykował funkcjonujący do tej pory system niepobierania opłat za tworzenie i dystrybucję software’u. Zdaniem Gates’a programistom, takim jak on, nie opłaca się pisać dobrego oprogramowania i dokumentacji, ponieważ użytkownicy wolą używać oprogramowania za darmo, czyli je kraść. A zatem rynek komputerów osobistych nie będzie rozwijał się prawidłowo, ze względu na brak wysokiej jakości oprogramowania.

Argumentację Gatesa można łatwo rozszerzyć na elektroniczne zasoby informacyjne, zgromadzone w internecie, w tym także na platformach edukacyjnych. Stanowisko licznych zwolenników zasady otwartego dostępu zarówno do oprogramowania, jak i zasobów informacyjnych początkowo opierało się na argumentacji dotyczącej podstawowych wartości i zasad o charakterze filozoficznym. Dopiero w ostatnim okresie pojawiły się interesujące koncepcje teoretyczne, uzasadniające racjonalność ekonomiczną i społeczną otwartego dostępu do zasobów internetu. Najważniejsze z nich zostaną zaprezentowane poniżej.

Dostęp do zasobów informacyjnych

Pojęcie otwartego charakteru rozumiane jest w pierwszej kolejności jako zapewnienie swobodnego dostępu do zasobów wiedzy i informacji zgromadzonych na elektronicznych platformach edukacyjnych. W tym kontekście interesujące są koncepcje efektów sieciowych, „pozytywnego gapowicza” oraz tzw. *shareable goods*.

Efekty sieciowe

Pojęcie to odnosi się do sytuacji, gdy powiększenie liczby konsumentów (użytkowników) określonego dobra ma pozytywny wpływ na efekty konsumpcji dla dotychczasowych, ale także i nowych konsumentów¹. Oznacza to, że konsument zyskuje na tym, gdy inni konsumenci dokonują tych samych wyborów i korzystają z tych samych produktów. Tym samym stają się członkami wspólnej sieci – użytkowników danego produktu.

Efekty sieciowe są uznawane za kluczową charakterystykę wielu sektorów przemysłu ICT. Klasycznym już przykładem efektów sieciowych jest rozwój World Wide Web. To właśnie transparentna architektura internetu umożliwiła powstanie światowej pajęczyny – każdy może stworzyć swoją własną stronę WWW, pod warunkiem, że zna podstawy języka HTML lub potrafi obsługiwać program do tworzenia stron. Włączenie się w strukturę już istniejących stron nie wymaga niczyjego zezwolenia, a jedynie przestrzeni dyskowej na dowolnym serwerze.

Efekt „pozytywnego gapowicza”

Kluczowym problemem w przypadku tzw. dóbr publicznych jest zagwarantowanie motywacji do tworzenia dóbr oraz walka z dużą ilością osób, które wybierają strategię gapowicza

¹ W klasycznej wymianie rynkowej mamy do czynienia z konsumpcją rywalizacyjną: skosmowanie dobra przez jednych ogranicza możliwości konsumpcji przez innych. W przypadku tzw. dóbr publicznych możemy mieć do czynienia z efektem neutralnym, a więc konsumpcją nierywalizacyjną. Pojęcie efektów sieciowych (zewnętrznych) zostało po raz pierwszy wprowadzone do literatury przez L.M. Katz, C. Shapiro, *Network Externalities, Competition, and Compatibility*, *American Economic Review*, 1985, vol. 75(3), s. 424–440.

(*free riding*). Jeśli nie można wykluczyć nikogo z konsumpcji bądź, gdy koszt takiego wykluczenia jest bardzo duży, występują obiektywne warunki do unikania ponoszenia kosztu na wytworzenie dobra, bo i tak jest możliwość uzyskania go nieodpłatnie. Jest to sytuacja określana w teorii ekonomii jako tzw. dylemat gapowicza, który kojarzy się z negatywnymi skutkami takiej sytuacji i stanowi mocny argument za przejściem kontroli nad produkcją i dystrybucją niektórych dóbr przez państwo².

Doświadczenia z realizacji różnorodnych inicjatyw w obszarze Internetu wskazują, że w tej dziedzinie niebezpieczeństwo „jazdy na gapę” może zostać w znacznym stopniu zminimalizowane. Co więcej, gapowicze mogą spełniać pozytywną rolę i w efekcie być mile widziani. Przykładem są chociażby projekty tworzenia oprogramowania o otwartym kodzie źródłowym (*open source*).

Fenomen *open source* polega na tym, że w przeciwieństwie do innych dóbr publicznych, które są wytwarzane zbiorowo – nie ma tu zagrożenia powstania niedoborów zasobu czy ekstensywnego *free ridingu*. P. Kollock określa Linuksa mianem „niewykonalne dobro publiczne” (ang. *‘impossible public good’*) – dobro o cechach, które teoretycznie nie dają mu szans na zaistnienie³. Dzieje się tak głównie ze względu na pozorne niebezpieczeństwo występowania problemu gapowicza. Pokusy do „jazdy na gapę” pochodzą z dwóch źródeł – po pierwsze, w sytuacji, gdy program komputerowy zostaje udostępniony publicznie za darmo. Po drugie, brak pewności, że wystarczająca liczba programistów zaangażuje się w pisanie programu może stanowić dodatkowy impuls zniechęcający dla tych, którzy obawiają się udziału w przedsięwzięciu zakończonym niepowodzeniem. Sukces Linuksa udowadnia, że problemu gapowicza można w dużym stopniu uniknąć. Umożliwia to między innymi wyjątkowa łatwość komunikowania się przez Internet (co obniża koszty transakcyjne), a także dodatkowe czynniki – dla wielu programistów podejmowane działania mają charakter interesujących wyzwań, z którymi pragną zmierzyć się, aby się sprawdzić. W wielu przypadkach wystarczy, aby kilka osób rozpoczęło jakieś działanie, a znajdują się następni, którzy je dokończą.

Z kolei S. Weber zwraca uwagę, że odpowiedzią na pytanie o sukces *open source* są efekty sieciowe. Choć istnieje bardzo silna pokusa do *free ridingu* oprogramowanie *open source* nie boryka się z problemami niedoborów. Jest to o tyle zaskakujące, że oprogramowanie jest dobrem szczególnym – bardzo złożonym i wymagającym dobrowolnego zaangażowania wielu wolontariuszy na raz. Dlaczego w takim razie projekty *open source* stale się rozrastają? Oprogramowanie o otwartym kodzie źródłowym jest nie tylko nierywalizacyjne, ale dla użytkownika wartość programu wzrasta, gdy większa liczba osób zaczyna go również używać⁴. Co więcej, w takich warunkach zmienia się również funkcja *free-riderów*. W przypadku oprogramowania szczególnie ważna jest bowiem możliwość zbadania działania programu w różnych warunkach. Duża liczba użytkowników gwarantuje stałe testowanie oprogramowania. Choć jedynie niewielka część z nich włącza się w tworzenie kodu to wszyscy użytkownicy przyczyniają się do podwyższania jego jakości – poprzez wykrywanie usterek, sugerowanie udoskonaleń i testowanie działania w różnych okolicznościach. W związku z tym nie ma tu gapowiczów w klasycznym znaczeniu tego słowa – osób pasożytniczych na społeczności twórców.

² J.E. Stiglitz, *Ekonomia sektora publicznego*, PWN, Warszawa, 2004, s. 154–156.

³ P. Kollock, *The Economies of Online Cooperation: Gifts and Public Goods in Cyberspace*, [w:] M. Smith, P. Kollock (red.), *Communities in Cyberspace*, Routledge, London, 1999, s. 3–25.

⁴ S. Weber, *The Success of Open Source*, Harvard University Press, Cambridge, 2004, s. 154.

Dobra o wysokim „potencjale dzielenia się” (shareable goods)

Y. Benkler zwraca uwagę, że na obecnym etapie rozwoju gospodarki, którą autor nazywa sieciową gospodarką informacyjną, dobra prywatne, takie jak komputery osobiste czy bezprzewodowe urządzenia nadawczo-odbiorcze niosą w sobie „potencjał dzielenia się” (ang. *shareable goods*)⁵. Dzieje się tak dlatego, że na tym etapie rozwoju technologicznego występują one w postaci urządzeń o ściśle określonych parametrach obliczeniowych i dyskowych. Dokonując zakupu wchodzimy w posiadanie urządzenia o pewnych stałych możliwościach. W zamożnych państwach znaczna liczba osób ma komputery o parametrach przekraczających ich jednostkowe zapotrzebowanie, w wyniku czego społeczeństwo jako całość posiada pewien nadmiar mocy komputerowych w rękach jednostek. Potencjał dzielenia rodzi się w wyniku połączenia przystępnej ceny komputerów osobistych i ich niewykorzystanych możliwości.

Wykorzystanie „potencjału dzielenia się” zostało z powodzeniem przetestowane w projektach typu rozproszone systemy obliczeniowe (ang. *distributed computing projects*) czy sieci peer-to-peer (p2p). Rozproszone systemy obliczeniowe wykorzystują zbędną w danej chwili moc obliczeniową komputerów prywatnych użytkowników do wykonywania złożonych obliczeń, wspomagając tym samym skomplikowane projekty naukowe. Jednym z przykładów jest projekt SETI@home, który zrzesza kilka milionów użytkowników. Każdy z nich ma na swoim komputerze zainstalowany specjalny wygaszacz ekranu, który z chwilą, gdy komputer przechodzi w stan bezczynności, zaczyna wykonywać zadania w ramach projektu SETI. Gdy rozwiąże jeden problem, przesyła wynik do centrali i pobiera dane do kolejnego zadania. Dzięki temu bez jakichkolwiek nakładów finansowych czy kosztownego nadzoru ludzkiego stopniowo rozwiązywane są złożone problemy z dziedziny astronomii.

Taki mechanizm został zastosowany również w najbardziej popularnym programie do wykonywania rozmów telefonicznych przez Internet, jakim jest skype. W przeciwieństwie do tradycyjnych sieci telefonicznych skype nie potrzebuje centrali ani przekąźników do przekazywania rozmów. Działający w oparciu o technologię p2p serwis umożliwia rozmowy głosowe i wideo, korzystając jedynie z mocy obliczeniowej podłączonych do sieci użytkowników. Jest to jeden z najszybciej rozwijających się serwisów internetowych w ostatnich latach, którego nakłady inwestycyjne i reklamowe są praktycznie zerowe. Warto tu podkreślić, że skype, w przeciwieństwie do projektów naukowych, takich jak SETI@home, jest przedsięwzięciem komercyjnym. Podstawowym zasobem, bez którego firma nie mogłaby udzielać swojej usługi jest prywatna własność jej klientów – ich komputery osobiste i ich moce obliczeniowe. A zatem, udostępniając publicznie swoją własność, jednostki generują zysk prywatnej firmy, otrzymując w zamian możliwość darmowych rozmów przez Internet.

Czy zaprezentowane, z konieczności w sposób bardzo syntetyczny, koncepcje znajdują zastosowanie do elektronicznych platform edukacyjnych? Z pewnością tak. Występują tu bowiem pozytywne efekty sieciowe chociażby w postaci ciągłego doskonalenia metod dydaktycznych na podstawie zebranych wcześniej doświadczeń. Jeśli chodzi o tzw. dylemat gapowicza to generalnie platformy edukacyjne zakładają istnienie gapowiczów – studentów czy szerzej odbiorców treści dydaktycznych, od których nie oczekuje się wniesienia osobistego wkładu, lecz efektywnego przyswojenia wiedzy. Trzeba też odnotować niekorzystne efekty działań na rzecz niektórych użytkowników np. poprzez wprowadzenie ograniczeń dostępu do określonych serwisów edukacyjnych.

⁵ Y. Benkler, *The Wealth of Networks*, Yale University Press, New Haven, 2006, s. 113.

W mniejszym bądź większym stopniu wpływa to niekorzystnie na asymilację wiedzy i informacji przez uprawnionych użytkowników. Wreszcie w wielu tworzonych platformach edukacyjnych tkwi z pewnością nadwyżkowy „potencjał dzielenia się”⁶.

Sieciowy charakter inicjatyw e-learningowych

Drugi aspekt, związany z otwartym bądź zamkniętym formatem, dotyczy sieciowego charakteru platform e-learningowych. Czy i w jakim zakresie w ich tworzeniu, a następnie eksploatacji powstają warunki do tworzenia wspólnot osób zainteresowanych realizacją wspólnego celu o zasięgu ogólnokrajowym czy też międzynarodowym?

Architektura uczestnictwa

Tzw. architektura uczestnictwa stanowi fundament rozwoju Internetu. Od samego początku relacje panujące między twórcami sieci komputerowych miały charakter sieciowy – ich podstawę stanowiła partnerska współpraca pomiędzy jednostkami i grupami niejednokrotnie bardzo geograficznie rozproszonymi. Głównym celem podejmowania kontaktów była wymiana wiedzy i informacji, a jedynym kryterium doboru partnerów ich wiedza i zdobyte w danej dziedzinie doświadczenie. Relacje sieciowe tworzą się poza ramami formalnych struktur, są wynikiem spontanicznych interakcji i funkcjonują zadaniowo – trwają przez czas wykonywania wspólnego projektu. Niewątpliwie istotnym czynnikiem, który wspomagał powstawanie relacji sieciowych, była możliwość szybkiej komunikacji za pośrednictwem Internetu.

T. O'Reilly, twórca jednego z największych wydawnictw informatycznych, przedsiębiorca i bystry obserwator przemian społeczno-technologicznych stwierdził, że Internet sprawia, iż pewne jednostkowe zachowania, które do tej pory służyły jedynie indywidualnym interesom, zyskują wymiar społeczny i przyczyniają się do stworzenia zasobów wspólnych, które mają istotną wartość dla grupy. To właśnie O'Reilly jest autorem określenia *architektura uczestnictwa* (ang. *architecture of participation*), które opisuje naturę systemów, zaprojektowanych w taki sposób, aby rozwijać się dzięki udziałowi użytkowników⁷.

Produkcja partnerska

Architektura partycypacji stwarza znakomite warunki dla nowego modelu działania, jakim jest tzw. *produkcja partnerska* (ang. *peer production*). Termin ten wprowadził prawnik Y. Benkler, który przeanalizował wiele współczesnych przykładów działań z wykorzystaniem Internetu, opartych na współdziałaniu i korzystaniu ze wspólnych zasobów. Benkler zwraca uwagę, że coraz więcej zwykłych zachowań społecznych zaczyna mieć w internecie znaczenie również ekonomiczne: internauci, wymieniający się opiniami o towarach, przyczyniają się do zwiększenia wartości sklepu internetowego Amazon, wyszukiwarka Google wykorzystuje linki, poprzez które użytkownicy wyrażają swoje zdanie o stronach internetowych, serwisy aukcyjne takie jak eBay czy Allegro rosną w siłę dzięki opiniom, które wystawiają sobie kupujący i sprzedający za ich pośred-

⁶ Przykładowo w przypadku uruchomionego przez jednego z autorów wortalu „Przedsiębiorczość dla ambitnych” istnieją możliwości wykorzystania wortalu dla celów dydaktycznych przez wielu wykładowców praktycznie bez żadnych bądź minimalnych nakładach.

⁷ T. O'Reilly, *The Architecture of Participation*, 2004, Ostatni dostęp: 28.09.2005, http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/articles/architecture_of_participation.html.

nictwem towary. Podstawą nowoczesnej gospodarki staje się *produkcja partnerska* – czyli oddolne, oparte na nieekonomicznych przesłankach działania dużych grup jednostek.

„Centralną charakterystyką [produkcji partnerskiej] jest skuteczna współpraca grup jednostek nad dużymi projektami. Jednostkami tymi nie kierują hierarchiczny system nakazów ani rynkowy system cen, lecz zróżnicowane motywacje i sygnały społeczne”⁸. Produkcja partnerska sprawdza się najlepiej, gdy przedmiotem produkcji jest informacja lub obiekty kultury i gdy fizyczny kapitał niezbędny do takiej produkcji – komputery i urządzenia komunikacyjne jest rozprzestrzeniony a nie skoncentrowany.

Ekonomia daru

Zagadnieniami relacji społecznych, opartych na wymianie darów, zajmowali się do tej pory przede wszystkim antropologowie, badający społeczeństwa pierwotne. Wskazywali oni na całkowicie odmienny charakter interakcji, polegających na wymianie darów i transakcjach towarowych. Tym, co odróżnia ekonomię daru od wymiany rynkowej jest tworzenie przestrzeni wspólnych znaczeń i celowości działania.

E. Raymond, programista i historyk ruchu *open source*, jako jeden z pierwszych wskazywał na podobieństwa wzorców wytwarzania otwartego oprogramowania do kultur daru charakteryzujących niektóre społeczności pierwotne. W warunkach obfitości i nadmiaru kluczowych dóbr prestiż i pozycja społeczna członków grupy zależą od rozdawanych przez nich darów⁹. Raymond uważa, że podobnie dzieje się również współcześnie, w środowisku *open source*. Jednak S. Weber twierdzi, że takie rozumowanie nie jest do końca uzasadnione. Autor nie kwestionuje wyjątkowości aktu dzielenia się, który wyróżnia społeczność programistów, lecz zwraca uwagę, że nie mamy tu do czynienia z kulturą nadmiaru. Dobrami o największej wartości są w tym środowisku czas, umiejętności i intelekt osób zaangażowanych w tworzenie oprogramowania. Te zasoby nigdy nie będą w nadmiarze. Do stworzenia dobrego oprogramowania potrzeba pracy dobrych programistów, a ich czas i poświęcenie, nie leżą na ulicy. Nadal więc mamy do czynienia z sytuacją braku niż nadmiaru, a mimo to w wielu środowiskach twórców i użytkowników Internetu kwitnie efektywna współpraca nie podyktowana względami czysto ekonomicznymi¹⁰.

Na tle doświadczeń związanych tworzeniem ram koncepcyjnych Internetu a także bardzo silnego nurtu *open source*, gdzie od samego początku współpraca zaangażowanych informatyków miała charakter sieciowy, tworzenie elektronicznych platform edukacyjnych miało w przeważającej masie wymiar lokalny. Jakkolwiek obserwujemy coraz liczniejsze przykłady inicjatyw podejmowanych w skali krajowej czy też międzynarodowej daleko tu do tego stopnia nasycenia relacji sieciowych, jaka ma miejsce w przypadku projektów *open source*. Można oczekiwać, że bardziej zdecydowane działania w kierunku projektów sieciowych opartych na architekturze uczestnictwa i produkcji partnerskiej, stanowiłoby silny dodatkowy impuls rozwojowy w omawianej dziedzinie. Argument o szczególnej motywacji do uruchamiania elektronicznych platform edukacyjnych, wynikający z tzw. ekonomii daru wydaje się być szczególnie trafny. Wszak edukacja, niezależnie

⁸ Y. Benkler, Coase's Penguin, or, Linux and The Nature of the Firm, Yale Law Journal, (112), 2005, s. 2. Określenie produkcji partnerskiej (peer production) ma na celu przeciwstawienie tej koncepcji teorii produkcji zespołowej (team production), która w ramach neoinstytucjonalnego nurtu kosztów transakcyjnych uzasadniała potrzebę istnienia struktur hierarchicznych. Por. A. A. Alchian, H. Demsetz, Production, Information Cost, and Economic Organization, American Economic Review, 1972, 62, December, s. 777–795.

⁹ E. S. Raymond, Homesteading the Noosphere, First Monday, 1998, vol. 3(10).

¹⁰ S. Weber, ibidem, s. 23.

od skali komercjalizacji tej dziedziny w dobie współczesnej, w swej fundamentalnej warstwie opiera się na filozofii obdarowania kolejnych pokoleń elementami wiedzy i doświadczenia, nagromadzonymi w procesie rozwoju cywilizacji ludzkiej.

Podsumowanie

Elektroniczne platformy e-learningowe to złożone narzędzia edukacyjne, obejmujące wszystkie warstwy, występujące na różnych poziomach internetu: warstwę fizyczną (komputery, linie przesyłowe), warstwę logiczną (oprogramowanie) oraz warstwę treści (uporządkowany zbiór informacji). Podejmując różnorodne inicjatywy edukacyjne z wykorzystaniem nowoczesnych technologii z konieczności stajemy wobec podstawowych dylematów, jakie nurtują środowisko twórców i aktywnych użytkowników Internetu. Jakkolwiek podstawowe kwestie sporne i linie podziału zostały już określone, środowisko e-learningowe powinno wypracować własne stanowisko w kluczowych kwestiach, biorąc pod uwagę specyfikę, jaka wynika z faktu, że realizowane inicjatywy mają profil edukacyjny.

Bibliografia

1. Alchian A.A., Demsetz H., Production, Information Cost, and Economic Organization, *American Economic Review*, 1972, 62, December.
2. Benkler Y., *The Wealth of Networks*, Yale University Press, New Haven, 2006.
3. Benkler Y., Coase's Penguin, or, Linux and The Nature of the Firm, *Yale Law Journal*, (112), 2005.
4. Katz L.M., Shapiro C., Network Externalities, Competition, and Compatibility, *American Economic Review*, 1985, vol. 75(3).
5. Kollock P., The Economies of Online Cooperation: Gifts and Public Goods in Cyberspace, [w:] M. Smith, P. Kollock (red.), *Communities in Cyberspace*, Routledge, London, 1999, s. 3–25.
6. Raymond E.S., Homesteading the Noosphere, *First Monday*, 1998, vol. 3 (10).
7. O'Reilly T., *The Architecture of Participation*, 2004, Ostatni dostęp: 28.09.2005, http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/articles/architecture_of_participation.html.
8. Stiglitz J.E., *Ekonomia sektora publicznego*, PWN, Warszawa, 2004.
9. Weber S., *The Success of Open Source*, Harvard University Press, Cambridge, 2004.

Recenzent:

prof. dr hab. Stefan M. KWIATKOWSKI

Dane korespondencyjne autora:

dr hab. Jerzy CIEŚLIK, prof. WSzPiZ, Warszawa

jerzy@cieslik.edu.pl

Justyna HOFMOKL

Doktorantka IFiS PAN, Warszawa

justyna@hofmokl.pl

Daniel KUKLA

Zakład Doradztwa Zawodowego
Akademia im. Jana Długosza, Częstochowa

Łukasz BEDNARCZYK

Agencja Zatrudnienia ZAJAN, Częstochowa

Przyszły doradca zawodowy w społeczeństwie informacyjnym

Future job advisor in the information society

Słowa kluczowe: doradca zawodowy, społeczeństwo informacyjne, globalizacja, era globalizacji.

Key words: job advisor, informative society, globalization, age of globalization.

Summary

The present text introduces main assumptions of the idea of the birth of informative society. The following aspects were also presented: the significance of modern information and communication techniques used in the choice of job, the profession of a job advisor and its meaning as well as the possibilities of development in an informative society. The text focuses on a new quality of job advising in a society based on information.

Idea społeczeństwa informacyjnego

W XXI wieku Polska staje przed wyzwaniami społecznymi i technologicznymi. Wśród tych wyzwań jest integracja z Unią Europejską i potrzeba dostosowania polskich rozwiązań i standardów do kształtującego się społeczeństwa informacji. Czynnikiem oddziaływującym jest również postępująca globalizacja. Przenika ona niemal wszystkie sfery naszego życia. Jest to związane z niezwykle intensywnym rozwojem technologii telekomunikacyjnych, a więc swobodnym i błyskawicznym przepływem informacji oraz produktów kultury masowej w obrębie całego globu¹.

Dlatego kraje zaawansowane gospodarczo koncentrują swoje strategie rozwojowe na gospodarce wiedzy, która jest ważnym czynnikiem globalizacji świata. Współczesny świat opiera się przede wszystkim na umiejętności korzystania z informacji, na rozwijającym się sektorze usług oraz ciągłym postępie technologicznym i informacyjnym. Genezy społeczeństwa informacyjnego upatruje się w przełomowych odkryciach naukowych XX wieku, rewolucji naukowo-technicznej, w przemianach w nauce i technice² oraz powstaniu gamy nowych technik komunikacji i informacji: radia, telewizji, satelit telekomunikacyjnych, odtwarzaczy laserowych, komputerów.

¹ A. Pereświet-Sołtan, Rola doradcy zawodowego w świecie ponowoczesnym, [w:] S.M. Kwiatkowski, Z. Sirojć (red.), Edukacja dla rynku pracy. Problemy poradnictwa zawodowego, Wyd. Ochotnicze Hufce Pracy Komenda Główna, Warszawa 2006, s. 290.

² K. Secomski, Przedmowa do: Mikroelektronika i społeczeństwo – na dobre czy na złe? (Raport dla Klubu Rzymskiego), Wyd. PWE, Warszawa 1987, s. 11.

Termin „społeczeństwo informacyjne (joho shakai), powstał w latach 60. XX wieku w Japonii i oznacza typ społeczeństwa charakteryzującego się, m. in. dominacją pracy w sektorze usług, ogromnym rozmiarem przepływu informacji, interaktywnością relacji, integracją i konwergencją działań mediów, wzrostem tendencji globalnych, kulturą postmodernistyczną”³. Natomiast Słownik Encyklopedyczny, definiuje społeczeństwo informacyjne jako nowy typ społeczeństwa, kształtujący się w krajach postindustrialnych, w których rozwój technologii osiągnął najszybsze tempo. W społeczeństwie informacyjnym zarządzanie informacją, jej jakość, szybkość przepływu są zasadniczymi czynnikami konkurencyjności zarówno w przemyśle, jak i w usługach⁴.

Społeczeństwo informacyjne (postindustrialne – poprzemysłowe) często również jest określone jako trzecia epoka cywilizacyjna. O obliczu danej epoki decydują według Krzysztofka K., relacje między trzema żywiołami: materią, energią i informacją. Epoka przedprzemysłowa zdominowana była przez materię, w epoce przemysłowej rosła skala użycia energii, natomiast epoka poprzemysłowa zdominowana jest przez informację⁵. Na naszych oczach odbywa się transformacja, obejmująca praktycznie wszystkie dziedziny życia, wymaga to adaptacji zarówno od jednostek, jak i od instytucji, organizacji, a także rynku pracy.

Tym, co decyduje o rewolucyjności ekonomiki nowoczesnego społeczeństwa, które Toffler A., określa jako trzecia fala, jest właśnie niewyczerpalne bogactwo wiedzy, która może być wykorzystywana jednocześnie przez różnych użytkowników, pożytkujących i pomnażających ją⁶.

Jedną z najnowszych definicji społeczeństwa informacyjnego jest definicja autorstwa Krzysztofka K., i Szczepańskiego M.S., która określa je jako: „(...) społeczeństwo, w którym informacja jest intensywnie wykorzystywana w życiu ekonomicznym, społecznym, kulturalnym i politycznym; to społeczeństwo, które posiada bogate środki komunikacji i przetwarzania informacji, będące podstawą tworzenia większości dochodu narodowego oraz zapewniające źródło utrzymania większości ludzi(...)”⁷.

Rozwój nowoczesnych technologii informatycznych, które będą powstawały w obrębie tego społeczeństwa, będzie w przyszłości pozwalał na skuteczniejsze wyszukiwanie, przetwarzanie, gromadzenie i stosowanie informacji⁸.

A więc, podstawowym procesem związanym z tworzeniem społeczeństwa informacyjnego jest informatyzacja większości dziedzin życia społecznego. Towarzyszyć muszą temu procesy legislacyjne, zapewniające warunki rozwoju infrastruktur informacyjnych (np. gwarancje równości i powszechności dostępu do podstawowego zakresu technik komputerowo-informatycznych) oraz procesy oświatowo-wychowawcze (edukacja informatyczna)⁹. Społeczeństwo informacyjne ce-

³ T. Goban-Klas, Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu, Wyd. PWN, Warszawa – Kraków 1999, s. 286 i 304.

⁴ R. Smolski, M. Smolski, E.H. Stadtmüller, Słownik Encyklopedyczny Edukacja Obywatelska, Wyd. Europa, Warszawa 1999, s. 251.

⁵ K. Krzysztofek, Społeczeństwo informacyjne i rewolucja teleinformatyczna [w:] L. Zacher (red.), Rewolucja informacyjna i społeczeństwo. Niektóre trendy, zjawiska i kontrowersje Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości im. Leona Koźmińskiego, Warszawa 1997, s. 47.

⁶ A.H. Toffler, Budowa nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1996, s. 40.

⁷ K. Krzysztofek, M. Szczepański, Zrozumieć rozwój. Od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych, Wyd. UŚ, Katowice 2002, s. 117–118.

⁸ M. Jeżewska-Maicka, Między edukacją a rynkiem pracy nowe obszary działalności doradcy, [w:] B. Wojtasik, A. Kargulowa, (red.), Doradca – profesja, pasja, powołanie, Materiały ze Światowego Kongresu IAEVG – AIOSP, Wydane przez Stowarzyszenie Doradców Szkolnych i Zawodowych RP, Warszawa 2003, s. 161.

⁹ A. Lekka-Kowalik, Ukryte założenia idei społeczeństwa informacyjnego [w:] T. Zasepa, (red.), Internet. Fenomen społeczeństwa informacyjnego, Wyd. Edycja św. Pawła, Częstochowa 2001, s. 181.

chuje szybka i powszechna informacja, globalna komunikacja, udział w każdej dziedzinie życia: nauce, pracy, kulturze, wynikające z rozwoju technologii.

Społeczeństwo takie powinno:

- 1) rozumieć zastosowanie technologii informacyjnej,
- 2) być kreatywne – twórczo dostosowywać się do zachodzących przemian,
- 3) permanentnie kształcić się i doskonalić zawodowo,
- 4) sprawnie posługiwać się różnorodnymi informacjami przekazywanymi i przetwarzanymi przez najnowsze technologie,
- 5) umiejętnie wartościować, selekcjonować i przetwarzać informacje,
- 6) krytycznie osadzać informacje rozpowszechniane przez media¹⁰.

Plan działań związanych z budową takiego właśnie społeczeństwa zakłada osiągnięcie celów, do których należą:

- A. Cel „0”: Rozwój infrastruktury teleinformatycznej.
- B. Cel „1”: Powszechny tańszy, szybszy i bezpieczny Internet.
- C. Cel „2”: Inwestowanie w ludzi i umiejętności.
- D. Cel „3”: Stymulowanie lepszego wykorzystania technologii informacyjnych.
- E. Cel „4”: Teleinformatyka na obszarach wiejskich.
- F. Cel „5”: Rozwój radiofonii i telewizji cyfrowej¹¹.

Ciągły postęp i rozwój teleinformatyki w społeczeństwie można także rozpatrywać, biorąc pod uwagę takie kryteria jak, kryterium strat i korzyści czy szans i zagrożeń. Według takiego postrzegania tematu ujawnia się tendencja do czterech nurtów różnicujących poglądy dotyczące znaczenia rewolucji informacyjnej. Pierwszy wykazuje ogromne szanse dla rozwoju społeczeństw, wynikające z nowych technik informacyjnych, to nurt wyrażający ogromny optymizm. Zupełnym przeciwieństwem jest drugi pogląd, który przestrzega przed nadmiernym rozwojem techniki, przed „(...) rosnącą technicyzacją ludzkiej egzystencji”¹². Pesymizm jest tu wywołany głównie obawami przed zdominowaniem komunikacji interpersonalnej przez urządzenia i maszyny. Nurt trzeci opiera się na przekonaniu, iż społeczne skutki postępu w największym stopniu zależą od sposobu, w jaki go wykorzystamy, w jakim celu użyjemy nowoczesnych narzędzi. Ostatni, czwarty pogląd opiera się na stwierdzeniu, iż to, w jaki sposób używamy nowych technik tylko w pewnej części zależy od samych użytkowników, a w większej części zdeterminowane jest przez naturę samej techniki.

Edukacja przyszłych doradców zawodowych w społeczeństwie szybkiej i skutecznej informacji

Edukacja w społeczeństwie informacyjnym jest ważną inwestycją nie tylko społeczną, ale i gospodarczą oraz polityczną, dlatego powinna być priorytetem narodowym. Wymagać to będzie wypracowania nowych metod dydaktycznych. Cel to wyrobienie w uczniach, studentach umiejętności samodzielnego uczenia się i poszukiwania wiedzy oraz dążenie do zapewnienia możliwości

¹⁰ M. Chodzińska, Europejski projekt „społeczeństwa informacyjnego” [w:] www.literka.pl/modules.php?name=News&file=article&sid=13702

¹¹ Ibidem.

¹² K. Krzysztofek, *Społeczeństwo...*, s. 62.

korzystania z wszelkiego rodzaju technologii¹³. Żeby nadażyć za przemianami, trzeba się nieustannie uczyć i to przez całe życie. Należy „uczyć się, aby działać”¹⁴, poprzez to osiągnięta zostanie akceptacja dla skutecznego działania przyszłego doradcy w jego pracy zawodowej oraz należy „uczyć się, aby być”¹⁵ co zakłada rozwój, który ma na celu pełny rozkwit człowieka i dążenie do doskonałości, m.in. w życiu zawodowym, jak również przygotowanie człowieka do społeczeństwa oraz dostarczenie sił i drogowskazów intelektualnych, które pozwolą każdemu zrozumieć otaczający świat i czuć się jego odpowiedzialnym i rzeczywistym uczestnikiem¹⁶.

We współczesnym świecie należy tworzyć zasoby informacyjne w zakresie kształcenia i rozwoju usług doradczych. Kluczową rolę w wyborze zawodu, ułatwianiu dostępu do nauki, jak i motywowaniu potencjalnych kandydatów do kształcenia odgrywają: informacja, poradnictwo i doradztwo. Współpraca między instytucjami, zajmującymi się poradnictwem i doradztwem, powinna ułatwić dostęp do rzetelnych informacji o możliwościach planowania kariery z wykorzystaniem różnych form kształcenia. Kierunki działania powinny skupić się, m.in.: na zagwarantowaniu powszechnych i stale dostępnych usług, obejmujących poradnictwo edukacyjno-zawodowe kierowane do szerokiego grona odbiorców na każdym etapie życia i kariery zawodowej z nastawieniem na potrzeby i wymagania klientów, zwiększając przy tym ich motywację, dostarczając im właściwych informacji, obejmujących także prognozy dotyczące rynku pracy i popytu na pracę, a tym samym, ułatwiając podejmowanie decyzji; na tworzeniu powszechnie dostępnych banków informacji o kształceniu¹⁷.

Nowe technologie informacyjne i komunikacyjne sprawiają, że możemy uczyć się w każdym momencie, korzystając ze źródeł informacji w dowolnym miejscu na kuli ziemskiej. Zjawisko to ma także swoje ujemne konsekwencje – we współczesnym świecie osoby bez odpowiednich kompetencji, bez określonego kapitału nie tylko ekonomicznego, ale i kulturowego, bez dostępu do informacji lub pozbawione tzw. siły rynkowej stają się dotknięte w coraz większym stopniu marginalizacją spowodowaną bezrobociem, nieumiejętnością artykulacji własnych interesów, funkcjonalnym analfabetyzmem oraz wszelkimi innymi negatywnymi zjawiskami społecznymi¹⁸.

W nowoczesnym społeczeństwie informacyjnym może znaleźć się miejsce dla „wirtualnych” doradców – ekspertów¹⁹. I zapewne znajdzie się to miejsce, gdyż, żyjemy w „erze specjalistów(...) doradców. Ludzie (...) potrzebują poradnictwa”²⁰, które przeszło ze swojej dotychczasowej peryferyjnej roli w pozycję wręcz centralną. Pojawił się rosnący popyt na tego typu usługi w każdej sferze ludzkiego życia. Człowiek dzisiejszego świata, nie umiejący poradzić sobie z bolączkami codziennego życia, szuka takiego „doradcy”, który wskaże palcem konkretne i „natychmiastowe” rozwiązanie, oraz znajdzie sposób na każdy problem. Zabieganie „współczesnego świata” powoduje iż człowiek nie ma czasu na spotkanie „*face to face*” z doradcą, dlatego wirtualni specjaliści

¹³ Por. Cz. Banach, Reforma edukacji w Polsce – dziś i w perspektywie, [w:] Nowa Szkoła, nr 12/2000, s. 30.

¹⁴ J. Delors, Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998, s. 102.

¹⁵ Ibidem, s. 102.

¹⁶ Por. T. Hejnicka-Bezwińska, O zmianach w edukacji, Wyd. AB, Bydgoszcz 2000, s. 96.

¹⁷ Por. Strategia Rozwoju Kształcenia Ustawicznego do Roku 2010, dokument przyjęty przez Radę Ministrów w dniu 8 lipca 2003 r.

¹⁸ E. Solarczyk-Ambroziak, Kształcenie ustawiczne w procesie tworzenia społeczeństwa uczącego się i gospodarki opartej na wiedzy, <http://www.e-mentor.edu.pl/oautorze.php?numer=2&id=12&typ=2>

¹⁹ M. Jeżewska-Maicka, Między..., s. 166.

²⁰ Z. Bauman, Ponowoczesność jako źródło cierpienia, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2000, s. 307.

od doradzania coraz częściej będą się pojawiać w naszym życiu gdyż „zwiększeniu ulegają obszary życia, w których osoby dorosłe nie umieją obyć się bez doradcy”²¹.

Owy ekspert to człowiek posiadający dogłębną wiedzę teoretyczną i wiedzę praktyczną nabytą przez długoletnie doświadczenie w danej dziedzinie. System ekspertów w poradnictwie zawodowym może być wykorzystywany jako rozbudowany program komputerowy, szczególnie wówczas, gdy klient będzie potrzebował w krótkim czasie znaleźć informację na temat np. kierunku kształcenia²². Wiedza jaką będą dysponować doradcy w społeczeństwie informacyjnym, będzie bardzo ceniona, wiedza eksperta będzie zasobem rzadkim i kosztownym, a komputerowy system będzie pozwalał maksymalnie skrócić czas konsultacji oraz pozwoli skorzystać z wiedzy większej ilości osób²³. Właśnie dzięki posiadanej wiedzy i umiejętnością w posługiwaniu się nowoczesną technologią informatyczną doradca w swej pracy będzie profesjonalistą i wraz z wpływem czasu owego profesjonalizmu na najwyższym poziomie będzie oczekiwać się od doradców zawodowych, działających nie tylko w instytucjach rynku pracy. „Wirtualni doradcy będą mogli dodać nową jakość do pracy korzystających z ich „pomocy” prawdziwych doradców i osób poszukujących informacji²⁴. Nie zastąpi to oczywiście kontaktu – spotkania doradcy zawodu i osoby radzącej się bezpośrednio²⁵.

Era globalizacji wyraża się też, m.in. w tym, że „technika komputerowa i Internet rządzi niemal wszystkimi sferami życia współczesnych ludzi – rewolucjonizuje większość dziedzin życia społecznego – od polityki i gospodarki, poprzez naukę, do turystyki i kultury”²⁶.

Globalne przemiany w wymiarze informacyjnym, społecznym i cywilizacyjnym, jakie zachodzą w XXI w., w społeczeństwie informatycznym, powodują wzmożenie refleksji nad pomocą w obszarze rozwiązywania różnorodnych problemów nie tylko zawodowych, ale i problemów natury ludzkiej. Rodzą się pytania: W jaki sposób pomagać? Jak pomagać? Kto ma pomagać vel. doradzać? Kto jest odpowiedzialny w sytuacji doradczej za podejmowanie życiowych decyzji?, itp. Przeobrażenia warunków życia stawiają więc przed współczesnym człowiekiem rozliczne trudnienia, a jednocześnie kształtują nowy model życia człowieka oparty na szybkiej i konkretnej informacji. Owa szybkość może być utożsamiana z procesem „McDonaldyzacji”²⁷, a więc procesem opartym na zasadzie szybkiego działania niemal we wszystkich dziedzinach życia społecznego. Model taki osiągalny jest właśnie dzięki współczesnej technologii.

Dzięki nowoczesnym technologiom proces doradczy będzie miał inny, indywidualny charakter, lecz nie można odrzucić tradycyjnego modelu – kontakt bezpośredni musi zostać zachowany, gdzie radzący będzie mógł uzyskać pomoc od doradcy bezpośrednio podczas rozmowy.

W przyszłym społeczeństwie informacyjnym poradnictwo i działalności doradców będą miały bardziej mierzalny charakter, będzie to związane z nowym stylem życia, ze zmiennością rynku pracy²⁸. Nowoczesne doradztwo to doradztwo otwarte, którego podstawą będzie idea doradztwa

²¹ E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Wyd. UAM, Poznań 2004, s. 79.

²² M. Jeżewska-Maicka, *Między...*, s. 166.

²³ *Ibidem*.

²⁴ *Ibidem*, s. 167.

²⁵ *Ibidem*, por. też B. Wojtasik, *Rozmowa poradnicza jako spotkanie doradcy zawodu i osoby radzącej się*, [w:] B. Wojtasik, *Podejmowanie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej*, Wyd. Instytut Pedagogiki UW, Wrocław 2001, s. 67.

²⁶ M. Michalik, *Od etyki zawodowej do etyki biznesu*, Wyd. Fundacja Innowacja WSSE, Warszawa 2003, s. 219.

²⁷ Termin zaczerpnięty z G. Ritzer, *McDonaldyzacja społeczeństwa*, Wyd. Literackie Muza, Warszawa 1997.

²⁸ M. Jeżewska-Maicka, *Między...*, s. 168.

rozumianego jako kształtowanie i realizowanie kariery, trwające niekiedy przez całe życie. Nowoczesne otwarte doradztwo to również wykorzystanie obecnych technologii – systemów komputerowych i multimediów. Nowoczesny doradca powinien w swojej pracy umieć wykorzystywać technikę poprzez: skomputeryzowane narzędzia badań diagnozujących predyspozycje zawodowe (komputerowe gry decyzyjne uczące symulacyjnie dokonywanie wyborów, gry symulacyjne pozwalające na sprawdzanie potencjalnych umiejętności, programy edukacyjne typu: jak szukać pracy, jak przygotować się do rozmowy z pracodawcą. Najnowsze osiągnięcia techniki mają pełnić rolę służebną i ułatwić pracę doradcy²⁹.

Rozwój cywilizacji techniczno-informacyjnej nie musi stanowić zagrożenia dla tradycyjnych wartości człowieka, lecz nie można bagatelizować realnych niebezpieczeństw – przykładem może być tutaj zanik kontaktów międzyludzkich, spowodowany nadmiernym „skomputeryzowaniem” społeczeństwa.

Zakończenie

Po pierwsze w realiach polskiej edukacji należałoby dostosować polskie programy edukacyjne do potrzeb społeczeństwa opartego na wiedzy, nasycić szkoły publiczne sprzętem komputerowym z dostępem do sieci Internetu, przygotować kadre dydaktyczną do posługiwania się narzędziami wykorzystującymi technologie informacyjne i komunikacyjne, przygotować bazy dydaktyczne materiałów multimedialnych, rozwinąć system kształcenia ustawicznego poprzez wykorzystanie technik społeczeństwa informatycznego oraz rozwinąć edukację z zakresu technologii informacyjnych osób dorosłych³⁰. W istniejących realiach współczesnej edukacji inwestowanie w naukę i edukację poprzez stworzenie, m.in. media centrów, czyli szkolnych bibliotek, staje się jedną z najważniejszych i najefektywniejszych form inwestycji w kształcenie nie tylko przyszłych doradców.

Po drugie, masowy popyt na poradnictwo wykreuje poradniczy rynek, na którym utrzymają się tylko wielcy i silni³¹. Owi silni i wielcy to ci, którzy dzięki szybkiej informacji i nowoczesnej technologii zdominują życie przeciętnego człowieka dzięki szybko udzielonej informacji (porady). Ale należy pamiętać iż nowoczesna technologia nie zastąpi drugiego człowieka który w porównaniu do komputera jest emptyczny.

Czego możemy spodziewać się w przyszłości? Z pewnością tego, iż ludzie nagminnie, z coraz większą siłą będą korzystać z usług doradczych w każdej sferze swego życia. W jakimś stopniu pozbędą się samodzielności w podejmowaniu nawet najbardziej błahych decyzji. A doradztwo (zawodowe, małżeńskie, psychologiczne itp.) stanie się najbardziej popularną profesją, „zawodem”.

²⁹ Ibidem, s. 169–170.

³⁰ M. Chudzińska, Europejski..., [w:] <http://www.literka.pl/modules.php?name=News&file=article&sid=13702>

³¹ M. Malewski, Poradnictwo wobec zmieniających się wzorów ludzkiego życia, [w:] B. Wojtasik, A. Kargulowa, (red.), Doradca – profesja, pasja, powołanie, Materiały ze Światowego Kongresu IAEVG – AIOŚP, Wydane przez Stowarzyszenie Doradców Szkolnych i Zawodowych RP, Warszawa 2003, s. 21.

Bibliografia

1. Banach Cz., Reforma edukacji w Polsce – dziś i w perspektywie, [w:] Nowa Szkoła, nr 12/2000.
2. Bauman Z., Ponowoczesność jako źródło cierpień, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2000.
3. Bednarczyk Ł., Społeczeństwo informacyjne – nowy wymiar współczesnego świata, [w:] Edukator Zawodowy (czasopismo elektroniczne), Wydawca – Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, <http://www.koweziu.edu.pl/edukator/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=161>
4. Chodzińska M., Europejski projekt społeczeństwa informacyjnego, [w:] www.literka.pl/modules.php?name=News&file=article&sid=13702
5. Delors J., Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998.
6. Goban-Klas T. Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu, Wyd. PWN, Warszawa–Kraków 1999.
7. Hejnicka-Bezwińska T., O zmianach w edukacji, Wyd. AB, Bydgoszcz 2000.
8. Jeżewska-Maicka M., Między edukacją a rynkiem pracy nowe obszary działalności doradcy, [w:] B. Wojtasik, A. Kargulowa, (red.), Doradca – profesja, pasja, powołanie, Materiały ze Światowego Kongresu IAIEVG – AIOSP, Wydane przez Stowarzyszenie Doradców Szkolnych i Zawodowych RP, Warszawa 2003.
9. Kukla D., Atrybucje kształcenia ustawicznego, [w:] J. Podgórecki, Studia i rozprawy, Wyd. WSBiO, Warszawa 2006.
10. Krzysztofek K., Społeczeństwo informacyjne i rewolucja teleinformatyczna [w:] Rewolucja informacyjna i społeczeństwo. Niektóre trendy, zjawiska i kontrowersje L. Zacher (red.), Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości im. Leona Koźmińskiego, Warszawa 1997.
11. Krzysztofek K., Szczepański M., Zrozumieć rozwój. Od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych, Wyd. UŚ, Katowice 2002.
12. Lekka-Kowalik A., Ukryte założenia idei społeczeństwa informacyjnego [w:] T. Zasepa, (red.), Internet. Fenomen społeczeństwa informacyjnego, Wyd. Edycja św. Pawła, Częstochowa 2001.
13. Malewski M., Poradnictwo wobec zmieniających się wzorów ludzkiego życia, [w:] B. Wojtasik, A. Kargulowa, (red.), Doradca – profesja, pasja, powołanie, Materiały ze Światowego Kongresu IAIEVG – AIOSP, Wydane przez Stowarzyszenie Doradców Szkolnych i Zawodowych RP, Warszawa 2003
14. Michalik M., Od etyki zawodowej do etyki biznesu, Wyd. Fundacja Innowacja WSSE, Warszawa 2003.
15. Pereświat-Sołtan A., Rola doradcy zawodowego w świecie ponowoczesnym, [w:] S.M. Kwiatkowski, Z. Sirojć (red.), Edukacja dla rynku pracy. Problemy poradnictwa zawodowego, Wyd. Ochotnicze Hufce Pracy Komenda Główna, Warszawa 2006.
16. Ritzer G., McDonaldyzacja społeczeństwa, Wyd. Literackie Muza, Warszawa 1997.
17. Secomski K., Przedmowa do: Mikroelektronika i społeczeństwo – na dobre czy na złe? (Raport dla Klubu Rzymskiego), Wyd. PWE, Warszawa 1987.
18. Solarczyk-Ambrozik E., Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi, Wyd. UAM, Poznań 2004.

19. Solarczyk-Ambrozik E., Kształcenie ustawiczne w procesie tworzenia społeczeństwa uczącego się i gospodarki opartej na wiedzy, <http://www.e-mentor.edu.pl/oautorze.php?numer=2&iid=12&typ=2>
20. Strategia Rozwoju Kształcenia Ustawicznego do Roku 2010, dokument przyjęty przez Radę Ministrów w dniu 8 lipca 2003 r.
21. Toffler A.H., Budowa nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1996.
22. Wojtasik B., Rozmowa poradnicza jako spotkanie doradcy zawodu i osoby radzącej się, [w:] B. Wojtasik, Podejmowanie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej, Wyd. Instytut Pedagogiki UW, Wrocław 2001.

Recenzent:
dr Janusz FIGURSKI

Dane korespondencyjne autora:

Daniel KUKLA

daniel.kukla@ue

Zakład Doradztwa Zawodowego, Instytut Pedagogiki
Akademia im. Jacka Długosza w Częstochowie

Łukasz BEDNARCZYK

bednarczykL@wp.pl

Agencja Zatrudnienia ZAJAN, Częstochowa

Metody wizualizacji w kształceniu dorosłych

Visual methods in teaching adults

Słowa kluczowe: metody wizualizacji, kompetencje, socrates.

Keywords: visualization methods, competences, socrates.

Summary

This article is based on the report on “The state of the art of visual learning in Poland” that was developed within the project of Socrates Grundtvig 1 ‘visualLearning’. The main aim of it is to show current findings on basic skills and acquisition of informal competences in order to find out how the so called “visual learning” eases the process of learning. The author also tried to indicate the main aspects of giving knowledge and ideas on how to use psychology, knowledge of how the brain works and visualisation techniques in order to show the need of making the teachers aware and persuade them that this method is not only attractive but in the first place effective. There are also some important information on experts, institutions and literature related to this subject matter.

Wstęp i uzasadnienie podjęcia tematu

W wieku XX nastąpiło załamanie kultury pisma. Dzięki rewolucji naukowo-technicznej pojawiła się kultura wizualna oparta na obrazach kreowanych przez: fotografię, kino, telewizję, video, a ostatnio Internet i inne media elektroniczne. Stąd mówimy o obrazkowym, medialnym, czy wirtualnym charakterze współczesnej kultury. Nie pozostaje to bez wpływu również na edukację. Analizując udział zmysłów w procesie uczenia się nie sposób nie wspomnieć o pomocach wizualnych. Chociaż najważniejszym nośnikiem audiowizualnym jest zawsze nauczyciel, dysponuje on bowiem językiem werbalnym i mową ciała. Zastosowanie różnego rodzaju pomocy wizualnych w sposób szczególnie wspomaga uczenie się. Popularne stwierdzenie mówi, że obraz zastępuje 1000 słów. Powinniśmy więc stosować zasadę: „Nigdy nie mów dorosłym tego, co możesz im pokazać”. Statystyki pokazują, że zapamiętujemy 10% z tego, co przeczytaliśmy, 20% z tego co usłyszeliśmy, 30% z tego, co zobaczyliśmy, 70% z tego, co przedyskutowaliśmy i 80% z tego, czego doświadczyliśmy osobiście.

Z racji rangi zjawiska wizualizacji procesów nauczania i uczenia się osób dorosłych, stała się ona tematem przewodnim jednego z projektów międzynarodowych realizowanych przez ITeE – PIB: *VisualLearning* (Nr 225773-CP-1-2005-1-DE-GRUNDTVIG-G-1). W ramach programu UE Socrates Grundtvig 1, obok ITeE – PIB współpracę podjęły Niemcy (DIE – Niemiecki Instytut Edukacji Dorosłych – lider projektu), Irlandia (NALA – Krajowa Agencja na Rzecz Osób Dorosłych

z trudnościami w pisaniu i czytaniu) oraz Rumunia (FIATEST – rumuńskie towarzystwo doradztwa, szkoleń zawodowych oraz rozwoju zasobów ludzkich).

Jednym z rezultatów projektu jest powstały już raport na temat stanu wizualizacji uczenia się w poszczególnych krajach partnerskich, którego wyniki w Polsce prezentujemy w poniższym artykule.

Zgodnie z wytycznymi podanymi przez lidera projektu (DIE) analizę aktualnego stanu „wizualnego uczenia się” w Polsce przeprowadzono na trzech płaszczyznach, które pozwoliły wyłonić ogólny obraz tego, jak jest rozumiany termin *‘wizualizacja’* oraz obraz bieżącej sytuacji w Polsce: badania za pomocą Internetu, analiza literatury, rozmowa z ekspertem – wywiad z psychologiem.

Badanie z wykorzystaniem Internetu obejmowało następujący zakres poszukiwań: wizualne uczenie się (Visual learning), umiejętność czytania i wyrażania myśli za pomocą obrazów (Visual/Image literacy), zdolność wizualizacji (Visual competence), wizualna komunikacja (Visual communication), wizualizacja (Visualization), wizualne udogodnienia (Visual facilitating), wizualna kultura (Visual culture) etc.

Badania za pomocą Internetu, a także analiza dostępnej literatury pozwoliły zidentyfikować kilka dziedzin, w których metoda wizualizacji jest najczęściej wykorzystywana. Są to, m.in.: szeroko pojęta edukacja (nauczanie języków obcych, kursy szybkiego zapamiętywania, kursy szybkiego czytania, nauczanie osób z problemami rozwojowymi), różne dziedziny medycyny (wizualizacja jako metoda relaksacyjna, terapia naturalna, metoda rozwoju pamięci), sztuka, reklama, technologie informatyczne etc.

Stąd też decyzja, aby za grupę docelową beneficjentów projektu w Polsce przyjąć osoby dorosłe, uczące się języków obcych. Wykorzystując szeroką sieć współpracy ITeE – PIB z różnymi instytucjami, dla potrzeb raportu aktywnie współpracowano z Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Radomiu.

Pojęcie wizualizacji oraz stan wiedzy na jej temat w Polsce

Wizualizacja jest metodą wykorzystującą naturalne umiejętności kreowania w myślach obrazów rozmaitych stanów rzeczy. Jest to pewnego rodzaju trening wyobraźni i praca na wyobrażeniach stanów przeszłych, aktualnych i przyszłych – dla ich lepszego pamięciowego opracowania lub dokonywania nowych interpretacji i rekonstrukcji doświadczenia. Jest to technika lepszego zapamiętywania, budowania systemów skojarzeń: instalowania „haków” pamięciowych dla zapamiętania liczb i wielkości, systemów skojarzeń dla zapamiętania zależności, większych narracji itd.

Wykorzystanie obrazu zasadza się we współczesnej dydaktyce na odkryciach z zakresu psychologii uczenia się. Udowodniono mianowicie, że obraz pomaga w szybszym i skuteczniejszym zapamiętywaniu znaczeń wyrazów, informacji i powiązań między nimi.

Obrazom można przypisać wiele pożytecznych funkcji psychologicznych i dydaktycznych: zwracają uwagę na przedstawiany przedmiot (temat), zwiększając dzięki temu zainteresowanie uczniów oraz angażując ich emocje; motywują uczniów do aktywnego uczestnictwa w lekcji; przekazują informacje samodzielnie lub w połączeniu z tekstem; wspomagają zapamiętywanie nowych informacji, ich przetwarzanie i organizowanie dzięki skojarzeniom wizualnym; ułatwiają rozpoznawanie, rozumienie i rozwiązywanie problemów dzięki przedstawieniu związków między poszczególnymi elementami oraz ich funkcji.

W nauczaniu języków obcych dodatkową, bardzo istotną funkcją obrazu, jest skłanianie do wypowiedzi w języku obcym.

Przeprowadzony wywiad z psychologiem oraz analiza fachowej literatury pozwoliły na wyodrębnienie wielu zalet wizualno-werbalnego stylu uczenia się:

- ekonomia czasu (uczenie przebiega szybciej),
- skuteczność uczenia, łatwość w odtwarzaniu, trwałość,
- większa jasność przekazu,
- podkreślenie głównych elementów prezentacji,
- łatwość skupienia uwagi,
- zainteresowanie,
- zachęta do słuchania,
- pomoc w rozumieniu poprzez skojarzenia,
- przydatność w zakresie wizualizacji zagadnień trudnych i abstrakcyjnych,
- całościowe poznanie i zrozumienie otaczającego świata,
- przybliżanie prezentowanych treści dydaktycznych do rzeczywistości,
- możliwość kształcenia naturalnych procedur rozwiązywania problemów, zadań,
- uwzględnianie możliwości psychofizycznych oraz potrzeb uczniów,
- rozwijanie zainteresowań i aspiracji uczniów,
- indywidualizacja treści, metod, organizacji kształcenia,
- uwzględnianie podmiotowości ucznia w procesie uczenia, jego stylu uczenia się, mającego wpływ na organizację pracy dydaktycznej (dobór celów, treści, metod, itp.),
- wzrost integracji i spójność zdobytej wiedzy,
- wzrost samodzielności w procesie uczenia się,
- wzrost aktywności poznawczej, badawczej, twórczej,

Należy jednak zaznaczyć, że nie jest to metoda pozbawiona wad, gdyż: nadmiar pomocy wizualnych może niepotrzebnie rozpraszać odbiorców; brak korespondencji między wizualnymi i werbalnymi sposobami przyswajania wiedzy, posługiwanie się tylko wizualnymi metodami może spowodować brak wysiłku intelektualnego, w konsekwencji brak śladów pamięciowych i brak efektów w uczeniu się; człowiek jest ewolucyjnie nastawiony na interakcje z innymi ludźmi, stąd treści przekazywane z użyciem komputera mają o wiele mniejsze znaczenie niż słowa usłyszone od drugiego człowieka; zastosowanie wizualnego stylu nie zawsze jest uzasadnione, często zależy od rodzaju przekazywanych treści.

Znajdujemy niewiele potwierdzonych informacji, dotyczących prac badawczych w dziedzinie wizualizacji kształcenia w Polsce czy też samych badaczy i ekspertów. Do grupy nielicznych ośrodków zaangażowanych w prace na tym polu należą między innymi: Akademia Wychowania Fizycznego (Kraków), Centrum Logopedyczne (Radomsko), Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej (Lublin), Politechnika Poznańska, Polskie Towarzystwo Dysleksji, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Instytut Doskonalenia Umysłu, Instytut Kształcenia Nauczycieli, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Instytut Badań Edukacyjnych MEN.

Technika wizualizacji jest stosowana głównie w prywatnych szkołach i centrach wykorzystujących jej elementy na kursach technik efektywnego uczenia się i rozwoju zdolności człowieka, a także jako metoda relaksacyjna wykorzystywana w różnych dziedzinach medycyny. W Polsce coraz częściej wiadomo o wykorzystywaniu nowoczesnych metod przez nauczycieli w szkołach państwowych (np. Rybnik, Ostrożany), jednak zakres ich zastosowania jest znikomy w porównaniu do prywatnych instytucji, które szeroko korzystają z atrakcyjności tego rodzaju metod.

Skuteczność wizualizacji nauczania a kompetencje nauczycieli

Skuteczność metody wizualizacji potwierdziły między innymi badania przeprowadzone w 2000 roku przez M. Kozielską na grupie studentów. Okazało się, że programy demonstracyjne i dialogowe spowodowały wzrost aktywności poznawczej, badawczej i twórczej u badanych, a metody eksponujące lub operacyjne przyniosły gorsze wyniki.

Również badania IBM podczas szkolenia dla pracowników wykazały, że multimedialny kurs interaktywny zajął 8 godzin i dał o 36% lepsze wyniki niż tradycyjne szkolenie, które zajęło 40 godzin.

Aby umiejętnie wykorzystać i wzmocnić szerokie możliwości jakie daje metoda wizualizacji zwrócono uwagę na fakt, że w przypadku nauczycieli istnieje potrzeba posiadania niezbędnego zestawu pewnych kompetencji. Należą do nich:

- wiedza na temat znaczenia prawej i lewej półkuli mózgu dla procesu uczenia się,
- wykorzystanie technik relaksacyjnych i zachęty do działania, aby wprowadzić uczniów w stan czynnej gotowości,
- znajomość własnego stylu uczenia się i dominującej półkuli,
- znajomość stylu uczenia się i dominującej półkuli u swoich uczniów,
- indywidualne podejście z uwzględnieniem potrzeb i możliwości ucznia, zainteresowań, aspiracji,
- poczucie własnej wartości, wiara w siebie i skuteczność swojego nauczania,
- znajomość celów i potrzeb swoich uczniów,
- umiejętność stworzenia przyjaznego klimatu w klasie,
- posługiwanie się pozytywnym, afirmatywnym językiem,
- umiejętność pobudzania do pracy obu półkul, stosując systemy wizualne, audytywne, kinestetyczne,
- stosowanie map pamięci do sporządzania notatek,
- umiejętność gospodarowania czasem, koncentrowanie się na sprawach najważniejszych,
- pobudzanie podświadomości, aby pomóc w przypominaniu,
- umiejętność wywoływania pozytywnych stanów świadomości,
- nauka poprzez zabawę.

Biorąc pod uwagę, określoną w ramach projektu grupę docelową, dobrą orientację w aktualnym stanie praktyki nauczania języków obcych daje lektura jedyne w Polsce czasopisma dla nauczycieli o ogólnokrajowym zasięgu „Języki Obce w Szkole”.

We współczesnym nauczaniu (a szczególnie języków obcych) warto i należy na bieżąco wprowadzać nowoczesne podręczniki oraz ciągle wzbogacać metody komunikacyjne poprzez dodawanie elementów kulturowych i stale rozwijać świadomość językową uczniów (language awareness). Stałe poszerzanie repertuaru technik i strategii nauczania na lekcjach języka obcego przyczynia się do ciągłego wzrostu jakości nauczania i podnoszenia efektywności uczenia się. Zatem tworzenie silnej motywacji, wywoływanie pozytywnych emocji oraz indywidualizacja procesu nauczania i uczenia się to jeden z głównych priorytetów w pracy z uczniami.

Podsumowanie

Wizualizacja jest metodą posiadającą ogromne możliwości wspierania pracy i dającą dobre rezultaty w procesach nauczania i uczenia się. Jest bardziej atrakcyjna i przyjemna niż tradycyjne

metody nauki. Psychologowie zwracają jednak uwagę, że jej główną rolą powinno być wspieranie, a nie zastępowanie tych tradycyjnych metod, gdyż może to doprowadzić do ubóstwa intelektualnego: mechaniczne czytanie bez refleksji, brak abstrakcyjnych skojarzeń, myślenia, wyobrażania.

Prace wykonane w ramach projektu Grundtvig, wskazują na potrzebę uświadomienia i zapoznania nauczycieli z możliwościami jakie daje stosowanie mnemotechnik. Często brak przekonania dydaktyków do tej metody ogranicza stosowanie wizualizacji głównie do instytucji prywatnych nastawionych na przyciągnięcie szerokiego grona uczniów, szukających nowych, skutecznych metod nauki.

Pojawiły się sygnały, że wielu nauczycieli posiada wiedzę na ten temat, jednak nie stosuje lub nie potrafi umiejętnie wykorzystać jej w praktyce.

Z badań literaturowych wynika, że poważniejsza literatura dotycząca wizualizacji w uczeniu języków obcych opiera się głównie na gruncie niemieckim lub anglojęzycznym. Literatura polska bazuje na badaniach przeprowadzonych w latach 50.–80., natomiast nowsze publikacje nie są rozpowszechniane i znajdują się głównie w bibliotekach wewnątrz ydźiałowych. Dostęp do nich nie jest niemożliwy, jednak wymaga dodatkowego wysiłku ze strony osób zainteresowanych, które raczej rzadko podejmują trud własnej inicjatywy.

Literatura

1. Heyd G., *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht Deutsch als Fremdsprache*, (Metodyka nauczania języków obcych, Niemiecki jako język obcy), wyd. *Gunther Narr Verlag*, Tübingen 1997 r.
2. Jolles R., *How to run seminars and workshops*. John Wiley and Sons, Inc 2000.
3. Olszewski J., *Rola multimediów w podnoszeniu efektywności nauczania*, Akademia Ekonomiczna, Poznań.
4. Taraszkiewicz M., *Jak się uczyć lepiej*, Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 1996 r.
5. *TRENDY – uczenie się w XXI wieku*, Pracownia Informacji Pedagogicznej, CODN.
6. Żajkowska J., *Efektywnie i efektownie. Szkolenia 5/99 Train the Trainer II materiały szkoleniowe Polsko-Amerykańskiego Instytutu Zarządzania*.

Recenzent:
dr Zbigniew KRAMEK

Dane korespondencyjne autora:
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB
ul. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom
Jolanta RELIGA
jola.religa@itee.radom.pl
Małgorzata SZPILSKA
malgorzata.szpilska@itee.radom.pl

Jolanta DZIEŚLEWSKA

Joanna ZIELIŃSKA

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom

Dostęp do informacji podstawą budowania społeczeństwa informacyjnego – na przykładzie informacji patentowej

Data accessibility as a foundation for building the in Information ang society – on the basis of patent information

Słowa kluczowe: Społeczeństwo Informacyjne, patent, rzecznik patentowy, własność przemysłowa, własność intelektualna, MŚP.

Key words: Information Society, ICT, patent, patent advisor, industrial property, intellectual property, SME.

Summary

In the article web resources referring to intellectual and industrial property rights are presented. Available databases containing patents and the author's computer system for acquisition of data regarding professional representatives in the intellectual and industrial property area is also described. One of the main objectives of the designed system is supporting SMEs in the area of intellectual and industrial property protection.

Wprowadzenie

Łatwy dostęp do informacji oraz narzędzia ułatwiające jej uzyskiwanie, przetwarzanie, wykorzystywanie są warunkiem rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego [7]. Wraz z rozwojem gospodarki opartej na wiedzy rośnie zainteresowanie literaturą patentową. Każdego dnia na rynku pojawiają się nowe produkty, projekty, wzory i znaki towarowe. Są one efektem innowacyjności producentów oraz kreatywności i pomysłowości projektantów. Wraz z pojawianiem się nowych rozwiązań istnieje konieczność ich prawnej ochrony [2]. Jednym ze źródeł informacji o ochronie patentowej produktów jest Internet. Na stronach internetowych Urzędu Patentowego Rzeczypospolitej Polskiej UPRP [4] oraz Europejskiego Urzędu Patentowego EPO [5] możemy znaleźć wskazówki jak prowadzić badania patentowe oraz dotrzeć do bazy opatentowanych produktów. W trakcie prowadzenia badań patentowych niezbędna jest współpraca przedsiębiorstwa z rzecznikiem patentowym. W ramach Programu Wieloletniego PW – 004 pn. „Doskonalenie systemów rozwoju innowacyjności w produkcji i eksploatacji w latach 2004–2008”, realizując zadania mające na celu rozwój systemów wspomagania informatycznego w zakresie ochrony własności intelektualnej i przemysłowej, opracowano platformę informatyczną umożliwiającą komunikację przed-

siębiorstw z rzecznikami patentowymi. Zaprojektowany system może wspomagać przedsiębiorców z sektora małych i średnich przedsiębiorstw (MŚP) w zakresie prowadzonej działalności gospodarczej oraz przestrzegania prawnej ochrony patentów, wzorów użytkowych, znaków towarowych.

Ochrona patentowa produktów

Jednym z kluczowych elementów strategii Komisji Europejskiej, której celem jest wzmocnienie konkurencyjności europejskiej gospodarki [1], jest idea transformacji społeczeństwa europejskiego w Globalne Społeczeństwo Informacyjne. Zgodnie z dokumentami strategicznymi (wydanymi przez Radę Ministrów) dotyczącymi budowy społeczeństwa informacyjnego w Polsce, m.in. „Długookresowej strategii trwałego i zrównoważonego rozwoju – Polska 2025” rozwój społeczeństwa informacyjnego obejmuje, m.in. cele takie jak:

- zapewnienie powszechnego dostępu obywateli do usług telekomunikacyjnych,
- przygotowanie społeczeństwa polskiego do przemian technicznych społecznych i gospodarczych związanych z tworzeniem się społeczeństwa informacyjnego poprzez edukację informatyczną,
- dostosowanie regulacji prawnych do szybkiego postępu technicznego i walka z przestępczością informatyczną,
- dostosowanie gospodarki do wymagań globalnej gospodarki elektronicznej poprzez wprowadzenie regulacji dotyczących gospodarki elektronicznej,
- informatyzacja zamówień publicznych,
- rozwój nowoczesnych gałęzi przemysłu i wzrost jego innowacyjności w celu poprawy konkurencyjności.

Rozwijając nowoczesne gałęzie przemysłu i realizując innowacyjne projekty często pomijana jest wiedza zawarta w literaturze patentowej. Możliwość wykorzystania literatury patentowej oraz skorzystania z wiedzy rzeczników patentowych może prowadzić do wzrostu innowacyjności jak również przyczyni się do zachowania czystości patentowej proponowanych rozwiązań. Odpowiednia ochrona wynalazków i wzorów uniemożliwia potencjalne naruszenia praw oraz zapobiega realizacji projektów, których efekt, stanowiący rzeczywistą wartość rynkową, powiela już istniejące rozwiązania. Ochrona patentowa ułatwia firmom czerpanie korzyści z ich zdolności innowacyjnej i twórczej, co umożliwi dalsze innowacje. Wraz z rozwojem wynalazczości ochroną patentową obejmowane są różne kategorie oraz rodzaje twórczości intelektualnej. W ostatnich latach ochroną własności przemysłowej objęto, m.in.: biotechnologię, oprogramowanie komputerowe, topografię układów scalonych głównie przez ustanowienie odrębnych systemów ochrony. Na straży ochrony patentowej w Polsce i pozostałych krajach UE stoją przepisy krajowe, umowy międzynarodowe oraz dyrektywy unijne.

Według Światowej Organizacji Własności Intelektualnej (WIPO) własność dzieli się na własność przemysłową i prawa autorskie. Przedmiotem własności przemysłowej są niematerialne: wynalazki, wzory użytkowe, wzory przemysłowe, znaki towarowe i usługowe, oznaczenia geograficzne, topografie układów scalonych. Prawa autorskie obejmują literaturę i inne prace artystyczne. Prawa pokrewne do praw autorskich obejmują prawa do artystycznych wykonań, prawa do nadań oraz prawa do fonogramów, jak również nadawców programów radiowych i telewizyjnych. Własność intelektualną [3] stanowią prawa majątkowe o charakterze bezwzględnym, które zapewniają przedmiotowi uprawnionemu wyłączność korzystania z dobra niematerialnego np. znaku towarowego. Osoby nieuprawnione mogą korzystać z chronionych dóbr na pod-

stawie licencji. Prawa własności intelektualnej są ograniczone pod względem czasowym, a także terytorialnym.

Podstawą praw własności przemysłowej jest decyzja urzędu patentowego. Aby nabyć prawa własności przemysłowej należy dokonać zgłoszenia wynalazku, znaku towarowego itp. w urzędzie patentowym, w celu odpowiedniego badania. Przedmiot ochrony własności patentowej stanowi wiele nowych produktów i usług. Znajomość reguł i zasad ochrony własności przemysłowej chroni firmę przed kopiowaniem jej produktów oraz pozwala uniknąć nieekonomicznych inwestycji badawczo-rozwojowych.

Zasoby internetowe

Głównym źródłem informacji o własności przemysłowej i intelektualnej jest witryna internetowa Urzędu Patentowego Rzeczypospolitej Polskiej [4]. Na stronach znajdziemy informacje o krajowej oraz międzynarodowej procedurze rejestracji patentów, wzory koniecznych dokumentów, obowiązujących aktach prawnych i klasyfikacji patentów. Aktualnie obowiązującą w Europie klasyfikacją patentów jest tzw. Klasyfikacja Nicejska oparta na 8 edycji Międzynarodowej Klasyfikacji Patentów (MKP).

Na stronach UPRP znajdują się również bazy produktów ochrony własności przemysłowej. Wśród zgromadzonych zasobów wyróżniamy następujące bazy danych:

- wynalazków,
- wzorów użytkowych,
- znaków towarowych,
- międzynarodowych znaków towarowych,
- wzorów przemysłowych,
- wzorów zdobniczych,
- oznaczeń geograficznych,
- topografii układów scalonych.

Zainteresowana osoba może dokonać przeszukiwania bazy według następujących kryteriów: tytuł lub nazwa, skrót opisu lub wykaz towarów, numer prawa wyłącznego, numer zgłoszenia, nazwa uprawionego. Efektem wyszukiwania jest informacja o tytule przedmiotu, numerze wyłączności, identyfikatorze z klasyfikacji MKP itp.

W trakcie prowadzenia badań patentowych jak również przy ocenie innowacyjności przedsięwzięcia bardzo ważna jest rola rzeczownika patentowego. Na stronach UPRP znajduje się lista rzeczowników patentowych (<http://www.uprp.pl/rzeczownicy/lista.htm>). Informacja o kancelariach patentowych jest dostępna na stronach Polskiej Izby Rzeczników Patentowych [6]. Aby ułatwić kontakt zarówno z nimi, jak i przedstawicielami Polskiej Izby Rzeczników Patentowych podjęto działania, których celem było opracowanie internetowego serwisu umożliwiającego wszystkim zainteresowanym osobom nawiązanie współpracy z rzeczownikiem patentowym.

Realizacja zadania wymagała zbudowania bazy danych, zawierającej rejestr rzeczowników patentowych z terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, którzy wcześniej zostali zidentyfikowani przez Polską Izbę Rzeczników Patentowych jako zainteresowani wpisaniem do tworzonej bazy rzeczowników i ekspertów w dziedzinie własności przemysłowej.

Zaprojektowane zostało również narzędzie do zadawania pytań oraz rozwiązywania innych problemów związanych z ochroną własności przemysłowej.

Realizację zadania uzasadniają następujące przesłanki:

- funkcjonowanie systemu informatycznego, wspierającego ochronę własności intelektualnej jest istotne dla instytucji ze względu na prowadzących działalność wynalazczą, produkcyjną oraz usługową,
- dysponowanie narzędziem informatycznym, służącym ochronie własności intelektualnej, a w szczególności własności przemysłowej z dostępem przez Internet wspomaga działalność przedsiębiorstw z sektora małych i średnich (MSP) zarówno z terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, jak i z krajów Unii Europejskiej w zakresie prowadzonej działalności gospodarczej oraz przestrzeganie prawnej ochrony patentów, wzorów użytkowych, znaków towarowych itp.,
- istnieje zapotrzebowanie na narzędzie umożliwiające zdalne formułowanie zapytań do rzeczownika patentowego lub eksperta z zakresu własności intelektualnej poprzez Internet.

Opracowany system umożliwia gromadzenie:

- danych o rzecznikach patentowych zrzeszonych w Polskiej Izbie Rzeczników Patentowych,
- danych o zakresach praktyk rzecznikowskich – specjalizacjach,
- danych o użytkownikach bazy zapytań,
- pytań i problemów zgłaszanych do rzeczników patentowych.

Strona serwisu posiada adres: <http://www.rzecznikpatentowy.org.pl/pirp1/index.php>.

Zaprojektowany system umożliwia przeszukiwanie bazy rzeczników patentowych według następujących kryteriów (rys. 1): nazwisko, imiona rzeczownika, zakres praktyki rzecznikowskiej – specjalizacja, województwo, miasto. Efektem wyszukiwania jest lista nazwisk rzeczników wraz z podstawowymi danymi np. e-mail, dane pracodawcy, dane kancelarii.

Zaprojektowany system umożliwia również nawiązanie kontaktu z wybranym rzecznikiem patentowym, poprzez rejestrację zapytania.

Sformułuj kryteria wyszukiwania

Nazwisko:

Imiona:

Zakres praktyki rzecznikowskiej-specjalizacja:
Badania patentowe
Biotechnologia
Budownictwo
Chemia
Elektronika
Elektrotechnika
Energetyka
Geologia
Górnictwo
Informatyka patentowa

Województwo:
Dolno-Sląskie
Kujawsko-Pomorskie
Lubelskie
Lubuskie
Łódzkie
Małopolskie
Mazowieckie
Opolskie
Podkarpackie
Podlaskie

Miasto:

Rys. 1. Formularz umożliwiający sformułowanie kryteriów przeszukiwania bazy danych

Opracowane narzędzie ułatwia zainteresowanym osobom w szczególności przedstawicielom sektora MŚP uzyskanie informacji o rzecznikach patentowych, jak również nawiązanie współpracy.

Podsumowanie

Internet stanowi źródło informacji o ochronie patentowej, własności intelektualnej i przemysłowej. Strony instytucji zajmujących się ochroną patentową dostarczają informacji zarówno o obowiązujących aktach prawnych, jak również o trybie postępowania mającego na celu opatentowanie przedmiotu własności. W procesie badań patentowych oraz procesie rejestracji przedmiotu niezwykle ważne jest doświadczenie i pomoc rzecznika patentowego. Opracowane w Instytucie Technologii Eksploatacji – PIB narzędzie umożliwia uzyskanie informacji o zrzeszonych w Polskiej Izbie Rzeczników Patentowych ekspertach w zakresie własności intelektualnej i przemysłowej, jak również nawiązanie współpracy w wybranym rzecznikiem patentowym. Opracowane narzędzie może wspomagać przedsiębiorców w zakresie przestrzegania prawnej ochrony patentów, wzorów użytkowych oraz znaków towarowych.

Bibliografia

1. Społeczeństwo informacyjne warunkiem i efektem budowania GOW w Polsce (http://www.mnii.gov.pl/mnii/index.jsp?layout=2&page=text&place=Text01&news_id=399&news_cat_id=492)
2. Własność przemysłowa w działalności gospodarczej – przewodnik dla średnich i małych przedsiębiorstw, Urząd Patentowy RP, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2003.
3. A.Szewc „Leksykon własności przemysłowej i intelektualnej”, Zamykacze 2003.
4. <http://www.uprp.pl>
5. <http://www.espacenet.com>
6. <http://www.rzecznikpatentowy.org.pl>
7. <http://www.egovernment.spoleczenstwoinformacyjne.pl>

Recenzent:

dr inż. Jerzy DOBRODZIEJ

Dane korespondencyjne autora:
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB
ul. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom
Jolanta DZIEŚLEWSKA
jolanta.dzieslewska@itee.radom.pl
Joanna ZIELIŃSKA
joanna.zielinska@itee.radom.pl

EAEA – Europejskie Stowarzyszenie Kształcenia Dorosłych

Janos Sz. TOTH

Prezes Europejskiego Stowarzyszenia Kształcenia Dorosłych (EAEA), Węgry

Uczenie się i kształcenie dorosłych w Europie dzisiaj

Adult learning and adult education in Europe today

Poniżej publikujemy pierwszą z kilku zaplanowanych części raportu przygotowanego przez Europejskie Stowarzyszenie Kształcenia Dorosłych (EAEA) na temat: „Trendy i zagadnienia dotyczące edukacji dorosłych w Europie“. Za zgodą autorów oddajemy je do dyspozycji i dyskusji szerszego gremium z nadzieją na fachowe opinie, dyskusje, a także kolejne publikacje wynikające z zainteresowania tematem.

Niniejsze opracowanie zostało przygotowane przez Biuro EAEA w Budapeszcie i Odyssee oraz omówione z uczestnikami berlińskiej konferencji uniwersytetów ludowych na początku maja bieżącego roku.

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych w Europie, ustawodawstwo, jakość i uczestnictwo w edukacji, zmiany demograficzne.

Key words: adult education in Europe, legislation, quality and participation in education, demographical changes.

Summary

The article gives an analytic and clear description of the state of the adult education in present Europe. There is also a very interesting part concerning legislation, policy and new challenges in the future. The summary of this part contains the key issue of social integration and problems caused by demographical changes (including immigration and an ageing society).

Pytanie, jakie chcemy w tym miejscu zadać dotyczy tego, jak stworzyć analityczny i wyczerpujący opis najważniejszych cech dotyczących kształcenia dorosłych w Europie na chwilę obecną, a w szczególności w polityce, co może stanowić wstęp do skupienia naszej uwagi na najbardziej istotnych zadaniach i wyzwaniach dla polityki i praktyki dziś i jutro. Podsumowanie tej części będzie zawierać ogólny zarys istniejącego ustawodawstwa, (nie)uczestniczenia w kształceniu dorosłych, kluczową kwestię integracji społecznej oraz problemy spowodowane zmianami demograficznymi zarówno w wyniku imigracji, jak i starzenia się społeczeństwa.

Ustawodawstwo, systemy finansowania i pokrewne kwestie polityczne

Europejskie ustawodawstwo w zakresie kształcenia dorosłych oraz systemy finansowania nie mogą być oddzielane od innych obszarów dostarczania polityki, dlatego też należy przyglądać się wszystkim tym obszarom w kontekście innych, z nadzieją stworzenia całkowicie zintegrowanego wizerunku. Oceniane są tradycje istniejące w północnych i zachodnich częściach Europy, jak też brane jest pod uwagę historyczne podejście nowych krajów członkowskich Unii Europejskiej oraz krajów leżących poza ich granicami do polityki kształcenia dorosłych a także proces dostosowywania się tych krajów do dynamicznych stosunków panujących w zintegrowanej Europie.

Już krótkie spojrzenie na niektóre źródła statystyczne pokazuje, że w wielu krajach europejskich odpowiedzialność polityczna za kształcenie dorosłych spoczywa nie tylko na jednym ministerstwie, poszczególne części rządu ponoszą zróżnicowaną odpowiedzialność za kształcenie dorosłych. To rozdrobnienie jest wyraźnym wołaniem o zmiany, za którymi jednakże podąży wiele problemów, w szczególności związanych z kwestią sposobu monitorowania i oceniania spraw politycznych w jakimkolwiek kraju oraz problemów dotyczących sposobu dokonywania porównań między krajami. Każdy system jest inny, przy czym widoczny jest oczywisty podział pomiędzy Europą Północną i Zachodnią, gdzie kształcenie dorosłych bywa często zinstytucjonalizowane i silnie zorganizowane, a także Europą Południową i Wschodnią, gdzie różne organy i struktury społeczne działają jak bodziec, a kształcenie dorosłych częściej odbywa się w miejscu pracy lub w strukturach społecznych, niż w określonych instytucjach.

Ogólny przegląd ustawodawstwa

Wyraziwszy pogląd, iż kształcenie dorosłych jest bardziej zinstytucjonalizowane w państwach Europy północnej i zachodniej należy zauważyć, że ustawodawstwo związane z kształceniem dorosłych nie jest jednak normą w tym regionie. Jednakże niektóre kraje w państwie federalnym posiadają własne prawa w tym zakresie, jak na przykład niemieckie kraje związkowe. Generalnie, prawa związane z kształceniem dorosłych stanowią część obszaru polityki, a to prowadzi do głównego problemu, jakim jest brak wyraźnego wizerunku tego obszaru (w szczególności w kształceniu incydentalnym i nieformalnym), przez co często odbierana jest ona jako część innego obszaru.

Niemniej jednak regulacje dotyczące incydentalnego i nieformalnego kształcenia faktycznie istnieją i mają tendencje do układania się w cztery następujące kategorie:

- przepisy oferujące wsparcie finansowe dostawcom kształcenia dorosłych,
- przepisy ustanawiające indywidualne uprawnienia do urlopu szkoleniowego,
- przepisy stwarzające zachęty finansowe do uczestnictwa w kształceniu dla uczniów,
- przepisy ustanawiające ramy dla uznawania odbytego kształcenia incydentalnego i nieformalnego. Kształcenie dorosłych w strategiach uczenia się przez całe życie.

Zgodnie z wymaganiami programu ET 2010 rozwój strategii uczenia się przez całe życie stanowi priorytet w większości krajów. Jednak podejście do tej kwestii różni się w zależności od kraju, podobnie jak i sposób zastosowania jej w praktyce. Różni się także miejsce, jakie przyznaje się ogólnemu kształceniu dorosłych (nieformalnemu i incydentalnemu) w ramach tych strategii. Nacisk kładziony jest raczej albo na kształcenie formalne, albo na szkolenie zawodowe. Kształce-

nie o zróżnicowanych celach, takich jak rozwój osobowy, wzrost pewności siebie, aktywna postawa obywatelska lub integracja społeczna jest w pewnym stopniu pomijane.

Niektóre z kluczowych kwestii omawianych w polityce koncentrują się na następujących problemach:

- **Finansowanie:** Jest to bez wątpienia jeden z integralnych obszarów w kształtowaniu polityki dotyczącej uczenia się przez całe życie, jak również jeden z najbardziej spornych tematów.
- **Stymulowanie Popytu:** Niezwykle istotne jest zwiększenie zapotrzebowania na kształcenie dorosłych wśród grup najbardziej dyskryminowanych, takich jak osoby starsze, niepełnosprawni lub też osoby z niskim poziomem wykształcenia.
- **Elastyczna Podaż:** Może być ona postrzegana jako druga strona stymulowania popytu i koncentruje się na założeniu, że uczeń powinien być w centrum oferty kształcenia.
- **Grupy Dyskryminowane:** Jak włączyć te grupy w proces kształcenia dorosłych.

Dyskusja: różnorodność, ujednolicenie, wsparcie finansowe oraz miejsce ustawodawstwa

Istnieje jedność poglądów w kwestii mówiącej o tym, że kształcenie dorosłych wymaga zabezpieczeń finansowych, a żeby tak mogło się stać, potrzebne są odpowiednie regulacje prawne. Regulacje, które już istnieją w poszczególnych państwach europejskich, jak również te, które są w fazie kształtowania mają wiele cech wspólnych. Jednakże należy powstrzymać się od jakiegokolwiek próby ujednolicania, ponieważ jest ona sprzeczna z zasadą subsydiarności. Niestosowne jest mówienie o *Europejskim kształceniu dorosłych*, lepsze i bardziej zasadne byłoby mówić o kształceniu dorosłych w państwach europejskich, lub też idealistycznie o *kształceniu dorosłych o wymiarze europejskim*. Bez wątpienia każde państwo ma ważną rolę do odegrania w kształtowaniu systemu edukacji dorosłych. Jakkolwiek obecnie największe ograniczenia dotyczą zapewnienia ram administracyjnych i finansowych, a o wszystkich tych państwach, które poczyniły kroki prawne można mówić jako o pionierach.

W prawie wszystkich krajach europejskich ustalono w uzgodnieniach narodowych przyjęcie Memorandum na temat Kształcenia Ustawicznego. W następstwie Memorandum oraz późniejszego Komunikatu doszło do pewnego rodzaju neutralnej dyskusji na temat znaczenia kształcenia dorosłych ukierunkowanego na Europejskość, lecz w dalszym ciągu wpływ na narodową politykę kształcenia, włączając ustawodawstwo i finansowanie, nie jest w żadnym wypadku wystarczający.

Trendy w uczestnictwie – bariery, dane i oczekiwania

Pierwsze nasuwające się pytanie dotyczy tego, kto uczestniczy w kształceniu dorosłych, chociaż w sposób bardziej prowokacyjny moglibyśmy spytać o to, kto *nie* bierze udziału w kształceniu dorosłych, gdyż odpowiedź na to pytanie mogłaby dostarczyć nam kilku zdumiewających spostrzeżeń.

Pomimo dowiedzenia korzyści płynących z kształcenia i szkolenia dla grup oraz jednostek indywidualnych, zagrożonych społecznym wykluczeniem, nie ma silnego i spójnego dowodu na to, że uczestnictwo mniej uprzywilejowanych grup we wszelkich formach kształcenia ustawicznego (formalnym, incydentalnym, nieformalnym) jest wciąż mniejsze niż udział innych grup.

Dla 25 krajów Unii Europejskiej sytuacja ta kształtuje się następująco¹:

Uczestnictwo w Formalnym Kształceniu Dorosłych na podstawie wcześniejszych osiągnięć edukacyjnych:

Niskie 1,4% Średnie 5,2% Wysokie 8,5%.

Uczestnictwo w Incydentalnym Kształceniu Dorosłych na podstawie wcześniejszych osiągnięć edukacyjnych:

Niskie 6,5% Średnie 16,4% Wysokie 30,9%.

Uczestnictwo w Nieformalnym Kształceniu Dorosłych na podstawie wcześniejszych osiągnięć edukacyjnych:

Niskie 18,4% Średnie 34,1% Wysokie 55,2%.

Zaledwie kilka państw przeprowadza wyczerpujące badania krajowe dotyczące uczestnictwa w kształceniu dorosłych, na przykład Krajowe Badanie dotyczące Edukacji Dorosłych (National Adult Learners Survey) w Wielkiej Brytanii oraz Raporty o Edukacji Ustawicznej (Berichtssystem Weiterbildung) w Niemczech. Nawet tam, gdzie są one przeprowadzane, statystyki opracowane przy ich pomocy są rzadko porównywalne ze względu na różnice w definicjach i kategoriach. Często statystyki są dostępne tylko dla niektórych sektorów lub typów podmiotów oraz koncentrują się zazwyczaj wyłącznie na formalnym i/lub zawodowym kształceniu dorosłych. Projekt ESNAL w ramach programu Sokrates wskazał w roku 2000 na braki w istniejących statystykach, co w dalszym ciągu nie uległo zmianie. Pierwszą próbą ustanowienia wyczerpującej i ujednoczonej statystyki dotyczącej kształcenia dorosłych, biorącej również pod uwagę kształcenie incydentalne i nieformalne, jest przyszłe Badanie Edukacji Dorosłych zaproponowane przez Zespół Zadaniowy Urzędu Statystycznego Wspólnot Europejskich (EUROSTAT).

Nawet jeśli krajowe badania i statystyki nie są bezpośrednio porównywalne, to w szerokim zakresie tego typu badań można zaobserwować pewne wspólne modele uczestnictwa, na przykład:

- poziom uczestnictwa obniża się wraz z wiekiem – w szczególności w obszarach zawodowych i tych związanych z pracą;
- wskaźnik uczestnictwa rośnie proporcjonalnie do wzrostu poziomu wykształcenia uczestników;
- im gorsza sytuacja społeczna, tym mniejsze prawdopodobieństwo uczestnictwa osób w kształceniu dorosłych;
- uczestnictwo jest niższe na terenach wiejskich, niż na obszarach zurbanizowanych;
- pewne mniejszości etniczne w znacznie mniejszym stopniu biorą udział w kształceniu dorosłych niż inne grupy.

Jakie są przyczyny braku uczestnictwa?

Nieuczestniczenie w oparciu o popyt związane jest z brakiem motywacji i pewności siebie, problemami wykluczenia społecznego oraz brakiem informacji o możliwościach kształcenia. Brak uczestnictwa w oparciu o podaż obejmuje bariery takie jak brak poradnictwa i doradztwa, wysokie koszty kształcenia, jak również to, że osoby niezatrudnione nie są w stanie bezpośrednio odczuć korzyści płynących z kształcenia, co często dotyczy również osób na stanowiskach, na których nie ma wymogu posiadania wyższych kwalifikacji.

¹ LFS tymczasowy moduł nt. edukacji ustawicznej, 2003.

Wszystkie te przeszkody są w zasadzie dobrze znane. Niektóre już od wielu lat są poddawane badaniom i analizom, a w Europie realizowane są liczne projekty poświęcone tym problemom, mające na celu promowanie dostępności szkoleń, w szczególności dla grup dyskryminowanych, które w zdecydowanie mniejszym stopniu biorą udział w kształceniu. Jednakże aby tak się stało, potrzebne są bardziej dogłębne i porównywalne dane do ewaluacji tego zagadnienia. Sama praca nad usunięciem praktycznych barier infrastrukturalnych jest niewystarczająca. Potrzebne jest raczej rozwinięcie potrzeb kulturowych kształcenia, dzięki czemu możliwa będzie zmiana postaw oraz zwiększenie motywacji. Dotyczy to przede wszystkim motywacji osób uczestniczących w kształceniu, ale również dobrego promowania kształcenia dorosłych na zewnątrz. Uczestnictwo może być też zwiększone poprzez przesunięcie w kierunku kształcenia incydentalnego, a w konsekwencji wykorzystania potencjału edukacyjnego takich miejsc jak instytucje społeczne i kulturowe. Potrzeba więcej badań, aby uwidocznić różnice pomiędzy *edukacją* a *uczeniem się* oraz aby dzięki temu pokazać, które pojęcie powinno być stosowane i w jakim kontekście. Cały ten proces powinien być przeprowadzony z uwzględnieniem tego, że jakość dostarczania nie powinna być pomijana. Same kwoty uczestnictwa mało mówią o wartości uczenia się i dlatego też większą uwagę powinno przykładac się do monitorowania jakości.

Zmiany w społeczeństwie – imigracja

Imigracja może być postrzegana jako przeciwwaga dla starzejącego się społeczeństwa w Europie. Jednak nie jest to do końca takie proste, że napływający imigranci zapełnią luki na rynku pracy pozostawione przez starzejącą się siłę roboczą. Pomimo tego, iż polityka imigracyjna wielu krajów wymaga posiadania umiejętności na określonym poziomie, jest wiele warunków dotyczących wiedzy i umiejętności dla nowych obywateli.

Pozycja imigrantów i obywateli spoza Unii Europejskiej na rynku pracy jest zdecydowanie gorsza niż obywateli krajów unijnych, a wskaźnik bezrobocia wśród tych grup jest dwa razy większy. Raport Koka (2003) podaje, że główną przyczyną tej sytuacji jest nieodpowiedni poziom umiejętności oraz bariery kulturowe i językowe.

Ray (2004) dowodzi, że państwa członkowskie uznały kluczową rolę edukacji w zwalczaniu wykluczenia społecznego i tworzą politykę i programy integracyjne, np. programy szkolenia umiejętności, które promują kształcenie dla nowoprzybyłych emigrantów, ich dzieci, a w niektórych przypadkach również dawno osiadłych emigrantów. W przypadku imigracji uwarunkowanej rynkiem pracy mówi się o przyjmowaniu takich imigrantów, którzy odbywają praktyki, bądź wysoko wykwalifikowanych pracowników. Kontrolowana imigracja wykwalifikowanych pracowników zwiększa podaż pracy i uczestnictwo w rynku pracy, generując wzrost i pomagając w ustabilizowaniu systemów ubezpieczeń społecznych. Ponieważ nie można dopuścić do tego, by imigracja była w sprzeczności z obniżeniem bezrobocia, ustawodawstwo imigracyjne powinno być elastyczne, biorąc pod uwagę niepewność względem zapotrzebowania na pracę w przyszłości.

Wychodzący poza politykę poszczególnych państw komunikat zatytułowany „*Realne możliwości kształcenia ustawicznego w obszarze Europy*” (*Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*) przyjęty przez Komisję, ukazuje kształcenie ustawiczne jako zasadnicze dla każdego obywatela bez wyjątku. Jest to warunek niezbędny dla stworzenia zamożnej, różnorodnej, tolerancyjnej i demokratycznej Europy. Podobnie Komisja odnosi się do mobilności uczenia się, która według niej jest jednym z kluczowych czynników do wykreowania najbardziej dynamicznej

go społeczeństwem wiedzy w Europie. Podstawową cechą owocnej mobilności jest międzykulturowa kompetencja, w celu osiągnięcia której konieczne jest włączenie wielokulturowych kompetencji do szkolenia ludzi zaangażowanych w nauczanie i prowadzenie zajęć. Europejska Sieć Kształcenia Międzykulturowego (The Network on Intercultural Learning in Europe – NILE) – projekt Grundtvig 4 – mówi o potrzebie stworzenia silnej polityki, zwalczającej dyskryminację, o większej uznawalności wcześniej odbytego kształcenia oraz o możliwościach demokratycznego uczestniczenia mniejszości etnicznych i religijnych o różnych korzeniach kulturowych, które jednocześnie ‘powinny być zachęcane do utożsamiania się, a przynajmniej do poczucia przynależności do kraju, w którym mieszkają’.

Jakość i rozwój w kształceniu dorosłych

Ocena jakości kształcenia dorosłych ma niewątpliwie duże znaczenie i jest przynależna do edukacyjnego spektrum. Taką kontrolę można przeprowadzać na wiele sposobów: audyt, ocena, monitorowanie i raportowanie. Jednakże ze względu na zróżnicowany, zdecydowany, a nawet podzielony charakter działań z zakresu kształcenia dorosłych, w szczególności w przypadku kształcenia incydentalnego i nieformalnego, realizacja podstawowych zadań, gwarantujących odpowiednią jakość może się okazać trudna do zrealizowania.

Poniżej przedstawiono kilka powodów dowodzących o istotności zapewnienia jakości:

- Zapewnienie wysokiej jakości wyników kształcenia, biorąc pod uwagę istotność kształcenia i dopasowanie go do potrzeb uczniów.
- Zapewnienie efektywności procesu i organizacji kształcenia przy celowym wykorzystaniu zasobów.
- Zapewnienie przejrzystości w dostarczaniu kształcenia uczniom.
- Zapewnienie przejrzystości wyników kształcenia dla uczniów i innych podmiotów, umożliwiając w ten sposób uznawanie osiągnięć nabytych w procesie kształcenia oraz przechodzenie pomiędzy różnymi ścieżkami kształcenia.
- Uczynienie kształcenia bardziej atrakcyjnym oraz zwiększenie motywacji, szczególnie wśród grup dyskryminowanych.
- Umożliwienie równego dostępu do kształcenia wszystkim, którzy chcą lub muszą się kształcić.

Aby sprostać tym potrzebom należy zastosować mechanizm zapewnienia jakości na trzech różnych poziomach, z których każdy wymaga niewielkich zmian pod względem sposobu stosowania narzędzi oceny jakości. Pierwszy z nich to poziom organizacji. Modele zarządzania jakością zostały wprowadzone do organizacji kształcenia dorosłych w wielu krajach. Większość z nich, jak ISO i EFQM zostało przejętych z sektora biznesu. Modele te koncentrują się bardziej na procesie organizacyjnym, niż na jakości wyników. Stanowi to problem, podobnie jak fakt, że wiele instytucji nie jest w stanie sprostać nadmiarowi pracy administracyjnej, jakie niesie ze sobą proces wdrożenia modeli zapewnienia jakości. Drugi poziom to poziom ucznia. Poziom ten głównie koncentruje się na tym, jak oceniać i dokumentować wyniki kształcenia, przy czym w niektórych krajach opracowywane są już inicjatywy mające na celu stworzenie narzędzi, dzięki którym można będzie uznawać jakość w kształceniu incydentalnym i nieformalnym. Taki rozwój ma być w przyszłości promowany jako środek uczynienia wyników kształcenia widocznymi dla uczniów i innych podmiotów. Trzeci poziom zapewnienia jakości to poziom systemu, który koncentruje się na ustale-

niu, jakie miejsce zajmuje ocena jakości w ustawodawstwie. W niektórych krajach odpowiednie instytucje czy ciała eksperckie wspierają rozwój i monitorowanie edukacji oraz kształcenia dorosłych – niektóre z nich wybierane są przez rząd, jak np. fińska Rada ds. Edukacji Dorosłych (Finnish Adult Education Council), niektóre to organizacje pozarządowe, takie jak Krajowy Instytut Edukacji Ustawicznej Dorosłych (National Institute of Adult Continuing Education) – Anglia i Walia, Niemiecki Instytut Edukacji Dorosłych (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung), Słoweński Instytut Edukacji Dorosłych (Slovenian Institute for Adult Education).

Dzięki analizie można wyciągnąć następujące wnioski dotyczące jakości w kształceniu dorosłych:

- Edukacja dorosłych powinna być postrzegana na poziomie krajowym jako obszar edukacyjny rządzący się własnym prawem oraz zyskiwać stosowaną uwagę dotyczącą monitorowania i zapewniania jakości.
- Na poziomie europejskim powinna zostać powołana grupa robocza, której zadaniem będzie wypracować ramy zapewniania jakości dla ogólnej edukacji dorosłych.
- Systemy monitorowania jakości w edukacji dorosłych powinny w większym stopniu towarzyszyć uczniom i wynikom kształcenia. Pomocne mogą się tu okazać modele oceny i uznawalności wcześniejszych stadiów nauki.
- Powinna zostać opracowywana polityka, której celem będzie połączenie istniejących krajowych modeli uznawalności wcześniejszych stadiów nauki z Europejskimi Ramami Kwalifikacji po to, aby zwiększyć porównywalność i przejrzystość.

Monitorowanie samego procesu i wyników kształcenia nie jest jednak wystarczające. Oprócz tego rodzaju zapewniania jakości istotne jest, aby personel, zajmujący się edukacją dorosłych, rozwijał się zawodowo tak, by mógł wykonywać usługi na najwyższym poziomie. Wymaga to ogromnego wysiłku, ponieważ należy zdać sobie sprawę z tego, że wśród personelu znajduje się wiele różnych podmiotów wykonujących różne zadania, mających różny status zawodowy oraz wykształcenie. Bardzo trudno jest stworzyć obraz obejmujący całkowitą sytuację tej profesji w Europie, jednakże sześć obszarów działania może pomóc nam w zrozumieniu zawodowego rozwoju personelu zajmującego się edukacją dorosłych. Są to: *nauczanie, zarządzanie, doradztwo i poradnictwo, media, planowanie programowe* oraz *wsparcie*. Chociaż istnieją już pewne inicjatywy, dzięki którym można ulepszyć te obszary, nadal pozostaje wiele do zrobienia. Z całą pewnością pomocne okazałyby się badania porównawcze, dzięki którym można byłoby zidentyfikować i upowszechniać najlepsze praktyki.

Zadania i wyzwania – Jaką obrać politykę?

Połączenie jakości, różnorodności i innowacji w odnajdywaniu dalszej drogi

Jak mogliśmy się przekonać, kształcenie nieformalne jest bardzo różnorodne. W celu zaspokojenia zróżnicowanych i zmieniających się potrzeb ucznia, kształcenie musi być elastyczne, by dostosowywać się do różnych potrzeb. Chociaż nie jest to czynnikiem negatywnym, utrzymują się różnorodne krajowe, regionalne, a nawet lokalne strategie, pomimo poszukiwania europejskich ram kształcenia ustawicznego. I tak edukacja dorosłych w Norwegii w dużym stopniu różni się od edukacji dorosłych w Polsce. Konkurencja, odczuwana jako przeszkoda w jednym kraju, w innym może stanowić siłę napędową dla zmiany społecznej.

Powszechnie wiadomo, że kształcenie nieformalne jest marginalizowane i niedofinansowane. Jednakże istnieje silne poczucie solidarności z uczestnikami tego typu kształcenia, w szczególności z grupami dyskryminowanymi. Kształcenie dorosłych może być postrzegane jako praktyka społecznej integracji oraz siła społecznej spójności. Czy możemy znaleźć jakąkolwiek drogę, aby to rozwinąć? Czy możemy znaleźć chociaż jeden model lub strukturę? Czy poszukiwanie rozwiązania zniszczy bogactwo, różnorodność i różnorodność, dzięki którym nieformalne kształcenie dorosłych jest tak ważne, pełne życia i dostosowywane do potrzeb?

Aby tego dokonać, możemy przyjrzeć się bogatej kulturze oraz dobrze rozwiniętej infrastrukturze krajów skandynawskich. Również w nadchodzących latach dalszy rozwój zawodowy będzie nie tylko konieczny, ale niezbędny. Innowacja i przyszły profesjonalizm są również konieczne dla podniesienia jakości dostarczania kształcenia, dlatego też powinno się stymulować i rozszerzać transfer wiedzy.

Tłumaczenie:
Małgorzata JESIONEK

Opracowanie:
Małgorzata SZPILSKA
małgorzata.szpilska@itee.radom.pl
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB
ul. Pułaskiego 6/10, Radom

Europejskie Stowarzyszenie Kształcenia Dorosłych

EAEA – European Association for Adult Education

Słowa kluczowe: działalność EAEA, członkostwo, biuletyn informacyjny, konferencje, seminaria.

Key words: EAEA activity, membership, information bulletin, conferences, seminars.

Summary

This article presents the history and activity of European Association for the Education of Adults which provides patronage for „Polish Journal of Continuing Education”. There is also a presentation of the EAEA bulletin „EAEA-News” and a short look at the recent issue. The last part concerns the next events in the frame of EAEA activity – seminars, conferences, general assembly and key information for EAEA members concerning coming elections.

Misja i obszary działalności

EAEA jest międzynarodową organizacją typu non-profit, której celem jest integracja i reprezentowanie na forum europejskim organizacji bezpośrednio zaangażowanych w edukację dorosłych. Aktualnie EAEA skupia 114 organizacji członkowskich z 41 krajów. Główne zadania stowarzyszenia to:

- wspieranie edukacji ustawicznej na poziomie europejskim,
- rozwój i doskonalenie edukacji dorosłych poprzez projekty, publikacje i szkolenia,
- dostarczenie członkom informacji i usług,
- współpraca międzynarodowa.

Początkowo EAEA było znane pod nazwą Europejskie Biuro Edukacji Dorosłych (European Bureau of Adult Education), które zostało założone w 1953 r.

Zgodnie z ideą założycieli, głównym celem Europejskiego Stowarzyszenia Kształcenia Dorosłych jest „stworzenie ramowego systemu kształcenia, który może być odpowiednio rozwijany; różne jego elementy mogą być przedkładane w poszczególnych krajach a jeden z nich pozwoli zgodnie monitorować rozwój i regularną ewaluację systemu kształcenia dorosłych wraz z ideą uczenia się przez całe życie”. System ten zawiera takie elementy jak:

- umiejętności, wiadomości i zdolności (pisanie i czytanie, liczenie, nowe umiejętności, zdolność konsekwencji i uporu w procesie uczenia – „nauka uczenia”, kompetencje międzykulturowe, międzykulturowe i społeczne),
- dostęp i uczestnictwo w kształceniu dorosłych,
- źródła dotyczące kształcenia dorosłych (inwestycje w kształcenie dorosłych, liczba nauczycieli, wykładowców oraz dostawców, użycie technologii komunikacyjnych i informacyjnych w kształceniu dorosłych),

- strategię dotyczące kształcenia dorosłych oraz systemy ich rozwoju (powiązania dostawców kształcenia, referencje i kierownictwo w kształceniu, legalizacja akredytacji i certyfikatu, zapewnienie jakości w edukacji).

EAEA promuje kształcenie dorosłych oraz zwiększanie dostępu i uczestnictwa w edukacji formalnej, nieformalnej i incydentalnej dla wszystkich. Celem uczenia się może być osobista satysfakcja, zmiany społeczne, aktywne obywatelstwo, wiedza i świadomość kulturowa i międzykulturowa, rozwój umiejętności oraz wiele innych aspektów związanych z zatrudnieniem. Europejskie Stowarzyszenie EAEA wspiera także i upowszechnia zaangażowanie jej członków w różne działania, partnerstwa, politykę i rozwój programów nauczania oraz badania naukowe.

Członkowie EAEA pracują w czterech biurach. Główny sekretariat, mieszczący się w Brukseli, stanowi centrum działalności EAEA i koordynuje program pracy stowarzyszenia oraz utrzymuje bliski kontakt z instytucjami Unii Europejskiej oraz organizacjami międzynarodowymi. Biuro do spraw informacji i dokumentacji w Helsinkach jest odpowiedzialne za wszelkie kwestie związane z usługami informacyjnymi. Biuro mieszczące się w Madrycie odpowiada za rozwój i koordynację projektów dla edukacji dorosłych w obszarze Morza Śródziemnego, zaś sekretariat w Budapeszcie współpracuje z Europą Wschodnią.

EAEA News

W ramach działalności EAEA ukazuje się biuletyn informacyjny *EAEA – News (EAEA – wiadomości)*, zawierający ciekawe bieżące informacje na temat wydarzeń, projektów, inicjatyw, spotkań, postanowień, najnowszych dokumentów czy raportów.

Numer 3 biuletynu porusza problematykę CEALF (Common European Adult Learning Framework – Wspólne Europejskie Ramy Kształcenia Dorosłych), a także omawia wskazówki dotyczące kształcenia dorosłych. W artykule „*Do we want to become co-creators or just followers of change?*” – „*Czy chcemy być współtwórcami zmian czy tylko ich zwolennikami?*” autor wskazuje, że obecnie widoczny jest brak europejskich ram kształcenia dorosłych. Nawet Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju – czołowa w dziedzinie rozwoju wspólnych wytycznych i ram edukacyjnych, nie poczyniła większych postępów. Jednocześnie większość portali internetowych, włączając Komisję Europejską, uświadamia nam potrzebę opracowania ich. Towarzyszy temu ponadto szydercza i sarkastyczna postawa przeciwników Europejskiego Stowarzyszenia Kształcenia Dorosłych, którzy uważają, że to kształcenie jest „*zbyt święte, specjalne i tajemnicze*”, aby było warte opracowania wskazówek, szczególnie tych pożyczonych ze świata biznesu. Ponadto autor zwraca uwagę na olbrzymie różnice pomiędzy krajami Unii Europejskiej, gdzie nieformalne kształcenie dorosłych ma dużą tradycję i dobre podstawy oraz tymi (ponad połowa krajów członkowskich UE), gdzie kształcenie dorosłych postrzegane jest „*jedynie*” jako narzędzie „*krótkoterminowego wzrostu ekonomicznego*”. Autor postrzega rozwój europejskich ram kształcenia ustawicznego jako szansę na rozwiązanie tego problemu oraz zaprasza wszystkie zainteresowane strony do uczestnictwa w debacie.

W czerwcowym biuletynie na uwagę zasługuje artykuł, dotyczący debaty nad „*Demograficznymi zmianami oraz ich konsekwencjami dla regionów Unii Europejskiej*” (*Demographic change and its consequences for the regions in the European Union*), która odbyła się w Brukseli. Uczestnicy skupili się na analizie tematu: „*Populacje w Europie starzeją się, a niewielki procent populacji aktywnej zawodowo maleje*”. Zagadnienia te dotyczą kwestii braku wykwalifikowanych pracowników oraz kryzysu w europejskiej demografii, co z kolei prowadzi do problemów finansowych

systemu emerytalnego. Istnieją jednakże pewne wspólne podstawy dla rozwiązania tego problemu. Uczestnicy debaty podkreślają znaczenie wzrostu uczestnictwa na rynku pracy, szczególnie wzrostu roli kobiet na rynku pracy, zwiększenia elastyczności czasu pracy, większej dostępności szkoleń oraz bardziej elastycznego rynku pracy. Podkreślano również rosnący stopień przystosowania ludzi w wieku emerytalnym do aktualnych warunków rynku pracy. Jednak i w tym temacie nie brak polemiki, podczas gdy jedni opowiadają się za obniżeniem podatków w niektórych krajach Unii Europejskiej oraz za wprowadzeniem nowego modelu socjalnego, inni głosują za przekierowaniem funduszy Unii Europejskiej w stronę regionów szczególnie dotkniętych problemem starzejącej się populacji.

W czerwcowym numerze zamieszczonych jest ponadto wiele innych, nie mniej ciekawych, artykułów. Przykładem może być „*Sponsor the Grundtvig Award*”, który dotyczy sponsorowania projektu EAEA Grundtvig Awards, dorocznie przyznawanego organizacjom w celu realizacji projektów w obszarach uczenia się przez całe życie oraz kształcenia dorosłych. Głównym zagadnieniem poruszonym w roku bieżącym jest „Walka z ubóstwem poprzez uczenie się”. Nagłośniono kwestię propozycji planów działań w zakresie edukacji i szkoleń na poziomie europejskim. Ten numer biuletynu EAEA zawiera również ciekawe informacje na temat jej nowego członka – *EMMA* (Europejska Sieć Motywacji Matematycznej dla Dorosłych) – organizacji, która skupia się na nauczaniu matematyki. Celem EMMA jest wskazanie odpowiednich strategii i metod dydaktycznych, które byłyby pomocne dorosłym w nauce matematyki.

Więcej informacji na powyższe tematy oraz teksty artykułów w języku angielskim na stronie www.eaea.org

Międzynarodowe spotkania, seminaria, konferencje

EAEA patronuje i organizuje także szereg spotkań oraz seminariów na poziomie międzynarodowym. Zachęcamy do wzięcia udziału w tegorocznych wydarzeniach, z których pokrótce przedstawiamy kilka najciekawszych:

- 24–27 września 2006 r., Bamberg (Niemcy) – IV konferencja ISCAE (International Society for Comparative Adult Education). Celem konferencji jest gromadzenie, dzielenie się informacjami i dyskusja, dotycząca stanu aktualnej wiedzy na temat badań porównawczych w obszarze edukacji dorosłych. Porównanie oznacza konkretną, wyraźną identyfikację oraz analizę podobieństw i różnic w przynajmniej dwóch krajach i jest próbą zrozumienia występowania podobieństw i różnic oraz tego, o czym one świadczą w zakresie edukacji dorosłych w poszczególnych krajach.
- 27 września – 1 października 2006 r., Bamberg (Niemcy) – XI Międzynarodowa konferencja ESVA na temat historii edukacji dorosłych. Organizatorzy konferencji zapraszają kolegów, ekspertów, badaczy do wzajemnej wymiany rezultatów badań i wiedzy na temat „Powstawanie stanowiska Edukatora Dorosłych”. Szeroki zakres tematyczny konferencji obejmuje różne pytania i przekrojowe opisy, np.: w jaki sposób w różnych okresach/krajach/kulturach jednostka staje się „Edukatorem Dorosłych”, czy powstały różne typy/kategorie edukatorów dorosłych, kwestia certyfikacji edukatorów dorosłych, czy edukator dorosłych jest nauczycielem – zadania zawodowe /role edukatorów dorosłych etc.
- 20–22 października 2006 r., Faro (Portugalia) – pierwsze międzynarodowe spotkanie w ramach sieci rozpoczynającej działanie projektu: „Pomiędzy globalną i lokalną edukacją dorosłych i rozwojem”. Zaplanowane spotkanie zostanie objęte patronatem przez Społeczeństwo

Europejskie na Rzecz Badań na temat Edukacji Dorosłych – ESREA (ang. European Society for Research on the Education of Adults).

- 28 października–4 listopada 2006 r., Pekin (Chiny) – międzynarodowa konferencja i wizyta studyjnej na temat Edukacji Dorosłych w Chinach. Organizatorami spotkania są: Chińskie Stowarzyszenie Edukacji Dorosłych–CAEA, Azjatyckie Biuro Edukacji Dorosłych (Południowy Pacyfik)–ASPBAE, Europejskie Stowarzyszenie na Rzecz Edukacji Dorosłych – EAEA, Niemieckie Stowarzyszenie Edukacji Dorosłych – DVV przy współpracy z Instytutem UNESCO na rzecz Kształcenia Ustawicznego UIL oraz Międzynarodową Radą Edukacji Dorosłych – ICAE. Zgodnie z agendą konferencji poruszone zostaną istotne kwestie związane z edukacją dorosłych, m.in.: międzynarodowe perspektywy edukacji dorosłych i kształcenia ustawicznego: polityka, regulacje prawne i finansowe dla promowania w Chinach społeczeństwa uczącego się; kwestie i trendy w edukacji dorosłych w Europie; edukacja dorosłych: współpraca w i pomiędzy regionami azjatyckimi i europejskimi; wdrażanie edukacji dla wszystkich w Chinach; migracja i integracja – rola edukacji dorosłych; szkolenia, badania i materiały dla potrzeb edukacji dorosłych etc.
- 2–5 listopada 2006 r., Florencja (Włochy) – seminarium: *Edukacja obywatelska – pomost w kierunku europejskiego obywatelstwa?* Podczas seminarium planowane jest zwrócenie szczególnej uwagi na kwestię Obywatelstwa Europejskiego (European Citizenship) jako pomostu w kierunku rozumienia tego terminu w wymiarze europejskim, a także próba odpowiedzi na pytanie, czy edukacja obywatelska może być sposobem na głębsze rozumienie terminu ‘Obywatelstwo Europejskie’. Planowana jest także dyskusja na temat kwestii narodowości, tożsamości, odrębności, a także obywatelstwa, jakie otrzymują poszczególne kraje z racji członkostwa w UE. Celem seminarium jest promowanie idei aktywnego obywatelstwa. Z tego powodu EAEA zaprasza uczestników do aktywnego uczestnictwa w seminarium, dzielenia się doświadczeniami i poglądami na temat edukacji obywatelskiej oraz kształcenia.
- 16–19 listopada 2006 r., Avilés (Hiszpania) – konferencja *Przyszłość uczenia się osób dorosłych*; Przyznanie IV Nagrody Grundtvig 2006; Ogólne zgromadzenie EAEA (wybory władz); Festiwal kształcenia ustawicznego FEUP 2006. Przyznane zostaną dwie nagrody: jedna za projekt realizowany na obszarze Europy oraz druga – Specjalne Wyróżnienie Grundtvig (Special Merit Grundtvig Prize) dla projektu z poza obszaru Europy. Uczestnicy tych wydarzeń będą mieli również możliwość obejrzenia Końcowej Wystawy Działań w zakresie Edukacji Ustawicznej (the Final Exhibition of Lifelong Learning Activities) oraz biblioteki projektu (Libraries Project DILLMULI).

Szczegółowe informacje oraz pełna lista nadchodzących wydarzeń dostępne są na stronie: www.eaea.org/events

Dane korespondencyjne autora:

Małgorzata SZPILSKA

malgorzata.szpilska@itee.radom.pl

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB

ul. Pułaskiego 6/10, Radom

Mediacja w kształceniu dorosłych*

Mediation in adult education

Słowa kluczowe: mediacje, kształcenie dorosłych, proces mediacyjny, mediator.

Keywords: mediations, adult education, mediatory process, mediator.

Summary

Author tries to answer a question: what is a mediation and mediatory process. Describes the main mediator assignments and his role in solving conflicts. He treats mediation as a separate structure of learning based on adults needs. Mediation is a useful adults training method in a scope of their career and hobby. Mediation is appropriate to learning aims and to using it during the all life: in childhood, adolescence, youth, adulthood and old age.

Czym jest mediacja?

Mediacja jest jednym z narzędzi rozwiązywania konfliktów. To sposób na osiągnięcie kompromisu bez konieczności pójścia do sądu. Można pokusić się o stwierdzenie, że mediacja jest „alternatywnym sposobem rozwiązywania sporów (A.D.R – Alternative Dispute Resolution), w którym neutralna osoba pomaga stronom zawrzeć ugodę”.

Mediacja jest nieobowiązkowa do momentu, kiedy pomiędzy spornymi stronami podpisana zostaje umowa. Wejście bowiem w sam proces mediacyjny nie zobowiązuje żadnej ze stron do zawarcia ugody. Jest procesem prywatnym, ale wspieranym przez sądy, które prowadzą nad nią kontrolę.

Jay Folberg oraz Alison Taylor w książce „Mediacje” piszą, iż „mediacja jest ingerencją w istniejący spór oraz takim prowadzeniem konfliktu, aby ułatwić podjęcie decyzji”. Może być definiowana jako proces, poprzez który uczestnicy razem z osobą neutralną wskazują sporne zagadnienia w celu osiągnięcia kompromisu, który zaspokoi ich potrzeby.

Jest procesem, który uwypukla odpowiedzialność uczestników za podejmowane decyzje, wpływające na ich życie. Dlatego też jest to proces samo inspirujący. Na przykład w Izraelu, umowa podpisana w wyniku procesu mediacji podlega weryfikacji sądu, który wydaje wyrok dotyczący zgodności umowy. Taki przebieg procesu zachęca ludzi i organizacje do wyboru mediacji jako sposobu rozwiązania konfliktów oraz dialogu prowadzącego do konsensusu.

W starożytnych Chinach mediacja była głównym sposobem rozwiązywania sporów. Konfucjusz uważał, że optymalne rozwiązanie sporu prędzej może być osiągnięte poprzez moralne

* Tłumaczenie z: www.eaea.org

przekonanie oraz ugodę, niż poprzez przymus. Poglądy Konfucjusza proponowały istnienie naturalnej harmonii w sprawach międzyludzkich, która nie powinna być niszczone.

Czym jest proces mediacyjny?

Mediacja może być użytecznym sposobem interwencji w sytuacji, gdy podczas konfliktu niezbędna jest ugoda. Określa ona fazy, obejmujące sposoby wypełniania niezbędnych zadań. Jest to ukończony proces, mający na uwadze wartości, normy oraz zasady uczestników.

Jest zwykle procesem krótkoterminowym, niezależnie od tego czy opiera się na filozofii interwencji skierowanej na cele, czy też na przeprowadzeniu zmian (dążących do całkowitej zmiany stosunków). W mediacji nieważna jest przeszłość, gdyż skupia się ona na przyszłości i teraźniejszości.

Mediacja nie jest terapią. Pomimo, że udział w mediacji może mieć skutki terapeutyczne, ingerencja w wewnętrzne przemiany osób zaangażowanych w spór nie jest zamierzona.

Proces mediacyjny może być stosowany w różnych sytuacjach konfliktowych: małżeńskich, rodzinnych, sporach biznesowych, napięciach rasowych, konfliktach edukacyjnych.

System mediacyjny wymaga od mediatora:

- dobrego przygotowania i otwartej postawy, która wzbudzi zaufanie uczestników,
- wysłuchania opinii obu stron na temat spornej kwestii,
- weryfikacji przedmiotu sporu,
- zidentyfikowania interesów stron, które są najważniejszym elementem w rozwiązywaniu konfliktów,
- osiągnięcia kompromisu,
- podpisania ugody, która w większości przypadków odnawia relacje oraz współpracę pomiędzy stronami zaangażowanymi w spór i zakończenia go sukcesem.

Kim jest mediator?

Mediacja jest zawodem, dlatego mediatorzy muszą przejść przynajmniej podstawowe szkolenie, dotyczące głównego procesu oraz posiadać doświadczenie w mediacji rzeczywistych spraw prowadzonych przez sądy – pod nadzorem doświadczonego, akredytowanego mediatora. Zawodowi mediatorzy zobowiązani są przez kodeks etyczny.

Mediatorami są głównie prawnicy, psycholodzy, nauczyciele lub osoby z życiowym doświadczeniem – bezstronni i neutralni.

Mediator, używając odpowiednich sposobów, towarzyszy dwóm lub więcej stronom i pomaga im osiągnąć ugodę oraz konkretny rezultat, biorąc pod uwagę ich wspólny interes. Mediator jest neutralną, bezstronną osobą trzecią, która ułatwia zawiazanie ugody, biorącej pod uwagę wspólny interes zaangażowanych stron. Przekształcenie rzeczywistych i potencjalnych konfliktów we wspólne wyzwania jest właściwą i najbardziej produktywną mentalnością mediatora.

Według książki Dwight Golann „Legalne mediacje sporów” (1996) mediator nie może decydować o sporze, jednak jego rola ma specyficzną cechę, która sprawia często, że jego interwencja jest ogromna, bowiem:

- ma zdolność ukształtowania procesu,

- sporządza program procesu i decyduje, które zagadnienia będą omówione w jakiej kolejności,
- postrzegany jest jako osoba neutralna, co pozwala poddawać stronom różne pomysły dotyczące rozwiązania sporu,
- otrzymuje poufne informacje od każdej ze stron przez co staje się źródłem siły mediacyjnej,
- jest bezstronny – często ma możliwość oceny meritum sprawy dokładniej niż uczestnicy sporu. Pozycja mediatora jest jednak również źródłem potencjalnej słabości. Czasami zdarzają się zachowania negatywne, których nie można przewidzieć, ale które mogą zostać zminimalizowane lub do uniknięcia poprzez zachowanie przezorności i ostrożności,
- błędne spostrzeżenia – nieuchronnie mają miejsce podczas zagłębiania się w konflikt,
- niecierpliwość – mediatorzy chcą umotywować swoją rolę poprzez uzyskanie od stron „tak” w najbardziej możliwie skutecznym sposób,
- potrzeba sukcesu – umowa jest podstawowym powodem do podjęcia mediacji. Jednak czasami najlepszą rzeczą jaką mediator może zrobić jest rozpoznanie czy ugoda jest możliwa.

Rola i znaczenie mediacji dla kształcenia dorosłych i uczenia się przez całe życie

Mediacja w kształceniu dorosłych

Najważniejsze zasady kształcenia dorosłych:

1. Dostarczanie systematycznej wiedzy oraz możliwości dla osób dorosłych w zakresie wykorzystania czasu wolnego, miejsca zamieszkania, religii oraz pochodzenia etnicznego, wierzeń, stylu życia, zróżnicowanego statusu społeczno-ekonomicznego.
2. Dostarczanie szkoleń, aby pomóc dorosłym wypełnić ich rolę społeczną jako dorosłych, włączając: zarobki oraz rozwój kariery zawodowej; budowanie oraz utrzymanie rodziny; prowadzenie domu oraz zadania z tym związane; odpowiednie zarządzanie czasem wolnym oraz uczestniczenie w zajęciach kulturalnych; rozwijanie przyjaźni; włączanie się do życia w społeczeństwie.
3. Pomaganie dorosłym maksymalnie wykorzystać ich potencjał i zdolności oraz pomoc osobom upośledzonym i mającym trudności z normalnym funkcjonowaniem.
4. Pomaganie szczególnym grupom osób dorosłych np. kobietom, mniejszościom religijnym i etnicznym, imigrantom, ludziom starszym.

Mediacja ważną zasadą w kształceniu osób dorosłych

1. Jest odrębną strukturą uczenia się, opartą na potrzebach ludzi dorosłych, gdziekolwiek są i żyją, z zaferowaniem im sposobów, jak dawać sobie radę w społeczeństwie.
2. Jako proces i jako produkt likwiduje w ludziach negatywne postawy, ucząc ich pozytywnego myślenia.
3. Umożliwia ludziom z dysfunkcjami oraz upośledzeniem i brakiem zdolności normalnie żyć w społeczeństwie poprzez uczenie się oraz używanie technik mediacyjnych w rozwiązywaniu codziennych problemów.
4. Pomaga ludziom w podejmowaniu ważnych decyzji oraz odnalezieniu swego miejsca w społeczeństwie.

Szkolenia dla mediatorów są narzędziem dla doskonalenia wiedzy u praktykantów.

Mediator powinien:

- 1) umiejętnie ułatwić proces komunikowania się,
- 2) stworzyć miłą atmosferę do pracy w trudnych warunkach,

- 3) okazać zrozumienie i respekt wobec uczestników mediacji,
- 4) pozwolić uczestnikom wyrazić to, co czują,
- 5) zachęcić uczestników do wzajemnego słuchania się,
- 6) pozostawać bezstronnym,
- 7) pozostawić podjęcie decyzji uczestnikom,
- 8) być świadomym własnej wartości,
- 9) przygotować się na prezentowanie różnych punktów widzenia przez uczestników sporu.

Rola mediacji w uczeniu się przez całe życie

- Mediacja jest odpowiednia zarówno dla celów uczenia się, jak i korzystania z niej w czasie całego życia: dzieciństwa, okresu dojrzewania, młodości, wieku dojrzałego, okresu starości.
- Mediacja jest zawodem, który dostarcza środków do życia ciągle rosnącej grupie osób dorosłych na wielu kontynentach i w wielu krajach.
- Mediacja jest ekonomiczną zasadą regulowania rywalizacji, konfliktów, niezrozumienia w pokonywaniu różnych trudnych życiowych decyzji.
- Mediacja oszczędza środki finansowe. Nie jest kosztowna, jest krótkotrwała, nie wymaga poświęcenia dużej ilości czasu oraz energii.

W książce „Getting to Yes” (Dążenie do Tak) Roger Fisher i William Uri ze szkoły negocjacji na Harvardzie, używają dwóch pojęć w odniesieniu do rozwiązywania konfliktów:

1. BATNA – najlepsza alternatywa na osiągnięcie porozumienia (Best Alternative to a Negotiated Agreement),
2. WATNA – najgorsza alternatywa na osiągnięcie porozumienia (Worst Alternative to a Negotiated Agreement).

Zawodowy mediator powinien dążyć do osiągnięcia najlepszej alternatywy.

Podsumowując, mediacja jest typową strategią dla uczenia się przez całe życie, która służy osobom dorosłym w każdym wieku i w każdej sytuacji.

Podsumowanie

Podczas ostatnich dziesięciu lat metoda „alternatywnego” rozwiązywania problemów poprzez mediację była wykorzystywana w Europie i USA.

Specyficzną zaletą tej formy rozwiązywania konfliktów, z uniknięciem sądów jest to, że prowadzi do rozwiązania konfliktu bez konieczności tracenia czasu i pieniędzy.

Jest wykorzystywana przez centra społeczności i szkoły, ale również przez prywatne sektory.

Jest również narzędziem, które pomaga indywidualnym osobom w ich relacjach z innymi osobami, filozofią życia, która może stać się ważnym zagadnieniem w programach kształcenia osób dorosłych i poszerzać horyzonty tych, którzy uczestniczą w procesie uczenia się przez całe życie.

Cele te mogą być osiągnięte w wyniku procesu mediacji.

Dlaczego mediacja daje nadzieje?

- Mediacja może wychowywać uczestników, informując ich o wspólnych potrzebach i tworzyć indywidualny model dla rozwiązywania konfliktów w przyszłości.
- Ostateczna decyzja należy do samych uczestników, procedura nie opiera się na konkretnych przepisach prawnych.
- Nie kładzie się nacisku na to kto ma rację, a kto kłamie, ale raczej na ustanowienie możliwego do wykonania rozwiązania, które będzie odpowiadało uczestnikom sporu.
- Kompromisowe porozumienie jest łatwiejsze do zaakceptowania i bardziej trwałe.
- Mediacja działa w różnych rodzajach sporów.
- Mediacja jest samodzielnym procesem – uczestnicy są odpowiedzialni za podjęcie decyzji.

Tłumaczenie:

Małgorzata SZPILSKA
Ludmiła ŁOPACIŃSKA-KUPIDURA

Dane korespondencyjne autora:

David SILVERA

Certyfikowany mediator

Dyrektor Silpar Ltd., Izrael

Sylwetki wybitnych oświatowców

Profesor Danuta CICHY



Danuta Cichy urodziła się 15 marca 1933 roku w Popławach. Przygotowanie do pracy wychowawczej zdobyła w Liceum Pedagogicznym w Warszawie, po ukończeniu którego w roku 1952 rozpoczęła pracę w szkole podstawowej, jako nauczycielka biologii. Studia na Uniwersytecie Łódzkim ukończyła w roku 1960. W latach 1959–1965 była nauczycielką biologii w XII Liceum Ogólnokształcącym w Warszawie.

W 1965 roku rozpoczęła studia doktoranckie w Zakładzie Ekologii PAN w Warszawie, które ukończyła w roku 1970, uzyskaniem tytułu doktora na Uniwersytecie Łódzkim. Jako doktor rozpoczęła pracę w Ministerstwie Oświaty i Szkolnictwa Wyższego na stanowisku wizytatora. W 1971 roku rozpoczęła kurs Konstrukcji i oceny programów w Szwecji u Profesora B. S. Blooma. W latach 1972–1986 była kierownikiem Zakładu Przedmiotów Przyrodniczych w Instytucie Programów Szkolnych. W roku 1977 ukończyła kurs specjalistyczny w Wielkiej Brytanii.

Na Wydziale Biologii i Nauk o Ziemi Uniwersytetu Jagiellońskiego w 1980 roku obroniła pracę habilitacyjną i uzyskała tytuł doktora habilitowanego ze specjalnością dydaktyka biologii i ochrony środowiska. W latach 1986–1990 była kierownikiem Zakładu Badań Młodzieży w Instytucie Badań Młodzieży. Podczas pracy w tymże Instytucie Rada Państwa nadała Jej tytuł profesora nadzwyczajnego ze specjalnością dydaktyka biologii i ochrony środowiska. Natomiast w 1994 roku została profesorem zwyczajnym. W latach 1977–2003 pracowała na stanowisku kierownika Zakładu Dydaktyki Biologii i Ochrony Środowiska w Wyższej Szkole Pedagogicznej im. J. Kochanowskiego w Kielcach. Od roku 1990 pracuje w Instytucie Badań Edukacyjnych. Jest również kierownikiem Katedry Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP w Warszawie.

Głównymi kierunkami w naukowej pracy Pani Profesor są: dydaktyka biologii i ochrony środowiska – konstrukcja programów, teoria podręczników i środków dydaktycznych, edukacja środowiskowa – kreowanie koncepcji ze szczególnym uwzględnieniem dzieci i młodzieży, kształcenie nauczycieli do nauczania przedmiotów przyrodniczych i ochrony środowiska do różnych poziomów edukacji, nauczanie wczesnoszkolne ze szczególnym uwzględnieniem edukacji przyrodniczej.

Podczas swej kariery naukowej Pani profesor wypromowała ponad 200 magistrów i 12 doktorów. Jest autorką ok. 350 artykułów naukowych i popularnonaukowych. Ważniejsze publikacje książkowe to *Ochrona i kształtowanie środowiska w pracy szkoły – 1975*, *Przygotowanie młodzieży do ochrony i kształtowanie środowiska – 1984*, *Gry dydaktyczne w nauczaniu biologii w szkole podstawowej – 1990*, *Szkolna monografia „Nasza miejscowość” poradnik dla nauczycieli – 2001*, *Szkola wobec wyzwań edukacji biologicznej i środowiskowej w XXI wieku – 2003*.

Na podkreślenie zasługuje fakt, że prof. Danuta Cichy z powodzeniem przygotowuje zarówno prace naukowe wydawane przez PAN, jak i serie podręczników dla szkół podstawowych i średnich. Jest to rzadka umiejętność przenoszenia doświadczeń z pracy naukowej do praktyki edukacyjnej, podobnie jak umiejętność tworzenia zespołów naukowych i popularyzacji osiągnięć specjalistów z dziedziny biologii i ochrony środowiska. W tym zakresie nie można przecenić zasług Pani profesor w inspirowaniu i skupianiu wokół siebie młodych pracowników nauki, w ich promowaniu i włączaniu w nurt poszukiwań badawczych.

Promowanie i popularyzacja przyjmują konkretne kształty dzięki działalności prof. D. Cichy, jako redaktora naukowego najpierw czasopisma *Biologia w Szkole* (1977–2000), a następnie *Edukacja Biologiczna i Środowiskowa*, które to pismo powstało z Jej inicjatywy.

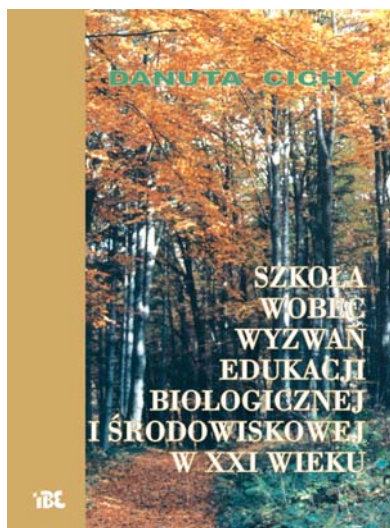
Edukacja ekologiczna z doświadczeniem nauczycieli, Edukacja środowiskowa-Programy, metody, efekty. Zeszyty Naukowe PAN, nr 28, Program edukacji środowiskowej Edukacja środowiskowa – założenia i rzeczywistość po reformie szkolnej, Zeszyty naukowe PAN, nr 31, Nauczyciel 2000-plus, Edukacja środowiskowa. Agenda 21 – realizacja zadań edukacyjnych, Program nauczania zintegrowanego w klasach 1–3 szkoły podstawowej, Cykl podręczników do nauczania zintegrowanego, Podręczniki do przedmiotu środowisko społeczno-przyrodnicze, Program nauczania z elementami ścieżek edukacyjnych: prozdrowotnej i ekologicznej w klasach 1–3 w gimnazjum, Dydaktyka dla szkół podstawowej i ponadpodstawowej, to prace zbiorowe, które powstały pod redakcją Danuty Cichy.

Profesor Danuta Cichy współpracowała także z wieloma instytucjami np.: w 1977 do 1990 roku UNESCO recenzowała prace, uzyskała i wykonała dwa granty [parki narodowe, integracja przedmiotów przyrodniczych]. W latach 1972–1990 roku była członkiem Komisji Edukacji – IUCN, w 1977 roku Komitet Naukowy „Człowiek i środowisko” przy Prezydium PAN, w latach 1982–2002 w Centrum Edukacji Ekologicznej Wsi. Program „Czysta Wisła i Rzeki Przymorza” była z-czą przewodniczącą Rady Programowej, w 1998 r. MENiS jako ekspert do oceny podręczników z biologii oraz ekspert do oceny środków dydaktycznych z biologii. Od roku 2002 jest ekspertem Państwowej Komisji Akredytacyjnej.

Wyrazem uznania dla osiągnięć naukowych prof. D. Cichy jest przyznanie Jej w roku 2001 honorowego członkostwa Polskiego Towarzystwa Przyrodników im. Kopernika.

Za owocną i wieloletnią pracę została odznaczona Złotym i Srebrnym Krzyżem Zasługi, Krzyżem Kawalerskim, Krzyżem Oficerskim Odrodzenia Polski oraz Złotą Odznaką ZNP, otrzymała również nagrodę Rektora Akademii Świętokrzyskiej i Medal Komisji Edukacji Narodowej. Medalem Za Zasługi dla Siedleckiej Uczelni (2003).

Dla współpracowników, kolegów prof. Danuta Cichy jest przede wszystkim mądrym i życzliwym doradcą, osobą potrafiącą tworzyć klimat sprzyjający rozwojowi młodych adeptów nauki.



dr hab. Henryk Bednarczyk, prof. ITeE – PIB

Profesor János Sz. TOTH



János Sz. Toth (1947) socjolog, edukator dorosłych, doktor w dziedzinie edukacji, od 1996 r. prezes Towarzystwa Węgierskiej Wyższej Szkoły Ludowej (the Hungarian Folk High School Society) oraz od 2002 prezes Europejskiego Stowarzyszenia na rzecz Edukacji Dorosłych (EAEA). Profesor nadzwyczajny pedagogiki, jak również dyrektor Działu Edukacji i Nauk Społecznych w Katolickim College w Esztergom, gdzie podejmuje różne działania badawcze. Dr Toth jest członkiem komitetu 16 instytutów edukacji wyższej, prowadzącego działalność edukacyjną, naukową i badawczą w zakresie kształcenia ustawicznego na Węgrzech. Jako dyrektor departamentu edukacji dorosłych Krajowego Instytutu Kultury na Węgrzech rozwijał międzynarodowe kontakty w latach 80., poprzez poszukiwania węgierskich i wschodnich tradycji w dziedzinie edukacji dorosłych XX wieku. Poprzez ustanowienie European Symposium on Voluntary Association, a także dzięki współpracy z Holandią, dr Toth rozwijał relacje obywatelskie na poziomie międzynarodowym. W latach 80. zainicjował odrodzenie działalności Wyższej Szkoły Ludowej wspieranej przez kościół i ruchy socjaldemokratyczne przed nastaniem komunizmu.

W latach 1988–1989 dr János Toth był założycielem Towarzystwa Węgierskiej Wyższej Szkoły Ludowej (HFHSS), które obecnie skupia na terenie Węgrzech 126 organizacji członkowskich. Przez wytrwałą pracę i liczne konsultacje miał ogromny wkład w procesie kształtowania prawnej struktury edukacji dorosłych na Węgrzech.

Dzięki jego aktywnej postawie organizacje pozarządowe obszaru edukacji dorosłych zostały włączone do agendy rządowej po pierwszych wolnych wyborach (1990). W podobny sposób przyczynił się do uchwalenia regulacji prawnych, dotyczących edukacji dorosłych i szkoleń na Węgrzech.

Z jego inicjatywy powstały ważne instytucje krajowe: Krajowa Rada na rzecz Edukacji Dorosłych (National Council for Adult Education) oraz Krajowy Komitet Akredytacji Edukacji Dorosłych (National Accreditation Committee of Adult Education). Przyczynił się także do opracowania programu reform szkoleń osób dorosłych oraz kształcenia ustawicznego, który jest elementem wspierającym wejście Turcji do Unii Europejskiej. Jako członek rady i vice-prezes Międzynarodowej Rady Edukacji Dorosłych (International Council for Adult Education (ICAE), a także prezes i vice-prezes EAEA zwiększył rangę edukacji dorosłych zarówno w wielu krajach, jak i w obrębie Komisji Europejskiej. Warto także wspomnieć, że jest założycielem wydawanego od 14 lat czasopisma „Społeczeństwo Edukacyjne, Wyższa Szkoła Ludowa” („Education Society, Folk High School”).

Dr János Toth jest obecnie liderem grupy ekspertów, badających trendy rozwoju i kwestie edukacji dorosłych w Europie, ustanowionej przez EAEA w ramach realizacji jednego ze zleceń Komisji Unii Europejskiej.

Ogromny wkład dr Jánosa Totha w rozwój edukacji ustawicznej na Węgrzech i w Europie został publicznie doceniony w 1998 r. Otrzymał wówczas nagrodę Złotego Krzyża Uznania Republiki Węgierskiej (Golden Cross of Merit of the Hungarian Republic), a w 2003 r. Dyplom Uznania Ministra do Spraw Polityki Zatrudnienia i Rynku Pracy na Węgrzech (Appreciation Diploma of the Minister of Employment Policy and Labour of Hungary).

Janos Toth zasłużył się w zakresie edukacji w dwojaki sposób: na poziomie krajowym przekształcił węgierski system edukacji dorosłych w kierunku demokracji, pluralizmu i międzynarodowego współdziałania. Na poziomie międzynarodowym jest pierwszym przewodniczącym EAEA z dawnego komunistycznego kraju, który silnie włączał się w integrację partnerów i organizacji 12 krajów Europy Centralnej i Wschodniej w kierunku Europejskiej kultury edukacji dorosłych. Nie tylko wspierał swój kraj w kierunku współpracy europejskiej, ale również, poprzez historyczne i kulturowe doświadczenia i pełnione funkcje w ICEA i EAEA, w ogromnym stopniu przyczynił się do współpracy pomiędzy krajami Europy Wschodniej, a także pomiędzy Europą Wschodnią i Zachodnią.

Jego serdeczne usposobienie, porywające pomysły, wsparcie na rzecz umacniania edukacji dorosłych w wielu krajach, jak również jego niezawodna przyjaźń uczyniły go wybitną osobowością w świecie edukacji dorosłych.

Opracowanie:
Małgorzata Szpilska

Recenzje, konferencje, dobre praktyki

Danuta Elsner

Kierowanie zmianą w szkole. Nowy sposób myślenia i działania.

Change management at school.

The new way of thinking and acting

Wydawnictwo Centralnego Ośrodka

Doskonalenia Nauczycieli;

Warszawa 2005

Dobre szkoły od słabych odróżnia poprawne rozumienie pojęcia zmiany i efektywne wprowadzanie jej w życie. Sprawą wyjściową przy wprowadzaniu jakichkolwiek zmian jest sens tego, co się robi. Za sens zmian wdrażanych w polskich szkołach odpowiedzialni są wszyscy partnerzy – inicjatorzy i osoby aprobujące. Sens zmian edukacyjnych nie jest sprawą łatwą ani raz na zawsze przesądzoną.

Celem publikacji, jak zaznacza Autorka, jest: *udzielenie pomocy osobom kierującym zmianą w szkole poprzez dostarczenie im wspomagającej ten proces wiedzy merytorycznej i metodycznej oraz naprowadzenie na rozwijanie własnej wiedzy refleksyjnej* (s. 7).

Problemy *Rozumienia zmiany* (s. 11–30) są prezentowane w pierwszym rozdziale pracy, gdzie postawiono pytania: Po co?, Co można zmieniać w szkole? Odpowiedź jest jedna – zmianie może podlegać każdy aspekt pracy szkoły. Zmiana może mieć znaczenie pozytywne jak i negatywne. Może odnosić się do efektu dojścia do czegoś, do samego procesu zmieniania, czyli dochodzenia. Potraktowanie zmiany jako procesu pozwala uczynić z niej sytuację uczącą – poznawczo i społecznie i to nie tylko w wymiarze indywidualnym, ale także zespołowym i organizacyjnym.

Rozdział drugi „*Elementy procesu zmiany*

w szkole” (s. 31–100) zawiera odpowiedź na pytania: Z jakich elementów składa się proces zmiany? – potrzeba, cele, zakres, poziom, kontekst, interesariusze, lider zmiany, nastawienie do zmian, warunki, inicjacja, wdrożenie, utrwalenie, ewaluacja. Autorka w tym rozdziale przyjęła określony „porządek rzeczy”. Każdy główny element zmiany zawarty – od potrzeby do ewaluacji zawiera trzy zagadnienia:

- *przykłady* (zawierające objaśnienie omawianego aspektu zmiany i wyliczenie kilku związanych z nim sytuacji);
- *sugestie* (stanowiące odpowiedzi, co i jak robić w określonej sytuacji, na co zwrócić uwagę, o czym nie zapomnieć itp.);
- *pytania* do refleksji, (których celem jest pogłębienie rozumienia konkretnego aspektu zmiany oraz wyrobienie nawyku namysłu nad działaniem).

Podane w przykładach i sugestiach wyliczenia mają charakter propozycji, postulatów, przypomnień. Skłaniają do refleksji. Definicje i ćwiczenia, do których odsyła tekst, są rozwinięte we wspomagającym programie komputerowym KOMPAS.

W rozdziale trzecim, *Specyfika kierowania zmianą w szkole* (s. 101–124) scharakteryzowano kierowanie zmianą w szkole, opisano jak kształtować w szkole wiedzę refleksyjną na temat kierowania zmianą, jak rozwijać zdolność szkoły do uczenia się i zmiany, jak wspomagać pracowników w procesie uczenia się i zmiany oraz jak włączać całą społeczność szkolną do tego procesu.

Rozdział czwarty, końcowy *Zastosowanie komputera w kierowaniu zmianą w szkole* (s. 125–136) dotyczy omówienia dołączonego elektronicznego narzędzia pod nazwą *KOMPAS* (zamieszczonego na płycie CD), które ma do-

pomóc Czytelnikowi w sprawnym przejściu przez proces zmiany i w osiągnięciu sukcesu. *KOMPAS* został opracowany w ramach programu The Treasure Within (Sokrates – Comenius 3). Program ten posiada czytelny układ graficzny i dobrą nawigację oraz wpływa na inny sposób myślenia o zmianie.

Książkę otwiera wprowadzenie, zamyka zakończenie. Ponadto zamieszczona „Bibliografia” (s. 138–142) zawiera 100 pozycji literaturowych. Zamieszczono wiele tabel i wykresów.

Publikacja jak i załączone do niej elektroniczne narzędzie do kierowania zmianą o nazwie *KOMPAS* uzupełniają się. Wiedza teoretyczna przeplata się z praktyczną.

Książka jest adresowana do dyrektorów szkół, liderów WDN, nauczycieli nowatorów, szkolnych koordynatorów ds. jakości, doradców i konsultantów placówek doskonalenia nauczycieli, pracowników organów władzy oświatowej, ponadto do wszystkich zainteresowanych zmianą szkoły na lepsze, bez względu na zajmowane stanowisko czy pełnione funkcje.

Praca pomyślana przez Autorkę jako monograficzna, mająca jednocześnie określone znaczenie praktyczne. W opracowaniu starała się analizować prezentowane problemy w ujęciu kompleksowym, uwzględniając całościowość oddziaływań, współzależności i skutków.

Praca stanowi doskonale kompendium wiedzy na temat kierowania zmianą w szkole, określa miejsce zmiany w systemie zarządzania szkołą oraz unaocznia wagę tej problematyki dla współczesnego menedżeryzmu oświatowego. Książka wzbogaci, nieliczną zresztą literaturę polską z tego zakresu, pomnoży wiedzę, tak potrzebną polskiemu zarządzaniu oświatą.

Piotr Kowolik

Canterbury Christ Church University College/CEBD (Wielka Brytania)

Canterbury Christ Church University College jest uczelnią wyższą, znaną z wysokiej jakości kształcenia w różnych dziedzinach, włączając kursy językowe. CCCUC posiada kwalifikacje w zakresie kształcenia on-line. Centrum Rozwoju Przedsiębiorczości i Biznesu, które koordynuje projekt, ma duże doświadczenie w prowadzeniu projektów europejskich (ESF, Interreg, Leonardo da Vinci, European Year of Languages, Socrates, Erasmus). Jego częścią jest wydział EFL (English as a foreign language – Angielski językiem obcym), który charakteryzuje się wysokim poziomem nauczania oraz dysponuje wieloletnim doświadczeniem przekazywaniu wiedzy. Wydział odnosi także liczne sukcesy związane z prowadzeniem programów językowych. Posiada ponadto wysoko wykwalifikowaną kadrę, biegłe posługującą się językami obcymi, włączając ekspertów językowych, którzy będą pracowali nad projektem i którzy wcześniej przygotowali pakiet szkoleniowy, odnoszący się do regulacji przewozowych dla Biura Standardów Handlowych oraz byli zaangażowani w projekt LSP.

Canterbury Christ Church University uczestniczy w realizacji projektu Leonardo da Vinci „Truck Speak”. Jego rolą będzie prowadzenie projektu oraz współpraca z partnerami krajowymi i europejskimi, w celu zapewnienia testowania, ewaluacji oraz sprawdzenia kursów językowych, odbywających się w ramach programu. Będzie zaangażowany w projektowanie i wdrażanie niezbędnych narzędzi on-line oraz partnerami, działającymi zgodnie z Tutor Guidelines.

Canterbury Christ Church University jest największym w Wielkiej Brytanii centrum kształcenia wyższego, który jest związany z zawodami użyteczności publicznej, w szczególności nauczycieli, policji oraz opieki zdrowotnej i socjalnej. Ponadto uniwersytet oferuje szeroki za-

kres programów akademickich, włączając sztukę, nauki humanistyczne, biznesowe oraz naukowe. Z małej, niezależnej uczelni działającej w latach sześćdziesiątych, skupiającej mniej niż pięciuset studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela, CCCUC rozrósł się i jest obecnie pełnoprawnym uniwersytetem z 14 000 studentów oraz 1000 pracowników. Posiada campusy w Canterbury, Tunbridge Wells, Broadstairs i Chatham. Nauczanie z zakresu służby zdrowia, edukacji i policji odbywa się w ramach projektu Universities At Medway we współpracy z Uniwersytetami w Greenwich i Kent oraz Mi-Kent College.

Misją uniwersytetu, jako organizacji otwartej oraz jako fundacji Kościoła Anglii, jest dostarczanie wysokiej jakości edukacji akademickiej i zawodowej, której fundamentem są badania, stypendia, praca kreatywna, a także chrześcijańskie zasady i wartości.

Centrum Rozwoju Przedsiębiorczości i Biznesu Canterbury Christ Church University (CEBD)

Główną siedzibą CEBD, które należy do zasobów Canterbury Christ Church University jest Hall Place. Prowadzone są tu różnego rodzaju szkolenia i indywidualne kursy, konsultacje oraz prace badawcze.

CEBD poprzez różnego rodzaju inicjatywy utrzymuje stały kontakt z przedsiębiorcami. Bieżące działania to: Forum Małego Biznesu; Sektor wsparcia (np: turystyka, transport, media); miejsca pracy; szkolenia indywidualne dla przedsiębiorców oraz kursy językowe.

CEBD dysponuje szerokim zakresem programów skierowanych na potrzeby biznesu. Obecnie oferowane są bezpłatne programy dla:

1. Absolwentów, chcących zmienić kierunek ze względu na zatrudnienie lub samo zatrudnienie lub ze względu na chęć kontynuowania nauki na uczelni wyższej;
2. Menadżerów oraz pracowników małych

firm, oczekujących elastycznych szkoleń mogących podnieść ich kwalifikacje.

Centrum Przedsiębiorczości Hall Place

W 2004 roku do Canterbury Christ Church zostało przyłączone Centrum Przedsiębiorczości Hall, które następnie przekształcono w centrum wzrostu i rozwoju biznesu. Jest ono miejscem spotkań i konferencji, które daje przedsiębiorcom możliwość utworzenia sieci oraz zdobywania umiejętności w Centrum Rozwoju Przedsiębiorczości i Biznesu (CEBD), które także ma swoją siedzibę w CCCU. Jest również miejscem spotkań dla organizacji takich jak: Forum Małego Biznesu CEBD, Federacji Małego Biznesu, Izby Handlowej oraz innych profesjonalnych stowarzyszeń.

Ponadto Uniwersytet dysponuje szerokim zakresem programów z Centrum Przedsiębiorczości Hall Place w celu zwiększenia indywidualnych możliwości zatrudnienia oraz szansy szkoleń tak, aby pomóc lokalnym przedsiębiorcom rozwijać się. Programy zawierają: warsztaty indywidualne, otwarte kursy dla przedsiębiorców mające na celu doskonalenie personelu oraz kursy akredytowane, dające możliwość uzyskania Certyfikatu wyższego wykształcenia, który daje możliwość uczestniczenia w programach wyższego stopnia.

Centrum Przedsiębiorczości Hall Place dodatkowo oferuje podstawowe kursy zawodowe i kierownicze w dziedzinie edukacji. Możliwość uzyskania prestiżowego doktoratu w zakresie edukacji przyciąga wykwalifikowanych wykładowców z całej Wielkiej Brytanii.

Opracowanie:
Agnieszka Borkowska

**CENTIMFE – Centrum Technologiczne
Przemysłu Odlewniczego i Tworzyw
Sztucznych**
*CENTIMFE – Technological Center
for the Mouldmaking, Special Tooling
and Plastics Industries*



W kontekście wzrastającej konkurencyjności i szybkiej ewolucji technologii, bardzo ważna rola przypada zrzeszonym organizacjom, które poprzez wsparcie techniczne, rozwój technologii, propagowanie systematycznego współdziałania między przedsiębiorstwami a środowiskami nauki i technologii, wnoszą wyjątkową wartość dodaną w sektorze przemysłu. Taką rolę przyjęła organizacja non-profit **CENTIMFE** (Centrum Technologiczne Przemysłu Odlewniczego i Tworzyw Sztucznych), której główną misją jest:

- wprowadzanie innowacji i rozwijanie ich,
- eksperymentowanie i zastosowanie,
- wdrażanie nowych rozwiązań,
- informowanie i upowszechnianie wiedzy fachowej ukierunkowanej na osiągnięcie zrównoważonego wzrostu i rozwoju w sektorze przemysłu.

CENTIMFE powstało w roku 1991. Jest dostawcą rozwiązań technologicznych w projektach przemysłowych oraz organizacją, łączącą badania stosowane i eksperymentalne z praktyką przemysłową. Jest kluczowym partnerem w opracowywaniu strukturalnych i strategicznych projektów w sektorach takich, jak: odlewnictwo, specjalistyczne narzędzia i tworzywa sztuczne.

Aktualnie zrzesza około 200 różnego rodzaju organizacji. Są to przedsiębiorstwa przemysłowe, instytucje publiczne, jak również organizacje branżowe, m.in. APME (Instytut Wsparcia i Inwestycji w MSP), INETI (Portugalski Instytut Przemysłowy Technologii i Inżynierii), IPQ (Portugalski Instytut Jakości) oraz Rady Miasta Marinha Grande i Batalha, jak również organizacje wspomagające sektor prywatny, takie jak CEFAMOL (Krajowe Zrzeszenie Przemysłu Odlewniczego) oraz APIP (Krajowe Zrzeszenie Przemysłu Tworzyw Sztucznych).

**Zakres usług oferowanych
przez CENTIMFE**

- Opracowania technologiczne.
- Badania i studia na w zakresie technologicznych procesów i materiałów.
- Technologie informacyjne.
- Innowacje i zmiany w zarządzaniu.
- Szkolenia.
- Jakość.

Działalność szkoleniowa w CENTIMFE

Systematyczne pogłębianie wiedzy oraz doskonalenie umiejętności jest podstawą do zrównoważonego rozwoju każdego sektora przemysłu.

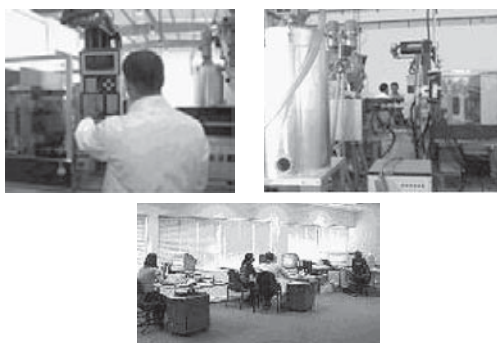
Priorytetem **CENTIMFE** jest organizowanie specjalistycznych szkoleń, które mają na celu wsparcie sektora przemysłu odlewniczego i tworzyw sztucznych poprzez umożliwienie uczestnikom wzięcia udziału w szkoleniach, które rozwijają ich umiejętności oraz zachęcają do zdobywania aktualnej wiedzy. **CENTIMFE** zostało uznane jako profesjonalistę w dostarczaniu kursów szkoleniowych oraz otrzymało akredytację od INOFOR (procedura nr 1721) w 1998 r. Aby cel został w pełni osiągnięty, centrum ma do dyspozycji nie tylko dwudziestoosobową grupę profesjonalnych wewnętrznych szkoleniowców, którzy są wyspecjalizowani w szkoleniach z zakresu Jakości, Metrologii i Kontroli

Wymiarowej, Technologii Maszyn, Technologii Informatycznych, Technologii Rozwojowej oraz Bezpieczeństwa i Higieny Pracy, ale również dużą grupę zewnętrznych szkoleniowców.

Prowadzone szkolenia mają na celu umożliwienie uczestnikom kontaktu z profesjonalną pracą w sektorze odlewniczym i tworzyw sztucznych oraz przełożenie umiejętności i kompetencji, które osiągnęli na praktykę. A po przeprowadzeniu ostatecznej oceny uczestników szkoleń **CENTIMFE** zatrudnia ich bezpośrednio w centrum lub w przedsiębiorstwach, z którymi współpracuje.

W **CENTIMFE** są wyszczególnione dwa rodzaje okresów szkoleniowych:

- Okres szkolenia zawodowego związanego z praktyką.
- Okres szkolenia teoretycznego, związanego z programem nauczania.



W **CENTIMFE** zostało przeprowadzone szkolenie Pierwsza Pomoc.

Mając na celu rozwijanie umiejętności postępowania w nagłych wypadkach, **CENTIMFE** promuje te działania, które wspomagają osiągnięcia zarządzania systemem BHP w centrum. System ten utwierdza w przekonaniu o konieczności bezpiecznego zachowania w miejscu pracy.

Szkolenia związane z Bezpieczeństwem i Higieną Pracy obejmują opracowanie planu postępowania w razie wypadków powołanie wewnętrznej załogi ratowników.

W tym kontekście, **CENTIMFE** promuje szkolenia z zakresu pierwszej pomocy, które

dostarczają uczestnikom wiedzę o postępowaniu medycznym w nagłych przypadkach, co jest ściśle związane z szybkim zdiagnozowaniem i określeniem stanu ofiary wypadku oraz natychmiastowym rozpoczęciem działań ratowniczych, np. pierwsza pomoc w razie silnego krwawienia, szoku, traumy, złamania, oparzenia, odurzenia lub porażenia prądem.

Think Industry

Pierwsza realizacja projektu *Think Industry* miała miejsce w **CENTIMFE** w 1995–1996, w bieżącym roku jest on realizowany w kooperacji z innymi centrami technologicznymi po raz dziesiąty. Ponad 1000 studentów rocznie jest rekrutowana do projektu, który realizowany w bezpośredniej współpracy z lokalnymi szkołami, finansowany jest przez Europejski Fundusz Społeczny oraz wspierany przez lokalną administrację.

Rozwój projektu oraz zamierzone lub już wypracowane rezultaty sprawiają, że zaczynamy wierzyć, iż inwestowanie w wybrane działania, które przyspieszają rozwój kraju z pomocą wnikliwej, zdeterminowanej oraz kreatywnej młodzieży, sprawia, że staje się możliwe nadanie kursu dynamice rozwoju gospodarki w Portugalii.

Celem projektu *Think Industry* jest, m.in. zwrócenie uwagi młodych ludzi (w wieku od 14 do 16 lat) na realia przemysłu, jednocześnie motywując ich poprzez:

- Rzeczywisty kontakt ze światem przemysłu.
- Wykorzystywanie informatycznej technologii.
- Podniesienie odpowiedzialności i ducha pracy.
- Wykorzystanie wiedzy technologicznej szkolnej w Technologii Przemysłowej.
- Propagowanie ogólnej wiedzy o przemyśle, motywując uczniów do dokonania wyboru zawodu związanego z sektorem.

Spektrum projektu *Think Industry* jest podzielone na sesje praktyczne i teoretyczne.

Sesje teoretyczne, które odbywają się w CENTIMFE polegają na pracy w grupach roboczych, która obejmuje wykorzystanie Gier Dydaktycznych, Filmów Video o sektorze przemysłu, Technologii Informatycznych (Internet i e-mail) oraz odbywanie wizyt w niektórych przedsiębiorstwach sektora przemysłowego.

Opracowane działania mają na celu:

- Uwrażliwienie studentów na Obieg Produktu Przemysłowego;
- Uwrażliwienie na zawody związane z przemysłem;
- Stymulowanie ducha inicjatywy, kreatywności i odpowiedzialności;
- Uwrażliwienie na aspekty związane z ochroną środowiska;

Praktyczne sesje odbywają się w Laboratorium Technologii Przemysłowych, gdzie studenci poprzez połączenie dydaktycznego sprzętu komputerowego i oprogramowania mają dostęp do najbardziej zaawansowanych technologii w przemyśle, wykorzystując Analogową i Cyfrową Elektronikę, Pneumatykę, Komunikację, Hydraulikę, Mechanikę, itd.

OTL Think Industry

Skrót OTL oznacza, że projekt skupia się na ocenie i rozwoju indywidualnego pracownika w miejscu pracy poprzez badania psychometryczne. Działalność *OTL Think Industry* ma na celu, m.in. wypełnienie wolnego czasu studentom, została zapoczątkowana w lipcu 2005 r. w CENTIMFE. Działania projektu obejmują 10 trzygodzinnych sesji z udziałem od 10 do 15 uczestników. Spektrum działania tego programu jest takie samo jak w programie *Think Industry*.



Szkolenie zaawansowane

Na tym poziomie CENTIMFE kładzie szczególny nacisk na szkolenie ustawiczne zasobów ludzkich. Celem szkolenia jest wykreowanie nowych i udoskonalenie posiadanych już umiejętności zasobów ludzkich, co prowadzi w konsekwencji do lepszego dostosowania się do nowych technologii w sektorze przemysłu.

Z drogiej strony, CENTIMFE prowadzi wewnętrzne bezpłatne szkolenia prowadzone na terenie CENTIMFE po godzinach pracy, które obejmują od 30 do 45 godzin i są przeznaczone dla fachowców. Zakres tematyczny jest opracowany na podstawie badań rocznych przeprowadzonych wśród dostawców, klientów i współpracowników.

Poza tym CENTIMFE systematycznie promuje szkolenia, których treść jest opracowana zgodnie z potrzebami danego przedsiębiorstwa. W tym kontekście, CENTIMFE również udziela wsparcia przedsiębiorstwom w identyfikacji potrzeb szkoleniowych, tworzeniu treści, organizowaniu szkoleń uzupełniających oraz przygotowaniu wniosków o dofinansowanie.

Doktoranckie/szkolenia specjalistyczne

CENTIMFE prowadzi bezpośrednią współpracę z Uniwersytetem Universidade do Minho w mieście Braga, która wiąże się z dostarczaniem wiedzy specjalistycznej (niektórzy ze szkoleniowców CENTIMFE należą do grona wykładowców akademickich Uniwersytetu), na studiach magisterskich z zakresu Inżynierii Polimerowej oraz Projektowania Form. Ten specjalistyczny zakres wiedzy jest przeznaczony dla inżynierów i ma na celu przetworzenie oraz podniesienie poziomu wiedzy, istniejącej w sek-

torze przemysłu, jak również promowanie innowacyjnych umiejętności, które mają istotny wpływ na podniesienie konkurencyjności w przemyśle.

CENTIMFE posiada wieloletnie doświadczenie w realizacji projektów krajowych i międzynarodowych, obejmujące:

- Przygotowywanie wniosków projektów finansujących w obszarach Innowacji, R&D oraz Szkolenia;
- Monitorowanie, kontynuację oraz koordynację projektów finansowanych w w/w obszarach;
- Benchmarking oraz upowszechnianie dobrych praktyk w sektorze;
- Rozwój partnerstw;
- Wnioskowanie/Informacje o sieciach oraz projektach unijnych w ramach takich programów, jak: CRAFT, COLLECTIVE RESEARCH, eTEN, Integrated Projects, Leonardo da Vinci, INTERREG oraz Inicjatywy Wspólnotowej EQUAL (Lider projektu Safework, PT-2004-215), etc.;
- Wsparcie/Informacje na temat dostępności do Krajowych Programów Finansujących (PRIME, POEFDS/POSC);
- Opracowanie studiów z zakresu Innowacji Organizacyjnych oraz wdrażania procesów rekonstrukcyjnych.

Obecnie **CENTIMFE** bierze udział w ogromnej ilości projektów, które nastawione są na zrównoważone propagowanie konkurencyjności w przedsiębiorstwach przemysłowych, których celem jest, min. wzmocnienie ich technicznych, technologicznych oraz marketingowych możliwości oraz kwalifikacji zasobów ludzkich. Projekty w realizacji obejmują szeroki wachlarz tematyczny, mianowicie IT, materiałów, procesów, rekonstrukcji, formacji, itd.

CENTIMFE podejmuje działania również w projektach w ramach inicjatyw wewnętrznych, przewidujących potrzeby identyfikowane w sektorze przemysłowym.

CENTIMFE jest certyfikowaną organizacją, zgodnie ze standardami NP EN ISO 9001 w dostarczaniu takich usług, jak:

- Wykańczanie powierzchni;
- Projektowanie i opracowanie produktu, projekty w sektorze przemysłowym dostosowane do potrzeb klienta;
- Technologia procesów cięcia, technologia cięcia metalu metodą konwencjonalną oraz z zastosowaniem szybkoobrotowych urządzeń;
- Optymalizacja form wtryskowych;
- Zarządzanie jakością, systemy BHP, zarządzanie w zakresie ochrony środowiska;
- Diagnostyki technologiczne, analiza porównawcza, rekonstrukcja;
- Szkolenia;
- Organizacja wydarzeń związanych z działalnością;
- Właściwości techniczne.

Kontakt

CENTIMFE – Centrum Technologiczne Przemysłu Odlewniczego i Tworzyw Sztucznych

Rua de Espanha, Lote 8
Zona Industrial
Apartado 313
2431-904 Marinha Grande
PORTUGAL

Tel: (+351) 244 545 600

Fax: (+351) 244 545 601

Email: info_mgrande@centimfe.com

Website: www.centimfe.com

Opracowanie:

Katarzyna WACHNICKA

Wyższa Szkoła Biznesu im. bp. Jana Chrapka
w Radomiu

Thomas Buser
Uniwersytet w Lozannie, Szwajcaria
University of Lozanna

Wprowadzenie

Uniwersytet w Lozannie (UNIL), usytuowany jest w części Szwajcarii, w której obowiązuje język francuski. Założony został w 1537 roku jako szkoła teologiczna. Jednak dosyć szybko wprowadzono także inne wydziały i w 1890 roku szkoła została pełnoprawnym uniwersytetem. W 1970 roku uniwersytet przeniesiono z centralnej części miasta do rozległego campusu, z dużą ilością terenów zielonych, który położony jest nad Jeziorem Geneva. UNIL dzieli ten teren z Federalną Politechniką – renomowaną uczelnią technologii i nauk biologicznych. Obecnie ponad 10 000 studentów, włączając studentów zza granicy studiuje na Uniwersytecie w Lozannie, a 2200 badaczy uczy się tam i pracuje. Jest to uniwersytet państwowy i głównym źródłem utrzymania go są wpływy z Kantonu Vaud oraz Szwajcarskiej Konfederacji. UNIL prowadzi siedem wydziałów: Wydział Nauk Społecznych i Politycznych, Wydział Sztuki, Szkoła Zarządzania i Ekonomii, Wydział Teologii i Religioznawstwa, Wydział Prawa i Odpowiedzialności Karnej, Wydział Nauk Geologicznych i Środowiska, Wydział Biologii i Medycyny.

Wydział Sztuki

Wydział Sztuki łączy cały zakres nauk humanistycznych i zawiera następujące katedry: Filozofii, Historii, Języków: Francuskiego, Włoskiego, Hiszpańskiego, Niemieckiego, Angielskiego, Słowiańskiego, Języków Orientalnych, Lingwistyki, Historii Sztuki, Kina oraz Metod Matematycznych i Komputerowych. Studenci ze stopniem licencjata studiują jednocześnie dwa główne kierunki, a od drugiego roku wybierają kierunek uzupełniający oraz uczestniczą w dodatkowych kursach nieobowiązkowych. Kierun-

ki te mogą być wybierane spośród oferty Wydziału Sztuki jak również spośród oferty innych wydziałów oraz Wydziału Sztuki Uniwersytetu w Genewie. Studenci studiów magisterskich wybierają specjalizację, z której piszą i bronią pracę magisterską, oraz dodatkowy kierunek jak również kilka kursów nieobowiązkowych. Wszystkie wydziały przyznają tytuły doktora, oraz aktywnie uczestniczą w badaniach prowadzonych przez grupy badawcze.

Przy Wydziale Sztuki funkcjonuje Szkoła Języka Francuskiego (EFLE), która oferuje dwuletni kurs dla przyszłych nauczycieli języka francuskiego, których językiem ojczystym nie jest język francuski. Ponadto szkoła ta oferuje letnie kursy dla studentów obcojęzycznych. Studenci tej szkoły mogą także podjąć kurs EFLE w ramach swoich zajęć na studiach licencjackich.

Szkoła Zarządzania i Ekonomii (HEC)

HEC oferuje tytuł licencjata Nauk Ekonomicznych, Zarządzania i Systemów Informatycznych, jak również tytuł magistra Rachunkowości i Finansów. HEC bardziej niż pozostałe wydziały Uniwersytetu w Lozannie prowadzi działalność międzynarodową. Dla większości studentów studiów magisterskich wykłady prowadzone są w języku angielskim, a duża część studentów studiów doktoranckich pochodzi zza granicy. Poza tym połowa wszystkich studentów przynajmniej jeden semestr spędza na innym uniwersytecie. HEC prowadzi badania z zakresu ekonomii, finansów i zarządzania.

HEC posiada także różnorodną ofertę edukacji ustawicznej. Przede wszystkim funkcjonuje Master of Business Administration (MBA), który skierowany jest do doświadczonej kadry zarządzającej, a także Executive MBA, studia wieczorowe skierowane do dyrektorów firm, którzy chcą podnieść swoje kwalifikacje z zakresu finansów, strategii i technologii zarządzania. Pozostałe kursy skierowane do profesjonalistów obejmują specjalizacje: Specjalista Za-

awansowanych Studiów Ekonomii i Zarządzania, Ekonomia i Polityka Farmacji, Technologia i Administracja Sportu i Zarządzanie Technologią oraz Ekonomia Służby Zdrowia. Specjalizacja Ekonomii Służby Zdrowia jest obecnie wzbogacana o nowe oferty ponieważ oczekiwany jest stopniowy wzrost zainteresowania tą dziedziną.

Wydział Nauk Społecznych i Politycznych (SSP)

Nauka i badania na SSP prowadzone są w czterech głównych obszarach: Nauki Polityczne, Socjologia, Psychologia oraz Sport i Wychowanie Fizyczne. Tytuł licencjata i magistra zgodnie z procesem licencyjnym przyznawane są w każdej z powyższych kategorii, a ponadto w dziedzinie Religioznawstwa. Oferta uzupełniona jest bardziej wyspecjalizowanymi studiami podyplomowymi z zakresu Kultury Współczesnego Islamu i Arabistyki, Socjologii, Studiów Rodzajowych, Globalizacji i Regulacji Społecznych, Orientacji i Umiejętności Zarządzania, Psychologii Klinicznej, Psychologii Społecznej, Psychologii Dzieci i Młodzieży, Doradztwa, Psychologii i Zarządzania Sportem. Większość tych kierunków prowadzonych jest przy współpracy z Uniwersytetem w Genewie i innymi francuskojęzycznymi uniwersytetami w Szwajcarii. Kursy te prowadzone są w różnych miejscach.

Na wydziale funkcjonuje zawiera dziesięć instytutów badawczych. Istnieje możliwość realizowania studiów doktoranckich w następujących dziedzinach: Nauki Polityczne, Socjologia, Psychologia, Psychologia Społeczna, Sport i Wychowanie Fizyczne, Matematyka Stosowana w Naukach Społecznych. Instytut Psychologii oferuje studia i prowadzenie badań z doradztwa zawodowego i edukacyjnego. Tematyka bieżących projektów badawczych obejmuje relacje między doradcą zawodowym a klientem, rozwój i legalizację indeksu zdolności do podjęcia pracy, który obejmuje sytuację jednostki,

konsultację psychologiczną przez Internet, oraz odporność na stres zawodowy.

Wydział Geologii i Środowiska (GSE)

Nauczanie i badania na GSE prowadzone są w trzech obszarach: Geografii, Geologii oraz Nauk Środowiskowych. Możliwe jest uzyskanie stopnia licencjata i magistra w każdej z tych dziedzin, a ponadto magistra Inżynierii Geologicznej. Wydział ten oferuje także specjalny, podwójny stopień magistra, przygotowujący studentów do zawodu nauczyciela w szkole średniej. Wydział pogrupowany jest na kilka instytutów, prowadzących badania z zakresu geografii ludzkości, geologii i paleontologii, geomatematyki i analizy ryzyka, geofizyki.

GSE uczestniczy także w dwóch głównych projektach e-kształcenia. Pierwszy, Cel – Ziemia, jest częścią federalnego programu nauczania przez Internet, który opracowany był przy współpracy z innymi szwajcarskimi uniwersytetami. Projekt zawiera przedmioty, wykładane podczas pierwszego roku studiów geologicznych. Inne przedmioty traktowane są jako narzędzia do zdobycia ogólnej wiedzy studiów wyższych. Drugi projekt, Internetowy Kurs Geofizyki, jest wynikiem współpracy pomiędzy Instytutem Geofizyki Uniwersytetu w Lozannie oraz Francuskim Instytutem Ropy Naftowej. Ten zaawansowany kurs dostępny jest przez Internet w językach francuskim, hiszpańskim i angielskim i prowadzi poszukiwania geoelektryczne, oraz sejsmiczne studia źródeł ropy naftowej. Kurs zawiera ponadto moduł podstawowych zasad fizyki. Cztery podstawowe zagadnienia podzielone są na rozdziały i poszczególne lekcje.

Wydział Teologii i Religioznawstwa

Nauczanie i badania prowadzone na tym wydziale podzielone są na następujące dziedziny: Teologia Protestantyzmu oraz Religioznawstwo. W obu tych dziedzinach możliwe jest uży-

skanie stopnia licencjata, magistra jak również doktora. Instytut Religioznawstwa ściśle współpracuje z innymi wydziałami, włączając psychologię, socjologię, historię oraz etnologię religii. Ponadto funkcjonują dwie dodatkowe specjalizacje podyplomowe z zakresu Porównawczej Historii Religii i Bioetyki, Etyki Medycznej oraz Etyki Badań, Wydział organizuje także publiczne wykłady ze znaczenia religii.

Wydział Prawa i Odpowiedzialności Karnej

Wydział Prawa i Odpowiedzialności Karnej skupia się głównie na prawie szwajcarskim. Studenci mogą osiągnąć tytuł licencjata prawa szwajcarskiego oraz magistra prawa, z możliwością wyboru specjalizacji z zakresu prawa handlowego, prawa pracy lub prawa publicznego. Istnieją oddzielne centra badań z zakresu prawa cywilnego, prawa odszkodowań, prawa publicznego, międzynarodowego prawa publicznego, prawa europejskiego, oraz prawa konkurencji. Osobliwością jest sekcja prawa niemieckiego, w ramach której prowadzone są w języku niemieckim zajęcia dla studentów z Niemiec.

W połączeniu z wydziałem działa Szkoła Nauk Karnych, która daje stopień licencjata i magistra z sądownictwa oraz magistra z odpowiedzialności karnej.

Wydział Biologii i Medycyny

Wydział Biologii i Medycyny podzielony jest na dwie szkoły. Szkoła Biologii oferuje stopień licencjata z możliwością specjalizacji z biologii komórkowej i molekularnej oraz z biologii i ewolucji populacji, jak również stopień magistra z biologii ewolucyjnej, biologii medycznej i genetyki. Istnieje także możliwość studiów podyplomowych z zakresu zarządzania biologiczną różnorodnością. Szkoła aktywnie prowadzi badania oraz oferuje stopień doktora nauk biologicznych. Szkoła Medycyny natomiast kształci przyszłych lekarzy, którzy muszą

studiować co najmniej sześć lat, aby uzyskać Dyplom Praktykanta. Większość stanowią zajęcia praktyczne, które odbywają się w szpitalu uniwersyteckim. Posiadacze dyplomu mogą kontynuować studia aby otrzymać tytuł Doktora Nauk Medycznych. Szkoła Medyczna współpracuje z HEC w nauczaniu i badaniach nad Ekonomią Służby Zdrowia.

Centrum Edukacji Ustawicznej

Oprócz oferty wydziałów opisanych powyżej, na uniwersytecie prowadzony jest rozległy zakres ofert edukacji ustawicznej, który obejmuje krótkie kursy, długie kursy prowadzące do uzyskania dyplomu lub Certyfikatu Uniwersyteckiego oraz pełnoprawne kursy magisterskie nazywane Zaawansowanymi Studiami Magisterskimi (powyżej 60 ECTS), które są w pełni uznawane w obrębie licencjata. Centrum Edukacji Ustawicznej jest finansowane niezależnie od uniwersytetu dlatego uczestnicy muszą sami płacić za kursy, w których biorą udział. Większość tych kursów skierowanych jest do profesjonalistów z dużym doświadczeniem, a wcześniejsze wykształcenie nie zawsze jest wymagane. W 2005 roku ponad 2300 osób uczestniczyło w kursach organizowanych przez centrum. Centrum organizuje także szkolenia dla firm, które opracowywane są wspólnie z klientami. Centrum konsultuje z klientem każdy krok tworzenia nowego szkolenia od pomysłu po realizację.

Medycyna i Ekonomia Służby Zdrowia to dwa najważniejsze kierunki edukacji ustawicznej na Uniwersytecie w Lozannie. Oferta zawiera zarówno trzydniowe kursy z etyki dla zawodów medycznych, jak i wyżej wspomniane Zaawansowane Studia Magisterskie z ekonomii służby zdrowia. Istnieje także szeroki zakres kursów psychologicznych. Zawierają one kilka kursów na poziomie certyfikatu dla profesjonalistów, takich jak Certyfikat z Psychosomatyki oraz Medycyny Psychospołecznej dla lekarzy. Jest to dwuletni kurs prowadzony systemem jed-

nodniowych modułów. Ważną rolę odgrywają także kursy z zakresu nauk społecznych. W ofercie jest kilka kursów na poziomie certyfikatu, takich jak Certyfikat Migracji i Relacji Międzykulturowych, skierowany do profesjonalistów z branży edukacyjnej i zawodów społecznych. Ponadto Uniwersytet w Lozannie jest pełnym członkiem EUCEN, Sieci Europejskich Uniwersytetów Edukacji Ustawicznej.

Współpraca międzynarodowa

UNIL uczestniczy w Europejskich programach Erasmus i Sokrates. Wielu studentów korzysta z możliwości studiowania za granicą. Jednocześnie każdego roku wydziały UNIL chętnie przyjmują studentów z innych krajów (w 2004 r. było 232 studentów w ramach Erasmusu oraz 88 studentów odwiedzających spoza Unii Europejskiej). Dodatkowo, oprócz możliwości oferowanych przez programy europejskie, wydziały mają porozumienie wymiany studentów z wieloma uniwersytetami na świecie. Aktualnie funkcjonuje 225 porozumień.

Wymiar międzynarodowy jest ważny zarówno w badaniach, jak i w nauczaniu. 33% badaczy przyjeżdża spoza Szwajcarii. Większość wydziałów Uniwersytetu w Lozannie prowadzi współpracę badawczą z ponad 200 uniwersytetami na pięciu kontynentach. Większość porozumień dotyczących wymiany otwartych jest zarówno na profesorów, jak i na badaczy. Przyszła możliwość otwarcia przewodu doktorskiego dla studentów polega na napisaniu pracy pod nadzorem profesora na innym uniwersytecie oraz na przeprowadzeniu badań i otrzymaniu podwójnego dyplomu.

Szanse dla studentów z zagranicy

Wszystkie oferty UNIL otwarte są dla studentów międzynarodowych. Ilość studentów z innych krajów na niektórych wydziałach przekracza 20%, w niektórych programach podyplomowych studenci międzynarodowi stanowią

większość. Prawie wszyscy studenci nauczani są w języku francuskim, dlatego dobra znajomość tego języka jest priorytetem. Szkoła Języka Francuskiego oferuje zajęcia dla studentów obcojęzycznych.

Wyjątkiem są podyplomowe studia w Szkole Ekonomii i Zarządzania (HEC), gdzie większość zajęć prowadzonych jest po angielsku i nastawione są one na studentów zza granicy. Studia w Szwajcarii są praktycznie bezpłatne. Studenci muszą tylko płacić czesne około 400 Euro za semestr. Pośród badań prowadzonych przez studentów większość stanowią badania studentów międzynarodowych. Większość studentów studiów doktoranckich ma dostęp do pozycji asystenta, za którą otrzymują pensję. Badacze także mają dostęp do różnych źródeł finansowania swoich projektów badawczych.

Tłumaczyła
Agnieszka Borkowska

Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych *Condition and development perspectives about adult education*

Kraków, 24–25 kwietnia 2006

W 2006 r. mija 60 lat od powołania w Uniwersytecie Jagiellońskim Katedry Oświaty i Kultury Dorosłych. Konferencja Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych zorganizowana została 24–25 kwietnia 2006 r. dla uczczenia jubileuszu powstania Katedry, często na przestrzeni lat zmieniającej swoją nazwę i strukturę organizacyjną. Spadkobiercą tradycji i kontynuatorem pracy Katedry Oświaty i Kultury Dorosłych jest dzisiaj Zakład Pedagogiki Społecznej i Andragogiki, stanowiący integralną część Instytutu Pedagogiki UJ (Wydział Filozoficzny), który razem z Zespołem Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN był organizatorem konferencji.

W pierwszym dniu konferencji w sekcji plenarnej wygłoszono, m.in. referaty:

- Wartości w andragogice.
- Andragogika a pedagogika dorosłych.
- W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych.
- Od edukacji permanentnej do całożyciowego uczenia się.
- Wartości i przydatność refleksji nad edukacją dorosłych.
- Usamodzielnianie się teorii oświaty dorosłych jako nauki społecznej.
- Europejskie idee i inspiracje edukacji dorosłych.

Drugi dzień konferencji to obrady w trzech sekcjach tematycznych:

1. Inspiracje w andragogice.
2. Andragogika w służbie praktyki edukacyjnej.
3. Praktyczne aspekty edukacji dorosłych.

Spotkanie jubileuszowe w Uniwersytecie Jagiellońskim stało się okazją do podsumowania i zintegrowania dotychczasowej refleksji nad kształceniem dorosłych w naszym kraju oraz wskazało na możliwe, w obecnych warunkach, perspektywy rozwoju tej refleksji. Podsumowania konferencji dokonali organizatorzy, podkreślając, że udało się zgromadzić wiele wybitnych osób, zajmujących się edukacją dorosłych, co umożliwiło wymię poglądów, myśli podczas twórczych spotkań naukowych. Obrady w sesjach odbywały się w historycznych salach Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Tomasz Kupidura

VIII Letnia Szkoła Młodych Andragogów
VIII Summer School of Young Andragogists
Zielona Góra, 15–20 maja 2006

W dniach 15–20 maja 2006 roku Uniwersytet Zielonogórski przeżywał obrady VIII Letniej Szkoły Młodych Andragogów. Głównym

organizatorem spotkania był Zakład Pedagogiki Kulturalno-Oświatowej Instytutu Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Zielonogórskiego wraz z nieocenionym Kierownikiem Naukowym Szkoły Prof. dr hab. Józefem Kargulem. Obrady Szkoły mają charakter wykładowo-konwersatoryjny. Młodzi andragodzy z różnych ośrodków akademickich w kraju, mają prócz możliwości zaprezentowania własnych badań i przemyśleń, okazję do skonfrontowania swoich poglądów oraz pogłębienia wiedzy dzięki odbywającemu się podczas Szkoły cyklowi spotkań z wybitnymi przedstawicielami świata nauki.

VIII Letnią Szkołę Młodych Andragogów otworzył Dziekan Wydziału Nauk Pedagogicznych i Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego Prof. dr hab. Zbigniew Izdebski. Wyrażając zadowolenie z inicjatywy spotkań andragogów na terenie zielonogórskiej uczelni życzył on wszystkim uczestnikom owocnych obrad oraz wyniesienia jak najlepszych wrażeń z pobytu w Zielonej Górze.

Wręczając Profesorowi Zbigniewowi Izdebskiemu siódmy tom *Dyskursów młodych andragogów*, plonu zielonogórskiego spotkania z roku 2005, Profesor Józef Kargul wprowadził uczestników w istotę inicjowanego przez siebie spotkania młodych andragogów. A są nią prezentacje uczestników, wykłady, dyskusje, które służą poszerzaniu wiedzy, wyrażaniu oraz weryfikacji poglądów na miejsce i formę edukacji dorosłych we współczesnym pejzażu edukacji i znaczenia jej dla całokształtu życia społecznego. Wydaje się, iż Profesor J. Kargul, zapraszając do wygłoszenia wykładu inauguracyjnego Prof. dr hab. Olę Czerniawską miał na celu nakierowanie uczestników Zielonogórskiej Szkoły na sedno znaczenia edukacji dorosłych i to w bardzo szerokiej, liczonej nawet dziesiątkami lat, perspektywie. Wykład Profesor O. Czerniawskiej pt.: *Andragogika w perspektywie badań biograficznych* koncentrował się na edukacji dorosłych w trzech wymiarach: edukacji permanentnej, oświaty dorosłych i edukacji w wieku dorosłym. Profesor O. Czerniaw-

ska z właściwym sobie znanstwem i kompetencją, relacjonowała słuchaczom złożoność badań biograficznych wraz z ilustracją wartości wiedzy, jaką można uzyskać w tego rodzaju działaniu i jej znaczenia dla andragogiki jako nauki.

Kolejnym wykładem pierwszego dnia Szkoły było wystąpienie Prof. dr hab. Eugenii Potulickiej o Uniwersytetach Otwartych w Wielkiej Brytanii. Szeroka prezentacja Pani Profesor obejmowała historię tworzenia Open University, rolę takich ludzi jak Harold Wilson, po zreferowanie metodycznej strony działania edukacyjnego zainicjowanego w początku lat 70. ubiegłego stulecia, a mającego na celu poszerzenie dostępności kształcenia dla grup uprzednio takiej możliwości pozbawionych. Formy działania, która obecnie z równie dobrym skutkiem jak w Wielkiej Brytanii, realizowane są pod różnymi szerokościami geograficznymi.

Pani dr Joanna Stelmaszczyk z Uniwersytetu Łódzkiego, wygłosiła referat pt: *Pokolenie JPII – wydarzenie globalne czy osobiste?*. Relacjonując swoje badania przeprowadzone wśród młodzieży po śmierci Jana Pawła II konstatowała, iż w opinii respondentów to, co próbuje się określać „pokoleniem JPII” przyjmuje bardzo skrajne formy recepcji: od osobistego głębokiego przeżycia po świadomość wydarzeń towarzyszących śmierci Ojca Świętego jedynie jako wytworu medialnego, co zdaniem referentki ani w jednym ani w drugim przypadku nie przekreśla *realności* zjawiska, choć wskazuje jednocześnie, iż rzeczywiste znaczenie tego, co definiujemy jako „pokolenie JPII” poznamy wraz z upływającym od wydarzeń marca i kwietnia 2005 roku czasem.

Po przedstawicielce Uniwersytetu Łódzkiego uczestnicy Szkoły mieli okazję wysłuchać wystąpienia mgr Beaty Jagły z Uniwersytetu Jagiellońskiego na temat: *Oklamywania nauczycieli akademickich przez studentów*. Temat żywo zainteresował większość uczestników spotkania zarówno ze względu na poszerzenie sfery poznawczej, jak i z prozaicznego pragnienia dezwuacji pewnych działań studentów, jako że

większość uczestników Szkoły to praktykujący pedagodzy. Problem był również o tyle interesujący, iż kilka godzin wcześniej, opisująca Uniwersytet Otwarty w Wielkiej Brytanii, Profesor Eugenia Potulicka wskazała na brak jakichkolwiek form ściągania (oszukiwania wykładówców) przez studentów na tamtejszej uczelni.

Kolejną prelegentką była mgr Joanna Kłodkowska z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP z Wrocławia. Wygłosiła ona wystąpienie pt: *Kontekstualność w badaniach etnograficznych jako źródło niepokoju badawczych*. Opracowanie na temat dociekań co do kształtu i zasadności przyjmowanych formuł metodologicznych dotyczyło wszystkich uczestników spotkania. Relatywizm norm, zmienność rzeczywistości, tempo współczesnego świata sprzyja pojawianiu się wątpliwości w pracy każdego naukowca, co autorka próbowała nam zaprezentować, odwołując się do badań etnograficznych.

Po krótkiej przerwie wystąpił wychowany w Rosji Pavel Stolyarov, stypendysta rządu polskiego, opowiadający o zachowaniu języka polskiego za sprawą działających w Rosji stowarzyszeń. Wystąpieniu towarzyszył pokaz zdjęć z odległych regionów Rosji, gdzie autor miał okazję przebywać i pracować.

Wtorek 16 maja rozpoczął się gościnnym wystąpieniem Prof. dr hab. Katarzyny Olbrycht z Katedry Edukacji Kulturalnej na Uniwersytecie Śląskim. Temat wykładu brzmiał następująco: *Od edukacji kulturowej do edukacji osobowej*. Przedmiotem rozważań była szeroko pojęta kultura w perspektywie pedagogiki aksjologicznej ze wskazaniem na rzeczywiste zagrożenia dla edukacji kulturalnej jak przede wszystkim odchodzenie od hierarchii wartości. Prof. K. Olbrycht scharakteryzowała najistotniejsze etapy edukacji kulturowej, którymi w jej rozumieniu są: hedonistyczny, konformistyczny oraz poznawczy. Wystąpienie uzupełnione było prezentacją książki pod redakcją Pani Profesor pt: *Edukacja kulturalna. Wybrane obszary*.

Następnie uczestnicy udali się do kierowanego przez Prof. dra hab. Zbigniewa Izdebskie-

go Zakładu Poradnictwa Młodzieżowego i Edukacji Seksualnej UZ, gdzie mieści się również Poradnia Młodzieżowa i Rodzinna Towarzystwa Rozwoju Rodziny. Mieli tam okazję poznać dorobek oraz problemy badawcze kierowanego przez Profesora Izdebskiego zespołu, zwiedzić pomieszczenia poradni, miejsca praktyki konsultacyjno-diagnostycznej, spotkań terapeutycznych i wywiadów z ofiarami przemocy seksualnej.

Środa 17 maja była dniem wyjazdu uczestników Szkoły do Poczdamu. Zasadnicze cele wyjazdu były dwa. Pierwszym było zwiedzenie słynnego parku i zespołu pałacowego Sanssouci. Drugim, odwiedzenie rozbudowującego się ośrodka kultury w Poczdamie, poznanie jego charakterystyki, profilu działalności, finansowania, znaczenia dla kultury miasta, leżącego we wschodnim Landzie Niemiec Brandenburgii (co jest znaczącą cechą determinującą w obecnym czasie) oraz w sąsiedztwie jednej z największych metropolii europejskich, jaką jest Berlin. Uczestnicy spotkali się tu z Detlefem Franke, który zaprezentował i omówił działalność Centrum Sztuki i Socjokultury, gdzie działają liczne zespoły taneczne, teatralne, muzyczne, a także galeria plastyczna sztuki współczesnej. Spotkanie było wielce pouczające dla uczestników Szkoły, którzy mieli okazję zapoznać się z ideami niemieckiej socjokultury i zakresem działań centrów socjokulturalnych.

Czwartkowy poranek rozpoczął dr Bogusław Dziadzia wystąpieniem pt. *Przyjemność i znudzenie w wychowaniu dorosłych przez media*. Dr Dziadzia, charakteryzując rodzaje aktywności człowieka próbował ukazać możliwość ich transpozycji na świat mediów. Kluczowym dla referenta było ukazanie, iż istnieją zasadniczo dwa czynniki determinujące konieczność ujmowania w myśleniu o edukacji dorosłych kontekstu mediów: znudzenia i przyjemności. Zdaniem autora, należy pojmować te elementy przede wszystkim jako czynniki blokujące procesy edukacyjne, choć z jednoczesnym wskazaniem na potencjał, jaki z dążności do przyjemności i za-

padania w znudzenie może wynikać dla efektywnego nauczania i wychowania. Bowiem jak zostało powiedziane podczas wystąpienia, gdy „znudzenie i przyjemność wydają się zdobyczą cywilizacyjną dostępną każdemu (...) znaczącym jest jakość treści, jaką przysługujące nam to prawo wypełnimy”.

Kolejnym punktem czwartkowego przedpołudnia było wystąpienie Profesora Mieczysława Malewskiego z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu. Profesor Malewski, wytyczając *trajektorie uczenia się i działania* mówił o procesie poszukiwania teorii uczenia się dorosłych. Przechodził od uczenia pojęciowego przez zmiany struktur poznawczych do teorii Uczenia się Transformatywnego. Wskazywał, iż kartezjańska luka pomiędzy światem a rozumem wypełniana jest przez właściwą metodologię. Profesor Malewski mówił o tym, jak andragogika zrywa z internalizacją (nauczania) na rzecz eksternalizacji (uczenia się), gdyż człowiek nie jest wobec świata, ale w świecie. Znaczącym elementem wystąpienia było również wyraźne wskazanie, iż „umieszczanie andragogiki w pedagogice jest nieporozumieniem”, bliżej jej bowiem do psychologii, socjologii czy nauk o kulturze.

Następnie wystąpiła dr Anna Frąckowiak ze Szkoły Wyższej im. P. Włodkowica w Płocku z referatem pt. *Andragogiczne przygotowanie nauczycieli szkół dla dorosłych*. Referentka przedstawiła wyniki swoich badań z lat 2004–2005, zebranych podczas pracy na kursach andragogicznych dla nauczycieli i dyrektorów szkół dla dorosłych.

Kolejnym referentem był mgr Marcin Muszyński z Uniwersytetu Łódzkiego w wystąpieniu: *Śmierć jako zjawisko uniwersalne*. Autor przedstawiał fakt śmierci jako zjawiska całościowego, permanentnego; samo życie zaś jako nieustanny proces umierania i odradzania, jak np: zapadanie i wychodzenie z choroby (w tym nerwic, depresji etc.). Wskazywał na metaforykę śmierci w kontekście tego, co kulturowe, symboliczne, fizyczne.

Ostatnią prelegentką czwartego przedpołudnia VIII Letniej Szkoły Młodych Andragogów była mgr Magdalena Wnuk z Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Brzegu. Debiutująca w obradach Szkoły wiodła uczestników zielonogórskiego spotkania ścieżkami wątpliwości rozumienia pojęcia *dorosłość*. Jej wystąpienie pt. *W poszukiwaniu dorosłości* odnosiło się do przeprowadzonych badań nad pojmowaniem omawianego zjawiska, czy też stanu opinii studentów w tym zakresie. Definiując *dorosłość* jako fenomen, subiektywnie rozumiany stan, pojęcie, rolę, wiek, badania Magdaleny Wnuk wskazywały na potrzebę pojmowania dorosłości również w przymacie inteligencji emocjonalnej, skądinąd tak bliskiej andragogice (dodają to zdanie jako sprawozdawca Szkoły), kiedy mówi się o definiowaniu osoby dorosłej jako jednostki odpowiedzialnej w sensie uwewnętrznionej powinności, a nie tylko unormowanej wiekiem etykicie.

Następnie Profesor Józef Kargul zaprosił uczestników Szkoły do gry symulacyjnej. Grupa została podzielona na zespoły, których zadaniem było zredagować pisemną odpowiedź dla autorów zwracających się do nich jako gremium redakcyjnego czasopisma naukowego, z prośbą o opublikowanie ich pracy. Informacja wraz z uzasadnieniem była następnie przedstawiana na forum całej Letniej Szkoły Młodych Andragogów. Zabawa pozwalała uczestnikom poznać podstawowe błędy, jakie popełniane są podczas pisania tekstów naukowych. W aspekcie rozpoznawania tychże błędów podkreślić należy znaczącą rolę przywoływanego tu po wielokroć Profesora J. Kargula.

Czwartkowe spotkanie Szkoły wieńczyło wystąpienie mgr Magdaleny Czubak z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu pt. *Typy kultur organizacji jako miejsce uczenia się*. Wystąpienie poświęcone było uwarunkowaniom społecznym wewnątrz organizacji jako organizmu określającego sposób i treść nauczania. Referentka wskazywała, iż członkowie uczą się funkcjonowania w danej kulturze,

ale też ją determinują. Mówiła zatem o tym, co w andragogice określane jest uczeniem sytuacyjnym. Powołując się na Cz. Sikorskiego wskazała na cztery typy kultur organizacji: dominacji, rywalizacji, współdziałania i adaptacji.

Piątek był ostatnim dniem Letniej Szkoły Młodych Andragogów. Poranek rozpoczął się spotkaniem autorskim z Prof. dr hab. Alicją Kargulową. Wystąpienie dotyczyło zmiany paradygmatu w poradnictwie andragogicznym. Profesor zwracała uwagę, iż w starszych definicjach podkreślano dydaktyczny aspekt poradnictwa; obecnie zaś to, co określamy poradnictwem winno być przyczynkiem do samopomocy. Profesor Kargulowa wskazywała na sytuację edukacyjną, jaką jest poradnictwo, jako działalność realizowaną na poziomie profesjonalnym (zawodowy doradca np. w poradni) oraz na poziomie samorodnym, amatorskim, takim jakie nie- sie życie codzienne w domu, pociągu, sklepie etc.

Po ostatnim wykładzie autorskim wystąpiła dr Alicja Czerkawska z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, mówiąc o problemach oporu w sytuacji poradniczej u doradcy i osoby radzącej się. Referentka wskazywała, iż przyczynami oporu mogą być czynniki wewnętrzne i zewnętrzne, co więcej mogą one koegzystować. Przejawami oporu radzącego się jest, m.in.: milczenie, zmiana tematu, uwodzenie, podważanie kompetencji, brak zaangażowania, spóźnianie się. Formami oporu doradcy jest np.: większe skupianie się na sobie, aniżeli na problemie radzącego się, granie emocjami, przesadna analityczność. Prof. Kargul zwrócił tu uwagę na potencjalność oporu wynikającego z konfliktu wartości reprezentowanego przez doradcę i radzącego się.

Kolejną referentką była dr Daria Zielińska-Pękał z Uniwersytetu Zielonogórskiego, która omówiła problem poradnictwa zapośredniczonego, realizowanego przez środki masowej komunikacji jak radio, Internet czy telewizję. Poradnictwo charakteryzowała jako: interakcję osobową, działalność zinstytucjonalizowaną oraz jako działanie społeczne.

Przedostatnie wystąpienie wygłosiła mgr Joanna Minta z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu pt: *Konstruowanie kariery przez pozornie dorosłych*. Referentka koncentrowała się na konstruowaniu kariery zawodowej na etapie wczesnej dorosłości. Wskazywała jednocześnie na nieokreśloność pojęcia *dorosłość*, brak jednoznacznych wyznaczników np. w kategorii wieku. Następująca po wystąpieniu dyskusja doprowadziła do prostego wniosku, iż współcześnie nastąpiło niemal irracjonalne przewartościowanie, w którym dzieci nie chcą być dziećmi, dorośli dorośliymi, zaś starzy starymi.

Kończącą prezentację wygłosił mgr Marcin Szumigraj z Uniwersytetu Zielonogórskiego, podejmujący problematykę *poradnictwa kariery*. W wyniku przedstawionego referatu słuchacze mogli dowiedzieć się, iż kobiety częściej od mężczyzn szukają pomocy, częściej też cechują się skłonnością do konformizmu, oczekując informacji, którym można się podporządkować. Mężczyźni zaś traktują korzystanie z usług doradcy jako potencjalną oznakę słabości, co zdecydowanie utrudnia udzielanie im pomocy.

dr Bogusław Dziadzia

Zjednoczeni w różnorodności

United in diversity

Berlin, 30 maja–1 czerwca 2006

W dniach 30 maja–1 czerwca odbyła się w Berlinie konferencja „Zjednoczeni w różnorodności”. Organizatorem imprezy był Institut für Interantionale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V (IIZ/DVV – Instytut Współpracy Międzynarodowej Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych). Konferencja miała charakter międzynarodowy. Reprezentowane były trzy kraje – Niemcy, Francja i Polska. Tematyka spotkań

poświęcona była przyszłości Unii Europejskiej. Pytanie o jej przyszłość stawiane było przede wszystkim w kontekście odrzucenia przez obywateli Francji i Holandii w referendum projektu konstytucji Unii Europejskiej. W drugim dniu konferencji (31 maja) odbywały się warsztaty poświęcone tematyce finansowania projektów związanych z edukacją oraz organizacji zajęć o tematyce Unii Europejskiej w edukacji dorosłych.

Oficjalna uroczystość otwarcia konferencji miała miejsce 30 maja w Urzędzie Prasy i Informacji w Berlinie. Spotkanie zapoczątkowało przemówienie wstępne prof. dr hab. Rity Süßmuth – prezydent Niemieckiego Związku Ludowych Szkół Wyższych. Gości powitali także dr Gerhard Sabathil – Kierownik Przedstawicielstwa Komisji Europejskiej w Niemczech oraz Sekretarz Stanu – Ulrich Wilhelm, Rzecznik Rządu, Szef Urzędu Prasy i Informacji. Następnie miała miejsce dyskusja na podium pomiędzy przedstawicielami Niemiec, Francji i Polski.

Uczestnicy debaty próbowali wyjaśnić czy kryzysowa sytuacja, w jakiej znajduje się obecnie Unia Europejska (m.in. oddalenie się perspektywy unii politycznej) jest efektem metody ratyfikacji (tj. w głosowaniu powszechnym), nieudolności lokalnych polityków, czy może wynika ona z rozwiązań systemowych. Źródłem niechęci wobec postępującego procesu integracji jest także nieskuteczność instytucji unijnych w rozwiązywaniu problemów gospodarczych i społecznych czy sprzeczności między interesami poszczególnych państw członkowskich.

Podstawową przyczyną obecnego kryzysu politycznego w Europie jest długotrwała sytuacja niskiego wzrostu gospodarczego oraz utrzymującego się bezrobocia. Na nastroje społeczne niewątpliwie negatywny wpływ ma nieskuteczność dotychczasowych prób rozwiązania tego problemu. Coraz więcej ekonomistów obwinia za taką sytuację wprowadzenie wspólnej europejskiej waluty, a także politykę Europejskiego Banku Centralnego w tym zakresie.

Mocno krytykowane jest także pozwolenie na okresowe przekraczanie kryteriów z Maastricht, a w szczególności wymogu dotyczącego ograniczenia deficytu budżetowego do 3 proc. PKB, w sytuacji przedłużających się trudności gospodarczych. Rozwiązań obecnej sytuacji jest kilka: zmiana polityki makroekonomicznej EBD, dalsze poluzowanie reguł paktu stabilności i wzrostu, skoncentrowanie wydatków Unii Europejskiej na pobudzenie gospodarki europejskiej albo też rozpad systemu wspólnej waluty. Ostatnia z wymienionych możliwości mogłaby jednak podważać celowość dalszej integracji.

Innym problemem, jaki ujawnił się, m.in. podczas głosowań referendalnych we Francji i Holandii, jest brak zaufania do lokalnych elit politycznych. Politycy krajowi nie potrafią bądź nie chcą skutecznie realizować obietnic wyborczych i rozwiązywać nabrzmiałych trudności ekonomiczno-społecznych. Tę nieskuteczność widać również na poziomie Unii Europejskiej – fiasko założeń Strategii Lizbońskiej oraz innych programów europejskich, stymulujących zatrudnienie i rozwój gospodarki.

Przeszkodą, stojącą na drodze do dalszej integracji jest też niewystarczająca demokratyzacja instytucji unijnych, a także nadmierna biurokratyzacja funkcjonowania Unii. Badania Eurobarometru pokazują, że zaufanie społeczne do instytucji UE systematycznie spada. Obywatele mają poczucie, że sprawy jakimi zajmuje się Unia, są odległe od problemów zwykłego człowieka. Uczestnicy debaty podkreślali rolę szkoły i pozostałych instytucji kształcenia przez całe życie w kształtowaniu obywatelskich postaw mieszkańców Unii Europejskiej.

Przejawem kryzysu legitymizacji wobec integracji europejskiej jest zmniejszająca się frekwencja udziału w wyborach do Parlamentu Europejskiego, wreszcie fiasko referendum w Holandii i Francji. Jak podała przedstawiciel Departamentu Unii Europejskiej w polskim Ministerstwie Spraw Zagranicznych – Urszula Pałasz – zgodnie z wynikami przeprowadzonej przez jedną z polskich instytucji badających

opinie społeczne ankiety, w referendum dotyczącym konstytucji Unii Europejskiej „nie” zakreśliła więcej niż połowa pytaných Polaków.

Państwa europejskie nie umieją pogodzić interesów narodowych z interesami Unii Europejskiej. Brakuje wspólnej politycznej wizji. Nie ma ustalonego zakresu geograficznego przyszłej Unii Europejskiej. Niejasny jest status pozostałych krajów Europejskich. Jeden z rozmówców zasugerował wprowadzenie specjalnej formuły stowarzyszeniowej dla krajów otaczających Unię Europejską, powiązanej z możliwością korzystania ze wspólnego rynku i pomocy na cele rozwojowe.

Poważnym wyzwaniem jest podjęcie koordynacji polityk ekonomicznych Unii Europejskiej, a także bardziej zdecydowanego wsparcia z budżetu europejskiego rozwoju nowoczesnej gospodarki w UE. Trudno sobie wyobrazić postępy integracji europejskiej bez zasadniczego zwiększenia skali budżetu unijnego, a także stopniowej rezygnacji ze składki krajów członkowskich na rzecz wprowadzenia podatku europejskiego. Skuteczna polityka gospodarcza nie może być prowadzona bez jednoczesnego zwiększenia skali redystrybucji z unijnego budżetu. Jednocześnie trudno mówić o zwiększeniu zakresu polityk redystrybucyjnych bez zdecydowanego zwiększenia politycznej legitymizacji instytucji europejskich.

Po zakończeniu debaty uczestnicy konferencji mogli przysłuchiwać się i oglądać przedstawienie teatru akcji pt. „Europa mit Methode”, przygotowanego przez bezdomnych, uczestniczących w projekcie IIZ/DVV. Aktorzy-amatorzy zaprezentowali, w ciekawej formie licytacji, wartości wyznawane i cenione przez poszczególne kraje członkowskie UE oraz pokazali różnice, występujące pomiędzy nimi, które dla realizacji idei przyświecającej funkcjonowaniu Unii Europejskiej – przyjaźni i współpracy – nie są przeszkodą, ale są postrzegane jako element wzbogacający te stosunki.

W środę, 31 maja, w hotelu Mercure Hotel Berlin Tempelhof Airport rozpoczęło się uroczy-

ste otwarcie drugiego dnia konferencji „Zjednoczeni w różnorodności”. Uczestników konferencji powitała niemiecka koordynatorka konferencji, dr Beate Schmidt-Behlau. Przeprowadzono warsztaty:

- „Europa z zabawą i zaciekawieniem: plan zabawy w (euro)politycznym kształceniu”;
- „Krótkie metody prezentacji Unii Europejskiej”;
- „Projekt Europa – wymiana dobrych przykładów praktycznych projektów z obszaru edukacji dorosłych”;
- „...i nastąpiła światłość: jakie europejskie programy wsparcia może wnieść moja ludowa szkoła wyższa. Na co muszę zwrócić uwagę we wniosku?”;
- „Migracje i integracja – tematy na przyszłość Trójkąta Weimarskiego”;
- „Bezpieczeństwo i identyfikacja – moduły dydaktyczne interkulturowej pracy kształceniowej”;
- „Przestrzeń dla Europy: z metodą Open Space ku lepszym wynikom przedsięwzięć”;
- „Europejskie programy finansowe – jak je otrzymać? Co muszę zrobić?”;
- „Teatr wokół Europy – wprowadzenie w pedagogiczne metody teatralne z bezdomnymi i młodzieżą”.

W ramach warsztatu pt. „Europejskie programy finansowe – jak je otrzymać? Co muszę zrobić?” prowadzonych przez Genevieve St Hubert, prezydent Federation Francaise Des Maisons De L’Europe, zaprezentowano najważniejsze z punktu widzenia edukacji, programy europejskie tj. Leonardo da Vinci, Socrates, Tempus, Młodzież, Daphne II, Aktywne Obywatelstwo Europejskie. Omówiono cel poszczególnych programów, grupy docelowe, działania dostępne w ramach programu oraz warunki ubiegania się o granty w ramach tych programów. W drugiej części warsztatów przedstawione zostały planowane kwoty przeznaczone na finansowanie polityki regionalnej Unii Europejskiej na lata 2007–2013. Ostatnią godzinę trwania warsztatów poświęcono wymianie doświadczeń,

udzielaniu porad i wskazówek z zakresu projektów międzynarodowych pomiędzy uczestnikami warsztatów.

Po zakończeniu zajęć warsztatowych, miało miejsce posiedzenie plenarne, na którym prowadzący warsztaty zaprezentowali sprawozdania z prac poszczególnych grup tematycznych.

Opracowanie:
Karolina Maleńczak

Uczyć się nowego – kształtować przyszłość – łączyć ludzi,

*To learn something new – to create
the future – to integrate people*

Berlin, 4–5 maja 2006

Powyższe motto towarzyszyło XII Kongresowi Niemieckich Uniwersytetów Powszechnych w dniach 4–5 maja 2006 r. w Berlinie. Na uroczystość otwarcia przybył, m.in. prezydent RFN Horst Köhler.

Do Berlina zjechało 200 edukatorów ludzi dorosłych z 67 krajów Europy, Azji, Afryki, Ameryki Północnej i Południowej. Ogółem w Kongresie uczestniczyło około 1500 osób. Polskę reprezentowali przedstawiciele Towarzystwa Wiedzy Powszechniej w Szczecinie, Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu, Instytutu Pedagogiki UMK w Toruniu i Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego w Wieżycy.

W ramach Kongresu odbyło się wiele seminariów i warsztatów z udziałem wybitnych ekspertów i zainteresowanych daną problematyką pracowników uniwersytetów powszechnych oraz innych instytucji edukacji dorosłych.

Bogactwo i różnorodność tematyczna sesji dały świadectwo wszechstronności uniwersytetów powszechnych, przy czym na podkreślenie zasługuje przypisanie przez organizatorów priorytetowego znaczenia kwestiom związanym z równością szans społecznych, działaniami na rzecz zwiększenia i ułatwienia dostę-

pu do ofert szerokim rzeszom społecznym i podniesienia jakości oferowanych usług edukacyjnych.

Przez wszelkie sesje przewijała się ponadto troska o jakość edukacji ustawicznej. Nie zabrakło także refleksji na temat koncepcji i możliwości uczynienia z nauki zajęcia bardziej atrakcyjnego i ciekawego dla uczących się obywateli. Eksperti wypowiedali się na temat współczesnych osiągnięć nauki i technologii, które umożliwiają zwiększenie efektywności oraz atrakcyjności procesów nauczania i uczenia się.

Dokonując podsumowania Kongresu *Ernst Kűchler*, nadburmistrz Leverkusen i przewodniczący Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych, powiedział: „Ciężko pracowa-

liśmy na tym Kongresie i spotkaliśmy się z wielką aprobatą dla konieczności promowania edukacji całożyciowej. Teraz my, praktycy, będziemy czuwać, aby wzmożone wsparcie dla uniwersytetów powszechnych, zapowiedziane przez federację, kraje związkowe i gminy, zostało wprowadzone w czyn”.

Prezydent federalny prof. Horst Kűhler nazwał XII Kongres Uniwersytetów Powszechnych niezwykle istotnym wydarzeniem, które w jego opinii przyczyni się do wzrostu dynamiki edukacji dorosłych, nadal pozostającej najbardziej zaniedbanym sektorem systemu oświaty i wychowania.

Opracowanie:
Ewa Przybylska

Contents

□ Commentary

Connect people – <i>Henryk Bednarczyk</i>	5
---	---

□ Development tendencies of adult education

Ewa Przybylska: Equality of women and men from a perspective of new learning cultures	7
Horst W. Opachowski: How shall we work and learn in the 21st century?	19
Ewa Przybylska: Balance of TEACH Project – on the road to profession, professionalism and professionalization	23
Vichai Tunsiri: Nonformal education in Thailand: philosophy, concept and practice	35
Tomasz Kupidura, Karolina Maleńczak: Action CostA23 „The Evaluation of European Labour Market Programmes”	42
Maria Rudowski: Continuing education in France	47

□ Information society

Jerzy Cieślak, Justyna Hofmokl: Platform for electronic learning: open or close?	53
Daniel Kukla, Łukasz Bednarczyk: Future job advisor in the information society	60
Jolanta Religa, Małgorzata Szpiliska: Visual methods in teaching adults	68
Jolanta Dzieślewska, Joanna Zielińska: Data accessibility as a foundation for building the information society – on the basis of patent information	73

□ EAEA – European Association for Adult Education

Janos Sz. Toth: Adult learning and adult education in Europe today	79
EAEA – European Association for Adult Education (edit. Małgorzata Szpiliska)	87
Silvera D.: Mediation in adult education	91

□ Outstandings of educational workers

Profesor Danuta Cichy – <i>Henryk Bednarczyk</i>	97
Profesor Janos Toth – <i>Małgorzata Szpiliska</i>	99

□ Reviews, conferences, good practices

Elsner D.: Change management at school. The new way of thinking and acting. Warszawa 2005; CODN – <i>Piotr Kowolik</i>	101
Canterbury Christ Church University College/CEBD, Wielka Brytania (edit. Agnieszka Borkowska)	102
CENTIMFE – Technological Center for the Mouldmaking, Special Tooling and Plastics Industries (edit. Katarzyna Wachnicka)	104
University of Lozanna, Szwajcaria – <i>Thomas Buser</i>	108
Condition and development perspectives about adult education, Kraków, 24–25 april 2006 – <i>Tomasz Kupidura</i>	111
VIII Summer School of Young Andragogists, Zielona Góra, 15–20 may 2006 – <i>Bogusław Dziadzia</i>	112
United in diversity, Berlin, 30 may–1 june 2006. (edit. Karolina Małeńczak)	116
To learn something new – to create the future – to integrate people, Berlin, 4–5 may 2006 – <i>Ewa Przybylska</i>	118

□ Содержание

Содержание

□ Комментарии

Соединять людей – <i>Хенрик Беднарчик</i>	5
---	---

□ Развития образования взрослых

Эва Пшибыльска: Равноправие женщин и мужчин в перспективе новых культур обучения взрослых	7
Хорст В. Опаховски: Как будем работать, обучаться в XXI веке	19
Эва Пшибыльска: Подведение итогов проекта ТЕАСН – на пути к профессии, профессионализму и профессионализации	23
Витхай Тунсири: Неформальное образование в Таиланде: философия, концепция и применение	35
Томаш Купидура, Каролина Маленьчак: Эвальвация Европейских программ для рынка труда – Акция Cost A23	42
Мария Рудовски: Непрерывное образование в Франции	47

□ Информационное общество

Ежи Цеслик, Юстына Хофмокл: Электронные образовательные платформы: открытого или закрытого типа?	53
Данель Кукла, Лукаш Беднарчик: Будущий профконсультант в информационном обществе	60
Йоланта Релига, Малгожата Шпильска: Методы визуализации в образовании взрослых	68
Йоланта Дзеслевска, Йоанна Зелиньска: Доступ к информации основой построения информационного общества – на примере патентной информации	73

□ ЕАЕА – Европейская ассоциация обучения взрослых

Янош Ш. Тотх: Современное образование взрослых в Европе	79
Европейская ассоциация образования взрослых (сост. Малгожата Шпильска)	87
Силвера Д: Медиация в образовании взрослых	91

□ Выдающиеся педагоги

Профессор Данута Цихы – <i>Хенрик Беднарчик</i>	97
Профессор Янос Тотх – <i>Малгожата Шпильска</i>	99

□ Ноты, конференций, примеры хороших практик

Эльснер Д.: Управление изменениями в школе. Новые способы мышления и действий. Варшава 2005; CODN – <i>Пиотр Коволик</i>	101
Canterbury Christ Church University College / CEBD, Великобритания	102
CENTIMFE – курсы усовершенствования (сост.: Катажина Вахницка)	104
Университет в г. Лозанна, Швейцария – <i>Томас Буссер</i>	108
Состояние и перспективы развития рефлексии над образованием взрослых, Краков, 24–25 апреля 2006 – <i>Томаш Кутидура</i>	111
VIII Летняя школа молодых андрагогов – <i>Б. Дзядзя</i>	112
Соединении в многообразии, Берлин, 30 мая–1 июнь 2006 г. (сост.: Каролина Маленьчак)	116
Учиться новому – формировать будущее – соединять людей, Берлин, 4–5 май 2006 – <i>Эва Пишбыльска</i>	118

□ Contents