

---

# EDUKACJA *ustawiczna* DOROSŁYCH

---

# 1(56)/2007

Polish Journal of Continuing Education

*Patronat Europejskiego Stowarzyszenia Kształcenia Dorosłych (EAEA)*

## RADA PROGRAMOWA

### Programmatic council

prof. dr hab. Tadeusz Aleksander (przewodniczący), UJ;  
dr hab. Henryk Bednarczyk, prof. ITEE, WSP ZNP;  
mgr Zenon Gaworczyk (TWP); dr Christ Geonkholm (Finlandia);  
dr hab. Ryszard Gerlach, prof. AB; dr Kurt Habekost (Dania);  
prof. dr hab. Stanisław Kaczor, prof. Jozsef Katus (Holandia);  
mgr Andrzej Kirejczyk (ZZ DZ); mgr Zbigniew Kuźmiński;  
dr hab. Maria Pawłowa, prof. PR;  
prof. dr hab. Ryszard Parzęcki; dr hab. Roman Patora;  
mgr Andrzej Piłat (ZZ DZ); dr hab. Ewa Przybylska,  
prof. UMK; mgr Maria H. Rudowski;  
(Francja); prof. dr hab. Ewa Solarczyk-Ambrozik (UAM);  
prof. dr hab. Igor P. Smirnov (Rosja);  
dr hab. Jerzy Stochmiątek prof. AP, Kraków;  
prof. Janos Sz. Toth (Węgry); dr hab. Zdzisław Wołk, 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 1/56 tomu – 700 egz., łącznie 59 100 egz.

## Komentarz

Commentary

## Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

Problems of adult education  
in Poland and in the world

## Europejski rynek pracy – lokalne systemy informacji i doradztwa zawodowego

European Labour Market  
– local systems of information  
and occupational advisory

## Standardy kształcenia nauczycieli

Teachers Qualification Standards

## Sylwetki wybitnych oświatowców

Profiles of outstanding adult  
educators

## Recenzje, informacje, dobre praktyki

Reviews, informations, good  
practices

*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 – 143 t.; 117 430 egz.  
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

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2007

Redaktor prowadzący: Joanna Tomczyńska

Opracowanie graficzne: Andrzej Kirsz

Opracowanie wydawnicze: Marta Pobereszko, Joanna Fundowicz, Joanna Iwanowska



1693

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](mailto:instytut@itee.radom.pl) <http://www.itee.radom.pl>

□ <b>Komentarz</b>	
Praca w centrum zainteresowania pedagogiki – <i>Henryk Bednarczyk</i> .....	5
□ <b>Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie</b>	
<b>Janosz Sz. Toth:</b> Uczenie się i kształcenie dorosłych w Europie dzisiaj (cz. III)	7
<b>Hanna Solarczyk-Szwec:</b> Teorie praktyki edukacji dorosłych w Niemczech ..	13
<b>Ewa Przybylska:</b> Edukacja dorosłych w Finlandii .....	29
<b>Ewa Turkowska:</b> Wizualne wspomaganie nauczania języków obcych.....	38
□ <b>Europejski rynek pracy – lokalne systemy informacji i doradztwa zawodowego – projekt COST <i>Wpływ lokalnych systemów informacji i doradztwa na rynek pracy</i></b>	
<b>Henryk Bednarczyk, Tomasz Kupidura:</b> Badania wpływu nowych lokalnych systemów informacji i doradztwa na rynek pracy .....	48
<b>Anna Kicior:</b> Problemy rynku pracy obszarów wiejskich .....	54
<b>Tomasz Kupidura:</b> Programy i inicjatywy wspierające informatyzację terenów wiejskich i małych miast w Polsce .....	60
<b>Katarina Hjertner-Thorén:</b> Polityka aktywizacji samorządów miejskich: studium przypadku pracy praktycznej z bezrobotnymi beneficjentami pomocy socjalnej .	71
<b>Bruno Crepon, Muriel Dejemeppe, Marc Gurgand:</b> Doradztwo dla bezrobotnych: czy skraca czas pozostawania bez pracy i powrotu do stanu bezrobocia?.....	79
Centra Informacji dla środowisk wiejskich „Carrefours” .....	84
□ <b>Standardy kształcenia nauczycieli</b>	
Dyskusja panelowa – „Kształcenie nauczycieli a potrzeby rynku pracy” .....	88
Standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela – projekt .....	109
□ <b>Sylwetki wybitnych oświatowców</b>	
<b>Heribert Hinzen</b> .....	117
<b>Zdzisław Bartlewski</b> .....	119

<input type="checkbox"/> <b>Recenzje, informacje, dobre praktyki</b>	
Stanisław Palka: <i>Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna</i> , Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006 – Cezary Kacprzak .....	121
Kazimierz M. Czarnecki (red.): <i>Leksykon metodologiczny</i> . Wydawnictwo Na- ukowe „Śląsk”; Katowice 2007 – Piotr Kowolik .....	123
Uniwersytet Middlesex, Wielka Brytania .....	124
<i>European i-Lab Competence Development Programme</i> – Komunikat .....	126
<i>Kwalifikowanie specjalistów edukacji dorosłych i kształcenia ustawicznego</i> ....	127
Pedagogika Pracy i Andragogika .....	129
VII Konferencja „Uniwersytet Wirtualny” <i>E-nauczanie jako innowacja edu-     kacyjna, społeczna i technologiczna</i> , Warszawa 20–23 czerwca 2007 r. ....	129
VI Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny PTP „Edukacja – moralność – sfera pu- bliczna”, Lublin 17–19 września 2007 .....	130
<input type="checkbox"/> Bezpłatne studia podyplomowe z doradztwa zawodowego prowadzone przez Internet – <i>informacja o projekcie</i> .....	131
<input type="checkbox"/> <b>Contents</b>	137
<input type="checkbox"/> <b>Содержание</b>	139

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

## Praca w centrum zainteresowania pedagogiki

Zapowiadane w poprzednim numerze zebranie Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN i Zespołu Pedagogiki Pracy odbyło się w Instytucie Technologii Eksploatacji – Państwowym Instytucie Badawczym w Radomiu w dniach 18–19 stycznia 2007 r.

Przedstawiamy zapis dyskusji panelowej „Kształcenie nauczycieli a potrzeby rynku pracy” o stanie prac i strukturze standardu kształcenia nauczycieli. O projekcie standardu mówiła prof. dr hab. Mirosława Nowak-Dziemianowicz – Wiceprzewodnicząca Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego. Dyskusję prowadził prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski – Zastępca Przewodniczącego KNP PAN, Przewodniczący Zespołu Pedagogiki Pracy. To interesująca analiza i wnioski.

Prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki – Przewodniczący KNP PAN – otworzył konferencję „Pedagogika wobec antynomii edukacji i rynku pracy”. Zapis interesujących wystąpień, przedstawienie wszystkich subdyscyplin opublikowano w 50. numerze Pedagogiki Pracy. Miałem przyjemność przewodniczyć obradom. Zachęcam do zapoznania się z materiałami. Ten nurt rozważań kontynuują przeglądy teorii i praktyki edukacji dorosłych prof. dr hab. Ewa Przybylska i dr Hanna Solarczyk-Szwec.

Zamieszczamy cały rozdział poświęcony projektowi *Wpływ lokalnych systemów informacji i doradztwa na rynek pracy*, realizowanemu we współpracy z licznymi partnerami Akcja 23, COST (European Cooperation in the Field of Scientific and Technical Research).

Globalne problemy pedagogiki i edukacji społeczeństwa kultury podejmowane przez kolejne Ogólnopolskie Zjazdy Pedagogiczne inspirują podjęcie równie strategicznych problemów w kontekście przygotowania człowieka do zmieniających się środowiska pracy i zadań zawodowych pracowników. Są to więc pytania o przyszłość pracy, organizację, treści, technologie i jakość ustawicznej edukacji zawodowej w integrującej się Europie. Sugerujemy podjęcie tych problemów już po spotkaniu w Lublinie.

Z wielkim szacunkiem przedstawiamy biogramy dwóch różnych indywidualności – uczonego i praktyka – zasłużonych dla edukacji dorosłych: prof. dr Heriberta Hinzena – doktora filozofii, specjalistę w dziedzinie pedagogiki porównawczej i edukacji dorosłych, profesora Uniwersytetu Janusa Pannoniusa w Pecs (Węgry), honorowego profesora Uniwersytetu w Iasi (Rumunia), wykładowcę wielu europejskich uniwersytetów, w tym również Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu oraz Zdzisława Bartelskiego – Kanclerza Wyższej Szkoły Zawodowej Kosmetyki i Pielęgnacji Zdrowia w Warszawie.

Symboliczna jest informacja na okładce zamykającej numer o realizowanym projekcie E.N.T.E.R.P.R.I.S.E Inicjatywy Wspólnotowej EQUAL. Zacytuję informację audytorów z Brukseli „Ponadnarodowe Partnerstwo E.N.T.E.R.P.R.I.S.E for Europe odnosi wyjątkowe sukcesy i prowadzi ambitne działania w kwestii projektowania produktów ponadnarodowych. Z tego powodu w celu przyjrzenia się, podpatrzenia działań naszego partnerstwa i opublikowania historii sukcesu będziemy uczestniczyć w najbliższych spotkaniach”.

To miła wiadomość, ale również sugestia szerszego korzystania z dobrych praktyk i dzielenia się sukcesami. Naszym Czytelnikom życzę miłej lektury.

## Labour in the centre of pedagogy interest

The meeting of the Committee on Pedagogical Sciences Polish Academy of Sciences which was heralded in previous issue, was held in Institute for Sustainable Technologies – National Research Institute in Radom on January 18–19 2007.

We present the record of panel discussion “Teachers training and labour market needs” about state of the art and structure of teachers training standard. Prof. Mirosława Nowak-Dziemianowicz, PhD – chairwoman of Central Council of Higher Education talked about standard project. The discussion was leading by Prof. Stefan M. Kwiatkowski, PhD – deputy chair of Committee on Pedagogical Sciences Polish Academy of Sciences, the chairman of Labour Pedagogy Team. There are interesting analysis and conclusions.

Prof. Tadeusz Lewowicki, PhD – the chairman of Committee on Pedagogical Sciences Polish Academy of Sciences opened the “Pedagogy towards antinomy of labour market and education” Conference. The record of interesting speeches and presentation the all sub disciplines were published in 50<sup>th</sup> issue of Labour Pedagogy. I gladly chair the meeting. I encourage to familiarize with materials. This current of deliberations are continued by Prof. Ewa Przybylska, PhD and Hanna Solarczyk-Szwec, PhD in adult education theories and practices review.

We printed the all chapter dedicated to *Evaluation of new local systems of information and occupational advisory for the labour market* project which is carried out in cooperation with many partners of Action A23 (European Cooperation in the Field of Scientific and Technical Research).

The global problems of pedagogy and the education of culture society undertaken during the next all-Poland Pedagogical Conventions inspire to undertake equally strategic problems in the context of preparing person for still changing work environment and occupational tasks of employees. Therefore they are questions about the future of work, organization, content, technologies and the quality of vocational continuing education in integrating Europe. We suggest to take up these problems after the meeting in Lublin.

We present the biographies of two different individuals with a great respect, that is - a scholar and a practitioner - people distinguished for the adult education: Prof. Heribert Hinzen, PhD - Doctor of philosophy, a specialist in the field of comparative pedagogy and the adult education, professor of the University in Iasi (Romania), lecturer at some European universities including the University of Nicolas Kopernik in Torun and the second individual - Zdzislaw Bartelski - the chancellor of the High Vocational School of Cosmetology and Health Care in Warsaw.

The information in the back cover of the journal about the project E.N.T.E.R.P.R.I.S.E. for Europe of EQUAL Common Initiative has a symbolic meaning. In this place I would like to quote the auditors from Brussels: Your transnational partnership “E.N.T.E.R.P.R.I.S.E. for Europe” has been particularly successful and ambitious in the development of transnational products. Therefore, it has been selected among five other partnerships for a potential on-site visit with the view on publishing a ‘success story’ and adding your main transnational products to the EQUAL database. In order to get a better overview of your transnational partnership and its products as well as to gather more detailed information about these, we would like to visit one of your transnational activities, events or meetings.

These words are very pleasing but also they are a suggestion to use good practices and to share successes in a wider dimension. I wish all of Our Readers a pleasant reading.

# Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

**Janosz Sz. TOTH**

European Association for the Education of Adults  
(Europejskie Stowarzyszenie Kształcenia Dorosłych)

## Uczenie się i kształcenie dorosłych w Europie dzisiaj (część III)

Adult learning and adult education in Europe today (part III)

**Słowa kluczowe:** kształcenie ustawiczne, edukacja dorosłych, kultura uczenia się dorosłych, społeczeństwo wiedzy, doradztwo i poradnictwo, aktywne obywatelstwo, Europejska Sieć Migracyjna, Wspólne Europejskie Ramy Kształcenia Dorosłych.

**Key words:** lifelong learning, adult education, adult learning culture, society of knowledge, consultancy and counseling, active citizenship, European Migration Network, Common European Adult Learning Framework.

### Summary

This article is the last part of the report "Trends and issues of Adult Learning in Europe" which was prepared by European Association for the Education of Adult (EAEA). The study elaborates issues given as "key words". There is also a first draft of findings, key issues and recommendations which should be discussed on the European level in the nearest future.

W bieżącym numerze publikujemy trzecią – ostatnią część raportu przygotowanego przez Europejskie Stowarzyszenie Kształcenia Dorosłych (EAEA) na temat: „Trendy i zagadnienia dotyczące edukacji dorosłych w Europie”. Część ta stanowi podsumowanie dotychczasowych analiz, zawiera pierwszy szkic wniosków, kwestie kluczowe i zalecenia wymagające omówienia. Mamy nadzieję, że zainteresowanie tematem zaowocuje ciekawymi pracami w obszarze szeroko pojętej edukacji dorosłych i jej obecnych problemów.

## Informacje zawarte w raporcie

Podstawowe informacje wynikające z raportu wiążą się z tym, że kształcenie ustawiczne wszystkich Europejczyków jest konieczne dla odnoszącego sukcesy, zamożnego i harmonijnego społeczeństwa europejskiego. Takie przekonanie było powszechnie uznawane w dokumentach narodowych i europejskich od późnych lat dziewięćdziesiątych. Jest ono zakorzenione w celach i założeniach przyjętych przez Wspólnotę oraz indywidualnie przez wielu jej członków.

Jednakże konkretne działania obejmujące przydział środków, monitorowanie i raportowanie o wynikach, właściwie nie miały miejsca.

Istniejące zapisy pokazują poważne braki w osiągnięciu zamierzonych celów. Proces gromadzenia danych różnie wygląda w różnych krajach członkowskich, co utrudnia dokonywanie analiz porównawczych oraz wspólne opracowywanie dobrych praktyk.

Najważniejszym zaleceniem płynącym z raportu, jest więc potrzeba zainteresowania się w sposób stanowczy omawianymi kwestiami oraz wprowadzenie przejrzystości potrzeb, polityki i kwestii związanych z zasobami.

Wyróżnia się cztery podstawowe przeszkody w osiągnięciu rzeczywistego postępu. Pierwsza dotyczy niejasności w kwestii zrozumienia idei i potrzeb. Jako drugą należy wymienić ambiwalencję i zastrzeżenia w kwestii zdecydowanego działania, w szczególności w odniesieniu do wskaźników twardych. Po trzecie, istnieje poważna trudność w zidentyfikowaniu i zmierzaniu najważniejszych aspektów, ponieważ są one najtrudniejsze do określenia i nienamacalne. Jeśli zmierzemy coś niemierzalnego, wówczas zniekształcimy i pomniejszymy tę rzecz. Natomiast jeśli nie uda nam się czegoś zmierzyć, wówczas to zaniedbujemy i ignorujemy. Czwartą trudność stanowi fakt, że pilne priorytety są zazwyczaj związane z ekonomią i dotyczą braku kwalifikacji. Wszystkie aspekty są istotne, szczególnie wtedy, gdy powiązemy je ze zmianami zachodzącymi w profilu wieku społeczeństwa oraz wysokim poziomem migracji.

Kwestią, której poświęca się najwięcej uwagi, jest brak najbardziej poszukiwanych umiejętności. Z drugiej jednak strony – dla silnej, efektywnej i zrównoważonej Europy rynek pracy również zaczyna wymagać bardziej ogólnych (pospolitych) umiejętności zawodowych, które są mniej konkretne i w mniejszym stopniu postrzegane jako umiejętności nagłej potrzeby. Potrzeby rynku pracy wykorzystują, jak również przenoszą się do szerszego obszaru „umiejętności miękkich”. Zyskują na założeniach i podejściach edukacji nieformalnej oraz kształcenia nieformalnego i incydentalnego.

Z tego powodu tworzenie dobrego społecznego środowiska kształcenia jest istotne dla dużej liczby osób zaangażowanych długoterminowo, ale jednocześnie trudniejsze do zmierzania, a przez to do sfinansowania. Pociąga to za sobą także inne obszary polityki, a nie tylko ministerstwo szkolnictwa i edukacji.

Należy zdawać sobie sprawę z tego, że zrównoważona Europa ma ważne cele społeczne/obywatelskie, polityczne/demokratyczne, a także dotyczące kwestii sprawiedliwości. Są to jednocześnie podstawowe wymagania stawiane wobec Europy. Ich zadaniem jest wzmocnienie i wspieranie potrzeb rynku ekonomicznego i rynku pracy, w szczególności w okresie długoterminowym.

Zarówno otoczenie społeczne, jak i ekonomiczne mają ogromne znaczenie. Są ze sobą powiązane, jednak nie należy ich mylić i żadne z nich nie powinno przysłaniać drugiego. Kluczowym punktem uwagi i elementem łączącym jest uczeń, jako wyjątkowa i „zintegrowana” istota.



Od wskaźników, które są przejrzyste i realistyczne wymaga się pokazania w możliwie największym stopniu wymiaru, trendów i jakości realizacji oraz określonych realnych kosztów. Wspólnota Europejska i jej członkowie mogą wówczas analizować i porównywać różne czynniki, rozwiewając wątpliwości, które z jednej strony mogą przysłańać skuteczność, a z drugiej niepowodzenie woli politycznej.

## Główne przesłania

Kształcenie ustawiczne jest procesem niezbędnym. Edukacja dorosłych stanowi jego czwarty, podstawowy filar, obok edukacji początkowej, wyższej i szkolenia zawodowego. Obejmuje ona kształcenie dla celów ekonomicznych, obywatelskich i społecznych oraz wymaga układów kształcenia incydentalnego, nieformalnego i formalnego. Wnosi wkład w osiągnięcie celów lizbońskich, które zakładają sprawiedliwy i zrównoważony rozwój oraz wspólny dobrobyt. Jest to istotne dla wszystkich partnerów w nowoczesnych społeczeństwach we wszystkich sektorach i na wszystkich poziomach.

1. Kultura kształcenia dorosłych i założenia muszą z tego powodu przeniknąć do wszystkich sektorów i dziedzin obszaru publicznego, jak również do pracy wszystkich organizacji sektora prywatnego i innych sektorów.

Kształcenie dorosłych nie jest odizolowaną wyspą, lecz jest silnie powiązane z rozwojem społecznym i ekonomicznym we współczesnym społeczeństwie.

2. Jakość kształcenia dorosłych funkcjonuje w oparciu o włączanie się do sieci i do współpracy z ruchami społecznymi, organizacjami pozarządowymi, jak również przedsiębiorstwami, w poszukiwaniu społecznej odpowiedzialności biznesu. Rozwój zawodowy personelu edukacji dorosłych oraz szkolenie trenerów musi być stymulowane, wspierane oraz finansowane, jak również powinno się zachęcać oraz ułatwiać mobilność personelu kształcenia ustawicznego.

Istotne jest, aby zróżnicowane sposoby, układy i formy kształcenia dorosłych były uznawane, cenione i dofinansowywane na tyle, na ile pozwolą środki, łącznie z wykorzystaniem finansów publicznych, jeśli zajdzie taka potrzeba. W szczególności dotyczy to niezwykle ważnych jednostek i grup wykluczonych ze społeczeństwa i dyskryminowanych.

3. Idea Wspólnych Europejskich Ram Kształcenia Dorosłych (CEALF) ma za zadanie pomóc w optymalnym wykorzystaniu w sposób indywidualny, społeczny lub ekonomiczny, korzyści na poziomie europejskim, jak również przyczynić się do ich pomnożenia. Ponadto celem CEALF jest utrzymanie i zwiększenie różnorodności kształcenia dorosłych w oparciu o tradycje narodowe. Idea ta powinna również dostarczyć środków dla monitorowania i porównywania podejść, postępów oraz wyników tak, by partnerzy europejscy mogli ze sobą współpracować, wymieniać dobre praktyki oraz zwiększyć wymiar, jakość oraz użyteczność społeczną i ekonomiczną edukacji dorosłych.

Spójność społeczna wspierająca integrację społeczną jest obecnie uznawana za podstawowy czynnik dla Europejskiej Sieci Migracyjnej ESM. Tkanka społeczna jest nadwyrężona istotnymi zmianami w społeczeństwie, mającymi konsekwencje zarówno społeczne, kulturowe, jak i ekonomiczne.

Istnieje potrzeba integracyjnego kształcenia ustawicznego, co miałyby złagodzić i usunąć wszelkie różnice i nierówności ze względu na wiek, dostęp do zasobów oraz do życia spo-

łecznego, wynikające ze zmian demograficznych i migracji pracowników z różnych grup kulturowych i etnicznych w Europie i poza nią.

4. Dlatego też rządy i władze publiczne powinny zwracać szczególną uwagę na grupy dyskryminowane, łącznie z grupami w określonym wieku. Kształcenie dorosłych musi być zawsze osiągalne i łatwo dostępne na wszystkich poziomach oraz we wszystkich placówkach oferujących kształcenie.

### **Założenia niezbędne do realizacji celów głównego przesłania raportu**

W jaki sposób można zastosować w praktyce poniższe wymagania i założenia głównego przesłania płynącego z raportu?

1. Poprawa jakości i skuteczności kształcenia dorosłych  
Kształcenie nieformalne i incydentalne jest najbardziej skuteczne w motywowaniu i włączaniu grup najbardziej dyskryminowanych. Europejskie decyzje polityczne oraz wskaźniki muszą obejmować mierniki trendów w kształceniu dorosłych względem większej integracji lub większej nierówności w dostępie i wynikach uczniów dorosłych i bardziej zaawansowanych wiekowo, biorąc w szczególności pod uwagę liczbę 60% osób, które, jak się okazuje, nie uczestniczą w tym procesie.
2. Międzynarodowe wskaźniki i wzorce w kształceniu dorosłych  
Jak sugerują założenia polizbońskie na lata 2010 i 2013 są one obecnie niezbędne i niezwykle pilne.
3. Kultura kształcenia dorosłych musi być pielęgnowana jako podstawowa cecha europejska.  
Wymaga to stałej walki przy użyciu wszystkich dostępnych środków oraz mediów tak, aby dotrzeć oraz przeniknąć do świadomości każdej jednostki, jak również każdego partnera i sektora społecznego.
4. Te, pełniąc rolę czynników ułatwiających kształcenie dorosłych muszą posiadać początkowe i ustawiczne praktyczne doskonalenie oraz wsparcie zawodowe. Powinno ono charakteryzować się wysokim poziomem mobilności oraz wymianą dobrych praktyk w ramach Wspólnoty.
5. Społeczeństwo wiedzy ulega szybkim zmianom. Niektóre zawody zmieniają się gruntownie lub zupełnie znikają, a pojawiają się nowe. W tym szybko zmieniającym się świecie krótkoterminowe szkolenie umiejętności zawodowych ma jedynie krótkoterminowe zastosowanie. Pracodawcy i pracownicy domagają się bardziej ekstensywnej nauki umiejętności i kompetencji. Dlatego też Europejskie Ramy Kształcenia EQF muszą zawierać kształcenie dorosłych obejmujące szerszą niezawodową edukację oraz szkolenie.
6. Oznacza to odwrócenie dawnego porządku priorytetów. Dostawcy kształcenia dorosłych powinni wziąć pod uwagę szkolenia sterowane przez samych uczniów (łącznie z użyciem ICT oraz z możliwością integracji). Indywidualna kompetencja wraz z kompetencją społeczną obejmującą pewne postawy jest pierwszym priorytetem, a szkolenie dające określoną wiedzę i umiejętności ma drugorzędne znaczenie. Taki układ jest niezbędny dla sukcesu ekonomicznego, nawet w dość krótkim czy średnim okresie.
7. Aby uniknąć marnotrawstwa i powtarzania się, ramy walidacji kształcenia dorosłych muszą być spójne z ECVET (Europejskim Systemem Zbierania i Przenoszenia Punktów Kredyto-

wych). Umożliwi to uznawanie punktów kredytowych, ich gromadzenie, transfer oraz mobilność, co jest spójne z polityką dla rozszerzonej Wspólnoty Europejskiej.

8. Rozległe sektory społeczeństwa w wieku dorosłym nadal w wielu krajach pozostają w dużym stopniu defaworyzowane pod względem edukacji. Jest to spowodowane przesunięciami społecznymi oraz rosnącą długością życia ludzi starszych posiadających wykształcenie zaledwie na poziomie podstawowym. Należy dostarczać wysoce skutecznych programów indywidualnych umiejętności podstawowych (BS) i kluczowych kompetencji (KC). Często w sposób najbardziej skuteczny i wydajny będą one dostarczane przez organizacje społeczeństwa obywatelskiego na poziomach lokalnych.
9. Usługi doradztwa i poradnictwa w kształceniu dorosłych muszą być rozwijane jako część infrastruktury kształcenia ustawicznego. Formy mobilne mogą docierać do partnerów społecznych, społeczności obywatelskich, rodzin i indywidualnych jednostek. Szczególnym wyzwaniem jest wspieranie poradnictwa w kształceniu oferowanego dla małych i średnich przedsiębiorstw.
10. Aktywne obywatelstwo, spójność społeczna, kształcenie międzykulturowe  
W przyszłości ponad 20% społeczności Unii Europejskiej będzie pochodziło spoza obrębu Unii. Poprawienie spójności społecznej, uczestnictwa obywatelskiego oraz wzrostu gospodarczego wymaga ogromnego procesu dostarczania kształcenia międzykulturowego, zarówno dla rodowitych Europejczyków, jak i społeczeństwa napływowego.
11. Wyzwania demograficzne starzejącego się społeczeństwa  
Kształcenie dorosłych potrzebuje programu promującego zdrowie, aktywne życie społeczne oraz elastyczne zatrudnienie w przyszłości. Powinien on opierać się na istniejących dobrych praktykach, jak również brać pod uwagę nową wiedzę oraz badania, takie jak np. koordynowane przez OECD badania nad pracą mózgu.
12. Decentralizacja, lokalne ośrodki kształcenia i lokalne partnerstwo  
Sieci dostawców szkoleń na poziomie lokalnym i regionalnym oraz łączenie placówek kształcących powinny przyczynić się do zwiększenia kapitału społecznego oraz podniesienia konkurencyjności i innowacyjności gospodarczej. Ekonomia społeczna, trzeci sektor lub chronione zatrudnienie rynku pracy, kształcenie oraz programy opieki społecznej również odgrywają rolę w umacnianiu stosunków pomiędzy lokalnym rozwojem ekonomicznym i kształceniem dorosłych. Istotnym celem w kształceniu dorosłych jest polepszenie zarządzania instytucjonalnego. W takim samym stopniu dotyczy to sektora publicznego, jak i przekształcenia korporacji prywatnych w organizacje kształcące. Wszyscy dostarczyciele kształcenia powinni działać na podstawie wyników badań, ponieważ bardziej istotne jest to, jak się uczy, niż to, czego się uczy.
13. Mechanizmy współfinansowania i inne zachęty  
Opłacalne analizy kształcenia ustawicznego i kształcenia dorosłych mogą obniżyć koszty o przynajmniej 10–15%. Takie przesunięcie powinno mieć miejsce w „systemie” kształcenia dorosłych. Nie oznacza to zredukowania całkowitego finansowania, które powinno zostać w znacznym stopniu zwiększone. Potrzebujemy dobrze przemyślanej zmiany działania, aby stworzyć dynamicznie rosnące mechanizmy współfinansowania kształcenia dorosłych. Wysoka jakość, wydajność oraz większa otwartość może zmniejszyć instytucjonalny i urzędowy opór oraz wywołać znaczący wzrost finansowania kształcenia korporacyjnego. Taki krok do przodu oraz stopniowa zmiana potrzebne są w rządowych zachętach i inicjatywach

dla rozwoju kształcenia w miejscu pracy. Szczególną uwagę powinno się poświęcać wszelkim zachętom ekonomicznym skierowanym do grup osób niskowyzkwalifikowanych i dyskryminowanych.

14. Badania w obszarze edukacji dorosłych i kształcenia

Ekonomiczna i społeczna rola w kształceniu dorosłych wciąż pozostaje w niedostatecznym stopniu zgłębiona. Dużą uwagę powinno się przykładąć przede wszystkim do badań stosowanych i podstawowych nad jakością i wydajnością kształcenia dorosłych w ramach tworzenia TSER oraz Europejskiego Obszaru Badawczego. Liczba i mobilność badaczy zajmujących się kształceniem dorosłych powinna zostać w znacznym stopniu zwiększona, włączając mobilność badawczą w Unii Europejskiej i poza nią.

15. Wkład AE na poziomie europejskim i światowym

Dialog na temat kształcenia ustawicznego oraz współpraca odgrywają ważną rolę w utrzymaniu globalnej roli Unii Europejskiej oraz w docenianiu i promowaniu Europejskiej Sieci Migracyjnej ESM, jak pokazuje to ASEM (pierwszy szczyt euroazjatycki), a także inne przykłady. Prezentowanie i wdrażanie programów kształcenia dorosłych w ramach EuroAid musi być kwestią priorytetową, przede wszystkim w ramach procesu integracji i Europejskiej Polityki Sąsiedzkiej, która jest ciekawa ze względów ekonomicznych i bezpieczeństwa. Potrzebny jest również wkład ETF i EuroAid w Unii Europejskiej oraz szeroko zakrojona współpraca w obszarze kształcenia dorosłych z OECD oraz Bankiem Światowym.

16. Program Grundtvig i Komisja dostarczają podstawowych środków umożliwiających przeprowadzanie działań związanych z realizacją założeń przyjętych w fazie procesu lizbońskiego trwającego do roku 2010, a następnie w latach 2007–2013 oraz kolejno w fazie następnego pokolenia. Szczególną uwagę należy zwrócić na ułatwienie przekazu danych oraz na stworzenie baz danych bardziej spójnych pod względem metodologicznym. Musimy dokonywać skutecznych pomiarów wydajności, zauważalności sukcesu oraz użyteczności wyników projektów. Również względem swoich działań Komisja powinna zastosować innowację, rozwój oraz efektywność, do której tak zachęca wszystkie państwa członkowskie.

Recenzent:

**dr hab. Ewa PRZYBYLSKA, prof. UMK**

*Tłumaczenie: Małgorzata JESIONEK  
Małgorzata KACPRZAK*

## Teorie praktyki edukacji dorosłych w Niemczech

### Theories and Practices of Adult Education in Germany

**Słowa kluczowe:** teorie andragogiczne, edukacja dorosłych za granicą, praktyka edukacji dorosłych w Niemczech.

**Key words:** andragogical theories, adult education abroad, education practice in Germany.

#### Summary

Adult education practice and studying need theory to measure up to criteria of the discipline's development and response in a positive way to challenges of contemporary society of knowledge. According to atheoretical feature of Polish andragogy and domination of anglosaxon literature, the article presents, in order to enrich and contrast hitherto prevailing andragogical attainments, theories identified by Horst Siebert in German practice of adult education. These are: technological, typical for adult vocational education; identity, typical for adult confessional education; integrated teaching, typical for universities; socio-ecological and gender, typical for non-institutional educational initiatives. Constructivist theory, recognized as superior to the above mentioned concepts, formulates presumptions of cognition process.

Nauka i praktyka edukacji dorosłych potrzebują teorii, by spełniać kryteria rozwoju dyscyplinarnego oraz pozytywnie odpowiedzieć na wyzwania współczesnego społeczeństwa wiedzy. Wobec ateoretyczności polskiej andragogiki i dominacji literatury anglojęzycznej, artykuł prezentuje, w celu wzbogacenia i skonstrastowania dotychczasowego dorobku andragogiki, teorie zidentyfikowane w niemieckiej praktyce edukacji dorosłych przez **Horsta Sieberta**: technologiczną, charakterystyczną dla zawodowej edukacji dorosłych, tożsamości, charakterystyczną dla konfesyjnej edukacji dorosłych, kształcenia zintegrowanego, charakterystyczną dla uniwersytetów powszechnych, socjoekologiczną i gender, charakterystyczną dla nieinstytucjonalnych inicjatyw edukacyjnych. Teoria konstruktywistyczna uchodzi za nadrzędną wobec powyższych koncepcji, formułując założenia procesu poznawczego.

Horst Siebert uchodzi w Niemczech za autorytet w dziedzinie teoretycznych podstaw edukacji dorosłych (Dzięgielewska, 1999, 1979–1990). Trzykrotnie zaproponował klasyfikację dominujących w określonym czasie historycznym (1977, 1993, 2004) teorii, wychodząc od koncepcji i zadań oświaty dorosłych, by ją naukowo opisać, wyjaśnić, uogólnić oraz inspirować i legitymizować działania praktyków. Pełniąc takie funkcje, teorie proponowane przez H. Sieberta, można nazwać teoriami małego zasięgu, dla których praktyka jest punktem wyjścia i odniesienia. W wydanej w 2004 roku książce „Teorie dla praktyki” w serii „Teksty dla eduka-

cji dorosłych” H. Siebert przedstawił sześć teorii: technologiczną, tożsamości, kształcenia zintegrowanego, socjoekologiczną, gender i konstruktywistyczną, które na początku XXI wieku zidentyfikował w szeroko rozumianej praktyce edukacji dorosłych Niemiec. Choć mogą one występować we wszystkich formach organizacyjnych edukacji dorosłych, są charakterystyczne dla określonych typów praktyki edukacji dorosłych:

- teoria technologiczna dla zawodowej edukacji dorosłych,
- teoria tożsamości dla edukacji dorosłych organizowanej przez kościoły,
- teoria kształcenia zintegrowanego dla uniwersytetów powszechnych,
- teoria socjoekologiczna i gender dla nieinstytucjonalnych inicjatyw edukacyjnych.

Teoria konstruktywistyczna uchodzi za nadrzędną wobec powyższych koncepcji, formułując założenia procesu poznawczego.

Autor prezentowanej typologii zastrzega sobie pragmatyzm i subiektywizm w wyborze aktualnych w praktyce edukacji dorosłych teorii. Nie aspiruje też do stworzenia rozłącznej klasyfikacji, przyrównując prezentowane teorie do kół olimpijskich, które tworzą różne części wspólne.

## **Teoria technologiczna w zawodowej edukacji dorosłych**

Technologia jako produkt nauk przyrodniczych i technicznych jest kluczowym pojęciem społeczeństwa przemysłowego. Z tego punktu widzenia świat (przyroda, człowiek, społeczeństwo) jawi się jako gigantyczna maszyna złożona z części i trybów, które w razie potrzeby można zmodernizować lub wymienić. Myślenie i działanie w takim świecie bazuje na następujących założeniach:

- dla wszystkich zjawisk można ustalić związki przyczynowo-skutkowe,
- dążyć do matematycznego pomiaru rzeczywistości,
- należy wykluczać niepewności i pomyłki,
- poszukujący podmiot uchodzi raczej za czynnik zakłócający,
- postęp jest możliwy dzięki specjalizacji,
- poszukuje się coraz bardziej perfekcyjnych środków dla coraz bardziej irracjonalnych celów,
- natura ma służyć ludzkim interesom, te zaś są identyczne z interesami rządzących (Siebert, 2004, 26).

W jakim stopniu taki paradygmat rzeczywistości odzwierciedla się w naukach społecznych i humanistycznych? Można go łatwo odnaleźć w nurtach opierających się na założeniach pozytywistycznych oraz posługujących się metodologią badań ilościowych, np. strukturalno-funkcjonalnej teorii systemowej Parsonsa, teorii ról społecznych, marksistowskiej teorii nauki czy socjalistycznej teorii edukacji dorosłych.

W praktyce niemieckiej edukacji dorosłych teoria technologiczna jest charakterystyczna dla zawodowego kształcenia.

Dla oświaty dorosłych szczególne znacznie mają trzy twierdzenia:

- 1) postęp społeczny utożsamiany jest z techniczną modernizacją i wzrostem produktu krajowego brutto,
- 2) świadomość dorosłych pozostaje w tyle za rozwojem techniki,
- 3) edukacja dorosłych powinna likwidować deficyty poprzez dopasowanie.

Wspomniane w ostatnim punkcie deficyty dotyczą nie tylko wykształcenia w dziedzinie informatyczno-technicznej, ale także sfery wartości. Jednocześnie oświata jest funkcją postępu technicznego i gospodarczego planowania, co pozbawia ją tożsamości, wywołując nieufność wobec pedagogiki i pedagogów. W tak rozumianej edukacji w centrum znajduje się nie podmiot, a kwalifikacje, które są kluczowym pojęciem oświaty w ujęciu technologicznym.

W słabo rozwiniętych krajach kwalifikacje utożsamiane są z technicznymi umiejętnościami, w krajach bogatszych, gdzie większe znaczenie mają usługi, rośnie zainteresowanie kluczowymi (miękkimi) kwalifikacjami (Solarczyk, 2001, s. 101–105), które są wykorzystywane nie tylko w miejscu pracy, ale także w życiu codziennym, co unieważnia granicę między edukacją zawodową i ogólną. W tym kontekście **H. Tietgens** postuluje całościową i zintegrowaną edukację, służącą tak emancypacji jednostki, jak i rozwojowi gospodarki (Tietgens, 1991, 2). Natomiast Geißler krytykuje kwalifikacje kluczowe za ich abstrakcyjność, oderwanie od konkretnych problemów i treści, wreszcie za brak celów, którym mają służyć (Siebert, 2004, 34). Zresztą na temat celów i treści w edukacji o charakterze technologicznym nie dyskutuje się, one są podyktowane potrzebami technologiczno-ekonomicznymi.

Mimo krytycznych uwag koncepcja kwalifikacji kluczowych byłaby dydaktycznym postępem, gdyby stała się edukacyjną rzeczywistością. W praktyce zawodowej/zakładowej edukacji dorosłych dominuje specjalistyczne, instrumentalne, fachowe i ograniczone do stanowiska pracy szkolenie, uzupełniane przedsięwzięciami służącymi wzmocnieniu motywacji i akceptacji. Mnożą się więc skargi na braki w zakresie wydajności, staranności, odpowiedzialności, etyki zawodowej. Taka normatywna orientacja, do której należy także identyfikacja z zakładem pracy, wymaga nowych koncepcji organizacji pracy, kierowania personelem, a także nowych ofert edukacyjnych, np. kursów kreatywności, filozofii, medytacji. Obejmuje to niestety tylko pracowników na średnim i wyższym szczeblu zarządzania firmą.

Zawodowa edukacja dorosłych utożsamiana jest z technologią nauczania, w której obowiązują podobne zasady, jak w gospodarce: marketing, zorientowanie na potrzeby, wydajność, zastosowanie mediów, kontrola skuteczności, homogeniczne grupy. Charakterystyczna jest amerykańskizacja stosowanej terminologii: training, controlling, coaching, consulting, skillplaner, systemintegrator, management, superlearning, flipchart, corporate identity....

Poprzez operacjonalizację i hierarchizację celów uczenia się oraz wyznaczanie sekwencji uczenia się w połączeniu z informacją zwrotną, zamierza się optymalnie kierować i organizować, a nawet zaprogramować proces uczenia się. Wprawdzie włącza się fazy kreatywności i burzę mózgów, ale zbyt duża samodzielność i przekora uczestników są postrzegane jako czynniki zakłócające. Środki dydaktyczne realizują swój ukryty program kształcenia, który brzmi: zawodowa rzeczywistość jest przejrzysta, rozsądna, racjonalna w odróżnieniu od nieprzejrzystości i chaosu życia pozazawodowego.

Ważnym elementem technologicznej dydaktyki jest ewaluacja. Niemniej stosując różne narzędzia, trudno dokładnie zmierzyć efektywność zdobytych kwalifikacji w praktyce zawodowej, co skutkuje wzmoczoną aktywnością w dziedzinie ewaluacji na każdym etapie procesu kształcenia.

Zawodowa edukacja dorosłych jest organizowana na wzór zakładu produkcyjnego. To oznacza, że oferta edukacyjna podlega kalkulacji pod kątem kosztów i zysków, kieruje się rynkowymi zasadami podaży i popytu, a kwalifikacje są towarem o określonej wartości.

Chociaż technologiczny model edukacji dominuje w kształceniu zawodowym dla zakładu pracy, jego ślady znajdujemy wszędzie tam, gdzie brakuje miejsca dla partycypacji, refleksji, metakomunikacji, fantazji.

## Teoria tożsamości w konfesyjnej edukacji dorosłych

W semantycznym polu tożsamości znajdują się m.in. takie pojęcia, jak: indywidualizacja, identyfikacja, refleksja, świadomość, a co za tym idzie myślenie, czucie, wola. Są one wiodące dla pracy edukacyjnej instytucji oświaty dorosłych organizowanej przez Kościoły: katolicki i ewangelicki w Niemczech (Przybylska, 1999, s. 240–275).

Z punktu widzenia teorii społecznej indywidualizacja jest reakcją na kryzysy, ryzyko, erozję oraz niepewność tradycyjnych struktur życia. Na jednostkę przerzuca się odpowiedzialność za rozwiązywanie problemów, proponując w zamian szeroką ofertę edukacyjną, z której jednak nie wszyscy mogą lub potrafią skorzystać.

Na inny społeczny aspekt indywidualizacji zwrócił uwagę **Richard Sennett** (1986), który interpretuje to zjawisko jako wycofanie się ze sfery publicznej do prywatności, co skutkuje wzrostem wymagań wobec przyjaciół i rodziny. Dorośli szukają pomocy w edukacji, w kursach medytacji, psychologicznych, dynamiki grupowej. Ale także na innych kursach (językowych, hobbistycznych, zawodowych), gdzie rośnie potrzeba podejmowania problemów życia prywatnego.

Z punktu widzenia antropologii należy podkreślić, że niemiecka edukacja dorosłych stała się zawsze w centrum człowieka i jego potrzeby, co odzwierciedlało się w zasadzie zorientowania na uczestników (Teilnehmerorientierung) w okresie Republiki Weimarskiej, a po wojnie, w latach 70. i 80. zostało to wzmocnione zainteresowaniem codziennością i biografią jednostki (refleksyjny zwrot w andragogice). W szczególnym stopniu dotyczyło to kobiet, które w omawianym okresie dokonały daleko idącej korekty swojego społecznego wizerunku. Edukacja stała się dla nich szansą na reinterpretację pełnionych ról społecznych, co czyniono w ramach autorefleksji, dyskusji grupowych. Wzrosło w edukacji dorosłych zainteresowanie spotkaniami z osobami o podobnym nastawieniu, wrażliwości, problemach, nie tylko w ramach kursów podejmujących problematykę tożsamości, dlatego rozpoczęto np. organizowanie kursów komputerowych, języków obcych, a nawet instytucji oświatowych tylko dla kobiet.

Tożsamość jest ściśle związana z biografią jednostki, kształtuje się w toku całonocnej socjalizacji, ulega przemianom i jest w związku z tym permanentnym zadaniem człowieka. Jest rezultatem biograficznych doświadczeń, historii życia i krytycznych wydarzeń. Ten ciągły proces konstruowania i rekonstruowania życia i tożsamości **Peter Alheit** nazywa biograficznością (Dubas, 1998, 33–48). Paradygmat ten stanowi wyzwanie edukacyjne: odkrywanie biograficznych możliwości i szans, konfrontacja z przeszłością i kresem życia. Uczenie się tożsamości (Identitätlerlernen) jest więc biograficznym i refleksyjnym uczeniem się, co obrazuje rys. 1.

Uczenie się tożsamości to przede wszystkim refleksyjne uczenie się: namysł nad własną biografią, kluczowymi wydarzeniami, radościami i lękami, możliwościami i barierami w edukacji. Takie uczenie się łączy kognitywność z emocjami. Uczucia i racjonalne argumenty mieszają się ze sobą, trudno je od siebie odróżnić. To utrudnia, a nawet uniemożliwia dydaktyczne planowanie (Siebert, 1975). Także grupa seminaryjna nie zawsze gwarantuje edukacyjne efekty.





Rys. 1. Komponenty uczenia się tożsamości

Źródło: Siebert H., *Theorien für die Praxis...*, s. 40.

Uczenie się tożsamości to nie tylko zajmowanie się samym sobą, ale także społeczno-politycznymi zagadnieniami, ponieważ wg Wolfganga Klafki prawdziwa edukacja jest przemianym i dialektycznym procesem relacji między jednostką i światem (Klafki, 1967, 43). To wymaga kognitywnego i afektywnego identyfikowania się z podejmowanymi tematami, by treści edukacji stały się częścią tożsamości.

Podstawowym zagadnieniem dydaktyki tożsamości jest odpowiedź na pytanie: Czy tożsamości można nauczać i uczyć się? Niektórzy twierdzą, że każdy akt uczenia się w dorosłości porusza tożsamość, ponieważ konfrontacja z nowościami, innym myśleniem kwestionuje dotychczasowe założenia, ugruntowane poglądy. Może być jednak i tak, że procesy uczenia się nie przyjmą postaci zagrożenia i irytacji, a będą tylko wzbogaceniem, orientacją lub pomocą.

Innym ważnym czynnikiem kształtowania tożsamości są krytyczne momenty, jakie pojawiają się w życiu człowieka (np. teoria Eriksona, Bee). Są to fazy życia, w których szczególnie pożądane jest biograficzne, refleksyjne uczenie się, czyli praca nad własną tożsamością. W tej kwestii na gruncie niemieckim ważny głos zabrał **Hartmut GRIESE** (Griese, 1979, 172), który zwrócił uwagę na to, że zmiana tożsamości związana jest najczęściej ze zmianą kierunków interakcji, osób odniesienia, zmianą lub przemianą pełnionej roli, co skutkuje nowymi wymaganiami kwalifikacyjnymi i normatywnymi. Jeśli jednostka podoła tym edukacyjnym wyzwaniom, pojawi się nowa równowaga między nią i światem. W innym przypadku dochodzi do kryzysu tożsamości. Edukacja dorosłych może/powinna takie kryzysowe momenty w życiu dorosłego człowieka czynić przedmiotem refleksji, chociaż istnieje małe prawdopodobieństwo, że tylko to przyczyni się do konstruktywnego przesilenia. H. Siebert konstatuje: *Tożsamości nie można się uczyć, ani intencjonalnie nauczać, ale istnieją metody, które inspirują autobiograficzną refleksję lub ułatwiają łączenie treści edukacyjnych z biograficznymi doświadczeniami* (Siebert 2004, s. 51). Do nich należą metody biograficzne, np. **guided autobiography**, polegająca na dyskusjach wokół uniwersalnych zagadnień, takich jak czas, natura, obcokrajowcy, czy też **rysowanie linii życiowych** i dyskutowanie ich przebiegu (wzniesień, upadków, zaburzeń itp.).

## Teoria kształcenia zintegrowanego w uniwersytetach powszechnych/ludowych

Na kognitywnej mapie integracji znajduje się wiele wyrazów z przedrostkiem *inter-*, który oznacza między, wśród-, współ-, np., interdyscyplinarny, interakcje, interkulturowy, interferencja, interioryzacja. Pojęcia te wywołują pozytywne konotacje, kierując naszą uwagę na harmonię, wspólnotę, połączenie, ugodę, system.

Za fundament teorii zintegrowanej uznać można interdyscyplinarność – ideę nowoczesnej nauki, która swoje największe osiągnięcia odnotowuje dziś na styku starych dyscyplin: chemii, fizyki, biologii. Ta idea nie przewyższa jednak postępującej specjalizacji dyscyplin, lecz sprzyja tworzeniu nowych – interdyscyplinarnych, których badania są coraz bardziej ekskluzywne i ezoteryczne, przez co zamiast być bliższe życiu, oddalają się od niego.

Wskazówek dla teorii zintegrowanej w pedagogice dostarczają m.in. następujące szkoły teoretyczno-metodologiczne: fenomenologia, egzystencjalizm, etnometodologia, rozumiejąca socjologia, socjologia wiedzy oraz symboliczny interakcjonizm. Na nich bazuje pedagogika humanistyczna, która w ujęciu **Volкера Buddrusa** oznacza w praktyce ... *swoistą psychosyntezę własnych potrzeb każdego pedagoga, jego doświadczeń edukacyjnych i intuicji z elementami pedagogiki Gestalt, analizy transakcyjnej, sugestopedii, pedagogicznej teorii ról, psychodramy oraz neurolingwistycznego programowania* (Śliwerski, 2004, 180). Ważną zasadą takiej pedagogiki jest holizm i kongruencja, która oznacza integralność: organizmu i środowiska życia podmiotu, jego doświadczeń i przeżyć, refleksji i działań, fantazji i uczuć, myśli i wrażeń (Śliwerski, 2004, 181).

Przesłanki tam zawarte mają duże znaczenie dla integralnej koncepcji pracy oświatowej z osobami z odmiennych środowisk kulturowych i społecznych, przynoszących ze sobą nowe doświadczenia, wiedzę, poglądy, co sprzyja dyferencjacji wzorów interpretacyjnych uczestników procesu edukacyjnego.

Teoria kształcenia zintegrowanego należy w Niemczech do tradycyjnych koncepcji edukacji dorosłych, charakteryzujących pracę uniwersytetów powszechnych/ludowych w odróżnieniu od szkoły czy uczelni wyższej.

W integralnym uczeniu dorosłych kładzie się nacisk na:

- wspólne i wzajemnie uczenie się (kooperacyjne uczenie się),
- uczenie zwracające uwagę na związki i zależności,
- całościowe uczenie się, integrujące sferę intelektualną, emocjonalną i sprawnościową (Siebert 2004, 53).

**Dirk Axmacher** wyróżnia dwa typy integralnej pracy oświatowej (Axmacher, 1982, 188):

- Typ A: antropologiczno-pedagogiczny – bazuje na holistycznej nauce o człowieku, dostarczającej uniwersalnych odpowiedzi na temat jego istoty, egzystencji oraz rozwoju<sup>1</sup>.
- Typ B: historyczno-strukturalny – odwołuje się do kompleksowych wymagań społeczeństwa przemysłowego.
  - B1: modernizujący – akcentuje wzrost znaczenia kompetencji kluczowych w miejscu pracy.
  - B 2: reformacyjno-emancypacyjny – związany z ruchem studenckim 1968, akcentuje doświadczenia pracowników, odkrywanie sił rządzących światem polityki i pracy.

---

<sup>1</sup> O antropologię systemową, integrującą wiedzę o człowieku postuluje Roman Schulz: por. tenże, *Antropologia systemowa fundamentem światopoglądowym edukacji*, w: E.A. Wesołowska (red.), *Człowiek i edukacja*, Płock 2004, s. 77–98.

W edukacji dorosłych **Günther Dohmen** wyróżnia cztery płaszczyzny integracji: personalną, treściową, instytucjonalną i społeczną (Dohmen, 1990, 134). Integracja personalna akcentuje wszechstronną edukację człowieka, dążąc do autonomii i dojrzałości jednostki wobec przemocy symbolicznej i chaosu otaczającego świata. Integracja treści dotyczy łączenia zagadnień zawodowej, ogólnokształcącej i obywatelskiej edukacji, co ma szczególne znaczenie w dyskusji o kwalifikacjach kluczowych. Integracja instytucjonalna zakłada tworzenie sieci łączącej poszczególne sektory systemu oświatowego, instytucje edukacyjne, miejsca uczenia się. Integracja społeczna w edukacji dorosłych jest postulatem włączania do życia społecznego grup defaworyzowanych. W tym przypadku integracja to społeczny program wymierzony przeciwko izolacji, stygmatyzacji, społecznej nierówności, któremu uniwersytety powszechne/ludowe służą w Niemczech od ponad 100 lat. W tym okresie dają się wyróżnić cztery fazy realizacji tego programu:

1. Po zjednoczeniu Niemiec w 1871 **Niemieckie Towarzystwo Szerzenia Oświaty Ludowej** realizowało program wzmocnienia narodowej tożsamości i ochrony robotników przed komunizmem i socjalizmem poprzez popularyzację „niemieckich dóbr kultury” i „obiektywnej” wiedzy. To miało sprzyjać homogenizacji niemieckiego narodu. Oświata ludowa miała być „parasolem ochronnym” dla wszystkich grup społecznych wobec obcych i zagrażających państwu wpływów.
2. „Nowy” kierunek oświaty ludowej poddał krytyce powyższy program i zaproponował w jego miejsce metodyczną koncepcję „okrągłego” stołu. Nie popularyzowanie nauki, lecz spotkanie, porozumienie stały się centralnymi pojęciami ówczesnej edukacji dorosłych.
3. W latach 70. upowszechniła się koncepcja pracy oświatowej z grupami docelowymi (np. robotnicy, niepełnosprawni, kobiety, seniorzy), która obiecywała równość szans i społeczną sprawiedliwość poprzez artikulację własnych interesów i realizację potrzeb edukacyjnych.
4. Współcześnie integracja społeczna znajduje swój wyraz w interkulturowym uczeniu się. Integracja nie oznacza już wyrównania, niwelacji, zrozumienia za wszelką cenę, lecz akceptację różnic: kulturowych, płciowych, związanych z wiekiem. Zadaniem edukacji jest kształtowanie interkulturowej kompetencji, na którą składają się: znajomość własnej tożsamości, otwartość na inność oraz gotowość do wzajemnego uczenia się.

**Hans Tietgens** zwraca uwagę, że integralne uczenie się można inicjować na różnych poziomach dydaktycznej działalności: kierownicy instytucji oświatowej uwzględniający społeczno-polityczne oraz finansowe uwarunkowania i priorytety, kadra dydaktyczna podejmująca interdyscyplinarne tematy dzięki interdyscyplinarnemu wykształceniu. Na poziomie relacji między tematyką i grupą docelową należy dbać o interesujący temat oraz właściwą motywację uczestników. W dziedzinie kształcenia należy wyjaśnić, jakie kanały poznawcze będą aktywowane, jakie temu przyświecają cele, ile czasu potrzebujemy na ich osiągnięcie. W duchu integracji należy także uwzględnić kwestię współpracy między różnymi instytucjami, np. w dziedzinie rekrutacji kadry, pozyskiwania uczestników, wyboru miejsca uczenia się, wykorzystania materiałów dydaktycznych.

Zasadniczym problemem integralnego uczenia się jest językowe porozumienie. Problemy w tym zakresie pojawiają się, kiedy musimy łączyć język różnych dyscyplin lub też wiedzę naukową przekazać laikom, czy też wtedy, kiedy grupę tworzą przedstawiciele różnych środowisk społecznych, narodów. Pomocy w tym zakresie dostarcza właściwa metodyka nauczania-uczenia się.

H. Siebert zaleca krytyczny sceptycyzm wobec teorii kształcenia zintegrowanego dorosłych. Uczenie się poprzez włączanie wymiaru emocjonalnego do edukacji grozi indoktrynacją. Z innego punktu widzenia integralne uczenie się może uchodzić za powierzchowne, nie dążące do poznania istoty zagadnienia. O. Negt proponuje zastąpić uczenie się całościowe, integrujące, uczeniem się związków i zależności (Negt, 1990, 11), które akcentuje relacje między różnymi dziedzinami życia, między kognytywnością i emocjami, między indywidualnością i uspołecznieniem, między środowiskiem życia i systemem. Ważne jest, aby związki i zależności miały konkretny charakter, co osiągnąć można poprzez egzemplaryczne uczenie się, tj. w oparciu o przykłady zaczerpnięte z życia.

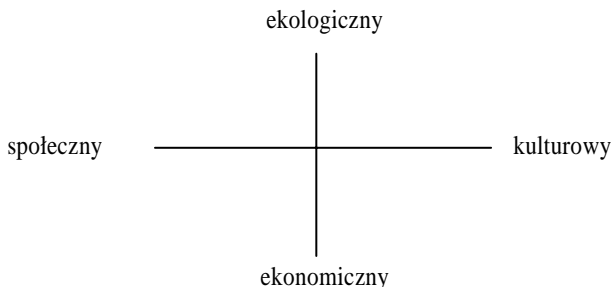
## **Teoria socjoekologiczna w nieinstytucjonalnych inicjatywach edukacyjnych**

Termin ekologia (z jęz. grec. – dom, domostwo, miejsce zamieszkania, środowisko) kojarzony jest powszechnie z przyrodą i działaniami na rzecz jej ochrony. Nowoczesna ekologia definiowana jest jako nauka o zależnościach między wszystkimi żywymi organizmami: roślinami, zwierzętami, ludźmi i ich środowiskiem życia. Nauka ta zyskała na znaczeniu w latach 60. XX w., kiedy nasiliły się działania o charakterze kontestacyjnym – odejście od konsumpcyjnego stylu życia i zwrot ku naturze oraz duchowości, a następnie w latach 80. w atmosferze zagrożeń cywilizacyjnych (dziura ozonowa, wyczerpanie zasobów naturalnych ziemi).

Przyroda pozostaje w centrum zainteresowania ekologii, dlatego stosunek do niej jest podstawą różnicowania się stanowisk w obrębie tej nauki. Wyróżnia się dwa zasadnicze nurty ekologii i – wynikające z nich – dwie koncepcje edukacji ekologicznej (Gromkowska-Melosik, 2003, 428-435). Ekologia głównego nurtu, zwana też ekologią płytką lub umiarkowaną, akcentuje konieczność ochrony zasobów naturalnych oraz unikania zanieczyszczenia i skażenia ziemi, pokładając wiarę w moc nowoczesnych technologii i rozwiązań cywilno-prawnych. Na drugi nurt składa się wiele alternatywnych dyskursów, które ukształtowały się w ostatnich 20 latach XX wieku: ekologia człowieka, ekologia głęboka, ekoetyka i ekofeminizm oraz ekologia społeczna (socjoekologia).

Socjoekologia to dyscyplina naukowa z pogranicza socjologii i geografii, która bada związki między przestrzennym układem danych zjawisk społecznych a ich charakterem (Słownik wyrazów obcych, 2003, 274), akcentując jedność i wzajemne oddziaływanie człowieka, natury i społeczeństwa w obliczu zagrożeń, jakie niesie za sobą industrializacja. Według Muraya Bookchina kryzys ekologiczny, spowodowany jest przywiązaniem człowieka do hierarchicznych i autorytarnych struktur społecznych, politycznych i ekonomicznych (Gromkowska-Melosik, 2003, 431). W tym kontekście kluczowym pojęciem socjoekologii jest dalekosiężność (Nachhaltigkeit). Dalekosiężne myślenie i działanie uwzględnia skutki podejmowanych decyzji, globalne ich uwarunkowania, konsekwencje naszej gospodarki oraz stylu życia. Dalekosiężne są tylko takie rozwiązania, które nie szkodzą jakości życia innych narodów oraz przyszłych generacji. Rysunek 2 prezentuje cztery wymiary dalekosiężności.

Związek ekologii z życiem społecznym znajduje swoje odzwierciedlenie w działalności m.in. nieinstytucjonalnych inicjatyw edukacyjnych, np. na rzecz pokoju, krajów rozwijających się oraz kobiet. Działacze tych ruchów krytykują postęp i wzrost gospodarczy mierzony tylko w PKB oraz megasystemy nowoczesnych krajów przemysłowych (ekologiczny, polityczny, pedagogiczny), ograniczające demokratyczne w nich uczestnictwo.



Rys. 2. Wymiary dalekości

- Wymiar ekologiczny: nie można wykorzystywać więcej naturalnych i odnawialnych zasobów, niż jest w stanie wyprodukować natura;
- Wymiar ekonomiczny: można emitować tyle  $H_2O$ , ile dopuszcza natura; należy zredukować pobór energii, produkcja musi być przyjazna naturze;
- Wymiar społeczny: wszyscy ludzie mają takie same prawa do dóbr środowiska;
- Wymiar kulturowy: styl życia przyjazny dla środowiska.

Źródło: Siebert H., *Theorien für die Praxis...*, s. 68.

Krytyka nauki z punktu widzenia ekologii skierowana jest przeciwko leżącemu u podstaw nauk przyrodniczych mechanistycznemu modelowi świata: oderwania badacza od przedmiotu badań, ducha od natury, człowieka od przyrody oraz przeciwko analitycznym i eksperymentalnym procedurom badawczym. Postuluje się natomiast holistyczne, odpowiedzialne, systemowe myślenie i działanie oraz badanie wewnętrznej i zewnętrznej natury (Capra, 1984, 2).

Socjoekologia postuluje ekologiczną odnowę poprzez „refleksyjną modernizację”, która oznacza refleksyjne uczenie się wiodące do inteligentnego samoograniczania, co nie oznacza ascezy i powściągliwości w zaspakajaniu własnych potrzeb, lecz zdolność rozróżniania między rzeczywistymi i manipulowanymi, zdrowymi i chorymi potrzebami. Innym ważnym zagadnieniem socjoekologii jest „wewnętrzna ekologia”, czyli umiejętność rozpoznawania i interpretowania sygnałów wysyłanych przez ciało.

Ekopedagogika (pedagogiczna socjoekologia) definiuje edukację jako pojęcie obejmujące trzy wzajemnie ze sobą połączone płaszczyzny: jednostkę, społeczeństwo i naturę. Jej przedmiotem zainteresowania są szanse i bariery uczenia się w życiu prywatnym i zawodowym oraz wpływ miejsca uczenia się na jakość edukacji. Oparciem dla tych rozważań jest teoria systemowa akcentująca nie jak wcześniej: **funkcjonalność** społecznych i instytucjonalnych systemów, lecz **dynamikę** systemów żyjących, co w pedagogice oznacza kooperatywne, solidarne myślenie i działanie nie tylko na rzecz ludzi, ale także na rzecz natury. W badaniach pedagogicznych nurtu ekologicznego stosuje się strategię paradygmatu interpretatywnego, a także normatywnego, jeśli nie degradują człowieka do funkcji poznawczych, lecz uwzględniają socjoekologiczne związki zachodzące w procesie uczenia się (np. w klasie szkolnej). Ekologiczna praca oświatowa korzysta z założeń interkulturowego uczenia się, uczenia się tożsamości, całościowego uczenia się, co przekłada się w niemieckiej andragogice na następujące zasady:

- działać w skali mikro, myśleć globalnie,
- w naukę wkalkulować skutki działania,

- uczyć się innowacyjnie, tzn. rozwijać wyobraźnię w kierunku alternatyw,
- uczyć się całościowo, tzn. odkrywać nowe perspektywy spojrzenia na rzeczywistość,
- uczyć się dostrzegać relacje i związki,
- motywować nie do działania, lecz do wstrzemięźliwości w działaniu,
- rozwijać refleksję nad własnym miejscem w świecie,
- uczyć się argumentacji ekologicznej i odwagi cywilnej w celu publicznej obrony własnych przekonań,
- rozwijać wrażliwość wobec piękna natury (Przybylska, 1996, 37).

W dydaktyce ekopedagogiki zwraca się uwagę na zagadnienie sytuacji uczenia, czyli: wielkość, skład grupy oraz miejsce uczenia się. Miejsce uczenia uzależnia się od celów, grupy oraz treści kształcenia. Współcześnie zagadnienia te dyskutuje się ponownie z dużą intensywnością w kontekście kultury uczenia się XXI wieku, której głównym wyznacznikiem jest uczenie się w różnych miejscach: w domu, w szkole, pracy, życiu towarzyskim (Gieseke, 2001).

### **Teoria gender w nieinstytucjonalnych inicjatywach edukacyjnych**

Pojęcie gender – nierozzerwalnie związane z feminizmem i emancypacją – symbolizuje problematykę płci społecznej i kulturowej w odróżnieniu od płci biologicznej. Płeć społeczna i kulturowa (gender) jest przedmiotem studiów i badań feministycznych, które zmierzają do stworzenia autonomicznej dyscypliny naukowej, co można postrzegać jako kolejny etap walki emancypacyjnego ruchu kobiet. W walce tej chodzi nie tylko o zmianę społecznych, ekonomicznych i politycznych praktyk, ale także o rewizję moralnych i naukowych podstaw społeczeństwa modernistycznego, w którym krytykuje się absolutyzm męskiego habitusu, wyrażający się w:

- dualistycznym myśleniu, w kategoriach albo – albo, w połączeniu z tendencją do wywyższania się,
- niedostrzeganiu emocjonalnych i cielesnych atrybutów podmiotu,
- podkreślanii ogólnie obowiązujących zasad, np. uniwersalnej sprawiedliwości, niezależnie od sytuacyjnych uwarunkowań,
- pomijaniu komunikatywnych i dialogowych procedur badawczych w imię obiektywizmu,
- dominacji męskich definicji rzeczywistości (Siebert 2004, 81–82).

Na dyskusję o gender mają wpływ idee postmodernizmu i konstruktywizmu, które mają dostarczyć odpowiedzi na pytania: W jaki sposób konstruuje się płeć społeczną? Jakie interesy leżą u podstaw tego procesu? Co z tego wynika dla praktyki, np. edukacyjnej? W ten sposób dochodzimy do zagadnienia „doing gender” i dalej do komplementarności męskości i kobiecości jako rezultatu wzajemnego obcowania, oddziaływania, dystansowania i zbliżania się. W ostatnim stwierdzeniu wyraża się zasadnicza różnica między badaniami gender i badaniami kobiecymi. Te pierwsze nie ograniczają się tylko do badania kobiet, ale oba uwrażliwiają w duchu feminizmu na różnice między płciami i problem dyskryminacji płciowej. W rezultacie dyskurs o gender to także społeczno-polityczny program wielu pozainstytucjonalnych inicjatyw edukacyjnych.

W Niemczech możemy mówić o odrębnym nurcie w obrębie andragogiki – pedagogii kobiet (Frauenbildung), o czym świadczą dokonania teorii i praktyki. W teorii podsumowaniem dotychczasowych prac jest wydany w 2001 roku „Podręcznik edukacji kobiet” (Gieseke, 2001),

który prezentuje: historyczne aspekty, podstawy teoretyczne, zasady i metody pracy dydaktycznej, potrzeby oświatowe, wyniki badań empirycznych na temat uwarunkowań i przebiegu edukacji, dziedziny kształcenia, organizatorów i instytucjonalne uwarunkowania oraz polityczno-oświatowe koncepcje edukacji kobiet.

Początki edukacji kobiet w Niemczech przypadają na lata 60. i 70. XX wieku. Oparciem dla tych działań były: koncepcja pracy z grupami docelowymi, tj. grupami o specyficznych potrzebach i uwarunkowaniach lub koncepcje kształcenia zintegrowanego przeznaczone dla kobiet i mężczyzn, np. edukacja zdrowotna, kulturalna, polityczna, zawodowa, kursy orientacyjne. Edukacja kobiet w Niemczech pozostaje edukacją polityczną, ponieważ ma na celu, nawet jeśli oferta dotyczy kwalifikacji czysto zawodowych, odkrycie uwarunkowanych historycznie i społecznie mechanizmów dyskryminacji i pobudzenie kobiet do działań umożliwiających wyjście z narzuconych im wąskich przestrzeni społecznych (Przybylska, 2001, 119). W tym celu pracują nad zrozumieniem i wzmocnieniem swojej kobiecej tożsamości, korzystając głównie z zasad krytycznego modelu edukacji.

Punktem wyjścia pedagogii kobiet jest inne rozumienie edukacji. W ujęciu **W. Gieseke** na edukację kobiet należy patrzeć przez pryzmat następujących kategorii: ambiwalencji – ciągłej obecności przeciwstawnych dążeń, postaw i uczuć; obawy przed utratą kontaktu z ważnymi osobami, płci społecznej oraz cielesności (Gieseke, bez rocznika). Badania potwierdzają, że kobiety uczą się inaczej, co **Ch. Schiersmann** (1997, 3–7), sprowadziła do następujących aspektów kobiecego uczenia się:

- 1) *kobiety mają mniejsze zaufanie do własnych zdolności i kompetencji*: skłaniają się do zaniżania wartości własnej osoby, a w ten sposób także płci; sukces przypisują przypadkowi;
- 2) *kobiety mają potrzebę „zabezpieczenia się”*: szczególnie widoczna jest to w kontakcie z techniką – odzwierciedla się w „przeuczeniu”; podejście kobiet do prac technicznych i rzemieślniczych odznacza się precyzją i starannością, ostrożnością; zadają wiele pytań; mężczyźni szybciej i pewniej próbują, co wiąże się często z powierzchownością; kobiety częściej pytają o przyczyny, związki i uzasadnienie;
- 3) *kobiety wysoko oceniają pracę grupową*: chętnie pracują w grupach, a dobre relacje w grupie uzasadniają ich sukces; mężczyźni odznaczają się zachowaniami konkurencyjnymi i są mniej zainteresowani współpracą; kobiety lepiej oceniają pracę w grupach jednorodnych, niż pracę w grupach mieszanych; w grupach jednorodnych są bardziej gotowe do przyznania się do niewiedzy, ponieważ klimat pracy takich grup jest pozbawiony lęku;
- 4) *kobiety poprzez dopasowanie unikają konkurencji*: kobiety mają tendencję do chowania się za opinią grupy i niechętnie reprezentują własny punkt widzenia; własne zdanie wypowiadają ostrożnie, podkreślają podobieństwa a nie różnice; dopasowują się do innych autorytetów, uzależniają się od opinii innych; łatwo zranić je krytyką, niechętnie przejmują inicjatywę;
- 5) *kobiety przejawiają niechęć do pracy indywidualnej*: czują się wtedy mniej pewnie; wątpią w wybraną przez siebie drogę, chcą się zabezpieczyć poprzez częstsze stawianie pytań, w związku z tym robią mniejsze postępy;
- 6) *kobiety posługują się pasywnymi formami odmowy zamiast aktywnie krytykować*: unikają konfliktów, muszą być zachęcane do wypowiedzania krytycznych uwag; w razie problemów wybierają wewnętrzny odwrót (nieobecność, milczenie);
- 7) *kobiety potrafią ze sobą dobrze współpracować*: przyczyniają się do tworzenia harmonijnego klimatu w grupie.

Na tej podstawie możemy mówić o odmiennej kulturze lub stylu uczenia się kobiet i mężczyzn, pamiętając o tym, że zmieniają się one pod wpływem różnych czynników, także upływającego czasu. Wiedza na ten temat wykorzystana może być w pedagogice w trojaki sposób: przez wzmacnianie pozytywnych aspektów różnych (kobiecych i męskich) stylów uczenia się, redukcję różnic, integrowanie różnych stylów uczenia się. Nie dąży się natomiast do opracowania specyficznie kobiecych, czy męskich metod kształcenia, lecz do zaspokajania zainteresowań i potrzeb uczestników (a nie kobiet i mężczyzn). W rezultacie coraz częściej słychać postulat pedagogii mężczyzn, której głównym zagadnieniem byłaby kwestia męskiej motywacji do rozwiązywania problemów z wykorzystaniem strategii edukacyjnych (Nuissl, bez rocznika, Przybylska 1999).

## Teoria konstruktywistyczna

Modną współcześnie teorią poznania jest w Niemczech konstruktywizm, do którego chętnie i często odwołują się, przynajmniej w swoich programach, instytucje edukacji dorosłych niezależnie od dominującej w niej teorii praktycznego działania.

Konstruktywizm to teoria poznania o długich i interdyscyplinarnych korzeniach, którą odnajdujemy w poglądach: Immanuela Kanta, Jeana Piageta, Williama Jamesa, Fracoisa Lyotarda, Wolfganga Welscha. Współcześnie jego strukturę wypełniają rozpoznania takich nauk, jak: neurobiologia, kognitywistyka, cybernetyka oraz teorie: teoria systemu, społeczny konstruktywizm, środowiskowe konstrukcje rzeczywistości. Tradycyjnymi wyznacznikami konstruktywizmu pozostają następujące poglądy:

- poznając świat, tworzymy indywidualny jego obraz w naszej świadomości,
- człowiekowi dostępna jest tylko ta rzeczywistość, która go wewnętrznie porusza,
- obiektywizm poznawczy jest utopią, realny jest tylko intersubiektywizm, tzn. porozumienie z innymi ludźmi,
- uczenie się, to nie odtwarzanie tego, co istnieje, ale tworzenie własnych światów,
- nasz świat nie jest zdeterminowany przez prostolinijną przyczynowość, lecz wzajemne oddziaływanie.

Dynamika rozwoju konstruktywizmu w latach 90. XX w. przyczyniła się do ukształtowania w jego łonie co najmniej kilku nurtów: radykalnego (E.V. Glaserfeld), neurologicznego/kognitywno-psychologicznego (G. Roth, M. Mandl), społecznego (K. Gergen), kulturalistycznego (G. de Haan), filozoficznego (S. Schmidt) oraz pedagogicznego (R. Arnold, H. Siebert, 1995).

Konstruktywizm zaistniał w niemieckiej edukacji dorosłych lat 90. głównie dzięki pracom **R. Arnolda** i **H. Sieberta**. Chociaż przez pojęcie wzorów interpretacyjnych (Deutungsmuster) teoria ta nawiązywała do dyskusji lat 80. (Arnold 1995), to w nowych czasach pojęcia zapożyczone z nauk przyrodniczych zrobiły większą karierę. Centralnymi kategoriami konstruktywizmu, które mają znaczenie dla edukacji są: samoaktywność, funkcjonalność ludzkiej wiedzy, autonomia i odpowiedzialność, czyli odrzucenie wszelkiej determinacji przez system i uwarunkowania społeczne (Arnold, Siebert, 1995). Pojęcia te dobrze wpisały się w irytację postmodernizmu, sytuację jednostki końca lat 90. XX w. Jednocześnie **P. Faulstich** krytycznie zauważa, że w konstruktywizmie: *Uczenie się jest efektem perturbacji, zakłócenia powstają w wyniku różnicy między doświadczeniem i interpretacją. To jest włączane poprzez reframing do istnieją-*



cej struktury. Nauczanie jest redukowane do dydaktyki umożliwiania (*Ermöglichungsdidaktik*), w której uczenie się jest tylko „umożliwiane”, a nie „wytwarzane”. Pojęcie „kształcenie” poddawane jest w wątpliwość (Faulstich 2003).

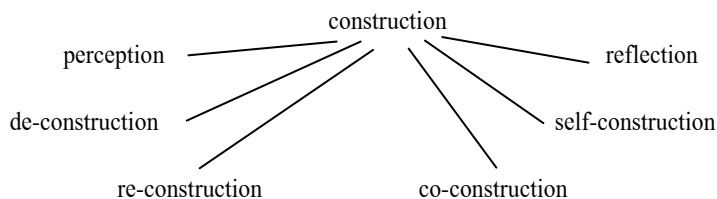
Omawiana teoria przyczyniła się w Niemczech pod koniec lat 90. XX w. do zwrotu w myśleniu o edukacji dorosłych.

Najważniejszą pracą andragogiki z tego zakresu jest „Dydaktyka z perspektywy konstruktywistycznej” H. Sieberta (1996), w której autor nakreślił przemiany, wynikające z przyjęcia omawianej teorii. Oto niektóre z nich:

- praca oświatowa ma charakter podmiotowy; dorośli nie chcą być pouczeni; mają własne poglądy i sami decydują, czego się chcą uczyć;
- uczenie dorosłych opiera się na wyuczonych i sprawdzonych wzorach; jest to uczenie się poprzez przyłączanie (*Anschlußlernen*); przyswajane jest to, co jest ważne, istotne i zdolne do integracji;
- postrzeganie, myślenie, czucie, działanie to nie linearne, lecz cyrkularne procesy; widzimy to, co wiemy lub to, co chwilowo pasuje nam do owocnego działania;
- nauczanie nie determinuje uczenia się; uczeń analizuje treści, odwołując się do własnej biografii przy zachowaniu dużej samodzielności;
- uczenie się jest indywidualnym, wyizolowanym procesem w ujęciu konstruktywizmu radykalnego, ale społeczny konstruktywizm podkreśla, że możemy się uczyć także w oparciu o ludzkie interakcje;
- nauczyciele w kontakcie z uczniem ujawniają swoje konstrukcje, poglądy, a nie obiektywne prawdy;
- ludzie są w stanie rozpoznać różnice, jakie ujawniają się w indywidualnych konstrukcjach światów; nauczyciele powinni wiedzieć, skąd wynikają te różnice;
- ważnym momentem edukacji jest zakłócenie relacji między osobą i środowiskiem (*Umwelt*), wtedy może dojść do korekty wzorów interpretacyjnych, tożsamości.

Omawiając znaczenie konstruktywizmu dla dydaktyki i metodyki andragogicznej H. Siebert podkreśla następujące zagadnienia: wymiary pojęcia konstrukcja odzwierciedlające się w nauczaniu-uczeniu się, motywacja do uczenia się, konstruktywistyczne metody kształcenia, trudności i zaburzenia w uczeniu się (Siebert 2004, 97–100).

Wymiary pojęcia *construction*<sup>2</sup> prezentuje rys. 3.



Rys. 3. Wymiary pojęcia *construction*

Źródło: Siebert H., *Theorien für die Praxis...*, s. 98.

<sup>2</sup> Autor celowo zachowuje pojęcia zaczerpnięte z języka angielskiego, by zapobiec technicznemu skojarzeniom z pojęciem *konstrukcja*.

Poszczególnym wymiarom pojęcia konstrukcja (construction) odpowiadają różne rodzaje nauczania–uczenia się:

*perception*: uwrażliwianie sensorycznego i mentalnego postrzegania świata, tj. ludzi, natury, ale także procesu grupowego, obcości;

*de-construction*: burzenie i relatywizacja konstrukcji, które są już nieaktualne, tj. refleksja nad stereotypami i uprzedzeniami;

*re-construction*: łączenie zdobytej wiedzy z posiadanymi strukturami kognitywnymi, wiedzy naukowej z potoczną;

*co-construction*: wspólne konstruowanie rzeczywistości, konstruowanie światów podzielanych przez innych, definiowanie w drodze konsensusu;

*self-construction*: konstruowanie tożsamości; łączenie obrazów siebie z obrazami innych;

*reflection*: obserwacja drugiego stopnia dotycząca sposobów konstruowania rzeczywistości, także metakognitywizm.

Motywację do uczenia się z perspektywy konstruktywizmu można opisać jako napięcie między kognitywną autonomią i społeczną przynależnością. Uczenie się może wzmocnić tę autonomię, tj. samodzielność myślenia i sądów. Jednak ta kognitywna niezależność może prowadzić do konfliktów z otoczeniem społecznym, ponieważ w ludziach tkwi także potrzeba przynależności i akceptacji społecznej. Edukacja dorosłych pomaga zredukować to napięcie w drodze refleksji nad potencjalnym konfliktem motywacyjnym, wykorzystując metody bazujące na osobistym doświadczeniu i dyferencjacji rzeczywistości, np. mapy myślowe, uczenie się w działaniu, uczenie się biograficzne, dramę.

Trudności i zakłócenia w uczeniu się z punktu widzenia konstruktywizmu wynikają z niemożności włączenia do kognitywnej struktury nowych konstrukcji rzeczywistości. Problemy z dopasowaniem mogą wystąpić na różnych poziomach:

- w obrębie grupy seminaryjnej: kiedy uczestnicy mają bardzo zróżnicowaną wiedzę, doświadczenia, schematy interpretacyjne,
- między nauczycielem i uczestnikiem: kiedy nie są gotowi wzajemnie zaakceptować swoich wzorów i schematów interpretacyjnych; tradycyjny konflikt wyraża się w nieakceptowaniu wiedzy naukowej lub potocznej,
- między światem życia i logiką przedmiotu: trudność włączania wiedzy teoretycznej do praktyki.

Konstruktywizm otwiera pedagogów na to, że wszystko może być różnie postrzegane i interpretowane – ja, materia, śmierć, uniwersum. Dlatego zadaniem pedagogiki jest przygotowanie i wspieranie człowieka w jednostkowym konstruowaniu świata życia.

Inspiracją do oceny teorii zidentyfikowanych przez Sieberta w niemieckiej praktyce edukacji dorosłych jest tabela 2, która porównuje opisywane wyżej koncepcje edukacji dorosłych pod kątem teorii poznania, teorii społecznej, antropologii, teorii pedagogicznej, makro- i mikro-pedagogiki.

Tabela 2. Teorie praktyki edukacji dorosłych w Niemczech w ujęciu porównawczym

	Teoria technologiczna	Teoria tożsamości	Teoria kształcenia zintegrowanego	Teoria socjoeologiczna	Teoria gender	Teoria konstruktywistyczna
<b>Teoria poznania</b>	normatywny paradygmat, analiza przyczynowa, mechanistyczne podejście	idealizm, oświecenie, paradygmat interpretatywny	interdyscyplinarność, świat życia	paradygmat ekologiczny, krytyka nauk przyrodniczych	paradygmat interpretatywny, całościowa	niedualistyczna, nienormatywna, nieredukcyjna
<b>Teoria społeczna</b>	techniczny postęp, wzrost gospodarczy racjonalizacja	pluralizm i indywidualizacja, brak systemów społecznego wsparcia	wzajemna zależność techniki, gospodarki, polityki, kultury	krytyka industrializmu, ekologiczna odnowa, refleksyjna modernizacja	równouprawnienie, gender	konstrukcja społecznych rzeczywistości, pluralizm
<b>Antropologia</b>	kwalifikacje i motywacja jako czynniki produktywności, deficytowa świadomość	zakwestionowanie normalnych biografii, emancypacja, kryzysy tożsamości	całościowość, uznanie różnic	wewnętrzna ekologia, nowa celowość, zmiana wartości, ekologiczna etyka, estetyka	jedność ducha i ciała	kognitywna autonomia i społeczna przynależność
<b>Teoria pedagogiczna</b>	technologia nauczania, programowanie, instrumentalne uczenie się, myślenie dualistyczne	uczenie się tożsamości, refleksyjne uczenie się, uczenie się przez doświadczenie	wzory interpretacyjne, paradygmat interkulturowy, wiedza o zależnościach	rozsądek, uczenie się antycypujące	całościowe uczenie się, sieciowe myślenie	obserwacja 2 <sup>0</sup> , samokształcenie
<b>Makro-dydaktyka</b>	rozwój personele i instytucji, zapotrzebowanie na kwalifikacje, zamknięte programy	subiektywne tematy, potrzeby edukacyjne, odniesienie do życia	integracja wiedzy ogólnej, zawodowej i obywatelskiej, mieszane grupy docelowe, interdyscyplinarność treści	integracja ekologii i zdrowia, kultura, zawód, samodzielne inicjatywy	kształcenie kobiet, kształcenie mężczyzn	tematy generacyjne, orientacja życiowa
<b>Mikro-dydaktyka/metodyka</b>	transfer technologii, kwalifikacje kluczowe, wydajność, zakład pracy jako miejsce uczenia się	związek z terapią, metody biograficzne, zorientowanie na uczestników	zorientowanie na problem, projekty, społeczne uczenie się, praca grupowa	ekologia uczenia się, deskolaryzacja, uczenie się przez zabawę, odkrywanie	dydaktyka uwzględniająca płeć, biograficzność	metody konstrukcyjne, zdolność przyłączania, metakognitywność

Źródło: Siebert H., Theorien für die Praxis..., s. 106.

## Literatura

1. Arnold R., Erwachsenenbildung als Deutungsarbeit – Präliminarien zu einer konstruktivistischen Wende der Erwachsenenpädagogik, w: Jaganlauf M. (red.), Weiterbildung als quartärer Bereich, Luchterhand 1995.

2. Arnold R., Siebert H., *Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit*, Baltmannsweiler 1995.
3. Axmacher D., *Integration von politischer und beruflicher Bildung*, w: Nuissl E. (red.), *Taschenbuch der Erwachsenenbildung*, Baltmannsweiler 1982.
4. Capra F., *Das Tao der Physik*, Bern 1984.
5. Dohmen G., *Offenheit und Integration*, Bad Heilbrunn 1990.
6. Dubas E., *Biograficzność w oświacie dorosłych – wybrane stanowiska*, w: *Edukacja Dorosłych* 1998, 3.
7. Dziegielewska M., Andragogika H. Sieberta w Polsce – w 60. rocznicę urodzin, w: *Edukacja Dorosłych*, 1999, 4.
8. Wesołowska E.A. (red.), *Człowiek i edukacja*, Płock 2004.
9. Faulstich P., *Weiterbildung. Begründungen lebensentfaltender Bildung*, Oldenbourg 2003.
10. Geißler K.A., *Schlüsselqualifikationen – der pädagogische Alpenmythos*, München 1990.
11. Gieseke W. (red.), *Handbuch zur Frauenbildung*, Opladen 2001, ss. 794.
12. Gieseke W., *Kultury uczenia się w kształceniu dorosłych a nowe wyzwania. Społeczno-kulturowe i osobowe wymiary uczenia się*, w: *Edukacja Dorosłych* 2001, 4.
13. Gieseke W., *Politische Weiterbildung und Frauen*, *Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin*, t. 4, bez rocznika, (recenzja pracy w: *Edukacja Dorosłych* 1996, 1).
14. Griese H., *Erwachsenensozialisationsforschung*, w: Siebert H. (red.), *Taschenbuch der Weiterbildungsforschung*, Baltmannsweiler 1979.
15. Gromkowska-Melosik A., *Pedagogika ekologiczna*, w: Kwiecieński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika*, t. 1, Warszawa 2003.
16. Klafki W., *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim 1967.
17. Negt O., *Überlegungen zur Kategorie „Zusammenhang“ als einer gesellschaftlichen Schlüsselqualifikation*, w: *Report - Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 1990, 26.
18. Nuissl E., *Warum gibt es keine Männerbildung*, Hannover (bez rocznika).
19. Przybylska E., *Edukacja kobiet w systemie kształcenia dorosłych RFN*, *Biblioteka Edukacji Dorosłych*, t. 9, Toruń 1996.
20. Przybylska E., *Eko-humanizm w edukacji dorosłych. Teoria i praktyczne implikacje*, w: *Edukacja Dorosłych* 1996, 4.
21. Przybylska E., *Kobiety w nauce*, w: *Kobiety a edukacja dorosłych*, *Biblioteka Edukacji Dorosłych*, t. 21, Warszawa 2001.
22. Przybylska E., *System edukacji dorosłych w Republice Federalnej Niemiec*, Radom 1999.
23. Schiersmann Ch., *Lernen Frauen anders? Geschlechterdifferente Aspekte des Sprach- und Kommunikationsverhaltens und Konsequenzen für die Weiterbildung*, w: *Grundlagen der Weiterbildung*, 8.110, Luchterhand 1997.
24. Sennet R., *Verfall und Ende des öffentlichen Lebens*, Frankfurt a. M. 1986.
25. Siebert H., *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*, Luchterhand 1996.
26. Siebert H., *Theorien für die Praxis. Studentexte für Erwachsenenbildung*, Bertelsmann: Bielefeld 2004, ss. 126.
27. Siebert H., Gerl H., *Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen*, Braunschweig 1975.
28. *Słownik wyrazów obcych PWN*, Warszawa 2003.
29. Solarczyk H., *Edukacja ustawiczna w Niemczech w kontekście międzynarodowym*, Toruń 2001.
30. Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2004.
31. Tietgens H., *Schlüsselqualifikationen*, Frankfurt a. M. 1991.

Recenzent:

**dr hab. Henryk BEDNARCZYK, prof. ITeE – PIB**

Dane korespondencyjne autorki:

**dr Hanna SOLARCZYK-SZWEC**

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

ul. Asnyka 2a, 87-100 Toruń

e-mail: hanna.so@ped.uni.torun.pl

## Edukacja dorosłych w Finlandii

### Adult education in Finland

**Słowa kluczowe:** system edukacji dorosłych, Finlandia, polityka oświatowa, centra kształcenia zawodowego, szkoły wyższe.

**Keywords:** adult education system, Finland, educational policy, vocational education centres, universities.

#### Summary

The article describes educational system in Finland taking into account the place of adult education in this system. The history and the actual position of the educational policy in Finland have been analysed in a detail way. The author has presented the scope of activities of educational institutions for adults.

Republika Finlandii leży na półwyspie Skandynawskim. Stolicą kraju są Helsinki. Graniczy od zachodu ze **Szwecją** i z **Baltykiem**, od północy z **Norwegią**, od wschodu z **Rosją**. Większość kraju stanowią niziny, południowo-wschodnia Finlandia to kraina 60 tysięcy jezior, zaś północ kraju, już za Kołem Podbiegunowym, to umiarkowanie górzysta Laponia Fińska. Finlandia należy do najbardziej zalesionych krajów w Europie; lasy zajmują 69% powierzchni kraju.

Na obszarze około 338 tysięcy kilometrów kwadratowych żyje niewiele ponad 5 milionów mieszkańców: 94% Finów, 6% Szwedów. Niewielkie grupy etniczne tworzą Lapończycy i Rosjanie. W miastach mieszka ponad połowa ludności. Finlandia podzielona jest na 6 prowincji i 455 gmin, na czele każdej prowincji stoi gubernator mianowany przez prezydenta. Językami urzędowymi są fiński i szwedzki.

Finlandia jest wysoko rozwiniętym krajem przemysłowo-rolniczym. Wydobywa się rudy miedzi, cynku, żelaza, chromu i niklu. Podstawowe gałęzie przemysłu to przemysł drzewny i celulozowo-papierniczy, metalowy, maszynowy, hutnictwo żelaza i metali nieżelaznych. Rolnictwo to przede wszystkim hodowla bydła typu mlecznego, a na północy reniferów oraz leśnictwo.

Od 1995 roku Finlandia jest członkiem Unii Europejskiej. W 2002 roku przystąpiła do strefy euro. Obecnie Finlandię – z dochodem PKB 36550 € na mieszkańca i stopą bezrobocia 8,2% – zalicza się do najbogatszych państw świata.

#### Oświata

W dziedzinie oświaty Finlandia może poszczycić się bardzo wysokimi osiągnięciami. Potwierdzają je międzynarodowe studia porównawcze prowadzone między innymi przez OECD<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> [http://www.pisa2006.helsinki.fi\\_oecd\\_pisa/oecd\\_pisa.htm](http://www.pisa2006.helsinki.fi_oecd_pisa/oecd_pisa.htm) (23.01.2007); OECD(2003), Beyond Rhetoric: Adult Learning Policies and Practices. Paris (OECD).

Obok innych krajów skandynawskich Finlandia zajmuje we wszystkich badaniach czołowe miejsce. Fiński system oświaty obejmuje trzy poziomy: nauczanie podstawowe, średnie i wyższe<sup>2</sup>. Edukacja podstawowa trwa 9 lat. Składa się na nią sześćioletnia szkoła podstawowa oraz trzyletnie gimnazjum. Na poziomie szkolnictwa średniego funkcjonują trzyletnie licea ogólnokształcące prowadzące do uzyskania świadectwa dojrzałości oraz szkoły zawodowe, w których uczniowie mogą również zdawać egzamin maturalny. Wykształcenie wyższe oferują uniwersytety oraz wyższe szkoły zawodowe.

Edukacja dorosłych jest w tym kraju w znacznie większym stopniu zintegrowana z systemem oświaty aniżeli ma to miejsce w innych krajach Europy. W wyniku kilkakrotnych reform i prób modernizacji systemu oświaty zdołano zlikwidować bariery utrudniające przejście pomiędzy kolejnymi szczeblami edukacji, zapewniając elastyczność i transparentność systemu. Zażęszczenia wymaga jeszcze sieć instytucji edukacji zawodowej i ogólnej w niektórych regionach kraju<sup>3</sup>. Bardzo dobrze funkcjonuje natomiast zapoczątkowany w 1994 roku tzw. „system kwalifikacji oparty na kompetencjach”. W Finlandii uznawane są kompetencje osób dorosłych, niezależnie od drogi edukacyjnej lub zawodowej prowadzącej do ich zdobycia. Złożenie egzaminu z wynikiem pozytywnym umożliwia uzyskanie odpowiedniego dyplomu, świadectwa lub certyfikatu uprawniającego do wykonywania określonych czynności zawodowych.

## System edukacji dorosłych

Systematyczne badania nad udziałem osób dorosłych w ofertach edukacyjnych wykazują rosnące znaczenie edukacji dorosłych w życiu obywateli tego kraju. Do wzrostu poziomu wykształcenia i kwalifikacji przyczyniła się m.in. rozbudowa struktur szkolnictwa wyższego. Obok uniwersytetów od początku lat 90. prężnie działają wyższe szkoły zawodowe oferujące bogatą gamę studiów i kursów w ramach zawodowej edukacji ustawicznej dorosłych. Także ofensywna polityka oświatowa w latach 60. i 70., owocująca rozbudową infrastruktury instytucjonalnej, umożliwiła dzisiejszemu pokoleniu czterdziesto- i pięćdziesięciolatków oraz młodzieży zdobycie wykształcenia i kwalifikacji, jakimi nie mogą poszczycić się ludzie starsi. Nie bez znaczenia pozostają wymogi rynku pracy coraz wyższych kwalifikacji i kompetencji.

Analiza polityki oświatowej realizowanej w sferze edukacji dorosłych pozwala na wyodrębnienie czterech okresów historycznych fińskiej edukacji dorosłych. Są to:

- Epoka tzw. „adaptacyjnej polityki oświatowej” sięgająca do lat 60. XX wieku.
- Epoka planowej polityki oświatowej w latach 1960–1980 jako element polityki społecznej.
- Epoka prorynkowej polityki oświatowej w latach 90. XX wieku.
- Epoka polityki równych szans edukacyjnych<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> <http://www.oph.fi/english/SubPage.asp?path=447,4699> (12.02.2007).

<sup>3</sup> Z porównania przeprowadzonego na podstawie International Adult Literacy Survey wynika, że możliwości dostępu do edukacji zawodowej i ogólnej są w innych krajach skandynawskich rozłożone w sposób bardziej równomierny niż w Finlandii, w której – w zależności od regionu – występują dysproporcje. Por. Tuijnman A./ Hellström Z. (red.), *Curios Minds. Nordic Adult Education Compared*. Kopenhaga 2001.

<sup>4</sup> Ville Heinonen, *Portrait Weiterbildung Finnland, DIE* (wyd.), *Länderporträts Weiterbildung*. Bielefeld 2007, s. 16–17.

## **Epoka adaptacyjnej polityki oświatowej**

Epoka adaptacyjnej polityki oświatowej w dziedzinie edukacji dorosłych charakteryzowała się autonomią edukacji dorosłych w sferze organizacyjnej i ideowo-programowej. Organizatorzy ofert dla dorosłych kierowali się lokalnym zapotrzebowaniem. Początki edukacji dorosłych przypadają na późne lata dziewięćdziesiąte XIX wieku, czyli epokę, w której silnie krystalizowała się świadomość i tożsamość narodowa Finów. W oświeceniu społeczeństwa elity intelektualne oraz klasa robotnicza postrzegały nadzieję na odrodzenie państwowości, demokratyzację świata pracy i emancypację obywateli. Finlandia uzyskała niepodległość w 1917 roku, po stuleciach panowania szwedzkiego, a potem rosyjskiego.

Mimo państwowych dotacji władze oświatowe nie ingerowały ani w kwestie instytucjonalne oferentów edukacji dorosłych, ani w programy nauczania. Sektor edukacji dorosłych był zdominowany przez instytucje pozarządowe, które mimo pełnej suwerenności mogły korzystać ze środków budżetowych. Już w 1925 roku weszła w życie ustawa zobowiązująca państwo do wspierania centrów oświaty ludu oraz uniwersytetów powszechnych. Jednocześnie określono wysokość państwowych dotacji.

## **Epoka planowej polityki oświatowej**

Dynamiczny rozwój gospodarczy, zapoczątkowany w latach 50. XX wieku, a także drastyczny spadek liczby ludności utrzymującej się z pracy w rolnictwie wymusił nową politykę wobec sektora edukacji dorosłych. Państwo, któremu przyświecały ambicje zapewnienia społecznego dobrobytu, postawiło na większe zaangażowanie i interwencję w rozwój i funkcjonowanie niezależnej dotychczas edukacji dorosłych. Ogłoszony w 1970 roku program rządowy akcentował potrzebę zwiększenia inwestycji w edukację ogólną i zawodową dorosłych oraz podniesienia rangi tego sektora zarówno w obrębie systemu oświatowego, jak i w świadomości społeczeństwa. W 1975 roku za cele edukacji dorosłych uznano:

- promocję równouprawnienia,
- rozwój kompetencji zawodowych celem przyspieszenia produkcji,
- rozwój kompetencji społecznych celem wzmocnienia demokracji,
- rozwój osobowości obywateli celem utrwalenia dóbr kultury.

W oświadczeniach rządowych zwracano uwagę na humanistyczny wymiar kształcenia dorosłych, niemniej z perspektywy czasu obrany wówczas kierunek rozwoju postrzega się jako zwrot ku edukacji zawodowej<sup>5</sup>. Jej priorytetowe znaczenie zostało oficjalnie potwierdzone decyzją rządu z 1978 roku, nakazującą podjęcie wzmózonych wysiłków na rzecz rozwoju zawodowej edukacji dorosłych. Jednocześnie po raz pierwszy polityka oświatowa wskazała na konieczność modernizacji systemu oświaty w oparciu o koncepcję edukacji ustawicznej. W latach 70. i 80. XX wieku działalność rozpoczęło 41 centrów kształcenia zawodowego na terenie całego kraju. W owym czasie powstawały również liczne centra kształcenia ustawicznego przy uniwersytetach oraz innych placówkach szkolnictwa wyższego. Utrzymujący się do końca lat 80. deficyt w sferze kwalifikowania zawodowego pracobiorców doprowadził do podjęcia przez rząd nowych inicjatyw. W latach 1987–1988 weszły w życie nowe regulacje finansowe oraz nastąpił podział kompetencji w sektorze edukacji dorosłych, w wyniku którego zaczęto rozróż-

---

<sup>5</sup> Jak wyżej, s. 19.

niać między ofertami z zakresu „edukacji dorosłych zorientowanej na potrzeby słuchaczy”, „edukacji dorosłych zorientowanej na rynek pracy” oraz „zakładowego kształcenia ustawicznego”. Ten podział utrzymuje się do dziś.

## **Epoka prorynkowej polityki w dziedzinie edukacji dorosłych**

Lata 90. XX wieku przyniosły Finlandii poważny kryzys gospodarczy. Bankrutowały zadłużone za granicą przedsiębiorstwa, rosła inflacja, załamał się handel z jednym z najważniejszych partnerów handlowych – Związkiem Radzieckim. Stopa bezrobocia wzrosła z 3,2% w 1990 roku do 16,6% w roku 1994<sup>6</sup>. Powolnemu przezwyciężaniu kryzysu gospodarczego towarzyszyły zdecydowane działania rządowe w sferze edukacji dorosłych. Postawiono na decentralizację administracji i zarządzania edukacją dorosłych, przekazując uprawnienia w tej dziedzinie władzom regionalnym, potrafiącym z większą precyzją określić zapotrzebowanie lokalne. Ponadto, wszelkie wysiłki skoncentrowano na usprawnieniu i modernizacji tego odcinka usług edukacyjnych, który kwalifikował pracobiorców pod kątem potrzeb rynku pracy. Szereg ustaw rządowych zainicjował kompleksową ofensywę na rzecz podnoszenia kwalifikacji zawodowych społeczeństwa fińskiego. Wśród wielu innych inicjatyw na uwagę zasługuje wprowadzenie nowych, bardziej efektywnych mechanizmów finansowania, w tym zniesienie monopolu państwa na finansowanie edukacji zawodowej i włączenie w ten proces przedsiębiorstw oraz osób prywatnych, przy czym w gestii państwa pozostawiono kwalifikowanie bezrobotnych. Centra kształcenia zawodowego otwarto dla wszystkich pracobiorców, stwarzając możliwości ustawicznego doskonalenia kwalifikacji zawodowych. Na mocy ustawy z 1991 roku przyznano im status instytucji uprzywilejowanych, ponoszących główny ciężar w zakresie kwalifikowania pracobiorców na potrzeby rynku pracy. Rozbudowie uległy również centra kształcenia ustawicznego funkcjonujące przy zawodowych szkołach wyższych. Ich działalność jest finansowana przez państwo i gminy. Monopol centrów kształcenia zawodowego został przełamany dopiero wraz z reformą oświaty w 1999 roku. Nowe ustawodawstwo uprawnia wszystkich organizatorów oferty edukacyjnej dla dorosłych do działalności wedle ich uznania, w tym realizacji dowolnych kursów zawodowych.

## **Epoka równych szans w oświacie**

Pierwsza dekada XXI wieku upływa w atmosferze burzliwych debat na temat odpowiedzialności państwa za sektor edukacji dorosłych, jego finansowego zaangażowania w rozwój i promocję aktywności edukacyjnej społeczeństwa oraz standardów jakości usług edukacyjnych. Na skutek silnych protestów społecznych władze państwowe odcięły się od realizowanej w pierwszych latach XXI wieku polityki sprowadzającej się do drastycznej redukcji środków budżetowych przeznaczanych na edukację dorosłych, powracając do tradycyjnego, fińskiego modelu dotowania edukacji ogólnej i zawodowej dorosłych. Postulaty odnośnie kwalifikowania na potrzeby rynku pracy straciły na sile. Bardziej donośne stały się natomiast głosy domagające się równości szans edukacyjnych dla wszystkich grup społecznych.

---

<sup>6</sup> Jak wyżej, s. 21.



## Ustawodawstwo i finansowanie

Za obszar edukacji dorosłych jest odpowiedzialny Departament Ogólnej i Zawodowej Edukacji Dorosłych w Ministerstwie Edukacji, współpracujący na co dzień z Radą Edukacji Dorosłych powoływaną na okres trzech lat<sup>7</sup>. Do głównych zadań tego gremium należy opracowanie koncepcji rozwoju edukacji dorosłych oraz obserwacja i analiza tendencji zmian oraz działalności badawczej w zakresie edukacji dorosłych na płaszczyźnie międzynarodowej. Część kompetencji w sferze kształcenia dorosłych przypada Ministerstwu Pracy, które sprawuje pieczę przede wszystkim nad budżetem przeznaczonym na kwalifikowanie pracobiorców oraz rozwój sektora usług edukacyjnych wspierających prorynkową politykę oświatową.

Obowiązująca obecnie ustawa o ogólnej i zawodowej edukacji dorosłych uprawnia wszystkich zainteresowanych organizatorów oferty edukacyjnej (urzędy, instytucje państwowe, organizacje pozarządowe, fundacje etc.) do ubiegania się o dotacje budżetowe. Udzielenie dotacji zależy od tego, czy wnioskodawca spełnia określone ustawą warunki, jak profesjonalizm działania, odpowiednia kondycja finansowa, realizacja ofert zgodnie ze społecznym zapotrzebowaniem.

Podobnie uregulowany jest obszar pozazawodowej edukacji dorosłych. Ustawa ramowa, która weszła w życie w 1999 roku, zniósła uprzywilejowane traktowanie określonych instytucji, podnosząc charakter realizowanej oferty do rangi kryterium decydującego o dotacji. Ponadto, sektor edukacji dorosłych jest regulowany przez kilka innych ustaw, a mianowicie przez ustawy o edukacji podstawowej, szkołach ogólnokształcących, kształceniu zawodowym, szkolnictwie wyższym, egzaminach językowych czy finansowym wsparciu dorosłych studentów. Przykładowo, na poziomie edukacji podstawowej osoby dorosłe mogą korzystać z różnych ofert kształcenia na odległość oraz indywidualnych programów nauczania, które nie obejmują jednakże wszystkich przedmiotów, jakich uczą się dzieci w szkołach podstawowych.

Ustawa o zawodowym szkolnictwie wyższym określa jedynie wymogi organizacyjne i administracyjne funkcjonowania tych placówek, w tym kryteria warunkujące ubieganie się o zgodę na działalność. Przyznaje wyższym szkołom zawodowym prawo do prowadzenia kursów zawodowych dla dorosłych i tzw. kształcenia otwartego.

Ustawa o finansowym wsparciu osób studiujących gwarantuje wszystkim Finom (niezależnie od wieku) prawo do finansowego wsparcia w sytuacji, gdy po zakończeniu edukacji obowiązkowej podejmują naukę w pełnym wymiarze godzin. Ustawa o finansowym wsparciu dorosłych studiujących uprawnia do otrzymania pomocy finansowej te osoby, które przez okres co najmniej pięciu lat płaciły składki ubezpieczeniowe z racji wykonywanej pracy.

System finansowania edukacji dorosłych obejmuje trzy subsystemy: edukację dorosłych inicjowaną przez różnych organizatorów, obejmującą oferty z zakresu edukacji ogólnej, obywatelskiej, kulturalnej, zdrowotnej etc., edukację prorynkową oraz zakładową edukację dorosłych.

Edukacja ogólna i kulturalna jest finansowana przede wszystkim przez budżet państwa. W 2006 roku wydatki wyniosły 790 milionów euro. Na edukację prorynkową przeznaczono w 2006 roku 215 milionów euro ze środków urzędów pracy oraz 33 miliony euro z budżetu, którym dysponują instytucje państwowe działające na polu opieki społecznej i zdrowotnej. Ponadto, w finansowaniu edukacji dorosłych uczestniczą gminy, które na mocy odpowiednich

---

<sup>7</sup> <http://virtual.finland.fi/netcomm/news/showarticle.asp.int> (12.02 2007).

ustaw są zobowiązane do współfinansowania edukacji podstawowej, szkolnictwa ogólnokształcącego, edukacji zdrowotnej oraz wyższego szkolnictwa zawodowego.

Kształcenie dorosłych w ramach tzw. zakładowej edukacji dorosłych jest w gestii sektora prywatnego, który w skali rocznej inwestuje około 750 milionów euro w kształcenie i doskonalenie zawodowe pracobiorców. Państwo przeznacza średnio około 70 milionów euro na kwalifikowanie urzędników i innych pracobiorców zatrudnionych w podlegających mu urzędach i instytucjach, zaś gminy inwestują w kształcenie swoich pracowników około 125 milionów euro rocznie.

W wyniku uregulowań prawnych oferty z zakresu edukacji ogólnej i kulturalnej są finansowane z reguły w wysokości 65% z budżetu państwa. Pozostałe koszty ponoszą osoby korzystające z ofert lub nierzadko sponsorzy.

W przypadku szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego (nauka pierwszego zawodu) oraz wyższego szkolnictwa zawodowego środki państwowe pokrywają 57% wydatków, pozostałe koszty ponoszą gminy. Ze środków publicznych finansowane są również wszystkie te oferty, które umożliwiają pracobiorcom podniesienie i doskonalenie kwalifikacji zawodowych. Z reguły państwo partycypuje w 90% kosztów.

Oferty z zakresu zawodowej edukacji ustawicznej, realizowane we współpracy z przedsiębiorstwami, są dotowane przez budżet państwa w wysokości 50% kosztów.

## Instytucje edukacji dorosłych

Z ofert edukacyjnych korzysta corocznie około 55% dorosłych Finów. Podobnie, jak we wszystkich innych krajach europejskich, udział osób z wykształceniem wyższym i średnim jest większy, niż osób legitymujących się niskim wykształceniem. Najsilniej jest reprezentowana grupa osób w wieku 26–44 lata. Osoby bezrobotne kształcą się rzadziej niż osoby zatrudnione. Wśród pracobiorców najbardziej aktywni są urzędnicy i pracownicy umysłowi.

W Finlandii działa około 900 instytucji edukacji dorosłych. Wśród podmiotów prowadzących przeważają gminy, związki gmin lub stowarzyszenia z udziałem gmin. Ponadto pokaźna jest liczba fundacji oraz przedsiębiorstw realizujących kursy i szkolenia dla dorosłych. Tylko nieznaczna część ofert edukacyjnych jest realizowana przez instytuty państwowe. O dotacje ze środków budżetowych mogą ubiegać się wszystkie rodzaje instytucji, w tym również prywatne, o ile nie pracują dla celów komercyjnych. W 2005 roku oferty w zakresie ogólnej i zawodowej edukacji osób dorosłych realizowały 892 instytucje<sup>8</sup>:

- instytucje ogólnokształcące (na poziomie licealnym) – 54 instytucji,
- instytucje edukacji zawodowej – 290 instytucji,
- centra kształcenia zawodowego – 46,
- krajowe instytucje branżowej edukacji zawodowej – 8,
- instytucje branżowej edukacji zawodowej – 54,
- wyższe szkoły zawodowe – 29,
- uniwersytety – 20
- centra edukacji dorosłych – 91,
- uniwersytety powszechnie – 254,

<sup>8</sup> Por. Ville Heinonen, *Porträt Weiterbildung Finnland*, DIE (wyd.), Länderporträts Weiterbildung. Bielefeld 2007, s. 34.

- centra studyjne – 11,
- centra edukacji sportowej – 14,
- letnie uniwersytety – 21.

## **Instytucje ogólnokształcące**

Instytucje ogólnokształcące (na poziomie licealnym) podlegają z reguły gminom lub związkom gmin i są finansowane ze środków państwowych i gminnych. Umożliwiają one osobom dorosłym ukończenie szkoły średniej i uzyskanie świadectwa maturalnego. Realizują programy uwzględniające specyfikę uczenia się dorosłych, w tym także konieczność powiązania nauki z wykonywaniem pracy zawodowej. Stwarzają możliwość wyboru określonych treści programowych lub przedmiotów zgodnie z zainteresowaniami lub potrzebami uczących się osób. Największą popularnością cieszą się oferty z zakresu języków obcych i nauk ścisłych.

## **Instytucje edukacji zawodowej**

Instytucje edukacji zawodowej są prowadzone głównie przez gminy i związki gmin. Tylko niewielka ich część podlega państwu lub spółkom czy fundacjom. Kursy umożliwiające uzyskanie dyplomu zawodowego są dotowane ze środków budżetowych państwa w wysokości 57%. Gminy pokrywają pozostałe koszty kształcenia tych osób, które uczą się pierwszego zawodu. Ponadto, oferty w ramach tzw. prorynkowej edukacji zawodowej są finansowane ze środków urzędów pracy. Z reguły największa część oferty tych instytucji jest skierowana do osób chcących zdobyć pierwszy zawód. Prowadzone są także kursy przygotowujące do różnego rodzaju egzaminów zawodowych oraz umożliwiające kontynuowanie nauki zawodu na wyższym poziomie.

## **Centra kształcenia zawodowego**

Centra kształcenia zawodowego są, podobnie jak instytucje edukacji zawodowej, placówkami podlegającymi gminom, związkom gmin, fundacjom lub spółkom. Środki na ich działalność pochodzą z budżetu państwa, funduszy urzędów pracy oraz przedsiębiorstw zainteresowanych kwalifikowaniem swojej kadry pracowniczej. Instytucje te są największym oferentem edukacji zawodowej na poziomie średnim. Kształcą specjalistów różnych branż, którzy mają już za sobą etap podstawowej (zasadniczej) edukacji zawodowej. Dodatkowo oferują możliwość kształcenia zawodowego na poziomie podstawowym oraz różnorodne kursy doskonalenia zawodowego zgodnie z aktualnym zapotrzebowaniem sektora pracy.

## **Krajowe instytucje branżowej edukacji zawodowej**

Krajowe instytucje branżowej edukacji zawodowej są placówkami związków i stowarzyszeń reprezentujących przemysł i handel. Ich głównym obszarem działania są kursy i szkolenia dla pracobiorców zatrudnionych w zrzeszonych przedsiębiorstwach. Oferty są finansowane przez pracodawców i w niewielkim stopniu przez budżet państwa.

## Wyższe szkoły zawodowe

Wyższe szkoły zawodowe podlegają gminom, związkom gmin oraz spółkom. Państwowa akredytacja warunkuje uzyskanie dotacji z budżetu państwa. Instytucje te kształcą specjalistów różnych zawodów; od kilku lat umożliwiają również uzyskanie dyplomu magistra. Oferta studiów na poziomie MA jest skierowana do osób, które posiadają wykształcenie wyższe zawodowe i mogą wykazać się co najmniej trzyletnią praktyką zawodową. Obok studiów wyższe szkoły zawodowe realizują szereg kursów doskonalenia zawodowego dla różnych grup zawodowych, zwłaszcza dla osób legitymujących się wykształceniem wyższym. Z reguły trwają one jeden semestr.

## Uniwersytety

Uniwersytety w Finlandii są instytucjami państwowymi, finansowanymi bezpośrednio z budżetu państwa, choć część pozyskiwanych przez nie środków – głównie na działalność badawczą – pochodzi od innych sponsorów. Studia prowadzące do uzyskania dyplomu są dla wszystkich studentów bezpłatne. Rosnącą popularnością wśród osób dorosłych cieszą się studia na poziomie MA dla absolwentów wyższych szkół zawodowych. Ponadto uniwersytety oferują całą paletę kursów dla osób z wykształceniem wyższym, zainteresowanych podniesieniem poziomu swojej wiedzy i kwalifikacji.

## Centra edukacji dorosłych

Centra edukacji dorosłych są domeną stowarzyszeń, związków i fundacji. Realizują ofertę z zakresu edukacji ogólnej, kulturalnej i zawodowej. Formy kształcenia są bardzo zróżnicowane, niektóre przedsięwzięcia są jedno- lub kilkudniowe, inne trwają do roku. W ramach edukacji zawodowej realizują zarówno program kształcenia podstawowego, jak i specjalistyczne kursy dla przedstawicieli różnych zawodów. Pod względem programowym dzielą się na instytucje:

- niezależne ideologicznie, realizujące koncepcję oświatową Mikołaja Grundtviga,
- chrześcijańskie (ponad połowa z 91 placówek),
- podległe partiom politycznym lub związkom zawodowym (10% wszystkich placówek)<sup>9</sup>.

## Uniwersytety powszechne

Uniwersytety powszechne działają we wszystkich fińskich gminach. W większości są dotowane przez gminy i państwo. Realizowane przez nie oferty z zakresu edukacji zawodowej podlegają odpowiednim regulacjom prawnym i w zależności od charakteru oferty są dotowane z odpowiednich źródeł. Niemniej uniwersytety powszechne koncentrują się przede wszystkim na realizacji kursów z zakresu edukacji ogólnej, językowej i kulturalnej. Ich ambicją jest działanie na rzecz społeczności lokalnej i rozwoju środowiska lokalnego.

Centra studyjne są placówkami partii politycznych i związków zawodowych (50%) oraz organizacji pozarządowych (50%). Jako instytucje edukacji pozazawodowej otrzymują dotacje finansowe z budżetu państwa. Organizują różnorodne kursy oraz podróże studyjne. W zależno-

---

<sup>9</sup> Jak wyżej, s. 37.

ści od charakteru podmiotu prowadzącego koncentrują się na ofertach edukacyjnych z zakresu problematyki socjalnej i społecznej.

## **Centra edukacji sportowej**

Centra edukacji sportowej korzystają z dotacji państwa i funduszu loterii państwowej. Realizują bogatą ofertę z zakresu edukacji sportowej i zdrowotnej. Należą do organizatorów nieformalnej edukacji dorosłych.

## **Letnie uniwersytety**

Letnie uniwersytety cieszą się w Finlandii dużym zainteresowaniem. Są prowadzone przez różnorodne instytucje i organizacje. W 149 miastach i miasteczkach na terenie całego kraju 21 letnich uniwersytetów prowadzi w okresie letnim szereg kursów z zakresu edukacji ogólnej, językowej, kursy z zakresu zawodowej edukacji ustawicznej oraz kursy dla seniorów. Organizują ponadto seminaria poświęcone tematyce kulturalnej oraz zagadnieniom regionalnym. Rocznie we wszelkiego rodzaju formach edukacyjnych udział bierze około 65 tysięcy słuchaczy, w tym 1500 uczestników z zagranicy<sup>10</sup>. Letnie uniwersytety współpracują z uniwersytetami, a ich oferta zwana jest również „Uniwersytetem otwartym”. Do zajęć wykorzystują bazę dydaktyczną instytucji, w których trwa letnia przerwa. Jako instytucje edukacji ogólnej i kulturalnej otrzymują dotacje państwowe oraz inne, w zależności od charakteru oferty.

## **Edukacja dorosłych na uniwersytetach**

Finlandia należy do tych krajów Europy, w których uprawnienia do wykonywania zawodu edukatora dorosłych w dziedzinie kształcenia zawodowego są ściśle określone przez odpowiednie ustawy. Wymagane jest wykształcenie wyższe oraz profesjonalne przygotowanie pedagogiczne. Osoby ubiegające się o zatrudnienie w instytucji edukacji dorosłych muszą wykazać się ponadto co najmniej trzyletnim stażem pedagogicznym. W 2005 roku w edukacji zawodowej na poziomie szkolnictwa średniego było zatrudnionych 3061 pedagogów, w instytucjach ogólnej i kulturalnej edukacji dorosłych – 1651 osób. Nie wszyscy pracownicy pedagogiczni zatrudnieni w edukacji dorosłych spełniają formalne kryteria uprawniające do wykonywania zawodu. W przypadku edukacji zawodowej odsetek pracowników formalnie uprawnionych wynosi 55%, w dziedzinie edukacji ogólnej i kulturalnej – 66%.

Edukacja dorosłych jako kierunek studiów licencjackich i magisterskich jest oferowana na Uniwersytetach w Helsinkach, Jyväskylä, Tampere, Turku, na Uniwersytecie Lapońskim oraz Szwedzkim Uniwersytecie Åbo. Program studiów edukacji dorosłych różni się od programu studiów pedagogicznych rozbudowanymi treściami z zakresu pedagogiki dorosłych oraz szeregiem przedmiotów ukierunkowanych na problematykę rynku pracy. Poza tym edukacja dorosłych stanowi obszar zainteresowań badawczych wielu innych dyscyplin naukowych oraz dwóch instytucji: Towarzystwa Oświaty Ludu (Kansanvalistusseura) oraz Towarzystwa Badań nad Edukacją Dorosłych. Wspólnie wydają m.in. czasopismo naukowe „Edukacja Dorosłych” (Aikuiskasavatus).

---

<sup>10</sup> Por. [www.kesayliopistot.fi/english.htm](http://www.kesayliopistot.fi/english.htm) (6.02.2007).

Fińscy badacze edukacji dorosłych koncentrują się na problemach charakterystycznych dla całej Europy. Dominują badania nad przyczynami braku aktywności edukacyjnej części dorosłego społeczeństwa, zależnością między zawodową edukacją ustawiczną a sukcesem pracobiorców na rynku pracy oraz aktywnością edukacji dorosłych w kontekście realizowanej polityki oświatowej i intensyfikującej się współpracy międzynarodowej. Niewątpliwie fińskiej edukacji dorosłych przyjdzie w najbliższych latach zmierzyć się z problemami wynikającymi z nasilającej się imigracji. Doświadczenia w tej dziedzinie są dotychczas niewielkie, dopiero w latach dziewięćdziesiątych kraj otworzył się na uchodźców i obcokrajowców zamierzających rozpocząć w Finlandii nowe życie. Większość z nich wymaga nowych kwalifikacji zawodowych oraz znajomości języka fińskiego, a także udziału w ofertach edukacyjnych, które pomogą im znaleźć się w odmiennych warunkach kulturowych. Właśnie imigranci oraz grupy społeczne o niskich kwalifikacjach – 5% osób w każdym wieku nie posiada wykształcenia podstawowego lub wyuczonego zawodu – stanowią największe wyzwanie dla fińskiej edukacji dorosłych.

Recenzent:

**Prof. dr hab. Stefan M. KWIATKOWSKI**

Dane korespondencyjne autorki:

**dr hab. Ewa PRZYBYLSKA, prof. UMK**

e-mail: ewa.przyb@medianet.pl

**Ewa TURKOWSKA**

Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Radomiu

## **Wizualne wspomaganie nauczania języków obcych**

### Visual support of the foreign language teaching

**Słowa kluczowe:** metody wizualizacji, nauczanie, języki obce, media audiowizualne, kompetencje.

**Key words:** visual methods, teaching, foreign languages, media, competences.

#### **Summary**

In the contemporary world the medium information is highly focused on the image. The article presents audio-visual media and their influence on foreign language teaching. It was presented the kinds and functions of the image and also practical applications of the visualisation in foreign language teaching.

We współczesnym świecie przekaz informacji opiera się w coraz większym stopniu na obrazie. Spowodowane jest to z jednej strony ekspansją mediów audiowizualnych i rozwojem techniki, umożliwiającym z coraz większą łatwością zapis ruchomego obrazu i dźwięku (telewizja, film), z drugiej zaś – chęcią ułatwienia dostępu do informacji tym członkom danej społeczności, którzy mają trudności ze zrozumieniem tekstu pisanego w danym języku. W powszechnym przekonaniu rozumienie obrazu jest łatwiejsze od rozumienia tekstu, a ponieważ dąży się do dotarcia do odbiorcy masowego, mniej wykształconego, obraz coraz bardziej wypiera tekst. Kultura wysoko rozwiniętych technicznie społeczeństw staje się kulturą obrazkową.

Konsekwencje tego stanu rzeczy obserwujemy m.in. w dziedzinie edukacji. Nie można już sobie wyobrazić lekcji z dowolnego przedmiotu w szkole, jakiegokolwiek typu, bez wspomaganie przekazu słownego obrazem.

## Wyjaśnienie wybranych pojęć

**Pomoce (media) wizualne** w dydaktyce w szerokim rozumieniu tego pojęcia to wszystkie nośniki informacji, które przez uczących się postrzegane są za pomocą zmysłu wzroku. Do tej szeroko pojętej definicji należałoby więc zaliczyć także podręczniki, teksty drukowane, napis na tablicy, a nawet zachowanie nauczyciela. Jednakże węższy zakres tego pojęcia, przyjęty powszechnie w dydaktyce, ogranicza pojęcia „pomoce wizualne” czy też „media wizualne” do pojedynczych obrazów statycznych lub serii obrazów statycznych (nieruchomych), którym nie towarzyszy przekaz dźwiękowy, oraz tablic i urządzeń technicznych, służących do przekazywania obrazu, jak rzutnik czy projektor (Reinfried 2003:416–417). Do pomocy wizualnych sensu stricto należą więc obrazki w podręcznikach, na osobnych arkuszach, rysunki czy zdjęcia z gazet, widokówki, fotografie, obrazy ściennie, obrazki na folii, mapy, przezrocza, plakaty, plansze, tzw. aplikacje (elementy do przyczepiania na tablicy flanelowej lub na innych powierzchniach za pomocą magnesów, folii samoprzylepnej) itp.

Zastosowanie pomocy wizualnych nie zawsze jest związane z koniecznością użycia osobnych urządzeń technicznych, tak jak w przypadku wymienionych poniżej mediów dźwiękowych czy audiowizualnych. Obrazki można znaleźć w gazetach ilustrowanych, a rysunki czy schematy mogą przygotować uczniowie lub nauczyciel. Także rysunek kredą na tablicy spełnia nadal swoją rolę jako pomoc wizualna (por. Storch 1999:276). Ta powszechna dostępność i prostota w użyciu decyduje o wielkiej popularności pomocy wizualnych na lekcji.

Obrazy ruchome, którym najczęściej towarzyszy dźwięk, określane są jako osobna kategoria: **media audiowizualne**. Należą do nich filmy (fabularne nieme i dźwiękowe, dokumentalne, reklamowe, dydaktyczne i in.) na kasetach VHS lub płytach DVD, odtwarzane na lekcji za pomocą odpowiednich urządzeń technicznych. Film jest bardzo atrakcyjną pomocą dydaktyczną, ale praca z nim jest skomplikowanym zadaniem dydaktycznym. Wymaga ona odpowiedniego opracowania materiału wyjściowego i zastosowania odpowiednich metod i technik pracy. Dlatego np. w dydaktyce języków obcych powstała w latach 80. i 90. osobna dziedzina glotto-dydaktyki: metodyka pracy z filmem.

Podobny rozwój obserwujemy w odniesieniu do najnowszego medium operującego przekazem obrazu w połączeniu z tekstem pisanym – Internetu. **Internet** również nie jest zaliczany do pomocy wizualnych w tradycyjnym rozumieniu. Wykorzystanie Internetu w procesie nauczania jest również osobnym obszarem dydaktyki języków obcych.

## Niektóre problemy teoretyczne

**Rozumienie obrazu.** Ponieważ w dzisiejszym świecie coraz większa część informacji przekazywana jest za pomocą obrazu samego lub w połączeniu z dźwiękiem, psychologowie i dydaktycy zwrócili uwagę na sposób rozumienia przekazu wizualnego. Zauważono, że sposób percepcji obrazu nie jest naturalny, oczywisty i dany sam z siebie, lecz zależy od wiedzy, doświadczenia, socjalizacji i kontekstu kulturowego odbiorcy – podobnie jak test pisany. Nieślusne jest więc traktowanie obrazu jako łatwego medium, którego rozumienie nie wymaga wielkiego wysiłku intelektualnego. Przeciwnie, patrzenia na obraz i rozumienia przekazu obrazowego należy się tak samo uczyć, jak rozumienia tekstu pisanego (np. dokładnego patrzenia na obraz, zwracania uwagi na tło, detale itp.). W dydaktyce nauczania języków obcych powstało nawet pojęcie „rozumienia tego, co się widzi” (niem. „Sehverstehen”), analogiczne do pojęcia „rozumienie ze słuchu” (niem. Hörverstehen”).

Ponadto istnieje od niedawna (lata dziewięćdziesiąte) pojęcie „Hör-Sehverstehen”, czyli **rozumienie przekazu audiowizualnego**. Ten sposób rozumienia został wyodrębniony jako osobna kategoria, ponieważ informacje przekazywane za pomocą obrazu nie zawsze (a właściwie częściej nie) pokrywają się z informacjami przekazywanymi równocześnie za pomocą dźwięku. Przekaz dźwiękowy, czyli czytany tekst, podaje często inne informacje, niż pokazywany równocześnie obraz, chociaż oczekuje się na ogół, że powinny się one pokrywać i nawzajem uzupełniać. Odbiorca musi więc wykazać się specjalnym rodzajem bardziej skomplikowanej aktywności: dekodować równocześnie oba przekazy i odnosić do siebie nawzajem ich treści.

Obraz może przyczynić się do lepszego zrozumienia treści nauczania i przekazania wiedzy tylko wtedy, jeżeli zostanie właściwie zrozumiany. Kody (sposoby, techniki) przedstawiania pewnych treści za pomocą obrazu są zależne od przynależności kulturowej twórcy obrazu, a postrzeganie i interpretacja (sposób rozumienia) przedstawionych treści obrazu zależy od przynależności kulturowej odbiorcy. W kręgu kulturowym, w którym obraz powstał, twórca i odbiorca posługują się tym samym kodem i zrozumienie przekazu nie następuje na ogół trudności. Dla przedstawicieli innych kultur może być on jednak niezrozumiały z braku znajomości realiów lub zostać zrozumiany zupełnie inaczej (Weidenmann za Heyd 1997:95).

**Rodzaje obrazów.** Niemiecki dydaktyk Issing rozróżnia trzy rodzaje obrazów:

1. Przedstawienia obrazowe (niem. Abbildungen: odzwierciedlenia, odbitki, reprodukcje). Zaliczają się do nich fotografie, rysunki, obrazy artystyczne, kolaże, piktogramy. Przedstawiają one przedmioty świata fizycznego, przekazują ich wygląd oraz odzwierciedlają rzeczywistość nas otaczającą i zastępują ją tam, gdzie bezpośredni kontakt z rzeczywistym obiektem jest niemożliwy.
2. Obrazy analogiczne, które przedstawiają inne rzeczy (abstrakcyjne, niemożliwe do narysowania) za pomocą obrazów przedmiotów możliwych do zaobserwowania i znanych z doświadczenia. Przedstawienie rzeczy znanej służy do wysnuć analogii i wyjaśnienia dzięki temu jakiegoś pojęcia czy zjawiska.
3. Obrazy logiczne, które przedstawiają w sposób schematyczny struktury, relacje, koncepcje, teorie. Mają one często postać modelu czy diagramu i posługują się oprócz uproszczonych elementów graficznych również realistycznymi przedstawieniami (Issing za Heyd 1997: 92–93).

Wszystkie te rodzaje obrazów znajdują zastosowanie w dydaktyce, w tym także w nauczaniu języków obcych.



**Funkcje obrazu.** Wykorzystanie obrazu we współczesnej dydaktyce zasadza się 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. Obraz:

- zwraca uwagę na przedstawiany przedmiot (temat), zwiększa dzięki temu zainteresowanie uczniów oraz angażuje ich emocje. To powoduje, że obraz motywuje uczniów do aktywnego uczestnictwa w lekcji.

Obraz ponadto:

- przekazuje informacje samodzielnie lub w połączeniu z tekstem,
- wspomaga zapamiętywanie nowych informacji, ich przetwarzanie i organizowanie dzięki skojarzeniom wizualnym,
- ułatwia rozpoznawanie, rozumienie i rozwiązywanie problemów dzięki przedstawieniu związków między poszczególnymi elementami oraz ich funkcji (por. Issing 1983 za Heyd 1997:93).

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

## **Przekaz wizualny w nauczaniu języków obcych**

Współczesna lekcja języka obcego nie istnieje już bez wspomagania wizualnego. Obraz wykorzystywany jest we wszystkich zakresach nauczania języka i kultury kraju języka docelowego w celu rozszerzania kompetencji leksykalnej, gramatycznej, kulturowej oraz sprawności czytania, rozumienia ze słuchu, mówienia i pisania.

Poniżej omówimy pokrótce przykładowe zastosowanie obrazu do rozwijania wymienionych kompetencji i sprawności.

### **• Kompetencja leksykalna (nauczanie słownictwa)**

W zakresie kompetencji leksykalnej obraz służy najczęściej do wyjaśniania znaczenia wyrazów, zwrotów, idiomów za pomocą technik tzw. demonstracji bezpośredniej lub pośredniej. Demonstracja bezpośrednia polega na pokazaniu autentycznego przedmiotu stanowiącego treść danego wyrazu lub wykonania czynności, np. wyjaśniając słowo „sich setzen” – siadać, nauczyciel demonstruje tę czynność. Technika demonstracji bezpośredniej napotyka w warunkach szkolnych na znaczne ograniczenia, gdyż nie sposób jest np. pokazać w klasie żywego słonia. Stąd też zastępuje się ją najczęściej demonstracją pośrednią, czyli pokazaniem przedmiotu przedstawionego na obrazku, np. znaczenie niemieckiego wyrazu „Ameise” wyjaśniamy pokazując obrazek przedstawiający mrówkę. Jest to bardzo powszechna technika, oszczędzająca czas i efektywna w zapamiętywaniu, stosowana na wszystkich lekcjach języków obcych. W tym celu wykorzystywane są głównie przedstawienia obrazowe (odzwierciedlenia) przedmiotów, czynności itp.

Wyjaśnianie znaczeń wyrazów przez obraz stosowane jest również coraz częściej w słownikach. W latach 1990–2005 ukazało się na polskim rynku ok. 20 słowników ilustrowanych dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym, a nawet przedszkolnym, uczących się języka niemieckiego (Lisiecka-Czop 2006:185).

Obrazy stosowane są bardzo często do wywołania skojarzeń na dany temat (szkoła, miasto, zima, wakacje itp.) i nazwania ich w języku obcym. Procedurę tą stosuje się we wstępnej fazie lekcji dla zebrania słownictwa na dany temat. Uczniowie wymieniają słówka znane im już w języku obcym i zapisują je na tablicy wokół centralnie umieszczonego obrazu, np. jesiennego pejzażu. Skojarzenia nazwane w języku ojczystym tłumaczone są od razu na język obcy i zapisywane. Powstały w ten sposób asocjogram (mapę skojarzeń) nauczyciel uzupełnia w miarę potrzeby o nowe pojęcia.

Do zgromadzenia słownictwa na dany temat służą też obrazy logiczne, jakimi są „mapy myśli” (mind maps) czy clustery.

### • **Kompetencja gramatyczna**

Przedstawienia wizualne służą do wyjaśniania i ułatwiania zapamiętywania struktur gramatycznych (np. budowy zdań, czasów itp.). Do tego celu stosowane są najczęściej obrazy analogiczne lub logiczne: schematy, przedstawienia graficzne, symbole. Schematy obrazujące tworzenie i zastosowanie struktur gramatycznych są stosowane we wszystkich podręcznikach do nauki języków obcych jako pomoce w celu lepszego wyjaśnienia i ułatwienia zapamiętania danej struktury gramatycznej. Powszechnie stosowane są ikony (śmieszne rysunki, wykrzykniki, ludziki itp.), mające za zadanie zwrócić uwagę ucznia na zagadnienie gramatyczne. Oznaczają one: Uwaga, wyjaśniamy nowy materiał gramatyczny! Atrakcyjność wizualna tych przedstawień ma także spełniać funkcję motywacyjną.

Obraz odgrywa także wiodącą rolę w komunikatywnym podejściu do nauczania gramatyki (koncepcja komunikatywna, lata 90.). Polega ono na ćwiczeniu zastosowania struktur gramatycznych w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych, zdarzających się w rzeczywistości, a nie w oderwanych od kontekstu pojedynczych zdaniach w ćwiczeniach. Rolą obrazu jest przedstawienie sytuacji, w których należy zareagować językowo, używając danej struktury gramatycznej (czasu przeszłego, trybu przypuszczającego, przyimka z odpowiednim przypadkiem itp.).

Techniką wizualną, używaną do ćwiczenia obu rodzajów kompetencji, zarówno gramatycznej, jak i leksykalnej, jest „dyktando obrazkowe”. Ćwiczenie to wykonywane jest przez uczniów w parach. Jeden uczeń opisuje możliwie najdokładniej w języku obcym obrazek, który trzyma przed sobą tak, aby partner go nie widział (np. pokój, ulica, osoba itp.). Zadaniem partnera jest narysowanie tego, co usłyszy w opisie pierwszego ucznia. Rysunek i oryginał są porównywane po zakończeniu zadania. Potem uczniowie dostają inny obrazek i zamieniają się rolami.

### • **Kompetencja kulturowa**

Obraz spełnia niezwykle ważną rolę w zakresie przekazywania wiedzy o kraju języka docelowego. Ten obszar wiedzy o kraju lub obszarze językowym nazywany jest realioznawstwem lub kulturoznawstwem. Obrazy służą do przedstawienia wiedzy z geografii, historii i kultury, krain geograficznych, regionów turystycznych, krajobrazów, miast, zabytków architektury, malarstwa i innych sztuk plastycznych itp. Obraz informuje też o przejawach życia codziennego, typowych dla danego obszaru językowego i kulturowego, zwyczajach, świętach, scenach obyczajowych, charakterystycznych przedmiotach, sposobie mieszkania, jedzenia itd. Przekaz wizualny następuje za pomocą fotografii, przezroczy, zdjęć z gazet lub Internetu. Obraz spełnia tu funkcję informacyjną: przekazuje lub uzupełnia wiedzę z danego zakresu. Obecnie nie spotyka się już praktycznie w podręcznikach i innych materiałach do nauki języka żadnych tekstów

realizowawczych, którym nie towarzyszą obrazy. Obraz jest w tym zakresie tak samo ważny, a czasem ważniejszy niż tekst. Rola obrazu wzrosła szczególnie w nowszych koncepcjach metodycznych, a szczególnie w koncepcji interkulturowej (od końca lat 80.), w której dokonuje się porównań między własną kulturą a kulturą kraju języka docelowego.

Obrazy statyczne uzupełniane lub zastępowane są coraz częściej przekazem audiowizualnym, gdyż każda szkoła dysponuje obecnie odpowiednim wyposażeniem technicznym, potrzebnym do pokazu filmów (video lub DVD), a możliwości pozyskania odpowiednich nagrań z telewizji w jęz. niemieckim czy angielskim są w tej chwili praktycznie nieograniczone. Wzrosła też znacznie oferta filmów dydaktycznych, przeznaczonych specjalnie do użytku na lekcji języka obcego. Filmy krajoznawcze zajmują tu znaczącą pozycję.

- **Sprawności receptywne: rozumienie ze słuchu i rozumienie tekstu pisanego**  
(praca z tekstem słuchanym lub czytany)

W ćwiczeniu sprawności receptywnych wizualizacja ma na celu ułatwianie zrozumienia treści tekstu słuchanego lub czytanego. Obrazek lub sekwencja obrazów prezentowane są jednocześnie z tekstem przeznaczonym do słuchania lub czytania. Obrazy ułatwiają zrozumienie sytuacji lub przebiegu wydarzeń dzięki porównaniu tekstu z przedstawieniem wizualnym. Dzięki obrazom można też sprawdzić zrozumienie wysłuchanego czy przeczytanego tekstu przez uczniów, jeśli poleci im się ułożyć obrazki w kolejności odpowiadającej przebiegowi wydarzeń w tekście lub wybrać spośród kilku obrazków ten właściwy, odpowiadający treści tekstu czy przedstawiający sytuację z danego tekstu.

Obrazy są w nowoczesnej dydaktyce nie tylko obiektem obserwacji, ich rola nie kończy się na tym, że uczeń je obejrzy. Istnieje wiele pomysłów, jak wykorzystać obraz do działań interaktywnych, np. do pracy metodą projektów. Jednak chyba najwięcej uwagi glottodydaktyka poświęca wykorzystaniu obrazu do działań produktywnych: produkcji tekstów mówionych czy pisanych przez uczniów. Obraz jako bodziec do mówienia i pisania jest w dydaktyce języków obcych jedną z podstawowych funkcji wizualizacji.

- **Sprawności produktywne: mówienie i pisanie**

Obraz stanowi obecnie najważniejszy czynnik skłaniający do wypowiedzi ustnej lub pisemnej. W każdym podręczniku każdemu dialogowi towarzyszy obecnie obrazek lub zdjęcie przedstawiające sytuację, w której dany dialog się odbywa.

Obrazy mają za zadanie skłonić ucznia do dłuższej wypowiedzi w języku obcym. Aby to nastąpiło, obraz musi być „otwarty”, tzn. niedopowiedziany, nieo określony, posiadający „lukę informacyjną” i przez to skłaniający do przypuszczeń. „Otwartość” obrazu może realizować się w czterech kategoriach:

- Przestrzennej: co znajduje się poza obrazkiem?
- Czasowej: co wydarzyło się wcześniej, niż przedstawiona scena, co może stać się później?
- Socjalnej: jakiego rodzaju powiązania czy stosunki społeczne zachodzą między przedstawionymi osobami?
- Komunikatywnej: o czym rozmawiają przedstawione osoby? (Eichheim/Wilms za Storch 1999:277).

Ta kategoria obrazów nazywana jest też „mówiącymi obrazami”. Obrazy te wprowadzają na lekcję fragment rzeczywistości, który pobudza do komentarza, przedstawienia własnego zdania, hipotezy, opisu. „Mówiący obraz” powinien być poza tym prowokujący lub zaskakujący, zawierać sprzeczności, wieloznaczności wymagające wyjaśnienia, niespotykane konstelacje, np.: Co wspólnego mają dwie starsze panie z tym dużym, ciężkim motorem? (Storch 1999:277).

Dydaktyka języków obcych wypracowała też specjalne techniki prezentacji obrazu. Jedną z najpowszechniejszych, również stosowaną w celu pobudzenia do mówienia, jest pokazywanie obrazka nie w całości od razu, lecz po kawałku, część po części. Służy do tego „przesłona”: spora kartka czystego papieru z wyciętym w środku otworem. Uczniowie widzą tylko tą część obrazu, która znajduje się w otworze. Pytanie brzmi: Co jest przedstawione na obrazku? Uczniowie wypowiadają przypuszczenia w języku obcym. Nauczyciel przesuwając otwór w inne miejsce, pokazując inną część obrazka, uczniowie snują dalsze przypuszczenia aż do odgadnięcia treści obrazka.

## **Wizualizacja w praktyce nauczania języków obcych**

Dobrą orientację w aktualnym stanie praktyki nauczania języków obcych daje lektura jedynego w Polsce czasopisma dla nauczycieli o ogólnokrajowym zasięgu „Języki Obce w Szkole”. Autorami większości artykułów są nauczyciele ze szkół podstawowych i średnich, dlatego ich przegląd pozwala zorientować się, na ile nowe trendy dydaktyki dotarły do świadomości nauczycieli.

Wizualizacja jest elementem od dawna wykorzystywanym w nauczaniu języków obcych, więc artykuły jej poświęcone publikowane są już od dawna na łamach tego pisma. Dla celów niniejszego artykułu poddałam analizie roczniki 2004 (numer 1–6), 2005 (numer 1–6) oraz 2006 (numer 1–2).

W r. 2006 ukazały się dotychczas 2 artykuły na temat wizualizacji (w tym jedna recenzja słownika ilustrowanego, cytowana powyżej).

W r. 2005 – również 3 artykuły oraz 1 o wystawie wykorzystującej elementy wizualne.

W r. 2004 – 3 artykuły o lekcji z obrazkami i 2 artykuły o lekcji z filmami wideo.

Ponadto publikowano kilka artykułów o wykorzystaniu Internetu. Nie dotyczyły one jednak wyłącznie materiałów wizualnych, lecz kompleksowego wykorzystania tego medium.

Tematy artykułów dotyczących pracy z obrazami były typowe dla stanu aktualnej wiedzy: obraz jako impuls do kształtowania umiejętności argumentowania (Pędzisz 2006), wykorzystanie map myśli (Przychodzeń/Zgrzebiak 2005, Osoba 2004), portret jako impuls do charakterystyki człowieka (Prokop 2005), praca z obrazkami na folii wykonanymi przez ucznia (Gorczyńska 2004).

Niektóre propozycje pracy z materiałami wizualnymi są szczególnie interesujące i zasługują na bliższe przedstawienie.

H. Sz wajgier (2005) przeprowadziła lekcję o atrakcjach turystycznych znanych miast europejskich. Uczniowie mieli za zadanie wyszukać na stronach internetowych zdjęcia zabytków i atrakcji turystycznych miast w Niemczech lub innych krajach i informacje o nich oraz opracować przewodnik turystyczny po Europie w języku niemieckim. Podczas prezentacji swoich prac uczniowie wykorzystywali też pocztówki, prospekty, pamiątki z wakacji (miniaturka wieży z Pizy, miś z Berlina itp.). Propozycja takiej lekcji jest wartościowa dydaktycznie dzięki wykorzystaniu najnowszego medium – Internetu, elementów wizualnych, metod aktywizujących, autentycznej sytuacji komunikacyjnej.

J. Wilga i K. Krawcewicz (2005) opisują działalność poznawczą uczniów na wystawie multimedialnej Instytutu Goethego „Herzliche Grüße”. Prezentowano tam zjawiska językowe w pawilonach o określonych kolorach, z których każdy poświęcony był osobnemu tematowi lub doznaniom jednego zmysłu (wzrok, słuch, dotyk). Przekazowi wizualnemu poświęcony był pawilon szary. Zawierał on sceny ze spektakli teatralnych, znanych filmów, wideoklipy, fragmenty programów telewizyjnych, zdjęcia znanych osób, dzieła malarskie współczesne i klasyczne. Uczniowie zwiedzali wystawę z opracowanymi przez nauczycielki „kartami pracy”, zawierającymi pytania, na które trzeba było znaleźć odpowiedź podczas zwiedzania wystawy, np.: jakiego koloru jest w Niemczech skrzynka na listy?

Bardzo ciekawy przykład nauczania międzyprzedmiotowego (zintegrowanego) prezentują nauczycielki jęz. angielskiego, francuskiego i historii z LO w Sulechowie (Kauhan/Rogińska/Karpowicz 2004). Lekcja poświęcona była bitwie pod Waterloo i wielkim postaciom z historii Anglii (Sir Arthur Wellesley, książę Wellington). Makieta przedstawiała stan bitwy o godz. 19 i miejsce, w którym toczyły się walki, z zaznaczeniem dróg i miejscowości. Oprócz makiety prezentowano plansze przedstawiające plan kampanii belgijskiej z r. 1815, uzbrojenie i mundury wojsk, portrety dowódców (Napoleon, Wellington, Blucher) oraz szczegółowy plan działań wojskowych pod Waterloo. Prezentacji plansz i makiety towarzyszył szczegółowy opis działań militarnych. Podsumowaniem lekcji był quiz historyczny.

Elementy wizualne wykorzystywane są również przy opracowaniu gazetek ściennych w pracowniach przedmiotowych oraz z okazji imprez kulturalnych, np. organizacji dnia kultury niemieckiej czy angielskiej w szkołach. Uczniowie wykonują m.in. prace plastyczne związane z krajem i kulturą danego języka, często w ramach lekcji wychowania plastycznego. Jest to udany przykład nauczania międzyprzedmiotowego, modnego obecnie trendu dydaktycznego.

## Literatura polska dotycząca wizualizacji

Dydaktyka języków obcych (glottodydaktyka) w Polsce czerpie swoją myśl rozwojową w znaczącej mierze z krajów języka docelowego. Metodyka nauczania jęz. angielskiego jako obcego opiera się głównie na publikacjach autorów brytyjskich czy (w mniejszym stopniu) amerykańskich, metodyka nauczania jęz. niemieckiego zawdzięcza najwięcej autorom niemieckim. Z tych krajów pochodzi też większość prac na temat wykorzystania pomocy wizualnych w nauczaniu języków obcych.

Do każdego z wymienionych w rozdz. 3 obszarów zastosowania obrazu w nauczaniu języków obcych istnieje literatura teoretyczna oraz zbiory praktycznych materiałów dla nauczycieli. Literatura ta w obu językach jest niezmiernie obszerna, zarówno jeśli chodzi o różne aspekty wiedzy teoretycznej, jak i materiały pomocnicze dla nauczycieli do wykorzystania na lekcji języków obcych w szkole. Wiele z tych publikacji stanowi obowiązkową literaturę przedmiotu w nauczaniu metodyki na studiach nauczycielskich. Biblioteki w instytucjach kształcenia nauczycieli dysponują na ogół wieloma publikacjami na temat wizualizacji. Znamienne jest, że są to publikacje zagraniczne: angielskie, niemieckie czy francuskie<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> W zasobach biblioteki NKJO w Radomiu znajdują się wyłącznie publikacje angielskie i niemieckie. Przez 15 lat istnienia NKJO w Radomiu nie dotarła do biblioteki żadna informacja o polskiej publikacji na temat wizualizacji w nauczaniu języków obcych.

Rozpowszechnienie literatury fachowej dotyczącej wykorzystania pomocy wizualnych w glottodydaktyce wśród czynnych zawodowo nauczycieli pozostawia natomiast wiele do życzenia. Za przykład niechaj posłuży sytuacja w Radomiu, mieście, w którym jest 9 liceów, 4 kolegia nauczycielskie, w tym 3 kolegia języków obcych: jedno państwowe i dwa prywatne oraz wydział nauczycielski na Politechnice Radomskiej. W zasobach bibliotecznych Wojewódzkiej Biblioteki Pedagogicznej znajdują się tylko dwie monografie polskich autorów na omawiany temat: Brzeziński (1980) oraz Jagodzińska (1991). Obie prace prezentują stan wiedzy sprzed wielu lat. Praca prof. Brzezińskiego, cenionego (zmarłego już) glottodydaktyka z UMCS w Lublinie opiera się na literaturze z lat 50., 60. i 70.; praca p. Jagodzińskiej prezentuje wiedzę z lat 60., 70. i 80. Nie oznacza to zapewne, że polscy naukowcy nie badają tej tematyki, ale piśmiennictwo naukowe (szczególnie w dziedzinach humanistycznych) przeżywa obecnie głęboki kryzys. Na rynku wydawniczym generalnie brak jest publikacji dla nauczycieli z teorii i praktyki nauczania wszystkich przedmiotów, bowiem wydawnictwa koncentrują się wyłącznie na produkcji podręczników w celu szybkiego zarobku. Można więc uznać za prawdopodobne, że monografie z zakresu dydaktyk szczegółowych, jeśli powstają, nie znajdują wydawców. Nowszych badań (z ostatnich 10 lat) należy szukać w artykułach publikowanych w periodykach akademickich, dostępnych jedynie wąskiemu gronu specjalistów. Inną przyczyną niedostępności aktualnych publikacji może być niedofinansowanie bibliotek pedagogicznych, które mają bardzo mało środków na zakup nowych pozycji.

Sytuacja ta powoduje, że w praktyce nauczania języków obcych większość nauczycieli zadowala się ofertą podręcznikową.

Rolę obrazu w procesie uczenia się bada ponadto psychologia uczenia się i nauczania. Psychologowie interesują się głównie skutecznością obrazu jako środka wspomagającego zapamiętywanie. Wśród polskich badaczy należy wymienić tu klasyczną już pracę J. Pietera (1970: 290–308, 382–390), która mimo upływu czasu zachowała w dużej mierze swoją aktualność. Badania nad wpływem czynników zewnętrznych i emocjonalnych, w tym także wizualizacji, na zapamiętywanie prowadził również W. Szewczuk (1984).

## Literatura

1. Brzeziński J.: *Pomoce i środki audiowizualne w nauczaniu języków obcych*. PWN, Warszawa 1980.
2. Goczyńska B.: *Praca z obrazkami na folii do rzutnika pisma*, *Języki Obce w Szkole* 3/2004, s. 100–101.
3. Heyd G.: *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht Deutsch als Fremdsprache*. Gunther Narr Verlag, Tübingen 1997.
4. Issing L.J.: *Bilder als didaktische Medien*. In: Issing, Ludwig J./Hannemann, J. (Hrsg.): *Lernen mit Bildern*. Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (FWU), Grünwald 1983, s. 9–39.
5. Jagodzińska M.: *Obraz w procesach poznania i uczenia się*. WSiP, Warszawa 1991.
6. Kauhan B., Rogińska I., Karpowicz A.: *Lekcja z wykorzystaniem makiety*. *Języki Obce w Szkole* 3/2004, s. 96–100.
7. Lisiecka-Czop M.: *Ilustrowany słownik ucznia niemiecko-polski*. *Języki Obce w Szkole* 1/2006, s. 185–186.
8. Osoba E.: *Notować inaczej, czyli mapy myśli*. *Języki Obce w Szkole* 1/2004, s. 101–103.
9. Pędzisz J.: *Obraz jako impuls do kształtowania umiejętności argumentowania*. *Języki Obce w Szkole* 2/2006, s. 115–121.
10. Pieter J.: *Psychologia uczenia się i nauczania*. Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1970.

11. Prokop L.: Ilustracja środkiem doskonalenia kompetencji językowej. *Języki Obce w Szkole* 3/2005, s. 124–126.
12. Przychodzeń L., Zgrzebniak K.: Metody aktywizujące na lekcji języka niemieckiego – mapa myśli. *Języki Obce w Szkole* 2/2005, s. 87–90.
13. Reinfried M.: Visuelle Medien. In: Bausch K.R., Christ H., Hüllen W., Krumm HJ. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Francke Verlag, Tübingen 2003, s. 416–420.
14. Storch G.: *Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik*. W. Fink Verlag, München 1999.
15. Szewczuk W.: *Psychologia zapamiętywania. Badania eksperymentalne*. PWN, Warszawa 1984.
16. Szwajgier H.: Poznajemy atrakcje turystyczne Europy. *Języki Obce w Szkole* 3/2005, s. 122–125.
17. Wilga J., Krawcewicz K.: Odkryj język niemiecki. Wystaw a multimedialna Herzliche Grüße. *Języki Obce w Szkole* 4/2005, s. 166–170.

Recenzent:  
**dr Zbigniew KRAMEK**

Dane korespondencyjne autorki:

**dr Ewa TURKOWSKA**

Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych

Pl. Stare Miasto 10, 26-600 Radom

e-mail: ewatur63@poczta.onet.pl

# Europejski rynek pracy – lokalne systemy informacji i doradztwa zawodowego – projekt COST *Wpływ lokalnych systemów informacji i doradztwa na rynek pracy*

Henryk BEDNARCZYK, Tomasz KUPIDURA  
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom

## **Badania wpływu nowych lokalnych systemów informacji i doradztwa na rynek pracy**

The evaluation research of new local systems of information and occupational advisory for the labour market

**Słowa kluczowe:** ewaluacja, rynek pracy, bezrobocie.

**Key words:** evaluation, labour market, unemployment.

### **Summary**

In the framework of COST Programme the project *Evaluation of new local systems of information and occupational advisory for the labour market* is carried out by Institute for Sustainable Technologies – National Research Institute. The main aim of the research is define the impact of new local systems of information and occupational advisory on local community. The scope of research are: Communal Information Centres (chosen from 963 in all country), unemployed, students, pupils, employed using the services of this institutions. The improvement of informatization condition, occupational advisory, information qualifications, prevent unemployment are the main objectives of community activation in Poland and EU countries. It seemed appropriate the realization of this research in Poland based on common methodology and tools which are gained by cooperation with famous universities and institutions from Norway, Ireland, Holland, France, Sweden, Great Britain and Germany.

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. Polska od roku 1991 jest członkiem programu COST. Głównym zadaniem programu jest organizowanie i koordynacja pojedynczych projektów prowadzonych w różnych krajach, a mających wspólny cel ogólny, 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.

W programie COST kieruje się czterema zasadami:

- 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;
- zdecentralizowane finansowanie – koszty wszystkich prac badawczych ponoszone są bezpośrednio przez kraje prowadzące badania;
- wspólna koordynacja – realizacja krajowych projektów badawczych jest wspólnie koordynowana na szczeblu europejskim.

Realizacja projektów w ramach Akcji COST odbywa się na podstawie Memorandum of Understanding, dotyczącego tej Akcji. Jest to umowa będąca wyrazem woli wspólnego koordynowania działalności badawczej dotyczącej określonego tematu oraz wymiany rezultatów badań – rodzaj gentleman's agreement, a nie dokument pociągający za sobą skutki formalno-prawne. W Memorandum of Understanding są określane wspólne cele, rodzaj przewidywanej działalności, warunki uczestnictwa, zasady zachowania suwerenności oraz, jeśli zachodzi taka potrzeba, poszanowania praw własności intelektualnej.

Dla zrealizowania celów programu niezbędna jest współpraca europejskich naukowców. Dlatego też pierwszą, najważniejszą grupą, do której będzie skierowana Akcja są europejscy naukowcy prowadzący badania w tej samej dziedzinie. Ponieważ rezultaty Akcji mają za zadanie przyczynienie się do poprawy funkcjonowania europejskiego rynku pracy, drugą grupą docelową są decydenci na poziomie krajowym i europejskim. Różni uczestnicy Akcji uczestniczyli w pracach komisji ewaluujących strategię dla rynku pracy, zarówno na poziomie krajowym, jak i europejskim i będą uczestniczyć w ich pracach w przyszłości. Akcja ta poprawi ich wiedzę i ogólne spojrzenie na tę kwestię, co z kolei będzie prowadzić do poprawy jakości ich doradztwa w przyszłości. Co więcej, w ramach Akcji będą poszukiwane bezpośrednie sposoby pomocy decydom w zakresie poprawy tworzonych strategii dla rynku pracy.

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.

W ramach programu COST jest realizowana akcja COST A23 „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: „Zmieniające się rynki pracy, strategię opieki społecznej i obywatelstwo”. Głównym celem programu COST A23 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. Celem

tej Akcji COST jest systematyczna ewaluacja i tworzenie programów dla rynku pracy ukierunkowanych na redukcję bezrobocia i podnoszenie kwalifikacji kapitału ludzkiego, przy najniższych z możliwych kosztach ponoszonych przez podatnika.

Uczestnicy Akcji A23: University College London, Department of Economics – Wielka Brytania; Tampere University – Finlandia, Centro De Estudios Monetarios Y Financieros (CEMFI) – Hiszpania, Institute for Social Research – Norwegia, University of Copenhagen – Dania, Universite Catholique de Louvain – Belgia, University of Antwerp Centre for Social Policy – Belgia, Uppsala University – Szwecja, University College Dublin – Irlandia, National Economics Institute – Dania, Ragnar Frisch Centre for Economic Researc – Norwegia, Instituts fur Wirtschaftsforschung – Niemcy, RWI Essen – Niemcy, Universite Catholique de Louvain – Belgia, Instytut Nationl de la Statistique et des Études Économiques (CREST INSEE) – Francja, Universiteit van Amsterdam – Holandia, Instytut Technologii Eksploatacji – PIB Radom, Swiss Institute for International Economics and Applied Economic Research – Szwajcaria, School of Business Administration – Cypr.

Od 2003 roku Polska uczestniczyła w zebraniach Komitetu Zarządzającego. W 2005 roku zostały utworzone grupy tematyczne. W ramach akcji A23 powołano cztery grupy robocze:

- **Ewaluacja programów**, której Koordynatorem Mr. M. Arellano – Hiszpania (CEMFI).
- **Strategie rozwoju zasobów ludzkich**, której Koordynatorem jest Mr. P. Edin – Szwecja (Uppsala University).
- **Projektowanie systemu ubezpieczeń społecznych i podatkowego**, której Koordynatorem jest Martin Browning – Dania (University of Copenhagen).
- **Ogólna sytuacja dotycząca zatrudnienia i uwarunkowania prawne**, której Koordynatorem jest Erling Barth – Norwegia (Institute for Social Research).

Przewodniczący Grupy Roboczej nr 2 „Strategie rozwoju zasobów ludzkich”, prof. Per-Anders Edin, zaprosił do uruchomienie projektów badawczych przez polskie instytucje.

**Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy** w Radomiu realizuje projekt: *Badania wpływu nowych lokalnych systemów informacji i doradztwa na rynek pracy* współpracując z Uppsala University – Szwecja, Institute for Social Research – Norwegia, University College London – Wielka Brytania, CREST INSEE – Francja, RWI Essen – Niemcy.

**Instytut Badań Edukacyjnych** w Warszawie prowadzi projekt *Badanie wpływu nowych systemów informowania i doradztwa zawodowego w szkołach wyższych na aktywność studentów i absolwentów na rynku pracy* wraz z Wyższą Szkołą Pedagogiczną Związku Nauczycielstwa Polskiego. Realizację projektu wspierają partnerzy zagraniczni, m.in.: The Institute for Labour Market Policy Evaluation (Szwecja), The Institute for Social Research(Norwegia), University of London oraz Institute for Fiscal Studies IFS (Wielka Brytania).

**Politechnika Radomska** w projekcie *Badanie wpływu projektów wsparcia na rozwój kapitału ludzkiego i konkurencyjność Mikroprzedsiębiorstw* współpracuje z University College Dublin Irlandia, CREST-INSEE Département de la Recherche Francja.

Głównym celem Akcji COST A23 jest **zwiększenie wiedzy na temat efektów interwencji rządów europejskich na funkcjonowanie rynków pracy** poprzez wykorzystanie najbardziej zaawansowanych metod matematycznych, ekonometrycznych opartych na danych o zachowaniach osób indywidualnych. Wiedza ta pomoże w opracowywaniu przyszłych działań i w maksymalizowaniu ich efektywności przy najniższych możliwych kosztach. Akcja zmierza do poprawy zrozumienia, poprzez badania empiryczne i teoretyczne, wyzwań, przed którymi stają

twórcy strategii ukierunkowanych na zwiększenie uczestnictwa w rynku pracy. Dokładniej mówiąc, celem akcji jest otrzymanie usystematyzowanej wiedzy, dostarczającej wskazówek dla decydentów. Akcja zmierza do uzyskania prostych, praktycznych zasad odzwierciedlających ugruntowaną wiedzę na temat efektywności strategii rządowych oraz dostarczających bezpośrednią pomoc przy tworzeniu nowych strategii. W ten sposób akcja wspiera realizację celu Unii Europejskiej wyznaczonego na szczycie w Lizbonie – aby Europa stała się najbardziej dynamicznym i konkurencyjnym regionem w świecie. Celem akcji jest również ustanowienie najlepszych praktyk w krajach uczestniczących w Akcji, jak również analizowanie potencjalnych komplementarności pomiędzy strategiami w różnych dziedzinach i przez to wspieranie określonych kombinacji strategii oraz wykluczanie innych.

Celem nadrzędnym jest wymiana doświadczeń naukowców z różnych krajów tak, aby mogli oni czerpać wzajemne korzyści ze swoich doświadczeń w wykorzystaniu określonych technik analizowania danych, jak również z empirycznych rezultatów uzyskiwanych poprzez ich zastosowanie. Kwestie związane z trudnością wyboru reprezentatywnej grupy przy pomiarze efektów bezpośrednich, jak również złożoność oceny efektów pośrednich powodują, że ewaluacja tego typu interwencji wymaga wysokiego poziomu wiedzy specjalistycznej z zakresu ekonomii i ekonometrii. Poza tym, celem akcji jest także identyfikacja nowych tematów, wymagających nowych badań. Do celów tej akcji należy również podniesienie statusu europejskich badań społeczno-ekonomicznych oraz poprzez działania edukacyjne i upowszechniające, podniesienie poziomu analizy strategii rządowych. Podejście mikroekonometryczne i optymalne projektowanie stanowią podstawowe elementy Akcji.

## **Wpływ nowych, lokalnych systemów informacji i doradztwa na rynek pracy**

W akcji A23 realizowany jest przez Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu projekt *Badania wpływu nowych lokalnych systemów informacji i doradztwa na rynek pracy*. Teren badań w projekcie to głównie Gminne Centra Informacji (963 placówek w kraju), bezrobotni, studenci, uczniowie i zatrudnieni korzystający z usług tych placówek. Nasz projekt został bardzo przychylnie przyjęty przez uczestników grupy tematycznej II *Strategie rozwoju zasobów ludzkich*. Instytut uczestniczył w przygotowaniu i opracowaniu założeń Akcji, w spotkaniach koordynacyjnych od 2003 roku oraz przy formowaniu grupy tematycznej ściśle współpracując z prof. C.N. Teulingsem (Tinbergen Institute, Holandia) oraz z prof. E. Andresem (Uppsala University, Szwecja).

Poprawa stanu informacji, doradztwa zawodowego, kwalifikacji informatycznych to główne zadania aktywizacji społeczności lokalnych, przeciwdziałanie bezrobociu w państwach UE i Polsce. Wydaje się celowym realizowanie takich badań także w Polsce w oparciu o wspólną metodologię i narzędzia, które są wypracowane przez współpracę ze znanymi uniwersytetami i instytutami z Norwegii, Irlandii, Holandii, Francji, Szwecji, Wielkiej Brytanii, Niemiec. Podstawowym celem badań w projekcie jest określenie wpływu nowych lokalnych systemów informowania i doradztwa zawodowego na społeczności lokalne. Do celów badawczych zastosowano metody: analiza dokumentów, sondaż diagnostyczny, techniki socjometryczne, analiza przypadków, obserwacji, wywiadu.

Cele szczegółowe realizacji projektu:

- Opracowanie modelu ewaluacji lokalnych systemów informacji i doradztwa zawodowego z pomocą metod matematycznych i sieci neuronowe, modele jednorównaniowe i narzędzi opracowanych w programie COST.

- Przeprowadzenie ewaluacyjnych badań:
  - skuteczności informacji, doradztwa i szkolenia w społecznościach lokalnych,
  - efektywności szkoleń,
  - zmian wiedzy i umiejętności informatycznych dorosłych,
- Określenie barier aktywizacji osób zagrożonych wykluczeniem społecznym.
- Międzynarodowe aspekty, wymiana dobrych praktyk, ewaluacja.
- Opracowanie rekomendacji z zakresu doskonalenia lokalnych systemów informacji i doradztwa zawodowego.

Na podstawie przeprowadzonych badań własnych, analiz projektów programu COST sformułowaliśmy następujące problemy badawcze:

- *Jaki jest stan i jakość: informacji, doradztwa zawodowego wiedzy i umiejętności informatycznych w społeczności lokalnej?*
- *Jaki jest wpływ wiedzy i umiejętności informatycznych na aktywność zawodową?*
- *Jakie metody matematyczne można zastosować do oceny efektywności informacji i doradztwa oraz szkolenia informatycznego?*
- *Jakie międzynarodowe doświadczenia można wykorzystać w zwiększonym dostępie do technologii informatycznych i aktywizacji zawodowej społeczności lokalnych?*

W pierwszym roku realizacji projektu opracowano m.in. diagnozę stanu rynku pracy na terenach wiejskich i w małych miejscowościach.

Dokonano analizy zależności zachodzących pomiędzy rozwojem nowoczesnych technologii a rynkiem pracy, z uwzględnieniem aspektów doradztwa zawodowego. Analiza została przeprowadzona w kontekście specyficznych uwarunkowań pracy i rynku pracy na obszarach wiejskich i w małych miejscowościach. Opracowano broszurę „Modele matematyczne oceny efektywności oddziaływania systemów informacji i doradztwa na rynek pracy“ zawierającą opisy wybranych modeli matematycznych, przydatnych z punktu widzenia prowadzonych badań. Do określenia analizy efektywności oddziaływań lokalnych ośrodków informacji i doradztwa zawodowego na rynek pracy zastosowano metodę opartą na sztucznych sieciach neuronowych, których zaletą jest możliwość douczania przy zmiennych warunkach otoczenia. Metoda ta jest jednokierunkową wielowarstwową siecią neuronową typu perceptron. Sieci tego typu zbudowane są z połączonych ze sobą w odpowiedni sposób neuronów, rozmieszczonych w dwóch lub więcej warstwach.

Zdiagnozowano stan sieci gminnych centrów informacji w Polsce, zidentyfikowano przykłady dobrych praktyk, opisy wraz z artykułem wprowadzającym na temat działalności GCI zamieszczono w kwartalniku Pedagogika Pracy nr 48/2006. Przeprowadzono weryfikację projektów kwestionariuszy ankiet pod kątem przydatności danych do wykorzystania w modelu matematycznym. **Przeprowadzono badania pilotażowe** w następujących GCI: w Bartoszycach, Kluczborku, Mszczonowie, Pionkach, Gostyninie i w Pruszczu. Dodatkowo badaniami zostali objęci pracodawcy, współpracujący z wybranymi Gminnymi Centrami Informacji. Przeprowadzono także analizę porównawczą systemów informacji i doradztwa zawodowego w Szwecji, Francji oraz Niemczech.

Określono podstawowe i nowe zadania realizowane przez Gminne Centra Informacji. Przeprowadzono analizę współzależności pomiędzy cechami jakościowymi oraz ilościowymi. Zbadano zależność pomiędzy zakresem i jakością kształcenia nieformalnego i incydentalnego a aktywno-

ścią zawodową określonych grup społeczności lokalnej. Ponadto przeanalizowano, w jaki sposób przynależność do określonej grupy zawodowej oraz miejsce zamieszkania wpływa na prawdopodobieństwo sukcesu klienta GCI na rynku pracy. Określono na podstawie analizy stopień zmian postaw u osób odwiedzających Gminne Centra Informacji. Uwzględniono przykład GCI funkcjonującego w ramach Społecznej Rozproszonej Sieci e-Sycyna w powiecie zwoleńskim.

Przewidywane rezultaty projektu:

- diagnoza stanu systemów informowania i doradztwa zawodowego w społecznościach lokalnych,
- diagnoza stanu edukacji nieformalnej oraz przyrostu wiadomości i umiejętności u osób korzystających z GCI,
- identyfikacja zmian w aktywizacji zawodowej, ocena efektywności edukacyjnej i ekonomicznej lokalnych Centrów Informacji,
- nowe narzędzia ewaluacji sprawdzone w międzynarodowych badaniach (7 krajów UE),
- optymalizacja struktury: organizacji, programów, kosztów zintegrowanych przedsięwzięć informacyjno-doradczych.

## Literatura

1. Memorandum of Understanding For the implementation of a European Concerted Research Action designated as COST A23 "The Evaluation of European Labour Market Programmes" Brussels, 19 December 2002 (<http://www.consilium.europa.eu>).
2. Kupidura T., Małeńczuk K.: Ewaluacja Europejskich Programów dla Rynku Pracy – Akcja Cost A23. Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 2/2006 r. ITeE Radom.
3. Kupidura T., Bednarczyk H.: Lokalne systemy informacji i doradztwa zawodowego. Pedagogika Pracy nr 48/2006 r. ITeE Radom.
4. Gminne Centrum Informacji – doświadczenia i przyszłość. Poradnik. Pod red. H. Bednarczyka, T. Kupidury, M. Żurka. W. MPiPS – 2006 r.
5. Kluge J.: Efektywność Europejskich Aktywnych Polityk Rynku Pracy. RWI Essen i IZA Bonn, 2006 (<http://www.tinbergen.nl/cost/>).
6. Bruno Crepon B., Dejemeppe M., Gurgand M.: Doradztwo dla bezrobotnych: czy skraca czas pozostawania bez pracy i powrotu do stanu bezrobocia?. Londyn 2004 (<http://www.tinbergen.nl/cost/>).
7. Hardoy I.: Wpływ zbiorowych programów rynku pracy na wyniki zbiorowe – w ujęciu norweskich programów skierowanych do młodzieży. Institute for Social Research ISF, Norwegia (<http://www.tinbergen.nl/cost/>).
8. Thorén K.: Polityka aktywizacji samorządów miejskich: studium przypadku pracy praktycznej z bezrobotnymi beneficjentami pomocy społecznej. Uppsala University, Szwecja (<http://www.tinbergen.nl/cost/>).

Recenzent:

**dr inż. Zbigniew KRAMEK**

Dane korespondencyjne autorów:

**Henryk BEDNARCZYK, Tomasz KUPIDURA**

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB

ul. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom

e-mail: [tomasz.kupidura@itee.radom.pl](mailto:tomasz.kupidura@itee.radom.pl)

## Problemy rynku pracy obszarów wiejskich

### Problems of labour market rural areas

**Słowa kluczowe:** rynek pracy, bezrobocie, obszary wiejskie, statystyka.

**Key words:** labour market, unemployment, rural areas, statistic.

#### Summary

The article presents labour market analysis on rural areas in Poland. Authors drawn attention to unemployment spatial diversity on the country. Analysing statistic data it was stated that in Poland there are notable differences in socio-economic development level between city and country and among individual regions. Especially important is creating specific instruments for rural areas and small towns that favourable increasing of mobility and economic activity outside the agriculture.

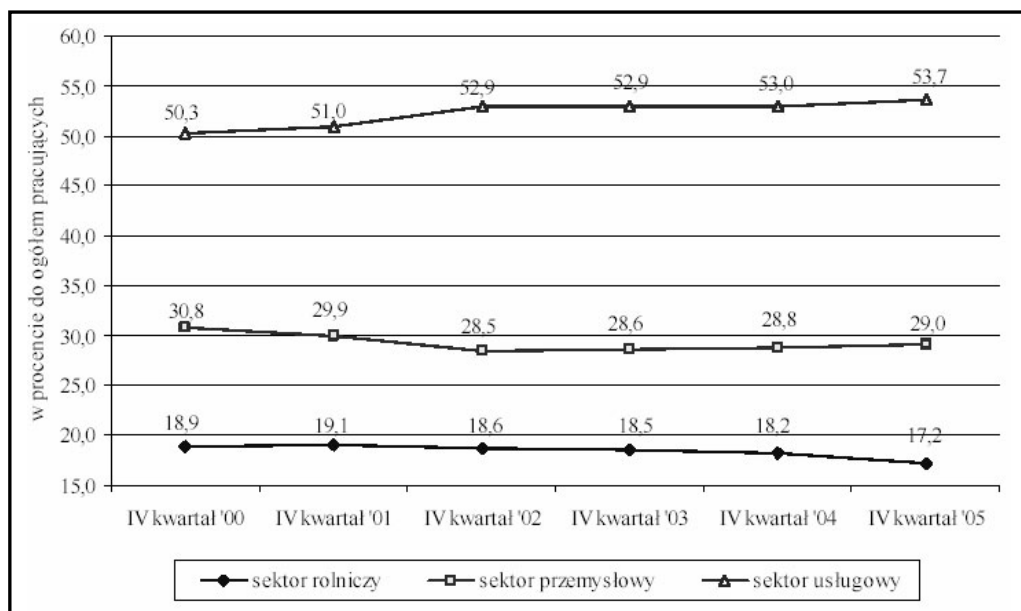
Rynek pracy w Polsce należy dziś do najbardziej dynamicznych rynków w Europie i staje się coraz bardziej wymagający oraz konkurencyjny. Jego cechą charakterystyczną jest istotne zróżnicowanie regionalne. Sytuacja na rynku pracy w ostatnim okresie uległa zdecydowanej poprawie i choć nadal pozostaje ona trudna, to niewątpliwie niekorzystne tendencje zostały wyhamowane. Istotne znaczenie w tym względzie przypisać należy ożywieniu gospodarczemu, które notowane jest od 2003 r. Od tego też momentu zachodzą pozytywne zmiany na rynku pracy w postaci spadku poziomu i wskaźnika bezrobocia. Wzrasta również wskaźnik zatrudnienia.

Tabela 1. Prognoza rynku pracy dla osób w wieku 15–64

Lata	Populacja	Aktywni	Pracujący	Bezrobotni	Wskaźnik aktywności zawodowej	Wskaźnik zatrudnienia	Stopa bezrobocia
2003	25 887	16 625	13 309	3 317	64,2	51,4	19,9
2004	26 011	16 712	13 487	3 224	64,2	51,9	19,3
2005	26 119	16 829	13 715	3 113	64,4	52,5	18,5
2006	26 240	16 771	13 957	2 813	63,9	53,2	16,8
2007	26 351	16 786	14 093	2 693	63,7	53,5	16,0
2008	26 439	16 783	14 153	2 630	63,5	53,5	15,7
2009	26 501	16 799	14 256	2 543	63,4	53,8	15,1
2010	26 534	16 816	14 414	2 402	63,4	54,3	14,3
2011	26 450	16 804	14 478	2 326	63,5	54,7	13,8
2012	26 310	16 783	14 484	2 299	63,8	55,0	13,7
2013	26 128	16 775	14 529	2 246	64,2	55,6	13,4

Źródło: Narodowy Plan Rozwoju 2007–2013.

Specyficznym, ale niezwykle ważnym segmentem polskiego rynku pracy są obszary wiejskie oraz wysokie zatrudnienie w rolnictwie, na poziomie 17,4% (w 2004 r. wg BAEL/GUS). Przy czym głównym problemem jest bardzo niska produktywność pracy w porównaniu do innych sektorów. Powoduje to bardzo niskie dochody ludności związanej z rolnictwem oraz poszukiwanie alternatywnych źródeł dochodów, przy czym bardzo często są to źródła niezarobkowe (w układzie województw najczęściej pracujących w rolnictwie na obszarach wiejskich odnotowano w województwie podlaskim (31,9%), a najmniej w śląskim (9,3%))<sup>1</sup>. Duża liczba osób pracujących w rolnictwie przy bardzo niskiej wydajności oznacza, że na obszarach wiejskich występuje znaczna nadwyżka podaży pracy, co prowadzi do bezrobocia ukrytego. Nadwyżki zasobów pracy koncentrują się w niskotowarowych gospodarstwach rodzinnych oraz produkujących na własne potrzeby.



Rys. 1. Pracujący według sektorów ekonomicznych w latach 2000–2005 (wg BAEL)

Charakterystyczną cechą bezrobocia w Polsce jest jego zróżnicowanie terytorialne. Jest ono wynikiem zarówno nierównomiernego rozwoju społeczno-gospodarczego regionów, związanego m.in. z położeniem geograficznym, zaawansowaniem procesów restrukturyzacyjnych i prywatyzacyjnych w gospodarce narodowej. Najwyższe bezrobocie ma miejsce na obszarach zacofanych pod względem rozwoju gospodarczego, głównie rolniczych. Dokonywane na tych obszarach przekształcenia własnościowe spowodowały, że byli pracownicy państwowych gospodarstw rolnych stali się bezrobotnymi. Są to w większości ludzie o niskich kwalifikacjach zawodowych, dla których możliwości znalezienia pracy, zarówno w miejscu zamieszkania, jak i poza nim, są szczególnie ograniczone. Niekorzystne cechy w strukturze polskiego bezrobocia

<sup>1</sup> Według BAEL 2002 r.

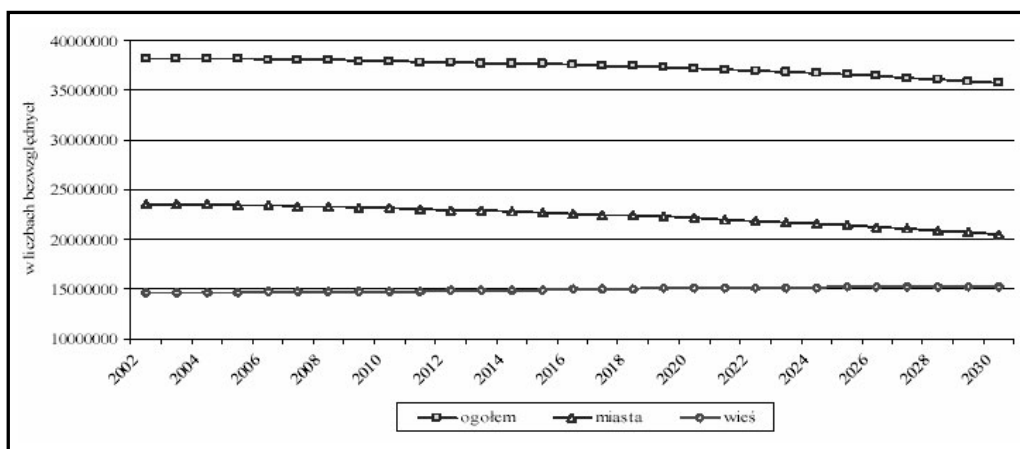
to: bezrobocie ludzi młodych, wysoki udział osób o niskim poziomie wykształcenia w populacji bezrobotnych, wysoki udział kobiet w łącznej liczbie bezrobotnych, bezrobocie długotrwałe oraz wspomniane wysokie bezrobocie mieszkańców wsi.

Według stanu w końcu 2005 r. w liczbie ludności Polski ogółem (38,2 mln) na wsi mieszkało 38,6% (14,7 mln). Ponadto w miastach do 20 tys. mieszkało niemal 5 mln osób, co stanowiło 12,9% ogółu ludności kraju. Łącznie więc mieszkańcy wsi i małych miast stanowią ponad połowę ludności Polski<sup>2</sup>.

Miejscowości wiejskie są bardzo zróżnicowane pod względem liczby mieszkańców:

- 15% liczy mniej niż 100 mieszkańców; • 66% od 100 do 500 mieszkańców; • 13% od 500 do 1000 mieszkańców; • tylko 6% powyżej 1000 mieszkańców.

Udział ludności wiejskiej zróżnicowany jest regionalnie: od 20,9% w województwie śląskim do 59,5% w województwie podkarpackim. Tradycyjna rodzina wiejska żyje zwykle w strukturach wielopokoleniowych. Gospodarstwa domowe składające się z 5 lub więcej osób, stanowią 24,5% wszystkich gospodarstw domowych na wsi, natomiast w miastach stanowią jedynie 9,0%. W porównaniu z miastami, obszary wiejskie charakteryzują się większym odsetkiem dzieci i młodzieży. W tej sytuacji, zapewnienie odpowiedniego systemu oświaty oraz tworzenie nowych miejsc pracy na wsi są szczególnie istotne. Należy również zaznaczyć, iż ponad 40% mieszkańców wsi stanowi ludność w wieku powyżej 40 lat. Ze względu na niższy stopień mobilności grupa ta prawdopodobnie pozostanie na obszarach wiejskich<sup>3</sup>.



Rys. 2. Prognoza ludności Polski według miejsca zamieszkania do 2030 r. (na podst. GUS)

Badania rynku pracy przeprowadzane zarówno przez urzędy pracy, jak i instytucje niezależne, z uwzględnieniem zmiennej: miasto – wieś, potwierdzają tezę o szczególnie niekorzystnej sytuacji ludności z obszarów wiejskich na rynku pracy. Wysokie bezrobocie na wsi w ogromnej części jest skutkiem utraty pozarolniczych miejsc pracy przez mieszkańców wsi, jak również

<sup>2</sup> Główny Urząd Statystyczny [www.stat.gov.pl](http://www.stat.gov.pl).

<sup>3</sup> „Plan Rozwoju Obszarów Wiejskich na lata 2004-2006, Ministerstwo Rolnictwa i Rozwoju Wsi, Warszawa, 2004, s. 10.



likwidacji PGR-ów i procesów przekształceń tych gospodarstw. Złą sytuację zatrudnieniową na wsi pogłębia istnienie w rolnictwie znacznego bezrobocia ukrytego. Bezrobocie na wsi jest zjawiskiem bardziej trwałym niż bezrobocie w mieście i trudniejszym do ograniczenia. Dzieje się tak z uwagi na niewielką liczbę podmiotów gospodarczych tworzących wiejski rynek pracy, zubożenie wsi ograniczające zakres działalności gospodarczej i handlowej oraz niski poziom wykształcenia i kwalifikacji zawodowych ludności wiejskiej.

Istotny wpływ na wysoki poziom bezrobocia wśród mieszkańców wsi ma sama struktura bezrobotnych zamieszkałych na wsi. Według powszechnej tezy wyższy wiek i niższy poziom wykształcenia nie sprzyjają krótszemu pozostawaniu bez pracy, a osoby bezrobotne zamieszkałe na wsi wprawdzie są młodsze od bezrobotnych zamieszkałych w mieście, ale równocześnie są słabiej wykształcone niż mieszkańcy miast. Tym samym są one narażone na dłuższe pozostawanie bez pracy. W zakresie wykształcenia w ciągu ostatniej dekady nastąpiła znacząca poprawa, jednak nadal wykształcenie pracujących w rolnictwie pozostaje na bardzo niskim poziomie ogólnym i fachowym. Pozytywną tendencją jest stały wzrost odsetka osób z wykształceniem ponadpodstawowym (z 39% w 1988 roku do 56% w 2002 roku, w tym z wykształceniem wyższym z niecałych 2% do ponad 4%). W tym samym czasie ponad dwukrotnie zmniejszył się udział osób z wykształceniem podstawowym nieukończonym i bez wykształcenia szkolnego (z ponad 11% w 1988 roku do 5% w 2002 roku). Jednak w porównaniu z poziomem wykształcenia mieszkańców miast, wykształcenie ludności wiejskiej nadal wypada niekorzystnie. Mieszkańcy miast charakteryzują się zdecydowanie wyższym odsetkiem osób z wykształceniem ponadpodstawowym i blisko trzykrotnie niższym odsetkiem osób bez wykształcenia<sup>4</sup>. Niski poziom wykształcenia ludności wiejskiej, obok niekorzystnego wpływu na tempo modernizacji rolnictwa, zmniejsza możliwość szerszego rozwinięcia pozarolniczej działalności gospodarczej na wsi jako alternatywnego zatrudnienia dla występujących nadwyżek siły roboczej.

W końcu 2006 r. w ewidencji bezrobotnych zarejestrowanych było 1 004,6 tys. osób zamieszkałych na wsi. W odniesieniu do 2005 r. poziom bezrobocia na wsi zmniejszył się o 175,8 tys. osób, tj. o 14,9%, podczas gdy w tym samym czasie liczba bezrobotnych ogółem spadła o 463,6 tys., tj. o 16,7%. Tym samym znacznie szybciej niż na wsi zmniejszyła się liczba bezrobotnych zamieszkałych w mieście – w końcu grudnia 2006 r. zarejestrowanych było 1 304,8 tys. bezrobotnych mieszkańców miast, czyli o 287,8 tys. mniej niż w 2005 r. (spadek o 18,1%)<sup>5</sup>. Odsetek zamieszkałych na wsi w ogólnej liczbie zarejestrowanych w końcu 2006 r. wyniósł 43,5%.

W Polsce właściciele i posiadacze gospodarstw rolnych o powierzchni użytków rolnych powyżej 2 ha przeliczeniowych nie mogą rejestrować się jako bezrobotni – według szacunków w rolnictwie indywidualnym ok. 1 mln osób nie znajduje zatrudnienia i stanowi tzw. bezrobocie ukryte, zaś blisko 70% osób pracuje w niepełnym wymiarze czasu pracy. Od początku wprowadzania reform, rolnictwo kumuluje nadwyżki zbędnej siły roboczej powstające w gospodarce, co w połączeniu z rozdrobnioną strukturą obszarową gospodarstw stanowi o przeludnieniu agrarnym i narastaniu ukrytego bezrobocia. Wskaźnik bezrobocia na wsi zróżnicowany jest regionalnie. Największą stopą bezrobocia charakteryzuje się województwo warmińsko-mazurskie (33,1%) oraz zachodniopomorskie (28,9%), najmniejszą województwo małopolskie

---

<sup>4</sup> Jw., s. 13.

<sup>5</sup> Dane Zespołu Informacji o Ryнку Pracy Departamentu Ryнку Pracy Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej.

(10,4%). Jedną z przyczyn takiej regionalizacji, jest fakt, iż na terenach Ziemi Północnych i Zachodnich o wiele bardziej rozwinięte było rolnictwo skolektywizowane (państwowe i spółdzielcze gospodarstwa rolne), które zostały zlikwidowane w latach 90. Cechą bezrobocia na obszarach wiejskich jest również długi okres pozostawania bez pracy, a proces dopasowania się do nowych wymagań rynku pracy jest powolny. Do negatywnych zjawisk można również zaliczyć rosnącą liczbę osób bezrobotnych bez prawa do zasiłku.

Pogłębia się różnicowanie przestrzenne bezrobocia na wsi. Według stanu w końcu 2006 r. średni wiek bezrobotnych zarejestrowanych w urzędach pracy wynosił 37,1 roku (w 2005 r. – 36,3), przy czym bezrobotni zamieszkali na wsi byli młodsi niż osoby zarejestrowane zamieszkałe w mieście. Średni wiek bezrobotnych na wsi wynosił 35,5 roku, zaś wiek bezrobotnych mieszkańców miast 38,3 roku, czyli był o 2,8 roku wyższy. Wykształcenie jest zasadniczym czynnikiem decydującym o powodzeniu na rynku pracy. Im wyższy poziom wykształcenia tym większe możliwości szybszego znalezienia pracy i tym samym krótszego pozostawania w ewidencji bezrobotnych. W końcu 2006 r. w strukturze zarejestrowanych bezrobotnych zamieszkałych na wsi zaledwie 3,7% bezrobotnych legitymowało się dyplomami wyższych uczelni (wśród bezrobotnych ogółem 6,1%, a wśród mieszkańców miast 8,0%). Jednocześnie ponad 69% bezrobotnych mieszkańców wsi posiadało wykształcenie zasadnicze zawodowe lub niższe wobec 63,4% w liczbie bezrobotnych ogółem, natomiast ponad 58% wśród bezrobotnych mieszkańców miast. Możemy zatem stwierdzić, iż osoby bezrobotne zamieszkałe na wsi są znacznie gorzej wykształcone niż bezrobotni w mieście. Czas pozostawania w ewidencji bezrobotnych również uzależniony jest od miejsca zamieszkania, przy czym należy pamiętać, że przede wszystkim zależy on od wieku i posiadanego wykształcenia. Średni czas pozostawania bez pracy, który w zasadzie do końca 2004 r. systematycznie wzrastał, w końcu 2006 r. dla osób zamieszkałych na wsi wyniósł 15,8 miesiąca i był o 0,3 miesiąca krótszy niż rok wcześniej (16,1 miesiąca w 2005 r.) zaś dla ogółu bezrobotnych w kraju wyniósł 15,2 miesiąca i był o 0,2 miesiąca krótszy niż rok wcześniej. Jednocześnie już czwarty rok z rzędu różnica pomiędzy czasem pozostawania bez pracy bezrobotnych zamieszkałych na wsi i w mieście wynosi ok. 1 miesiąc, tj. o tyle krócej bezrobotnymi pozostają mieszkańcy miast<sup>6</sup>.

Bezrobotni mieszkańcy wsi mają małe szanse na znalezienie zatrudnienia na lokalnych rynkach pracy. Funkcje nierentownych państwowych i spółdzielczych zakładów pracy przejęły zakłady prywatne. Jednakże nie odtworzyły one wszystkich miejsc pracy. Ponadto osoby zamieszkałe na wsi bardziej niż bezrobotni w miastach są narażone na długotrwałe pozostawanie bez pracy, czyli znajdowanie się w ewidencji bezrobotnych ponad 12 miesięcy od momentu zarejestrowania się. W końcu 2006 r. odsetek bezrobotnych ponad 12 miesięcy w liczbie bezrobotnych ogółem wynosił 49,3%, podczas gdy wśród bezrobotnych zamieszkałych na wsi udział ten wynosił 51,5%. Na wsi polskiej mamy więc do czynienia z nadmiarem siły roboczej w rolnictwie i brakiem miejsc pracy dla ludności nierolniczej, a trudna sytuacja mieszkaniowa w mieście nie sprzyja mobilności siły roboczej.

Osoby bezrobotne zamieszkałe na wsi (43,5% ogółu bezrobotnych) stanowią 40,9% wszystkich bezrobotnych aktywowanych w ramach aktywnych działań podejmowanych na rynku pracy. Podobna jest też proporcja w wydatkach z Funduszu Pracy ponoszonych na aktywizację omawianej grupy bezrobotnych. W okresie styczeń–grudzień 2006 zarejestrowało się

---

<sup>6</sup> Jw.

1 034,8 tys. bezrobotnych zamieszkałych na wsi, z tego po raz pierwszy – 224,6 tys. osób (tj. 21,7%), natomiast z ewidencji urzędów pracy wyłączonych zostało 1 210,6 tys. zamieszkałych na wsi, co stanowiło 38,4% wyłączonych z ewidencji. Podstawowym powodem wyłączeń bezrobotnych mieszkańców wsi było podjęcie pracy przez 554,6 tys. osób (39,3% ogółu bezrobotnych wyłączonych z powodu podjęcia pracy). Wart uwagi jest fakt, że osoby zamieszkałe na wsi stanowiły blisko 49,4% ogółu bezrobotnych wyłączonych z powodu podjęcia pracy sezonowej. W okresie styczeń–grudzień 2006 r. udział w aktywnych programach rynku pracy rozpoczęło 248,8 tys. zamieszkałych na wsi bezrobotnych, co stanowiło 40,9% ogółu wyłączonych z tego powodu bezrobotnych<sup>7</sup>.

Należy podkreślić, iż niski poziom wykształcenia stanowi główną barierę w uzyskaniu konkurencyjnej pozycji na rynku pracy przez bezrobotnych mieszkańców wsi. Bardzo rozpowszechnione wśród ludności wiejskiej wykształcenie zasadnicze zawodowe wobec jego niedostosowania do potrzeb rynku pracy, stawia bezrobotnych w szczególnie trudnej sytuacji.

W najkorzystniejszej sytuacji na rynku pracy nadal pozostają osoby o najwyższych kwalifikacjach zawodowych, choć w ostatnich latach odsetek bezrobotnych legitymujących się dyplomami wyższych uczelni wzrasta. Widać to szczególnie w miastach, gdzie wzrost liczby bezrobotnych legitymujących się dyplomami wyższych uczelni wiąże się z faktem, że coraz więcej młodych ludzi zdobywa wyższe wykształcenie. Podnoszenie kwalifikacji zawodowych i aktualizacja wiedzy jest alternatywą dla bezrobotnych w sytuacji braku pracy. Brak dopasowania profili kształcenia do wymogów rynku pracy oraz jakość nauczania stanowią dziś przyczynę znacznego ograniczenia szans na przyszłe zatrudnienie.

Również sytuacja materialna większości mieszkańców polskiej wsi nie jest dobra. Jest przy tym coraz bardziej zróżnicowana: obok dobrze radzących sobie gospodarstw produkcyjnych, istnieje duża grupa społeczna, żyjąca w głębokim ubóstwie. W statystykach widać bardzo dokładnie różnicę między zarobkami mieszkańców wsi i miast. Przeciętne miesięczne dochody w 2003 roku wynosiły w mieście 938 zł, na wsi zaś 606 zł, czyli stanowiły jedynie 65% miejskich. Liczba gospodarstw deklarujących potrzebę korzystania z pomocy społecznej była zbliżona – 36% na wsi i 34% w mieście. Liczba rodzin faktycznie korzystających z różnego rodzaju świadczeń nie przekraczała 15%, jednak w mieście pomoc w formie finansowej docierała do nich relatywnie częściej – do około 16% w mieście i 11% na wsi<sup>8</sup>. Wyznaczane różnymi metodami granice ubóstwa w Polsce wskazują, że odsetek osób ubogich na wsi jest znacząco wyższy niż w mieście. Procent osób żyjących poniżej granicy ubóstwa w 2003 roku na wsi wynosił według minimum egzystencji 17,4% (średnio w Polsce 11%), według relatywnej granicy ubóstwa 27,9% (ogółem 18,4%)<sup>9</sup>.

Podsumowując możemy stwierdzić, iż w Polsce występują znaczne różnice w poziomie rozwoju społeczno-gospodarczego między miastem a wsią i małymi miastami oraz między poszczególnymi regionami. Generalnie mieszkańcy wsi i małych miasteczek doświadczają dużo większych trudności związanych z bezrobociem, osiągają niższe dochody, a tym samym większa jest wśród nich skala ubóstwa. Również w tym przypadku sprawdza się reguła, że największe problemy dotyczą osób najslabiej wykształconych, których na wsi i małych miastach jest

<sup>7</sup> Jw.

<sup>8</sup> *Zakłete koło biedy*, Jerzy Bielec, Niebieska Linia, nr 5/2004.

<sup>9</sup> Jw.

dużo więcej niż w miastach. Ponadto w związku z gorzej rozwiniętą infrastrukturą komunikacyjną i instytucjonalną częściej niż mieszkańcy dużych miast mają oni ograniczony dostęp nawet do podstawowych instytucji czy informacji.

Szczególnie ważne jest zatem tworzenie specyficznych instrumentów dla obszarów wiejskich i małych miast, sprzyjających zwiększaniu mobilności i aktywności ekonomicznej poza rolnictwem. Takie działania powinny wspierać procesy modernizacji polskiej wsi i małych miast. Promocja przedsiębiorczości, pomoc w zakładaniu własnej działalności gospodarczej, rozwój małych i średnich przedsiębiorstw jest ważny we wszystkich regionach, ale najwyższą wagę powinien mieć właśnie na obszarach wiejskich i małych miast oraz tych o najgorszej sytuacji na rynku pracy.

Recenzent:  
**dr Janusz WOŹNIAK**

Dane korespondencyjne autora:

**Anna KICIOR**

Wojewódzki Urząd Pracy w Warszawie

Filia w Radomiu

e-mail: a.kicior@wup.maszowsze.pl

**Tomasz KUPIDURA**

Institut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu

## **Programy i inicjatywy wspierające informatyzację terenów wiejskich i małych miast w Polsce**

The programmes and initiatives supporting the informatization of rural areas and small towns in Poland

**Słowa kluczowe:** technologia informacyjna, Infocentra, informatyzacja wsi i małych miast.

**Key words:** information technology, info centres, informatization of country and small towns.

### **Summary**

Growth of importance and demand for information, vocational counseling, activation of local communities and a fight with an unemployment are trends of activity in all EU countries. A dynamic development of the Internet and computer technologies causes newer and newer possibilities of using this technology in everyday life. The use of ICT influences among others changes on the labour market, therefore there is necessary to get to know possibilities given by the technology when seeking a job, to improve qualifications concerning computer skills and to use the Internet for one's own needs.

Popularization of the idea of the info-centres development gives the opportunity for personal and professional development of all unemployed and the possibility to get particular information via the Internet even on the local region level and to use the labour market services are absolutely necessary, concerning particularly people with limited financial possibilities.

In general we can find that the functioning of the info-centres contributes to the external integration of rural areas and to the integration of rural areas with the nearest surroundings, region, country and with the whole world.

## Wprowadzenie

Zwiększenie znaczenia i zapotrzebowania na informacje, doradztwo zawodowe, aktywizacje społeczności lokalnych oraz walka z bezrobociem to kierunki działalności prowadzone we wszystkich państwach UE. Dynamiczny rozwój technologii komputerowej i internetowej powoduje pojawianie się coraz to nowszych możliwości zastosowania tej technologii w życiu codziennym. Internet jawi się jako najszybsze i najbardziej wszechstronne medium komunikacyjne, które nie wymaga specjalistycznej wiedzy, aby z niego korzystać. Stwarza nowe szanse rozwoju osobistego i zawodowego dla wszystkich bezrobotnych, którzy posiadają umiejętność obsługi komputera lub mogą z powodzeniem opanowywać nowe technologie i dysponują dostępem do odpowiedniego sprzętu, by dzięki temu stać się pracownikami i w pełniejszy sposób uczestniczyć w życiu społecznym i zawodowym.

Unia Europejska realizuje informatyzację w ramach inicjatywy eEurope, której celem jest zapewnienie każdemu obywatelowi Unii Europejskiej, każdej szkole, firmie, urzędowi dostępu do nowych technik teleinformatycznych i ich wykorzystania. Oznacza to między innymi zastosowanie Internetu w codziennych zajęciach, usługach i produktach takich, jak edukacja, usługi, administracji publicznej, zdrowie, kultura i rozrywka<sup>1</sup>. Ministerstwo Nauki i Informatyzacji opracowało Strategię Informatyzacji Rzeczypospolitej Polskiej – ePolska na lata 2004–2006, która w dniu 13 stycznia 2004 r. została przyjęta przez Radę Ministrów. Realizacja Strategii miała przyczynić się do tego, aby wszyscy obywatele, szczególnie ci o specjalnych potrzebach, mieli dostęp do nowoczesnych technik komunikacji w celu polepszania jakości życia<sup>2</sup>. ePolska jako kluczowe kwestie przedstawia m.in. stworzenie warunków zabezpieczających bezpośredni dostęp do informacji, budowanie świadomości społecznej i potencjału intelektualnego w społeczeństwie, przygotowanie go do zmian w ramach społeczeństwa informacyjnego. Najważniejsze do osiągnięcia cele to m.in.: rozwój infrastruktury teleinformatycznej, powszechny, tańszy, szybszy i bezpieczny Internet, inwestowanie w ludzi i umiejętności, stymulowanie lepszego wykorzystania technologii informacyjnych, teleinformatyka na obszarach wiejskich, rozwój radiofonii i telewizji cyfrowej.

Pojęcie technologii informacyjnej (TI – ang. *information technology*) rozpowszechniło się bardzo szybko w ostatnich latach, stanowi połączenie technologii informatycznej z technologiami pokrewnymi. Technologia informacyjna obejmuje swoim zakresem: informację, komputery, informatykę i komunikację. U podstaw wymienionych określeń leży informacja, którą możemy przedstawić jako różnorodne procesy związane z jej wartością i postacią oraz wykorzystaniem.

---

<sup>1</sup> Towards a knowledge-based Europe. The European Union and the information society, Komisja Europejska 2002.

<sup>2</sup> *Monitoring realizacji Strategii Informatyzacji Rzeczypospolitej Polskiej – ePolska na lata 2004–2006*, Ministerstwo Nauki i Informatyzacji, lipiec 2004 r.

Podstawowe przygotowanie w zakresie technologii informacyjnej, określane jako alfabetyzacji komputerowej<sup>3</sup> (ang. *computer literacy*) lub alfabetyzacji w stosowaniu technologii informacyjnej (ang. *IT literacy*) obejmuje umiejętności stosowania tej technologii w dziedzinie swoich własnych zainteresowań i potrzeb. Tempo zmian zachodzących w technologii, jak i zmiany powodowane przez technologie w społeczeństwie, bez porównania jest szybsze niż to dotychczas bywało. W tym przypadku edukację informatyczną możemy rozpatrywać jako proces zmian, jako nieodłączny składnik technologii, która staje się teraz istotnym wymiarem systemu edukacji. W szkole podstawowej uczniowie poznają w klasach IV–VI podstawy posługiwania się komputerem są to 2 godz. w cyklu kształcenia. Natomiast w gimnazjum kontynuują naukę z tym samym kierunku i dodatkowo zdobywają podstawowe kompetencje związane z rozwiązywaniem problemów w postaci algorytmicznej (2 godz. w cyklu kształcenia). W szkole ponadgimnazjalnej uczniowie pogłębiają swoją wiedzę i umiejętności informatyczne na wydzielonych zajęciach z technologii informacyjnej – 2 godz. w cyklu kształcenia. W szkole średniej uczniowie mogą również kształcić się w rozszerzonym zakresie informatyki od 4 do 8 godzin w cyklu kształcenia i wybrać informatykę jako jeden z przedmiotów maturalnych, niestety jako przedmiot nadobowiązkowy.

Z każdą nową technologią trafiającą do edukacji nasuwa się pytanie: co adaptować w szkołach z nowej technologii, czego uczyć o tej technologii i z jej pomocą, jak uczyć w zmieniającym się środowisku kształcenia i funkcjonowania uczniów, szkoły, lokalnych społeczności. Odpowiedzi na te pytania na różnych etapach rozwoju technologii informacyjnej na ogół ewoluują wraz z technologią, której wpływów dotyczą. Model rozwoju technologii informacyjnej<sup>4</sup> został opracowany przez IFIP<sup>5</sup> – profesjonalne stowarzyszenie informatyków, na zlecenie UNESCO. Umożliwia on ocenę sytuacji, planowanie, podejmowanie decyzji, a w konsekwencji również jego rozwój. Taki model składa się z 4 etapów:

- Etap odkrywania, wyłaniania się TI (ang. *emerging stage*) – odkrywanie i uświadamianie sobie ogólnych możliwości TI – sprzętu i oprogramowania komputerowego oraz połączeń z siecią.
- Etap zastosowań (ang. *applying stage*) – stosowanie TI we wspomaganiu nauczania różnych dziedzin oraz organizacji kształcenia. Na tym etapie TI jest w coraz większym stopniu stosowana do zadań, wykonywanych dotychczas tradycyjnie.
- Etap integracji (ang. *integrating stage*) – TI ma wpływ na poprawę efektów nauczania i uczenia się, jest stosowana również w rozwiązywaniu problemów ze świata rzeczywistego, obejmujących swoim zakresem różne klasyczne dziedziny kształcenia. Etap polega na integrowaniu TI z różnymi dziedzinami.
- Etap transformacji (ang. *transformation stage*) – TI staje się integralną częścią działania i funkcjonowania szkoły, jako instytucji edukacyjnej i działającej w środowisku lokalnym;

<sup>3</sup> Prof. dr hab. Maciej M. Sysło: Edukacja informatyczna – stan i wyzwania. Instytut Informatyki Uniwersytet Wrocławski (źródło: [www.ap.krakow.pl](http://www.ap.krakow.pl)).

<sup>4</sup> Prof. dr hab. Maciej M. Sysło: Edukacja informatyczna – informatyka a technologia informacyjna. Instytut Informatyki Uniwersytet Wrocławski (źródło: <http://www.isp.org.pl>).

<sup>5</sup> International Federation of Information Processing – Międzynarodowa Federacja Przetwarzania Informacji; międzynarodowa agenda, zrzeszająca organizacje reprezentujące komputerowych profesjonalistów; obejmuje swym zasięgiem głównie USA; IFIP zajmuje się zwoływaniem regularnych konferencji poświęconych technikom przetwarzania danych; wydaje różnego rodzaju opracowania i teksty źródłowe na tematy teorii i praktyki technik informatycznych.

kształcenie jest skupione na uczeniu i na jego potrzebach, głównie w rozwiązywaniu rzeczywistych problemów; szkoła staje się centrum kształcenia dla społeczności lokalnej.

Stosowanie komputerów i Internetu na terenach wiejskich i małych miasteczek oraz w gospodarstwach wiejskich jest już powszechnie uznanym standardem w krajach Europy Zachodniej (etap transformacji). W Polsce informatyzacja wsi i edukacja informatyczna jest na bardzo niskim poziomie i wielu rolników nie ma dostępu do Internetu. Główną przyczyną małej liczby komputerów na wsi i dostępu do Internetu jest bariera finansowa. Aby przełamać ten stan w Polsce, realizowane są programy i inicjatywy związane z informatyzacją obszarów wiejskich i małych miast.

## **Programy i inicjatywy związane z informatyzacją obszarów wiejskich**

**Program Agroalternatywa.** W latach 2000–2001 Wojewódzki Urząd Pracy w Warszawie realizował 2 programy: „Agroalternatywa Mazowsze 2000” i „Agroalternatywa Mazowsze 2001” mające na celu m.in. utworzenie Infocentrów które nieodpłatnie świadczyły następujące rodzaje usług:

- poradnictwo i informacja zawodowa,
- okresowe zatrudnienie mające na celu praktyczną naukę zawodu,
- szkolenia mające na celu przekwalifikowanie lub naukę umiejętności poszukiwania i uzyskiwania zatrudnienia,
- pośrednictwo pracy na zasadach określonych w przepisach odrębnych,
- szkolenia w zakresie prowadzenia pozarolniczej działalności gospodarczej,
- szkolenia mające na celu podwyższenie kwalifikacji pracowników, na zasadach określonych w ustawie o warunkach dopuszczalności i nadzorowaniu pomocy publicznej dla przedsiębiorców,
- doradztwo w zakresie prowadzenia pozarolniczej działalności gospodarczej,
- udzielanie jednorazowych dotacji osobom fizycznym podejmującym pozarolniczą działalność gospodarczą,
- świadczenie usług doradczych samorządom powiatowym w zakresie przygotowania i realizacji przez te jednostki programów mających na celu ograniczenie bezrobocia i rozwój przedsiębiorczości.

Wojewódzki Urząd Pracy w Warszawie widząc nowe możliwości zastosowania komputerów poprzez udostępnianie ich osobom bezrobotnym oraz poszukującym pracy i informacji od początku 2000 roku popularyzował ideę tworzenia Infocentrów (Gminnych Centrów Informacji). Pomysł uruchamiania GCI zyskał aprobatę Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej.

**Gminne Centra Informacji.** Ze względu na społeczną wagę problemu pozostawania bez pracy osób młodych (zwłaszcza na terenach wiejskich i w małych miasteczkach) rząd podjął w roku 2002 decyzję o upowszechnieniu ogólnopolskiej inicjatywy zintegrowanych działań na rzecz ograniczenia bezrobocia wśród młodych ludzi wchodzących na rynek pracy. W tym celu opracowano oraz wdrożono Program Aktywizacji Zawodowej Absolwentów „Pierwsza Praca”<sup>6</sup>, którego podstawowym celem jest niedopuszczenie do tego, aby absolwenci szkół ponadpodstawowych pozostawali bez pracy w wyniku braku pierwszego doświadczenia zawodowego. Dzięki rozwiązaniom zawartym w Programie „Pierwsza Praca” młodzi ludzie, także osoby długo-

<sup>6</sup> Informacje o realizacji programu Aktywizacji Zawodowej Absolwentów – Pierwsza Praca w 2003 r. Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy. Warszawa 2004.

trwale bezrobotne mogą m.in. zdobyć kompleksową wiedzę o rynku pracy i możliwościach uzyskania zatrudnienia, nabyć umiejętność planowania kariery zawodowej, zapoznać się z narzędziami aktywnego poszukiwania pracy, posiadać umiejętność efektywnej autoprezentacji. Tym zaś młodym ludziom, którzy zdecydowali się aktywnie uczestniczyć w Programie zapewniono warunki do skorzystania z szerokiej gamy regulacji zwiększających szansę na płynne wejście na rynek pracy, poprzez możliwość podjęcia zatrudnienia finansowanego przez urząd pracy, uzyskania preferencyjnej pożyczki na rozpoczęcie własnej działalności gospodarczej, refundowania i zwolnienia z płacenia składek na ubezpieczenie społeczne przy podejmowaniu działalności gospodarczej, rozszerzenia kwalifikacji zawodowych oraz nabycia umiejętności praktycznych do wykonywania zawodu.

Intencją Programu było także pobudzenie aktywności lokalnej w kreowaniu projektów aktywizacji zawodowej, wdrożenie mechanizmów rozwiązywania lokalnych problemów społecznych poprzez angażowanie młodych osób do pracy w organizacjach pozarządowych w charakterze wolontariuszy, a także promowanie mechanizmów prozatrudnieniowych. Inicjatywą aktywności lokalnej wspierającej dążenie absolwentów szkół na rzecz podjęcia pracy i podnoszenia poziomu posiadanych kwalifikacji mogą stać się Gminne Centra Informacji. Gminne Centrum Informacji (GCI) lub w skrócie Telecentrum (Infocentrum) można najprościej ująć jako pomieszczenie wyposażone w stanowiska komputerowe z dostępem do Internetu oraz w sprzęt biurowy, obsługiwane przez wykwalifikowaną obsługę służącą pomocą w wyszukiwaniu informacji oraz umiejącą pomóc klientowi w załatwieniu wszelkich spraw i formalności w zależności od zgłoszonych potrzeb.

Przeprowadzono 4 konkursy grantowe dzięki decyzji podjętej przez Ministra Gospodarki i Pracy dotyczącej przyznania dofinansowania na tworzenie nowych punktów GCI. Pierwszy z nich został uruchomiony w 2002 roku, drugi – w 2003, w roku 2004 została przeprowadzona trzecia, a w 2005 – czwarta edycja konkursu o granty na rozwój i tworzenie GCI. Wnioski o przyznanie grantów składano do Zarządów Województw przy pomocy Wojewódzkich Urzędów Pracy, na mocy Porozumień zawieranych pomiędzy Ministrem a Zarządem Województw.

W wyniku czterech edycji konkursów utworzono łącznie w Polsce 963 Gminne Centra Informacji. Zakres działalności Infocentrum powinien być dość rozległy. Infocentrum stara się pomagać mieszkańcom lokalnych społeczności w znalezieniu pracy, odpowiedniej do ich kwalifikacji, zarówno w miejscowych firmach, jak i w większych aglomeracjach miejskich oraz w systemie telepracy u pracodawców spoza regionu. Można stwierdzić, że możliwość operowania narzędziami informatycznymi i informacją należą do podstawowych wymagań związanych z aktywnym życiem w tworzącym się społeczeństwie informacyjnym, które coraz większą część czynności będzie realizowało z wykorzystaniem informacji i wiedzy. W ujęciu uporządkowanym kategorii zastosowań oznaczających celowość świadczonych usług przez GCI możemy wymienić:

- a) komunikacyjne,
- b) administracyjno-urzędowe,
- c) edukacyjno-szkoleniowe i promocyjne,
- d) bezpieczeństwa,
- e) wspomagania przedsiębiorczości,
- f) inne usługi pomocnicze: kserowanie dokumentów, usługi pocztowe, informacja turystyczna, sprzedaż używanego sprzętu elektronicznego, organizacja spotkań klubowych, wydawanie lokalnej gazetki, lokalne radio itp.



Istotnym czynnikiem warunkującym rozwój GCI w Polsce oprócz możliwości finansowych są inicjatywy i aktywność społeczności lokalnych. Mimo funkcjonowania w gminach wielu partnerów społecznych zadania Gminnych Centrów Informacji pozostają wciąż aktualne. Gminne Centra Informacji z założenia, mają pozytywne oddziaływać na postawy i zachowania osób poszukujących pracy, w tym również absolwentów szkół ponadgimnazjalnych, poprzez gromadzenie, udostępnianie i propagowanie informacji dotyczących aktualnych ofert pracy, możliwości podejmowania własnej działalności gospodarczej, podnoszenia i uzupełniania kwalifikacji w formie szkoleń zawodowych, rynku zbytu, zakresu usług teleinformatycznych itp. Ogólnie możemy posumować, że funkcjonowanie GCI w sposób istotny przyczynia się m.in. do: wewnętrznej integracji środowiska wiejskiego oraz integracji środowiska wiejskiego z najbliższym otoczeniem, ze swoim regionem, z krajem i światem, edukacji dzieci i młodzieży, promocji turystycznej terenów wiejskich (rozwój agroturystyki), powstawaniu małych firm, co w efekcie może spowodować spadek stopy bezrobocia, pomocy bezrobotnym w poszukiwaniu pracy oraz osobom rozpoczynającym działalność gospodarczą, promocji gminy i działających na jej terenie firm, podnoszenia kwalifikacji.

Obecnie GCI mają na swoim wyposażeniu: zasoby ludzkie, w tym osoby pracujące na stałych etapach (przyjmując, że centra zatrudniają po 2 takie osoby – ok. 1800 pracowników), na części etatu oraz stażysty i wolontariusze, lokale, położone w centralnych punktach miejscowości, powierzchnia których to od 40 do ponad 100 m<sup>2</sup>, pracownie komputerowe, do których zakupiono od 5 do 10 stanowisk komputerowych, czyli cała sieć dysponuje od ok. 6,5 tys. do ok. 10 tys. zestawów, przyłącza internetowe, własne strony www.

**Szkolne Ośrodki Kariery.** Szkolne Ośrodki Kariery w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych o uprawnieniach szkół publicznych zostały utworzone decyzją Ministra Pracy i Polityki Społecznej w ramach programu Aktywizacji Zawodowej Absolwentów „Pierwsza Praca”, stanowiącego integralną część programu społeczno-gospodarczego rządu na lata 2003–2005, uzupełniającą i wzajemnie sprzężoną z programem „Przede wszystkim przedsiębiorczość”<sup>7</sup>.

Szkolne Ośrodki Kariery to miejsce, gdzie uczniowie zdobywają wiedzę i umiejętności niezbędne do odnalezienia swojego miejsca na drodze kariery zawodowej – poznają zasady rządzące rynkiem pracy, uzyskują informacje o lokalnym rynku pracy, poznają podstawy prawa pracy. Ich celem jest przygotowanie do samodzielnego i aktywnego kształtowania swojej drogi zawodowej, rozwój umiejętności rozpoznawania własnych zasobów osobistych i ich wykorzystywania w kształtowaniu swojej drogi zawodowej, uczenie planowania przyszłości zawodowej, przygotowania dokumentów związanych z pracą zawodową, poszukiwania pracy, prezentowania się na rynku pracy, czy też nawiązywania kontaktów z pracodawcą. W praktyce Szkolny Ośrodek Kariery – to miejsce w szkole gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej (pracownia komputerowa, biblioteka, gabinet doradcy zawodowego lub dowolna klasa). W Szkolnych Ośrodkach Karier praca z młodzieżą może przybierać różne formy: wykładów, prelekcji, treningów, szkoleń, kursów umiejętności i warsztatów grupowych, porad indywidualnych i samodzielną pracę pod opieką szkolnego doradcy zawodowego. Podstawowym warunkiem udziału podmiotu w ubieganiu się o grant było posiadanie pomieszczenia, w którym funkcjonowałby Szkolny Ośrodek Kariery działający co najmniej 5 dni w tygodniu, minimum 4 godziny dziennie. Pomieszczenie takie musiało mieć możliwość podłączenia łącza SDI/DSL lub innego łącza, o co

---

<sup>7</sup> [www.ohp.pl](http://www.ohp.pl)

najmniej porównywalnym standardzie dostępu do Internetu. Szkoła ubiegająca się o grant musiała mieć zatrudnionego szkolnego doradcę zawodowego lub złożyć oświadczenie, że zostanie on zatrudniony w wyznaczonym terminie. Ponadto szkoła ubiegająca się o dofinansowanie tworzenia Szkolnego Ośrodka Kariery musiała zadeklarować, iż będzie on funkcjonował po zakończeniu okresu wyznaczonego przez ministra pracy i polityki społecznej: dwunastu lub dwudziestu czterech miesięcy.

Tworzenie Szkolnych Ośrodków Kariery nie opierało się jedynie na zaangażowaniu środowisk poszczególnych szkół (choć współdziałanie różnych grup w ramach poszczególnych jednostek edukacyjnych, jak: nauczyciele, uczniowie i ich rodzice warte jest podkreślenia jako jeden z ważniejszych efektów powstania i działalności SzOK), ale także na zaangażowaniu w tę inicjatywę podmiotów lokalnego środowiska: instytucji samorządowych, pracodawców, innych jednostek funkcjonujących na lokalnym rynku pracy, mediów lokalnych i innych<sup>8</sup>.

W wyniku trzech edycji konkursu o granty na tworzenie Szkolnych Ośrodków Kariery powstało 360 SzOK-ów (I edycja – 157, II edycja 76, a III edycja – 127). Według stanu na dzień 31 marca 2006 r. funkcjonowało 347 SzOK-ów utworzonych dzięki przyznanym grantom przez Ministerstwo. Na utworzenie SzOK-ów – w ramach trzech edycji (w latach 2003–2005) przeznaczono kwotę w łącznej wysokości 5 mln zł<sup>9</sup>.

W związku z modyfikacją programów rządowych oraz źródeł ich finansowania, Ministerstwo Pracy Polityki Społecznej nie przewiduje – podobnie jak w przypadku Gminnych Centrów Informacji – kolejnych edycji tworzenia Szkolnych Ośrodków Kariery w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych o uprawnieniach szkół publicznych.

**Program IKONK@.** W latach 2003–2005 prowadzony był Program Ikonk@, który zakładał tworzenie punktów powszechnego dostępu do Internetu, najczęściej lokowanych w bibliotekach publicznych. Zadaniem programu było wyrównanie szans edukacyjnych mieszkańców małych miejscowości przy jednoczesnym sprzyjaniu zmianie oblicza bibliotek poprzez podkreślanie ich edukacyjnej funkcji i wspieraniu procesu modernizacji. Program Ikonka polegał na tworzeniu publicznych punktów dostępu do Internetu – zwanych czytelniami internetowymi. Założenia programu były zgodne z założeniami Strategii Lizbońskiej oraz realizującej jej cele Strategii Informatyzacji Rzeczypospolitej Polskiej – ePolska na lata 2004–2006.

Wszelkie koszty związane z prowadzeniem punktu, w tym także koszty dostępu do internetu, ponosi gmina. Warunkiem przystąpienia do programu było posiadanie odpowiedniego lokalu wyposażonego w stałe łącze internetowe oraz wyrażenie zgody na zainstalowanie anteny dookólnej (Wi-Fi) na budynku, w którym mieścił się punkt Ikonki. Warunkiem wyboru lokalizacji Ikonki oraz późniejszego przekazania sprzętu było zobowiązanie władz lokalnych do pokrywania kosztów obsługi punktu (podłączenie oraz opłata abonamentowa za korzystanie z Internetu, energia elektryczna oraz ubezpieczenie). Weryfikacja zgłoszonych lokalizacji pozwoliła na utworzenie w dwóch etapach programu początkowo 1511 publicznych punktów dostępu do Internetu, przy czym:

- I etap programu został zakończony w kwietniu 2004 r. i objął siedem województw: małopolskie, łódzkie, opolskie, lubelskie, kujawsko-pomorskie, pomorskie i warmińsko-mazurskie,
- II etap został zakończony w lutym 2005 r. i objął cztery województwa: zachodniopomorskie, lubuskie, świętokrzyskie i podkarpackie.

---

<sup>8</sup> Jw.

<sup>9</sup> Informacja uzyskana z Departamentu Rynku Pracy Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej.

Po zakończeniu II etapu program Ikonka realizowany był jeszcze w czterech pozostałych województwach: mazowieckim, wielkopolskim, dolnośląskim oraz śląskim. Po zakończeniu III etapu programu ogólna liczba punktów Ikonka wyniosła 2464.

Ministerstwo Nauki i Informatyzacji dostarczyło gminnym instytucjom kultury sprzęt komputerowy wraz z oprogramowaniem oraz zapewniło osobom prowadzącym punkty podstawowe szkolenia z zakresu wykorzystywania zasobów Internetu. Każda czytelnia internetowa otrzymała bezpłatnie trzy komputery PC wyposażone w system operacyjny, pakiet biurowy i program antywirusowy oraz sprzęt sieciowy typu Wi-Fi umożliwiający pracę w sieci nie tylko w budynku czytelnia, ale również – bezprzewodowo – w jego bezpośrednim sąsiedztwie. Ponadto każdy punkt Ikonk@ został wyposażony w materiały szkoleniowe, pozwalające osobie o minimalnych umiejętnościach obsługi komputera wykorzystać Internet i oprogramowanie użytkowe w celach praktycznych, takich jak napisanie CV, znalezienie serwisów z ofertami pracy, czy stworzenie prostej prezentacji multimedialnej.

Efekty programu przełożyły się również na wyraźną poprawę infrastruktury teleinformatycznej w gminach, powstały inicjatywy lokalne, np. „Moja Ikonk@” i zauważono rosnące zaangażowanie samorządów wojewódzkich w podejmowanie działań wpierających lokalne społeczności. Minusem, podobnie jak w przypadku Gminnych Centrów Informacji, były liczne prośby z terenu – już po zakończeniu programu – o uruchomienie nowych punktów lub uzupełnienie sprzętu w punktach istniejących.

**Wrota e-VITA 1 – Fundacja Wspomagania Wsi<sup>10</sup>.** Program e-VITA realizowany jest przez Fundację Wspomagania Wsi (FWW) we współpracy z CISCO Systems Poland, CISCO Foundation i Polsko-Amerykańską Fundacją Wolności (PAFW). Jako realizator programu Fundacja Wspomagania Wsi jest odpowiedzialna za osiągnięcie celów i terminową realizację. Podstawowymi elementami I edycji programu było: zainstalowanie w jednej gminie pełnej infrastruktury technicznej pozwalającej na wykorzystanie różnych narzędzi internetowych, zainstalowanie w pięciu gminach wybranych elementów infrastruktury, które pozwolą na dalszy jej rozwój, zorganizowanie akcji edukacyjnej dla mieszkańców gmin, w których zostanie zainstalowana infrastruktura techniczna, zorganizowanie 5. seminariów regionalnych na temat zastosowania technologii internetowych, zorganizowanie ogólnopolskiego zjazdu organizacji pozarządowych poświęconego tej samej tematyce, utworzenie internetowej „witryny wiejskiej” z informacjami i szkoleniami internetowymi dla mieszkańców terenów wiejskich i organizacji działających na terenach wiejskich, wydanie cyklu publikacji dotyczących wykorzystania ITC w rozwoju lokalnym.

W 2004 r. dokonano wyboru sześciu gmin do uczestniczenia w programie. Gminy zostały wybrane na drodze kilkusetapowego konkursu. Do udziału w nim zaproszono początkowo 272 gminy. Intencją organizatorów było, by samorzady realizowały program we współpracy z jak największą liczbą instytucji i organizacji działających na swoim terenie. Wnioski deklarujące chęć uczestniczenia w konkursie przyjmowane były wyłącznie elektronicznie. Wpłynęło ich łącznie 83.

W 2006 roku ruszyła kolejna edycja programu e-Vita. Realizacja programu będzie trwała dwa lata (2006–2007) i obejmuje: praktyczne wsparcie wybranych społeczności (gmin) w wykorzystaniu technologii informatycznych w lokalnym rozwoju poprzez:

- przeprowadzenie planowanie rozwoju IT i opracowanie dokumentu – założenia do gminnej strategii/strategia rozwoju IT,

---

<sup>10</sup> Sprawozdanie z działalności Fundacji Wspomagania Wsi w roku 2005.

- utworzenie publicznego punktu dostępu do Internetu,
- szkolenia dla mieszkańców z zakresu podstawowych i zaawansowanych umiejętności wykorzystania Internetu.

Realizacja programu obejmuje również działania edukacyjne i informacyjne skierowane do przedstawicieli samorządów i organizacji pozarządowych z całej Polski. Beneficjentom programu przekazana zostanie wiedza na temat praktycznych możliwości wykorzystania Internetu oraz technologii informacyjnych w lokalnym rozwoju, w tym w edukacji, przedsiębiorczości i tworzeniu miejsc pracy. Program obejmuje również organizację konferencji i seminariów oraz publikację serii poradników. W ramach programu kontynuowane będzie działanie specjalistycznego serwisu internetowego Witryna Wiejska. Głównym zadaniem Witryny Wiejskiej jest przekazanie doświadczeń programu i wsparcie rozwoju małych gmin. Portal adresowany jest do mieszkańców wsi i małych miast oraz wszystkich, którzy zainteresowani są aktywnością w środowisku lokalnym oraz wykorzystaniem IT we własnym rozwoju.

Jednym z celów Programu e-VITA jest i było zwrócenie uwagi na złożoność budowy społeczeństwa informacyjnego w skali lokalnej. Jego realizacja pozwoliła opracować i zweryfikować dostosowaną do polskich realiów metodę informatyzacji, którą nazwano Metodą e-VITA.

Metoda e-VITA zakłada kompleksowe działanie według wymienionych niżej pięciu głównych zasad. Zasady te podsumowują 3 lata doświadczeń wielu partnerów zaangażowanych w realizację Programu:

1. Uzgodniona strategia – działania związane z informatyzacją gminy powinny być zaplanowane przy aktywnym współudziale mieszkańców.
2. Dostęp do Internetu – zapewnienie powszechnego, efektywnego dostępu do Internetu jest ważnym czynnikiem rozwoju społeczno-gospodarczego.
3. Wdrożenie kilku zintegrowanych systemów informatycznych i edukacja użytkowników.
4. Realizacja projektów – elementem łączącym dostęp do Internetu i umiejętności posługiwania się narzędziami informatycznymi z konkretnymi efektami w sferze gospodarki i życia społecznego są działania służące „zaprzęgnięciu” technologii do pracy.
5. System doskonalenia – informatyzacja rozumiana jako czynnik rozwoju społeczno-gospodarczego jest procesem ciągłym i dynamicznym, wymagającym systematycznych ulepszeń.

**Centra kształcenia na odległość na wsiach.** Konkurs na utworzenie *Centrów kształcenia na odległość na wsiach* został ogłoszony na podstawie zapisów w Uzupełnieniu Programu Operacyjnego: Rozwój Zasobów Ludzkich, Priorytet II: Rozwój społeczeństwa opartego na wiedzy, Działanie 2.1 Zwiększenie dostępu do edukacji – promocja kształcenia przez całe życie. Schemat a: Zmniejszenie dysproporcji edukacyjnych pomiędzy wsią a miastem.

Na konkurs *Centrów kształcenia na odległość na wsiach* ogłoszony przez Ministerstwo Edukacji Narodowej wpłynęło 14 projektów. Pełne dofinansowanie uzyskała Fundacja Pomocy Matematykom i Informatykom Niepełnym Ruchowo. Natomiast projekty, którym przyznane zostanie dofinansowanie pod warunkiem dostępności środków: Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Uniwersytet w Białymstoku, Fundacja Regionalnej Agencji Promocji Zatrudnienia.

Przez centrum kształcenia na odległość należy rozumieć ośrodek pełniący role oświatowo-kulturalną wyposażony w sprzęt komputerowy z dostępem do Internetu zapewniający ostatecznym beneficjentom pomocy możliwość kształcenia ustawicznego w formie on-line celem uzupełnienia lub podwyższenia poziomu wykształcenia.

Cel projektu zakłada utworzenie i wyposażenie na terenie całego kraju jak największej ilości (lecz nie mniej niż 250) centrów kształcenia na odległość na wsiach w sprzęt komputerowy z dostępem do Internetu w celu umożliwienia ostatecznym odbiorcom korzystania z dostępnych programów kształcenia na odległość. Zatrudnienie w centrach wykwalifikowanych osób, których zadaniem będzie pomoc w korzystaniu z zasobów centrum. Osoby te muszą wykazać znajomość źródeł dostępnych programów kształcenia na odległość oraz biegłość obsługi typowego oprogramowania komputerowego (m.in. pakiet MS Office, poczta elektroniczna i Internet). Utworzenie przez projektodawcę ogólnopolskiej sieci centrów kształcenia na odległość z wykorzystaniem istniejącej infrastruktury teleinformatycznej z jednostkami prowadzącymi kształcenie na odległość. Umożliwienie ostatecznym odbiorcom uzupełnienia lub podwyższenia poziomu wykształcenia w formie kształcenia na odległość szczególnie na poziomie ponadgimnazjalnym.

Ostateczni beneficjenci to osoby, instytucje lub grupy społeczne bezpośrednio korzystające z pomocy udzielanej w ramach Działania 2.1 schemat a) Europejskiego Funduszu Społecznego: społeczności lokalne, lokalna, regionalna i centralna administracja oświatowa, szkoły podstawowe, gimnazja oraz ponadgimnazjalne (kadra, uczniowie i instytucje), przedszkola (kadra, uczniowie i instytucje).

**Nowe programy wspierające informatyzację. W Programie Rozwoju Obszarów Wiejskich** na lata 2007–2013 w działaniu „Podstawowe usługi dla gospodarki i ludności wiejskiej” przewidziane jest wsparcie projektów z zakresu upowszechniania szerokopasmowego dostępu do Internetu. Zakres pomocy będzie obejmował koszty inwestycyjne, w szczególności zakup materiałów i wykonanie prac budowlano-montażowych, zakup niezbędnego wyposażenia. Beneficjentami tego działania będą jednostki samorządu terytorialnego lub ich związki oraz organy wykonujące zadania jednostek samorządu terytorialnego, operatorzy sieci energetycznych i internetowych. Maksymalna wysokość pomocy na realizację projektów w zakresie upowszechniania dostępu do Internetu w jednej gminie nie będzie mogła przekroczyć 1 mln zł. Projekty będą realizowane w miejscowościach do 2 tys. mieszkańców, należących do gminy wiejskiej lub miejsko-wiejskiej.

Programy umożliwiające wsparcie dla rozwoju społeczeństwa informacyjnego to m.in.: **Program Operacyjny Kapitał Ludzki, Program Operacyjny Innowacyjna Gospodarka<sup>11</sup>, Program Operacyjny Rozwój Polski Wschodniej i Regionalne Programy Operacyjne.** Szczególnie należy zwrócić uwagę na **Program Operacyjny Kapitał Ludzki** – priorytet 7.1 oraz **Program Operacyjny Innowacyjna Gospodarka** – Oś priorytetowa 7. Celem działania 7.1 „Poprawa dostępu do zatrudnienia oraz wspieranie aktywności zawodowej w regionie” jest podniesienie poziomu aktywności i mobilności zawodowej oraz zdolności do zatrudnienia osób bezrobotnych i poszukujących pracy (zarówno zarejestrowanych, jak i niezarejestrowanych w powiatowych urzędach pracy) oraz stworzenie warunków dla rozwoju aktywności zawodowej w regionie. Działanie wdrażane będzie trójtorowo:

- projekty konkursowe (schemat a),
- projekty konkursowe – wyłącznie dla PUP (schemat b),
- projekty systemowe – procedura pozakonkursowa, obejmująca wnioski składane przez Powiatowe Urzędy Pracy (schemat c).

---

<sup>11</sup> Program Operacyjny Innowacyjna Gospodarka. MRR Warszawa, 12 grudnia 2006.

Szansą np. dla działalności Gminnych Centrów Informacji są projekty konkursowe, a w ich ramach następujące typy projektów: szkolenia, staże/przygotowanie zawodowe w miejscu pracy, subsydiowanie zatrudnienia ze szczególnym uwzględnieniem MŚP oraz trzeciego sektora, poradnictwo zawodowe i pośrednictwo pracy, warsztaty aktywnego poszukiwania pracy, opracowanie i rozpowszechnianie informacji o ofertach pracy, możliwościach udziału w szkoleniach i stażach oraz innych usługach, upowszechnianie i promocja alternatywnych i elastycznych form zatrudnienia oraz metod organizacji pracy, wspieranie wolontariatu oraz inicjatyw na rzecz podnoszenia mobilności geograficznej i zawodowej, szkolenia oraz specjalistyczne doradztwo dla kadr instytucji rynku pracy na terenie regionu, powiązane z potrzebami i specyfiką realizowanych zadań, rozwój dialogu, partnerstwa publiczno-społecznego i współpracy na rzecz rozwoju zasobów ludzkich.

W ramach **Programu Operacyjny Innowacyjna Gospodarka** przewidziano realizację siedmiu osi priorytetowych. W naszym przypadku istotna jest: Oś priorytetowa 7. – Budowa i rozwój społeczeństwa informacyjnego, która zakłada:

- budowę współpracujących elektronicznych platform usług publicznych, na których dostępne będą usługi dla obywateli i przedsiębiorstw, m.in.: zabezpieczenie społeczne, podatki, zamówienia publiczne, rejestracja działalności gospodarczej, rejestry sądowe, ochrona zdrowia, ochrona środowiska,
- przebudowę, dostosowanie i wdrożenie rejestrów państwowych, zasobów i systemów informatycznych administracji publicznej do współdziałania, w celu ich usprawnienia, integracji i umożliwienia świadczenia usług drogą elektroniczną, zapewnienie zintegrowanej infrastruktury teleinformatycznej administracji publicznej wszystkich szczebli,
- rozwój systemów informacji publicznej (w tym informacji prawnej),
- wsparcie dla przedsiębiorstw (także nowo tworzonych) świadczących e-Usługi lub udostępniających treści cyfrowe, także na potrzeby lokalnej społeczności,
- wspieranie e-Usług między przedsiębiorstwami (B2B),
- wspieranie działań z zakresu e-Integracji,
- wspieranie w zakresie dostępu obywateli do szerokopasmowego Internetu z zachowaniem konkurencji rynkowej i neutralności technologicznej.

Programy operacyjne są w stanie uzgodnień ostatecznych i aplikacje do nich będą możliwe w drugiej połowie 2007 roku.

## Literatura

1. ePolska – Plan działań na rzecz rozwoju społeczeństwa informacyjnego w Polsce na lata 2001–2006.
2. Gminne Centrum Informacji – doświadczenia i przyszłość. Poradnik. Pod red. H. Bednarczyka, T. Kupidury, M. Żurka. W. MPiPS – 2006 r.
3. Centra kształcenia na odległość na wsiach. Ministerstwo Edukacji Narodowej, Biuro Wdrażania Europejskiego Funduszu Społecznego. Warszawa 2006 ([www.men.gov.pl](http://www.men.gov.pl)).
4. Monitoring realizacji Strategii Informatyzacji Rzeczypospolitej Polskiej – ePolska na lata 2004–2006, Ministerstwo Nauki i Informatyzacji, 2004.
5. Program Operacyjny Kapitał Ludzki na lata 2007–2013. MRR Warszawa, 29 listopada 2006.
6. Straszak A., Nowe wyzwanie dla polskiej e-gospodarki, [w:] Drelichowski L. (red.), Studia i materiały. Polskie Stowarzyszenie Zarządzania Wiedzą, Bydgoszcz, 2004, s. 59–64, 24 poz. bibl.
7. Strategia informatyzacji Rzeczypospolitej Polskiej – ePolska. Ministerstwo Nauki i Informatyzacji; maj 2003.

8. Kupidura T., Flaszyńska E.: Gminne Centrum Informacji w społecznościach lokalnych. [W:] Praca zbiorowa pod red. H. Benarczyka, J. Figurskiego, M. Żurka: Pedagogika Pracy – Doradztwo Zawodowe. ITeE Radom2004. (str. 289-302)
9. Bednarczyk H., Kupidura T.: Lokalne innowacje oświatowe. „Przyłęk nasza ziemia” – pod red. M. Kusia. W: S.O. Sycyna 2005.
10. Kupidura T., Bednarczyk H: Społeczna sieć komputerowa – eSycyna – wrota powiatu zwoleńskiego. Ruch Pedagogiczny nr 1-2 2004 r. WSP ZNP Warszawa.
11. Wiśniewski P., Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji, Departament Społeczeństwa Informacyjnego, III konferencja – Internet w bibliotekach. Zasoby elektroniczne: podaż i popyt.

Recenzent:  
**dr inż. Zbigniew KRAJEK**

Dane korespondencyjne autora:

**Tomasz KUPIDURA**

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB

ul. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom

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

**Katarina HJERTNER-THORÉN**

(Uppsala University)

## **Polityka aktywizacji samorządów miejskich: studium przypadku pracy praktycznej z bezrobotnymi beneficjentami pomocy socjalnej**

Municipal activation policy: A case study of the practical  
work with unemployed social assistance recipients

**Słowa kluczowe:** Polityka aktywizacji samorządów miejskich, pomoc społeczna, pracownicy pomocy społecznej, wdrażanie, Jobbcentrum, Källan.

**Keywords:** Municipal activation policy, social assistance, front-line workers, implementation, Jobbcentrum, Källan.

### **Summary**

In the 1990s, many municipalities developed local activation programs for social assistance recipients as a response to increasing social assistance expenditures. The article presents the main issues of the study aiming at investigating the practical implementation of municipal activation policies in two different activation programs, Jobbcentrum in Skärholmen and Källan in Osby.

The purpose with the study is to highlight how the front-line workers systematically translate activation policy into practice in their interactions with the clients. The study utilizes a street-level bureaucracy perspective, which illuminates the role of bureaucratic and professional discretion and how institutional factors shape the practical responses of front-line staff. The Findings from this study suggest that the implementation practices in Skärholmen and Osby frequently diverge from formal intentions of activation policy and the programs' own goals and descriptions of their work.

W latach 90. w Szwecji miała miejsce realizacja samorządowych programów aktywizacji zawodowej dla beneficjentów pomocy społecznej. Programy te miały na celu walkę z bezrobociem, co wiązało się ze zwiększeniem wydatków na usługi opieki społecznej. Programy aktywizacji samorządów miejskich są stałym komponentem szwedzkiego systemu społecznego. Obecnie realizowanych jest w tym kraju około 800 tego typu programów. Jedną z przesłanek programów, w znacznym uproszczeniu, jest fakt, że bezrobotni beneficjenci pomocy społecznej odznaczają się, w zasadzie, pasywnością, gdy taką pomoc otrzymują. W celu wyeliminowania tej bierności, konieczne jest zastosowanie w procesie aktywizacji kombinacji przymusu i wsparcia, co pozwoli stać się im samowystarczalnymi pracownikami oraz odpowiednio zmniejszy koszty funkcjonowania opieki społecznej.

Rozwój lokalnych programów aktywizacji jest efektem decentralizacji szwedzkiego systemu programów rynku pracy (poza nimi funkcjonuje system rządowych programów rynku pracy, za który odpowiedzialne są Publiczne Służby Zatrudnienia) oraz stworzenia oddzielnych uregulowań dla tych programów (Salonen i Ulmestig, 2004). Lokalne programy aktywizacji są zarządzane i administrowane przez samorządy, których zakres działalności związanej ze szkoleniami i kształceniem różni się pod względem jakościowym i ilościowym. System programów rynku pracy, który opiera się na lokalnej i dyskrecjonalnej interpretacji przepisów formalnych, jest trudny do standaryzacji. Potencjalni beneficjenci opieki społecznej są oceniani na podstawie subiektywnych odczuć pracowników pomocy społecznej, którzy mają swobodę w przyznawaniu uprawnień do pomocy społecznej, jak i usalaniu treści umowy aktywizacyjnej

W toczącej się obecnie dyskusji pojawiają się zarówno słowa uznania, jak i krytyki omawianych programów. Niektórzy specjaliści twierdzą, że stanowią one istotny instrument przeciwdziałający marginalizacji społecznej dzięki zwiększeniu możliwości wejścia na regularny rynek pracy. Inni z kolei są zdania, że lokalne narzędzia aktywizacji są jedynie nową formą kontroli i przymusu do podjęcia zatrudnienia dla ludzi zdanych na wsparcie z pomocy społecznej. Dotychczasowy dorobek naukowy z zakresu lokalnych programów aktywizacji jest raczej skromny, co wynika z małej systematyczności prowadzonych analiz. W celu zapewnienia luki związanej z zagadnieniem aktywizacji przeprowadzono niniejsze badania, które mają dać odpowiedź na pytanie, w jaki sposób realizowana jest lokalna polityka aktywizacji na przykładzie dwóch jednostek samorządowych. W badaniach chciano powściągnąć się od analizy formalnych uregulowań prawnych i retoryki oficjalnych programów i skoncentrować się na realizacji polityki aktywizacyjnej od strony praktycznej. Godnym zanotowania jest fakt, że w niniejszej analizie, narzędzia aktywizacji nie są postrzegane jako z natury pozytywne bądź negatywne, ponieważ nie wiadomo, czy aktywizacja poprawia szanse klientów na znalezienie regularnego zatrudnienia i wyzwolenia się z zależności od opieki społecznej. Obszar badań dotyczy dwóch jednostek samorządowych – Rady Miejskiej w Skärholmen oraz samorządu miejskiego w Osby.



Skärholmen prowadzi program aktywizacji o nazwie Jobbcentrum, natomiast program prowadzony w Osby nosi nazwę Källan.

## **Lokalne programy aktywizacji**

Funkcjonowanie Jobbcentrum i Källan jest ściśle powiązane z systemem pomocy społecznej samorządów miejskich. Jobbcentrum i Källan charakteryzują się pewnym stopniem „przymusowości” – klienci muszą uczestniczyć w programie, aby otrzymywać wsparcie finansowe. Dlatego też uprawnienie do otrzymywania pomocy społecznej jest uzależnione od uczestnictwa w programie aktywizacyjnym. Klienci są zobowiązani do korzystania z programu, dopóki nie znajdą zatrudnienia lub nie zmniejszy się wielkość wsparcia pomocy społecznej. Sankcje w postaci redukcji lub całkowitej utraty zasiłku mogą zostać nałożone w przypadku, gdy klient nie spełnia wymagań, do których zobowiązał się podpisując umowę aktywizacyjną.

Jobbcentrum i Källan są miejscem, gdzie klienci mogą niezależnie szukać pracy za pośrednictwem gazet, reklam i Internetu. Klienci znajdują się na różnych etapach procesu poszukiwania pracy, a personel ma obowiązek zajmować się zarówno nowymi, jak i klientami korzystającymi z programu już od dłuższego czasu. Klientom oferuje się, o ile to w danej chwili możliwe, szkolenia praktyczne lub krótkie kursy. W Källan może to być „Szwedzki dla Imigrantów”, natomiast w Jobbcentrum można odbyć kursy językowe na poziomie podstawowym przeznaczone dla małych grup odbiorców. Wiele osób z personelu nie ma wykształcenia formalnego, nie przeszło formalnego szkolenia w służbach zatrudnienia ani też nie posiada doświadczenia w pracy związanej z usługami rynku pracy, a jedynie nieliczni spośród personelu mają kwalifikacje pracowników socjalnych. Pewna liczba osób zatrudnionych przy obsłudze obu programów doświadczyła bezrobocia na własnej skórze i otrzymała z tego tytułu różnego rodzaju wsparcie. Jak podaje dyrektor programu Jobbcentrum, około 70 % personelu zanim rozpoczęło pracę w Jobbcentrum było osobami bezrobotnymi.

## **Jobbcentrum: opis programu**

Jobbcentrum powstało w 1998 r. w celu zintensyfikowania procesu poszukiwania pracy przez bezrobotnych beneficjentów pomocy społecznej. Początkowo był to prowadzony na niewielką skalę lokalny program przeznaczony dla ludzi młodych, z czasem objął klientów pomocy społecznej wszystkich grup wiekowych. Jobbcentrum wchodzi obecnie w skład administracji pomocy społecznej Skarholmen. Współpracuje z trzema innymi radami miejskimi: Hagersten, Alvsjö i Liljeholmen, z lokalnymi Publicznymi Służbami Zatrudnienia oraz Urzędami Usług Socjalnych. Administracją pomocy społecznej zarządza dyrektor, który kieruje zarówno pracą pracowników społecznych, jak i personelem Jobbcentrum. Jobbcentrum ma również swojego kierownika programu odpowiedzialnego za bieżące funkcjonowanie programu. Jobbcentrum zatrudnia około 25 pracowników, z których większość stanowią „trenerzy pracy”, a liczba obsługiwanych na bieżąco przypadków wynosi około 1000 klientów, spośród których około 200–250 odwiedza Jobbcentrum codziennie. Wiek klientów mieści się w przedziale od 18–65 lat. Klientami są zarówno mężczyźni, jak i kobiety. Wielu uczestników jest imigrantami doświadczającymi barier językowych. Organizacja pomocy społecznej liczy 12 pracowników socjalnych plus 11–12 pracowników administracyjnych. Nowi aplikanci pomocy społecznej, będący bezrobotnymi, są bezpośrednio kierowani do Jobbcentrum, bez uprzedniego spotkania z pracowni-

kiem społecznym, a bieżące przypadki mogą zostać tam skierowane w każdej chwili, o ile pracownik socjalny uzna, że klient powinien zostać poddany procesowi aktywizacji. Na początku klienci przechodzą etap analizy ich sytuacji zatrudnieniowej oraz tego, w jaki sposób Jobbcentrum może pomóc klientom w ich działaniach zmierzających do wejścia na rynek pracy. Poszukiwanie pracy na własną rękę to najbardziej powszechna czynność klientów w Jobbcentrum. W centrum do dyspozycji bezrobotnych osób stoi około 10 komputerów z dostępem do Internetu, z których mogą oni korzystać za każdym razem przez 15 minut. Czas oczekiwania jest długi, więc rzadko się zdarza, aby klient korzystał z komputera więcej niż raz dziennie. Ponadto klienci mają dostęp do dodatkowych miejsc roboczych, w których mogą napisać CV i list motywacyjny. Jeśli klienci proszą o pomoc, personel pomaga im w napisaniu aplikacji do pracy. Jobbcentrum utrzymuje kontakty z pracodawcami, firmami doradztwa personalnego i instytucjami prowadzącymi szkolenia, na które niektórzy klienci są kierowani, o ile jest taka możliwość.

Uregulowania prawne funkcjonowania programu stanowią, że głównym zadaniem Jobbcentrum jest wspieranie beneficjentów pomocy społecznej w ich wysiłkach związanych z wkroczeniem na rynek pracy lub rozpoczęciem edukacji, która pomoże im usamodzielnić się. Jest to program, w którym różnego rodzaju organizacje publiczne i niepubliczne „pobudzają” jego uczestników do indywidualnego rozwoju. Jest to również miejsce, gdzie mogą oni znaleźć pomoc w zakresie osiągania celów osobistych ich życia oraz osiągnięciu samodzielności. W sprawozdaniu rocznym z 2003 r. stwierdza się, że głównymi celami programu są:

- Dostarczenie klientom wsparcia, dzięki któremu polepszy się ich sytuacja osobista.
- Wszyscy beneficjenci pomocy społecznej w Skarholmen powinni uzyskać ofertę pracy lub propozycję innego zajęcia w przeciągu 5 dni.
- Zapewnienie wszystkim klientom Jobbcentrum odpowiedniego sposobu wyjścia z trudnej sytuacji.
- Pomoc klientom w znajdowaniu sposobów kształtowania zdrowego podejścia do życia w społeczeństwie i miejscu pracy.
- Udzielenie klientom pomocy, o którą proszą.

Pozostałe cele to ograniczenie zależności od systemu pomocy społecznej i wzrost stopy zatrudnienia oraz zlikwidowanie błędnego koła poczucia bezradności, ograniczenie szarej strefy (np. miejsca pracy na nielegalnym rynku pracy), ograniczenie zjawiska izolacji społecznej oraz zmniejszenie skali pogarszania się stanu zdrowia psychicznego i fizycznego. W innych dokumentach stanowiących o programie istnieje zapis, że Jobbcentrum posługuje się metodą pracy „nastawioną na rozwiązanie problemu”, w której bierze się pod uwagę własne pomysły klientów na wyjście z trudnej sytuacji. Centrum powinno uwzględniać elastyczne rozwiązania dopasowane do indywidualnych uwarunkowań. Nacisk kładzie się też na motywację i determinację klientów, a także indywidualne zasoby. Margareta Johansson, przewodnicząca rady miejskiej w Skarholmen, jest przekonana, że działalność Jobbcentrum stanowi bardzo pozytywny element systemu pomocy społecznej, a klienci powinni zrobić coś w zamian otrzymanego wsparcia. Jednocześnie podkreśla znaczenie indywidualnego podejścia do klienta praktykowanego w Jobbcentrum oraz to, że niektórzy klienci nie mogą pracować z różnych powodów i należy zwolnić z ich z obowiązku spełnienia określonych wymagań. Twierdzi, że pracownicy społeczni powinni przeprowadzać ocenę indywidualną, bo jak twierdzi „jest ona ważna dla stosowania się do zasady elastycznych rozwiązań, odmiennych dla poszczególnych klientów.

Margareta Johansson podkreśla także fakt, że pracownicy socjalni muszą zmagać się z trudną sytuacją w pracy, co wpływa na ich działania praktyczne:

*Istotne jest to, w jaki sposób my, jako politycy, możemy wspierać pracowników społecznych pracujących pod ogromną presją wysokiej liczby spraw i koniecznością jednoczesnej realizacji różnorodnych celów. Takie są wymagania klientów, przełożonych i twórców polityki... i w końcu pieniędzy, które determinują skalę działań prowadzonych przez organizację.*

Zatem pracownicy w Skarholmen pracują w wymagających warunkach, które ostatecznie oddziałują na czas ich pracy, jak i interakcje z klientami. Ale pomimo tych niedomagań organizacyjnych, opisany, zarówno w dokumentach ustanawiających program, jak i akcentowany przez lokalnych liderów politycznych, cel formalny zamyka się w stwierdzeniu, że Jobbcentrum jest miejscem, w którym klienci mogą liczyć na pomoc indywidualną w celu zachowania tej indywidualności i zwiększenia szans na wkroczenie na regularny rynek pracy.

### **Kallan: opis programu**

Kallan jest programem aktywizacji prowadzonym w Osby. Codziennie w programie uczestniczy 5–10 klientów pomocy społecznej. 10–20 klientów będących imigrantami jest kierowanych z urzędu pomocy społecznej na zajęcia „Szwedzkiego dla Imigrantów” (SFI) i zajęcia związane z poszukiwaniem pracy. Bezrobotni beneficjenci pomocy społecznej są zobowiązani do stawienia się w Kallan w przeciągu 48 godzin od daty uznania ich wniosku o korzystanie ze świadczeń pomocy społecznej. Kallan współpracuje z Publicznymi Służbami Zatrudnienia i Urzędami Pomocy Socjalnej w Osby. Ma także kontakty z okolicznymi szkołami i pracodawcami. Poza szukaniem pracy klienci mogą uczestniczyć w wewnętrznych szkoleniach, tj. stolarstwo, prace kuchenne, sprzątanie, laboratoria komputerowe (np. „Datortek” będący programem PES) oraz programy rehabilitacyjne. Większość klientów wywodzących się ze środowisk imigracyjnych uczestniczy w zajęciach SFI. W przeciwieństwie do Jobbcentrum, klienci mogą skorzystać z oferty kursów językowych. Wszyscy klienci Kallan mogą uczestniczyć w kursach i praktykach oferowanych, a niekiedy finansowanych przez Publiczne Służby Zatrudnienia. Zdarza się, że Kallan oferuje klientom udział w praktycznych szkoleniach u lokalnych pracodawców. Kallan, we współpracy z lokalnymi przedsiębiorcami próbowała zrealizować ambitny plan budowy banku wolnych miejsc na szkoleniach praktycznych. Realizacja pomysłu nie powiodła się jednak do końca. Pojawiły się trudności w znalezieniu pracodawców, którzy byliby zainteresowani zatrudnieniem klientów Kallan. Dostępność szkoleń praktycznych uzależniona była w znacznej mierze od ogólnej sytuacji ekonomicznej w regionie. Kiedy stopa bezrobocia wykazywała niski poziom pracodawcy udostępniali wolne miejsca na szkoleniu, natomiast w okresie, kiedy stopa bezrobocia rosła, Kallan doświadczał trudności w regularnym dostarczaniu swoim klientom ofert szkolenia praktycznego. Poza zajęciami związanymi ze znalezieniem pracy, Kallan oferuje „kursy rozwoju osobistego”, na których można doskonalić techniki autoprezentacji, umiejętności wykorzystywane podczas rozmowy kwalifikacyjnej oraz samooceny. Ośrodek pomaga także klientom w redagowaniu CV i listu motywacyjnego. Kallan zatrudnia niewielu ludzi, a reprezentacja administracji pomocy społecznej liczy zaledwie czterech pracowników socjalnych. Dyrektor pomocy społecznej czuwa zarówno nad organizacją pomocy społecznej, jak i samym Kallan, natomiast kierownik programu odpowiada za działalność programu Kallan.

W dokumentach ustanawiających program stwierdza się, że celem funkcjonowania Kallan jest „uczynienie samowystarczalnymi tak wielu klientów, jak to tylko możliwe” oraz dostarczenie klientom różnych form rozwoju kompetencji osobistych. Ingmar Berntsson przewodniczył pracom Komitetu Opieki Społecznej w Osby w czasie, gdy powstawało Kallan. Wyjaśnia, że:

*W latach 90. państwo ponosiło wysokie koszty związane z finansowaniem emerytur i pomocy społecznej. Kiedy alarmowaliśmy, że „koszty pomocy społecznej muszą zmniejszyć się do poziomu 10 milionów”. Odpowiedzią na ten apel było powstanie Kallan. Kallan stworzyło pracownikom społecznym narzędzie pracy i obniżyło koszty funkcjonowania opieki społecznej w Osby... Ale swój udział miały także czynniki strukturalne(...). Dla klienta ważne jest uczestnictwo w zajęciach, jakie zapewnia Kallan, ale niemniejsze znaczenie ma uświadomienie im, że życie nie zawsze jest szczęśliwe i beztrudne. Nie można być wesołym przez cały czas, zatem istotne jest uświadamianie klientom ich poczucia własnej wartości.*

Kallan razem z modelem Uppsala tworzą roboczy model, który skupia się na potrzebach indywidualnych klientów, a nie jedynie na spełnianiu przez nich określonych wymagań. Klienci pomocy socjalnej, aby stać się samowystarczalnymi jednostkami, powinni mieć zarówno obowiązki, jak i prawa. Przy określaniu rodzaju i zakresu pomocy należy jednak wziąć pod uwagę indywidualne zasoby klientów.

## **Wnioski**

Rozwój programów aktywizacyjnych samorządów miejskich w Szwecji był odpowiedzią na rosnące w latach 90. koszty pomocy socjalnej. Ich opracowanie było także reakcją na fakt, że znaczna liczba bezrobotnych beneficjentów pomocy społecznej nie otrzymuje wsparcia w ramach tradycyjnego systemu aktywnych programów rynku pracy administrowanych przez Publiczne Służby Zatrudnienia. Jednocześnie politycy, decydenci i opinia publiczna zaczęła akcentować konieczność wymagania od osób korzystających z pomocy socjalnej czegoś w zamian. Podobna tendencja wystąpiła na przestrzeni ostatniej dekady w większości zachodnioeuropejskich krajów Unii Europejskiej i USA wraz z rozwojem w tych państwach polityki mającej na celu aktywizację bezrobotnych obywateli. W krajach tych rozgorzała dyskusja na temat tego, czy podejście aktywizujące jest w stanie rzeczywiście zmniejszyć poziom bezrobocia i zwalczać zjawisko wykluczenia społecznego czy jest to tylko kwestią pozostającą w sferze zamiaru.

W niniejszych badaniach pokazano, że polityka aktywizacyjna powinna być rozpatrywana w połączeniu z praktyką jej wdrażania. Dzięki przeprowadzeniu analizy wielowymiarowych związków pomiędzy legislacją, aspektem organizacyjnym oraz działaniami praktycznymi łatwiej zrozumieć w jaki sposób praktyczna implementacja polityki aktywizacyjnej przekłada się na doświadczenia klientów. Praktyka niekoniecznie jest niezgodna z prawodawstwem formalnym, ale niejasności są pokazane w odniesieniu do intencji prawodawców oraz statutowych celów programu. Prezentowane wyniki badań sugerują, że proces wdrażania programu w Skarholmen i Osby wiąże się z praktykami selekcji klientów bez dokonania dogłębnej oceny indywidualnej, a pomoc jest dostarczana na podstawie dostępności środków, a nie z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb beneficjenta. Skuteczność programu pozostaje bez znaczenia, a odpowiedzialność za proces aktywizacji i jego rezultaty jest przenoszona z pracowników służb zatrudnienia na klientów przede wszystkim ze względu na fakt, że działalność owych pracowników nie jest prawie w ogóle monitorowana. Innym problemem dotyczącym wymogów aktywi-

zacyjnych jest to, że klienci nie dysponują innymi środkami wsparcia. Dlatego nie mogą obarczać samorządów miejskich winą za niedostateczną jakość usług, jakie są im świadczone. W ramach przepisów prawnych klienci nie mogą wyrazić sprzeciwu wobec wymogów aktywizacyjnych. W przypadku, gdy klienci próbują odmówić lub negocjować treść wymogów aktywizacyjnych, uważa się ich za niechętnych do współpracy, przez co mogą szybko utracić prawo do zasiłków pomocy społecznej.

Wiele umów aktywizacyjnych wykazuje podobieństwo do starych formularzy „testów pracy” używanych do zakwalifikowania bezrobotnych programu lub też ich odrzucenia (Johanson, 2001; Lindquist and Marklund, 1995). Pomimo tych podobieństw, uważam, że niezbyt trafne jest stwierdzenie, że obecnie praktyki aktywizacyjne nie są ani ważne, ani skuteczne. Czasami programy są źródłem nieocenionego wsparcia w procesie przechodzenia ze stanu korzystania z pomocy społecznej do stanu regularnego zatrudnienia. Jednak ograniczone możliwości programów, jeżeli chodzi o czas i zasoby, ograniczony dostęp do szkoleń praktycznych i edukacji oraz zdarzające się rzadko wprawdzie okazje ofert zatrudnienia tworzą praktyczny wymiar pracy z klientami. Wydaje się, że aktywizacja może odnosić skutki w odniesieniu do pewnych grup klientów, przede wszystkim do tych bezrobotnych, którzy wykazują silne powiązania z rynkiem pracy. Właśnie ta grupa klientów wykorzystuje w procesie poszukiwania pracy takie narzędzia, jak bazy danych miejsc pracy, komputery, telefony i drukarki. Wielu klientów spośród tej grupy osób wie, jak poszukiwać pracy na własną rękę lub z pomocą Publicznych Służb Zatrudnienia.

Powszechnie panuje negatywny stosunek do usług i programów dostarczanych przez Publiczne Służby Zatrudnienia. W Skarholmen wielu klientów nie jest przekonanych do korzystania z programów nie będących Jobbcentrum. Takie nastawienie stanowi problem, ponieważ w Karcie Usług Socjalnych zastrzega się, że beneficjenci pomocy społecznej muszą zarejestrować się w kartotece PES (Publiczne Służby Zatrudnienia) oraz że administracja pomocy społecznej powinna współpracować z PES. W Skarholmen praktyczną odpowiedzią na wymóg współpracy z PES było, w głównej mierze to, że „indywidualny plan działań” klientów opracowany przez PES został skopiowany i przeniesiony do kartoteki klienta bez uzupełnienia go dalszymi uwagami. W Osby personel wykazał znacznie większą skłonność do współpracy z Publicznymi Służbami Zatrudnienia i generalnie miał pozytywny stosunek do pozostałych programów i zajęć szkoleniowych, natomiast bezrobotni klienci pomocy społecznej byli znacznie częściej w pierwszej kolejności odsyłani do Kallan.

Na podstawie dokonanych obserwacji wynika, że większość bezrobotnych klientów pomocy społecznej jest przydzielana do programów bez uprzedniej głębszej analizy indywidualnej. Modele aktywizacji stosowane w Osby i Skarholmen zakładają podejście „jeden model – odpowiedni dla wszystkich”, w którym uczestnictwo w programie nie jest poprzedzone dogłębnym zbadaniem potrzeb klienta. Personel zarówno w Skarholmen, jak i Osby doświadcza trudności w obsłudze pewnej grupy klientów, w szczególności napotykającej liczne bariery w wejściu na rynek pracy lub inne trudności o podłożu społecznym. Jest to zjawisko godne odnotowania ze względu na fakt, że usługi społeczne świadczone przez samorządy miejskie są przeznaczone przede wszystkim dla osób wykazujących wysoki stopień marginalizacji oraz tych, którzy nie mogą skorzystać z pomocy z innych źródeł, jakie oferuje szwedzki system społeczny. Wnioski te nasuwają pytanie, do kogo powinny być skierowane usługi i jaki rodzaj pomocy powinien mu zostać zaoferowany w ramach systemu pomocy społecznej?

Działania praktyczne są uwarunkowane także czynnikami politycznymi i organizacyjnymi i z tego względu należy docenić powiązania pomiędzy implementacją rozwiązań organizacyjnych oraz szerszym kontekstem społeczno-politycznym. Dobrym rozwiązaniem było przeniesienie kompetencji administrowania programami dla bezrobotnych na samorządy miejskie wówczas, gdy koszty pomocy społecznej zaczęły w latach 90. dramatycznie rosnąć. Jednak o ile cel organizacyjny polega głównie na zmniejszeniu liczby osób korzystających z pomocy społecznej, można odnieść wrażenie, że działania praktyczne zaczynają zmierzać w innym kierunku niż pierwotnie założony cel formalny polityki, polegający na znalezieniu klientom stabilnego zatrudnienia. Niesłuszny jest pogląd, że polityka aktywizacyjna samorządów miejskich, jak pokazuje przykład strategii Jobbcenmtrum i Kallan, nie zawsze oferuje klientom odpowiednie dla nich usługi, ponieważ kieruje się ona logiką zgodną z funkcjonowaniem administracji pomocy społecznej. W praktyce większość ich zadań realizowanych w pracy sprowadza się do upraszczania złożonych zadań i monitorowania klientów. Innym ważnym elementem związanym z polityką administracji pomocy społecznej jest obniżenie kosztów pomocy społecznej. Stanowi ono ważny cel, jednak „kłóci się” on z celem udzielania wsparcia klientom w zakresie przejścia ze stanu zależności od pomocy socjalnej do stanu samowystarczalności. Badane samorządy miejskie zmniejszyły ponoszone koszty pomocy społecznej w czasie, gdy prowadzone były badania, ale nadal pozostaje niewiadomą, czy (a jeśli tak, to w jakim stopniu) programy aktywizujące przyczyniły się do tych oszczędności. Większość samorządów zmniejszyło koszty pomocy społecznej na początku bieżącej dekady. Obecnie samorządy rzadko ponoszą odpowiedzialność za wyniki programów aktywizacji, a klienci nie mogą odmówić uczestnictwa w programie. Taki kontekst instytucjonalny tworzy praktyki polegające jedynie na monitoringu poświęcanego przez klientów czasu i kontroli potencjalnych oszustów.

Najważniejszą lekcją wyływającą z niniejszych badań jest stwierdzenie, że polityka aktywizacji staje się niczym innym, jak tylko zbiorem umiejętności organizacyjnych. Rzeczywista i praktyczna treść polityki aktywizacji samorządów miejskich jest negocjowana i wprowadzana w trakcie codziennych interakcji pomiędzy personelem a klientami. Zdolność pracowników do udzielenia wsparcia o wysokiej jakości uzależniona jest od dostępności odpowiednich usług, tj. szkolenia i edukacja, umiejętności zawodowych personelu w zakresie zarządzania potrzebami zatrudnieniowymi i społecznymi klientów, a także dostępności pracy. Należy podkreślić, że personel naprawdę świadczy dobre jakościowo usługi swoim klientom, ale tego typu wsparcie nie zawsze uwzględnia potrzeby i zainteresowania klientów. Pomoc taka jest często udzielana w sytuacji jej dostępności i wówczas, gdy nie narusza ona w znaczącym stopniu logiki funkcjonowania administracji pomocy społecznej. W rezultacie polityka aktywizacji prowadzona przez samorządy miejskie w sferze praktycznej niekoniecznie przyczyni się do poprawy perspektyw klientów w znalezieniu zatrudnienia, ponieważ jej pierwotną funkcję stanowi kontrola uprawnień klientów do korzystania z pomocy społecznej.

*Thumaczenie: Karolina Maleńczak*

## **Doradztwo dla bezrobotnych: czy skraca czas pozostawania bez pracy i powrotu do stanu bezrobocia?**

**Cancelling the unemployed: does it lower unemployment duration and recurrence?**

**Słowa kluczowe:** doradztwo, bezrobotny, reforma, pracownik pomocy społecznej, ewaluacja programu.

**Keywords:** counselling, unemployed, reform, social worker, programme evaluation.

### **Summary**

In 2001, the French unemployment policies experienced an important reform. As a major input of this reform, the public unemployment agency (ANPE) revised its support policy to unemployed persons within the Programme d'Action Personnalisée (PAP). Individual follow-up became systematic and more frequent overall, and significantly larger amounts of job-search assistance services were provided. This reform departs from most foreign policies in that very intensive schemes are attributed to a rather modest share of the unemployed, whereas limited actual monitoring seems to have been taking place. The article describes the reform, presents theoretical and empirical analysis assumptions of the study, which aims at evaluation the effectiveness of the PAP services in raising the transition rate from unemployment to work and lowering recurrence into unemployment. The authors presents findings that three out of the four main schemes evaluated are efficient in lowering both unemployment duration and recurrence, with a lock-in effect for some of them. However, the rather limited number of beneficiaries affects the aggregate impact of the program.

Istnieje kilka rodzajów aktywnych programów rynku pracy, odznaczających się różnym stopniem skuteczności w rozwiązywaniu problemów rynku pracy. Coraz więcej uwagi poświęca się pomocy w znalezieniu pracy połączonej z monitoringiem zachowań bezrobotnych. Systemy wykorzystujące powyższe narzędzie wprowadzono w latach 90. w kilku krajach OECD, w niektórych przypadkach w połączeniu z rozbudowanym systemem zasiłkowym, np. w Danii lub z większym naciskiem na system ostrych sankcji (wynikających z faktu pozostawania bezrobotnym, przyp. tłum.), jak miało to miejsce w Holandii i Wielkiej Brytanii. Ewaluacja tego rodzaju programów doprowadziła do sformułowania różnorodnych wniosków, z których wyni-

ka, że skuteczność tych programów zależy od stanu wdrożenia oraz że wpływ na nią mogą mieć także czynniki makroekonomiczne (Martin and Grubb, 2001, van den Berg and van der Klaauw, 2003). Jeśli uwzględnimy subpopulacje, rezultaty mają charakter potencjalnie heterogeniczny, co nasuwa wniosek, że skierowanie programu do bezrobotnych, którzy skorzystają z niego w największym stopniu może mieć wpływ na wyniki zbiorowe.

W lipcu 2001 we Francji zreformowano system ubezpieczeń bezrobotnych. Pierwsza z reform Plan d'Aide au Retour à l'Emploi (PARE) zainicjowała dwie istotne zmiany. Zniesiony został regresywny system zasiłków dla bezrobotnych. Z drugiej strony publiczna agencja zatrudnienia (ANPE) zrewidowała swoją politykę wspierania bezrobotnych wprowadzając plan Plan d'Accompagnement Personnalisé (PAP). Zakładał on rozbudowę sfery usług pomocy przy poszukiwaniu pracy. Założenia reformy odbiegają od większości rozwiązań stosowanych w innych krajach przede wszystkim dlatego, że z intensywnych programów może skorzystać raczej skromny odsetek bezrobotnych (20%). Także bieżący monitoring ma ograniczony zasięg.

Do tej pory nie przeprowadzono podobnych badań efektów programów pomocy bezrobotnym w poszukiwaniu pracy. W niniejszej analizie skoncentrowano się na ewaluacji efektywności usług PAP w podnoszeniu wskaźnika transformacji ze stanu bezrobocia do zatrudnienia we Francji oraz obniżaniu odsetka osób powracających do stanu bezrobocia.

W badaniach wykorzystano bazę danych francuskiej agencji zatrudnienia, zawierającą ponad 500 000 przypadków bezrobotnych oraz szczegółowe informacje na temat usług, z jakich korzystają bezrobotni od momentu wprowadzenia PARE przed czerwcem 2003. r. Programy aktywizacji bezrobotnych wprowadzone reformą trwają od 20 godzin do 3 miesięcy i mogą albo oceniać umiejętności bezrobotnych, albo pomagać w działaniach zmierzających do znalezienia pracy. Rozpiętość danych pozwala na elastyczną estymację efektów czterech zestawów programów, włączając w to czasowe uzależnienie efektów i efekty heterogeniczne.

## **Reforma polityki zatrudnienia we Francji wprowadzona w 2001 roku**

Reforma wprowadzona we Francji w lipcu 2001 r., pomimo że wykorzystano do jej projektowania doświadczenia zagranicznych krajów, odznacza się własną specyfiką. Początkowo projekt zakładał wprowadzenie stosunku kontraktowego, przy pomocy którego regresywny system zasiłków dla bezrobotnych został zniesiony. W zamian zyskał na znaczeniu system monitoringu opierający się na regularnych wywiadach z bezrobotnymi oraz poszerzono zasięg usług z zakresu pomocy w poszukiwaniach pracy. W praktyce jednak znaczenie systemu kontraktowego i monitoringu jest niejasne. Z jednej strony funkcjonowanie stosunku kontraktowego, pomimo że został uwydatniony i sformalizowany, opiera się na już istniejących wymogach prawnych. Z drugiej strony obsługą systemu monitoringu zajmuje się publiczna agencja zatrudnienia (ANPE), która nie zarządza systemem zasiłków dla bezrobotnych – czyni to UNEDIC. W rezultacie nie ma jasności co do tego, czy system sankcji jest bardziej restrykcyjny.

Zatem reforma oznacza wprowadzenie dwóch podstawowych zmian: bardziej łagodnego systemu zasiłków (dla osób bezrobotnych uprawnionych do pobierania zasiłku) oraz znacznie bardziej rozbudowanego systemu doradztwa dla bezrobotnych (zarówno tych ubezpieczonych, jak i nieubezpieczonych) – program PAP (Programme d'action personnalisé). Biorąc pod uwagę system pomocy w poszukiwaniu zatrudnienia, pojawiły się 2 nowe elementy. Po pierwsze, zdarzały się przypadki, że bezrobotny w ogóle nie miał żadnego kontaktu z pracownikiem



agencji zatrudnienia. Takie spotkanie (trwające średnio 30 min) jest obecnie obowiązkowe dla każdej nowo zarejestrowanej osoby bezrobotnej i odbywa się w odstępach co najmniej półrocznych. Częstotliwość tego typu spotkań może nie jest szczególnie duża, ale podobna do przeciętnej, jaka występuje w innych krajach (Martin and Grubb, 2001). Może dochodzić jednak do nich częściej, w zależności od tego, jaki zawód ma dana osoba.

Drugą istotną zmianą jest znaczne poszerzenie zakresu usług, jakie mieli do dyspozycji bezrobotni zanim reforma została wprowadzona. Zakres poszerzony został dzięki podniesieniu kwoty budżetu na jego finansowanie. Niektóre z usług są świadczone bezpośrednio przez ANPE, inne są zlecane podwykonawcom. Przed reformą, tego typu narzędzia udostępniane były jedynie bezrobotnym pozostającym bez pracy ponad rok. Szkolenia oraz subsydiowanie zatrudnienia należą również do zestawu instrumentów proponowanych bezrobotnym, ale nie poświęcimy im uwagi w naszych rozważaniach.

Podczas pierwszego spotkania obowiązkowego, bezrobotny oraz pracownik socjalny ustalają zakres pomocy, jaki otrzyma bezrobotny w czasie poszukiwań zatrudnienia. Treść umowy zależy od oceny bezrobotnego co do stopnia jego autonomii podczas poszukiwania pracy oraz oceny zdolności bezrobotnego do szybkiego znalezienia pracy dokonanej przez pracownika służb zatrudnienia. Wywiad kończy się podpisaniem umowy PAP, która określa stopień pomocy oraz typy usług, z jakich korzystać będzie mógł bezrobotny. W umowach PAP wyszczególnione są rodzaje pracy odpowiadające posiadanym przez bezrobotnego umiejętnościom, region do jakiego bezrobotny zawiąże poszukiwani pracy oraz typy pracy, jakie skłonny jest wykonywać w razie konieczności zmiany zawodu. Podczas pierwszego spotkania większość bezrobotnych jest uważanych za samowystarczalnych w poszukiwaniach pracy. Jednostki nieposiadające odpowiednich umiejętności do znalezienia pracy samemu mogą skorzystać podczas pierwszego spotkania z programu intensywnego poszukiwania pracy. Bezrobotnym nadaje się odpowiednią administracyjną kategorię, które określa stopień monitoringu oraz zakres usług, z jakich może on skorzystać. Podstawowe warianty pomocy udzielanej bezrobotnemu w ramach kategorii mają służyć odpowiedniej ewaluacji polityki, która powinna opierać się bardziej na obserwacji usług niż na kategoriach teoretycznych. Istotnym aspektem jest to, że od momentu realizacji reformy dane na temat losów bezrobotnego są systematycznie zbierane.

Interesują nas 4 typy programów, na które składa się większa liczba usług: dwa z nich dotyczą oceny umiejętności, a pozostałe dwa – pomocy w poszukiwaniach pracy. Podstawowa „ocena umiejętności” trwa do 80 godzin i może odbywać się w miejscu pracy. Usługodawca pomaga jednostkom ocenić umiejętności zawodowe wymagane w wykonywaniu konkretnego zawodu. Drugi rodzaj oceny umiejętności nazywany „oceną projektu” jest skierowany do bezrobotnych, którzy doświadczają trudności w znalezieniu pracy odpowiadającej ich umiejętnościom. Osobisty doradca pomaga jednostce określić jego umiejętności oraz dopasować je do nowego projektu zatrudnienia dopasowanego do obecnego stanu panującego na rynku pracy. Trwa to do 20 godzin w przeciągu maksymalnie 42 dni. „Wsparcie w poszukiwaniu pracy” jest skierowane do osób mających dobrze zdefiniowany projekt zatrudnienia, ma na celu szybkie znalezienie pracy. Trwa 3 miesiące. Każdemu bezrobotnemu przypisany jest osobisty doradca, który pomaga ustalić plan działania, uczy metod poszukiwania prac, dostarcza wsparcia logistycznego, przedstawia oferty pracy i proponuje odbycie rozmów kwalifikacyjnych, kontaktuje się bezpośrednio z pracodawcami itp. Kluczową rolę w prowadzeniu programu odgrywa ANPE. Wreszcie „wsparcie projektu” jest skierowane do osób, które chcą bądź muszą zmienić zawód, ale potrzebują pomocy w określeniu

nowego projektu zatrudnienia. Cel tego programu jest podobny do programu „ocena projektu”. Trwa on jednak 3 miesiące i jest bardziej zorientowany na długi okres.

Jedynie 17% przypadków bezrobotnych wiąże się z uczestnictwem w co najmniej jednym z czterech programów w okresie od 2001–2004 r. Zdecydowana większość przypadków (80%) skorzystało tylko z jednego programu. W tej grupie najczęściej wykorzystywanym przez bezrobotnych narzędziem jest wsparcie poszukiwania pracy (44%).

Koszty prowadzenia programów są duże z powodu wysokich kosztów jednostkowych. Koszty jednostkowe wsparcia poszukiwania pracy i wsparcie projektu waha się pomiędzy 300 a 700 euro. W 2003 r. ANPE wydała 440 mln euro na realizację tych programów. Jednostkowy koszt oceny projektu wynosi około 900 euro, a oceny umiejętności około 200 euro. Całkowity koszt wszystkich programów oceny w 2003 r. to 180 milionów euro. Wartość programów, o których mowa w niniejszej analizie stanowi 0,04% PKB, to jest około 20% całkowitych wydatków ponoszonych na publiczne służby zatrudnienia. Dla porównania, całkowite wydatki związane z prowadzeniem polityki rynku pracy wynoszą 1,25% PKB (OECD, 2004).

### **Teoretyczna analiza doradztwa**

Teoretyczny aspekt oddziaływania doradztwa (lub innego aktywnego programu rynku pracy tj. szkolenia) był wielokrotnie analizowany w ramach modelu poszukiwania pracy (zob. np. van den Berg i van der Klaauw, 2003). Model ten jest przydatny do badania efektów doradztwa na wychodzenie ze stanu bezrobocia. Jednak model ten nie uwzględnia efektu doradztwa na charakterystykę pracy jaką znalazł bezrobotny po wyjściu ze stanu bezrobocia. Kwestia ta jest istotna, ponieważ na podstawie zgromadzonych przez nas danych mamy możliwość dokonania pomiaru oddziaływań różnorodnych programów PAP na czas zatrudnienia. Dlatego też do naszych badań wykorzystujemy stochastyczny model dopasowania pracy z endogeniczną zmienną destrukcji pracy opracowany przez Mortensena i Pissarida (1994) i Pissarida (2000). W takim modelu na wydajność pracy składają się dwa przypadkowe komponenty: komponent stały, który jest nakreślany po doborze pracownika do pracodawcy oraz komponent zmienny, którego wartość zmienia się z pewnym prawdopodobieństwem. Centralna hipoteza modelu mówi o tym, że doradztwo zwiększa odsetek dostarczanych ofert pracy. To standardowe założenie (zob. van den Berg i van der Klaauw, 2003) wydaje się pasować do analizy narzędzi doradztwa oferowanych w programach PAP. Nawet jeśli intensywność wsparcia w poszukiwaniu pracy zależy od typu programu, pracownik służb zatrudnienia odpowiedzialny za program uczy metod szukania pracy, przedstawia oferty pracy i proponuje uczestnictwo w rozmowach kwalifikacyjnych, kontaktuje się bezpośrednio z pracodawcami itp. Analiza teoretyczna przebiega w dwóch etapach. W pierwszym potraktowano destrukcję pracy jako zmienną egzogeniczną i zaprezentowano efekt oddziaływania doradztwa na wychodzenie ze stanu bezrobocia. W drugim etapie potraktowano destrukcję pracy jako czynnik endogeniczny i zbadano, czy uczestnictwo w programie doradczym przyczynia się do większej stabilności zatrudnienia. Przy obu założeniach nie zamknięto modelu i potraktowano odsetek dostarczanych ofert pracy jako czynnik egzogeniczny.

### **Dane statystyczne i analiza opisowa**

Analiza empiryczna opiera się na danych z rejestrów zgromadzonych przez ANPE. Wykorzystano reprezentatywną próbkę składającą się z 1/12 wszystkich bezrobotnych osób zareje-

strowanych w kraju pomiędzy lipcem 2001 i wrześniem 2003. Najpóźniejszym okresem, z jakiego pochodzą dane jest czerwiec 2004, a okresy pozostawania bezrobotnym zostały arbitralnie ograniczone do 900 dni ze względu na ograniczoność informacji uzyskiwanych po tym okresie. Dane zawierają szeroki zasób charakterystyk przypadków bezrobotnych. Wejście i wyjście ze stanu bezrobocia odnotowywane są na bazie codziennych obserwacji tak, aby uwzględnić w modelu czas pozostawania bezrobotnym w czasie ciągłym. W zgromadzonych danych stan bezrobocia różni się od danych ILO, ponieważ ludzie poszukujący pracy figurują w rejestrze tak długo, jak dostarczają comiesięczne deklaracje bezrobotnych, nawet wówczas, gdy wykonywali okazjonalną lub krótkoterminową pracę, o czym musieli poinformować agencję.

Jeśli występuje przejście ze stanu bezrobocia do stanu zatrudnienia, określamy je mianem „okresem trwania zatrudnienia”, który oznacza czas, który kończy się ponownym zarejestrowaniem się bezrobotnego w agencji. Ponieważ wybór próbki badawczej opierał się na obserwacji jednostki, a nie okresów czasowych, w tym wypadku obserwowaliśmy również zachowania jednostki. Uściślając, bezrobotny może niekoniecznie być w stanie zatrudnienia przez cały ten czas, dlatego słuszniej jest dokonywać bardziej dokładnych pomiarów powrotu do stanu bezrobocia.

## **Wnioski**

W opracowaniu dokonano ewaluacji efektów programów pomocy w poszukiwaniu pracy, które stały się centralnym narzędziem publicznych służb zatrudnienia we Francji po wprowadzeniu reformy w lipcu 2001 r. Analizowane programy są jedynie częścią tej reformy, która okazała się innowacyjnym pomysłem w kontekście krajowym. Jej przeprowadzenie pochłonęło dużą część budżetu. Brakowało jednak podobnej systematycznej ewaluacji tej polityki. Analiza teoretyczna przedstawionych form interwencji wykazała, pod warunkiem, że zwiększa ona odsetek dostarczanych ofert pracy, że prowadzą one do zmniejszenia okresu pozostawania bezrobotnym oraz obniżają one prawdopodobieństwo powrotu do stanu bezrobocia.

Dostępne dane umożliwiają estymację tych efektów przy wykorzystaniu rezultatów identyfikacji opierających się jedynie na informacjach dotyczących czasu trwania. Ze względu na fakt, że ilość danych jest ogromna, możliwe jest zbadanie elastyczności w ramach tego rodzaju modeli, uwzględniając efekty pomocy publicznych służb zatrudnienia w zależności od czasu oraz zaobserwowanych charakterystyk bezrobotnego.

Pomimo wyższej selektywności pracy, doradztwo zwiększa prawdopodobieństwo wyjścia ze stanu bezrobocia do stanu zatrudnienia uczestników programu w porównaniu z osobami, które z doradztwa nie korzystały. Ponieważ skłania ono także nieuczestników do większej selektywności w swoich wyborach dotyczących pracy, jego istnienie zmniejsza prawdopodobieństwo ich wyjścia ze stanu bezrobocia w porównaniu z sytuacją, gdzie doradztwa nie istnieje. Dlatego też doradztwo przyczynia się do wzrostu przeciętnej wydajności pracy.

Generalnie wszystkie analizowane programy oddziałują zarówno na czas pozostawania bezrobotnym, jak i zatrudnienia, poza programem podstawowej oceny umiejętności. Program pomocy w poszukiwaniu pracy wykazuje najsilniejszy efekt, który zaczyna działać bezpośrednio po rozpoczęciu pomocy agencji. Dla kontrastu, w przypadku programu typu „projekt” występuje efekt zamknięcia, zgodny z ich przeznaczeniem. Heterogeniczność efektów jest obecna w kilku przypadkach, a efektywność tych programów spada wraz z biegiem czasu, czego przyczyną jest najprawdopodobniej występowanie cykli.

*Thumaczenie: Karolina Maleńczak*

# Centra informacji dla środowisk wiejskich „Carrefours”

## Rural Information and Promotion Carrefours

**Słowa kluczowe:** centra informacji środowisk wiejskich, obszary wiejskie, działalność informacyjna.

**Key words:** carrefours (rural information centres), rural regions, information activity.

### Summary

In rural areas, the Commission launched the **Rural Information and Promotion Carrefours** in 1988. Today it has more than 120 members divided among all the EU Member States. The aim is to bring European information to the heart of rural communities and promote meetings, discussions and actions through established regional bodies (chambers of agriculture, rural foundations, etc.). Beneficiaries of Carrefours are rural society: farmers, rural communities, development agencies, local authorities, professional associations, SMEs, education and training, etc.

Przykładami dobrych praktyk z rozwoju obszarów wiejskich w Unii Europejskiej są **Centra Informacji dla środowisk wiejskich (Carrefours)**. Zaczęły powstawać w 1988 roku, kiedy to Komisja Europejska zajęła się problemem rozwoju obszarów wiejskich. Są one zlokalizowane przy różnych organizacjach i instytucjach takich, jak izby rolnicze czy siedziby władz lokalnych i samorządu terytorialnego. Udostępniają informacje na temat polityki rolnej Wspólnoty i Unii Europejskiej ogółowi ludności wiejskiej, tj. organizacjom rolniczym, spółdzielniom, indywidualnym rolnikom, szkołom itp. Prowadzą też aktywną działalność oświatową i informacyjną. Instytucją zwierzchnią biur jest Generalny Dyrektoriat ds. Edukacji i Kultury Komisji Europejskiej z siedzibą w Brukseli.

Tworzone są w ramach struktur istniejących organizacji mających doświadczenie na polu rozwoju wsi i informowania. Głównym przedmiotem działań informacyjnych Carrefours są oczywiście regulacje dotyczące obszarów wiejskich oraz programy wspólnotowe kierowane do mieszkańców takich regionów. Ośrodki te wydają gazety i czasopisma, współpracują ze stowarzyszeniami, szkołami i mediami lokalnymi oraz świadczą usługi informacyjne. Uczestniczą aktywnie w życiu regionu poprzez organizowanie seminariów, spotkań oraz forów wymiany poglądów. Pomagają również w przygotowaniu projektów realizowanych w tych regionach. Ośrodki te współpracują wymieniając między sobą informacje oraz wykorzystując nawiązane stosunki z partnerami ze środowisk wiejskich.

Komisja europejska prowadzi od 1988 roku i wspiera w bieżącej pracy Carrefours (z franc.: Centrum komunikacyjne, forum, skrzyżowanie) dla obszarów wiejskich. Obecnie jest ich 115 w Europie, z czego 10 w Niemczech. Jednym z nich jest Carrefour Saksonia, otwarte 8 stycznia 1999 roku przez pana OTTO Hieberta – kierownika przedstawicielstwa Komisji Europejskiej w Monachium – jako 99 Forum obszarów wiejskich. Carrefour Saksonia spełnia następujące zadania: informuje o polityce, programach i środkach we wszystkich dziedzinach Wspólnoty Europejskiej, zapewnia dostęp do informacji i doświadczeń innych obszarów wiejskich Wspólnoty, pobudza do dialogu i współpracy różne grupy gospodarcze i społeczne, organizuje seminaria, wykłady i inne imprezy na tematy Unii Europejskiej.

Oprócz tej działalności Carrefour Saksonia intensyfikuje współpracę i wymianę doświadczeń odnośnie obszarów wiejskich z środkowo- i wschodnioeuropejskimi krajami sąsiadującymi.

W ramach Carrefours Saksonia działają:

- Chrześcijańsko-Społeczne Stowarzyszenie Saksonii (Christlich – Soziales Bildungswerk Sachsen),
- Saksońskie Kuratorium ds. Obszarów Wiejskich (Sächsisches Landeskuratorium Ländlicher Raum e.V.).

**Chrześcijańsko-Społeczne Stowarzyszenie Saksonii** działa w Saksonii od roku 1991, skutecznie i efektywnie wykonując swoje statutowe zadania, do których należą przede wszystkim: odbudowa funkcjonowania struktury na obszarach wiejskich, poprawa warunków życiowych ludności mieszkającej na wsi i utrzymującej się z rolnictwa, wspieranie inicjatyw prowadzących do tworzenia związków producenckich na wsi, rozwój samopomocy na wsi, wspieranie inicjatyw z dziedziny ochrony środowiska na wsi, opieka nad młodzieżą oraz pomoc ludziom starszym, wspieranie przedsięwzięć kulturalnych.

Chrześcijańsko-Społeczne Stowarzyszenie Edukacyjne Saksonii zostało założone z inicjatywy posła do Bundestagu, Sekretarza w Ministerstwie Środowiska, Ulicha Klinkert'a oraz Wenera Osterbrink'a, burmistrza miasta Bad Honnef i burmistrza gminy Panschwitz - Kukau Franza Petasch'a. Ulrich Klinkert był od powstania Stowarzyszenia aż do 5 kwietnia 1997 roku przewodniczącym zarządu. 13 września 1997 przewodniczącym zarządu został wybrany Werner Osterbrink i pełni tę funkcję do dziś. Obecnie Chrześcijańsko-Społeczne Stowarzyszenie Edukacyjne Saksonii zatrudnia 118 pracowników, a siedziba stowarzyszenia mieści się w Miltitz. Prowadzi m.in. następujące inicjatywy:

- Całodniowe zajęcia tematyczne dla szkół podstawowych, gimnazjów i szkół średnich, gdzie podejmowane są następujące tematy: Od ziarna do chleba, Zioła lecznicze, przyprawowe i dzikie w przeszłości, Odkrycia nad miejscowościami wodnymi/gospodarka kompostem i grzybnia, Rośliny nasienne w okolicy, Anatomia i fizjologia rośliny, Praktyka ekologiczna.
- Dzięki pomocy Ministerstwa Rolnictwa Saksonii udało się stworzyć nowe miejsca pracy dla kobiet. W Miltitz, małej wiosce niedaleko Bautzen, otwarte zostało biuro, gdzie przepisywane i przygotowywane są pisma dla Ministerstwa Rolnictwa i jego agend.

Farma dla dzieci i młodzieży w Hoyeswerda. Jest to otwarte dla wszystkich miejsce spędzania wolnego czasu dla dzieci i młodzieży. Na miejscu są pedagodzy opiekujący się przychodzącymi dziećmi i młodzieżą. Na Farmie prowadzone są następujące projekty: Opieka nad zwierzętami, Budowa domku, Warsztaty, Ogród, Kuchnia, Plac zabaw, Terapeutyka hippiczna, Zajęcia praktyczno-artystyczne, Cyrk dziecięcy „KRABATINO”.

Christlich – Soziales Bildungswerk Sachsen należy w Saksonii do najprężniejszych organizacji pozarządowych zajmujących się współpracą międzynarodową. Stowarzyszenie rozbudowało sieć kontaktów m.in. w Czechach, Polsce, Obwodzie Kaliningradzkim, Rumunii, Bułgarii, Kazachstanie i na Ukrainie. Poza granicami Niemiec funkcjonują dwa biura kontaktowe, tj. w Libercu (Północne Czechy) oraz w Lubaniu (Dolny Śląsk). Poza granicami Niemiec stowarzyszenie wspiera działania na rzecz samopomocy na wsi, przekształceń w rolnictwie, projektów edukacyjnych, problematyki ochrony środowiska i pielęgnacji natury.

**Saksońskie Kuratorium ds. Obszarów Wiejskich** założone zostało w listopadzie 1991 roku w Wyższej Szkole Publicznej Meißen – zamek Siebeneichen. Założenie Kuratorium nastą-

piło przy wsparciu Saksońskiego Ministerstwa Środowiska i Rolnictwa. Popiera ono ideę samopomocy, jak również wymianę doświadczeń na obszarach wiejskich. Książd Arnold Liebers z Geringswalde jest pierwszym prezesem Saksońskiego Kuratorium. Saksońskie Kuratorium zajmuje się różnymi zadaniami dotyczącymi obszarów wiejskich, w szczególności:

- poprawą warunków życia i pracy ludności,
- stworzeniem alternatyw pracy dla ludzi,
- tworzeniem i rozwojem pracy kształceniowej,
- wzmocnieniem małej i średniej przedsiębiorczości na obszarach wiejskich,
- utrzymaniem wiejskich dóbr kulturowych i rozwoju wsi.

Saksońskie Kuratorium ds. Obszarów Wiejskich założone zostało w listopadzie 1991 roku w Wyższej Szkole Publicznej Meißen – zamek Siebeneichen.

Założenie Kuratorium nastąpiło przy wsparciu Saksońskiego Ministerstwa Środowiska i Rolnictwa. Popiera ono ideę samopomocy, jak również wymianę doświadczeń na obszarach wiejskich.

W Czechach funkcjonuje **Stowarzyszenie Użyteczności Publicznej „Obszary wiejskie”**. Zostało utworzone w roku 1996 jako spółka córka Chrześcijańsko-Społecznego Stowarzyszenia „Saksonia” i następcą założonej w 1993 roku fundacji „Obszary wiejskie”. Założycielami są Thdr. Inż Miloš Raban, proboszcz Michael Bresan, Jiři Teply, Thaddäus Ziesch, Helmut Müller, Libor Uzel, Václav Krejčík, Ervin Šolc oraz inż. Jan Urbánek. Na stanowisko prezesa zarządu wybrano proboszcza Michaela Bresana, katolickiego księdza z Nebelschütz w Górnych Łużycach. Cele Spółki to: wspieranie i pośrednictwo przy projektach w rolnictwie w ramach projektu „pomoc ku samopomocy”, poprawa warunków życia ludzi na wsi, praca społeczna z młodzieżą, kształcenie – seminaria, wymiany studentów – praktyki specjalistyczne, projekty kształceniowe, spotkania międzynarodowe, projekty dotyczące wspierania środowiska, odnowy obszarów wiejskich i pielęgnacji krajobrazu, wystawy i publikacje, ponadgraniczna współpraca między Republiką Czeską a Krajem Związkowym Saksonią.

Centra Carrefour w krajach Skandynawskich uzyskały pozwolenie Komisji Europejskiej na tworzenie satelitarnych biur Carrefour w krajach kandydujących do Unii Europejskiej. I tak w maju 1999 roku w Druskiennikach zostało utworzone biuro satelitarne Carrefour Południowej Szwecji, a Carrefour Finlandia utworzyło biuro satelitarne w Jełgawie. 21 czerwca 2001 roku w Świnoujściu zostało powołane biuro satelitarne Carrefour Południowej Szwecji. W Polsce istnieją cztery takie ośrodki (Carrefours). Ze względu jednak na złożoność problematyki rolnej Wspólnot Europejskich polskie ośrodki są jeszcze pod opieką ośrodków zagranicznych:

- Olsztyn współpracuje z Danią (Bornholm),
- Świnoujście współpracuje ze Szwecją (Ystad),
- Lubañ i Leńnica współpracują z Niemcami (Saksonia).

Kolejnym przykładem organizacji mającej na celu rozwój lokalny wsi jest Foyer Rural CEPAGE we Francji. Jest to instytucja, która realizuje wiele zadań, takich jak: redagowanie biuletynu „Europe-Direct” (Europa- Bezpośrednio), będący częścią sieci gromadzącej oficjalne informacje na temat Unii Europejskiej. Biuletyn udziela wszelkich informacji ludziom chcącym pogłębić swoją wiedzę na temat programów i polityki wspólnotowej; Foyer Rural CEPAGE jest również ciałem szkoleniowym. Pomaga osobom poszukującym pracy w jej znalezieniu lub podjęciu odpowiednich kroków w tym kierunku. CEPAGE oferuje im kształcenie kierując do licznych instytucji społecznych, takich jak Regionalny Ośrodek Internetowy dla Mieszkańców

Wsi (Espace Régional Internet Citoyen), który jest wyposażony w salę informatyczną, dostęp do Internetu, różnego rodzaju kształcenia i wsparcie informatyczne dla społeczności wiejskiej. Organizuje również szkolenia dla zintegrowania osób bezrobotnych na rynku pracy, szkolenia dla młodzieży, dla osób chcących uczęszczać na kursy języka francuskiego. Bierze udział w tworzeniu szkoleń na odległość dla osób starszych. CEPAGE uczestniczy w projektach międzynarodowych o różnej tematyce (współpraca z ludnością zamieszkującą tereny przygraniczne, Living memory, projekty dotyczące zatrudnienia osób z grup defaworyzowanych i inne) lub pilotuje projekty międzynarodowe (równouprawnienie kobiet i mężczyzn na terenach wiejskich – temu tematowi poświęcone jest czasopismo CESAC, walka z dyskryminacją, międzynarodowe seminaria, wymiany młodzieży...).

Ponadto CEPAGE jest administratorem stowarzyszenia **The Rural Information Carrefour for Women** (CREF) w regionie regionu Prowansja-Alpy-Lazurowe Wybrzeże jest punktem informacyjno-promocyjnym Komisji Europejskiej, którego docelowym klientem są gminy wiejskie. Głównym celem CREF jest promowanie kwestii równego statusu kobiet i mężczyzn w obszarach wiejskich. CREF nie ma osobowości prawnej. W chwili obecnej CREF zatrudnia trzech pracowników.

W 1998 r. CREF zainicjowało współpracę w dziedzinie promocji niedyskryminacji kobiet w gminach wiejskich. W ramach programów średniokresowych: Plan Operacyjny dla Gmin oraz Strategia Ramowa dla Gmin w sprawie Równouprawnienia Kobiet i Mężczyzn CREF koordynował realizację czterech edycji projektów międzynarodowych C.E.S.E.C (Punktów informacyjnych ds. wyrównywania szans kobiet i mężczyzn). Jednocześnie w ramach Inicjatywy unijnych: EQUAL i INTERREG III, CREF był jednym z partnerów projektów mających na celu promocję i upowszechnianie idei równości. Projekt „Odnieść sukces w społeczności wiejskiej”, finansowanego z funduszu inicjatywy EQUAL, w którym CREF był jednym z partnerów, był skierowany do społeczności wiejskich kobiet, które nie wiedzą, jak pogodzić życie zawodowe i rodzinne. Ponadto CREF na przestrzeni ostatnich pięciu lat aktywnie uczestniczyła w programach unijnych dotyczących młodzieży. Instytucja ta organizuje wyjazdy zagraniczne do krajów europejskich, przeznaczone dla młodych ludzi, w celu zdobycia przez nich doświadczenia. Co pół roku CREF umożliwia odbycie studentom z krajów UE staży i praktyk, co ma sprzyjać wymianie międzykulturowych doświadczeń. CREF współpracuje instytucjami z Hiszpanii, Maroka i Tunezji w zakresie międzykulturowej edukacji młodzieży. Zwalczanie dyskryminacji na terenach wiejskich przez CREF odbywa się również w ramach programu ACCEPT, który jest współfinansowany przez UE. CREF opracowała zestaw metod i narzędzi zwalczających praktyki dyskryminacji.

*Opracowanie: Katarzyna Rudecka*

## Literatura

1. Grabowska M.: Sieci informacyjne w zakresie integracji europejskiej w Polsce, ([www.studiaeuropejskie.pl](http://www.studiaeuropejskie.pl)).
2. Ogonowska A.: Polityka informacyjna Unii Europejskiej u progu XXI wieku *Studia Europejskie*, 3/2001 ([www.ce.uw.edu.pl](http://www.ce.uw.edu.pl)).
3. Obszary Wiejskie, spółka użyteczności publicznej, Chrześcijańsko-Społeczne Stowarzyszenie Saksonii, Saksońskie Kuratorium ds. Obszarów Wiejskich, ([www.pogranicze-csb.home.pl](http://www.pogranicze-csb.home.pl)).

# Standardy kształcenia nauczycieli

## Dyskusja panelowa

### – „Kształcenie nauczycieli a potrzeby rynku pracy”

#### “Teachers training and labour market needs” – panel discussion

**Słowa kluczowe:** standardy kształcenia, rynek pracy, nauczyciele.

**Key words:** standards of training, labour market, teachers.

#### Summary

It was presented the record of panel discussion “Teachers and labour market needs” which hold during the “Pedagogy towards antinomy of labour market and education” Conference on 18–19.01.2007 in Radom.

Przedstawiono zapis dyskusji panelowej „Kształcenie nauczycieli a potrzeby rynku pracy”, która odbyła się na konferencji „Pedagogika wobec antynomii edukacji rynku pracy” 18–19.01.2007 r. w Instytucie Technologii Eksploatacji – Państwowym Instytucie Badawczym w Radomiu. Konferencja towarzyszyła posiedzeniu Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN i Zespołu Pedagogiki Pracy o stanie prac i strukturze kształcenia nauczycieli. Dyskusję prowadził **prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski** – zastępca przewodniczącego KNP PAN, przewodniczący Zespołu Pedagogiki Pracy.

#### **Prof. ITeE, dr hab. Henryk Bednarczyk (Zastępca Dyrektora ds. Kształcenia i Doskonalenia Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego, Wiceprzewodniczący Zespołu Pedagogiki Pracy)**

Proszę pozwolić w imieniu organizatorów – Zespołu Pedagogiki Pracy Instytutu Badań Edukacyjnych w Warszawie i Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego w Radomiu, powitać Państwa na dzisiejszym spotkaniu. Jesteśmy zaszczytzeni obecnością Komitetu Nauk Pedagogicznych. Dziękuję serdecznie prof. dr hab. Tadeuszowi Lewowickiemu za pomoc w organizacji spotkania Komitetu i towarzyszących mu konferencji naukowych i dyskusji panelowych. Zachęcam luminarzy polskiej nauki, członków Komitetu do zwrócenia uwagi na pracę środowiska naukowego pedagogiki pracy w tym nietypowego insty-



tutu technicznego – Instytutu Technologii Eksploatacji. Od 20 lat obok badań technicznych, a właściwie w symbiozie z nimi badamy treści i środowisko pracy oraz szeroko pojętą ustawiczną edukację zawodową. Przekazując informację o działalności Instytutu, prosimy ją traktować jako propozycję współpracy w projektach i programach międzynarodowych, badaniach, które prowadzimy wspólnie z prof. dr. hab. Stefanem Kwiatkowskim i Instytutem Badań Edukacyjnych. Uczestniczymy od wielu lat w europejskich projektach badawczych i innowacyjnych – Leonardo da Vinci, Socrates, VII Ramowy Program Badań. Zrealizowaliśmy takich projektów ponad pięćdziesiąt. To nie tylko finansowanie badań. Głównie możliwość tworzenia międzynarodowych zespołów badawczych aktualnie z 15 uniwersytetami i instytutami, tworzenie i międzynarodowa weryfikacja narzędzi badawczych, ogromny i zróżnicowany teren badań, a także możliwość konfrontacji i czerpanie dobrych praktyk, poddanie się weryfikacji w międzynarodowej konkurencji. Nasza specjalność to badanie treści pracy i treści kształcenia, innowacyjnych technologii kształcenia a więc kształcenie modułowe, jakość kształcenia i problemy standaryzacji kwalifikacji i edukacji. Aktualnie powstają u nas projekty 240 standardów kwalifikacji zawodowych, innowacyjne programy modułowe kształcenia zawodowego, poradniki dla ucznia i nauczyciela do wszystkich szkół zawodowych w naszym kraju.. Potrzebna nam jest Państwa rada i wsparcie. Stąd też bardzo proszę o sygnał, jeśli ktoś z profesorów zechce z nami współpracować. Zachęcamy członków Komitetu Nauk Pedagogicznych do współpracy jako konsultantów, recenzentów, a także tworzenia wspólnych zespołów i konsorcjów do realizacji wielkich projektów badawczych krajowych i międzynarodowych. Chodzi więc o zwiększenie naszej obecności w europejskiej przestrzeni badawczej i edukacji. Niezbędne jest odniesienie się do współczesnych problemów kształcenia nauczycieli, kształcenia zawodowego, rynku pracy. Takie są główne zamysły naszych zabiegów o obecność Komitetu Nauk Pedagogicznych i Zespołu Pedagogiki Pracy w Radomiu wśród pedagogiki pracy.

Panel zgodnie z programem poprowadzi prof. dr hab. Stefan Kwiatkowski.

### **Prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski (Zastępca przewodniczącego Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Przewodniczący Zespołu Pedagogiki Pracy, Dyrektor Instytutu Badań Edukacyjnych w Warszawie)**

Proszę Państwa dzisiejsza dyskusja, jak Państwo możecie zobaczyć na naszym zaproszeniu, jest w pewnym sensie komplementarna z tym co nas będzie jutro czekało. Będziemy też mówili o pedagogice i rynku pracy. Natomiast wracając do dzisiejszego spotkania. O kształceniu nauczycieli w kontekście standardów mówiliśmy już kilkakrotnie (na posiedzeniu Komitetu i posiedzeniu Zespołu Pedagogiki Pracy, ale również na zaproszenie prof. Henryki Kwiatkowskiej miałem okazję mówić o tym na posiedzeniu Zespołu Pedagogiki). Otóż w czym jest rzecz z mojego punktu widzenia? Wielokrotnie mówiliśmy jaki to jest zawód nauczyciel. Nie będę tego tu powtarzał. Ale jeżeli mówimy o zawodzie, a nie tylko o misji, pasji, czyli o kategoriach szalenie wzniosłych, to zawód nauczyciela, tak jak inne zawody, które mamy przyjemność opracowywać dla Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, a przede wszystkim dla Ministerstwa Gospodarki, charakteryzuje się poprzez zadania zawodowe. Wychodzimy zatem od zadań zawodowych, a następnie zastanawiamy się, jaką wiedzę, jakie umiejętności i cechy psychofizyczne powinien posiadać kandydat do takiego zawodu (a potem pracownik w takim zawodzie), aby mógł efektywnie pracować z sukcesem dla siebie i dla innych. Wśród opracowanych do tej pory standardów dla blisko 200 zawodów z klasyfikacji gospodarczej (zawody inżynierskie,

ekonomiczne), do tej pory nie opracowano standardu dla zawodu nauczyciel. Przypomnę w tym miejscu, że standardy kształcenia to takie, które powinny obowiązywać w uczelniach wyższych, my natomiast w naszych badaniach badamy rynek pracy i zastanawiamy się, kim powinien być człowiek, który w danym zawodzie powinien/chciałby pracować. Takich badań w odniesieniu do zawodu nauczyciela nie ma, co więc należy zrobić, zanim opracujemy standardy kształcenia, powinniśmy opracować standardy kwalifikacji zawodowych, czyli zweryfikowane oczekiwania tych wszystkich, z którymi i na rzecz których pracuje nauczyciel. To wydaje się tak oczywiste, że w naszym gronie w ogóle tego nie podnosimy. Ale okazuje się, że dla innych zespołów, które zajmują się standardami kształcenia (akademickimi), takie rozumowanie/myślenie wcale nie jest powszechne. Uczestniczyłem w kilku posiedzeniach Rady Głównej i to, co było najbardziej smutne, to, że wszyscy nauczyciele akademicy (łącznie z Rektorami) deklarowali gotowość zmiany systemu kształcenia nauczycieli, podnosili potrzebę wzrostu autorytetu zawodu nauczyciela. Natomiast jak przychodziło do prozaicznych szczegółów dotyczących liczby godzin, to następowała silna blokada, troska o własne interesy, a nie o ten interes, który deklarowany był na początku, czyli dobro szkoły, dobro nauczyciela i dziecka.

Wychodząc od zadań zawodowych, standard, który przygotował zespół pod kierunkiem prof. M. Nowak-Dziemianowicz, jest standardem moim zdaniem minimalnym, chociaż przez władze wielu uczelni uważany jako standard maksymalny i trudny do zrealizowania. Dlaczego moi zdaniem minimalny? Dlatego, że mówimy w zasadzie o dwóch rzeczach, o przygotowaniu merytorycznym i metodycznym przyszłego nauczyciela. Na dalszy plan schodzą te zadania, które są szalenie ważne, mianowicie zadania związane z opieką i wychowaniem, z szeroko rozumianą diagnozą pedagogiczną, ale również z zagadnieniami informatyki, prawa, zdrowia. Gdybyśmy to wszystko uwzględnili to okazuje się że ta propozycja, którą przygotował zespół jest propozycją minimalną i z naszego punktu widzenia nie do przyjęcia. Mamy więc dwa punkty widzenia. Jeden pragmatyczny (jest zawód, są zadania, to powinniśmy kształcić tak, aby kształtować umiejętność rozwiązywania tych zadań), a z drugiej strony podejście sprowadzające się do liczby godzin i do sprawy naruszania czyichś interesów.

**Dr hab. Mirosława A. Nowak-Dziemianowicz (prof. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej we Wrocławiu, Wydział Nauk Pedagogicznych, Wiceprzewodnicząca Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego)**

Już od roku trwa moja praca w Radzie Głównej Szkolnictwa Wyższego i uczę się jak przebiegają prace, negocjacje, które są podporządkowane dbałości o podnoszenie jakości kształcenia wyższego w Polsce. Cieszyłam się, z wyboru do Rady, gdyż jest niewątpliwie dużo rzeczy do zmiany na poziomie kształcenia wyższego w Polsce, a ja jestem człowiekiem zadania, a nie funkcji ani roli. Zaprosiłam do współpracy znakomitych znawców przedmiotu (ta kompetencja była jednym kryterium), drugim kryterium była dostępność, gdyż praca ta wymagała obecności, a więc nie mogłam pozwolić sobie na to, by zapraszać ludzi z odległych ośrodków akademickich i narażać ich na przyjazdy do Wrocławia. Było bardzo mało czasu, a konkretne zadanie należało wykonać. Mianowicie należało przedstawić Radzie Głównej nową koncepcję kształcenia nauczycieli bądź uzasadnić, że ta, która dziś jest odpowiednia i wnioskujemy jej utrzymanie rozporządzenie Ministra (z 07.09.2004). Zaprosiłam również do współpracy prof. Zb. Kwiecińskiego, prof. S. Kwiatkowiego, prof. Kwaśnicę, prof. D. Gołębiak. 11 maja 2006 na posiedzeniu Rady Głównej referowałam założenia koncepcji, które po wielogodzinnej burzliwej

dyskusji zostały zaakceptowane. Te założenia, które dla większości z Państwa są oczywiste, nie są oczywiste dla większości środowisk akademickich. Podstawowa teza to taka, że dotychczasowe kształcenie nauczycieli w Polsce podporządkowane jest tylko jednej funkcji szkoły, tej, która związana jest z transmisją wiedzy. W powszechnym przekonaniu przedstawicieli środowiska akademickiego nauczyciel to ktoś dobrze przygotowany przedmiotowo w zakresie danego przedmiotu. Natomiast wiedza psychopedagogiczna, kompetencje, które związane są ze specyfiką, odrębnością tego zawodu były w ogóle niedostrzegane. Te kompetencje zdobywało się dotąd i zdobywa się do dziś na drodze swoistego uzupełnienia wykształcenia przedmiotowego. Tłumaczyłam wszystkim na zebraniu Rady, że równie ważne jest przygotowanie psychopedagogiczne, jak i przedmiotowe. Na forum rady Głównej na poziomie koncepcji udało się przekonać do oczywistego dla nas punktu wyjścia. Dalej pokazywałam, że funkcją współczesnej szkoły jest nie tylko transmisja wiedzy, ale również profilaktyka, terapia, diagnoza. Wobec tego trzeba pomóc nauczycielowi tak zorganizować proces kształcenia, aby zdobył tę wiedzę i te umiejętności niezbędne w zakresie pełnienia tych zadań, tj. profilaktyki, diagnozy, terapii. Takie zadania, jak rozumienie własnej pracy, refleksja nad własną praktyką są też bardzo istotnymi, ale już nieco dalszymi zadaniami. Na poziomie koncepcji wszystko się podobało, zostało przyjęte. Pod koniec września dowiedziałam się od przewodniczącego Rady, że to nie koniec zadania. Rada, która opracowuje 118 standardów dla wszystkich kierunków wpisanych na listę kierunków ministra, ma do przygotowania jeszcze jeden standard, a mianowicie standard przygotowania nauczycielskiego, który miał zastąpić obowiązujące do dziś rozporządzenie. Nie było to łatwe zadanie. Po pierwsze presja czasu, która wynikała z tego, że przewodniczący Rady zobowiązał się, że wszystkie standardy zostaną przyjęte do końca listopada 2006. To było zdecydowanie za mało czasu. Okazało się, że opracowanie standardu przygotowującego do zawodu nauczyciela jest podporządkowane wymogom różnych dokumentów, często ze sobą sprzecznych. Po pierwsze: obowiązuje prawo o szkolnictwie wyższym (ustawa z lipca 2005, art. 8, 9, które mówią o tym, co ma taki dokument zawierać, nie pisali ich pedagodzy, więc bardzo trudno spełnić wymogi prawa, napisano, że w standardzie mają być przedmioty z zakresu pedagogiki i zakresu wychowania, a więc ktoś już na poziomie ustawy dokonał takiego podziału). Pisząc standard trzeba pokazać Ministrowi, gdzie jest pedagogika, a gdzie jest problematyka wychowania i to są zdaniem ustawodawcy dwa różne obszary.

Drugim dokumentem, który pokazywał co trzeba zrobić, to dotychczasowe rozporządzenie. Dowiedziałam się, że wszystkie punkty rozporządzenia mają być napisane zgodnie z przyjętą nową koncepcją. A więc kwestie, które się znalazły w 20-stronicowym dokumencie, który jest standardem kształcenia nauczycieli są tam dlatego, że albo wynikają z ustawy, która w punktach mówi co ma być w takim rozporządzeniu, albo były w poprzednim rozporządzeniu i muszą na nowo być napisane. Trzeci wymóg to stanowisko Rady Głównej przyjęte w lutym, co do sposobu pisania standardu dla 118 kierunków. My przyjęliśmy w Radzie Głównej pewną formułę pisania standardów, nie dzieląc treści na przedmioty, tylko pokazując obszary treści w dwóch ich grupach, mówiąc o treściach podstawowych i kierunkowych w każdym standardzie. Natomiast ustawa w tej części, w której mówi o kształceniu nauczycieli nie mówi o treściach tylko dalej mówi o przedmiotach. Wobec czego trzeba było albo działać wbrew stanowisku Rady, albo wbrew ustawie. Spróbowaliśmy to połączyć i napisaliśmy dokument, którego podstawowym założeniem była równowaga między przygotowaniem przedmiotowym oraz psychopedagogicznym współczesnego nauczyciela, nie uzupełnienie o moduł, tylko traktowanie tych

dwóch modułów przygotowania równorzędnie. Chodziło również o to, co jest zmianą w polskim systemie kształcenia nauczycieli, żeby zawód nauczyciela był wybierany, żeby był poprzedzony decyzją studenta, a nie uzupełnieniem czynionym na wszelki wypadek. W Radzie padały takie sformułowania: „Jeśli fizykowi nie uda się w jego aktywności zawodowej, to jak sobie wcześniej uzupełni wykształcenie, może zostać nauczycielem”. Takie zdania ilustrują to, co myśli się w Polsce o zawodzie nauczyciela. Przygotowując standard kształcenia nauczycieli uważaliśmy na to, żeby nie ingerować w obszar przygotowania kierunkowego, ponieważ nie mamy ani takich kompetencji, ani takiego prawa. Napisaliśmy wszędzie, gdzie tylko można było w tym dokumencie, że kształcenie przedmiotowe, kierunkowe odbywa się zgodnie z obowiązującymi standardami dla kierunku, czyli zgodnie ze standardem fizyki, matematyki itd. My jako zespół opracowaliśmy część psychopedagogiczną i nie ingerowaliśmy ani w treści, ani w godziny kształcenia przedmiotowego. 16 listopada Rada Główna przyjęła propozycję tego standardu i od tego dnia rozpoczęła się ogólnopolska gwałtowna dyskusja. Rezultaty tej dyskusji to protesty różnych środowisk. Są to jednocześnie opinie środowisk akademickich nt. szkoły, jej funkcji. Rektorzy piszą: funkcją szkoły jest przekazywanie wiedzy (...), autorytet nauczyciela buduje się na jego wiedzy merytorycznej (...), kształcenie nauczycieli polega na zdobywaniu wiedzy kierunkowej (...). Tego typu protesty spływają z UJ, Akademii Pedagogicznej, UW, Uniwersytetu Opolskiego, UŁ. Protesty te są wyrazem niepokoju, że standard ten ingeruje w część przygotowania merytorycznego. On nigdzie nie ingeruje, to jest argument nie do pokazania w oparciu o fakty. Niemniej powszechna opinia jest taka: jeśli chcemy, my pedagodzy, podjąć współodpowiedzialność za kształcenie nauczycieli w Polsce, to znaczy, że tyle tej odpowiedzialności komuś zabieramy, może przedmiotowcom, może matematykom, fizykom. Zapewniam, że standard ten nie ingeruje w treści i godziny przygotowania kierunkowego. Autorami dużego protestu są pedagodzy z UAM. Poza UAM pedagogika w Polsce jest zgodna co do założeń tej koncepcji oraz potrzeby zrównoważenia kształcenia nauczycieli w Polsce. Prof. Przyszczykownik uczestniczył w spotkaniu pierwszym we Wrocławiu, gdzie wyraził swoje oburzenie, które konsekwentnie wyraża w formach pisemnych. Ostatnią formą stanowiska UAM w tej kwestii jest dokument, który posiadam, dostaliśmy go 15 stycznia 2007 na kolejnym zebraniu zespołu opracowującego standard. Dokument jest bardzo interesujący i mogę udostępnić drogą mailową. Prof. Gołębnik napisał pismo, w którym powiedziała, że nie może się podpisać pod koncepcją Prof. Przyszczykowskiego.

Istotą założenia tej koncepcji jest równowaga. Wiedząc, że na studiach przedmiotowych minimalna liczba godzin na studiach I stopnia to 1800, to nie wyobrażaliśmy sobie, że moglibyśmy zaproponować na specjalnościach nauczycielskich drugie 1800. Zaproponowaliśmy 400 godzin dla studiów I stopnia. W ramach 400 godzin zaproponowaliśmy zagadnienia związane z psychologią rozwoju i wychowania. Treści ułożyliśmy nie zgodnie z podziałem na dyscypliny czy subdyscypliny, tylko podporządkowaliśmy układ treści pewnym typom wiedzy, wiedzy niezbędnej nauczycielowi. Jeden typ tej wiedzy to wiedza operacyjna, która umożliwia pedagogiczne myślenie, pozwala rozumieć współczesne procesy wychowania, ideologie edukacyjne, style myślenia pedagogicznego. Drugi typ wiedzy to wiedza przedmiotowa. Taki typ wiedzy to uczeń, klasa szkolna, relacje uczeń – nauczyciel, metody oceniania, egzaminowania, organizacji procesu kształcenia. Tym typom wiedzy podporządkowaliśmy treści, których nie podzieliliśmy na subdyscypliny tradycyjne, jak psychologia, pedagogika, dydaktyka, tylko przekrojowo. Te treści to różne kategorie pojęciowe. Na przykład na I stopniu w grupie treści podstawowych są

psychologiczne podstawy rozwoju i wychowania, oraz komunikacja interpersonalna, profilaktyka, diagnoza i terapia pedagogiczna, a także metodyka szczegółowa. Dla dydaktyki przedmiotowej zagwarantowaliśmy więcej godzin niż w poprzednim rozporządzeniu

Na II stopniu kształcenia, to jest też nowość tej koncepcji, przygotowaliśmy propozycje standardu nauczycielskiego dla II stopnia. Nasza koncepcja wychodzi z założenia, że na studiach I stopnia, które dają wykształcenie wyższe zawodowe, można przygotować nauczyciela do pracy w szkole podstawowej i gimnazjum. Na II stopniu kształcenia można przygotować nauczyciela do pracy w szkołach ponadgimnazjalnych. Ale klient, szkoła, jej funkcje i cele różnią się na tych dwóch poziomach, wobec czego również zaproponowaliśmy różne treści na poziomie przygotowania I i II stopnia. Na II poziomie również zaproponowaliśmy 400 godzin i inaczej pokazywane treści. Nie przypadkowo, tylko z tego powodu, że rozumiemy specyfikę ucznia, szkoły, edukacji, rozwoju, człowieka między 16 a 19 rokiem życia. Te treści to psychospołeczne podstawy nauczania i wychowania, problemy współczesnej kultury i wychowania (aby pojawił się kontekst kulturowy tak ważny dla młodego człowieka), etyka zawodu nauczyciela, opisywanie, rozumienie, interpretowanie własnej praktyki pedagogicznej. Dokument, który nikomu niczego nie zabiera wzbudził ogromne emocje, których nie mogę do dziś zrozumieć, ponieważ nikt nie precyzuje lub nie potrafi sprecyzować zarzutu. Spytano przeciwników czy uważają, że pedagogika szkodzi? Na ostatnim spotkaniu 15 stycznia okazało się, że ta diagnoza jest trafna, że spór nie dotyczy meritum sprawy, tylko spór dotyczy interesów i odpowiedzialności za zadanie, jakim jest kształcenie nauczycieli w Polsce. Dydaktycy przedmiotowi to taka grupa zawodowa na uniwersytetach w Polsce, która czuje się odpowiedzialna za kształcenie nauczycieli, być może na nasze własne życzenie. W pewnym momencie pedagogicy wycofali się z kształcenia nauczycieli, dydaktycy przedmiotowi to przejęli, w tym się wyspecjalizowali i trudno się dziwić, że poczuli się zagrożeni. Poczuli się zagrożeni do tego stopnia, że nie chcą rozmawiać, nie chcą dopuścić pedagogów do rozmowy jak mogłoby wyglądać kształcenie nauczycieli. Chcą pisać treści pedagogiczne, chcą decydować o ilości godzin na przedmioty psychopedagogiczne, mimo że tu nie ma konkurencji między liczbą godzin w jednej i w drugiej części. Sami nie potrzebują więcej czasu, natomiast nie chcą się zgodzić na ten czas dla pedagogów, ani na treści pedagogiczne i wygląda na to, że się nawet nie chcą zgodzić na obecność pedagogów w tym nauczycielskim kształceniu. Myślę, że to jest sedno sprawy. Standard trzeba przygotować, trzeba go napisać.

### **Prof. dr hab. Henryka Kwiatkowska (Uniwersytet Warszawski, Sekretarz Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN)**

Standardy budziły zawsze opór, przy każdej wersji standardu i teraz też, gdyż uczelnie przyzwyczyły się do wydawania uprawnień. Za każdym razem zastanawiano się, jak wzmocnić kształcenie nauczycieli, w jaki sposób doprowadzić, aby było ono kształceniem poważnym. W porównaniu z innymi krajami w Polsce liczba godzin jest okrojona niewspółmiernie na kształcenie psychopedagogiczne. Standard ten wzmacnia pozycję kształcenia psychopedagogicznego w porównaniu z poprzednimi standardami. Opór jest dlatego, że uczelnie, które wydawały uprawnienia, tzn. wszystkie wydziały uniwersyteckie i wyższych szkół pedagogicznych przyzwyczyły się do tego, że rozdają uprawnienia. To wcale nie była błaha sprawa, bo w ten sposób dziekani mieli swoisty atut, że student przychodzi na fizykę i jeszcze może zdobyć uprawnienia pedagogiczne bez żadnego większego wysiłku. Jeżeli jest w tej chwili standard,

który mówi, że w pierwotnej wersji będzie 800 godzin, potem jest już trochę mniej tych godzin (570), to obniża to atrakcyjność tych studiów z tego względu, że jeśli chcemy wydać te uprawnienia pedagogiczne to trzeba się napracować. Sama wiem, że jak na UW zaczęliśmy racjonalizować, to kształcenie i są już wymagania, że nie poprzez zaliczenie tylko musi być egzamin z pedagogiki to automatycznie zmniejszyła mi się liczba grup studenckich. Dlatego, że to już się wiąże z wysiłkiem. Zdobycie uprawnień tak na wszelki wypadek staje się zdobyciem uprawnień rzetelnych, prawdziwych. W związku z tym coraz mniej się zgłasza studentów. Chciałabym powiedzieć, że standard to nie minimalne wymagania, a podstawowe. Standard to jest pierwszy etap, wartość tego standardu zostanie rozstrzygnięta na poziomie wykonawców. Ja mam nadzieję, że ten standard zostanie zatwierdzony, natomiast chcąc poprawić kształcenie nauczycieli trzeba pomyśleć o stworzeniu odpowiednich warunków. Klasyczny standard zawiera standard warunków do realizacji, standard treści i standard osiągnięć. Co myślę w tym przypadku o standardzie warunków... Niepokój mój wzbudziło to, że praktyka jest zostawiona w gestii uczelni. Gestia uczelni, a raczej uniwersytetów będzie taka, że jeżeli coś nie jest wyliczone w standardzie, w tym kanonie podstawowym, to będzie się robić wszystko, żeby to pomijać. Nie jestem do końca tego pewna, ale tak o może być. Kształcenie praktyczne na uniwersytetach zostało okrojone do minimum, faktycznie go nie ma. Nie wykształcimy nauczyciela bez kliniki w postaci szkoły, musi być uruchomiony warunek pierwszy, tj. stworzenie podstawy rzetelnego ćwiczenia sprawności nauczycielskich, ale co najważniejsze sprawności świadomych teoretycznych. Właściwie praktyczne umiejętności nauczyciela są intelektualne. Dlatego ten nauczyciel pracuje ustawicznie w nowych warunkach i to kształcenie praktyczne musi być bardzo mocno osadzone teoretycznie. Myślę, że jest to standard, który uruchamia nowe treści poszczególnych subdyscyplin i to uważam za jego wartość. Czyli waga teoretyczna szkoły ćwiczeń, a może nawet nauczyciele w szkołach ćwiczeń bo nie każdy nauczyciel w szkole ćwiczeń nadaje się do kształcenia studentów. Potem jest następne ogniwo, bardzo ważne tzn. związek uczelni kształcącej nauczycieli z oświatą. Kolejna ważna sprawa, jeśli chodzi o warunki, to jest kategoria nauczyciela nauczycieli. Jeśli pozostanie tak, jak jest, bez spełnienia przynajmniej tych minimalnych warunków, to najwspanialszy standard nie zmieni kształcenia nauczycieli. Dobry nauczyciel akademicki poradzi sobie ze złym standardem, ale najlepszy standard zostanie zbanalizowany przez niekompetentnego nauczyciela. Z tego co wywnioskowałam co mówili metodycy, to jak do tej pory mówiliśmy, że mamy do czynienia z negatywnym doborem do studiów nauczycielskich, to od nich dowiedziałam się, że mamy do czynienia z negatywnym doborem nauczycieli akademickich do kształcenia nauczycieli. Jeśli się te dwa doборы negatywne sprzęgną, to efekt przy najlepszych standardach będzie zminimalizowany. To znaczy opracujemy standardy, które w rzeczywistości zmieniać nie będą. W związku z tym sędzę, że po zatwierdzeniu standardu praca nie ustaje. Trzeba pomyśleć o jakichś wersjach programu kształcenia, po ty, by ktoś mógł zajrzeć do tych programów.

### **Prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski**

Zasadne są pytania: Jaki standard dla nauczyciela szkół zawodowych i specjalnych? Ale jest również pytanie dotyczące pracy nauczyciela. Można by na wzór zawodów prawniczych wprowadzić aplikacje. Absolwent dowolnej uczelni po przelotnej przygodzie z pedagogiką (jak mówi prof. Lewowicki), idzie do szkoły i powierzamy mu to, co mamy najlepszego – nasze dzieci. Staż jest często czymś fikcyjnym, bo to jest staż kilkumiesięczny, gdzie dyrektor albo

osoba przez niego upoważniona co jakiś czas hospituje nauczyciela, co w praktyce się rzadko odbywa. Czyli być może jest taki wątek, że oto uczelnie przygotowują nauczycieli, realizując standardy, ale to są w dalszym ciągu tylko kwalifikacje, natomiast my byśmy chcieli nauczyciela kompetentnego. Należy rozróżnić kwalifikacje i kompetencje. Kompetencje to są uprawnienia do czegoś i związany z tymi kompetencjami zakres odpowiedzialności. Jeżeli chcielibyśmy mieć nauczyciela kompetentnego, to powinien on przejść staż, zdać egzamin i po tym egzaminie uzyskać uprawnienia.

### **Prof. Zygmunt Wiatrowski (Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku, Honorowy Przewodniczący Zespołu Pedagogiki Pracy KNP PAN)**

Sytuacja jest wielce skomplikowana, przy czym jest wiele wyznaczników tej komplikacji. Po pierwsze – otrzymaliśmy inne nastawienie do przebiegu tegoż panelu W programie Konferencji czytamy: Kształcenie nauczycieli a potrzeby rynku pracy. Tymczasem prof. M. Nowak-Dziemianowicz – reprezentująca Radę Główną Szkolnictwa Wyższego, przedstawiła nam problem kształcenia pedagogicznego ogółu nauczycieli i przewidywane w tym zakresie standardy.

Żeby być w zgodzie z zaproszeniem do dyskusji panelowej – przypomnę w punkcie wyjścia swojej dyskusji niektóre właściwości współczesnego rynku pracy.

- 1) Przez rynek pracy przyjęło się rozumieć całokształt zmian w zatrudnieniu i płacach wyznaczonych gospodarką rynkową. Chodzi w szczególności o zmiany: w ofertach przedsiębiorstw poszukujących pracowników i w dążeniach pracowników do zdobywania pożądanej pracy. Dodajmy, że zagadnienie rynku pracy obejmuje badanie lokalnego rynku pracy ze względu na strukturę zatrudnienia, zachodzące zmiany i przewidywane zapotrzebowanie na pracowników, stosownie do kwalifikacji.
- 2) Inaczej rzecz ujmując – przez rynek pracy zrozumiemy stosunek zachodzący między „podażą” i „popytem” na kwalifikowanych pracowników.
- 3) Przy takim rozumieniu kategorii pojęciowej „rynek pracy” rodzi się wątpliwość, czy w obszarze edukacji i wychowania dysponujemy odpowiednimi danymi określającymi liczebność absolwentów w polu kształcenia nauczycieli oraz rzeczywiste potrzeby w danym zakresie?

W przedstawionym kontekście odpowiada mi stwierdzenie prof. S. Kwiatkowskiego, że jeśli zawód i kwalifikacje, to i zadania. W tym zaś zakresie występują m.in. różnice w kwestii podejść do kształcenia.

I oto pojawia się drugi ważny wyznacznik zasygnalizowanej komplikacji. Chodzi o konieczność dostrzeżenia i uwzględnienia okoliczności, iż w rzeczywistości mamy do czynienia z różnymi grupami nauczycieli. Występują duże liczebności nauczycieli przedszkola, szkoły ogólnokształcącej (podstawowej, gimnazjalnej, licealnej), szkoły zawodowej, szkoły wyższej, a także różnych innych form organizacyjno-programowych kształcenia i wychowania. Chodzi zatem o konieczność formułowania odmiennych programów kształcenia i studiów przygotowujących nauczycieli do tak zróżnicowanych ról zawodowych. Wymiary godzin kształcenia pedagogicznego owych nauczycieli mogą, a nawet powinny być porównywalne, natomiast treści kształcenia zróżnicowane, dostosowane do głównych właściwości poszczególnych grup nauczycielskich.

Pedagogów pracy interesują nade wszystko nauczyciele szkół zawodowych – zbiorowość licząca ponad 100 tysięcy osób, wielce złożona, bo oto wyróżniamy w danej grupie zawodowej: nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących, nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawo-

dowych, nauczycieli praktycznego nauczania zawodu oraz nauczycieli – pedagogów, realizujących odpowiednie zadania o wymowie ogólnopedagogicznej.

Zbliżoną sytuację można i trzeba dostrzec także w obszarze szkolnictwa wyższego, chociaż ze względu na dalej idące wymagania naukowe ona jeszcze bardziej komplikuje się.

Dobrze, że już powszechnie uznano i mówi się dziś i o kształceniu kierunkowym, i o kształceniu pedagogicznym. Gdy w latach 80. minionego wieku F. Szlosek – w ramach pracy doktorskiej, przygotowanej pod moim kierunkiem (obronionej w Instytucie Badań Edukacyjnych), wprowadził to rozróżnienie, niektórzy pytali – o co chodzi, bo przecież nie można nazbyt „szufladkować” owego kształcenia. Dzisiaj często zapominamy o tym nieodzownym dopełnieniu i traktujemy zarówno kształcenie kierunkowe, jak i pedagogiczne często rozłącznie. Potwierdzeniem występowania takich właśnie nastawień jest prowadzona w uczelniach dyskusja, której ogólną wymowę scharakteryzowała prof. Nowak-Dziemianowicz.

Trzeci wyznacznik analizowanej komplikacji, niejako utrudniający naszą dyskusję na temat kwalifikacji nauczycieli, związany jest z obowiązującymi nadal przepisami prawnymi. Mam na myśli m.in. zapis w „Karcie nauczyciela” (wg stanu z maja 2000 roku), w której w art. 3, p. 9 czytamy: „Ilekoć w danych przepisach jest mowa bez bliższego określenia o nauczycielu – należy przez to rozumieć także wychowawcę i innego pracownika pedagogicznego szkoły, placówki oraz zakładu kształcenia i placówki doskonalenia nauczycieli”. Z powyższego zapisu wynika, że interesować nas powinni także pedagogzy kształceni na kierunku: pedagogika. Celowo podkreślam tę okoliczność, bowiem owych pedagogów kształci się ostatnio bardzo dużo i na pewno w nadmiarze.

Czwarty wyznacznik związany jest z kształceniem metodycznym. W dokumencie Rady Głównej mówi się o dydaktykach przedmiotowych. Odpowiada mi powyższa formuła, zastępująca dotychczasową metodykę nauczania. Pamiętać jednak należy o tym, iż nowa nazwa jest bardzo zobowiązująca, gdyż tymczasem nie wszystkie przedmioty szkolne dopracowały się takiej dydaktyki. Nazwiska Krygowskiej, Maciąga i innych reprezentantów dydaktyk przedmiotowych znaczą już bardzo wiele i potwierdzają istnienie dydaktyki matematyki, dydaktyki fizyki i innych. Jednak nie wszystkie przedmioty szkolne dopracowały się oprawy dydaktycznej na tak wysokim poziomie. A do tego uczelnie wyższe, uprawnione do prowadzenia przewodów habilitacyjnych, nadal są powściągliwe w odniesieniu do możliwości habilitowania z dydaktyk szczegółowych, zresztą nieprzypadkowo występują poważne spory kompetencyjne.

Piąty wyznacznik analizowanej komplikacji prowadzi nas do wymiaru godzin przeznaczonych na kształcenie pedagogiczne. 390 godzin na I stopniu studiów jest do przyjęcia, trudno jednak zgodzić się z takim samym wymiarem na studiach II stopnia, bowiem w sumie było by ich około 800. Proponuję w tej sytuacji co następuje:

- w przypadku kontynuacji specjalności ze studiów licencyjnych – tylko dodatkowo 60 godzin dydaktyki przedmiotowej oraz 2 tygodnie praktyki (około 75 godzin) odpowiednio do przewidywanego nowego zatrudnienia (np. w szkole wymagającej wykształcenia magisterskiego),
- w przypadku braku kwalifikacji pedagogicznych, tj. nie nadanych na I stopniu studiów – 390 godzin dostosowanych do kierunku i specjalności studyjnej,
- prowadzący dydaktykę przedmiotową powinien legitymować się kierunkowym i pedagogicznym przygotowaniem oraz co najmniej pięcioletnią praktyką szkolną w danym zakresie.



I sprawa ostatnia w tej części dyskusji – jakie uprawnienia powinna posiadać uczelnia wyższa (np. politechnika, akademia rolnicza, akademia ekonomiczna itp.), aby mogła także prowadzić kształcenie pedagogiczne ewentualnych kandydatów do pracy w szkolnictwie. Warto w tym przypadku odnieść się do wspaniałych doświadczeń Politechniki Warszawskiej, Akademii Rolniczej i Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Politechniki Krakowskiej i innych uczelni uprofilowanych zawodowo w kraju. Jest to problem szczególnie ważny dla szkolnictwa zawodowego.

Z mojej wypowiedzi dyskusyjnej wynika przede wszystkim troska o szukanie i formułowanie rozwiązań całościowych dla współczesnego problemu kształcenia nauczycieli. Stanowisko Rady Głównej – niestety dotyczy to tylko wycinka interesującego nas problemu.

### **Prof. Mirosława Nowak-Dziemianowicz**

Mamy już za sobą, po przyjęciu tego dokumentu przez Radę, dwa ogromne spotkania ze środowiskiem najbardziej protestującym, a więc dydaktykami przedmiotowymi. Oba te spotkania były poświęcone negocjacjom, próbom osiągnięcia kompromisu. Ostatnie wielogodzinne spotkanie 15 stycznia zakończyło się kompromisem. Uzyskaliśmy następujący efekt. Z 400 godzin, które proponowaliśmy w tym projekcie, jest zgoda na 390 godzin na I stopniu, z czego podzieliłiśmy je tak:

- 225 psychopedagogiczne,
- 165 dydaktyki przedmiotowe (nie metodyki szczegółowe).

Na II stopniu jest już trudniej. Pisaliśmy 400 godzin, ale na studia II stopnia w ogóle minimalna liczba godzin to 800, wobec czego opór był niezwykły. Poza tym to jest novum tego projektu, dlatego że na II stopniu w starym rozporządzeniu, które dziś obowiązuje przewidziano 30 godzin (15 psychologii i 15 pedagogiki). Z tego my próbujemy pokazać, że II stopień nie jest uzupełnieniem. Studia I i II stopnia należy traktować jako odrębne studia. Studia II stopnia nie są uzupełniające. Ustawa daje taką możliwość, że można skończyć socjologię, iść na II stopień na fizykę, to wszystko zależy od dziekanów wydziałów, czy wprowadzą jakieś testy i zaostrzą rekrutację. My wymyśliliśmy ten projekt w taki sposób: odróżnimy przygotowanie pedagogiczne I stopnia jako przygotowanie do pracy w szkołach podstawowych i gimnazjach i treści dostosowujemy do specyfiki dziecka oraz sytuacji edukacyjnej i instytucjonalnej szkoły, w jakiej się znajduje w tym okresie, na tym poziomie edukacji. A na studiach II stopnia proponujemy przygotowanie pedagogiczne dla nauczycieli pracujących w szkołach ponadgimnazjalnych. Ponieważ musimy tak pisać ten projekt, żeby zachować mobilność we wszystkie strony, wobec tego, jeśli ktoś skończy fizykę na I stopniu i będzie chciał zdobyć przygotowanie do zawodu nauczyciela na poziomie podstawowym i gimnazjalnym, musi zrobić ten moduł (390 godzin). Jeśli będzie chciał zrobić przygotowanie do uczenia w szkołach średnich i ponadgimnazjalnych, musi zrobić II moduł. Gdzie on to zrobi, tego rozporządzenie nie ma prawa określać, o tym decydują autonomiczne uczelnie, organizując zgodnie z prawem kształcenie nauczycieli. Ważne jest, aby było to elastyczne, żeby w dowolnym momencie człowiek mógł, nawet jeśli zrobi na II stopniu ten sam kierunek, czyli matematykę na I i na II, ale powie chciałabym mieć uprawnienia do nauczania tylko w szkole podstawowej, to jemu wystarczy I stopień przygotowania pedagogicznego. Jeśli chce I i II, musi zrobić oba. Jeśli ktoś w ogóle nie wybierze tego kierunku nauczycielskiego czy nie zechce zdobywać uprawnień do zawodu nauczyciela, to na studiach podyplomowych prowadzonych przez te uczelnie zgodnie z prawem, które mają prawo do prowadzenia studiów na kierunku, może zrobić to w ramach studiów podyplomowych. Wte-

dy wyobrażamy sobie, że będą studia podyplomowe 390 godzinne przygotowujące nauczycieli do pracy w szkołach podstawowych i gimnazjach oraz studia podyplomowe na II stopień 180-godzinne (60 chcąc dydaktycy przedmiotowi, 120 dla psychopedagogiki). Wydaje się, że jest to elastyczny system, propozycja, która da się układać, w zależności od potrzeby studenta, w tych strukturalnych organach uczelni, które podejmują się kształcenia nauczycieli. Ten dokument nie rozstrzyga czy to będą wydziały, czy to będą całe uczelnie, czy instytuty, katedry, zakłady. Chodzi tylko o ten podstawowy wymóg, kto to jest nauczyciel i komu można wydać takie zaświadczenie. Pełniąc funkcję dyrektora Instytutu Pedagogiki w Dolnośląskiej Szkole Wyższej Edukacji byłam w tym roku przewodniczącą komisji rekrutacyjnej, wobec czego dowiedziałam się o jeszcze innym budzącym zdumienie zjawisku. Oto dokonaliśmy naboru na studia II stopnia na pedagogice. Studia II stopnia zaproponowaliśmy w tym roku w formule kontynuowanej dla absolwentów pedagogiki I stopnia oraz w tzw. formule otwartej, o czym mówi ustawa, dla absolwentów innych studiów licencjackich. Zgłosili się kandydaci po kolegiach językowych. Zgłosili się ludzie, którzy mają na suplementcie dyplomu pieczętkę, tam gdzie się pisze dodatkowe kwalifikacje, mają wbitą pieczętkę nauczyciel języka angielskiego albo nauczyciel języka niemieckiego. Przyjeliśmy ich oczywiście bezrefleksyjnie na tę formułę kontynuowaną, bo przyjęliśmy nauczycieli. Analiza ich suplementu, która zrobiliśmy później już w październiku pokazała, że ci nauczyciele z dyplomami z 2005 roku, już po wejściu tego rozporządzenia, które dziś mówi o 330 godzinach przygotowania pedagogicznego i metodycznego, okazało się, że niektórzy z nich nie mieli ani jednej godziny pedagogiki, nie mieli psychologii. Mieli tylko dydaktykę nauczania języka. My teraz mówimy tym ludziom, że niestety ktoś ich wprowadził w błąd i musimy ich zaprosić do tej formuły otwartej, która trwa 5 semestrów. Muszą studiować dłużej. Oni są zdziwieni, mówią, że ktoś ich oszukał. Zapytałam panią Dakowicz, dyrektor Departamentu Kształcenia Nauczycieli w MEN i ona mówi, że to nie nieprawda. Przygotowujemy w tej chwili w uczelni pismo z tymi suplementami jako dowód i kierujemy pytanie do pani dyrektor, jak można wydawać w Polsce w roku 2005 na suplementach dyplomu pieczętkę uprawnienia nauczycielskie do nauczania języka angielskiego, jeśli nie spełnia się wymogów rozporządzenia, które weszło w życie 7 IX 2004 roku. Także naprawdę jest ogromne zamieszanie i kłopot.

### **Prof. dr Mirosław S. Szymański (Dziekan Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, Członek Prezydium KNP PAN)**

Proszę Państwa bardzo krótko zabieram głos w dwóch rolach. Po pierwsze jako pedagog, co jest oczywiste, ale przede wszystkim jako senator Uniwersytetu Warszawskiego. To, co się dzieje wokół standardów w tej chwili, od kilku miesięcy już, sądzę jest wynikiem, tu najpierw nawiążę do wypowiedzi prof. H. Kwiatkowskiej, do złej opinii, jaką cieszy się pedagogika i kształcenie nauczycieli, przynajmniej na Uniwersytecie Warszawskim. Niestety są to zaszłości, nie będą ukrywał, że nie są to najlepsze osoby pracujące na wydziałach, które mają zajęcia tzw., pedagogiczne na innych wydziałach. Robimy, co możemy, żeby naprawić tę sytuację, ale szybko tego naprawić nie sposób. Ja tylko podam jeden przykład, kiedy zaproponowaliśmy z panią Kwiatkowską Prorektorowi ds. kształcenia dydaktycznego, pedagogizacji studentów, rozwiązanie takie, aby na dyplomie albo na suplementcie do dyplomu widniała informacja, że studenci którzy odbyli odpowiednią liczbę godzin zajęć psychologiczno-pedagogicznych mieli adnotację, iż są uprawnieni do wykonywania zawodu nauczycielskiego. Rektor powiedział, że taka informacja, adnotacja wybitnie zmniejszy ich szanse na rynku pracy. I już dalej nie dysku-

towaliśmy z Prorektorem, bo nie mieliśmy dodatkowych argumentów. I teraz nawiążę do wypowiedzi pani profesor. To co słyszeliśmy przed chwilą dokładnie odpowiada temu, o czym dyskutował Senat Uniwersytetu Warszawskiego pod wpływem pani Kicińskiej, jest to przewodnicząca Komisji ds. dydaktycznych w naszym uniwersytecie, fizyk zresztą. Jest tak, że fizycy nie zawsze mają kwalifikacje, bo akurat profesor Marta Kicińska-Habior wygrała grant europejski dotyczący kształcenia fizyków właśnie, czyli jakąś wiedzę dysponuje. Moja wypowiedź ma charakter czysto informacyjny nie zabieram głosu w sprawach merytorycznych, natomiast chciałbym państwa poinformować, o kilku, trzech zaledwie punktach o których dyskutowaliśmy wczoraj na posiedzeniu senatu UW, co zarzucano Komisji pani profesor. Po pierwsze, że proponujecie wiedzę abstrakcyjną, która do niczego nie jest przydatna, a nie to, co na co dzień może się przydać. Taki przykład, który humorystycznie nastawił członków Senatu, np. zajęcia z antyterroryzmu (ja tylko referuje, ja tam nie byłem, nawet tych dokumentów nie widziałem). To jest pierwsza sprawa, druga sprawa, bardzo krytykowana, skład Rady. Ja teraz zrozumiałem, dlaczego skład jest taki, a nie inny, oczywiście te nazwiska były mi wcześniej znane, ale pani wspomniała o bardzo istotnych pracach w każdej komisji, że chodzi o terytorium, tzn. pracować, a nie jeździć codziennie lub co drugi dzień ze Szczecina, do Wrocławia albo z Olsztyna do Wrocławia. I wreszcie to, co najsilniej chyba podkreślano to, że tak naprawdę chodzi o konflikt interesów i walkę o klienta, tzn. że wiemy, jaka jest sytuacja, jak będzie za 10 lat według prognoz i szkoły niepubliczne chcą zrobić wszystko, żeby zapewnić jakoś byt. I ostatnie zdanie, że Senat UW prawie jednomyślnie przyjął stanowisko, że powstaną alternatywne standardy kształcenia. Do współpracy pani profesor Kicińska zaprosiła uniwersytety, oczywiście będzie to Uniwersytet Warszawski, Jagielloński, Poznański i Wrocławski. Już w tym tygodniu osoby odpowiedzialne za kształcenie na tych uniwersytetach mają zabrać się za te prace. Podsumowując, Senat wczoraj na posiedzeniu dyskutował głównie o tym. Chciałem potwierdzić to, co słyszeliśmy od pani, a jednocześnie powiedzieć, jak wielki jest opór w środowisku, jeśli chodzi o standardy.

### **Prof. dr hab. Tadeusz Aleksander (Uniwersytet Jagielloński, Przewodniczący Zespołu Andragogiki KNP PAN)**

Jako przedstawiciel **refleksji nad edukacją dorosłych** chciałbym się zatrzymać nad sprawą nauczycieli pracujących w obszarze kształcenia ludzi dorosłych: szkołach zaocznych i wieczorowych, instytucjach przysposobienia i doksztalcenia zawodowego, ośrodkach doksztalcenia kadr, placówkach zajmujących się popularyzacją wiedzy i in.

O ludziach wykonujących **czynności nauczycielskie w tych instytucjach** wiemy dzisiaj dużo. Reprezentują oni różne zawody i specjalności tak rozmaite, jak różne są zawody i specjalności, w jakich doksztalają się i doskonalą ludzie dorośli, w instytucjach oświaty i kultury dorosłych zróżnicowanych co do profilu kształcenia. Zakres zawodów i specjalności, jakie reprezentują jest na pewno znacznie szerszy niż w przypadku zawodów reprezentowanych przez nauczycieli szkół (głównie zawodowych) młodzieżowych. Często głównym ich miejscem pracy są uczelnie wyższe, przedsiębiorstwa gospodarcze, instytucje administracji, wymiar sprawiedliwości, służba zdrowia, bankowość i finanse oraz in. Zdaje się, że mają znacznie większe doświadczenie zawodowe i głębszą specjalizację w obszarze realizowanej specjalności niż nauczyciele w szkołach dla dzieci i młodzieży. Na ogół bardziej i głębiej tkwią w praktyce niż ci drudzy i są jej lepszymi znawcami.

Sporo też dzisiaj wiemy, jakim powinien być nauczyciel kształcenia dorosłych, zwłaszcza nauczający w szkołach dla dorosłych na studiach dla pracujących, w ośrodkach dokształcania i doskonalenia zawodowego, uczelniach wszechnicowych dla dorosłych, jak i popularyzator wiedzy (wykładowca) na różnego rodzaju odczytach. Dokonywane przed laty **rozpoznania badawcze nad nauczycielem w szkole dla dorosłych** (E. Gawlikowskiego, M. Gancarczyka, E. Śliwińskiej czy F. Urbańczyka, a także moje) zdają się wykazać na wiele ważnych cech, które winien posiadać ów nauczyciel, jeśli ma zdobyć autorytet, sprzyjający nauczaniu i osiągnięciu wyników nauczania. Otóż rozpoznanie badawcze wśród uczniów tego szkolnictwa dowodzi, że wyrażają oni preferencję dla nauczyciela w średnim wieku (tj. powyżej 35 lat życia). Taki nauczyciel ma już pewne doświadczenie życiowe i względne „obycie” dydaktyczne. Ma też sporo wyrozumiałości dla uczniów, a więc ludzi pracujących i uczących się. Dorosli uczący się **chcą nauczycieli statecznych**, a co najważniejsze **potrafiących dobrze uczyć**. Cech tych nie posiadają jeszcze nauczyciele młodzi. Nie są oni przez to w takim stopniu jak średnie pokolenie nauczycielskie akceptowani przez uczniów dorosłych.

Zdaje się, że nie bez wpływu na taki stosunek do preferencji wiekowych nauczyciela pozostaje fakt, iż przynajmniej niektórzy dorośli uczniowie nie czują się dobrze w rzeczywistości gdzie są nauczani przez młodszych od siebie nauczycieli. Franciszek Urbańczyk pisał przed laty, że (...) nauczyciele młodzi nie cieszą się na ogół dużą popularnością uczniów, jeśli swego młodego wieku nie równoważą innymi zaletami. W stosunku do nich wysuwa się zarzuty, że bywają zarozumiali i niewyrozumiali (...) (1977, s. 233).

Zdaje się, że uczący się dorośli mają też pewną **rezerwę wobec nauczycieli najstarszych**. Niektóre cechy osobowości tego pokolenia uczących, np. brak cierpliwości, a niekiedy i złośliwość nie odpowiadają uczącym się dorosłym. Nadto, co znamy z codziennej praktyki oświatowej, niekiedy nauczyciele w wieku starszym narzekają na słabe zdrowie i dość często chorują, co nie sprzyja systematyczności realizowanego przez nich nauczania.

Najważniejszą cechą nauczyciela dorosłych nie jest jednak wiek. Są nimi właściwości umysłowe. Uczniowie dorośli różnych instytucji cenią swoich nauczycieli głównie za wiedzę i umiejętność jej przekazywania. Krytykują ich natomiast za niedostateczne opanowanie wiedzy z wykładanego przedmiotu, błędy merytoryczne, jakie popełniają i za niepewność, z jaką wypowiadają się w obszarze swej specjalności.

Dorośli uczniowie, podobnie jak i młodzież, cenią nauczycieli dobrze uczących i rozwijających zainteresowania słuchaczy swoim przedmiotem. Wymagają oni od nauczycieli zwięzłego i prostego formułowania myśli oraz przekazywania nowych wiadomości w sposób ciekawy, przekonujący i poparty faktami wziętymi z życia. Żądają, by prowadzili zajęcia tak, żeby na nich słuchacze sporo korzystali. Słuchacze dorośli nie cenią nauczycieli, którzy prowadzą zajęcia w sposób mało interesujący i nudny, a wiedzę przekazują w sposób zawiły i niezrozumiały. Wypowiadają się też krytycznie o nauczycielach, którzy zamiast na lekcji nauczyć i wyczerpać zapowiedziany temat, polecają opracować go w domu, w ramach pracy własnej ucznia (w dodatku z trudnych do zdobycia przez słuchacza źródeł np. książek i czasopism). Dorośli słuchacze niemal wszystkich wymienionych instytucji mają żal do nauczających, którzy na zajęciach (lekcje, wykłady, odczyty) tracą niepotrzebnie minuty i godziny na dygresje i z tego powodu brakuje im czasu na opracowanie zagadnień ważnych dla tematu prowadzonych zajęć.

W kształceniu dorosłych ceni się też nauczyciela, który uatrakcyjni nauczanie (zmęczonych na ogół słuchaczy) odwoływaniem do ich doświadczeń życiowych i umiejętności prak-

tycznych, stosuje dyskusję i wymianę tych doświadczeń. Przez to nauczyciele tacy aktywizują słuchaczy na zajęciach i przyczyniają się do kształtowania ich zainteresowań określonymi dziedzinami wiedzy.

Za ważną cechę moralną nauczycieli instytucji (zwłaszcza szkół) dorosłych uznawana jest sprawiedliwość, wyrażająca się w tym, że oceniają oni osiągnięcia uczniów według rzeczywistości posiadanej przez nich wiedzy i ukształtowanych umiejętności.

Franciszek Urbańczyk dostrzegł, że uczących się dorosłych wyraźnie razi fakt, iż niektórzy ich nauczyciele, przy ocenie poziomu wiedzy uczących się słuchaczy kierują się np. znajomościami z nimi lub zajmowanym przez nich stanowiskiem społecznym.

Nie bez znaczenia dla oceny nauczyciela przez uczniów dorosłych są **inne cechy charakteru**. Lubiani są przez nich nauczyciele, których cechuje punktualność, zdyscyplinowanie, obowiązkowość, dobre przygotowywanie się do zajęć, sprawne rozpoczęcie zajęć, a także dostrzegane na co dzień zamiłowanie do pracy. Dorosli słuchacze lubią nauczycieli o przyjemnej powierzchowności (skromnie, ale gustownie ubranych), traktownych w postępowaniu i życzliwych dla uczniów, znających trudne warunki, w jakich ludzie dorośli realizują niejednokrotnie swoją edukację. Wymagają oni także od nauczyciela poczucia humoru, pogodności usposobienia i łagodności w postępowaniu. Żart bowiem i uśmiech nauczyciela przywraca jego dorosłym uczniom poczucie spokoju oraz ułatwia im odreagowanie stresu i napięcia.

Niewątpliwie człowiek pełniący funkcję nauczyciela w instytucji kształcenia dorosłych musi znać podstawowe założenia organizacyjne i metodyczne kształcenia dorosłych oraz ich odmienności w stosunku do oświaty dla dzieci i młodzieży. Tę znajomość winien on zgłębić w czasie różnych form doksztalcania i doskonalenia nauczycielskiego.

Takie formy (np. konferencje wakacyjne dla nauczycieli szkół pracujących) organizowano u nas przed laty. Później zaniechano ich organizowania. Zdaje się, że dzisiaj trzeba powrócić do andragogicznego kształcenia i doskonalenia nauczycieli szkół dla dorosłych i instytucji kształcenia poszkolnego. Być może dla tych nauczycieli należałoby wypracować odrębny, autonomiczny w stosunku do realizowanego wobec nauczycieli szkół młodzieżowych, system stopni awansu zawodowego i wyznaczyć, odrębną, specyficzną dla nich ścieżkę tego awansu.

Na **doksztalcanie i doskonalenie andragogiczne** tych nauczycieli większy nacisk położyć także muszą dyrektorzy instytucji kształcenia dorosłych. Oni są bowiem odpowiedzialni za organizowanie „wewnętrznego” w ich instytucji systemu doksztalcania i doskonalenia kadry. Działania te to część ważnej strategii podniesienia poziomu pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół i innych instytucji oświaty dorosłych. Winno się też wzmacniać, być może przez różne formy zachęty, proces samokształcenia kadr pedagogicznych, zajmujących się kształceniem w szkołach dla pracujących i w innych instytucjach oświaty oraz placówkach wychowania dorosłych.

### **Prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Członek Prezydium KNP PAN, Przewodniczący Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego)**

Do tego, co pani prof. Nowak-Dziemianowicz mówiła mam taka tezę, że jesteśmy w sytuacji kwadratury koła, problemu zupełnie nierozwiązywalnego, dlatego że sytuacja prawna polskiej edukacji i kształcenia wyższego jest taka oto, że obowiązują dwa kierunki kształcenia 2-etapowe. Jednocześnie europejskość kształcenia, adaptacja naszych treści i form do standardów Unii Europejskiej. Jesteśmy, obok Łotwy jedynym państwem nienowoczesnym. Opór

profesury i senatu UW jest po prostu niezgodą na fakty prawne. Fizycy muszą i przejdą na II stopniowe kształcenie. Co ma fizyk po 3 latach? Może być fizyk nauczyciel i prawdopodobnie pojawiają się chętni do tego, jest niezgadaniem się na fakty prawne. Ustawa o systemie edukacji wywiedziona z konstytucji RP mówi o nierozłącznej trój-członowości zawodowej nauczyciela, co znaczy roli kształcącej, opiekuńczej i wychowawczej. Ustawy mówią o dwuczłonowości i dwukierunkowości. Do tych informacji pani profesor dodam jeszcze to, iż sformułowaliśmy jeszcze, aby pedagogika mogła być drugim kierunkiem studiów. To znaczy, że magister fizyki może skończyć pedagogikę licencjat lub/i magisterium, całą lub dwustopniową. Na co szanowani profesorowie z doświadczeniem w Radzie Głównej mówią, jaki pedagog może uczyć dobrze matematyki. My z prof. Bezwińską skończyliśmy pełną pedagogikę i pełną filologię polską. Nie mieliśmy problemu, żeby się wbić od strony treściowej, żeby uczyć w szkołach podstawowych, średnich, zawodowych i policealnych. W tych szkołach uczyliśmy języka polskiego, nie było z tym żadnego problemu. A gdy było trzeba, to koledzy poszli jako wychowawcy do więzienia. Czyli mamy pewną elastyczność. Natomiast co do tego standardu, trzeba by powiedzieć, że zobowiązuje ustawa, że nie tylko nauczyciel o tej troistej roli na dwóch szczeblach, ale na dodatek jeszcze ma mieć biegłą znajomość dwóch języków obcych i biegłą znajomość technik informacyjnych. Oznacza to, że nauczyciel polski staje się natychmiast mobilny. Anglicy natychmiast zatrudniają każdego nauczyciela, który jako tako zna angielski, nawet nie biegle. Masa nauczycieli polskich pracuje w Anglii. Więc nie ma mowy o żadnym kryzysie na rynku pracy. Chodzi o to, żeby był to nauczyciel doceniany, żeby jednocześnie mógł być opiekunką do dziecka, żeby był wychowawcą, żeby umiał reagować na sytuacje wychowawcze, żeby wiedział, że trzeba się indywidualnie kontaktować z rodziną, bo to wszystko jest wpisane w ustawę i konstytucję. Uważaliśmy, że 30 godzin na II stopniu pedagogiki, psychologii to jest żart. My proponujemy raptem 30 godzin wykładu pedagogiki zaawansowanej, 30 godzin psychologii cyklu życia i po 30 godzin ćwiczeń. Razem jest to 90 godzin plus metodyka i praktyka. Nie są to jakieś olbrzymie wymagania, są to minimalne wymagania do pracy. Chodzi tu o pracę bardzo licznych ludzi, którzy ulokowani w zakładach metod np. metodyka chemii w UAM liczy ok. 25 osób katedra metodyki i profesorowie chcą kształcić swoich uczniów, ale nie mając godzin wysyłają z wykładami monograficznymi na wykłady z chemii na pedagogice, bo koleżanka nie ma godzin, trzeba ją poratować. Co możemy zrobić. Prof. Kwaśnica zaprasza Komitet Nauk Pedagogicznych w terminie między marcem a majem na 2-dniowe spotkanie Komitetu, żebyśmy poważnie porozmawiali, jakie propozycje treściowe, bo nie możemy walczyć o godziny, jakie treści dać naszym kolegom, którzy i tak będą uczyć pedagogiki, czy będą mieli 15 czy 5 godzin pedagogiki, to i tak muszą mieć program. Żebyśmy zaproponowali nowe programy nauczania, odnowione, przewietrzone, nowoczesne w różnych wariantach i tam możemy to spokojnie przedyskutować w gronie pedagogów. Dobrze byłoby skorzystać z praktyki fizyków i robić zebrania dziekanów, dyrektorów wydziałów pedagogiki, żeby upominać się o to, aby pedagodzy uczestniczyli w kierowniczych gremiach zatrudniających nauczycieli w uczelniach. To możemy wywalczyć. Nie pozostawić tego w rękach metodyków. Żeby wchodzić w poważne gremia uniwersyteckie, które decydują o zakresie treści kształcenia. Naszym zadaniem jest poważnie poradzić, czego uczyć, a po drugie powinniśmy wyznaczać sobie programy badawcze w tym zakresie, badać to, bo my sporo wiemy, ale okazuje się, że nie wszystko. Doświadczenie UJ nie do końca jest opisane, funkcjonuje, ale jest mało znane. Doświadczenia zachodnie powinny być znane i upowszechniane. My możemy dać głos w sprawie treści i możemy badać.

## **Prof. dr hab. Teresa Hejnicka-Bezwińska (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Przewodnicząca Zespołu Pedagogiki Ogólnej KNP PAN)**

Zabierając głos w sprawie standardów kształcenia dla nauczycieli, chciałabym pominąć przekonywanie przekonanych o potrzebie pedagogicznego kształcenia nauczycieli. Dostrzegam natomiast potrzebę zastanowienia się nad przyczynami, które zaowocowały ujawnieniem się tak wysokiego poziomu konfliktu, którego skala wydaje się nieadekwatna do problemu. W moim przekonaniu źródłem oporu mogą być z jednej strony interesy grup, które dadzą się łatwo zidentyfikować w strukturach akademickiego kształcenia, a z drugiej strony mogą to być pewne opinie, przekonania, poglądy ludzi głęboko zakorzenione w formie stereotypów w umysłach uczestników debaty, którą zrelacjonowała nam Mirosława Nowak-Dziemianowicz. Te pierwsze źródła oporu zostały wskazane już wcześniej, więc skoncentruję się tylko na tych drugich. Więcej też o nich wiem, ponieważ zajmowałam się badaniem stereotypów w myśleniu o edukacji, kształceniu i pedagogice.

Jedną z przeszkód w znalezieniu płaszczyzny niezakłóconej komunikacji wydaje się rozumienie przez adwersarzy „praktyki edukacyjnej” i jej związków z pedagogiką. W świadomości potocznej (także w świadomości absolwentów pedagogiki ostatnich prawie czterech dziesięcioleci) przetrwało silnie zakorzenione pojmowanie praktyki edukacyjnej w kategoriach racjonalności instrumentalnej. W kontekście tego typu racjonalności znajduje uzasadnione przekonanie, że kształcenie pedagogiczne nauczycieli (i pedagogów) może być zredukowane do „metodyki” określonych działań lub oddziaływań, np. związanych z nauczaniem, wychowywaniem, opieką, resocjalizacją, stymulacją, terapią itd. W procesie nauczania w racjonalności instrumentalnej osadzone jest z kolei żądanie redukcji wykształcenia „pedagogicznego” nauczycieli do tego, aby poznali oni „metodykę” skutecznego osiągania celów przypisanych poszczególnym przedmiotom nauczania czy poszczególnym treściom kształcenia.

Przyjmując takie myślenie o roli nauczyciela i jego kompetencjach, musimy zgodzić się, że wykształcenie pedagogiczne nie jest potrzebne nauczycielom, wystarczy bowiem metodyka różnego typu działań i oddziaływań, a psychologicznie rzecz ujmując „metodyka wywierania skutecznego wpływu”. Spróbujmy zatem bliżej przyjrzeć się takiemu myśleniu. Przyjmując ten punkt widzenia, możemy zgodzić się, że pedagogika nie jest potrzebna tym, którzy:

1. Rolę nauczyciela chcą ograniczyć do nauczania rozumianego jako skuteczny przekaz treści, rozwijający także kompetencje poznawcze uczniów. Problem wtedy polega jedynie na tym, aby wyposażać go w skuteczne instrumentarium, nazwane ogólnie „metodyką”. Nauczyciel jest jednak gorszym źródłem danych, informacji i wiedzy niż autentyczni twórcy wiedzy, współpracujący z technikami przekazu i oferujący wiedzę zawartą w postaci podręczników, filmów, audycji radiowych czy telewizyjnych. Zasadne w tej sytuacji byłoby zatem pytanie o to, czy nauczyciel ma być tylko „technikiem” organizującym przekaz wiedzy, pełnić rolę regulującego dostępem ucznia do zatwierdzonych przez program nośników danych, informacji i wiedzy? Pedagogika współczesna inaczej widzi rolę nauczyciela. Pedagogika współczesna identyfikuje różne patologie związane z pełnieniem roli nauczyciela, rekonstruuje zróżnicowane modele pełnienia tej roli, ale opowiada się za autonomicznym pełnieniem roli nauczyciela/pedagoga, oraz przygotowaniem go do przezwycięzania ograniczeń zagrażającej autonomii tej roli.
2. Nie zauważyli, że świat zmienił się i ta zmiana jest głównie zmianą kulturową, zaś jej skutkiem jest pojawienie się kultury późnej nowoczesności (ponowoczesności, postindustrial-

nej). W społecznej praktyce edukacyjnej oznacza to, że mamy do czynienia ze zmianą, którą pedagogika identyfikuje jako zjawisko pluralizmu edukacyjnego i opisuje w zakresie procesu kształcenia jako przejście od nauczania do uczenia się. Nie oznacza to opowiedzenia się za likwidacją nauczania – jak sugerują to niektórzy zwolennicy różnych odmian pedagogii wpisujących się w radykalny nurt ideologii edukacyjnej liberalnej lub zwolennicy ruchu deskolaryzacji. Pedagogika współczesna społeczną praktykę edukacji oraz wytwarzanie wiedzy o edukacji ujmuje w szerokim kontekście zmiany kulturowej i w niej widzi kontekst autonomii nauczyciela/pedagoga.

3. Opowiadają się konsekwentnie za niską pozycją zawodu nauczyciela, nie wykazując należytej troski o budowanie jego autorytetu, systematycznie zresztą degradowanego przez politykę oświatową, w której trudno byłoby odnaleźć objawy, wskazujące na zatroskanie sprawujących władzę o statusowe wskaźniki autorytetu tej grupy zawodowej. Opór środowiska akademickiego, ujawniający się w sprzeciwie wobec pedagogicznego kształcenia nauczycieli odczytuję jako korespondujący z działaniem władzy w sensie braku troski o podnoszenie autorytetu nauczyciela jako niezbędnego warunku skutecznego oddziaływania edukacyjnego.

Podsumowując, jestem przekonana, że wizja pedagogiki zredukowanej do poszukiwania skutecznych „pedagogii” opartych na wykształceniu metodycznym nauczycieli wydaje się dzisiaj jednym z ważnych czynników sprawczych oporu wobec pedagogicznego kształcenia nauczycieli. Oczywiście możemy pytać o przyczyny upowszechnienia i trwania w świadomości środowiska akademickiego takiej wizji pedagogiki zredukowanej do pedagogii tworzonych w oparciu o racjonalność instrumentalną, która koresponduje z przekonaniem, iż kształcenie pedagogiczne może być zredukowane do metodyki nauczania? Co więcej, znamy odpowiedź na to pytanie. Wiemy jednak także, że pedagogika współczesna może uczestniczyć skutecznie w budowaniu autorytetu nauczyciela opartego na lepszym rozumieniu siebie, świata i procesu edukacji, jak również reguł legitymizujących wytwarzanie wiedzy naukowej o edukacji oraz reguł i zasad stosowania jej w społecznym dyskursie podmiotów o edukacji. Wykształcenie pedagogiczne nauczycieli może też być czynnikiem sprawczym troski o wyższy poziom racjonalności społecznej debaty nad „pedagogicznym sensem edukacji” oraz troski o podwyższenie poziomu pełnienia przez instytucje edukacyjne (zatrudniające nauczycieli i pedagogów) wobec kultury nie tylko roli adaptacyjnej, ale także funkcji rekonstrukcyjnych i emancypacyjnych.

Standardy takiej pedagogiki zostały już opracowane i przyjęte dla kształcenia pedagogów i nie ma żadnego powodu, aby kształcenie pedagogiczne nauczycieli różniło się w sposób zasadniczy od kierunkowego pedagogicznego kształcenia pedagogów. Różnić się natomiast powinni typem metodyki działania, które chcą profesjonalnie wykonywać w obszarze społecznej praktyki edukacyjnej.

### **Prof. dr hab. Mirosława Nowak-Dziemianowicz**

Te stereotypy, które prof. nazwała pojawiły się jako nasze argumenty w dyskusji wielokrotnie. Nasza bezradność bierze się stąd, że jesteśmy niesłyszalni. Ja nie wiem jak Państwu opowiedzieć, że takie argumenty, tego typu wyjaśnienia spotykają odbicie – krzywe, na twarzach dydaktyków fizyki nie ma cienia zainteresowania, zrozumienia, chęci podjęcia rozmowy. Opór, jakaś emocja blokująca procesy poznawcze, jest tak duży, że na razie nawet te treści nie docierają do rozmówcy. Pan profesor mówił tu o sytuacji senatu. Tak przypisywane są treści



zartobliwe, ale ich tu nie ma. Nie jest czytany ten dokument. I druga sprawa, chciałam się odnieść do tej ostatniej propozycji. Żeby w kształceniu nauczycieli przenieść treści kierunku pedagogika. To właśnie pan prof. Przyszczykowski w swoim dokumencie złożonym w styczniu, zaczął ten dokument od tego: Zadaniem uniwersytetu nie jest kształcenie pedagogiczne. Uniwersytety nie są uczelniami pedagogicznymi. W przygotowaniu nauczycielskim nie chodzi o przygotowanie pedagogiczne. Ten dokument budzi ogromne moje zdumienie. W dodatku sprawdziłam na stronie Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Poznańskiego, jest program kształcenia nauczycieli na tym uniwersytecie, który jest bardzo podobny do tej koncepcji. Ja sądzę, że ten program psychologii, pedagogiki Centrum Edukacji Nauczycielskiej UAM wychodzi z tych samych założeń sformułowanych w kompetencji wiedzy Kwaśnicy, Gołębiak, prof. Lewowickiego, zrobił to prof. Dylak. To jest bardzo dobrze zrobione, nie ma to nic wspólnego z tym, co proponuje ten uniwersytet w dyskusji z nami. Wobec tego chodzi o coś innego.

### **Prof. dr hab. Janusz Gęsiński (Dziekan Wydziału Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie)**

Proszę Państwa my chyba dyskutujemy nie o tym, o czym powinniśmy dyskutować, dlatego iż sami się przekonujemy, a merytorycznie nie przekonamy nikogo. Jakie są wymagania na prezesa NBP, to wiemy, cała Polska wie. Jakie są wymagania kwalifikacyjne na dyrektora jakiegokolwiek banku, w tym PKO BP, gdzie większość Polaków trzyma swoje oszczędności to też każdy wie. A kto został prezesem NBP i kto może zostać dyr. PKO też już wiemy. To jest właśnie to, że my dyskutujemy, jakie powinny być kwalifikacje, a kto inny podejmuje decyzje, mając w pogardzie kwalifikacje. Jeżeli chcemy być skuteczni, powinniśmy dyskutować o tym, jakie są interesy tych, którzy podejmują decyzje. Ale czy chcemy wchodzić w tego rodzaju dyskusje? Jeżeli nie to zróbmy tak, jak zaproponował prof. Kwieciński, zajmijmy się tym, jak dobrze kształcić pedagogów. Doskonalony model tego kształcenia może kiedyś się przydać. A skoro powiedziałem, że te decyzje nie są podejmowane w oparciu o merytoryczne argumenty, to policzyłem sobie godziny. Na I szczeblu jest 1800 godzin, z tego 200 godzin odpada na wf, j. obce, informatykę. 300 godzin to są tzw. przedmioty kierunkowe, czyli te wszystkie podstawy danej dyscypliny naukowej. 400 godzin zaproponowaliśmy jako kształcenie pedagogiczne. Ale zwróćmy uwagę, że ustawodawca nakazał na kierunkach nauczycielskich uczyć do dwóch przedmiotów, w związku z tym co najmniej 400 godzin trzeba na ten drugi przedmiot. Jeżeli zsumujemy to i odejmiemy od 1800, to zostaje 500 godzin na ten podstawowy przedmiot. Czyli kształcenie na jednym i drugim przedmiocie zbliża się godzinowo. I ja się nie dziwię, że specjaliści od poszczególnych kierunków studiów mówią, to my mamy 500 godzin na kształcenia fizyka. Bo 400 godzin musimy go kształcić do drugiego przedmiotu i jeszcze 400 godzin nam zabieracie, żeby on był nauczycielem z kwalifikacjami. Ja nie wiem, jak to rozwiązać. Dlatego, że my daliśmy się wpuścić w dyskusje o godzinach, dlatego że próbujemy standaryzować coś, co jest nie do standaryzowania. Standaryzować za pomocą kryteriów czysto formalnych, bo tylko takie są możliwe do wystandaryzowania. I dlatego Państwowa Komisja Akredytacyjna ocenia uczelnie z punktu widzenia realizacji liczby godzin, liczby zatrudnionych nauczycieli akademickich z odpowiednimi stopniami i liczby woluminów w bibliotece. Patrzy się na liczby, liczbę studentów przypadających na nauczyciela. W ogóle nie mówi się o jakości kształcenia w innych kategoriach. PKA zajmuje się takimi sprawami mówiąc, że zajmuje się jakością kształcenia. Standardy i całe działania, które są z tym związane są efektem takiego patrzenia na

proces edukacyjny w szkolnictwie wyższym. Oczywiście możemy się w to wpisać, ale na jak długo i czy rzeczywiście na tym nam zależy?

**Prof. dr hab. Franciszek Szlosek (Dyrektor Instytutu Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie)**

Także się zastanawiam od początku, kiedy się pojawiły standardy, zresztą i pierwsza ich wersja, która obowiązuje do teraz i ta, która powstała, przedtem też był opór materii, teraz też jest opór materii. Wydaje mi się, że głównym problemem jest tutaj fakt, że nauczyciele akademicy nie na kierunkach pedagogicznych, nigdy nie mieli przygotowania pedagogicznego i jakoś sobie radzą, uważają, że mają sukcesy i z powodzeniem funkcjonują na uczelniach wyższych. W związku z tym jest autentyczne lekceważenie i takie mówienie o przygotowaniu pedagogicznym. Ja doświadczyłem tego, ponieważ pracowałem na politechnice na wydziale nauczycielskim i wiem, jak się fizycy i inni specjaliści merytorycznie do tych spraw odnosili. I to jest moim zdaniem pierwsza rzecz, która w tej wersji standardu, którą państwo zaproponowaliście jest jednak rzecz, o której mówił prof. Szymański, że pedagoga na kierunku pedagogika można kształcić nauczycieli fizyki i innych, jest zderzeniem interesów bardzo poważnym. To jest naruszenie interesów. Pani prof. mówiła, że nie ma tu naruszenia, jest naruszenie, wyraźne naruszenie interesów. Wreszcie jest trzecia rzecz, o której mówił prof. Gęsicki. Jesteśmy akurat razem na tym poziomie, że próbujemy do projektu standardów stosować nowe plany i brakuje nam tych 400 godzin. To nie jest tak, że je zabrano, autentycznie my jesteśmy przekonani o dobrym przygotowaniu, nas nie trzeba przekonywać. A jak siadamy konkretnie do rozstrzygnięć, to nie mamy tych godzin. Oczywiście mogłoby się odbyć to kosztem zwiększenia liczby godzin, ale tu jest kwestia ekonomiki uczelni i jest powiększenie tej liczby do 2400, a nie do 1800. I to nie jest tak, że nie ma naruszenia interesów, chciałam na to wyraźnie zwrócić uwagę. Druga rzecz. Przygotowanie, standaryzacja, wiąże się z pytaniem o dobrego nauczyciela, kompetentnego nauczyciela. Na pytanie, kto to jest dobrym nauczycielem już nie przez dziesiątki lat, ale przez wieki próbujemy sobie odpowiedzieć i nie znaleziono żadnej odpowiedzi. Nad żadnym zawodem nie było tyle opracowań naukowych, co nad zawodem nauczyciela. To, co mówił prof. Wiatrowski – jest ogromne zróżnicowanie materii, nie wolno nauczyciela traktować jako jednego i żeby miał jakieś kwalifikacje tylko ponad. Rzeczywiście, jeśli jest nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, to tam są kompetencje w pierwszej kolejności związane z wychowaniem, a później czym wyższy poziom organizacyjny mamy instrumentalizację. Ale wraz z merytorycznym przygotowaniem musi iść/zmieniać się przygotowanie pedagogiczne. Nie ma jednego standardu. Moim zdaniem nie jest to łatwa droga, ale jeśli już trzeba i jeśli wywołuje to taki konflikt, to raczej zastanówmy się, dlaczego taki konflikt wywołało, i zastanówmy się, jak rozmawiać z tymi środowiskami, a nie wychodzić z pozycji mądrzejszego. Tylko po prostu trzeba podjąć dialog.

**Prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz (Rektor Uniwersytetu w Białymstoku, Przewodniczący Zespołu Kultury i Edukacji Międzykulturowej KNP PAN)**

W kontekście wcześniejszych wypowiedzi chciałbym zwrócić uwagę na następujące problemy:

1. Chciałbym odnieść się do Konferencji Rektorów Uniwersytetów Polskich, o czym była mowa. Tam zupełnie nie było żadnego konfliktu, wszystko było jasne. Nadanie rangi kształceniu nauczycieli było, moim zdaniem, przez wszystkich zrozumiałe. Standard dla zawodu

nauczyciel uważam za niezbędny, na co zwracałem uwagę na posiedzeniu KRUP we Wrocławiu i nie zauważyłem żadnych problemów. Należy więc zapytać, co spowodowało nieporozumienia i konflikt w tym zakresie?

- może dotąd niewielu zastanawiało się nad tym, jak mają być przygotowywani nauczyciele, którzy jednocześnie winni być opiekunami i wychowawcami (problemy zachodzące w szkole i prezentowane w mediach wskazują wyraźnie na braki w przygotowaniu opiekuńczo-wychowawczym),
  - może nie ma w świadomości wielu profesorów z różnych dyscyplin orientacji w zakresie wartości i znaczenia wiedzy i umiejętności psychopedagogicznych. Do tego my zamierzamy, żeby czynić na I i II stopniu (może w tym tkwi niechęć i lęk przed „zawłaszczeniem” dużej liczby godzin na ten proces kształcenia, w naszym przekonaniu tylko minimalny),
  - może rzeczywiście Uniwersytet zaniedbał kształcenie pedagogiczne do takiego stopnia, że obecnie musimy przekonywać do problemu od podstaw, a profesor pedagogiki UAM wskazuje, że zadaniem Uniwersytetu nie jest kształcenie pedagogiczne itp.,
  - może rzeczywiście najważniejsze jest kształcenie kierunkowe, jednak z pewnością niezbędna jest oferta i to bogata oferta Uniwersytetów w zakresie przygotowania psychopedagogicznego i metodycznego (kształcenie kierunkowe zaniedbało wyraźnie przygotowanie metodyczne i może obecnie w wyniku przedstawianych działań „obudziło się”). Wobec współczesnej rzeczywistości nadawania kwalifikacji pedagogicznych na różnego rodzaju kursach kilkutygodniowych prowadzonych w celach komercyjnych proponowałbym temu zjawisku się przeciwstawić i podjąć odpowiednią Uchwałę. Tu Ministerstwo winno podjąć jak najszybciej działania w celu zakazania takich procedur. Czy nikt już nie panuje nad procesem kształcenia nauczycieli, czy rzeczywiście wobec takiego kształcenia, jakie obecnie mamy, jesteśmy bezradni, a organa nadzorujące i kontrolujące nie potrafią się przeciwstawić łamaniu prawa?
2. Uważam, że nie podniesiemy jakości opieki, wychowania, kształcenia w instytucjach edukacyjnych ani autorytetu nauczyciela deklaracjami dotyczącymi dobra dziecka, rodziny czy szkoły. Niezbędne jest zdecydowane spojrzenie w przyszłość i działania dbające o wykreowanie tożsamości nauczyciela i szkoły.

Niezbędne jest przygotowanie merytoryczne w danej dyscyplinie i w zakresie rozwoju człowieka oraz metodyczne w zakresie zasad, form i metod przekazywania treści z danej dyscypliny, jak też w zakresie motywowania do ich przyswajania, nabywania umiejętności. Do tego niezbędna jest wiedza psychopedagogiczna i niezbędne są umiejętności w zakresie opiekuńczo-wychowawczym, do których także należy przygotować. Poza tym wiedza i orientacja w zakresie współpracy z rodzicami i w środowisku lokalnym, współpraca z instytucjami rządowymi i pozarządowymi, organizacjami, stowarzyszeniami, fundacjami itp.

Kierując się powyższym i mając wyniki kontroli NIK, wskazujące na wyraźne zaniedbania w procesie kształcenia pedagogicznego, powołaliśmy w Uniwersytecie w Białymstoku Centrum Edukacji Nauczycieli. Aby nie ingerować w obszary kształcenia kierunkowego, włączyliśmy metodyków z poszczególnych Instytutów, a mój Wydział Pedagogiki i Psychologii (jak jeszcze byłem dziekanem) odpowiadał za realizację zadań psychopedagogicznych. Uzgodniliśmy na spotkaniach tylko specyfikę kierunków. Nie chcemy i nigdy nie podważaliśmy problemu wiedzy kierunkowej. Wspólnie kształcimy, natomiast steruje i odpowiada za

funkcjonowanie Centrum Edukacji Nauczycieli obecna dziekan Wydziału – prof. Elwira Kryńska. Kształcenie dla wielu kierunków traktujemy jako dodatkową ofertę, a za uzyskane płatności możemy ją wzbogacać, stąd nie prowadzą zajęć osoby z „łapanki”. W tym kontekście chciałbym zwrócić uwagę, że nie możemy i nie powinniśmy kształcić wszystkich; chętni muszą się sami zdecydować i ponieść część kosztów kształcenia.

3. Trzecia sprawa, na którą chciałbym zwrócić uwagę, o której była tu mowa, to przygotowanie diagnostyczne nauczyciela. Prowadząc diagnostykę pedagogiczną jestem przekonany, że nauczycielowi niezbędna jest wiedza i umiejętności na temat diagnozy indywidualnych przypadków oraz zjawisk i procesów współczesności, aby potrafił podejmować działania profilaktyczne, terapeutyczne, a nade wszystko działania projektujące – twórcze – innowacyjne, zamiast mówić o potrzebie walki z patologią, agresją, przemocą itp. Jeżeli będzie potrafił podejmować takie działania, powstanie refleksja poralizacyjna, wymiana doświadczeń, zapraszanie rodziców i różnych instytucji lokalnych do współpracy w zakresie kształtowania i rozwijania zainteresowań dzieci i młodzieży, proponowanie bogatszej oferty prorozwojowej w różnych wymiarach ludzkiego i grupowego funkcjonowania. Do tego jednak niezbędne są jednak warunki do odbywania praktyk i na to powinno się położyć szczególny nacisk, następnie staż, egzamin wartościujący kompetencje, co pozwoliłoby uznać takiego nauczyciela za przygotowanego do wykonywania zawodu. W efekcie takiego kształcenia powstaną pierwsze zręby warsztatu pracy opiekuna-wychowawcy-nauczyciela i przedstawienie go na egzaminie dyplomowym mogłoby wiązać się z nabyciem kwalifikacji.

### **Prof. dr hab. Zygmunt Wiatrowski**

Z zadowoleniem odnoszę się do dyskusji panelowej, podczas której wiele akcentów padło na rzecz pedagogiki pracy. Między innymi rozległe spojrzenie na problem kwalifikacji i kompetencji zawodowych skłania mnie do ponowienia apelu (wcześniej opublikowanego), aby na studiach nauczycielskich, a tym bardziej pedagogicznych w ramach kierunku „pedagogika” nadal realizować też kształcenie z odwołaniem się do pedagogiki pracy, dzięki czemu rozwiązać można również bardzo aktualne dziś problemy związane z poradnictwem i doradztwem zawodowym.

Szczególny apel do Reprezentanta Rady Głównej Szkolnictwa Zawodowego, aby Rada Główna utrzymała w standardach dla pedagogiki obligatoryjnie przedmiot studyjny pod nazwą: Pedagogika pracy w wymiarze godzinowym:

- 30 godzin wykładu i 15 godzin ćwiczeń (studia stacjonarne licencjackie, sem. 3),
- 20 godzin wykładu i 10 godzin ćwiczeń (studia niestacjonarne licencjackie, sem. 3).

Odwołuję się także do Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN o ponowne wsparcie w powyższym zakresie.

### **Prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski**

Proszę Państwa nie będę próbował podsumowywać tej dyskusji. Temat jest gorący i coś z nim Rada Główna będzie musiała zrobić. Kończąc i dziękując wszystkim Państwu za udział w dyskusji.

# Standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela – projekt\*

## Standards of training preparing to work as a teacher\*

*Projekt z 15 lutego 2007 roku*

### **Rozdział 1** Przepisy ogólne

- I. Kształcenie przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela odbywa się w uczelniach i obejmuje:
  - 1) przygotowanie do nauczania przedmiotu (rodzaju zajęć) w ramach specjalności głównej;
  - 2) przygotowanie do nauczania przedmiotu (rodzaju zajęć) w ramach specjalności dodatkowej;
  - 3) kształcenie pedagogiczne (nauczycielskie);
  - 4) kształcenie w zakresie technologii informacyjnej;
  - 5) naukę języka obcego;
  - 6) praktyki.
- II. Przygotowanie do nauczania w ramach specjalności głównej prowadzone jest na studiach pierwszego stopnia, studiach pierwszego i drugiego stopnia oraz na jednolitych studiach magisterskich w ramach kierunków studiów lub makrokierunków studiów, których obszar kształcenia obejmuje podstawę programową przedmiotu (rodzaju zajęć) określoną w oparciu o art. 22 ust. 2 pkt 2 ustawy o systemie oświaty, zgodnie ze standardami kształcenia określonymi na podstawie art. 9 pkt. 2 lub art. 11 ust. 3 ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym.
- III. Przygotowanie do nauczania w ramach specjalności dodatkowej prowadzone jest na studiach pierwszego stopnia lub studiach podyplomowych i obejmuje:
  - 1) kształcenie oparte na treściach podstawowych i kierunkowych określonych w standardach kształcenia kierunków studiów lub makrokierunków studiów na podstawie art. 9 pkt. 2 lub art. 11 ust. 3 ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, jeśli odpowiadają one podstawie programowej przedmiotu (rodzaju zajęć) określonej w oparciu o art. 22 ust. 2

---

\* Dokument opracowany przez ekspertów Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, dostępny na stronie internetowej [www.rgs.edu.pl](http://www.rgs.edu.pl)  
Document drawn up by Central Council of Higher Education Experts. Document available on [www.rgs.edu.pl](http://www.rgs.edu.pl)

pkt 2 ustawy o systemie oświaty, w wymiarze godzinowym i punktów ECTS odpowiadającym tym treściom;

- 2) kształcenie oparte na podstawie programowej przedmiotu (rodzaju zajęć) określonej zgodnie z treścią art. 22 ust. 2 pkt 2 ustawy o systemie oświaty, w wymiarze nie mniejszym niż 360 godzin, któremu należy przypisać nie mniej niż 30 punktów ECTS, jeśli wyżej wymieniona podstawa programowa nie odpowiada treściom podstawowym i kierunkowym wskazanym w standardach kształcenia kierunków studiów lub makrokierunków studiów określonych w oparciu o art. 9 pkt. 2 lub art.11 ust. 3 ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym.

IV. Warunkiem kontynuowania kształcenia na studiach drugiego stopnia w ramach specjalności głównej jest zrealizowanie i zaliczenie treści podstawowych i kierunkowych określonych w standardach kształcenia na podstawie art. 9 pkt. 2 lub art. 11 ust. 3 ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, dla studiów pierwszego stopnia na danym kierunku studiów lub makrokierunku studiów.

V. 1. Kształcenie pedagogiczne (nauczycielskie) realizowane jest w ramach studiów lub studiów podyplomowych.

2. Kształcenie pedagogiczne (nauczycielskie) odpowiadające studiom pierwszego stopnia obejmuje co najmniej 225 godzin kształcenia pedagogiczno-psychologicznego, któremu należy przypisać nie mniej niż 19 punkty ECTS, oraz co najmniej 105 godzin kształcenia w zakresie dydaktyki przedmiotu (rodzaju zajęć) odpowiadającego specjalności głównej i 60 godzin kształcenia w zakresie dydaktyki przedmiotu (rodzaju zajęć) odpowiadającego specjalności dodatkowej, któremu należy przypisać łącznie nie mniej niż 14 punktów ECTS.

3. Kształcenie pedagogiczne (nauczycielskie) odpowiadające studiom drugiego stopnia obejmuje co najmniej 120 godzin kształcenia pedagogiczno-psychologicznego, któremu należy przypisać nie mniej niż 10 punktów ECTS, oraz co najmniej 60 godzin kształcenia w zakresie dydaktyki przedmiotu (rodzaju zajęć), któremu należy przypisać nie mniej niż 5 punktów ECTS.

4. Kształcenie pedagogiczne (nauczycielskie) odpowiadające jednolitym studiom magisterskich lub studiom pierwszego i drugiego stopnia łącznie, obejmuje co najmniej 345 godzin kształcenia pedagogiczno-psychologicznego, któremu należy przypisać nie mniej niż 29 punktów ECTS oraz co najmniej 165 godzin kształcenia w zakresie dydaktyki przedmiotu (rodzaju zajęć) odpowiadającego specjalności głównej i 60 godzin kształcenia w zakresie dydaktyki przedmiotu (rodzaju zajęć) odpowiadającego specjalności dodatkowej, któremu należy przypisać łącznie nie mniej niż 19 punktów ECTS.

5. Kształcenie w zakresie dydaktyki przedmiotu (rodzaju zajęć), realizowane w wymiarze określonym w punktach 2–3, dotyczy każdego przedmiotu (rodzaju zajęć).

6. Przynajmniej 50% treści programowych kształcenia pedagogicznego (nauczycielskiego) powinno być realizowane w formie seminariów, konwersatoriów lub ćwiczeń.

7. Kształcenie pedagogiczno-psychologiczne realizują uczelnie prowadzące kształcenie na kierunkach studiów: pedagogika, pedagogika specjalna lub psychologia.

VI. Kształcenie w zakresie technologii informacyjnej obejmuje:

- 1) przygotowanie ogólne – zgodne ze standardami kształcenia określonymi na podstawie art. 9 pkt. 2 lub art. 11 ust. 3 ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym;

- 2) przygotowanie do wykorzystania jej w wyuczonych specjalnościach – wchodzące w zakres dydaktyki przedmiotu (rodzaju zajęć).
- VII. 1. Kształcenie obejmuje naukę języka obcego na zasadach przedstawionych w standardach kształcenia, określonych na podstawie art. 9 pkt. 2 oraz art. 11 ust. 3 ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym.
2. Poziom znajomości języka obcego powinien odpowiadać poziomowi określonemu w standardach kształcenia, o których mowa w pkt. 1.
  3. Poziom znajomości języka obcego wymagany do nauczania tego języka powinien odpowiadać poziomowi określonemu w standardach kształcenia dla kierunku studiów filologia:
    - 1) w przypadku specjalności głównej – poziomowi studiów pierwszego lub drugiego stopnia;
    - 2) w przypadku specjalności dodatkowej – poziomowi studiów pierwszego stopnia.
- VIII. 1. Praktyki nauczycielskie odbywają się w ramach:
- 1) specjalności głównej – w wymiarze 100 godzin na studiach pierwszego stopnia i 30 godzin na studiach drugiego stopnia lub 130 godzin na jednolitych studiach magisterskich oraz studiach pierwszego i drugiego stopnia łącznie.
  - 2) specjalności dodatkowej – w wymiarze 60 godzin.
  2. Praktyki w ramach specjalności głównej powinny w 30% dotyczyć zagadnień pedagogiczno-psychologicznych.
  3. W trakcie praktyki student powinien przeprowadzić samodzielnie co najmniej 30 godzin lekcji.
  4. Praktyki organizowane są w szkołach lub placówkach oświatowych. Sposób organizacji praktyk ustala uczelnia w uzgodnieniu z instytucją przyjmującą praktykantów.

## **Rozdział 2**

### **Kwalifikacje absolwenta**

- IX. Absolwent jest przygotowany do realizacji dydaktycznych i wychowawczych zadań szkoły. Posiada wiedzę i umiejętności z zakresu nauczanego przedmiotu. Posiada wiedzę o uczeniu i środowisku szkolnym. Umie korzystać z tradycyjnych i nowoczesnych źródeł informacji, również w języku obcym. Jest przygotowany do systematycznego pogłębiania i aktualizowania wiedzy i umiejętności. Potrafi: stworzyć ofertę edukacyjną pozwalającą uczniom zdobyć umiejętności z danego obszaru wiedzy; organizować pracę uczniów w ramach nauczanego przedmiotu; rozbudzać zainteresowania poznawcze uczniów; wspierać rozwój uczniów przez dobór metod, technik nauczania i środków dydaktycznych; badać i oceniać osiągnięcia uczniów. Umie indywidualizować proces dydaktyczny. Potrafi prowadzić ewaluację własnych działań dydaktycznych i wychowawczych, a także modyfikować je w zależności od osiąganych wyników. Jest dla uczniów przewodnikiem i doradcą, zarówno w procesie uczenia się, jak i w pracy nad sobą. Zna i rozumie procesy społeczno-kulturowe oraz rozwojowe, leżące u podłoża kształtowania się osobowości ucznia. Zna czynniki zaburzające kształtowanie się osobowości ucznia. Potrafi zapobiegać zagrożeniom poprzez działania profilaktyczne. Umie radzić sobie z problemami wychowawczymi uczniów i rozwiązywać je we współpracy z rodziną i otoczeniem ucznia. Umie

budować swój autorytet w relacjach zawodowych i współpracować z zespołem nauczycieli oraz z innymi podmiotami edukacyjnymi. Umie właściwie zachować się w przypadku wystąpienia podstawowych problemów zdrowotnych u uczniów związanych z chorobami, niepełnosprawnością bądź wypadkami na terenie szkoły. Posiada umiejętności właściwego posługiwania się głosem i właściwego stosowania środków wyrazu w komunikacji werbalnej i niewerbalnej. Potrafi wykorzystywać technologię informacyjną w nauczaniu przedmiotu oraz w procesie samokształcenia. Umie posługiwać się przepisami prawa oświatowego w zakresie niezbędnym do wykonywania zawodu. Jest wrażliwy na etyczny wymiar zawodu nauczyciela.

Absolwent, po ukończeniu studiów pierwszego stopnia, jest przygotowany do: nauczania przedmiotu z zakresu specjalności głównej i specjalności dodatkowej w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach zawodowych; prowadzenia zajęć w zakresie wychowania przedszkolnego i zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, w tym – do pracy w przedszkolu, szkole specjalnej oraz w klasach integracyjnych – jako nauczyciel wspomagający (po ukończeniu kierunku studiów pedagogika lub pedagogika specjalna o odpowiednim profilu).

Absolwent, po ukończeniu studiów drugiego stopnia, jest przygotowany do: nauczania przedmiotu z wyuczonego zakresu w szkołach wszystkich poziomów; prowadzenia zajęć w zakresie wychowania przedszkolnego i zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, w tym – do pracy w przedszkolu, szkole specjalnej i w klasach integracyjnych – jako nauczyciel wspomagający (po ukończeniu kierunku studiów pedagogika lub pedagogika specjalna o odpowiednim profilu).

### Rozdział 3

#### Treści programowe i wymagane umiejętności

#### X. Kształcenie pedagogiczne (nauczycielskie) na studiach pierwszego stopnia – kształcenie pedagogiczno-psychologiczne.

##### 1. Kształcenie w zakresie psychologicznych podstaw wychowania i nauczania.

*Treści programowe:* Źródła różnic indywidualnych między ludźmi. Procesy poznawcze, emocje, motywacja i osobowość a zachowanie. Mechanizmy uczenia się. Stres i radzenie sobie z nim, źródła obciążeń i wsparcia. Relacje interpersonalne – wpływ społeczny. Charakterystyka małych grup społecznych. Jednostki i grupy w społecznościach lokalnych. Stereotypy i uprzedzenia a funkcjonowanie jednostek i grup. Czynniki rozwoju człowieka, rola własnej aktywności w rozwoju. Znaczenie kryzysów w rozwoju. Rozwój fizyczny, poznawczy, emocjonalny, społeczny i osobowości w okresie dzieciństwa i dorastania. Rozpoznawanie i ocena poziomu rozwoju ucznia. Zaburzenia funkcjonowania ucznia – ich psychologiczne konsekwencje: zaburzenia więzi, przewlekłe choroby somatyczne, wadliwa socjalizacja, Zespół Nadpobudliwości Psychoruchowej (ADHD – Attention Deficite Hyperactivity Disorder), agresja i przemoc, lęki i fobie, niepełnosprawność intelektualna i fizyczna, trudności w uczeniu się. Zaburzenia w procesie rozwoju językowego.

*Umiejętności:* rozumienia różnic indywidualnych w procesie rozwoju i wynikających z nich implikacji dla procesu kształcenia i wychowania; rozpoznawania czynników ochronnych i czynników ryzyka w kolejnych fazach rozwoju; oceniania prawidłowości funkcjonowania uczniów w kolejnych fazach rozwoju; rozumienia specyfiki funkcyj-



nowania uczniów o nietypowym przebiegu procesu rozwoju; rozumienia roli nauczyciela w stymulowaniu zmian rozwojowych u uczniów oraz w środowisku uczniów.

## 2. Kształcenie w zakresie koncepcji i praktyk wychowania

*Treści programowe:* Wychowanie jako zjawisko społeczne i składnik kultury. Teorie wychowania w kontekście refleksji nad wychowaniem. Koncepcje człowieka a cele wychowania. Wartości w wychowaniu. Struktura i dynamika procesu wychowania. Zasady, metody, formy, techniki i środki wychowania. Zadania wychowawcy klasy. Konstruowanie programów wychowawczych. Problemy i trudności wychowawcze. Praca wychowawcza z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych i jego rodziną. Etyczne i prawne aspekty profesjonalnej roli nauczyciela.

*Umiejętności:* rozumienia pojęć ułatwiających identyfikację i opis zjawisk wychowawczych; wiązania wychowania z procesami społecznymi; przewidywania, modelowania, oceniania i modyfikowania procesów i sytuacji wychowawczych; rozwiązywania problemów wychowawczych; projektowania działań wychowawczych w środowisku szkolnym i pozaszkolnym.

## 3. Kształcenie w zakresie koncepcji i praktyk nauczania

*Treści programowe:* Rola edukacji w społeczeństwie. Modele współczesnej szkoły – tradycyjny, humanistyczny, refleksyjny, emancypacyjny. Refleksyjne nauczanie i uczenie się. Źródła i rodzaje celów nauczania. Struktura i dynamika procesu kształcenia. Tworzenie środowiska sprzyjającego uczeniu się. Motywowanie uczniów do nauki. Ład i dyscyplina w klasie oraz w szkole. Modele programów nauczania i programu szkoły – programy: przedmiotowe, interdyscyplinarne, poprzez-przedmiotowe, blokowe, ścieżki edukacyjne. Metody stymulujące myślenie uczniów i samodzielne zdobywanie wiedzy. Metoda projektów w szkole. Zewnętrzny i wewnętrzny system oceniania – ocenianie osiągnięć szkolnych uczniów oraz efektywności dydaktycznej nauczyciela i jakości pracy szkoły.

*Umiejętności:* rozumienia zmian w systemie w edukacji; aktywnego uczestniczenia w procesach edukacyjnych; rozumienia roli edukacji w rozwoju indywidualnym i społecznym; stosowania różnych strategii wspomagania uczenia się, w zależności od potrzeb edukacyjnych uczniów; wykorzystywania wyników oceniania w planowaniu i doskonaleniu własnej pracy; refleksji nad własną praktyką.

## 4. Kształcenie w zakresie komunikacji interpersonalnej

*Treści programowe:* Rodzaje komunikacji interpersonalnej. Etapy procesu komunikacji i zakłócające go czynniki. Komunikacja językowa. Cechy efektywnego nadawcy. Aktywne słuchanie. Komunikacja niewerbalna. Bariery komunikacyjne w klasie. Style komunikowania się uczniów i nauczyciela. Porozumiewanie się w sytuacjach konfliktowych. Język nauczyciela jako narzędzie – ocenianie, różnicowanie kontaktów. Porozumiewanie się w celach dydaktycznych – sztuka wykładania, sztuka zadawania pytań, sposoby zwiększania aktywności komunikacyjnej uczniów. Porozumiewanie się emocjonalne w klasie. Fizyczne aspekty komunikacji werbalnej i emisja głosu – budowa, działanie i ochrona narządów mowy.

*Umiejętności:* formułowania wypowiedzi adekwatnie do celu i możliwości jej adresata; stosowania języka akceptacji w relacjach interpersonalnych; asertywnego komunika-

nia się; negocjowania; udzielania informacji zwrotnych; zadawania pytań; rozpoznawania reguł i zasad funkcjonowania ukrytej komunikacji.

5. Kształcenie w zakresie diagnozy i terapii pedagogicznej oraz profilaktyki i promocji zdrowia w szkole

*Treści programowe:* Przedmiot diagnozy, cele i struktura procesu diagnostycznego. Metody rozpoznawania problemów ucznia i jego środowiska (w tym grup ryzyka). Diagnoza jako podstawa rozwiązywania trudności w uczeniu się i problemów wychowawczych. Diagnoza jako podstawa budowania przez nauczyciela programów profilaktycznych i terapeutycznych. Formy pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych – zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, zajęcia wyrównawcze, klasy i szkoły integracyjne, nauczanie indywidualne, socjoterapia. Profilaktyka w szkole. Konstruowanie klasowych i szkolnych programów profilaktycznych. Promocja i ochrona zdrowia uczniów. Pomoc uczniom z problemami zdrowotnymi – choroby przewlekłe, niepełnosprawność. Choroby związane z zawodem nauczyciela – profilaktyka. Współpraca nauczyciela z rodzicami, psychologiem, pedagogiem szkolnym, lekarzem i pielęgniarką w zakresie problemów uczniów.

*Umiejętności:* rozpoznawania objawów zagrożeń i trudności szkolnych uczniów; oceny jakości środowiska wychowawczego uczniów, w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi; konstruowania programów interwencyjnych i profilaktycznych oraz projektów wspomagających rozwój uczniów, w tym uczniów wybitnie zdolnych, doświadczających trudności w uczeniu się, niepełnosprawnych i przewlekle chorych; promowania prozdrowotnego stylu życia wśród uczniów, rodziców i nauczycieli; projektowania zajęć dydaktyczno-wyrównawczych oraz integracyjnych w klasie.

XI. Kształcenie pedagogiczne, w tym w zakresie wychowania na studiach drugiego stopnia – kształcenie pedagogiczno-psychologiczne.

1. Kształcenie w zakresie psychologiczno-społecznych podstaw nauczania i wychowania

*Treści programowe:* Zmiany w funkcjonowaniu poznawczym i społecznym w okresie dorastania oraz ich wpływ na styl uczenia się. Psychologiczno-społeczne uwarunkowania rozwoju tożsamości młodzieży. Bunt okresu dorastania i jego funkcje. Rola osób znaczących i autorytetów w procesie edukacji. Zaburzenia funkcjonowania w okresie dorastania. Czynniki ryzyka i czynniki wspomagające rozwój w okresie dorosłości. Kształtowanie się stylu życia. Droga rozwoju zawodowego.

*Umiejętności:* rozumienia sensu zmian rozwojowych na przełomie dorastania i dorosłości oraz ich implikacji dla organizowania procesu kształcenia; rozumienia wpływu osiągnięć rozwojowych okresu dzieciństwa i dorastania na jakość funkcjonowania w okresie dorosłości; rozpoznawania fazy własnego rozwoju zawodowego i czynników psychologiczno-społecznych warunkujących przebieg kariery zawodowej.

2. Kształcenie w zakresie społeczno-kulturowego kontekstu edukacji

*Treści programowe:* Globalne i lokalne uwarunkowania edukacji. Wpływ kapitału kulturowego na rozwój tożsamości człowieka. Kryzys szkoły i wychowania oraz jego przyczyny. Kultury młodzieżowe jako konteksty procesów wychowania i nauczania. Media w procesie konstruowania rzeczywistości społecznej i edukacyjnej. Ukryty program instytucji edukacyjnych. Znaczenie edukacji dla wyrównywania szans i tworzenia społeczeństwa demokratycznego. Ideologie edukacyjne. Polityka oświatowa państwa.

*Umiejętności:* rozumienia edukacji jako zjawiska społeczno-kulturowego; rozpoznawania kulturowych źródeł i blokad rozwoju tożsamości jednostki oraz jej zdolności do emancypacji; rozwijania kapitału kulturowego uczniów; krytycznej interpretacji tekstów kultury.

3. Kształcenie w zakresie etyki i profesjonalnego rozwoju nauczyciela

*Treści programowe:* Społeczno-kulturowy kontekst systemu wartości i norm a działania nauczyciela. Osobliwości zawodu nauczyciela jako źródło problemów moralnych. Dylematy roli zawodowej nauczyciela. Kategorie wiedzy i racjonalności nauczycieli. Osobiste teorie pedagogiczne. Nauczyciel jako refleksyjny praktyk. Moralne aspekty relacji nauczyciel – uczeń. Etyczne problemy grupy rówieśniczej. Analiza i ewaluacja własnej praktyki pedagogicznej. Innowacyjność i sprawstwo nauczyciela. Działalność nauczyciela i jego rozwój zawodowy w perspektywie prawa oświatowego.

*Umiejętności:* samodzielnego konstruowania argumentów na rzecz danego stanowiska etycznego i jego uzasadniania; badania, interpretowania i modyfikowania osobistych koncepcji edukacji oraz własnego działania w różnych sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych; poszukiwania i określania kryteriów wewnętrznej spójności oraz sensu i stylu własnej pracy.

4. Kształcenie w zakresie animowania działań edukacyjnych i pracy wychowawczej z młodzieżą

*Treści programowe:* Wspieranie uczniów w radzeniu sobie z problemami wieku dorastania. Tworzenie środowiska sprzyjającego rozwojowi, animowanie życia społeczno-kulturalnego, wspieranie samorządności i autonomii uczniów w szkole. Stymulowanie rozwoju społeczno-moralnego młodzieży. Przygotowanie do samokształcenia i pracy nad własnym rozwojem. Pomoc uczniom w projektowaniu ścieżki edukacyjno-zawodowej i przygotowaniu do aktywnego poruszania się na rynku pracy.

*Umiejętności:* rozpoznawania i tworzenia sytuacji sprzyjających rozwojowi; projektowania pracy wychowawczej z młodzieżą; identyfikowania i wspólnego z uczniami rozwiązywania problemów wieku młodzieńczego; stymulowania uczniów do pracy nad rozwojem osobistym i społecznym oraz do planowania dalszej kariery edukacyjnej i zawodowej.

XII. Kształcenie pedagogiczne (nauczycielskie) na studiach pierwszego stopnia – kształcenie w zakresie dydaktyki przedmiotu (rodzaju zajęć).

*Treści programowe:* Rola przedmiotu w kontekście dyscypliny wiedzy. Przedmiot wobec innych przedmiotów nauczania – wewnętrzna struktura przedmiotu. Integracja wewnątrz- i międzyprzedmiotowa. Procesy poznawcze i motywacje uczniów warunkujące zdobywanie wiedzy z obszaru przedmiotu. Umiejętności kluczowe nabywane w ramach przedmiotu. Cele kształcenia w ramach przedmiotu – ich operacjonalizacja w szkole podstawowej, gimnazjum oraz szkole zawodowej. Podstawa programowa i inne dokumenty dotyczące nauczania przedmiotu do poziomu gimnazjum włącznie. Treści nauczania przedmiotu (rodzaju zajęć, ścieżek edukacyjnych), rozkład materiału, plan wynikowy. Planowanie procesu dydaktycznego. Analiza, ocena przydatności oraz kryteria oceny programów nauczania, podręczników szkolnych i innych źródeł informacji. Lekcja i pozalekcyjne sytuacje dydaktyczne. Modele lekcji w zakresie przedmiotu. Metody i formy specyficzne w nauczaniu przedmiotu wspomagające przyswajanie wiedzy przez ucznia. Stymulowanie aktywności poznawczej uczniów, kreowanie sytuacji dydaktycznych, kierowanie pracą uczniów. Funkcje, kryteria i formy kontroli pracy ucznia. Ocena

efektów pracy ucznia. Problemy rozumienia zdobywanej przez uczniów wiedzy. Style poznawcze i strategie uczenia się. Indywidualizacja – praca z uczniem zdolnym i z uczniem mającym trudności w zdobywaniu wiedzy. Pokonywanie barier w zdobywaniu wiedzy i osiąganiu umiejętności w obrębie przedmiotu. Warsztat pracy nauczyciela. Technologie informacyjne w nauczaniu. Analiza oraz ocena własnej pracy dydaktyczno-wychowawczej.

*Umiejętności:* rozumienia powinności i granic wolności w realizacji celów nauczanego przedmiotu; rozumienia procesów psychicznych warunkujących zdobywanie wiedzy z obszaru przedmiotu; projektowania pracy dydaktycznej w perspektywie krótko- i długoterminowej; kształcenia adekwatnego do zakładanych celów oraz poziomu i możliwości rozwojowych uczniów; doboru programów, podręczników i środków dydaktycznych; kontroli oraz oceny pracy ucznia i jej efektów; analizowania treści szkolnych pod kątem współczesnej wiedzy; stosowania różnorodnych metod i form pracy z uczniem (w tym z uczniem zdolnym i z uczniem mającym trudności w zdobywaniu wiedzy); rozwijania samodzielności uczniów w zdobywaniu wiedzy, sprawności i umiejętności; kształtowania motywacji uczniów do samodzielnej pracy; stosowania technologii informacyjnej w nauczaniu przedmiotu; doskonalenia umiejętności posługiwania się oprogramowaniem użytkowym; analizowania i oceniania własnej pracy dydaktyczno-wychowawczej.

XIII. Kształcenie pedagogiczne (nauczycielskie) na studiach drugiego stopnia – kształcenie w zakresie dydaktyki przedmiotu (rodzaju zajęć).

*Treści programowe:* Odniesienie przedmiotu do obszaru wiedzy. Tradycje nauczania przedmiotu. Podstawa programowa i inne dokumenty dotyczące nauczanego przedmiotu do poziomu szkół ponadgimnazjalnych kończących się maturą włącznie. Programy i podręczniki na poziomie ponadgimnazjalnym kończącym się maturą – analiza z perspektywy egzaminu maturalnego. Wymagania maturalne – poziom podstawowy i rozszerzony. Planowanie procesu dydaktycznego. Dobór metod pracy na lekcji pod kątem wymagań maturalnych, możliwości poznawczych uczniów i umiejętności samodzielnej pracy badawczej. Samokształcenie i warsztat pracy ucznia. Przygotowanie do olimpiady przedmiotowej. Formy prezentacji osiągnięć indywidualnych ucznia.

*Umiejętności:* rozumienia procesów psychicznych, związanych z okresem dorastania, warunkujących zdobywanie wiedzy z obszaru przedmiotu; dostosowywania sposobu pracy do zakładanych celów oraz potrzeb i możliwości poznawczych uczniów; przygotowania uczniów do matury i kolejnych etapów edukacyjnych; aktywizowania i indywidualizacji pracy uczniów; wskazywania dróg ponadprogramowego rozszerzania wiedzy (w tym praca z uczniami przygotowującymi się do olimpiad przedmiotowych); stymulowania aktywności poznawczej uczniów oraz wdrażania ich do samokształcenia i samooceny; oceny współczesnej dydaktyki z perspektywy tradycji danego przedmiotu.

- XIV. 1. Treści kształcenia oraz umiejętności i kompetencje, w przypadku kształcenia w ramach specjalności głównej oraz specjalności dodatkowej przygotowującej do nauczania przedmiotu (rodzaju zajęć) – którego podstawa programowa jest zgodna z obszarem kierunku studiów lub makrokierunku studiów – są podane w standardach kształcenia określonych na podstawie art. 9 pkt 2 oraz art. 11 ust. 3 ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym.
2. Treści programowe oraz wymagane umiejętności, o których mowa w X, XI, XII i XIII mogą być przypisane przedmiotom według zasad ustalonych przez uczelnie.

# Sylwetki wybitnych oświatowców

## Heribert HINZEN



*dvv international*

**Profesor Heribert Hinzen** (1947), doktor filozofii, specjalista w dziedzinie pedagogiki porównawczej i edukacji dorosłych, profesor Uniwersytetu Janusa Panoniusa w Pecs (Węgry), honorowy profesor Uniwersytetu w Iasi (Rumunia), wykładowca wielu europejskich uniwersytetów, w tym również Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.

Pracę zawodową rozpoczął jako nauczyciel w szkołach zawodowych w Bonn, a następnie pracował w niemieckich uniwersytetach powszechnych, zajmując się głównie obszarem edukacji zawodowej. W 1977 związał się zawodowo z Instytutem Współpracy Międzynarodowej Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych (IIZ/DVV) w Bonn. Początkowo był pracownikiem naukowym, a następnie zastępcą dyrektora Instytutu. W latach 1983–1987 kierował Przedstawicielstwem IIZ/DVV w Freetown (Sierra Leone). W latach 1991–1995 był dyrektorem IIZ/DVV w Bonn, w 1996 objął kierownictwo Przedstawicielstwa IIZ/DVV w Budapeszcie (Węgry). Od 1999 roku pełni funkcję dyrektora Instytutu Współpracy Międzynarodowej Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych w Bonn, kierując programami pomocowymi w dziedzinie edukacji dorosłych w krajach Europy Środkowo-Wschodniej i Południowo-Wschodniej, Azji, Afryce i Ameryce Łacińskiej ukierunkowanymi na rozbudowę struktur edukacji dorosłych i zwiększenie dostępności do kształcenia ustawicznego szerokim warstwom społecznym w tych regionach świata. W dużej mierze dzięki jego zaangażowaniu i wysokim kompetencjom menedżerskim IIZ/DVV (od stycznia 2007 *dvv international*) zalicza się do najbardziej renomowanych instytucji działających na płaszczyźnie światowej edukacji dorosłych.

Profesor Hinzen jest koordynatorem wielu projektów Banku Światowego, Komisji Europejskiej oraz innych organizacji o zasięgu międzynarodowym oraz organizatorem lub współorganizatorem międzynarodowych konferencji w dziedzinie edukacji dorosłych na różnych kontynentach. Ze szczególnym zaangażowaniem włącza się w działania na rzecz poprawy infrastruktury oświatowej w tych regionach świata, w których dostęp do edukacji nadal nie jest powszechny. Zainicjował dziesiątki projektów mających na celu przygotowanie nauczycieli do pracy z dorosłymi uczniami. Wspiera wymianę między instytucjami edukacji dorosłych oraz transfer wiedzy akademickiej do praktyki edukacji dorosłych. Konsekwentnie działa w ramach światowej akcji alfabetyzacyjnej i Education for All. Zabiega o merytoryczną pomoc państw europejskich dla edukacji dorosłych w Azji, Afryce i Ameryce Łacińskiej.

Należy do grona najbardziej zasłużonych współczesnych komparatystów edukacji dorosłych w Europie. Jest autorem ponad 90 książek, artykułów i raportów z dziedziny edukacji dorosłych, uniwersyteckiej edukacji dorosłych i edukacji międzykulturowej, jak np.

- Training of Adult Educators in Institutions of Higher Education. A Focus on Central, Eastern and South Eastern Europe, współred. Ewa Przybylska. Bonn - Warsaw 2004;

- Academic Study and Professional Training. New BA/MA Courses and Qualifications in Adult Education. Współred. Joachim H. Knoll. Bonn-Warsaw 2005,
- Adult Education in a United Europe – Abundance, Diversity, Experience, współred. Ewa Przybylska i Monika Staszewicz. Toruń 2005.

Uczestniczył w licznych projektach badawczych, także wspólnie z polskimi specjalistami edukacji dorosłych, które zostały udokumentowane publikacjami, w tym m.in. w latach 2003–2004 w projekcie: „Studia edukacji dorosłych w szkołach wyższych i uniwersytetach w Europie Środkowo-Wschodniej i Południowo-Wschodniej”.

Profesor Hinzen może poszczycić się także długoletnią działalnością dydaktyczną, początkowo jako nauczyciel w szkołach zawodowych, następnie jako kierownik kursów w uniwersytetach powszechnych w dziedzinie edukacji dorosłych i doskonalenia zawodowego, a od kilkunastu lat jako wykładowca z zakresu edukacji dorosłych i pedagogiki porównawczej Uniwersytetów w Sierra Leone, Kolonii, Berlinie, w Debreczynie, Budapeszcie, Pecs, Bukareszcie, Nowego Uniwersytetu Bułgarskiego w Sofii, Uniwersytetu w Iasi (Rumunia) oraz Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Jego wykłady i seminaria, poświęcone polityce oświatowej Unii Europejskiej, strategiom rozwoju systemów edukacji ustawicznej w różnych krajach świata oraz współpracy międzynarodowej w dziedzinie edukacji dorosłych, cieszą się ogromną popularnością wśród studentów.

Wyrazem uznania dla działalności naukowej i dydaktycznej na rzecz edukacji dorosłych są przyznane mu odznaczenia i tytuły honorowe: – Civis universitatis honoris causa Uniwersytetu Lajos Kossutha w Debreczynie (Węgry); – Pro Cultura Hungarica Republiki Węgierskiej; – Doctor honoris causa Uniwersytetu w Pecs (Węgry); – Profesor Honorowy Uniwersytetu w Iasi (Rumunia).

Profesor Hinzen jest wiceprezydentem Europejskiego Stowarzyszenia Edukacji Dorosłych (EAEA), członkiem krajowych i międzynarodowych organizacji naukowych i stowarzyszeń, jak np. Komisji Andragogicznej Komitetu Pedagogicznego Węgierskiej Akademii Nauk, Niemieckiego Towarzystwa Nauk Pedagogicznych (DgF), Niemieckiej Komisji UNESCO (DUK), Wspólnoty Roboczej Struktura Socjalna (AGS). Jest także wydawcą serii: *Adult Education and Development* (67 numerów) oraz *Internationale Perspektiven der Erwachsenenbildung* (53 numery) oraz członkiem Rady Redakcyjnej serii: *Global perspectives on adult education & training* i *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*.

Opracowała: Ewa Przybylska

## Zdzisław BARTLEWSKI



Urodził się 15 stycznia 1940 roku w Goniądzu (woj. podlaskie) w rodzinie chłopskiej. Tam też ukończył szkołę podstawową i liceum ogólnokształcące. Naukę kontynuował w Pomaturalnym Studium Budowlanym w Warszawie, uzyskując w 1959 roku tytuł technika budowlanego. Studia wyższe ukończył w 1964 roku w Wyższej Szkole Inżynierskiej, uzyskując dyplom inżyniera budownictwa. Studium Podyplomowe dla nauczycieli szkół zawodowych na Uniwersytecie Warszawskim ukończył w 1966 roku.

Działalność Zdzisława Bartlewskiego jest przykładem, jak zdobyte doświadczenie zawodowe można twórczo wykorzystać, kierując największą w województwie mazowieckim pozarządową organizacją oświatową. Doświadczenia zdobywał w pracy menedżerskiej, pedagogicznej i administracyjnej.

Studiując pracował w przedsiębiorstwie budowlanym „Warsbet”, produkującym m.in. prefabrykaty i elementy żelbetowe do konstrukcji hal produkcyjnych, a następnie w Przedsiębiorstwie Budownictwa Uprzemysłowionego produkującym elementy wielkopłytowe i prowadzącym budowę tak budynków mieszkalnych na stanowisku kierownika budowy.

Po studiach podjął pracę jako nauczyciel i technolog zajęć praktycznych w Technikum Budowlanym, w którym pracował do 1972 roku. W tym czasie był współautorem programu nauczania dla nowej specjalności: „prefabrykacja” oraz autorem programu dla przedmiotu „betony lekkie”. Będąc założycielem i opiekunem Szkolnego Koła Krajoznawczo-Turystycznego zaszczylił wśród młodzieży zainteresowania turystyką (w 1972 roku Koło liczyło 150 członków) uważając ją – obok sportu – za jeden z ważniejszych elementów pracy wychowawczej.

W latach 70. ubiegłego wieku był radnym Dzielnicowej Rady Narodowej Warszawa Śródmieście, a w 1973 roku został powołany na stanowisko Zastępcy Naczelnika Dzielnicy Warszawa Śródmieście, na którym pracował do 1976 roku. Do Jego zadań należał nadzór nad pracą Wydziałów Oświaty i Wychowania, Kultury, Architektury i Gospodarki Komunalnej, Handlu i Usług. W tym czasie inicjował i nadzorował realizację szeregu przedsięwzięć: renowacja Starego i Nowego Miasta, zagospodarowywanie terenów wokół Trasy Łazienkowskiej, Wisłostrady i Zamku Królewskiego. Był inicjatorem i koordynatorem modernizacji głównych ciągów turystycznych stolicy m.in. Traktu Królewskiego. Na trwałe zapisał się w pamięci amatorów sportu inicjując i doprowadzając do budowy z funduszy Totalizatora Sportowego Ośrodka Rekreacji i Sportu „Solec”.

W latach 1976–1982 kierował Miejskim Przedsiębiorstwem Robót Drogowych. W tym czasie przedsiębiorstwo wybudowało ponad 200 km tras komunikacyjnych i infrastrukturę im towarzyszącą – place, chodniki, skwery, parkingi i inne.

W 1982 roku Zdzisław BARTLEWSKI został wybrany na Prezesa Zarządu Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Warszawie – jednego z największych ZDZ w Związku. Funkcję tę pełnił do 2006 roku, kiedy to zrezygnował z kandydowania na następną kadencję i podjął decyzję o przejściu na emeryturę.

W okresie 24 lat kierowania ZDZ cały czas dbał o rozbudowę i modernizację bazy dydaktycznej. Powstały nowoczesne centra szkoleniowe w Ciechanowie, Siedlcach, Kutnie, Przasnyszu i nowe ośrodki w Warszawie (Ursus, Grochów). Krajowe Centrum Szkolenia Spawaczy w Warszawie na ulicy Nasielskiej do dnia dzisiejszego jest jedną z najlepiej wyposażonych placówek tego typu w kraju, prowadzącą szkolenie spawaczy najnowszymi metodami. Cenioną wśród nauczycieli placówką jest prowadzony przez ZDZ Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli. Z jego usług korzysta średnio

w roku ponad 300 osób, doskonaląc się w zakresie zarządzania oświatą, pedagogiki czy sprawowania nadzoru pedagogicznego. W 25 placówkach kształcenia dorosłych tylko w latach 2000–2006 szkolenie i doskonalenie zawodowe ukończyło 150 tys. słuchaczy.

Dynamicznie rozwijał szkolnictwo ZDZ. W 1982 roku Zakład prowadził 5 zasadniczych szkół zawodowych. W 2006 roku funkcjonowały już 54 szkoły ponadgimnazjalne o uprawnieniach szkół publicznych wszystkich typów od zasadniczych poprzez licea ogólnokształcące i zawodowe, technika do szkół pomaturalnych, a naukę w nich pobierało ponad 2000 uczniów i słuchaczy dorosłych.

Zdzisław BARTLEWSKI jest niespokojnym duchem. Zawsze zachęcał swoich współpracowników do podejmowania nowych wyzwań. Od momentu, kiedy Polska mogła zacząć korzystać z funduszy unijnych, ZDZ w Warszawie składa i wygrywa projekty w ramach PHARE, LEONARDO DA VINCI, Inicjatywa II, Sokrates. Posiada znaczący dorobek w zakresie przygotowywania aplikacji i absorpcji Europejskiego Funduszu Społecznego w zakresie wspierania rozwoju zawodowego społeczeństwa regionu mazowieckiego. Zakład należy także do głównych w regionie realizatorów projektów krajowych. Corocznie około 5 000 osób korzysta z bezpłatnych szkoleń, realizowanych w ramach tych projektów. Są to m.in. osoby bezrobotne, niepełnosprawne, zagrożone utratą pracy, pracownicy administracji, młodzież, rolnicy, a także pracownicy ZDZ. Tylko w latach 2003–2006 ZDZ w Warszawie uzyskał środki na realizację 28 projektów w kwocie przekraczającej 20 mln zł.

Zdzisław BARTLEWSKI – poszukując nowych obszarów działalności – doszedł do wniosku, że tak wielkie stowarzyszenie, jakim jest ZDZ Warszawa, stać na powołanie wyższej uczelni. W 2000 roku Minister Edukacji Narodowej i Sportu powołał na wniosek ZDZ Wyższą Szkołę Zawodową Kosmetyki i Pielęgnacji Zdrowia w Warszawie. Dziś w murach uczelni w systemie stacjonarnym i zaocznym zdobywa wykształcenie 554 studentów, przygotowując się do pracy w centrach kosmetycznych i odnowy biologicznej oraz laboratoriach badawczych firm kosmetycznych. Zdzisław BARTLEWSKI od początku powstania placówki do dnia dzisiejszego jest jej kanclerzem.

Jednym z głównych przesłań działalności Zdzisława BARTLEWSKIEGO była i jest wysoka jakość tego, co robi i dbałość o wysoką jakość pracy osób, którymi kieruje. Pracując w budownictwie zachęcał pracowników do podejmowania nauki i szkoleń. Kierując placówką ZDZ spowodował, że posiada ona certyfikat akredytowanego Ośrodka Krajowego Systemu Usług dla Małych i Średnich Przedsiębiorstw – przyznawanego przez Państwową Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości, oraz Certyfikat Zarządzania Jakością ISO–9001 w zakresie kształcenia i doskonalenia zawodowego, certyfikat brytyjskiego Instytutu City & Guilds, Europejski Certyfikat Umiejętności Komputerowych (ECDL). Ośrodki kształcenia kursowego posiadają akredytacje kuratora oświaty na szereg kursów.

Zdzisław BARTLEWSKI należy do osób mocno angażujących się społecznie, popierających szczególnie rozwój aktywności fizycznej. Działał w wielu organizacjach i stowarzyszeniach o charakterze sportowym, był także m.in. Wiceprzewodniczącym Wojewódzkiej Rady Sportu i Turystyki w Warszawie.

Od 8 lat jest Wiceprezesem Zarządu Głównego Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego.

Za pracę zawodową i działalność społeczną otrzymał szereg odznaczeń państwowych i wyróżnień resortowych m.in. Krzyż Kawalerski i Oficerski Orderu Odrodzenia Polski, Srebrny i Złoty Krzyż Zasługi, Medal Komisji Edukacji Narodowej, Srebrny Medal „Za Zasługi dla Obronności Kraju”, Złotą „Syrenkę” Za Zasługi dla Warszawy, tytuły: Zasłużony Działacz Sportu i Zasłużony Działacz Turystyki, Srebrną i Złotą Odznakę PTTK, Srebrną i Złotą Odznakę „Za Zasługi dla ZDZ”.

*Andrzej Kirejczyk*



# Recenzje, informacje, dobre praktyki

## **Stanisław PALKA, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna,***

Metodology. Research. Pedagogical practice  
Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne,  
Gdańsk 2006, ss. 149.

Książka *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, jak akcentuje jej autor – prof. S. Palka<sup>1</sup> – adresowana jest do tych wszystkich, którzy otwarci są na głębszą analizę zwłaszcza tych zagadnień (tj. pedagogicznych problemów badawczych), które jawią się jako: kontrowersyjne, sporne, niejednoznacznie określone. Autor pracy wyraża nadzieję, że prezentacja tych spornych kwestii stanie się tłem i skłoni jednocześnie czytelnika do ukonstytuowania własnej refleksji pedagogicznej. Praca koncentruje się na analizie aktualnych orientacji w metodologii badań pedagogicznych. Do najważniejszych walorów omawianej pracy warto zaliczyć:

1. Rzetelny warsztat naukowy autora, wsparty wieloletnim stażem naukowym i praktyką teoretyczno-badawczą.
2. Nawiązanie i próba analizy do innych znanych naukowców działających na tym polu pedagogiki, między innymi: W. Zaczynskiego, M. Łobockiego, T. Pilcha,

T. Bauman, J. Gniteckiego i K. Konarzeskiego.

3. Teoretyczne wprowadzenie w problematykę poruszanych zagadnień (w każdym poszczególnym rozdziale książki) z jednoczesną próbą dyskusji i prezentacją własnych propozycji do polemiki.

Warto by teraz w kilku słowach przybliżyć zawartość każdego z poszczególnych rozdziałów recenzowanej książki:

Rozdział 1 – *Wprowadzenie* (s. 7–10). Autor przedstawia podstawowe założenia i istotę metodologii badań pedagogicznych.

Rozdział 2 – *Problemy badawcze w pedagogice* (s. 11–37) ukazuje nam gruntowne teoretyczne wprowadzenie w tę problematykę. Punktem wyjścia dla postępowania badawczego staje się – zdaniem autora – wyznaczenie problemu. W zależności od kontekstu badawczego na problemy pedagogiczne składają się: fakty, zjawiska i procesy pedagogiczne, które naukowiec ma określić, zdefiniować i (w miarę możliwości) wyjaśnić.

Rozdział 3 – *Badania empiryczne ilościowe i jakościowe w pedagogice* (s. 38–68). Zdaniem autora to właśnie te badania, a w zasadzie zasadność ich stosowania na polu pedagogiki – wzbudza wiele kontrowersji i obaw. Zdaniem przeciwników tych badań: badania ilościowe pozbawione są użyteczności, natomiast badania humanistyczne nie mają mocy teoriiotwórczej. Autor poddaje krytyce zasadność argumentacji przeciwników, jak i zwolenników tych badań, badając ich założenia metodologiczne i epistemologiczne.

Rozdział 4 – *Pedagogiczne badania historyczne i porównawcze* (s. 69–96) jest próbą ukazania teoretycznego zapośredniczenia pedagogiki i historii. Zdaniem autora – pola ba-

---

<sup>1</sup> Stanisław Palka – profesor zwyczajny, pracuje na Uniwersytecie Jagiellońskim, zajmuje się pedagogiką ogólną, metodologią badań pedagogicznych oraz dydaktyką ogólną. Do najważniejszych książek należy zaliczyć: *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, wyd. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006; *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, wyd. UJ, Kraków 2003; *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, wyd. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998. Autor wielu prac zbiorowych i artykułów kształtujących współczesną wiedzę teoretyczną w zakresie pedagogiki.

dawcze zarówno pedagogiki, jak i historii zakotwiczone są we wspólnym paradygmacie interpretacyjnym i wymuszają wzajemną integrację. Badania porównawcze (opisowe, diagnostyczne, wyjaśniające) dają natomiast możliwość realizacji zarówno celów poznawczych, naukowych, jak i praktycznych. Warto dodać, że w rozdziale tym autor posiłkuje się licznymi przykładami zaczerpniętymi z dziedziny pedagogicznych badań historycznych. Przykłady te mają przybliżyć czytelnikowi zasadność łączenia badań ilościowych z jakościowymi (głównie na gruncie wyników badań polskich pedagogów).

W rozdziale 5 – *Pedagogiczne badania teoretyczno-praktyczne* (s. 97–109) autor (ze względu na powszechność badań pedagogicznych: badania do prac licencjackich, magisterskich, doktorskich, rozpraw habilitacyjnych, profesorskich; badania naukowe rozmaitych katedr, instytutów, wydziałów pedagogicznych, międzyuczelnianych, międzynarodowych) podejmuje próbę uporządkowania i typologii badań pedagogicznych. Autor dokonuje kategoryzacji tych badań w następujący sposób: dzieląc je według celów: badania opisowe (deskrypcyjne), diagnostyczne, wyjaśniające (eksplanacyjne, weryfikacyjne) eksperymentalne; a także ze względu na przyjmowane założenia poznawcze i metodologiczne: badania empiryczne ilościowe i jakościowe; ze względu na parametr czasu: badania historyczne; i przestrzeni: (badania porównawcze). Istotą tego rozdziału jest gruntowne przedstawienie – przez jej autora prof. S. Palkę – rozwoju współczesnych badań pedagogicznych na osi: teoretyczność – praktyczność.

Rozdział 6 – *Badania z pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych* (s. 110–124) prezentuje zapośredniczenie teoretyczne pedagogiki w innych naukach społecznych – dokonane przez prof. S. Palkę – na tle prezentacji licznych podręczników pedagogicznych podejmujących problematykę wzajemnych implikacji (pedagogiki) z innymi naukami

(głównie literatura polskich naukowców). Istotą tego rozdziału jest próba ukazania korzyści poznawczych i badawczych, które są właśnie udziałem pedagogiki, dając jej tym samym sposobność do „wyjścia z cienia” i stania się bardziej teoretycznie zaawansowaną nauką w stosunku do jej „konkurentek” (psychologia, socjologia, filozofia).

W rozdziale 7 – *Twórcze wiązanie badań pedagogicznych z praktyką szkolną* (s. 125–139) autor podkreśla zasadność dostarczania (przez naukowców-badaczy) nauczycielom-pedagogom: opisu, diagnoz, wyjaśnień faktów i zjawisk pedagogicznych. To oddziaływanie teoretycznej wiedzy i jej przeniesie na praktykę szkolną daje możliwość uprawiania pedagogiki zorientowanej praktycznie, daje również możliwość walki z rutyną i zbytnim schematyzmem, jakie towarzyszą często pracy pedagogów.

W części końcowej książki autor umieszcza trzy krótkie rozdziały: *Zakończenie* (s. 140–141); *Literatura zalecana* (s. 142) – dla tych wszystkich, którzy chcą poszerzyć wiedzę dotyczącą zagadnień poruszanych w tej książce; i *Indeks osobowy* (s. 143–149).

Jak zaznacza autor tej książki – prof. Stanisław Palka – jest to głównie ukazanie własnego – autorskiego punktu widzenia. Jest to punkt widzenia, na tle którego ukazany zostaje wysoki poziom teoretycznej wiedzy pedagogicznej i wysokiego poziomu naukowego – jest to ogromny walor tej pracy. Co jednak najistotniejsze, to fakt, iż po lekturze książki ukazuje się nam obraz pedagogiki jako nauki żywej – „w stanie tworzenia”. Autor tej pracy jedynie proponuje pewne rozwiązania udostępniając czytelnikowi w formie bardzo przejrzystego i wolnego od formalnych naleciałości naukowego języka czyniąc tym samym pobudkę i możliwość dla dalszego (własnego) twórczego włączenia się w polemikę wokół problematycznych zagadnień pedagogicznych.

Cezary Kacprzak

## Leksykon metodologiczny.

Methodological lexicon  
pod red. Kazimierza M. Czarneckiego,  
Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”;  
Katowice 2007

Metodologia to usystematyzowany zespół sprawdzonych i skutecznych metod do realizacji celów badawczych.

Leksykon metodologiczny przeznaczony jest dla wszystkich Czytelników stykających się przy różnych okazjach z terminami metodologicznymi, których znaczenia nie znają lub nie są go pewni. Metodologia jest obecnie wysoko wyspecjalizowaną dziedziną wiedzy, mającą bardzo rozbudowaną terminologię, która często odbiega od potocznego rozumienia terminów wspólnych dla pedagogiki, psychologii, socjologii i języka potocznego.

W literaturze polskojęzycznej brak publikacji dotyczących refleksji metodologicznych, zarówno o charakterze ogólniejszym, jak też odnoszących się do badań szczegółowych. Są one często rozproszone w różnych książkach oraz w licznych czasopismach fachowych, nie mniej trudno osiągalnych. Brak natomiast publikacji uogólniających dotychczasowe refleksje na temat problematyki metodologicznej, stanowiących swoisty przewodnik po tej problematyce i opracowaniach, jakie zostały jej poświęcone.

Recenzowany *Leksykon* zawiera 517 haseł, wykaz podstawowych słowników i encyklopedii oraz zestaw literatury metodologicznej, notki biograficzne współautorów *Leksykonu*.

Część pierwsza – *Hasła metodologiczne* (s. 9–116) uporządkowane alfabetycznie. Hasła te opracowali:

– Kazimierz M. Czarnecki (254 hasła); Anatol Bodanko (82 hasła); Stanisław Czygier (44 hasła); Erwin Gondzik (47 haseł); Helena Hrapkiewicz (90 haseł).

Hasła, które zdaniem Autorów *Leksykonu metodologicznego* bardziej są przydatne przy pisaniu rozdziału metodologicznego, np.

w pracy licencjackiej lub magisterskiej zostały poszerzone i opisane, a pozostałe raczej informacyjnie.

Część druga – *Bibliografia* (s. 117–124), aby nie zapisywać wielokrotnie tych samych pozycji bibliograficznych pod różnymi hasłami metodologicznymi, Autorzy zamieścili całą bibliografię źródłową w jednym, osobnym rozdziale z podziałem na encyklopedie, leksykony, słowniki i bibliografię metodologiczną.

Część trzecia – *Biografie współautorów* (s. 125–134) przybliżają sylwetki autorów ukazujący ich przebieg pracy, zainteresowania naukowe i napisane przez siebie książki.

Wszystkie te części są poprzedzone *Wprowadzeniem* autorstwa Kazimierza M. Czarneckiego.

Żaden leksykon nie jest kompletny. Dobór haseł ma zawsze, w różnym zakresie, charakter arbitralny. Ograniczenia objętości dzieła też powodują konieczność selekcji. *Leksykon* wprowadza ład terminologiczny i w przystępny sposób pomaga Czytelnikowi poruszać się w rozległej problematyce metodologicznej, uwzględniając jej związki z różnymi dziedzinami wiedzy i praktyki.

Pedagog, korzystający z niniejszego leksykonu, powinien mieć świadomość tego, że zawiera on tylko podstawową wiedzę na temat poszczególnych zagadnień. Głębsze poznanie teoretycznych, empirycznych i praktycznych aspektów przedstawionych w leksykonie haseł wymaga studiów odpowiedniej literatury. Sądzę, że leksykon jako podstawowe źródło informacji będzie dla pedagogów, nauczycieli i studentów pomocny w ich edukacji i pracy pedagogicznej.

Z całym uznaniem odnoszę się zarówno do zamysłu Autorów, jak też do jego realizacji. *Leksykon* jest bowiem merytorycznie bogaty, napisany kompetentnie, a przy tym jasno i komunikatywnie, pod względem językowym bez zarzutu. Nie mam wątpliwości, że taka książka jest potrzebna na rynku wydawniczym i znajdzie licznych nabywców – czytelników.

Piotr Kowolik

## **Uniwersytet Middlesex, Wielka Brytania** Middlesex University, Great Britain

Prezentujemy partnera Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB w projekcie programu Sokrates – Minerva „Europejski program kształcenia on-line i zatwierdzania kompetencji w dziedzinie informatyki i multimedialnych”.

Uniwersytet Middlesex jest jedną z najbardziej cenionych uczelni wyższych w Wielkiej Brytanii. Swoją siedzibę ma w północnej części Londynu, gdzie znajduje się rozległy kampus uniwersytecki oraz gdzie odbywa się większość zajęć. Filia Uniwersytetu znajduje się także w Dubaju. Jest ona integralną częścią Uniwersytetu Middlesex i charakteryzuje się tak samo wysokim poziomem nauczania, jak na Uniwersytecie w Londynie. Ponadto studia w ramach Uniwersytetu Middlesex są dostępne za pośrednictwem wielu prestiżowych instytucji na całym świecie. Absolwenci Uniwersytetu Middlesex mają bardzo wysokie kwalifikacje czego potwierdzeniem jest fakt, że wielu z nich robi karierę na międzynarodowym rynku pracy.

Uczelnia została założona w 1880 roku. Nazwy Middlesex po raz pierwszy użyto w 1973 roku, jednak początkowo była to Politechnika. Tytuł Uniwersytetu uczelnia uzyskała w 1992 roku z rąk Sankcji Królewskiej.

Od zawsze cechą charakterystyczną Uniwersytetu Middlesex była innowacyjność w dziedzinach prowadzonych zajęć oraz zaangażowanie w pracę ze studentami. Dzięki temu szkoła ta cieszy się dużą renomą, co otwiera absolwentom drogę do osiągnięcia wysokiego szczebla kariery zawodowej.

Uniwersytet Middlesex podzielony jest na cztery wydziały: Szkoła Biznesu, Szkoła Nauk Informatycznych, Szkoła Nauki i Sztuki oraz Szkoła Medycyny i Nauk Socjalnych.

**Szkoła Biznesu Uniwersytetu Middlesex** (Middlesex University Business School) jest jednym z największych w Londynie centrów profesjonalnej nauki biznesu. Celem wydziału jest zdobycie pozycji lidera w zakresie dostarczanych kursów oraz programów studiów, które są dostosowane do wyzwań stawianych przez szybko rozwijającą się gospodarkę międzynarodową. Szkoła Biznesu podjęła współpracę z wieloma partnerami zagranicznymi. Utrzymuje ona także stały kontakt ze swoimi placówkami za granicą (w Dubaju i Hongkongu), co umożliwia studentom wymianę międzynarodową oraz zdobycie tak cennego doświadczenia na zagranicznych rynkach pracy.

Kadra nauczająca w Szkole Biznesu to głównie eksperci w swoich dziedzinach. Rozwija się także obszar badań i doradztwa z zakresu biznesu.

W swojej ofercie Szkoła posiada takie kierunki studiów, jak: Master of Business Administration (MBA), Zarządzanie Finansami, Zarządzanie Zasobami Ludzkimi, Ekonomia Międzynarodowa, Zarządzanie Biznesem Międzynarodowym w Chinach, Finanse Międzynarodowe, Inwestycje i Finanse, Zarządzanie, Komunikacje Marketingowe, Zarządzanie Marketingiem, Bankowość i Finanse, Metody Badawcze w Zarządzaniu, Statystyka, Prawo.

**Szkoła Nauk Informatycznych Uniwersytetu Middlesex** (School of Computing Science) jest jedną z największych szkół w tej dziedzinie w całej Wielkiej Brytanii. Oferuje szeroki zakres programów w obszarze Systemów Informatycznych w Biznesie, Komunikacji Komputerowych oraz Technologii Komputerowych i Multimedialnych.

Szkoła zajmuje się ponadto dostarczaniem innowacyjnych rozwiązań informatycznych instytucjom lokalnym i regionalnym, korporacjom międzynarodowym, organizacjom rządowym oraz innym instytucjom akademickim. Rozwiązania te cieszą się ogromną popu-

larnością i uznaniem, co buduje renomę Szkoły Nauk Informatycznych Uniwersytetu Middlesex. Pracują tu zespoły badawcze zajmujące się opracowywaniem nowych rozwiązań, które będą wdrażane w firmach i instytucjach w całej Wielkiej Brytanii oraz poza jej granicami.

Często sami studenci organizują się w grupy badawcze i pracują nad własnymi pomysłami, które następnie oceniane są przez ekspertów w danej dziedzinie. Taka wymiana doświadczeń daje studentom ogromne możliwości rozwijania swoich kompetencji oraz zdobywania szerokiej wiedzy w danym obszarze.

Rodzaje studiów w Szkole Nauk Informatycznych: Technologie Informatyczne w Biznesie, Bezpieczeństwo Sieci Komputerowych, Handel Elektroniczny.

**Szkoła Nauki i Sztuki** (School of Arts and Education). Szeroki zakres kursów w Szkole Nauki i Sztuki został opracowany i jest prowadzony przez artystów, projektantów, pisarzy, ekspertów w dziedzinie mediów, wykładowców oraz badaczy. Celem tej szkoły jest przygotowanie studentów do pracy w sektorze Nauki i Sztuki.

Studia w Szkole Nauki i Sztuki obejmują następujące specjalności: Sztuka i Projektowanie, Media, Kultura i Komunikacja, Filozofia, Filologia angielska i literatura, Studia językowe, Języki (francuski, niemiecki, włoski i hiszpański), Kursy dla nauczycieli.

Szkoła jest uznawanym ośrodkiem kształcenia zarówno w kraju, jak i za granicą. Podejście do nauki jest liberalne i innowacyjne i obejmuje wiele współczesnych pomysłów. Jednak niektóre dziedziny nauki wymagają podejścia tradycyjnego i takie też jest realizowane.

Badania w Szkole Nauki i Sztuki obejmują takie dziedziny jak: sztuki piękne, historia i teoria kultury wizualnej, projektowanie architektoniczne, tekstylia, moda i sztuka dekoracji, komunikacja wizualna i projektowanie, sztuki różnorodne włączając taniec, muzykę i teatrologię, filozofia i religioznaw-

stwo, języki, filologia angielska i literatura, politologia i stosunki międzynarodowe, kursy nauczycielski oraz technologia nauczania.

W ramach Szkoły Nauki i Sztuki działa lokalne Muzeum Projektowania i Architektury (MoDA). Mieści się ono w kampusie uniwersyteckim Cat Hill. Dzięki niemu zarówno studenci jak i wykładowcy mogą prowadzić badania obejmujące projektowanie, architekturę i kulturę przestrzenną. Budynek muzeum składają się z dwóch ogromnych sal wystawowych, w których można odnaleźć interesujące kolekcje sztuki. Ponadto odbywają się tu także zajęcia ze studentami.

W 2006 roku Muzeum Projektowania i Architektury uzyskało akredytację Muzeów, Bibliotek oraz Rady Archiwalnej.

**Szkoła Medycyny i Nauk Socjalnych** (Health and Social Sciences School) jest profesjonalnym centrum edukacji i badań z zakresu medycyny i nauk społecznych w Londynie. Dzięki zróżnicowanej ofercie programowej studenci mają do wyboru szeroki zakres zajęć oraz form studiowania. Takie podejście ma na celu ułatwienie studentom dostępu do nauki oraz zdobywania kwalifikacji. Innowacyjny program ma w swojej ofercie wiele specjalności, które są nowością w Wielkiej Brytanii. Są to takie kursy, jak: Medycyna Chińska oraz Zarządzanie ryzykiem w medycynie.

Szkoła stale inwestuje w celu unowocześniania sprzętu oraz rozwoju. Jest ona uznawana za Centrum Innowacyjności Nauczania i Ucznienia się. Szkoła została wyposażona w nowoczesne laboratoria naukowe, które są dostępne zarówno dla wykładowców, jak i dla studentów.

Badania prowadzone przez Szkołę Medycyny i Nauk Społecznych są uznawane na arenie międzynarodowej za jedne z najlepszych.

Główne kierunki studiów: Biomedycyna, Nauki biologiczne, Medycyna komplementarna, Kryminologia, Środowisko, Rozwój społeczny, Zdrowie publiczne, Wychowanie Fizyczne, Nauki Socjalne.

**Uniwersytet międzynarodowy** (International University). Middlesex jest jednym z najpopularniejszych uniwersytetów w Wielkiej Brytanii przyjmujących studentów z zagranicy. Prowadzi on współpracę z wieloma partnerami na całym świecie oraz realizuje intensywny program studenckiej wymiany międzynarodowej.

**Prace badawcze.** Jako Uniwersytet międzynarodowy Middlesex jest zaangażowany w rozwój prac badawczych i eksperymentalnych. Taka działalność jest elementem misji Uniwersytetu i zajmuje znaczącą część w 10-letnim Programie Działania szkoły.

Szkoła dokłada wszelkich starań, aby zapewnić swojej kadrze badawczej odpowiednie warunki pracy na najwyższym poziomie światowym. Zaangażowanie wykładowców w prace badawcze, stypendia naukowe oraz rozwój praktyk zawodowych dają mocne podstawy jakości programów nauczania, co w konsekwencji owocuje wysoką jakością kształcenia oraz transferem wiedzy do środowiska biznesu na całym świecie.

Na Uniwersytecie Middlesex nie tylko kadra naukowa ma możliwość prowadzenia badań. Również studenci są mocno zaangażowani w prace badawcze. Wykonują je pod okiem ekspertów, a także samodzielnie prowadzą różnego rodzaju doświadczenia.

Prace badawcze studenci mogą prowadzić zarówno indywidualnie, jak i w grupach.

Opracowując dany projekt zgłaszają plan działania i pod nadzorem wykładowców realizują prace badawcze.

Wiele odkryć i doświadczeń prowadzonych na Uniwersytecie Middlesex zostało nagrodzonych i uznanych w międzynarodowym środowisku badawczym.

Studia na Uniwersytecie Middlesex są bardzo elastyczne. Studenci nie mają żadnych problemów ze zmianą trybu studiowania, mogą rozpocząć naukę w styczniu lub we

wrzeźniu na dowolnym poziomie. W odpowiedzi na coraz wyższe wymagania rynku pracy Uniwersytet wprowadził studia na wielu specjalnościach. Nauka może zakończyć się uzyskaniem dyplomu lub certyfikatu w zależności od typu studiów.

*Agnieszka Borkowska*

### **European i-Lab Competence Development Programme – Komunikat**



Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu jest partnerem w przedstawianym projekcie.

Nowemu paneuropejskiemu partnerstwu udało się skutecznie pozyskać dofinansowanie ze środków programu Unii Europejskiej Leonardo da Vinci na nowy projekt tworzenia i rozwoju laboratoriów innowacji (***European i-Lab Competence Development Programme***).

Laboratoria innowacji to mało znane specjalistyczne centra, które mają wielorakie zastosowania, od tworzenia zespołów pracujących nad rozwiązaniem konkretnego problemu, po twórczy rozwój pomysłów. Jednym z głównych celów projektu jest wzrost wiedzy na temat i-Labów oraz korzyści, jakie mogą przynieść organizacjom, zarówno z sektora publicznego, jak i prywatnego.

Partnerstwo Europejskie zainicjuje również powstanie pierwszych w historii i-Labów w Polsce, Rumunii i Turcji oraz stworzy sieć „użytkowników i-Labów”, która będzie współpracowała na rzecz transferu informacji i dobrych praktyk, umożliwiając w ten sposób dalszy rozwój laboratoriów innowacji.

Julie Jones, Dyrektor Centrum Rozwoju Biznesu (Business Development Manager)

funkcjonującym przy Uniwersytecie Essex (liderem projektu), powiedziała: „*Jest to fascynujący projekt, który zwiększy potencjał twórczego myślenia, usprawni wsparcie biznesu, jego skuteczność, podniesie standardy zawodowe i wpłynie na rozwój współpracy międzynarodowej*”.

Zadaniem partnerstwa jest również rozwijanie standardów zawodowych i kwalifikacji dla moderatorów i techników wspomagających prowadzenie sesji w i-Labach.

Partnerzy projektu:

- Uniwersytet w Essex (Zjednoczone Królestwo) – prowadzi studia wyższe w Wielkiej Brytanii oraz jest gospodarzem dwóch i-Labów, każdy z nich jest zlokalizowany w ramach nowych centrów biznesu umiejscowionych w Campusie Southend.
- Ośrodek Rozwoju Zawodowego w Cambridge (Cambridge Professional Development; UK) – eksperci w dziedzinie początkowego i ustawicznego procesu rozwoju kompetencji zawodowych i ich oceny.
- Rządowa Agencja ds. Szkolnictwa Wyższego i Finansowania Badań (Executive Agency for Higher Education and Research Funding; Rumunia) – kompetentna w dziedzinie rozwoju standardów zawodowych.
- Kavrakoglu Consulting (Turcja) – prowadzi działalność doradcą zorientowaną na przedstawicieli szczebla kierowniczego przedsiębiorstw oraz organizuje szkolenia online w zakresie zarządzania przedsiębiorstwem.

Więcej informacji o projekcie:

Instytut Technologii i Eksploatacji – PIB  
ul. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom  
Jolanta Religa  
tel. 048 3644241 wew. 205  
jola.religa@itee.radom.pl

## **Kwalifikowanie specjalistów edukacji dorosłych i kształcenia ustawicznego**

Quality the adult education  
and specialists lifelong learning

Zakład Edukacji Ustawicznej i Pedagogiki Porównawczej IP UMK uczestniczy w projekcie „Kwalifikowanie specjalistów edukacji dorosłych i kształcenia ustawicznego”, finansowanym ze środków Unii Europejskiej w ramach Programu Socrates Accompanying Measures. Koordynatorem jest Niemiecki Instytut Edukacji Dorosłych (DIE). Partnerami projektu, oprócz UMK, są: Uniwersytet w Sztokholmie, Uniwersytet we Florencji, Uniwersytet w La Rochelle. Ponadto w projekcie aktywnie uczestniczą organizacje i instytucje, jak m.in.: ESREA<sup>1</sup>, NIACE<sup>2</sup>, Uniwersytety: Minho, Surrey, Roskilde i Groningen.

Projekt ten, rozłożony na lata 2006/2007, zwraca uwagę na kluczową rolę wszystkich specjalistów związanych z edukacją dorosłych i kształceniem ustawicznym, nie tylko nauczycieli, ale również kadry zarządzającej, administracji, osób działających w poradnictwie i pełniących szereg innych zadań w tej dziedzinie. Od ich profesjonalizmu i kompetencji zależy jakość usług edukacyjnych, tak w obszarze kształcenia formalnego, jak i nieformalnego i incydentalnego. Oprócz przygotowywania i prowadzenia kursów coraz większe znaczenie przypisuje się poradnictwu uczących się, planowaniu i ewaluacji programów, zarządzaniu instytucjami edukacji dorosłych i kształcenia ustawicznego, czy też dostarczaniu informacji i wszechstronnemu wspieraniu uczących się. Pomyśl-

<sup>1</sup> European Society for Research on the Education of Adults (Europejskie Towarzystwo Badań nad Edukacją Dorosłych).

<sup>2</sup> National Institute of Adult Continuing Education (Narodowy Instytut Edukacji Ustawicznej Dorosłych jest pozarządową organizacją kształcenia dorosłych w Anglii i Walii).

ny udział osób dorosłych w kształceniu przez całe życie w dużym stopniu zależy od dobrze wykwalifikowanego personelu. Każda współczesna strategia rozwoju kształcenia ustawicznego powinna uwzględniać ten aspekt.

Celem Projektu jest zainspirowanie europejskiej debaty na temat profesjonalizacji w edukacji dorosłych i kształceniu ustawicznym. Projekt dąży do włączenia do tej debaty badaczy i naukowców, organizatorów projektów oświatowych, polityków, a także przedstawicieli instytucji oświatowych oraz pracowników oświaty zatrudnionych na różnych stanowiskach. Ponadto Projekt ma ambicję zainicjować europejskie procesy i projekty, które przyczynią się do profesjonalizacji kadry, a tym samym do rozwoju usług edukacyjnych o wysokiej jakości.

Projekt „Kwalifikowanie specjalistów edukacji dorosłych i kształcenia ustawicznego” opiera się na badaniach Europejskiej Grupy Badawczej powołanej w 2005 r. przez koordynatora – Niemiecki Instytut Edukacji Dorosłych (DIE). Grupa ta, do której należeli naukowcy z 10 krajów europejskich, przeprowadziła badania dotyczące następujących zagadnień:

- różnorodne rozumienie pojęcia „profesjonalizacji” w dziedzinie edukacji dorosłych i kształcenia ustawicznego,
- obecny stan profesjonalizacji w obrębie różnych sektorów edukacji dorosłych i kształcenia ustawicznego w krajach europejskich,
- rodzaje działalności zawodowej związanej z edukacją dorosłych i kształceniem ustawicznym,
- umiejętności i kompetencje potrzebne do działalności zawodowej w edukacji dorosłych i edukacji ustawicznej,
- nowe trendy i tendencje w profesjonalizacji w dziedzinie edukacji dorosłych i kształcenia ustawicznego.

Grupę docelową Projektu stanowią praktycy edukacji dorosłych (nauczyciele, mene-

żerowie, administracja ośrodków zajmujących się edukacją dorosłych i kształceniem ustawicznym), eksperci w zakresie edukacji dorosłych i kształcenia ustawicznego, osoby prowadzące szkolenia dla pracowników instytucji i ośrodków kształcenia dorosłych, jak również przedstawiciele oświaty różnych szczebli, od polityków do administracji.

Projekt „Kwalifikowanie specjalistów edukacji dorosłych i kształcenia ustawicznego” obejmuje następujące działania:

- **Seminarium inauguracyjne**, które odbyło się w październiku 2006 roku w Warszawie. Uczestniczyli w nim partnerzy Projektu oraz członkowie Europejskiej Grupy Badawczej. To spotkanie miało na celu omówienie poszczególnych etapów Projektu, przede wszystkim jednak kwestii organizacyjnych oraz merytorycznych międzynarodowej konferencji, przewidzianej na maj 2007. Ponadto uczestnicy dyskutowali nad projektem publikacji, która zostanie udostępniona w Internecie w pierwszym półroczu 2007, a dotyczyć będzie profesjonalizacji w edukacji dorosłych na płaszczyźnie europejskiej.
- **Europejską konferencję „Kwalifikowanie specjalistów edukacji dorosłych i kształcenia ustawicznego w Europie – trendy i perspektywy”** w Bonn, na której oprócz partnerów będą również obecni: goście honorowi, reprezentanci Komisji Europejskiej, przedstawiciele niemieckiego Federalnego Ministerstwa Edukacji i Badań, a także przedstawiciele międzynarodowych organizacji, jak UNESCO, Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), edukatorzy dorosłych bezpośrednio zaangażowani w projekty europejskie, praktycy edukacji dorosłych z całej Europy (menedżerowie, organizatorzy, kierownicy kursów, nauczyciele ludzi dorosłych), teoretycy edukacji dorosłych z całej Europy (kadra uniwersytec-



ka, pracownicy instytutów badawczych) oraz politycy i decydenci różnych szczebli (europejskiego, państwowego, regionalnego oraz samorządów lokalnych).

- **Publikację książki** „Profesjonalizacja specjalistów edukacji dorosłych i kształcenia ustawicznego”, autorstwa partnerów Projektu.
- **Seminarium poświęcone rozpowszechnieniu wyników konferencji** z udziałem partnerów Projektu, grupy edukatorów i trenerów oraz przedstawicieli Parlamentu Europejskiego. Celem seminarium jest prezentacja zaleceń zawartych w publikacji, a także dyskusja o możliwościach ich realizacji. Seminarium odbędzie się we wrześniu 2007 w Brukseli.

Projekt „Kwalifikowanie specjalistów w zakresie edukacji dorosłych i kształcenia ustawicznego” zostanie poddany zarówno wewnętrznej, jak i zewnętrznej ewaluacji. Ewaluacja wewnętrzna będzie miała miejsce każdorazowo pod koniec wszystkich spotkań partnerów (w Warszawie, Bonn i Brukseli). Natomiast ewaluacja zewnętrzna, dotycząca merytorycznej strony konferencji w Bonn, zostanie przeprowadzona podczas konferencji przez niezależnego i niezwiązanego z projektem eksperta.

W ramach Projektu Zakład Edukacji Ustawicznej i Pedagogiki Porównawczej IP UMK ma następujący zakres obowiązków:

- przygotowanie i organizacja seminarium inauguracyjnego w Warszawie;
- udział merytoryczny w przygotowaniu konferencji w Bonn, w tym opracowanie materiałów na konferencję oraz rozdział publikacji na temat profesjonalizacji w edukacji dorosłych i edukacji ustawicznej;
- sporządzania raportów ewaluacyjnych po każdym z trzech spotkań (Warszawa, Bonn, Bruksela);
- przygotowanie tymczasowego sprawozdania z działań w ramach Projektu; – rozpowszechnianie wyników Projektu przez własne sieci współpracy.

**Pedagogika Pracy i Andragogika,**  
Ciechocinek 4–6 czerwca 2007 r.  
Labour Pedagogy and Andragogy

Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku oraz Włocławskie Towarzystwo Naukowe zapraszają do wzięcia udziału w konferencji „Pedagogika Pracy i Andragogika z Myślą o Dorastaniu, Dorosłości i Starości Człowieka w XXI w.”.

Patroni konferencji: Komitet Nauk Pedagogicznych PAN i Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.

Cele konferencji:

- Określenie dotychczas sformułowanych prawidłowości w odniesieniu do okresu dorastania, okresu dorosłości i okresu starości.
- Ustalenie współczesnych wyznaczników kształtowania się okresu dorastania, dorosłości i starości w pierwszym 20-leciu XXI wieku.
- Wyznaczenie nowych zadań stojących przed naukami pedagogicznymi i naukami o pracy, a szczególnie przed pedagogiką pracy i andragogiką w danym zakresie.
- Ustalenie wyznaczników i warunków pożądanego zacieśnienia współpracy reprezentantów Pedagogiki pracy i Andragogiki ludzi w okresie XXI w.

## **VII Konferencja „Uniwersytet Wirtualny”**

***E-nauczanie jako innowacja edukacyjna, społeczna i technologiczna***

20–23 czerwca 2007, Warszawa

Uniwersytet Warszawski

VII Conference „Virtual University”

E-education as educational,  
social and technological innovation

20–23 June 2007, Warszawa

To już siódma edycja konferencji Uniwersytet Wirtualny. Organizatorem pierwszych pięciu była Politechnika Warszawska.

Od ubiegłego roku, na mocy porozumienia Politechniki Warszawskiej, Uniwersytetu Warszawskiego i Polsko-Japońskiej Wyższej Szkoły Technik Komputerowych, Komitet Sterujący i Programowy tworzą trzy wymienione uczelnie. Konferencja podejmie, jak co roku najważniejsze zagadnienia e-edukacji:

1. Socjologiczne, pedagogiczne i psychologiczne problemy kształcenia na odległość,
2. Metodyka e-nauczania, kryteria oceny efektów nauczania przez Internet,
3. Technologia informacyjna, multimedia i Internet w edukacji zdalnej,
4. Nowe trendy w e-edukacji w Europie i na świecie,
5. e-nauczanie w kształceniu ustawicznym,
6. Kształcenie kadr do e-edukacji.

Szczegółowe informacje:

<http://www.come.uw.edu.pl/konferencja>

## **VI Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny PTP „Edukacja – moralność – sfera publiczna”**

Lublin, 17–19 września 2007 roku

VI All – Poland Pedagogical Convention

Education – morality – public sphere

Lublin, 17–19 September 2007

Organizatorzy: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne; Katolicki Uniwersytet Lubelski; Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.

Na stronie internetowej Zjazdu (<http://zjazd.pedagog.umcs.lublin.pl>) opublikowane zostały tezy wyjściowe wszystkich sesji półplenarnych i grup dyskusyjnych, określające zakres problematyki poszczególnych debat.

Biuro Organizacyjne: Instytut Pedagogiki UMCS, ul. Narutowicza 12, 20-004 Lublin, tel. 0-81-5376347, 605-963923; e-mail: [ptp-ol@pedagog.umcs.lublin.pl](mailto:ptp-ol@pedagog.umcs.lublin.pl)

## BEZPŁATNE STUDIA PODYPLOMOWE Z DORADZTWA ZAWODOWEGO PROWADZONE PRZEZ INTERNET

**Projekt realizowany** w ramach Sektorowego Programu Operacyjnego Rozwoju Zasobów Ludzkich, Priorytet 1 – Aktywna Polityka Rynku Pracy oraz integracji zawodowej i społecznej. Działanie 1.1 – Rozwój i modernizacja instrumentów i instytucji rynku pracy, schemat b) Rozwój oferty usług instytucji rynku pracy **przez Organizatora – Wyższą Szkołę Nauk Społecznych z siedzibą w Lublinie. Projekt współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego i Budżetu Państwa.**

Wyższa Szkoła Nauk Społecznych z siedzibą w Lublinie informuje, iż zakończyła się rekrutacja na studia podyplomowe w roku akademickim 2006/2007 w ramach projektu pt.: **Doradca zawodowy przez Internet**, finansowanych ze środków „Europejskiego Funduszu Społecznego” (EFS) i Budżetu Państwa. Studia są całkowicie bezpłatne, Uczelnia pokrywa również koszt dojazdów i wyżywienia na zjazdach egzaminacyjnych.

<b>STUDIA PODYPLOMOWE</b>	
<b>CEL</b>	Celem studiów jest wyposażenie słuchaczy w wiedzę i umiejętności niezbędne do wykonywania pracy doradcy zawodowego. Absolwentowi zostaje nadany <b>tytuł zawodowy – „doradca zawodowy”</b> .
<b>UCZESTNICZY</b>	Uczestnikami studiów mogą być pracownicy z wyższym wykształceniem instytucji rynku pracy, takich jak: Urzędów Pracy, Ochotniczych Hufców Pracy, agencji zatrudnienia, instytucji szkoleniowych.
<b>WARUNKI PRZYJĘCIA</b>	Dostarczenie następujących dokumentów: Wypełniony Formularz zgłoszeniowy Kopia dyplomu ukończenia studiów wyższych Zaświadczenie o zatrudnieniu w instytucji rynku pracy Kserokopia dowodu osobistego potwierdzona przez pracodawcę za zgodność z oryginałem 2 podpisane zdjęcia
<b>ORGANIZATOR STUDIÓW</b>	<b>Wyższa Szkoła Nauk Społecznych z siedzibą w Lublinie</b>
<b>ORGANIZACJA ZAJĘĆ</b>	Czas trwania studiów – 4 półsemestry – od 01.10.2006. do 30.06.2007.  Zjazdy egzaminacyjne odbywają się 4 razy w ciągu toku studiów

<b>INFORMACJE I ZAPISY</b>	Wyższa Szkoła Nauk Społecznych z siedzibą w Lublinie ul. Obrońców Pokoju 2 20-030 Lublin, tel. 081 531 85 57, fax. 081 463 17 31
<b>RAMOWY PROGRAM STUDIÓW</b>	Struktura doradztwa zawodowego w Polsce i za granicą. Biomedyczne podstawy rozwoju i wychowanie zdrowotne. Psychologia zdrowia i stresu zawodowego. Wybrane problemy psychologii komunikacji i zarządzania personelem. Zawodoznawstwo. Socjologia edukacji. Doradztwo zawodowe dla osób bezrobotnych. Doradztwo zawodowe dla osób niepełnosprawnych. Psychologia rozwoju człowieka. Poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne i zawodowe dla dzieci i młodzieży. Metodologia badań w doradztwie zawodowym. Metodyka pracy szkolnego doradcy zawodowego. Informatyka – komputerowy system wspomagania doradcy zawodowego. Wybrane zagadnienia z prawa. Etyka doradztwa zawodowego. Komunikacja interpersonalna, charakterologia i autoprezentacja (Psychologia komunikacji). Seminarium dyplomowe.
<b>METODYKA ZAJĘĆ</b>	Przeważającą formę zajęć będą stanowiły warsztaty zakładające maksymalny i aktywny udział uczestników przy wykorzystaniu najnowszych technologii informatycznych.
<b>WARUNK I UKOŃCZENIA</b>	Udział w studiach „Doradca zawodowy przez Internet” Pozytywne zaliczenie wszystkich egzaminów Napisanie i obrona pracy dyplomowej
<b>KORZYŚCI DLA ABSOLWENTÓW</b>	Studia podyplomowe „Doradca zawodowy przez Internet” umożliwiają zdobycie nowych kwalifikacji zawodowych, poszerzają zakres już posiadanych kwalifikacji, rozwijają praktyczne umiejętności w zakresie metod i technik pracy doradcy zawodowego.
<b>ABSOLWENCI OTRZYMUJĄ</b>	<b>Świadectwo ukończenia studiów podyplomowych</b> wydane przez Wyższą Szkołę Nauk Społecznych z siedzibą w Lublinie zgodnie z Rozporządzeniem nr 472 z dnia 12.10.1993 r. MEN oraz MPiPS (Dz.U. nr 103, poz. 472) <b>Dyplom nadający tytuł zawodowy – „doradca zawodowy”</b>

Doradca zawodowy przez Internet to projekt skierowany do 200 pracowników instytucji rynku pracy takich jak: Urzędów Pracy, Ochotniczych Hufców Pracy, agencji zatrudnienia, instytucji szkoleniowych będący absolwentami studiów wyższych. Studia podyplomowe zapewnią beneficjentom szerszą współpracę z innymi specjalistami, rozwiną praktyczne umiejętności w zakresie metod i technik pracy grupowej, stosowania testów oraz technik komputerowych, kształtowania umiejętności komunikacyjnych, negocjacyjnych, asertywności. Doradcy poszerzą swą wiedzę w zakresie takich zagadnień teoretycznych jak nowe metody i techniki pracy z klientem, nowe trendy i podejścia metodyczne w usługach poradnictwa zawodowego, wykorzystanie technik komputerowych i internetowych. Proponowany projekt ostatecznie wzmocni system doradztwa zawodowego i informacji zawodowej.



Doradca zawodowy styka się w swojej pracy z wieloma problemami, często o nietypowym charakterze. Kwestie, których rozwiązanie sprawia doradcom szczególne trudności to przede wszystkim problemy o charakterze psychologicznym. Jako szczególnie trudne do rozwiązania uznaje się także problemy klientów znajdujących się w szczególnie niekorzystnej sytuacji. Często są to zagadnienia wykraczające poza zakres aktualnej wiedzy doradcy, a umiejętność ich rozwiązania ma kluczowe znaczenie dla przebiegu i wyników procesu doradczego. Ciągły rozwój kompetencji doradców zawodowych, a także podniesienie poziomu poradnictwa zawodowego jest więc procesem koniecznym, wynikającym ponadto z ustawy o promocji zatrudnienia i instytucji rynku pracy.

Doradca zawodowy styka się w swojej pracy z wieloma problemami, często o nietypowym charakterze. Kwestie, których rozwiązanie sprawia doradcom szczególne trudności to przede wszystkim problemy o charakterze psychologicznym. Jako szczególnie trudne do rozwiązania uznaje się także problemy klientów znajdujących się w szczególnie niekorzystnej sytuacji. Często są to zagadnienia wykraczające poza zakres aktualnej wiedzy doradcy, a umiejętność ich rozwiązania ma kluczowe znaczenie dla przebiegu i wyników procesu doradczego. Ciągły rozwój kompetencji doradców zawodowych, a także podniesienie poziomu poradnictwa zawodowego jest więc procesem koniecznym, wynikającym ponadto z ustawy o promocji zatrudnienia i instytucji rynku pracy.

Najczęściej doradcy pragnęliby doskonalić swoje kwalifikacje w zakresie stosowania technik komputerowych, metod i technik pracy grupowej oraz umiejętności komunikacyjnych. Zdecydowana większość doradców pragnęłaby poszerzyć swoją wiedzę nt. nowych metod i technik pracy z klientem oraz zdobyć wiadomości nt. nowych trendów i podejść metodycznych w usługach poradnictwa zawodowego. Platforma wymiany informacji w pełni zaspokoi zapotrzebowanie na częstsze pośrednie i bezpośrednie kontakty doradców zawodowych i wymianę poglądów i doświadczeń, co w efekcie przyczyni się do rozwoju ich kompetencji zawodowych i służyć będzie zwiększeniu integracji środowiska poradnictwa zawodowego.

Słuchacze studiów podyplomowych zwracają uwagę na bardzo istotny, a często nie doceniany aspekt, a mianowicie, miejsce i czas odbywających się zajęć. Szkolenia, w których słuchacze brali udział często odbywały się w godzinach pokrywających się z godzinami pracy, stąd istniała konieczność opuszczania części zajęć ze względu na obowiązki służbowe. **Projekt „Doradca zawodowy przez Internet” wychodząc naprzeciw oczekiwaniom beneficjentów proponuje zajęcia prowadzone przez Internet. Studia podyplomowe przez Internet są nowatorską formą kształcenia. Przy wykorzystaniu najnowszych zdobyczy cywilizacji – internetowych usług sieciowych – przekazywana jest słuchaczom wiedza, sprawdzana podczas egzaminów w Wyższej Szkole Nauk Społecznych z siedzibą w Lublinie, w większości przypadków w czasie weekendów.**

Zdajemy sobie sprawę, iż nie każdy jest w stanie swobodnie poruszać się w sieci komputerowej i wykorzystywać zasoby Internetu w celu zdobywania wiedzy. Nie oznacza to jednak, że studia przez Internet są nieosiągalne. **Wychodzimy na przeciw tym, którzy jeszcze nie umieją korzystać z dobrodziejstw systemów komputerowych. Przeprowadzamy intensywne szkolenia bezpośrednio poprzedzające studia umożliwiające aktywne uczestnictwo podczas studiów. Słuchacze otrzymają podręcznik multimedialny na dysku CD-ROM. Każdy słuchacz podczas trwania studiów będzie miał zagwarantowaną opiekę ze strony nauczyciela prowadzącego przedmiot. Dzięki wykorzystaniu istniejących w sieci Internet narzędzi – stron WWW, e-mail itp. – opiekun prowadzący przedmiot będzie stymulował proces dydaktyczny. Prowadzący przedmiot pomaga studentowi w przyswojeniu materiału udzielając wyjaśnień, sprawdza postępy w nauce. Jest również osobą odpowiedzialną za kreatywne ustosunkowanie słuchacza do przekazywanych w ramach przedmiotu treści merytorycznych.**

Program studiów przez swą kompleksowość ma na celu umożliwienie przygotowania do jak najlepszego pełnienia funkcji doradcy zawodowego. Beneficjentom zostaną zaproponowane następujące bloki zajęć wybrane na podstawie doświadczenia Wyższej Szkoły Nauk Społecznych w Lublinie:

1. Struktura doradztwa zawodowego w Polsce i za granicą.
2. Biomedyczne podstawy rozwoju i wychowanie zdrowotne.
3. Psychologia zdrowia i stresu zawodowego.
4. Wybrane problemy psychologii komunikacji i zarządzania personelem.
5. Zawodoznawstwo.
6. Socjologia edukacji.
7. Doradztwo zawodowe dla osób bezrobotnych.
8. Doradztwo zawodowe dla osób niepełnosprawnych.
9. Psychologia rozwoju człowieka.
10. Poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne i zawodowe dla dzieci i młodzieży.
11. Metodologia badań w doradztwie zawodowym.
12. Metodologia pracy szkolnego doradcy zawodowego.
13. Informatyka – komputerowy system wspomaganie doradcy zawodowego.
14. Wybrane zagadnienia z prawa.
15. Etyka doradztwa zawodowego.
16. Komunikacja interpersonalna, charakterologia i autoprezentacja (Psychologia komunikacji).
17. Seminarium dyplomowe.

### **Słuchacze po ukończeniu projektu „Doradca zawodowy przez Internet” osiągną:**

- zrozumienie ekonomicznych, edukacyjnych i społecznych uwarunkowań, w ramach których dokonywane są wybory zawodu oraz znajomość ewolucji, struktury i funkcji ośrodków zajmujących się doradztwem;
- zrozumienie zasad doradztwa zawodowego;

- zrozumienie procesów psychologicznych zachodzących podczas przechodzenia ze szkoły do dalszych etapów kształcenia, szkoleń, zatrudnienia i bezrobocia;
- umiejętność zastosowania w prowadzonych przez doradcę wywiadach wiedzy na temat procesów interpersonalnych oraz teorii dotyczących wyboru zawodu i podejmowania decyzji;
- umiejętność prowadzenia doradztwa indywidualnego w zakresie uzgodnionym z klientem;
- zrozumienie procesów grupowych i umiejętność ich wykorzystania w środowisku zawodowym w kontaktach z klientem i z kolegami;
- umiejętność planowania i prowadzenie zajęć grupowych z klientami;
- krytyczną świadomość zagadnień równouprawnienia istotnych w praktyce doradczej;
- zrozumienie zasad projektowania i analizy badań naukowych oraz doświadczenie w prowadzeniu badań empirycznych i prezentowaniu wyników;
- zdolność do krytycznej oceny naukowych badań oraz zdolność do prowadzenia własnych badań i przedstawienia ich wyników.

Strategia rekrutacji beneficjentów opiera się na bezpośrednim dotarciu do grupy potencjalnych uczestników poprzez informację w bezpośrednich zaproszeniach. Druga część kampanii będzie miała miejsce na specjalnej stronie internetowej projektu. Zarówno w zaproszeniach, jak i na stronie internetowej zawarte będą szczegółowe informacje na temat zakresu tematyki studiów podyplomowych, platformy wymiany informacji oraz możliwości i warunków uczestnictwa.

Przysłanie wypełnionego formularza kwalifikacyjnego (także w formie elektronicznej) na szkolenie pozwoli na właściwe zakwalifikowanie uczestników. Przewidujemy także rekrutację uczestników projektu w formie telefonicznej. Na potrzeby projektu zostanie stworzona lista rezerwowa, w przypadku rezygnacji uczestnika z uczestnictwa w projekcie zastąpi go inny zainteresowany, o ile oczywiście rezygnacja ta nastąpi w początkowej fazie projektu.

**Uczelnia planuje utworzenie bezpłatnych studiów podyplomowych finansowanych przez Europejski Fundusz Społeczny i Budżet Państwa, prowadzonych przez Internet pt. „Szkolny doradca zawodowy”, adresowane do nauczycieli.**





## Contents

□ <b>Commentary</b>	
<b>Labour in the centre of pedagogy interest</b> – <i>Henryk Bednarczyk</i> .....	5
□ <b>Problems of adult education in Poland and in the world</b>	
<b>Janosz Sz. Toth:</b> Adult learning and adult education in Europe today (part III)	7
<b>Hanna Solarczyk-Szwec:</b> Theories and Practices of Adult Education in Germany	13
<b>Ewa Przybylska:</b> Adult education in Finland.....	29
<b>Ewa Turkowska:</b> Visual support of the foreign language teaching .....	39
□ <b>European Labour Market – local systems of information and occupational advisory – COST project</b> <i>Evaluation of new local systems of information and occupational advisory for the labour market</i>	
<b>Henryk Bednarczyk, Tomasz Kupidura:</b> The evaluation research of new local systems of information and occupational advisory for the labour market ..	48
<b>Anna Kicior:</b> Problems of labour market rural areas .....	54
<b>Tomasz Kupidura:</b> The programmes and initiatives supporting the informatization of rural areas and small towns in Poland.....	60
<b>Katarina Hjertner-Thorén:</b> Municipal activation policy: A case study of the practical work with unemployed social assistance recipients .....	71
<b>Bruno Crepon, Muriel Dejemepe, Marc Gurgand:</b> Cancelling the unemployed: does it lower unemployment duration and recurrence? .....	79
Rural Information and Promotion Carrefours .....	84
□ <b>Teachers training standards</b>	
“Teachers training and labour market needs” – panel discussion .....	88
Standards of training preparing to work as a teacher .....	109
□ <b>Profiles of outstanding adult educators</b>	
<b>Heribert Hinzen</b> .....	117
<b>Zdzisław Bartlewski</b> .....	119
□ <b>Reviews, informations, good practices</b>	
Stanisław Palka: <i>Metodology. Research. Pedagogical practice</i> , Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006 – Cezary Kacprzak .....	121
Kazimierz M. Czarnecki (ed.): <i>Methodological lexicon</i> . Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”; Katowice 2007 – Piotr Kowolik.....	123
Middlesex University, Great Britain.....	124

<i>European i-Lab Competence Development Programme – Bulletin</i> .....	126
<i>Quality the adult education and specialists lifelong learning</i> .....	127
<i>Labour Pedagogy and Andragogy</i> .....	129
<i>VII Conference „Virtual University” E-education as educational, social and technological innovation, 20–23 June 2007, Warszawa</i> .....	129
<i>VI All Poland Pedagogical Convention Education – morality – public sphere, Lublin, 17–19 September 2007</i> .....	130
<input type="checkbox"/> Free vocational counselling postgraduate studies through Internet – information	131
<input type="checkbox"/> <b>Содержание</b>	139

# Содержание

□ <b>Комментарий</b>	
Труд в центре заинтересованности педагогики – <i>Хенрик Беднарчик</i> .....	5
□ <b>Проблемы просвещения взрослых в Польше и за рубежом</b>	
<b>Янош Ш. Тотх:</b> Современное учение и обучение взрослых в Европе (ч. III) .....	7
<b>Ханна Соларчык-Швец:</b> Теоретические основы образования взрослых в Германии .....	13
<b>Эва Пшибыльска:</b> Образование взрослых в Финляндии .....	29
<b>Эва Турковска:</b> Визуальная поддержка обучения иностранных языков ..	38
□ <b>Европейский рынок труда – локальные системы информации и профконсультации – проект COST <i>Воздействие локальных систем информации на рынок труда</i></b>	
<b>Хенрик Беднарчик, Томаш Купидура:</b> Исследование влияния новых локальных систем информации и профконсультации на рынок труда.....	48
<b>Анна Кициор:</b> Проблемы рынка труда сельских районов .....	54
<b>Томаш Купидура:</b> Программы и инициативы поддерживающие процесс информатизации сельских регионов и малых городов в Польше .....	60
<b>Катарина Хертнер-Тхорен:</b> Политика активизации городского самоуправления на примере работы с безработными .....	71
<b>Бруно Црепон, Мурель Деемеппе, Мрк Гурганд:</b> Консультации для безработных – сокращают ли срок состояния без работы?.....	79
Центра информации для жителей деревни „Carrefour” .....	84
□ <b>Стандарты образования учителей</b>	
Пленарная дискуссия – Подготовка учителей а нужды рынка труда.....	88
Проект стандарта обучения студентов на курсе: <i>Педагогика</i> .....	109
□ <b>Выдающиеся педагоги</b>	
<b>Гериберт Гинзен</b> .....	117
<b>Здзислав Барглевски</b> .....	119
□ <b>Рецензии, информации, примеры хороших практик</b>	
Станислав Палка: <i>Методология. Исследования. Педагогическая практика</i> , Гданьск 2006 – Цезары Кацпжак .....	121
Казимеж М. Чарнецки (ред.): <i>Методологический лексикон</i> . Катовице 2007 – Пиотр Коволик .....	123
Университет Миддлсех, Великобритания .....	124
<i>European i-Lab Competence Development Programme</i> – Сообщение .....	126
<i>Квалификации специалистов занимающихся обучением взрослых и непрерывным образованием</i> .....	127

Педагогика труда и андрагогика .....	129
VII Конференция „Виртуальный университет” <i>Дистанционное обучение как образовательная, общественная и технологическая инновации</i> , Варшава 20–23 июня 2007 г. ....	129
VI Общепольский педагогический съезд Польского педагогического общества „Образование – моральность – общественная сфера”, Люблин 17–19 сентября 2007 .....	130
<input type="checkbox"/> Последипломное обучение в Высшей школе общественных наук в г. Люблин – информация .....	131