

---

# EDUKACJA *ustawiczna* DOROSŁYCH

---

# 4(59)/2007

Polish Journal of Continuing Education

*Patronat Europejskiego Stowarzyszenia Kształcenia Dorosłych (EAEA)*

## RADA PROGRAMOWA

### Programmatic council

prof. dr hab. Tadeusz Aleksander (przewodniczący);  
dr hab. Henryk Bednarczyk, prof. ITeE – PIB, 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); dr hab. Jan Saran, prof. UMCS;  
prof. dr hab. Ewa Solarczyk-Ambrozik (UAM);  
prof. dr hab. Igor P. Smirnov (Rosja);  
dr hab. Jerzy Stochmiątek prof. UKSW;  
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 4/59 tomu – 700 egz., łącznie 61 200 egz.

Czasopismo punktowane na liście MNiSzW – 4 punkty (www.nauka.gov.pl)

## Komentarz

### Commentary

Problemy oświaty  
dorosłych w Polsce  
i na świecie

Problems of adult education  
in Poland and in the world

Edukacja na Ukrainie  
Education in Ukraine

Edukacja szansą dla wsi  
Education as a chance for village

Sylwetki wybitnych  
oświatowców

Profiles of outstanding adult  
educators

Konferencje, recenzje,  
informacje

Conferences, reviews,  
informations

*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 – 170 t.; 134 340 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 – Małgorzata Kacprzak, Katarzyna Skoczylas  
Jęz. rosyjski – Mirosław Żurek

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2007

Redaktor prowadzący: Joanna Tomczyńska  
Opracowanie graficzne: Andrzej Kirsz  
Opracowanie wydawnicze: Bożena Mazur

□ **Komentarz**

Zmiany szansą edukacji – <i>Henryk Bednarczyk</i> .....	5
---	---

□ **Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie**

Stanowisko uczestników VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w sprawie stanu i perspektyw rozwoju edukacji w Polsce .....	9
<b>Mirosława Cyłkowska-Nowak:</b> Szkolnictwo wyższe w Szwecji – selekcja i nierówności społeczne a tendencje egalitarne .....	14
<b>Giesela Wiesner:</b> Perspektywy zapewnienia jakości w edukacji dorosłych .....	26
<b>Ewa Przybylska:</b> Kształcenie Dorosłych. Zawsze jest dobry czas na naukę ....	37
<b>Joachim Knoll:</b> Fazy zawodowej i socjokulturowej edukacji dorosłych w rozumieniu Unii Europejskiej .....	41

□ **Edukacja na Ukrainie**

<b>S. Mamrycz:</b> Innowacje pedagogiczne .....	47
<b>Nella Nyczkało:</b> Szkoły naukowe kształcenia nauczycieli .....	53
<b>Wasyl G. Kremen:</b> Kształcenie nauczycieli w kontekście zmian cywilizacyjnych .....	62
<b>Iwan A. Ziaziun:</b> Wykształcenie a wolność osobowości .....	68
<b>M. Kademia, M. Tiutiunyk:</b> Innowacyjne technologie kształcenia zawodowego .....	78

□ **Edukacja – szansą dla wsi**

<b>Sulisława Borowska, Hanna Plata:</b> Kaszubski Uniwersytet Ludowy – o UL-owskiej idei na Pomorzu Gdańskim .....	84
<b>Henryk Bednarczyk, Marianna Mendyk, Bogusława Jaworska:</b> Powołujemy Zwoleński Uniwersytet Seniorów .....	91

<b>Magdalena Zasada:</b> Edukacja dorosłych w środowisku wiejskim – potrzeby i oczekiwania w świetle badań .....	95
<b>Małgorzata Rosalska:</b> Katolickie uniwersytety ludowe – oświatowa propozycja dla społeczności wiejskich .....	106
<input type="checkbox"/> <b>Sylwetki wybitnych oświatowców</b>	
<b>Ekkehard Nuissl</b> – <i>Małgorzata Kacprzak</i> .....	114
<b>Życiorys w Kurpie wpisany</b> – <i>Sławomir Konarzewski</i> .....	116
<input type="checkbox"/> <b>Konferencje, recenzje, informacje</b>	
Baran-Polańczyk E. – <i>Multimedialne materiały dydaktyczne w edukacji techniczno-informatycznej w szkole podstawowej i gimnazjum</i> .....	119
An Equal Transnational Experience Międzynarodowa Konferencja PP TENKO, Portugalia, 21 czerwca 2007 – <i>Katarzyna Wachnicka</i> .....	120
EAEA – informacje, zapowiedzi.....	122
Orkwiszewska A.: <i>Katolickie uniwersytety ludowe w świetle nauczania społecznego kościoła</i> – Tomasz Maliszewski .....	123
Czarnecki K.: <i>Psychologia rozwojowa osobowości i zachowania człowieka</i> – Piotr Kowolik.....	126
Biografia i badanie biografii – w obszarze zainteresowań poznawczych i kompetencji praktycznych andragoga, 07–08 lutego 2008 .....	128
<input type="checkbox"/> <b>Contents</b>	129
<input type="checkbox"/> <b>Содержание</b>	131

**Henryk BEDNARCZYK**

Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom



## Zmiany szansą edukacji

Zachęcam do głębokiej lektury odważnego stanowiska VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego w sprawie stanu i perspektyw rozwoju edukacji w Polsce. Jest co naprawiać w naszej edukacji. Odnotowuję ogromną ulgę wśród nauczycieli i pracowników nauki, jaka towarzyszyła zmianie ekip rządzących. Mają w tym swój udział intelektualiści, inteligencja zdecydowanie odrzucająca ksenofobię, walkę wszystkich ze wszystkimi, podejrliwość, prowokację, drobiazgowość i małostkowość, odkładanie na później wielkich problemów naszej edukacji. Daleka jest jeszcze droga budowy otwartego i przyjaznego systemu edukacji, szkoły dobrej i kreatywnej. Wciąż aktualne są zagrożenia, wynikające z nadmiernej ekspansji religii w szkołach, przecież jeszcze publicznych.

Czy dotrze stanowisko Zjazdu do wielkich i małych włodarzy naszej edukacji?

W następnym numerze przedstawimy zmiany na szczytach nauk pedagogicznych. Już teraz szczerze gratulujemy profesorowi dr. hab. Zbigniewowi Kwiecińskiemu, który został członkiem Polskiej Akademii Nauk i profesorowi dr. hab. Stefanowi Kwiatkowskiemu nowemu przewodniczącemu Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Wiele zawdzięczamy i serdecznie dziękujemy profesorowi doktorowi habilitowanemu Tadeuszowi Lewowickiemu, który wiele niełatwych lat integrował, inspirował i organizował środowisko naukowe w Komitecie Nauk Pedagogicznych.

Ukazało się istotne rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 września 2007 (Dz. U. z 2007, nr 188, poz. 1347.21) w sprawie warunków wykorzystania metod i technik kształcenia na odległość. Ustala ono liczbę godzin zajęć dydaktycznych na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych, prowadzonych z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość do 80% dla jednostek organizacyjnych z uprawnieniami do nadawania stopnia naukowego doktora habilitowanego, do 60% dla jednostek z uprawnieniami stopnia doktora i do 40% dla pozostałych. To ważny dokument sankcjonujący coraz bardziej powszechne praktyki umożliwiające rozwój kształcenia na odległość, rozwój multimedialnych środków dydaktycznych, a także zwiększający szanse dostępu do dobrej edukacji. To dobra okazja do złożenia gratulacji profesorowi dr. hab. Wojciechowi Pomykałe za Jego ważne eksperymenty w telewizji EDUSAT, a także możliwość przypomnienia dobrych tradycji radiowej i telewizyjnego uniwersytetu, kształcenia korespondencyjnego.

Nowe, głównie internetowe, możliwości kształcenia są wspierane przez tysiące portali, bazy danych i czasopism internetowych. Zdecydowana większość czasopism z tradycjami ukazuje się w wersji drukowanej i elektronicznej. Również nasz kwartalnik ma dwie mutacje – chociaż internetowa z uwagą na sprzedaż ukazuje się z opóźnieniem jednego kwartału. Na drodze do listy filadelfijskiej *Edukacja Ustawiczna Dorosłych* odnotowała kolejny sukces. Zgodnie

z rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego opublikowane recenzowane artykuły mają wartość 4 punktów.

Zapraszamy do współpracy w opracowaniu analizy internetowych źródeł informacji oraz *Bibliografii Ustawicznej Edukacji Zawodowej* (pozycji zwartych, monografii). Następny 60 numer czasopisma, jak na jubileuszowy przystało, chcemy poświęcić oglądowi przebytej drogi i planom na przyszłość. Odnotowujemy wydanie 50 numeru *Pedagogiki Pracy*. Już pięć lat jest wydawane z udziałem Instytutu Technologii Eksploatacji i Instytutu Badań Edukacyjnych czasopismo *Edukacja Biologiczna i Środowiskowa* pod redakcją prof. dr hab. Danuty Cichy. Gratuluję.

W rozdziale *Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie* przedstawiamy rozważania profesora Joachima Knolla na temat socjokulturowych, zawodowych faz edukacji dorosłych w Unii Europejskiej, szkolnictwa wyższego w Szwecji (M. Cyłkowska-Nowak), jakości edukacji dorosłych (D. Wiesner) i uwarunkowań edukacji dorosłych (E. Przybylska).

Publikujemy kolejne artykuły charakteryzujące edukację na Ukrainie, tym razem o kształceniu nauczycieli – referaty przedstawione na majowej konferencji Ukraińskiej Akademii Nauk Pedagogicznych *Teoretyczne i metodologiczne podstawy rozwoju kształcenia. Mistrzostwo pedagogiczne: twórczość i technologia*.

Odnotowujemy również wzrost zainteresowania rozwojem uniwersytetów trzeciego wieku. Szczególnie chcemy zainteresować uniwersytetami, które swoją działalnością obejmują również mieszkańców wsi. Przedstawiamy problemy powstawania Zwoleńskiego Uniwersytetu, a także dorobek Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego i Katolickich Uniwersytetów Ludowych. Zachęcamy do zapoznania się z wielką aktywnością sieci internetowych **Senior-net** w Polsce i Europie.

Wśród wybitnych oświatowców przedstawiamy: dr. Ekkeharda Nuissla, który przez 15 lat sprawował urząd dyrektora centralnego Instytutu Edukacji Dorosłych w Niemczech, jak również był dyrektorem jednego z największych centrów edukacji dorosłych w Niemczech – Volkshochschule w Hamburgu.

Barwny i ciekawy *Życiorys w Kurpie wpisany* prezentuje sylwetkę Sławomira Konarzewskiego, człowieka żyjącego z pasją, oddanego swojej małej kurpiowskiej ojczyźnie.

Zamieszczamy informację o zapowiadanej na maj 2009 VI Międzynarodowej Konferencji UNESCO w Brazylii na temat edukacji dorosłych, a także konferencji organizowanej w lutym 2008 przez Zakład Andragogiki Uniwersytetu Łódzkiego *Biografia i badanie biografii w obszarze zainteresowań poznawczych i kompetencji praktycznych andragoga*.

W nowym, 2008, roku życzę Autorom, Czytelnikom zdrowia, radości i satysfakcji z własnych i wspólnych dokonań.

## The changes as a chance for education

I would like to encourage you to read about the brave stand of the VI<sup>th</sup> All-Poland Pedagogical Convention on the condition and perspectives of education development in Poland. A lot needs to be improved in our education.

Will the stand of the Convention reach the big and small masters of our education?

In the next issue we will present the changes on the tops of pedagogical sciences. Already now we would like to genuinely congratulate the associate professor Zbigniew Kwiecieński on becoming a member of the Polish Academy of Sciences and professor Stefan Kwiatkowski on becoming a new chairman of the PAN Committee on Pedagogical Sciences. We owe a lot and warmly thank the professor Tadeusz Lewowicki who for many difficult years has integrated, inspired and organized the scientific milieu in the Committee on Pedagogical Sciences.

A significant order of the Minister of Science and Higher Education on the conditions of using the methods and techniques of distance learning (Dz. U. z 2007, nr 188, item 1347.21) dated 25th September 2007 has appeared.

We would like to invite you to collaboration on the development of an analysis of Internet information sources and on the Bibliography of Continuing Vocational Education (cohesive items, monographs).

The next issue of the journal, as appropriate for the jubilee issue, we would like to devote to the review of the way we went through and the future plans.

The chapter entitled *Problems of adult education in Poland and in the world (Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie)* presents the deliberations of professor Joachim Knoll on the socio-cultural vocational phases of adult education in the European Union, the higher education in Sweden (M. Cylkowska-Nowak), the quality of adult education (D. Wiesner) and on the conditions of adult education (E. Przybylska).

We publish further articles describing education in Ukraine, this time on teachers education – papers presented on the Mai conference of the Ukrainian Academy of Pedagogical Sciences *Theoretical and methodical foundations of education development. Pedagogical mastery: output and technology (Teoretyczne i metodologiczne podstawy rozwoju kształcenia. Mistrzostwo pedagogiczne: twórczość i technologia)*.

We also notice a growth of interest in the development of the University of the Third Age. We would like to arouse interest particularly in those universities which comprise also the inhabitants of rural areas in their activity. We depict problems connected with the establishment of Zwoleński University and the achievements of Kaszubian Folk High School and Catholic Folk High Schools. We encourage you to learn about the intensive activity of Internet websites **Senior-net** in Poland and Europe.

In the New Year 2008 I would like to wish both the Authors and the Readers good health, joy and satisfaction from their own and common achievements.





# Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

## **Stanowisko uczestników VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w sprawie stanu i perspektyw rozwoju edukacji w Polsce**

### **Position of the participants of the 6<sup>th</sup> all-Poland Pedagogical Convention of the Polish Pedagogical Society on the state and perspectives for development of the education in Poland**

Wyrażający niniejsze stanowisko uczestnicy VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP stanowią część dużego środowiska profesjonalnych pedagogów, zatrudnionych w licznych instytucjach akademickich, uprawiających wielokierunkową problematykę naukowo-dydaktyczną, współpracujących w tym zakresie z wieloma ośrodkami naukowymi na świecie. Pomimo tego, że w naszych pracach badawczych zaznaczają się różne orientacje teoretyczne i ideowe, łączy nas refleksja w duchu społecznego zaangażowania w sprawy edukacji i wszystkich jej dziedzin: kształcenia i wychowania w szkole, rodzinie, w środowiskach lokalnych, edukacji dzieci, młodzieży i dorosłych, ludzi sprawnych i niepełnosprawnych, rozwijających się prawidłowo bądź potrzebujących wsparcia, opieki, a niekiedy resocjalizacji. Uprawiając badania empiryczne, analizy teoretyczno-krytyczne, studia porównawcze i prace projektowe, a także kształcąc pedagogów na wszystkich poziomach i we wszystkich formach, pozostajemy w żywych kontaktach z praktykami edukacyjnymi – nauczycielami, pracownikami placówek wychowawczych, rodzicami, terenowymi działaczami oświatowymi. Naszą wiedzę, posiadane doświadczenia badawcze i praktyczne, humanistyczne zaangażowanie w kształcenie i wychowanie na rzecz rozwoju człowieka traktujemy jako podstawę uprawnień do zajęcia stanowiska wobec obecnego stanu polskiej edukacji. Przemiany, które nastąpiły po roku 1989, niosły obietnicę demokratyzacji życia zbiorowego, a w tym przekształcenia polskiej edukacji w obszar wspierania rozwoju uczniów jako krytycznych, samodzielnie myślących i społecznie zaangażowanych obywateli państwa demokratycznego. Dawały one także nadzieje na przekształcenie polskiej szkoły w sferę publiczną, gdzie dzięki obywatelskiemu zaangażowaniu i debacie wielu różnych podmiotów:

nauczycieli, rodziców, uczniów, władz oświatowych i samorządowych podejmowane będą wspólne wysiłki na rzecz realizacji prorozwojowych celów edukacji oraz reformowania polskiego systemu edukacji w zgodzie z ideałami demokratycznego społeczeństwa i wymaganiami współczesnego świata. Wzbudzone one zostały nie tylko w środowisku pedagogów, ale w całym społeczeństwie. Łączyły się z oczekiwaniem na budowę systemu edukacyjnego, wychowującego już nie w duchu podporządkowania władzy i „jedynie słusznego” myślenia, ale w kierunku merytorycznych kompetencji, dialogu, tolerancji i afirmacji różnic między ludźmi, gotowości do podejmowania oddolnej odpowiedzialności, współdecydowania i samodzielności. Oczekiwaliśmy też szkoły, której oddana zostanie profesjonalna wolność kształcenia, z nauczycielami nastawionymi na twórcze zmaganie się z wyzwaniem współczesności, które wymagają elastycznej, otwartej edukacji. Nadzieje te uważamy jednak za niespełnione, dostrzegając szereg zagrożeń w obszarze oświaty, które pozwalamy sobie zasygnalizować w niniejszym dokumencie.

### **1. Oświata staje się miejscem erozji reguł demokratycznych i podlega zawłaszczaniu przez doraźne interesy polityczne**

Przed nami wciąż stoi trudne zadanie gruntownego przekształcania naszego systemu edukacji, a zwłaszcza rozszerzania i rozwijania reguł demokratycznego współdziałania wszystkich podmiotów – uczniów, rodziców i nauczycieli, zaangażowanych w proces budowania samorządności szkolnej. Proces ten jest jednak hamowany przez działania centralizujące system szkolny i naruszające równowagę pomiędzy różnymi uczestnikami edukacyjnej sfery publicznej. Prowadzi to do wykluczania tych działań i opinii, które nie mieszczą się w ramach centralnie sterowanej polityki oświatowej, zdominowanej doraźnym interesem politycznym. Tymczasem przygotowanie do życia w społeczeństwie winno odbywać się przez takie formy wychowania, które obejmują ważne doświadczenia społeczne, a zarazem formują systemy wartości i postawy młodego pokolenia. Bezpośrednie doświadczenie reguł demokracji jest niezbędne dla kształtowania postaw obywatelskich i nie może ono zostać zastąpione przez teoretyczny przekaz reguł i wzorców. Inaczej rzecz ujmując: żadne, najbardziej interesujące zajęcia na temat demokracji przeprowadzone w szkole, w której zasady demokracji są łamane, nie uformują oczekiwanej postawy ucznia. Dopóki tendencje centralizacyjne w oświacie będą pozbawiać jej uczestników prawa do decydowania o sprawach ważnych z punktu widzenia rozwoju i kształcenia, otwartego wyrażania własnych przekonań i realizowania osobistych inicjatyw, a samorządność szkolna będzie miała charakter jedynie fasadowy, wytwarzając pozór współdziałania i społecznego zaangażowania, szkoła nie będzie spełniać funkcji przygotowania młodzieży do życia w demokratycznym społeczeństwie.

### **2. Treści i formy kształcenia szkolnego mogą stanowić zagrożenie dla nabywania kompetencji intelektualnych i obywatelskich**

Tendencje centralizujące w oświacie przyczyniają się do nadawania monolitycznego charakteru treściom i formom kształcenia szkolnego. Obserwuje się zwrot ku schematom praktyk edukacyjnych, związanych z akcentacją ilościowych standardów nabywania wiedzy, nauki pamięciowej, marginalizacji roli doświadczenia i rozwiązywania problemów w toku kształcenia. Szkoła staje się miejscem wpajania faktów, nauczania schematów, narzucania kanonów. Prowadzi to

do sytuacji, w której autentyczny wysiłek myślenia, poszukiwania rozwiązań i dojrzenia do własnych interpretacji rzeczywistości są poczytywane za zagrożenie dla oddziaływania szkoły. Taki stan rzeczy stoi w sprzeczności z założeniem, iż szkoła jest miejscem intelektualnego rozwoju ucznia, ten bowiem, rozumiany jako stopniowe poszerzanie sfery autonomii poznawczej, zachodzi dzięki autentycznemu wysiłkowi myślenia. Rezultatem hamowania rozwoju intelektualnego uczniów staje się ich wyuczona bezradność intelektualna, nieporadność w nowych sytuacjach, brak postaw kreatywnych, dogmatyzm myślenia oraz konformizm wobec narzucanych prawd i ich głosicieli. Dalszą konsekwencją takiego stanu rzeczy jest niedostatek dojrzałości etycznej młodego pokolenia, która, jako rozumiana w kategoriach zdolności dokonywania wyborów etycznych, łączy się z dojrzałością intelektualną. Hamowanie rozwoju zdolności samodzielnego, krytycznego i twórczego myślenia uczniów skutkuje niedostatkami w zakresie nabywanych przez młodzież kompetencji obywatelskich. Uczeń, w którym skutecznie zahamowano potrzebę myślenia i rozumienia jest potencjalnie „dobrym poddanym”, pozbawionym odporności na przemoc instytucjonalnych autorytetów, na narzucane dogmaty. Staje się jednostką pasywną, niezdolną do wyrażania postaw oporu i sprzeciwu, potencjalną ofiarą systemu władzy.

### **3. Reforma edukacji przynosi konsekwencje przeciwstawne pierwotnym założeniom**

Reforma przeprowadzona w roku 1999 zakładała m.in. powstanie pluralistycznego zestawu programów kształcenia, stworzenie warunków sprzyjających opracowaniu szkolnych programów wychowawczych i systemów oceniania wewnątrzszkolnego. Gwarantem owej wielości i procesu unowocześniania edukacji miała być nowa podstawa programowa, zaś wyrównywaniu szans edukacyjnych miał sprzyjać zewnętrzny system oceniania. Niestety, funkcję podstawy programowej przejął system egzaminów zewnętrznych, oparty na ocenianiu odwołującym się do jednolitych standardów. Właściwe takiemu podejściu dążenie do obiektywizmu, który okazał się wątpliwy, i zapewnienia porównywalności wyników wiąże się z niedookreśleniem aksjologicznym, co ułatwia różnym podmiotom instrumentalne zawłaszczanie wyników egzaminów. W konsekwencji następuje podporządkowanie nauczania/uczenia się standardom egzaminacyjnym oraz przeniesienie punktu ciężkości z procesu kształcenia na jego rezultat (tzw. „nauczanie pod testy”). Pojawia się programowy redukcjonizm, co w połączeniu z nastawieniem na efekt kształcenia ogranicza wewnętrzną motywację uczniów do uczenia się oraz ich aktywność poznawczą.

Zjawiska te są wzmacniane przez dyskurs efektywności, który prowadzi do znacznego ograniczenia funkcji szkoły, a w skrajnych przypadkach do postrzegania jej w kategoriach przedsiębiorstwa usługowego, działającego w ramach wolnego rynku. Szkoły starają się budować swój prestiż na podstawie uzyskiwanych wyników nauczania, zapewniających im wysokie miejsce w rankingach, co w dalszej kolejności sprzyja ich społecznemu różnicowaniu. Powoduje to nasilenie się procesów segregacji szkolnej i nierówności w dostępie do edukacji.

### **4. Szkoła stanowi narzędzie odtwarzania nierówności społecznych**

Wbrew opiniom o tym, że edukacja zwiększa szanse społeczne oraz gwarantuje sukces życiowy jednostek, system edukacyjny nie wyrównuje szans osób rekrutujących się z grup społecznie marginalizowanych. Dzieci i młodzież pochodzące ze środowisk o niższym statusie społeczno-ekonomicznym stają się ofiarami selekcji egzaminacyjnych, a zjawisko to jest intensyfikowane przez przyjęte zasady finansowania praktyki oświatowej oraz systematyczne redukowanie nakładów na wspieranie lokalnych inicjatyw kulturalnych i edukacyjnych. Problem ten dotyczy

również zjawiska urynkowania systemu szkolnictwa wyższego, które – chociaż pozornie daje możliwości udziału w edukacji wyższej szerokiej populacji młodzieży – to faktycznie generuje kolejne formy nierówności. Młodzież o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym z reguły korzysta ze studiów w całości finansowanych z budżetu państwa, zaś pozostali muszą ponosić koszty własnego wykształcenia, wstępując w szeregi studentów uczelni niepublicznych bądź wybierając niestacjonarną formę studiów na uczelniach państwowych. Szczególną formą łamania zasady równości dostępu do oświaty są studia zaoczne, które dla studenta łączą się z podwójnym opłacaniem (w ramach podatków oraz czesnego) usług o węższym zakresie, niż ma to miejsce w wypadku studiów stacjonarnych.

### **5. Mechanizmy selekcji edukacyjnej w polskim systemie oświaty wytwarzają mit powszechności wykształcenia Polaków**

Negatywne konsekwencje oddziaływania szkoły na rozwój uczniów są skutecznie mistyfikowane za sprawą wzrastających wskaźników skolaryzacji, wynoszącej obecnie około 80% na poziomie kształcenia średniego i 47% na poziomie kształcenia wyższego. Warto jednak zwrócić uwagę, że wskaźniki efektywności oświaty, mierzone przez PISA – 2003, sytuują kompetencje poznawcze uczniów polskich szkół poniżej średniej państw OECD, zaś poziom skolaryzacji w zdecydowanej czołówce. Taki stan rzeczy wiąże się z wysoce upozorowaną jakością średniego wykształcenia ogólnego, a nawet masowych studiów wyższych, realizowanych na skrót w pogoni za wysokimi wskaźnikami skolaryzacji, osiąganymi przez dziesiątki lat przez kraje wysoko rozwiniętego Zachodu, pogoni, wspieranej przez kolejnych polskich ministrów edukacji i Unię Europejską.

### **6. W wyniku biurokratyzacji zarządzania oświatą następuje załamanie się etycznej odpowiedzialności wychowawczej**

W zakresie zarządzania oświatą na poziomie resortowym, kuratorskim, wewnątrzszkolnym i nauczycielskim obserwuje się poczynania naruszające podstawy etycznej odpowiedzialności wychowawczej. Główne zagrożenie widzimy w biurokratyzacji instytucji skupiających się na działaniach formalnych, technicznych, proceduralnych (np. podporządkowanie logiki nauczania zasadom standardowych sprawdzianów testowych, spełnianie przez nauczycieli formalnych, zewnętrznych wymagań dla uzyskiwania awansów zawodowych, zamysł umundurowania uczniów jakoby znaczący dla rozładowywania nastrojów młodzieżowej agresji).

Narastająca biurokratyzacja oświaty sprzyja pozorowaniu pracy pedagogicznej odartej z jej etycznych konotacji i osobistej refleksji nauczycieli, nasilaniu fasadowości relacji wychowawczych, przystosowawczemu eksponowaniu działań rozmijających się z sensem kształcenia rozumianego jako wspieranie rozwoju ucznia, wyobcowaniu nauczyciela od istoty pracy twórczej. Za produkt biurokratycznej racjonalności można także uznać samą szkołę rezygnującą z misji tworzenia przestrzeni publicznej, jaką winna ona pełnić w społeczeństwie obywatelskim. Ten stan zagraża odwracaniem się krytycznej i myślącej młodzieży od instytucji wychowawczych, zrywaniem przez nią więzi ze sformalizowanym systemem, w jakim może ona nie dostrzegać szans i możliwości własnego poznawczego oraz moralnego wzrostu. Narastanie poczucia braku

konstruktywnego dialogu młodzieży ze światem dorosłych niesie też perspektywiczne niebezpieczeństwo osłabiania więzi społecznych znaczących dla obecnego i przyszłościowego funkcjonowania całego układu makrostrukturalnego, w jakim żyjemy.

### **7. Następuje zanik publicznej debaty nad edukacją**

Edukacja wymaga równolegle stabilizacji oraz permanentnych, przemyślanych zmian. Ponieważ obejmuje ona procesy długotrwałe i wieloczynnikowe, które zachodzą jednocześnie na wielu poziomach, niezależnie od cyklu kadencyjnego władz ustawodawczej i wykonawczej, wszelkie zmiany w systemie oświatowym muszą wynikać ze strategii względnie spójnej i respektowanej przez kolejne ekipy rządzące. Przyjęcie takiej strategii wymaga zatem możliwie szerokiej i rzeczowej debaty publicznej, ukierunkowanej na porozumienie dysponujące w miarę trwałym, co najmniej kilkunastoletnim, obowiązaniem. Niestety, publiczny dyskurs w Polsce dotyczący kwestii edukacji traktuje ją instrumentalnie jako okazję do promocji lub/i dyskredytacji danej opcji politycznej. Kwestia edukacji wplątana w grę o władzę polityczną przestaje być sprawą o powszechnej wadze, przestaje być dobrem wspólnym. Taka sytuacja jest niedopuszczalna. System oświaty nie może być narażony na nieprzemysłane decyzje, które wynikają z doraźnych i jednostronnych interesów. Wszelkie jego zmiany muszą być przedmiotem eksperzy i debat o możliwie szerokim zasięgu, w których mogliby wypowiedzieć się wszyscy zainteresowani. Tkanka wysoce skomplikowanych procesów edukacyjnych jest niezwykle wrażliwa i dlatego dokonywanie jakichkolwiek interwencji winno być najpierw wielostronnie przeanalizowane. Stąd podejmowanie w tej sprawie decyzji, których konsekwencje nie zostały należycie przemyślane, jest nie tylko wyrazem niekompetencji, ale skrajnej nieodpowiedzialności za nasze wspólne dobro. Niezbędne staje się zatem podejmowanie wysiłku budowania merytorycznej debaty wokół kwestii edukacji, która mogłaby stać się podstawą dla podejmowania decyzji, wpisujących się w wynegocjowaną społecznie, spójną strategię oświatową. Jako środowisko pedagogów akademickich, nawiązujących w prowadzonych pracach do tradycji i dorobku polskiej pedagogiki, czujemy się kompetentni oraz uprawnieni do interwencji w sprawy oświaty. Prowadzimy liczne analizy, diagnozy badawcze, ekspertyzy, studia krytyczne oraz tworzymy projekty zmian, wypracowujemy koncepcje zróżnicowanych możliwości myślenia i działania pedagogicznego. Wszystkie wymienione wyżej zagrożenia edukacji są przedmiotem naszego stałego zaangażowania badawczego. Ten potencjał powinien zostać wykorzystany dla edukacji jako dobra, za które wszyscy jesteśmy odpowiedzialni.

W imieniu uczestników Zjazdu  
Prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński  
Przewodniczący Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego  
Lublin, 19 września 2007 roku

## Szkolnictwo wyższe w Szwecji – selekcja i nierówności społeczne a tendencje egalitarne

### Higher education in Sweden: selection and social inequalities and egalitarian tendencies

**Słowa kluczowe:** selekcja, nierówności społeczne, egalitaryzm, szwedzkie szkolnictwo wyższe.

**Key words:** selection, social inequalities, egalitarianism, Swedish higher education.

#### Summary

The article is a short comparative study of higher education in Sweden. Description and interpretation of Swedish higher education institutions and student population was situated in the context of selection, social inequalities and egalitarian tendencies.

#### Wprowadzenie

Szkolnictwo wyższe (*högskolan*) w Szwecji charakteryzowało się do lat siedemdziesiątych XX wieku ogromnym zróżnicowaniem instytucjonalnym i strukturalnym. Obejmowało ono zarówno najstarsze, tradycyjne uniwersytety w tym kraju – Uniwersytet w Uppsali, założony w 1477 roku i Uniwersytet w Lund, ustanowiony w 1668 roku, jak i instytucje o krótszej historii i tradycji kształcenia, jak np. Uniwersytet w Sztokholmie (1877) i Uniwersytet w Göteborgu (1891); mniejsze uniwersytety publiczne i prywatne, kolegia uniwersyteckie (np. Linköping, Luleå, Växjö, Örebro, Hörmösand, Sundsvall, Örsköldsvik, Östersund, Västerås) oraz wiele kolegiów zawodowych, które utworzono w XX wieku (Rust, 1988, s. 1171). Zróżnicowana była także oferta edukacyjna tych szkół, ukształtowana w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych, kiedy zapoczątkowana została wielka ekspansja szwedzkiego szkolnictwa. Ogromny przyrost ilościowy nastąpił również na poziomie wyższym systemu edukacji. Zdaniem badaczy komparatystycznych był on szybszy niż w jakimkolwiek innym kraju stowarzyszonym w ramach OECD (Svanfeldt, 1993, s. 239). Przez wielu autorów przyrost ten nazywany był „agresywną ekspansją” (Deen, 2007, s. 14).

W roku akademickim 1950–51 w Szwecji przyjęto na studia 17 000 osób, a prawie 30 lat później (1979–80) liczba ta zwiększyła się do 155 350 (czyli ponad dziewięć razy) (Rust, 1988, s. 1177), przy czym największa ekspansja nastąpiła w ramach mniej kosztownych i łatwiejszych do zorganizowania studiów społecznych i humanistycznych w regionalnych kolegiach uniwersy-

teckich i uniwersytetach (jakkolwiek znacząca część wsparcia finansowego ówczesnej reformy szkolnictwa wyższego skierowana została na wydziały medycyny, inżynierii i nauk ścisłych) (Svanfeldt, 1993, s. 241). Tendencja wzrostowa utrzymywała się także w kolejnych dekadach – w 1990 roku studenci stanowili 32% swojej grupy wiekowej, a w 1996 roku ich odsetek przekroczył 50% (*World Education Report 2000*, s. 159). W 1997 roku całkowita liczba młodzieży studiującej wynosiła 264 000 (Bron, Agéllii, 2000, s. 89), a w 2006 roku – 389 100 (Deen, 2007, s. 14).

Tak gwałtowny przyrost liczby studentów oraz rozwój gospodarczy kraju wywołały konieczność przeprowadzenia kolejnych reform edukacji na poziomie wyższym w Szwecji (zapoczątkowanych w roku 1964, 1977, 1983 oraz w latach dziewięćdziesiątych). W ich wyniku doprowadzono do zintegrowania, ujednoczenia instytucji, kierunków studiów i programów nauczania. Stworzono nową strukturę szkolnictwa wyższego oraz dokonano szeregu zmian o charakterze organizacyjnym (wprowadzenie systemu punktów kredytowych, zmniejszenie biurokracji, różnicowanie form studiowania). Rozwinięto również współpracę wyższych uczelni z bankami, fabrykami, instytucjami administracji publicznej i lokalnej, placówkami oświatowymi różnych szczebli.

Wydaje się, iż jednym z głównych założeń szwedzkiej polityki oświatowej jest zapewnienie każdemu obywatelowi równości szans edukacyjnych na każdym etapie rozwoju, a tym samym równego dostępu do instytucji (w tym również poziomu wyższego), pozwalających na zdobycie wykształcenia. Jednocześnie Szwecja jest społeczeństwem merytokratycznym, w którym obserwuje się – podobnie jak w innych krajach wysoko rozwiniętych – tendencję do określania statusu społecznego przy pomocy udokumentowanych kwalifikacji, które pozyskuje się poprzez spełnianie wymogów stawianych przez uprawnione do tego instytucje; wymogi te stanowią podstawę procesu selekcji. Można zatem w tym miejscu postawić kilka kluczowych pytań związanych z problemem godzenia egalitaryzmu z tendencją do selekcji: W jakim stopniu szeroko rozumiany egalitaryzm i opieka państwa w Szwecji eliminuje lub zmniejsza selekcję poprzez edukację? Jakiego typu procesy selekcyjne są obecne w szwedzkim systemie edukacji na poziomie wyższym? W jakim zakresie procesy, mechanizmy, procedury, czynniki selekcji wpływają na życie jednostek? Czy i w jakim stopniu w społeczeństwie szwedzkim występują nierówności związane z płcią, obecnością rodzinnych tradycji edukacyjnych (wśród przedstawicieli klasy wyższej i średniej) lub ich braku (wśród robotników i farmerów), pochodzeniem społecznym (uprzywilejowane warstwy społeczne – nieuprzywilejowane warstwy społeczne), pochodzeniem etnicznym (szwedzkie – z mniejszości etnicznych), pochodzeniem rodzinnym (rodziny pełne – rodziny niepełne), miejscem zamieszkania (miasto – wieś; regiony lepiej rozwiniętego Południa – regiony słabiej rozwiniętej Północy)?

## **Instytucje kształcenia wyższego w Szwecji – programy, typy dyplomów i organizacja studiowania**

Szwedzkie szkolnictwo wyższe charakteryzuje współcześnie drożność pozioma i pionowa, elastyczność oraz otwartość na potrzeby różnych grup młodzieży podejmującej studia. W 1996 roku studia wyższe oferowane były w 70 uczelniach, w 2006 roku – już w ponad 80. Można sklasyfikować je w ramach pięciu typów instytucji:

- uniwersytety – prowadzą one kształcenie oraz badania naukowe w zakresie wszystkich dyscyplin naukowych; kształcą się w nich około 21% populacji studiujących; aktualnie działa w Szwecji 14 uniwersytetów państwowych i 2 prywatne;
- specjalistyczne kolegia kształcenia wyższego – organizują one kształcenie i badania naukowe w specyficznych dziedzinach, np. technologicznych lub w bardziej prestiżowej medycynie; skupiają około 12% studentów; łącznie 11 instytucji;
- małej i średniej wielkości kolegia uniwersyteckie – w liczbie 25, oferujących prawie wyłącznie studia przeddyplomowe w formie krótkich kursów zawodowych (w zakresie technologii lub pedagogiki); obejmują one około 30% populacji studiujących;
- instytucje kształcenia medycznego i paramedycznego (pielęgniarskiego, fizjoterapeutycznego itp.) – kształcą one około 8% studentów; jest ich 9;
- inne instytucje – instytuty teologiczne, niezależne, prywatne kolegia – 20 placówek, skupiających około 29% młodzieży studiującej (Bron, Agélii, 2000, s. 85; Deen, 2007, s. 14).

Aktualnie szwedzkie wyższe uczelnie oferują ponad 120 kierunków studiów (w tym 25 medycznych i paramedycznych), które są regulowane przez ustawy oraz Parlament (Svanfeldt, 1993, s. 243; Deen, 2007, s. 15–16). Od 1 czerwca 1993 roku studiowanie odbywa się w oparciu o programy nauczania składające się z części obowiązkowej (*core curriculum*) oraz kursów wybieranych przez studentów (*Higher Education in Sweden*, 1998; Bron, Agélii, 2000, s. 85). Są one realizowane w ramach studiów przeddyplomowych, dyplomowych i podyplomowych, w trybie stacjonarnym, zaocznym, wieczorowym i na odległość. Ta ostatnia forma kształcenia ma w Szwecji długą tradycję, a jej historyczny „model korespondencyjny” wypierany jest współcześnie przez edukację zdalną, wykorzystującą najnowsze technologie informatyczne i telekomunikacyjne (np. wideotelefon, telewizję interaktywną, komputery osobiste, Internet). W 1993 roku kilka uczelni utworzyło Narodowe Konsorcjum Kształcenia Zdalnego. Pięć lat później liczba studentów realizujących studia w tej formie w trybie zaocznym wynosiła blisko 6 000. Od roku 1999 zaczęto prowadzić stacjonarne studia zdalne (500 studiujących). Koordynacja studiowania na odległość odbywa się poprzez działalność 57 lokalnych centrów (Mackinon i wsp., 1997, s. 232).

Wśród kierunków studiów obecne są zarówno tradycyjne dyscypliny akademickie takie, jak np. prawo, nauki humanistyczne, nauki społeczne, medycyna, jak i programy o znacznie krótszej historii nauczania uniwersyteckiego (kształcenie w zakresie wielu spośród nich zapoczątkowano w II połowie XX w.) – np. reżyseria, nawigacja morska, śpiew operowy, pielęgniarstwo, fizjoterapia i wiele innych. Średni czas trwania studiów wynosi od 3 do 4 lat, lecz spotkać można w Szwecji kierunki trwające krócej – np. 2,5 roku dla nauczycieli przedszkoli oraz dłużej – np. 5,5 roku dla lekarzy (Svanfeldt, 1993, s. 243). Każdy rok akademicki podzielony jest na dwa semestry: zimowy i letni. Semestr zimowy rozpoczyna się zawsze 1 września, a kończy 10 stycznia; semestr letni – odpowiednio 18 stycznia i 7 czerwca (*Higher Education and Research...*).

Studenci tradycyjnych dyscyplin akademickich posiadają szeroki zakres wolności w wyborze kursów składających się na program studiów (oczywiście poza *core curriculum*). Pozwala to na indywidualne rozwijanie zainteresowań młodzieży studiującej, a studiowanie na tych kierunkach określa się popularnie mianem „wolnych kursów”. Tak szeroki zakres wolności w zakresie kreowania przez studentów programu studiów nie jest niestety możliwy na kierunkach zawodowych i w zakresie nauk stosowanych. Studia te kończą się zwykle uzyskaniem tytułów lub certy-



fikatów zawodowych, regulowanych ściśle przez normy prawne. Na tych kierunkach wybory kursów są zatem bardziej ograniczone (Bron, Agéllii, 2000, s. 86).

W ramach oferty akademickiej rozwinięto także programy techniczno-zawodowe skierowane do robotników. Bardzo często mają one charakter studiów „jednopredmiotowych”, a ich celem jest zaspokojenie potrzeby uzupełnienia kształcenia teoretycznego (Svanfeldt, 1993, s. 244).

W toku studiowania w szwedzkich uczelniach obowiązuje system punktowy. Jest on ściśle i restryktywnie przestrzegany. Jeden semestr studiów stacjonarnych pozwala na zdobycie około 20 punktów (odpowiednik 30 punktów w systemie ECTS i 15 amerykańskich lub kanadyjskich punktów kredytowych). Podczas kształcenia przeddyplomowego (3–4-letnie studia) wymaga się od studenta osiągnięcia 120–160 punktów. System punktowy jest bardzo usystematyzowany. Jeżeli np. kurs pozwala na zdobycie 5 punktów, to oznacza to pięć tygodni studiowania stacjonarnego. Należy zaznaczyć, iż czas trwania czynnego nauczania pod kierunkiem pracowników naukowo-dydaktycznych uczelni różni się w ramach różnych kursów. Znacząca część aktywności studenta może być przeniesiona na samokształcenie konsultowane przez nauczyciela akademickiego (*Higher Education and Research...*). Ocenianie postępów studentów opiera się na trzystopniowej skali: *zdał z wyróżnieniem (väl godkänd)*, *zdał (godkänd)* oraz *nie zdał (underkänd)*. To zawężenie zakresu ocen oraz większe skupianie uwagi na systemie punktów kredytowych pozwala – zdaniem Szwedów – zredukować rywalizację między studiującymi, rozwijać współpracę i kolektywizm oraz wzbudzać głębsze, wewnętrzne umotywowanie do nauki (*Higher education in Sweden*, 1998).

Szwedzki system stopni i dyplomów akademickich obejmuje 3 stopnie ogólne – dyplom uniwersytecki (*Högskoleexamen*), stopień i dyplom bakałarza (*Kandidatexamen*), stopień i dyplom magistra (*Magisterexamen*) – oraz około 50 różnych stopni zawodowych. Kontynuując kształcenie na poziomie podyplomowym, możliwe jest uzyskanie stopnia licencjata i doktora. Procedury nadawania stopni i dyplomów uregulowane są przez *Ordynację ds. Stopni (Högskoleförordningen)*. Decyzje o uprawnieniach poszczególnych państwowych uniwersytetów i kolegiów uniwersyteckich do przyznawania stopni podejmowane są przez Narodową Komisję Szkolnictwa Wyższego, a w stosunku do uczelni prywatnych – przez rząd (*Higher Education...*).

Uzyskanie dyplomu uniwersyteckiego możliwe jest po zaliczeniu przez studenta dwuletnich studiów stacjonarnych (80 punktów kredytowych), a o jego specyfice decyduje instytucja kształcenia wyższego, która uprawniona jest do jego nadania. Drugi ze stopni ogólnych – bakałarza – otrzymują studenci po odbyciu trzyletnich studiów stacjonarnych i zaliczeniu kursów pozwalających na zdobycie co najmniej 120 punktów kredytowych, w tym co najmniej 60 punktów (trzy semestry) w ramach przedmiotów kierunkowych oraz 10 punktów w wyniku zrealizowania własnego projektu badawczego. Z kolei osiągnięcie dyplomu i stopnia magistra jest możliwe po ukończeniu czteroletnich stacjonarnych studiów uniwersyteckich, obejmujących co najmniej 160 punktów kredytowych (w tym 80 punktów w ramach studiowania przedmiotów kierunkowych oraz 20 punktów podczas prowadzenia projektu badawczego lub dwóch projektów o wartości 10 punktów każdy) (Deen, 2007, s. 17).

Szkolnictwo wyższe w Szwecji oferuje również dwie formy studiów podyplomowych. Pierwsze z nich to studia licencjackie, które trwają dwa lata; pozwalają na uzyskanie 80 punktów, w tym 30–40% w ramach regularnych studiów, a pozostałe w toku badań naukowych. Umożliwiają one kontynuację na studiach doktoranckich. Te drugie charakteryzują się zróżnicowanym

czasem trwania – 6 lat w dziedzinie medycyny, nauk rolniczych i ścisłych, a w naukach społecznych i humanistycznych około 10 lat. W 2005 roku 1 100 osób uzyskało stopień licencjata, 2 700 tytuł i stopień doktora (Deen, 2007, s. 23–24).

## Studenci szwedzcy – tradycyjne i nietradycyjne wzory studiowania

Do lat sześćdziesiątych młodzież w Szwecji przyjmowała tradycyjne wzory linearnego uczenia się, studiowania i wchodzenia w dorosłe życie: bezpośrednio po ukończeniu szkoły średniej część młodzieży rozpoczynała karierę zawodową, część natomiast dokonywała wyboru uczelni, a dopiero po studiach podejmowała role zawodowe. Wraz z dokonującą się modernizacją kształcenia wyższego (zwłaszcza po reformie zapoczątkowanej w 1964 roku, kiedy wprowadzono systemy pożyczek studenckich) powstały warunki do podejmowania nauki przez nietradycyjnych studentów (Bron, Agélii, 2000, s. 83). Pierwsza z grup – nazywana „25:4” – obejmuje dorosłych studiujących (*mature students*), którzy podjęli studia po raz pierwszy po osiągnięciu wieku 25 lat. Posiadają oni zwykle staż pracy. Z uwagi na to, iż przed rokiem 1977 nie analizowano systematycznie składu studentów w Szwecji, trudno jest precyzyjnie porównywać obecne dane charakteryzujące tę grupę z wcześniejszymi. Źródła szwedzkie szacują jedynie, iż grupa ta zwiększyła się, a zjawisko to określa się terminem „udoroślenia” (*adultification*). Obecnie studenci studiów przeddyplomowych w wieku 25 lat i starsi stanowią około 50% studiujących (w tym 25% w wieku powyżej 40 lat). Z kolei odsetek absolwentów, którzy kończą studia po przekroczeniu 30 roku życia wynosi w Szwecji 38% (dla porównania: w Finlandii – 33%, w Danii i Norwegii – po 26%, na Węgrzech – 25%, w Niemczech – 21%, w Austrii – 18%, we Włoszech – 15%, w Holandii i Polsce – 14%, w Czechach – 7%) (Krasnodebski, 2004, s. 56).

Kolejną grupę nietradycyjnych studentów stanowią studenci zaoczeni. Czas pokonywania przez nich kursów akademickich jest znacząco wydłużony – zdobywają oni bowiem mniej niż 14 punktów kredytowych w ciągu sześciomiesięcznego studiowania. Aktualnie jeden na pięciu studentów studiuje w trybie zaocznym.

Z uwagi na brak tradycji kształcenia robotników w szkolnictwie wyższym w Szwecji, w pewnym sensie nietradycyjnymi studentami są także młodzi ludzie o pochodzeniu robotniczym lub sami będący robotnikami.

W dekadach powojennych Szwecja była krajem o małym zróżnicowaniu etnicznym. Dzięki otwartej polityce imigracyjnej (zapoczątkowanej na początku lat siedemdziesiątych) skład społeczeństwa zaczął się zmieniać. W procesie tym wyłoniła się kolejna grupa nietradycyjnych studentów – młodzieży o innym niż szwedzkie pochodzeniu etnicznym. Realizacja programów studiów dla tych studiujących prowadzona jest zarówno w języku szwedzkim, jak i angielskim.

Do nietradycyjnych studentów – mniej licznych w porównaniu z wymienionymi powyżej – zalicza się w Szwecji także studentów niepełnosprawnych (którzy ciągle zwiększają swoją liczebność, ale wymagają stworzenia odmiennych warunków uczenia się), powracających na studia po półtorarocznej lub dłuższej przerwie w studiowaniu, młodzi ludzie posiadający dzieci<sup>1</sup>

<sup>1</sup> W społeczeństwie szwedzkim 46% studiujących kobiet i 30% mężczyzn żyje w formalnych związkach ze swoimi partnerami. W populacji ogólnej młodzieży akademickiej ponad 22% studentek i 13% studentów posiada dzieci w wieku do 8 roku życia. 3% wszystkich studentów (głównie kobiety) to samotni rodzice. Deklarują oni trudną sytuację ekonomiczną i życiową. Z kolei w grupie studiujących w wieku 30–39 lat aż 70% wychowuje dzieci w wieku do 18 roku życia (A. Bron, K. Agélii, *Sweden. Non-traditional students...*, op.cit., s. 91).

oraz absolwenci z dyplomami szkoły średniej ludowej (*folk high school*) (Bron, Agélii, 2000, s. 87).

Obecnie spada wiek osób przyjmowanych na studia – tym samym zmniejsza się liczba studentów w wieku powyżej 25 roku życia i starszych, lecz jednocześnie utrzymuje się wzrost liczby kobiet po 30 roku życia. Kierunkami studiów, na których nigdy nie dominowali studenci powyżej 25 roku życia były (i są obecnie) matematyka i nauki ścisłe (Bron, Agélii, 2000, s. 89).

## Mechanizmy selekcji w szkolnictwie wyższym a nierówności społeczne

Właściwa selekcja poprzez edukację odbywa się w Szwecji w wyższych uczelniach. Istniejące mechanizmy selekcyjne prowadzą do odtwarzania struktury społecznej i mimo rozwijania także na tym poziomie szkolnictwa różnorodnych prób wyrównywania szans awansu społecznego nie wszyscy młodzi obywatele tego kraju są „równi”.

Przyjęcia do wyższych uczelni w Szwecji odbywają się w oparciu o spełnienie *ogólnych wymogów przyjęć* (*general admission requirements*), czyli ukończenia 3-letniej *gymnasienskolan* (istotna jest średnia wyników na świadectwie ukończenia wyższej szkoły średniej) lub odpowiadającej jej instytucji kształcenia dorosłych, lub porównywalnej szkoły zagranicznej, lub ukończonego 25 roku życia i posiadania co najmniej 4-letniego doświadczenia zawodowego, lub wyniki w *teście uzdolnień* (*högskoleprovet*) oraz – na niektóre kierunki studiów i kursy – *specjalnych wymogów przyjęć* (*special admission requirements*), ustalanych przez wyższe uczelnie. Wszyscy kandydaci muszą znać język szwedzki i angielski. Liczba miejsc na studiach jest limitowana (niektóre kierunki według zasady *numerus clausus*) oraz stanowi zwykle mniej niż 1/3 chętnych, deklarujących kierunek jako „pierwszy wybór”. Liczba chętnych na dziennikarstwo przekracza zwykle dwudziestokrotnie liczbę miejsc, na weterynarię i edukację fizyczną – trzynastokrotnie, na architekturę, medycynę i pracę socjalną – siedmiokrotnie, na studia kształcące nauczycieli *gymnasienskolan* – pięciokrotnie (*Reviews of National Policies...*, s. 58-59).

Jeśli kandydatów na studia przeddyplomowe jest więcej niż miejsc stosuje się zwykle następujące zasady: 1/3 stanowią osoby przyjęte w oparciu o średnią wyników nauczania na świadectwie wyższej szkoły średniej (przy czym przyjęcie na najbardziej oblegane kierunki studiów – np. architekturę, medycynę, weterynarię – wymaga od kandydata osiągnięcia średniej ocen na poziomie 4,9-5,0) (Molander, 1997, s. 14), 1/3 – osoby z wysokimi wynikami w *teście uzdolnień* oraz 1/3 w oparciu o indywidualną ocenę ich kwalifikacji (wiek i staż pracy).

Jedną z podstawowych nierówności społecznych w szwedzkim szkolnictwie wyższym jest różnicowanie dokonywane w oparciu o płeć. Odsetek kobiet w ogólnej liczbie młodzieży studiującej w Szwecji osiągnął w ostatnich latach ponad 56% (*Higher Education in Sweden*, 1998, *World Education Report 2000*, s. 159)<sup>2</sup>. Można by zatem sądzić, iż oto Szwedki mają dominującą pozycję w zakresie uczestnictwa w kształceniu wyższym. Znaczącą przewagę osiągają one w dwóch grupach wiekowych – najmłodszej (do 21 lat) i najstarszej (powyżej 30 lat), przy czym największa dominacja kobiet ma miejsce w grupie powyżej 40 roku życia (Bron, Agélii, 2000, s. 89). Wydaje się zatem, iż mimo prowadzonej w Szwecji polityki zmierzającej do osiągnięcia równości płci w edukacji, biografie kobiet nadal opierają się na tradycyjnym scenariuszu: szkoła

<sup>2</sup> Dla porównania – kobiety stanowiły w 28% przyjętych na studia w Szwecji w 1939 roku i 47% w 1977 roku (czyli przed zapoczątkowaniem kolejnej reformy szkolnictwa wyższego) – por. *Reviews of National Policies...*, op.cit., s. 75.

średnia – ewentualnie studia przeddyplomowe – założenie rodziny – praca i/lub macierzyństwo – studia wyższe (przed- i dyplomowe) po ukończeniu 40 roku życia.

Mimo tak wyraźnie zaznaczającej się reprezentacji studentek w populacji młodzieży studiującej, szwedzkie szkolnictwo wyższe kontynuuje tradycyjne podziały i selekcję kobiet i mężczyzn w ramach poszczególnych kierunków studiów – uważanych powszechnie za bardziej kobiece lub męskie. Studenci dominują w dziedzinie matematyki, nauk ścisłych, inżynierii, technologii i rolnictwa (69% mężczyzn), podczas gdy studentki wybierają znacząco częściej studia medyczne i paramedyczne (77% kobiet), pozwalające pozyskać zatrudnienie w sektorze ochrony zdrowia (lekarki, pielęgniarki, promotorki zdrowia, fizjoterapeutki), pedagogicznych, przygotowujących do nauczania w przedszkolach lub niższych klasach szkolnictwa obowiązkowego (75% kobiet), humanistycznych (65% kobiet), takich jak filologia, muzykologia, studia nad religią. Minimalna przewaga kobiet (58%) dotyczy studiujących prawo i nauki społeczne (*World Education Report 2000*, s. 163).

Nierówności w zakresie płci widoczne są także w wyborach czasu trwania studiów. Kobiety stanowią nieco ponad 57% studiujących w ramach trzyletnich programów przeddyplomowych, 37% na studiach dyplomowych oraz tylko 27% studentów broniących prace doktorskie (*Higher Education in Sweden, 1998; Reviews of National Policies...*, s. 75). Inga Wernersson i inni badacze szwedzcy stwierdzają w tym kontekście, iż podstawę tradycyjnej dystrybucji kierunków studiów oraz preferowania programów przeddyplomowych stanowi samowykluczanie się kobiet, które „warunkowane jest na niższych poziomach systemu edukacji przez trzy ważne czynniki – dobrze znany fenomen «klimatu uczenia się» w klasie szkolnej, zorientowany na chłopców; płciowo zdeterminowane wybory pomiędzy różnymi przedmiotami i kursami wpływającymi na przyszłe decyzje edukacyjne i zawodowe; postawy nauczycieli wobec równości płciowej” (*Reviews of National Policies...*, s. 74).

W dziedzinie edukacji osób pochodzących z rodzin bez tradycji edukacyjnych nic się nie zmieniło – Szwedki należące do tej grupy podejmują studia po 40 roku życia<sup>3</sup>.

W związku z ukończeniem przez kobiety mniej prestiżowych kierunków studiów kobiety podejmują pracę w nefaworyzowanych na rynku pracy zawodach. Stanowią one w Szwecji jedynie 33% studentów studiów podyplomowych oraz 5% profesorów uniwersytetów (Svanfeldt, 1993, s. 260).

Wpływ płci oraz pochodzenia społecznego na uczestnictwo Szwedów w kształceniu wyższym analizowali w swych licznych badaniach Ericsson i Jonsson (1993), wykazując istniejące nierówności (Erikson, J. O. Jonsson, 1996, s. 3–4). Nowsze analizy (1998) oparto na klasyfikacji zaproponowanej przez Narodową Agencję Szkolnictwa Wyższego, która dzieli studiujących w Szwecji na trzy grupy:

- grupa I – to dzieci rodziców posiadających wykształcenie akademickie i zajmujących wysokie pozycje zawodowe; stanowią oni 30% wszystkich studentów i studiują raczej na uniwersytetach i w specjalistycznych kolegiach kształcenia wyższego na kierunkach takich, jak me-

---

<sup>3</sup> Najbardziej dynamiczny wzrost uczestnictwa kobiet w szwedzkim systemie edukacji w ostatnich dekadach dotyczył kobiet pochodzących z rodzin klasy średniej (o ugruntowanych tradycjach edukacyjnych) – por. Y. Shavit, H.-P. Blossfeld, *Equalizing Educational Opportunity: Do Gender and Class Compete?*, [w:] *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*, red. R. Erikson, J. O. Jonsson, Stockholm 1996, s. 250.

dycyna, stomatologia, prawo, inżynieria budownictwa lądowego i wodnego, architektura, zarządzanie, informatyka; w grupie tej zrównoważony jest udział kobiet i mężczyzn;

- grupa II – pochodzi z rodzin, w których rodzice są przedsiębiorcami, farmerami lub wykonują wolne zawody; młodzież ta stanowi 50% studiujących Szwedów (tu dominują kobiety) i podejmuje studia zbliżone kierunkowo do zawodów wykonywanych przez rodziców;
- grupa III – to dzieci robotników; obejmują oni jedynie 20% studiujących; 60% spośród nich stanowią kobiety; większość tych studentów podejmuje studia po 30 roku życia, głównie na kierunkach technologicznych, paramedycznych, administracyjnych, ekonomicznych i pracy socjalnej (Bron, Agélie, 2000, s. 90; *Reviews of National Policies...*, s. 74–78).

Zamieszczona klasyfikacja, oparta na badaniach z lat dziewięćdziesiątych, wcześniejsze analizy (np. R. Premforsa i B. Östergrena<sup>4</sup>) doskonale potwierdzają tezę S. J. Balla i S. Larssona – „zmiany w procedurach wstępu [na uniwersytety], tworzenie ścieżek zawodowych wyższej edukacji oraz ekspansja dostępnych miejsc, nie zmieniły w istotny sposób społecznej charakterystyki studentów; (...) liczba studentów pochodzących z rodzin robotniczych wzrosła, lecz wzrosła też liczba studentów z innym pochodzeniem społecznym” (Ball, Larsson, 1989, s. 8 za: Gmerek, 2003, s. 131–132).

W szwedzkim szkolnictwie wyższym zaznaczają się także nierówności wynikające z pochodzenia etnicznego. Jak wspomniano wcześniej, aż 13% młodzieży z tej grupy nie podejmuje nauki w wyższej szkole średniej, dokonując tym samym samwykluczenia. Na studiach przeddyplomowych stanowią oni 5,5% studentów. Znacznie słabiej reprezentowani są na studiach dyplomowych i podyplomowych. Specyficzne są też kierunki studiów wybierane przez młodzież z nie szwedzkim pochodzeniem. Stanowią oni bowiem aż 20% studentów studiów przeddyplomowych w dziedzinie pracy socjalnej, administracji, ekonomii i technologii, lecz tylko 3,9% – studiów lingwistycznych, prawa, nauki o kulturze, komunikacji społecznej i informacji oraz 0,5% – medycyny i weterynarii (*Reviews of National Policies...*, s. 78). Po ukończeniu kształcenia wyższego młodzież pochodząca z rodzin imigrantów nie może znaleźć zgodnego z wykształceniem i satysfakcjonującego zatrudnienia. Bezrobocie w tej grupie jest wyższe niż wśród Szwedów, szczególnie w grupie 16–24-latków. W populacji pracujących osoby o odmiennym pochodzeniu etnicznym są nadreprezentowane w przemyśle i usługach oraz niedoreprezentowane wśród *white-collars* oraz w grupie prywatnych przedsiębiorców. Jedyłą sferą zatrudnienia, w której występuje proporcjonalna liczba osób o nie szwedzkim pochodzeniu w stosunku do pracujących w niej Szwedów są służby socjalne (*The Swedish Population; Imigrants in Sweden*).

Warto w tym miejscu zwrócić także uwagę na badania osiągnięć szkolnych dzieci i młodzieży z rodzin niepełnych prowadzone przez Łsa Murray i Karin Sandqvist (Murray, Sandqvist,

---

<sup>4</sup> Analiza podjęta przez badaczy dotyczyła przyjęć na Uniwersytet w Lund w latach 1870–1973. Wykazali oni, iż mimo wzrostu ilościowego populacji przyjmowanej młodzieży nieznacznie zmieniła się struktura społeczna studentów pierwszych lat. Odsetek Szwedów pochodzących z klasy wyższej i wyższej średniej utrzymywał się na podobnym poziomie i wynosił średnio 48%. Wzrost odsetka młodzieży pochodzącej z klasy robotniczej – z 8 do 13% – odbył się kosztem dzieci klasy niższej średniej i farmerów – spadek z 48 do 39% – por. R. Premfors B. Östergren, *Systems of Higher Education. Sweden*, International Council for Educational Development, New York 1978, s. 148–153.

1991, s. 21–26). Badacze wykazali, iż zarówno nieobecność ojca, jak i matki w rodzinie prowadzi do obniżenia się wyników w nauce uczniów i studentów oraz podejmowania specyficznych wyborów edukacyjnych. I tak np. młodzi Szwedzi z rodzin niepełnych statystycznie częściej nie podejmują studiów po ukończeniu wyższej szkoły średniej; osiągają słabe wyniki w studiowaniu; nie kończą edukacji wyższej oraz wybierają mniej elitarne kierunki studiów, o krótszym czasie trwania (przeddyplomowe) lub ich decyzje są „determinowane” płcią rodzica, z którym zamieszkują (jeśli z matką – studia pedagogiczne, pielęgniarские itp.; jeśli z ojcem – studia w dziedzinie technologii, informatyki itp.). Problemy tej grupy młodzieży nasilają się – zdaniem Murray i Sandqvist – wtedy gdy status społeczno-ekonomiczny rodzica jest niski lub gdy jego pochodzenie etniczne jest inne niż szwedzkie.

Ważnym czynnikiem dostępu do szkolnictwa wyższego – a tym samym źródłem nierówności – w Szwecji jest też miejsce zamieszkania jednostki lub grupy ludzi. Dystans geograficzny mieszkańców północnej części tego kraju od dobrze rozwiniętej części południowej stanowi bowiem nadal najważniejszą przyczynę niezapisywania się na studia oraz ich porzucania. Najbogatszą ofertę kierunków studiów wyższych oferują uniwersytety i kolegia położone na południu Szwecji. Z kolei w Luleå, Hörmösand, Sundsvall, Östersund, położonych w części północnej, znajdują się małe uniwersytety lub kolegia uniwersyteckie. Ich propozycja często ogranicza się do studiów paramedycznych i pracy socjalnej (Murray, Sandqvist, 1991, s. 54). Można zatem stwierdzić, iż mieszkańcy różnych regionów Szwecji stają wobec „nierównych” możliwości wyboru. Warto też zauważyć, że wraz ze zwiększaniem się odległości pomiędzy miejscem zamieszkania a wybieranym uniwersytetem wzrastają koszty studiowania (obok czesnego są to koszty utrzymania i dojazdu do uczelni). Północna część Szwecji jest słabiej rozwinięta, a dochody rodzin są niższe (zwłaszcza rodzin wiejskich). Możliwości i szanse kształcenia wyższego wydają się zatem ograniczone (np. wyłącznie do lokalnej oferty). Ponadto z miejscem zamieszkania w Szwecji wiążą się jeszcze dwie powszechnie znane płaszczyzny nierówności – brak rodzinnych tradycji edukacyjnych oraz pochodzenie etniczne. W przeszłości mieszkańcy dalekiej Północy nie posiadali wykształcenia wyższego, rozwijali natomiast własną, unikalną kulturę i wzorce socjalizacji młodego pokolenia. Kapitałnym przykładem są tutaj mieszkańcy Laponii – Saami. Podtrzymują oni odrębną kulturę, język (podobny do języka fińskiego) i tradycje. Wielu Saamów kończy specjalnie powoływane dla nich, odmienne programowo sześcioletnie szkoły podstawowe. Jednak ich *habitus* kształtowany jest w odrębny sposób od tego, który preferuje się w szwedzkim systemie edukacji. Napotykają oni szereg trudności w dostosowaniu się do wymogów szkoły wyższych szczebli szkolnictwa. Zostają zatem „skazani” na „reprodukcję” pozycji społecznej własnych rodziców, pozostanie w osadach północnej części Szwecji lub zajęcie mniej cenionych pozycji zawodowych (Kjellström, Regné, 1999, s. 335, 346; *The Swedish Institute*, 1998).

W szwedzkich uczelniach obecna jest selekcja wewnątrzszkolna. Jej mechanizmy koncentrują się głównie na różnorodnych formach egzaminowania na zakończenie poszczególnych kursów. Większość studentów uzyskuje w wyniku egzaminu ocenę *zdał* (*godkänd*) oraz przyporządkowaną kursowi wartość punktów kredytowych. Bardzo rzadko osiągnięcie szwedzkich studentów oceniane jest na poziomie „*zdał z wyróżnieniem* (*väl godkänd*)” (Lindberg-Sand, 2003). Średnia wartość

wskaźnika odpadu szkolnego na poziomie kształcenia wyższego wynosi 3–10% (zróżnicowany w latach). Jedynie połowa studentów osiąga tytuł ukończenia studiów w czasie zgodnym z czasem trwania studiów. 18% studiujących nie kończy studiów po upływie 7 lat od momentu ich rozpoczęcia. W grupie niekończących nauki w wyższej uczelni znajduje się 55% mężczyzn oraz 44% kobiet (proporcja ta jest odwrócona na kierunkach technicznych). Wielu „wypadających” kontynuuje studia w innych programach i najczęściej kończy je. Najwyższa wartość wskaźnika odpadu odnotowywana jest wśród studiujących nauki o kulturze, komunikację społeczną, psychologię (ponad 30%), a najniższy – na kierunkach nauczycielskich (8%). Wysoki wskaźnik odpadu dotyczy także populacji studentów studiów doktoranckich (Svanfeldt, 1993, s. 250).

W latach dziewięćdziesiątych prowadzono badania sondażowe populacji studentów odpadających ze studiów. Ponad połowa respondentów stwierdziła wówczas, iż nie potrafi aktualnie ukończyć wybranych studiów, przy czym najczęściej deklaracje takie składali studenci studiów nauczycielskich (76% tej grupy), a najrzadziej – studenci kierunków technicznych (38% tej grupy). Wśród przyczyn przerywania studiowania badani wymieniali między innymi: „znalezienie pracy, o której marzyli” (średnio 18%; w sektorze technicznym – 25%); „powody ekonomiczne lub rodzinne” (średnio 14%, powszechnie w sektorze nauk o zdrowiu, a zwłaszcza w pielęgniarstwie – 86%); „kształcenie się w złym kierunku” (średnio 15%). Z kolei 22% badanych zadeklarowało „chęć zrobienia przerwy i powrót do studiowania w późniejszym terminie”. Jak wskazywały późniejsze badania, po przerwie w studiowaniu wracało np. 17% studentów kierunków technicznych i tylko 6% kierunków nauczycielskich (*Reviews of National Policies...*).

Nierówności społeczne na poziomie szkolnictwa wyższego w Szwecji łagodzone są przez państwo różnorodnymi formami wsparcia studiujących. 80% studentów korzysta z pomocy finansowej – 60% pobiera pożyczki na studiowanie, a 20% bezzwrotne stypendia. Pozostała 20% grupa studiujących korzysta z pomocy ekonomicznej rodziny, sponsora (np. pracodawcy), pracuje<sup>5</sup> i tym samym samofinansuje swoje studia lub łączy wymienione źródła utrzymania (Bron, Agélii, 2000, s. 90).

Warto zwrócić także uwagę na to, że podobne wsparcie w formie pożyczek zaciąganych w szwedzkich bankach mogą pozyskiwać studenci studiujący za granicą. W roku akademickim 2004/2005 liczba młodych Szwedów odbywających studia w innych krajach wynosiła około 27 000 (Deen, 2007, s. 34).

## Zakończenie

Konkludując, można stwierdzić, iż selekcja poprzez edukację w społeczeństwie szwedzkim ma charakter kumulatywny i narastający – składają się nań wybory dokonywane na niższych poziomach edukacji, wybór kierunku i instytucji studiowania, mechanizmy wewnątrzszkolne, wybory pozycji na rynku pracy (Mählk, 1983, s. 3). W Szwecji eliminuje się co prawda wczesne „zatraskiwanie drzwi” oraz tworzy warunki do podejmowania bardziej trafnych, dojrzałych, wyborów życiowych (to rozszerzenie możliwości uzyskano głównie poprzez ekspansję systemu edukacji), ale jednocześnie nadal rozwija się pewne wzory udziału i wyboru edukacyjnego, które

---

<sup>5</sup> Odsetek studentów pracujących na pełnym etacie wynosi w Szwecji około 10% (A. Bron, K. Agélii, *Sweden. Non-traditional students...*, op.cit., s. 90).

są niekorzystne dla tradycyjnie marginalizowanych grup społecznych. Nie można bowiem nie zauważyć wpływu pochodzenia społecznego, etnicznego, miejsca zamieszkania, płci, statusu ekonomicznego i składu rodziny na biografię edukacyjną jednostki oraz osiąganą przez nią pozycję w społeczeństwie. Ponadto należy zwrócić uwagę na fakt, iż w wyniku ekspansji edukacyjnej lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych nastąpiło rozszerzenie udziału w kształceniu wyższym dorosłych studiujących (*mature students*), a nie młodszych Szwedów pochodzących z rodzin o niskich aspiracjach edukacyjnych (*Reviews of National Policies...*, s. 72).

Selekcja społeczna w Szwecji jest zatem bardziej wyrazista na poziomie kształcenia wyższego, zwłaszcza w ramach wyborów prestiżowych programów studiów takich, jak medycyna, stomatologia, prawo, inżynieria budownictwa lądowego i wodnego. O możliwości „wejścia” do któregoś z tych programów decyduje „przeszłość edukacyjna” – głównie wybierane przez uczniów programy i przedmioty oraz poziom ich uczenia się (zaawansowany czy podstawowy) w szkole średniej. Mimo ogromnego nacisku położonego w społeczeństwie szwedzkim na równość możliwości i szans, skład społeczny populacji studentów (mimo jej liczebnego zwiększenia się) nie ulega radykalnej zmianie, a zatem awans w strukturze społecznej dostępny jest tylko dla tych, którzy wcześniej dokonali właściwych wyborów edukacyjnych (*Reviews of National Policies...*, s. 73).

Czynnikiem łagodzącym tradycyjne nierówności oraz zmniejszającym selekcyjność kształcenia wyższego w Szwecji jest istniejące nadal ujednolicenie instytucji, kierunków i kursów akademickich, co zapobiegło wytworzeniu „wyrazistej” stratyfikacji uniwersytetów i kolegiów, a w konsekwencji rozwinięciu „choroby dyplomu” w takim zakresie, jak ma to miejsce w innych krajach wysoko rozwiniętych.

Jednocześnie Szwedzi są coraz lepiej wykształconym społeczeństwem – odsetek obywateli tego kraju posiadających wyższe wykształcenie w latach czterdziestych XX wieku wynosił 2%, po sześćdziesięciu latach, w roku 2000 przekroczył 29% (Deen, 2007, s. 14).

## Literatura

1. Ball S. J., Larsson S. (1989), *Education, Politics and Society in Sweden: an Introduction*, [w:] *The Struggle for Democratic Education, Equality and Participation in Sweden*, red. S. J. Ball, S. Larsson, New York.
2. Bron A., Agélii K. (2000), *Sweden. Non-traditional students in higher education in Sweden: from recurrent education to lifelong learning*, [w:] *Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change*, red. H. G. Schuetze, M. Slowey, London.
3. Deen J. (2007), *Higher Education in Sweden*, IHEM Country Report, Centre for Higher Education Policy Studies (CHEPS), September.
4. Erikson R., Jonsson J. O. (1996), *Introduction. Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case*, [w:] *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*, red. R. Erikson, J. O. Jonsson, Stockholm.
5. Gmerek T. (2003), *Edukacja i sukces życiowy. Studium przypadku na przykładzie szkolnictwa wyższego Finlandii*, [w:] *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, red. T. Gmerek, Poznań.
6. *Higher education in Sweden (1998)* ([http://www.sweden.se/templates/FactSheet\\_4153.asp](http://www.sweden.se/templates/FactSheet_4153.asp)).
7. *Higher Education and Research in Sweden* (<http://www.inter.uadm.uu.se/Students/education.html>).
8. *Higher Education in Sweden (1998)*, The Swedish Institute, November.



9. Higher Education in Sweden: an Overview, (<http://www.sverigeturism.se/smorgasbord/smorgasbord/society/education/overview.html>).
10. Higher Education, Ministry of Education and Science (<http://utbildning.regeringen.se/inenglish/educeresearch/highered.htm>).
11. Imigrants in Sweden, ([www.si.se/eng/esverige/immigrant.html](http://www.si.se/eng/esverige/immigrant.html)).
12. Kjellström Ch., Regnér H. (1999), The Effects of Geographical Distance on the Decision to Enrol in University Education, "Scandinavian Journal of Educational Research", nr 4.
13. Krasnodębski Z. (2004), Wczasy uniwersyteckie, „Wprost”, 18 lipca.
14. Lindberg-Sand Ł. (2003), Examinations as practised views of knowledge: from testing explicit knowledge to assessing implicit competence in Swedish Higher Education, Raport nr 222, Office of Evaluation, Lund University.
15. Mackinnon D., Newbould D., Zeldin D., Hales M. (1997), Education in Western Europe. Facts & Figures, London.
16. Mählk L. (1980), Choice of Post-Secondary Studies in a Stratified System of Education. A Swedish Follow-Up Study, Stockholm.
17. Molander B.-O. (1997), Joint discourses or disjointed courses, Stockholm.
18. Murray Ł., Sandqvist K. (1990), Father Absence and Children's Achievement from Age 13 to 21, "Scandinavian Journal of Educational Research", nr 1.
19. Premfors R., Östergren B. (1978), Systems of Higher Education. Sweden, International Council for Educational Development, New York.
20. Reviews of National Policies for Education: Sweden (1995), OECD.
21. Rust V. D. (1988), Sweden, [w:] World Education Encyclopedia, red. G. T. Kurian, New York – Oxford.
22. Shavit Y., Blossfeld H-P. (1996), Equalizing Educational Opportunity: Do Gender and Class Compete?, [w:] Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective, red. R. Erikson, J. O. Jonsson, Stockholm.
23. Svanfeldt G. (1993), Higher Education Policy in Sweden, [w:] Higher Education Policy: an International Comparative Perspective, red. L. Goedegebuure, F. Kaiserm P. Maassen, Oxford – Tokyo.
24. The Swedish Institute (1998), October, November.
25. The Swedish Population, ([www.si.se/eng/esverige/populate.html](http://www.si.se/eng/esverige/populate.html)).
26. World Education Report 2000. The Right to Education. Towards Education for All throughout Life, UNESCO Publishing.

Recenzent:

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

Dane korespondencyjne autorki:

**dr Mirosława CYLKOWSKA-NOWAK**

Uniwersytet Medyczny im. K. Marcinkowskiego

Zakład Edukacji

ul. Smoluchowskiego 11

60-179 Poznań

[mcylikowska-nowak@wp.pl](mailto:mcylikowska-nowak@wp.pl)

## Perspektywy zapewnienia jakości w edukacji dorosłych

### Perspectives for quality assurance in adult education

**Słowa kluczowe:** edukacja dorosłych, edukacja ustawiczna, samoewaluacja, certyfikacja, zarządzanie systemem jakości.

**Key words:** adult education, lifelong learning, self-evaluation, certification, quality system management.

#### Summary

This article is about the present and the past of relations between quality assurance in the process of education and the future of people who participate in lifelong learning. The diversification of understanding of the term *quality* in relation to the term *education* was elaborated. There were also presented diverse systems for quality management which can be used in the processes of lifelong learning. Means of quality development such as: self-evaluation, collegial consultancy, certification, educational tests, external consultancy, were elaborated in details.

## Zapewnienie i rozwój jakości jako aktualny problem w zakresie edukacji dorosłych

Zapewnienie jakości w ustawicznej edukacji dorosłych jest tematem o nieustającej aktualności co najmniej od starań o jakość w latach 60. ubiegłego stulecia. W procesie ustawicznego kształcenia temat ten ma duże znaczenie dla przyszłości wszystkich uczestników dalszej edukacji<sup>1</sup>.

Zarówno Wspólnota Naukowa Kształcąca Dorosłych, jak również praktyka dalszej edukacji i polityka kształcenia wymagają wyjaśnienia następujących kwestii:

- Jak placówki edukacji dla dorosłych, względnie edukacji ustawicznej, mogą osiągnąć zapewnienie i rozwój jakości i dalej ją rozwijać?
- Jakie polityczne i strukturalne warunki ramowe są do tego konieczne?
- Jakiego zrozumienia jakości potrzebujemy w edukacji ustawicznej dorosłych?

Zapewnienie jakości i jej rozwój w edukacji dorosłych mogą być postrzegane jako szczególnie problem strukturalny, ponieważ różnorodność przedstawicieli i osób odpowiedzialnych za edukację dorosłych wykazuje także zróżnicowane zainteresowania i poglądy odnośnie jakości.

---

<sup>1</sup> Por. nazwane u Schiersmanna (2002/25) poprawne politycznie, ekonomiczne i merytoryczno-zawodowo-polityczne przyczyny.

Subsydiarność i większość w odniesieniu do jakości oznaczają:

- wysokie poczucie własnej odpowiedzialności wśród instytucji edukacyjnych i ich przedstawicieli,
- bardzo niejednoznaczne rozumienie jakości,
- brak przejrzystości ze względu na różnorodność oferentów kształcenia i ich marketing,
- nieznamość kryteriów i modeli zapewniania jakości, ponieważ kryteria jakości i wprowadzone modele rozwoju jakości są za mało znane – a dla korzystających z ofert edukacyjnych – trudne do sprawdzenia i ocenienia.

## Zróżnicowanie rozumienia jakości w nawiązaniu do aktualnego pojęcia kształcenia

Franz (2004/11) twierdzi „..., że spojrzenie na jakość jest jakkolwiek kwestią punktu widzenia i zależy w dużym stopniu od zainteresowań, oczekiwań, warunków korzystania, możliwości finansowych i aspektów oceniających”.

Rozumienie jakości w edukacji ustawicznej jest odmienne i wykazuje różnice w odniesieniu do jasności, zakresu i możliwości oceny. Jest to wyraźne w rozmaitych założeniach, dotyczących zapewnienia jakości, które w centrum swoich rozważań stawiają rozmaite wymiary jakości jak wkład (input), proces lub efekt końcowy (output) (por. Faulstich, 2003, 8ff.), względnie również różne cechy jakości, patrz tab.1.

Tabela 1. Założenia dotyczące zapewnienia jakości

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Zorientowanie na wkład – wymiar potencjałowy jakości (np. analiza zapotrzebowania, stworzenie planu nauczania, personel, wyposażenie)</li><li>➤ Zorientowanie na proces – wymiar procesowy jakości (kształtowanie procesu nauki i elementy towarzyszące procesowi nauki)</li><li>➤ Zorientowanie na efekt – wymiar wyniku jakości (ocena obszaru nauki i transferu)</li><li>➤ Założenia jakości dla umocnienia decyzji uczestników (jak np. listy rankingowe lub testy edukacyjne i ich publikowanie)</li></ul> |
|---|

### *Zorientowanie na wkład*

Stawia ono na istniejące standardy przygotowania możliwych do zaakceptowania pod względem jakości dokonań jako zasadniczych przesłanek dla skutecznego procesu edukacji.

Przykładami do tego są:

- Wcześniejsze „Standardy jakości – FuU” Państwowego Urzędu Pracy (1989)<sup>2</sup> z kryteriami jakości, odnoszących się do przedstawicieli i środków, jak również ówczesny „Katalog wymagań wobec przedstawicieli edukacji i środków dalszej edukacji zawodowej” jako podstawa sprawdzania jakości od 1997 roku; wymagania wobec przedstawicieli i wobec jakości stosowanych środków w ramach AZWV<sup>3</sup> od 2004 r.

<sup>2</sup> Jako zasady do zapewnienia sukcesu we wspieraniu edukacji zawodowej i przekwalifikowania.

<sup>3</sup> Zarządzenie o uznawalności i możliwości dopuszczenia dalszej edukacji.

- Ustawa o ochronie edukacji na odległość (1977) ze swoimi kryteriami sprawdzenia materiałów do nauki między innymi w celu ochrony uczestników przed niedostateczną jakością.
- Ustawy regionalne o edukacji dorosłych lub dalszej edukacji ze specyficznymi wymaganiami wobec rozwoju profesjonalności personelu w zakresie uczenia i kierowania placówkami, zajmujących się kształceniem ustawicznym.

### *Zorientowanie na proces*

Odnosi się ono do wykorzystania różnorodnych systemów zarządzania jakością, które mogą wykazywać różne zbliżenie do procesów dalszej edukacji. Będzie to widoczne na następujących przykładach:

- DIN EN ISO 900ff i w zakresie dalszego rozwoju 9001:2000 stawia w centrum zewnętrznej oceny (certyfikacji): przebiegi zarządzania, które są znaczące dla każdego przedsiębiorstwa, zatem nie tylko wyjątkowo dla placówek edukacyjnych. Pożądane jest specjalne przystosowanie do kryteriów wobec najistotniejszych procesów w placówkach edukacyjnych. Zapewnienie jakości oznacza wówczas optymalizację procesów w placówkach kształcenia w celu stworzenia usług.
- Sprawdzane jest czy ustalone przez każdą placówkę samodzielnie cele wobec jakości będą możliwe do osiągnięcia poprzez sposób postępowania, rozwinięty przez placówkę. Idąc tym śladem rozumienie jakości może się znacznie różnić między placówkami.
- EFQM (European Foundation Quality Management) jest założeniem samodzielnej ewaluacji, które na podstawie kryteriów i wskaźników dla zasadniczych, jakościowo istotnych obszarów przedsiębiorstwa, umożliwia krytyczną analizę istniejącego stanu oraz pokazuje kierunki rozwoju. Brane pod uwagę obszary, wraz z ich kryteriami, są jednocześnie określane dla cech, leżącego u podstaw pojęcia jakości. Niezbędne jest specyficzne dopasowanie do zasadniczych procesów placówek, oferujących edukację ustawiczną.
- LQW<sup>4</sup> lub QESplus<sup>5</sup> to systemy rozwoju jakości, które zostały stworzone dla placówek, oferujących edukację ustawiczną i przedkładają za każdym razem pojęcie jakości, które w systemie LQW orientuje się na „skuteczne uczenie”, a w systemie QES plus kierują się wyraźnie na naukę celem kształcenia.

### *Zorientowanie na efekt*

Powinno ono umożliwić wnioskowanie wsteczne odnośnie do jakości procesu. W obszarze edukacji jest to prawie niemożliwe z powodu różnorodności wielkości zmiennych. Na proces edukacji mogą znacznie wpływać różne założenia dla skutecznego procesu edukacji, np. ze strony motywacji do nauki i strategii uczenia lub realia społeczne, jak brakujące miejsca pracy, które uniemożliwiają wejście w życie zawodowe, pomimo bardzo dobrych wyników procesu edukacji. Na przykład pożądany udział pośrednictwa, jako dowód jakości dla procesu edukacji zawodowej, jest mało odpowiedni jako kryterium dla jakości wyniku.

<sup>4</sup> Rozwój jakości w dalszej edukacji zorientowany na nauczanego.

<sup>5</sup> System rozwoju jakości Sachsen.

## Założenie wzmocnienia liczby uczestników względnie potencjalnych uczestników (Por. Sauer/2001)

Chodzi tutaj o zdolność rozpoznania i oceny czynników, określających jakość, aby w ten sposób móc rozpowszechnić bazę dla uzasadnionych decyzji.

- **Listy rankingowe** dla rozmaitych wariantów<sup>6</sup> są tego rodzaju próbą. Listy te rzeczywiście dają wartościowe zorientowanie. Jednakże problem istnieje w tym, że zainteresowani edukacją ustawiczną z reguły nie znają list rankingowych i zatem nie potrafią ich wykorzystać. Silniejsze upowszechnienie tych działań orientacyjnych byłoby na przykład możliwe poprzez placówki edukacyjne jako wyraz świadomego doradztwa uczestników i przy tym jednocześnie jako budujący zaufanie środek w ramach pracy publicznej.
- **Testy edukacji** jako czynności Stiftung Warentest, Dział Testy Edukacyjne, są kolejną możliwością, aby uwrażliwić na cechy jakości w porównaniu placówek edukacji i w ten sposób wspierać świadomą jakość decyzję potencjalnych uczestników. Publiczne wsparcie tych działań może być jednocześnie ocenione jako wyraz państwowych starań dla rozwoju jakości w czwartorzędowym obszarze kształcenia.

W przyszłości należy intensywniej sprawdzać, czy następuje rzeczywista koncentracja na najistotniejszych procesach ustawicznej edukacji dorosłych, oraz czy występują efekty jakości, możliwe do osiągnięcia w tych procesach. Ponieważ chodzi ciągle o kształcenie ludzi, mające na celu osobisty i społeczny udział i przy tym o zrozumienie kształcenia, które – w oparciu o wszelkie deklaracje – jest przez placówki edukacyjne i uczących pożądanym i prowadzonym w sposób przejrzysty i profesjonalny z nakierowaniem na cel. Przy tym wymaga to również ewaluacji w ramach egzaminów wobec procesów i efektów kształcenia. Należy przy tym uwzględnić następujące cechy kształcenia:

- Udział osobisty i społeczny jako cel edukacji dorosłych,
- Pełnoletność człowieka (wg Kanta) jako podstawa współczesnego rozumienia kształcenia,
- Kształcenie „jako umiejętność samookreślenia i współdecydowania jednostek oraz jako zdolność do solidarności” (Klafki, 1995, s. 17).

Wyłącznie wspieranie się na orientacji uczących się i uczeniu nie wystarczy dla uaktualnionego i współczesnego rozumienia kształcenia. Kształcenie jest wymierzone w kierunek i sens uczenia, nadaje uczeniu orientację, obejmuje wszystkie kompetencje i cele (por. Faulstich, 1990, s. 38), umożliwia udział osobisty i społeczny i jest również przez uczącego obierany świadomie. Kształcenie wymaga od uczącego kompetencji, profesjonalizmu przy rozpoznawaniu i uwidacznianiu zapotrzebowania na kształcenie, przy budzeniu zainteresowania kształceniem i przy umiejętności skutecznego kształcenia.

Pojęcie jakości skierowanie na kształcenie, powinno być zatem bazą dla systemów zarządzania jakością w placówkach edukacyjnych. Jako przykład wymienia się tutaj pojęcie jakości, które uwzględniając wymiary jakości jest podstawą modelu rozwoju jakości QESplus (tab. 2):

---

<sup>6</sup> Np. „Lista rankingowa dalszej edukacji zawodowej” Państwowego Instytutu Edukacji Zawodowej, „Lista rankingowa dla zainteresowanych dalszą edukacją” Niemieckiego Instytutu Edukacji Dorosłych, austriacka „Lista Rankingowa Dalszej Edukacji” lub „Rankingowa Lista Jakości” Dalsza Edukacja Hamburg (Związek Zarejestrowany).

Tabela 2. Rozumienie jakości na przykładzie systemu zarządzania jakością QES plus

<p>Jakość usługi na określonym poziomie występuje wtedy, jeśli czynności służące dalszej edukacji</p> <ul style="list-style-type: none"><li>– występują zgodnie z zapotrzebowaniem, potrzebą i odpowiednio dla nauczanego (aspekt wymiaru potencjału jakości),</li><li>– umożliwiają rozwój osobowości i udział społeczny (aspekt kształcenia ) oraz</li><li>– umożliwiają i powodują skuteczną naukę (aspekt możliwości uczącego i samosterowania).</li></ul> <p>Jakość placówki jest widoczna, gdy czynności, procesy i struktury kształtowane są na takim poziomie, że zapewniona jest – pożądana/ustalona jakość usługi – skierowana na wszystkie trzy aspekty.</p>
---

## **Celowość ram polityczno-kształceniowych dla rozwoju jakości w edukacji dorosłych i edukacji ustawicznej**

Z jednej strony przedstawiciele obszaru edukacji ustawicznej, w szczególności placówki edukacyjne, starają się z różnym natężeniem i przy tym z różnym skutkiem o rozwój jakości w kształceniu permanentnym. Z drugiej strony należałoby zapytać, jak dalece polityka kształcenia może lub powinna tutaj sięgać w charakterze wsparcia względnie częściowo nawet w charakterze narzucania reguł (wg tab. 3).

Tabela 3. Ramy polityczno-kształceniowe dla zapewnienia i rozwoju jakości

<p>Minimalne standardy dla jakości placówek i środków edukacji – zalecenie, porozumienie lub żądanie. Wymogi profesjonalizmu wobec personelu w edukacji dorosłych/dalszej edukacji. Podniesienie przejrzystości w edukacji dorosłych/dalszej edukacji poprzez pracę publiczną i doradztwo. Żądanie wprowadzenia systemu zarządzania jakością i certyfikacji. Równowaga pomiędzy ramami i dopuszczeniem odpowiedzialności własnej.</p>
---

Przy pomocy takich działań można bez wątpienia próbować osiągnąć przejrzystość w zapewnianiu jakości i zagwarantować minimalny poziom.

Przykład rozporządzenia:

Kodeksu Społecznego III i wymagań AZWV<sup>7</sup> zakłada, że placówki edukacyjne muszą zastosować system zapewniania i rozwoju jakości jako warunek wsparcia przez Europejski Fundusz Społeczny lub Państwową Agencję Pracy. Oznacza to, że placówki edukacji ustawicznej muszą poddać się zewnętrznej ewaluacji zapewniania przez nie jakości, w formie certyfikacji oraz przeprowadzać stały rozwój jakości poprzez związane z tym, powtarzające się audyty jakości. Zgodnie z tym rozporządzeniem placówki są wolne w swojej decyzji przy wyborze takiego systemu zarządzania jakością dla rozwoju jakości i certyfikacji, który jest najbardziej zbliżony do ich wyobrażeń i przebiegu ich funkcjonowania.

<sup>7</sup> Rozporządzenie o postępowaniu w celu uznawania zawodowych stanowisk jak i dopuszczeniu przedstawicieli i środków dalszej edukacji zawodowej wg Trzeciego Kodeksu Społecznego (Zarządzenie o uznawalności i dopuszczeniu – dalsza edukacja – AZWV).

## Starania o jakość – terażniejszość i perspektywy

### *Różnorodność starań o jakość*

Można wyróżnić rozmaite działania na rzecz jakości placówek edukacji ustawicznej – niezależnie od modeli i założeń jakości. Bötzel i Krekel ustalili następujące najważniejsze działania w poprawianiu jakości edukacji, oferowanego przez placówki edukacyjne: Doradztwo i wywiad wśród uczestników, ewaluacja przebiegu nauki i zapewnienie transferu zdobytej wiedzy do praktyki (Bötzel, Krekel, 2004, s. 29). Ponadto zostały nazwane następujące działania placówek dalszej edukacji, w odniesieniu do potencjału placówek dalszej edukacji, tj. do wszystkich procesów, które umożliwiają prowadzenie dalszej edukacji: analiza zapotrzebowania, wybór personelu i doksztalcanie pracowników, analiza mocnych i słabych stron oraz wprowadzenie propozycji i poprawy (Bötzel, Krekel, ebd.).

### *Środki rozwoju jakości*

#### *Samoewaluacja*

Dla wielu placówek edukacyjnych istotne jest, aby prowadzić do zapewnienia jakości bez konieczności uwzględniania certyfikacji. Dlatego też, założenia dotyczące samoewaluacji mają duże znaczenie. W empirycznym badaniu Bötla i Krekela (ebd./33) duże znaczenie samoewaluacja stanowiła istotny czynnik. Wyłącznie na samoewaluację przypadło 54% wzmianek, następnie znalazła się certyfikacja ISO z 18%, wykorzystanie EFQM z 7% , znak jakości i uznania z 6%, udział w konkursach 3% a pozostałe 12%.

Odnosnie do samoewaluacji można wysnuć następujący wniosek:

- Samoewaluacja jest ważnym krokiem na drodze do rozwoju jakości. Decydujące dla jej wartości jest zorientowanie na specyficzne dla placówki, odpowiednie modele rozwoju jakości.
- Pomocne spojrzenie z zewnątrz zawsze może podnieść sukces rozwoju jakości.

Samoewaluacje są ważnym działaniem na drodze do rozwoju jakości. Umożliwiają one sprawdzenie własnych procesów kształcenia i organizacji, na podstawie samodzielnie określonych kryteriów i postępowania. W ten sposób mogą być odkryte i konkretnie opisane zarówno mocne strony, jak i problemy. Jednakże zależy to bardzo od tego, na jakiej podstawie przebiega samoewaluacja. Już w 1995 roku Stahl mówił o dwóch zasadniczych warunkach samoewaluacji:

- Refleksja i samorefleksja jako „... kompetencje, które należy zdobyć i systematycznie rozwijać” (Stahl, 1995, s. 90) oraz
- Związek celów, zainteresowań oraz krytyczny dystans do siebie, który zakłada partnerskie stosunki w placówce, w której przeprowadzana jest samoewaluacja (ebd./90).

Przy samoewaluacji istnieje zawsze niebezpieczeństwo, że „zaślepienie placówki” może zablokować analityczne dostępy i że przede wszystkim samodzielnie stworzone rozumienie jakości nie opiera się na porównywalnych, przejrzystych kryteriach.

Przejrzystość rozwoju jakości może następować poprzez odpowiednią pracę publiczną, przy czym wiarygodność zależy od wizerunku placówki. Porównywanie z innymi placówkami edukacyjnymi jest trudne, ponieważ postrzegającemu łatwiejsze do zrozumienia są pojedyncze kryteria jakości niż możliwie leżący u podstaw system. Rozwój jakości, opierający się wyłącz-

nie na samoewaluacji będzie miał ze strony potencjalnych uczestników i klientów prawdopodobnie niższe znaczenie niż rozwój jakości, któremu towarzyszy certyfikacja<sup>8</sup>.

### *Doradztwo kolegialne*

Wspierającą funkcją dla samoewaluacji może być kolegialne doradztwo. Kolegialne doradztwo jest formą doradztwa, której uczestnikami są równoprawni partnerzy z placówek o podobnej lub różnej funkcji. Taka forma doradztwa może być wykorzystywana przez placówki dalszej edukacji, które na podstawie swoich grup docelowych i na podstawie rozwiniętych dla nich usług, nie są wprawdzie przywiązane do certyfikacji, jednakże nie chcą rezygnować z oceny z zewnątrz.

Doradztwo kolegialne ma następujące zalety:

- wspólny rozwój standardów jakości (np. wspólnoty znaku jakości),
- wymiana poprzez możliwość przedstawienia lub przez specyficzną dla placówki praktykę rozwoju jakości,
- sprawdzenie możliwości transferu do własnej praktyki odpowiedniego postępowania.

W ten sposób np. przy wzajemnym kolegialnym doradztwie mogą być ustalone wspólne standardy jakości i odpowiednie możliwości przedstawienia dla każdorazowo specyficznej dla placówki praktyki. Doradztwo kolegialne umożliwia ponadto stały dyskurs dla optymalizacji metod i postępowania w celu rozwoju jakości dalszego kształcenia. Przykładem tego jest stworzony przez Niemiecką Ewangeliczną Wspólnotę Pracy (DEAD) model jakości QVB<sup>9</sup>. Placówki, biorące w tym udział, korzystają z wzajemnego doradztwa kolegialnego zarówno na płaszczyźnie regionalnej, jak i krajowej.

Przejrzystość takiego rozwoju jakości w związku placówek jest zależne od zrozumiałego przedstawienia procesu komunikacji pomiędzy placówkami oraz od uzyskanych przy tym efektów współdziałania – wspólnych działań na rzecz jakości i określenia jakości w tym dyskursywnym procesie.

### *Certyfikacja*

Certyfikacje wynikają, w zależności od leżącego u podstaw systemu zarządzania jakością, zawsze z ustalonych wymagań i kryteriów sprawdzania. Samoewaluacja stanu zapewniania jakości przez każdorazową placówkę edukacyjną jest przy tym koniecznym założeniem dla wprowadzenia systemu zarządzania jakością i określenia postępowania, służącego zapewnianiu jakości. Jednakże placówka edukacyjna opiera się przy tym – w odróżnieniu od zapewniania jakości wyłącznie poprzez samoewaluację – o określenia i dane wybranego systemu zarządzania jakością.

Na podstawie skutecznej certyfikacji placówka edukacyjna może demonstrować na zewnątrz, że podporządkowała się zapewnianiu jakości, które perspektywicznie – przy powtórzeniu audytu – skutkuje również stałym rozwojem jakości. Przejrzystość tego rozwoju jakości dla potencjalnych klientów i uczestników zależy od licznych czynników, np. od:

---

<sup>8</sup> Odnoszące się do tego empiryczne wypowiedzi nie są jak dotąd znane.

<sup>9</sup> Testowanie jakości w związku.



- znajomości każdorazowego systemu zarządzania jakością i jego rozumienia jakości,
- umiejętności porównania wydajności rozmaitych systemów zarządzania jakością dla usługodawców edukacyjnych,
- zaufania towarzystwom certyfikującym, co zakłada wiedzę o konieczności akredytacji, tzn. dopuszczenia na podstawie państwowego sprawdzenia certyfikowanej placówki.

Należałoby jeszcze zbadać, czy certyfikacja jest generalnie poprzez kształconych postrzegana jako środek budujący zaufanie. Poza tym istnieją grupy klientów, dla których certyfikacja jest warunkiem współpracy z placówką edukacyjną (z reguły przedsiębiorstwa). Ostatecznie od 2006 roku istnieje obowiązek certyfikacji placówek edukacyjnych poprzez AZWV, które chciałyby wprowadzić działania, wspierane przez ESF względnie przez Państwową Agencję Pracy.

## Testy edukacyjne

Należy tutaj podkreślić, że testy porównawcze środków kształcenia dążą do innego celu niż opisane w punktach od 4.1 do 4.4 starania o jakość placówek edukacyjnych. Ich nadrzędna funkcja tkwi bowiem w ochronie uczestników, tzn. w terminowej informacji dla uzasadnionej decyzji (możliwości) o uczestnictwie w zaoferowanych usługach edukacyjnych.

Ponieważ placówki edukacyjne dopiero później, tzn. po skutecznej usłudze dowiadują się o ocenie poprzez publicznie dostępne i rozpowszechnione publikacje, interesujące są w odniesieniu do starań o jakość co najmniej dwa przypadki:

- W przypadku pozytywnie ocenionych usług edukacyjnych pozycja placówek kształcących wzmacnia się, takie oferty są utrzymywane względnie stale pracuje się dalej nad ich jakością i korzysta w pracy publicznej z pozytywnie z zewnątrz ocenionego wyniku.
- Przy negatywnie ocenionej usłudze placówka edukacyjna może próbować przeprowadzić intensywną pracę rozwojową, służącą poprawie sytuacji. Możliwe jest jednak, że wizerunek placówki (względnie ocenionej usługi) jest tak zachwiany u potencjalnych uczestników i klientów, że ulepszona usługa edukacyjna nie będzie znajdowała zainteresowania. W najgorszym wypadku mogłoby to prowadzić do utraty wizerunku całej placówki, która generalnie oferuje dobre usługi.

Ponadto opublikowane wyniki testów mogą nadawać impuls innym placówkom kształcącym, w sensie wyznaczników, na co należy zwracać uwagę przy rozwijaniu podobnych usług.

## Wsparcie przy rozwoju jakości w placówkach edukacyjnych poprzez doradztwo zewnętrzne

Rozmaite wsparcie dla rozwoju jakości w placówkach edukacyjnych może następować poprzez zewnętrzne doradztwo organizacji, które cieszy się coraz większym zainteresowaniem także placówek edukacyjnych (Por. Meisel 2000, s. 62). Dotychczasowe doświadczenia<sup>10</sup> w towarzystwie placówkom edukacyjnym przy rozwoju jakości pokazują, iż potrzeba wsparcia istnieje szczególnie przy:

<sup>10</sup> Por. np. Knoll/Wiesner/2006, op. cit.

- decyzji placówki edukacyjnej o wprowadzeniu określonego systemu zarządzania jakością i połączeniu go z zamiarem certyfikacji oraz
- stopniowym wprowadzaniu wybranego modelu zarządzania jakością i przy efektywnym zarządzaniu tym procesem, szczególnie przy towarzyszącej pracy i odpowiedniej ocenie oraz dokumentacji tego, co osiągnięto (w sensie uzasadnionego zachowania/utrzymania lub zmienienia).

W fazie decyzyjnej chodzi szczególnie o to, żeby kadra zarządzająca placówki edukacyjnej rozpoznała i jednocześnie uwrażliwiła wszystkich pracowników na to, iż rozwój jakości nie jest niczym „sztucznym” lub dodatkowym, lecz jest elementem efektywnej i skutecznej pracy placówek edukacyjnych. Przy tym również ważne jest uświadomienie, że w kwestii rozwoju jakości żadna placówka edukacyjna nie stoi na pierwszej pozycji. Chodzi o to tymczasem, żeby świadomie zastanowić się nad tym, co jest już robione na rzecz rozwoju jakości i co z tego, co pozytywnie ocenione, trzeba utrzymać. Przy tym wzrasta również świadomość, korzystania z doradztwa i na tej podstawie wspólnego rozwijania i przeprowadzania kolejnych kroków optymalizacji.

Problematyczne pozostaje, wspieranie przez doradztwo samodzielnie określonego przez placówkę wyboru z możliwych systemów zarządzania jakością. Nie należałoby oczekiwać takiego procesu doradczego dalece niezależnego od zainteresowań przedstawicieli specjalnego systemu zarządzania jakością, lecz bardziej na drodze niezależnego doradztwa<sup>11</sup>, na co obecnie tylko inicjatywa Stiftung Bildungstest zdradza oznaki rozwiązania. Być może problem należy całkowicie wyłączyć z doradztwa i jest on do przewyciężenia tylko przez rzeczową, obiektywną informację, która jest wyrażona krytycznie wobec każdej z placówek edukacyjnych odnośnie do ich przebiegu działania i życzeń.

W fazie wprowadzania wybranego dla placówki systemu zarządzania jakością placówka edukacyjna ma do dyspozycji różnorodne rodzaje wsparcia z zewnątrz. Doradztwo i certyfikacja są przy tym wyraźnie od siebie oddzielone<sup>12</sup>. Czy placówka edukacyjna korzysta z doradztwa, i w jakim zakresie to robi, decyduje o tym samodzielnie. Głównymi punktami doradztwa są w szczególności stworzenie motywu przewodniego placówki, przede wszystkim dyskusja i dokumentacja rozumienia jakości, jak i w różnym rozmiarze działania i kroki w celu efektywności potencjałów i procesów. Tak jak i przy samoewaluacji bez zamiaru certyfikacji, ważnym warunkiem jest sięgnięcie z powrotem po uznane metody ewaluacji przy oszacowywaniu sytuacji, jako założenie dla ich zmiany (Por. Faulstich, Gnahs, Sauter, 2003, s. 40).

Doradztwo ekspertów z zewnątrz może przebiegać w różnych formach. Trzy następujące formy są odpowiednie<sup>13</sup>:

<sup>11</sup> Tutaj istnieje analogia do zależnego od przedstawicieli, względnie rozprzestrzeniającego się na przedstawicieli niezależnego doradztwa uczestników – do obecnie daleko idącego nierozwiązanego problemu.

<sup>12</sup> Oznacza to więc, że kto doradza, nie może nadawać certyfikacji i na odwrót, placówki wydające certyfikaty nie mogą przejąć procesu doradztwa, w przededniu wprowadzenia jakiegoś modelu i przygotowania certyfikacji.

<sup>13</sup> Co do ostatniego, szeroko przedłożone wyniki są alarmujące (por. Wypowiedzi systemu sprawozdań dalszej edukacji, Kuwan, Thesis, 2007 jak i Schröder, Schiel, Aust, 2004). Przedłożone założenia rozwiązań (por. Raport Końcowy Komisji Ekspertów Finansowania Ustawicznego Kształcenia u Timmermanna et.al./2004) wyciekają ciągle politycznego przedstawienia.

- indywidualne towarzyszenie i doradzanie przez ekspertów przy procesie; doradztwo odbywa się na miejscu w placówce edukacyjnej;
- warsztaty do wybranych obszarów rozwoju jakości; uczestniczy wybrana grupa osób z placówki edukacyjnej; warsztaty poświęcone są każdorazowo specyficznym odpowiednim do jakości obszarom i zapewniają przykładowe sposoby rozwiązań i dokumentacje. Warsztaty mogą być również przeprowadzane w grupie placówek edukacyjnych. Są one platformą do dyskusji nad wynikami pracy;
- kolegialne doradztwo powiązanych ze sobą, uczestniczących placówek z możliwym odsunięciem zewnętrznych doradców; jak generalnie wiadomo z pracy w grupie, wydajność zależy od wysokiej aktywności wszystkich uczestniczących partnerów jak i od stosunku zaufania, co właśnie jest nieodzowne przy ujawnianiu mocnych i słabych stron jako założenie dla wspólnych decyzji rozwojowych.

Kombinacja tych wymienionych form doradztwa może prowadzić do lepszych efektów. W przypadku rozwoju jakości w związku placówek można w ten sposób uzyskać współdziałanie. Jednocześnie porady w związku placówek kształtują się z reguły korzystniej finansowo, co może być szczególnie kuszące dla mniejszych placówek.

Doradztwo z zewnątrz kształtuje się ogólnie jako pobudzający i towarzyszący proces moderacji, w którym decyzje zawsze pozostają w gestii placówek edukacyjnych. Doradztwo takie ma miejsce również tylko wtedy, jeżeli placówki edukacyjne jak u Schäfftera mają „... namacalną potrzebę wsparcia zewnętrznego” (por. Schäffter O., 2000, s. 52).

## Wnioski końcowe

Dotychczasowe państwowe warunki ramowe i osiągnięte założenia rozwiązań rozwoju jakości w dalszej edukacji pokazują, w oparciu o historyczne spojrzenie, wzrastającą polityczną wolę kształtowania, związaną z intensywnymi staraniami oferentów edukacyjnych, jak i badających w kształceniu dorosłych. Pozostaje jednak zadanie na teraz i na przyszłość, aby dla całego obszaru dalszej edukacji zagwarantować i stale rozwijać taką jakość, która zarówno w szerokim sensie ma na celu społeczny i polityczny udział, jak również ten cel łączy ze zwiększeniem udziału w dalszej edukacji.

## Literatura

1. Bötel, Ch.; Krekel, E. M. (2004): Trends und Strukturen der Qualitätsentwicklung bei Bildungsträgern. In: Balli, Ch.; Krekel, E. M.: Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Wo steht die Praxis. Bonn.
2. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2001): Checkliste Qualität beruflicher Weiterbildung. Bonn.
3. DIE (Hrsg.): Checkliste für Weiterbildungsinteressierte (o. J.). Bonn.
4. Faulstich, Peter (1990): Zukunft. In: Faulstich, P. (Hrsg.): Lernkultur 2006. München.
5. Faulstich, P. (2004): Ressourcen der allgemeinen Weiterbildung in Deutschland. Expertenkommission Finanzierung lebenslangen Lernens (Hrsg.). Bielefeld.
6. Faulstich, P. Gnahs, D.; Sauter, E. (2003): Qualitätsmanagement in der beruflichen Weiterbildung: ein Gestaltungsvorschlag. Berlin. Hamburg. Hannover.
7. Faulstich, P.; Zeuner, Ch. (1999): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim. München.

8. Franz (2004): „Nur systemisch muss es sein?“. Ein Plädoyer für mehr Einheit in der Vielfalt der Qualitätsansätze. In: Balli; Krekel; Sauter (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – Wo steht die Praxis? Berichte zur beruflichen Bildung. Bonn, S. 107-121.
9. Gesetz zum Schutz der Teilnehmer am Fernunterricht (Fernunterrichtsschutzgesetz – FernUSG). [www.bmbf.de/pub/fernusg\\_neu\\_2002.pdf](http://www.bmbf.de/pub/fernusg_neu_2002.pdf) Zugriff am 08.02.06.
10. Klafki, Wolfgang (1985): Neue Studien zu Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim.
11. Knoll, J.; Wiesner, G. (2004): QES<sup>plus</sup>. Modellbeschreibung mit Hinweisen zur Implementierung und Bewertung. Leipzig.
12. Knoll, J.; Wiesner, G. (2006): Das Qualitätsmanagementsystem QES<sup>plus</sup>. Informationen und Erfahrungsberichte für interessierte Anwender. Hrsg. Sächsisches Staatsministerium für Kultus. Dresden.
13. Kuwan, H.; Thebis, F. (2004): Berichtssystem Weiterbildung IX. München.
14. [www.bmbf.de/pub/fernusg\\_neu\\_2002.pdf](http://www.bmbf.de/pub/fernusg_neu_2002.pdf) Zugriff am 08.02.06.
15. Meisel, K. (2000): Beratung von Weiterbildungsorganisationen. In: Nuissl, E.; Schiersmann, Ch.; Siebert, H. (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung – Beratung. Bielefeld.
16. Sauer, J. (2001): Mehr Transparenz und Qualität in der beruflichen Weiterbildung. In: QUEM-Bulletin. Berlin 4/2001, S. 1-4.
17. Sauter, E. (1995): Bildungspolitische Aspekte der Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In: Feuchthofen, J. E.; Severing, E. (Hrsg.): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Neuwied. Kriffel. Berlin, S. 22-39.
18. Schäffter, O. (2000): Organisationsberatung als Lernberatung von Organisationen. In: Nuissl, E.; Schiersmann, Ch.; Siebert, H. (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung – Beratung. Bielefeld.
19. Schiersmann, Ch. (2002): Zweierlei Herausforderung. Die Wissenschaft von der Weiterbildung angesichts der Qualitätsdebatte. In: DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung. 9.Jg. III/2002, S. 25-27.
20. Schiersmann, Ch.; Remmele, H. (2004): Beratungsfelder in der Weiterbildung. Baltmannsweiler.
21. Schlögl, P.; Gruber, E. (2003): Checklist Weiterbildung. Wo geht's hier zum richtigen Kurs? Wien.
22. Schröder, H.; Schiel, S.; Aust, F. (2004): Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung. Motive, Beweggründe, Hindernisse. Bielefeld.
23. Stahl, T. (1995): Selbstevaluation. Ein Königsweg zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung? In: Feuchthofen, J. E.; Severing, E. (Hrsg.): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Neuwied. Kriffel. Berlin.
24. Timmermann, D. et. al. (2004): Finanzierung Lebenslangen Lernens – der Weg in die Zukunft. Schlussbericht. Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (Hrsg.). Bielefeld.
25. Verordnung über das Verfahren zur Anerkennung von fachkundigen Stellen sowie zur Zulassung von Trägern und Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung nach dem Dritten Sozialgesetzbuch (Anerkennungs- und Zulassungsverordnung - Weiterbildung – AZWV) vom 16. Juni 2004. In: Bundesgesetzblatt Jg. 2004 Teil I Nr. 28. ausgegeben zu Bonn am 22. Juni 2004.

Tłumaczenie:  
**Małgorzata Jesionek**

Recenzent:  
**prof. dr hab. Stefan KWIATKOWSKI**

Dane korespondencyjne autorki:  
**Prof. Giesela WIESNER**  
Technische Universität, Dresden  
Nöthnitzer Straße 43

## Kształcenie Dorosłych. Zawsze jest dobry czas na naukę<sup>1</sup>

### Action Plan on adult learning. It is always a good time to learn

**Słowa kluczowe:** efekty reform, kształcenie dorosłych, wdrażanie działań.

**Key words:** effects of reforms, adult learning, implementation of actions.

#### Summary

The article describes and comments the Communication from the Commission of the European Communities from 27.09 2007. The communication includes an European Action Plan in following areas: analyse the effects of reforms of education and training in Member States on adult learning, improve the quality of provisions in the adult learning sector, increase the possibilities for adults to achieve a qualification at least one level higher than before, speed up the process of assessment of skills and social competences and have them validated and recognised in terms of learning outcomes and improve the monitoring of adult learning sector.

W 2006 roku ukazał się komunikat Komisji Europejskiej pod optymistycznym tytułem „Kształcenie dorosłych. Nigdy nie jest za późno na naukę”<sup>2</sup>. Autorzy tego dokumentu po raz kolejny podkreślili strategiczne znaczenie edukacji dorosłych w systemie kształcenia ustawicznego, zwłaszcza w kontekście kształtowania społeczeństwa obywatelskiego oraz rozwoju kompetencji zawodowych obywateli Europy.

We wrześniu 2007 roku Komisja Europejska – nawiązując do dokumentu z ubiegłego roku – ogłosiła kolejny komunikat dotyczący kształcenia dorosłych, opatrzony tytułem „Zawsze jest dobry czas na naukę.” Zawiera on zapowiadany w 2006 roku plan działania w celu zapewnienia

<sup>1</sup> Komunikat Komisji Europejskiej dla Rady, Parlamentu Europejskiego, Komisji ds. Gospodarki, Spraw Społecznych oraz Komisji Regionów. Bruksela, 27.9.2007 COM(2007) 558 final. W wersji angielskiej tytuł brzmi: „Action Plan on Adult learning. It is always a good time to learn”; w wersji niemieckiej: „Aktionsplan Erwachsenenbildung. Zum Lernen ist es nie zu spät”.

<sup>2</sup> Komunikat Komisji Europejskiej. Bruksela 23.10.2006KOM(2006) 614 final. W wersji angielskiej tytuł brzmi: „Adult learning: It is never too late to learn”; w wersji niemieckiej: „Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus”.

skutecznej realizacji priorytetów europejskiej polityki wobec sektora edukacji dorosłych. W centrum uwagi znalazło się pięć sfer działania:

1. Analiza skutków reform przeprowadzonych we wszystkich sferach edukacji ogólnej i zawodowej krajów członkowskich UE dla kształcenia dorosłych.
2. Poprawa jakości oferty w sektorze edukacji dorosłych.
3. Umożliwienie osobom dorosłym uzyskania wyższego poziomu kwalifikacji (tzw. „krok o szczebel wyżej”).
4. Przyspieszenie w zakresie oceny, walidacji i uznawania kwalifikacji i kompetencji społecznych zdobytych w procesie edukacji nieformalnej i okazjonalnej.
5. Poprawa w zakresie nadzoru nad sektorem edukacji dorosłych.

Komunikat z września 2007 roku nie propaguje ani nowej wizji edukacji dorosłych, ani innowacyjnych dróg rozwiązywania problemów. Nawiązuje bezpośrednio do postulatów zgłoszonych w Memorandum<sup>3</sup> i innych komunikatach i rezolucjach publikowanych na przestrzeni ostatnich kilku lat. Ponownie pojawiają się dobrze znane już apele o uznanie podmiotowości uczących się osób, wdrażanie innowacyjnych koncepcji kształcenia, prowadzenie rzetelnych badań nad potrzebami edukacyjnymi, tworzenie sieci współpracy pomiędzy różnymi partnerami społecznymi, zapewnienie wysoko wykwalifikowanej kadry, rozwój poradnictwa, bliskość oferty edukacyjnej do miejsca zamieszkania obywateli, czy apele o zagwarantowanie odpowiednich mechanizmów finansowania uczestnictwa osób dorosłych w ofertach edukacyjnych.

Wartość nowego komunikatu sprowadza się do zawartego w nim planu działania. Z pewnością publikacja tego planu pozwoli europejskim instytucjom edukacji dorosłych na przygotowanie się do zmiernienia się z priorytetami nakreślonymi przez Komisję Europejską, co w praktyce zaowocuje sięgnięciem po europejskie środki na realizację projektów oświatowych. Mamy w Europie cały szereg instytucji edukacji dorosłych, które na pewno nie przeoczą nadarzającej się okazji. Dzięki ich doświadczeniu i zaangażowaniu trafi do codziennej pracy oświatowej wiele cennych, innowacyjnych rozwiązań. Duże są również szanse na rozwój nowych teorii kształcenia dorosłych, bowiem coraz większa liczba uniwersytetów włącza się w międzynarodową współpracę, finansowaną ze środków unijnych. Największe wątpliwości może wzbudzać „czynnik polityczny”, który – jak podkreśla komunikat – jest jednym z trzech czynników, decydujących o postępie w edukacji dorosłych. Efektywność działań Komisja Europejska uzależnia od sprawnej współpracy trzech kluczowych obszarów:

- decyzji politycznych, uwzględniających potrzeby społeczeństwa i gospodarki,
- struktur sterowania/zarządzania (m.in. jakość zarządzania w wyniku podziału kompetencji między urzędami, instytucjami i innymi partnerami społecznymi) oraz
- praktyki edukacyjnej (realizacja ofert, wspieranie uczących się osób i motywowanie do uczenia się).

Komisja Europejska zamierza do końca 2007 roku powołać grupę roboczą, wspierającą zarówno Komisję Europejską, jak i poszczególne kraje członkowskie UE w realizacji poszczegół-

---

<sup>3</sup> Por. definicje w: Memorandum über Lebenslanges Lernen (SEK(2000) 1832 y 30.10.2000) i innych źródłach, np. Klassifikation der Lernaktivitäten (Eurostat).

nych akcji i projektów na rzecz urzeczywistnienia europejskiego planu działania przedstawionego w komunikacie. Generalnie plan działania dla poszczególnych priorytetów sprowadza się do następujących przedsięwzięć:

Ad 1: Analiza skutków reform przeprowadzonych we wszystkich sferach edukacji ogólnej i zawodowej krajów członkowskich UE dla edukacji dorosłych.

- Zlecenie w 2008 roku przez poszczególne kraje członkowskie Unii Europejskiej przeprowadzenia stosownych badań z uwzględnieniem analiz „kosztów–korzyści”, wynikających z faktu przeprowadzonych reform na przestrzeni ostatnich lat.
- Opublikowanie w 2009 roku wyników badań, ze wskazaniem na tendencje, osiągnięcia i zjawiska negatywne w poszczególnych krajach UE oraz na płaszczyźnie europejskiej. A ponadto, uwzględnienie ich w założeniach „Zintegrowanego programu działania w zakresie kształcenia ustawicznego” oraz sztańdardowych inicjatywach unijnych.
- Począwszy od 2010 roku, prowadzenie przez Komisję Europejską systematycznej sprawozdawczości w systemie dwuletnim na temat skuteczności reform realizowanych w UE.

Ad 2: Poprawa jakości oferty w sektorze edukacji dorosłych.

- Opublikowanie w 2008 roku raportu pt. „Adult learning professions in Europe”, przedstawiającego m.in. sprawdzone w poszczególnych krajach członkowskich metody postępowania w dziedzinie edukacji dorosłych. Ich rozpowszechnienie jest przewidziane w ramach „Programu edukacja ogólna i zawodowa 2010” oraz „Zintegrowanego programu działania w zakresie kształcenia ustawicznego” (np. *Peer Learning* i *Job shadowing*).
- Rozwój w 2009 roku standardów kwalifikowania osób zatrudnionych w obszarze edukacji dorosłych oraz poradnictwa w oparciu o katalog dobrych praktyk.
- Kontynuacja w 2010 roku badań nad rozwojem standardów jakości usług edukacyjnych oraz procedur akredytacyjnych celem efektywniejszego nadzoru nad sektorem edukacji dorosłych.

Ad 3: Umożliwienie osobom dorosłym uzyskania wyższego poziomu kwalifikacji (tzw. „krok o szczebel wyżej”).

- Rozpoznanie w 2008 roku dobrych praktyk i projektów w dziedzinie aktywizacji edukacyjnej osób i grup społecznych nie uczestniczących dotychczas w edukacji ustawicznej oraz identyfikacja czynników decydujących o skutecznej integracji społecznej oraz zawodowej.
- Wezwanie w 2009 roku (w oparciu o dokonaną w roku 2008 inwentaryzację) do składania wniosków na projekty pilotażowe w ramach „Zintegrowanego programu działania w zakresie kształcenia ustawicznego”, stawiające sobie za cel dotarcie do zmarginalizowanych grup społecznych oraz umożliwienie osiągnięcia wyższego poziomu kwalifikacji.
- Kontrola wyników projektów pilotażowych będzie prowadzona od samego początku ich realizacji.

Ad 4: Przyspieszenie w zakresie oceny, walidacji oraz uznawalności kwalifikacji i kompetencji społecznych zdobytych w procesie edukacji nieformalnej i okazjonalnej.

- Identyfikacja w 2008 roku wypróbowanych procedur uznawania i walidacji nieformalnego i okazjonalnego uczenia się, ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji społecznych, zdobytych głównie poza systemem kształcenia formalnego.
- Rok 2009: „Peer Learning” na płaszczyźnie europejskiej, wymiana doświadczeń sprawdzonych w praktyce edukacyjnej oraz wymiana pracowników. Jako źródło finansowania przewidziany jest „Zintegrowany program działania w zakresie kształcenia ustawicznego”.
- Przedłożenie przez Komisję Europejską w 2010 roku pierwszego sprawozdania z osiągniętych wyników i poddanie sprawozdania pod dyskusję.

Ad 5: Poprawa w zakresie nadzoru nad sektorem edukacji dorosłych.

- Wypracowanie w 2008 roku jednolitej terminologii oraz kluczowych zagadnień jako bazy dla systematycznej sprawozdawczości.
- Publikacja w 2009 roku słownika terminologicznego.
- Prezentacja w 2010 roku wyników w ramach wspólnego sprawozdania o postępach w dziedzinie edukacji ogólnej i zawodowej.

Instrumentem zalecanym do realizacji zadań w powyższych obszarach jest Europejski Fundusz Społeczny oraz „Zintegrowany program działania w zakresie kształcenia ustawicznego”.

Przedstawiony w komunikacie plan działania potwierdza aspiracje Unii Europejskiej do tworzenia otwartych dla wszystkich obywateli, sprawnie funkcjonujących systemów kształcenia ustawicznego, gwarantujących możliwie wysoką jakość usług. Z jednej strony wyraźna jest troska o potencjał gospodarczy Europy, któremu zagrażają przemiany demograficzne, powodujące m.in. niedobór wykwalifikowanych pracowników. Z drugiej strony dobitnie rysuje się polityczny zamiar przeciwdziałania rozłamowi społecznemu, ubóstwu i marginalizacji osób o niskich kompetencjach społecznych i zawodowych. Komunikat po raz kolejny umacnia znaczenie i podnosi rangę sektora edukacji dorosłych w obrębie narodowych systemów kształcenia ustawicznego. Od zaangażowania i kompetencji partnerów społecznych zależeć będzie realizacja przedstawionego planu działania. Jego założenia wydają się być możliwe do realizacji, tym bardziej że zapewnione zostały środki finansowe.

Recenzent:

**prof. dr hab. Stefan M. KWIATKOWSKI**

Dane korespondencyjne autorki:

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

e-mail: przybylska@dvv-international.pl



## Fazy zawodowej i socjokulturowej edukacji dorosłych w rozumieniu Unii Europejskiej

### Phases of vocational and socio-cultural adult education in the understanding of the European Union

**Słowa kluczowe:** fazy edukacji dorosłych, kształcenie ustawiczne, Wspólnota Europejska, Traktat Rzymski, Traktat z Maastricht.

**Key words:** phases of adult education, lifelong learning, European Community, Treaty of Rome, Treaty of Maastricht.

#### Summary

The Treaty of Rome celebrated its 50<sup>th</sup> birthday in March, 2007. The event was highlighted in a number of speeches at gala dinners around Europe. Professor Joachim Knoll at the Ruhr University of Bochum in Germany provided a guide to the most important trends in the history of the Treaty giving a backbone to this article on adult education in the European Community and European Union understanding.

#### Trendy ogólne

Pięćdziesiąt lat temu zawarto Traktat Rzymski. Te pięćdziesiąt lat to relatywnie długi okres współczesnej historii przełomu XX i XXI wieku, biorąc pod uwagę wydarzenia, jakie miały miejsce zarówno na poziomie międzynarodowym, jak i geopolitycznym. Dla edukacji dorosłych faza ta mogła być jednym z etapów umacniania i wzrostu akceptacji w wymiarze europejskim. Patrząc wstecz, znajdujemy jednak podstawy do narzekań, gdyż wiele marzeń nie zostało spełnionych, marzeń – które w połowie i pod koniec ostatniego wieku odnosiły się do reform dążących do nowych horyzontów.

Rozważając kwestię edukacji dorosłych w wymiarze europejskim należy przyznać, że swoje miejsce w UE znalazła jako zintegrowana część edukacji i szkoleń dopiero po (dłuższym niż oczekiwano) okresie rozwoju, zawierając całkiem odmienne terminy i treści (edukacja dorosłych, edukacja permanentna, uczenie się dorosłych, edukacja ustawiczna, edukacja zawodowa i szkolenia zawodowe VET).

Podsumowując bieg tego rozwoju, możemy opisać go jako proces idący od braku uwagi poświęcanej edukacji dorosłych, poprzez uznawanie szkoleń zawodowych, ale jedynie tych zmie-

rzających do osiągnięcia kwalifikacji, które następnie doprowadziły do koncepcji edukacji dorosłych, według której kwalifikacje zawodowe (zatrudnialność), podstawowe umiejętności oraz edukacja obywatelska są traktowane mniej więcej w ten sam sposób. Lub też możemy stwierdzić, że podejście europejskie zmierza ścieżką rozwoju reform na poziomie krajowym i jest to prawda w odniesieniu do instytucji oraz agencji, jak również treści zamieszczonych pod hasłem „wspólne cele”.

## **Geneza edukacji ustawicznej we Wspólnocie Europejskiej oraz Unii Europejskiej**

Traktat Rzymski z 25 marca 1957 r. (Europejska Wspólnota Węgla i Stali – ECSC, Europejska Wspólnota Gospodarcza – EEC, EURATOM) nie wymienił edukacji zawodowej/ustawicznej przy opisie funkcji i zadań, jak również w sposób jasny nie określał regulacji prawnych z polityką gospodarczą i rynkiem pracy. Jednakże edukacja zawodowa i szkolenia w sposób znaczący stały się ważnymi tematami europejskiej polityki gospodarczej i były postrzegane z pojęciowego i strategicznego punktu widzenia, gdyż wydawało się, że Komisja Europejska mogła koordynować i ujednoczyć siebie samą właśnie poprzez możliwość regulacji i interwencji.

Tak zwane *Memorandum Dahrendorf* 1973 r. doprowadziło do dyskusji podnoszącej koncepcję harmonizacji, która ostatecznie mogłaby doprowadzić do utworzenia paneuropejskiej edukacji i systemu szkoleń według ustandaryzowanych warunków, wymiarów, celów i praw. Pomysł harmonizacji jednak stał się wkrótce tylko iluzją. Pojawiły się wyraźne rozbieżności pomiędzy dotychczasowymi doświadczeniami krajów członkowskich w kwestii stabilności, trwałości oraz tożsamości narodowej dla wszystkich.

W rzeczywistości spotkały się dwie przeciwne koncepcje: wzrastającej harmonizacji i instytucjonalnej europeizacji oraz zasada subsydiarności pozostawiająca kwestię podstawowej suwerenności krajom członkowskim z powodu odrębności tożsamości kulturowych. Zasada subsydiarności postrzega europeizację jako dwa terminy: gospodarka i gospodarka polityczna. Tak wyraźnie spolaryzowane koncepcje wspólnoty i odmienności zostały w szczególności odzwierciedlone w edukacji języków w „European Charta of Regional and Minority Languages” (Europejska Konstytucja Języków Regionalnych i Mniejszości) 1992 r., która opierała się na punktach agendy Rady Europy z 1990. Wspólnota Europejska w latach 70. przyjęła politykę, która wiązała politykę edukacyjną krajów członkowskich z wysokim stopniem elastyczności i współpracy. Strategia ta znalazła odzwierciedlenie w decyzji Rady Europy i Ministrów Edukacji Rady z dnia 9.02.1976 r., która określiła stopień współpracy oraz nowe zadania w najważniejszych tematach:

- Większe szanse na edukację i szkolenia dla obywateli innych krajów członkowskich Wspólnoty Europejskiej oraz krajów trzecich i ich dzieci.
- Zwiększenie równoważności systemów edukacji w Europie.
- Przygotowanie aktualnej dokumentacji oraz statystyk w obszarze edukacji.
- Koordynacja w edukacji wyższej.
- Nauczanie języków obcych.
- Równość szans w nieograniczonym dostępie do wszystkich form edukacji.

Końcowy punkt rozwoju tego pierwszego etapu stanowiły cele Traktatu z Maastricht (wersja z 7.02.1992 r.) – edukacja dorosłych i kształcenie ustawiczne, w artykule 126 i 127 oraz cele Traktatu w Amsterdamie (wersja z 2.10.1997 r.), w artykule 149 i 150 na temat „Ogólna i zawodowa edukacja i młodzież”.

Zostały one zapisane z zachowaniem zasady subsydiarności, w odniesieniu do artykułu 3b, a obecnie artykułu 5 Traktatu: W obszarach, które na wchodzą w obręb jej wyłącznej kompetencji, Wspólnota podejmie działania zgodnie z zasadą subsydiarności, tylko wtedy i tak daleko, gdy cele proponowanego działania nie mogą zostać wystarczająco osiągnięte przez Kraje Członkowskie i w ten sposób przez skalę lub efekty proponowanego działania mogą zostać lepiej osiągnięte przez Wspólnotę.

Zasada subsydiarności wymaga również pewnej powściągliwości, np. wobec interwencji w konstytucjonalne gwarancje federalizmu, jako że występują przykładowo w Federalnej Republice Niemiec dla Landów. W tym miejscu misja zwierzchnictwa rządu Federalnego mogłaby dotyczyć jedynie edukacji zawodowej.

W rzeczywistości nastąpiło jednoznaczne odrzucenie harmonizacji czy równoważności systemów edukacji przez wszystkie kraje członkowskie.

Pojawiło się wiele opinii na temat bieżącej zdolności UE do podjęcia odpowiedzialności oraz toku działania. Z jednej strony niemal wyolbrzymione nadzieje kładzione są na wsparcie oraz dalszy rozwój edukacji dorosłych i kształcenia ustawicznego. Z drugiej jednak strony, z pewną dozą rezerwy ludzie wypowiadają opinie, że treści Traktatu, w szczególności dotyczące wymiaru pomocy i wsparcia w szczególności w zakresie wymiany programów, nie wnoszą nic więcej ponad to, co osiągnięto już dotychczas bez żadnych traktatów.

Podsumowując można stwierdzić, że kraje członkowskie Wspólnoty Europejskiej poczuwały się odpowiedzialne za powszechną edukację zgodnie z artykułem 126 i następnym (art. 149 i następny), a także zapewniały odpowiedzialność za edukację zawodową i powszechną (mimo ograniczonego wymiaru) na podstawach wspólnoty. Otworzyło to w przyszłości drogę do rozważania edukacji socjokulturowej i edukacji dorosłych obok ustawicznej edukacji zawodowej. Wraz z Traktatami wdrożono w Unii Europejskiej koncepcję Edukacji Dorosłych oraz Kształcenia Ustawicznego, koncepcję, która ujednotaczała formalną, nieformalną i incydentalną edukację dorosłych.

## **Treści**

W fazie pierwszej, którą Wspólnota Europejska pogłębiła od kontekstu polityki pracy i polityki gospodarczej, pojawiały się następujące priorytety, których jakkolwiek nie zamieniano natychmiastowo na konkrety:

- Edukacja początkowa ludzi młodych i osób dorosłych.
- Problemy na wejściu, tj. transfer regulacji prawnych ze szkoły na rynek pracy.
- Integracja w aktywność zawodową; rehabilitacja osób, które po pierwszej fazie edukacji cierpiały z powodu różnego rodzaju upośledzenia, które wykluczało lub utrudniało reintegrację w pracę raz już wyuczonej.
- Przekwalifikowanie.

- Wolny wybór miejsca pracy; równe płace za tę samą pracę (m.in. równość płci).
- Wzajemna uznawalność kwalifikacji zawodowych/egzaminów.
- Międzynarodowe ustawodawstwo dla edukacji zawodowej i szkoleń.

W latach 70. polityka edukacji zawodowej we Wspólnocie Europejskiej była dość intensyfikowana, określana bardziej szczegółowo w odniesieniu do tematów i perspektyw „Programu Pracy dla Badań i Edukacji” oraz „Programu Działania” (z dnia 6.02.1976 r.). W tym kontekście polityka edukacji wyższej była włączona w politykę edukacyjną Wspólnoty Europejskiej jako inny obszar odpowiedzialności i oczywiście jest o wiele łatwiej osiągnąć harmonizację w tym obszarze niż w innej szkole czy obszarach edukacji zawodowej.

Dodatkowo, adaptacja i harmonizacja stopni akademickich oraz ich wzajemna uznawalność (później wdrożone w procesie bolońskim przez stopnie licencjata i magistra), a także ich początki pokazują, że stan obecny oraz przyszłość Europy i procesu europejskiej unifikacji były przewidywane do traktowania ich jako przedmioty akademickie na studiach doktoranckich kierunków: historia, nauki polityczne, historia kultury, ekonomia, prawo i nauki społeczne (Europejski Instytut Edukacji Wyższej, Florencja).

Z etapu wstępnej implementacji możemy zacytować jeden przykład o wymiarze ponadnarodowym, mianowicie adaptację struktur i programów nauczania do specyficznych potrzeb edukacyjnych dzieci emigrantów robotniczych (Rozporządzenie Rady Europy, 25.06.1977).

W czerwcu 1984 r. Rada Ministrów Edukacji opracowała zasady przewodnie przyszłego rozwoju w polityce edukacyjnej:

- Edukacja i kwalifikacje
- Systemy edukacji
- Edukacja a przemysł żywnościowy
- Edukacja zawodowa pracowników-migrantów
- Edukacja zawodowa w kształceniu na odległość (mass media i edukacja pracowników-migrantów)
- Poradnictwo zawodowe
- Edukacja zawodowa kobiet.

Wymieniono również stanowczo „działania związane z edukacją dorosłych”, ale te nie zostały sprecyzowane.

Traktat w Maastricht ustanowił pierwszy praktyczny i konceptualny punkt rozwoju treści w edukacji dorosłych i kształceniu ustawicznym. Artykuł 126 (Traktat w Amsterdamie, wersja z dnia 2.10.1997, paragraf 149) opisuje cele działalności Wspólnoty Europejskiej jako następujące: zwiększenie europejskiego wymiaru edukacji w szczególności poprzez uczenie się i upowszechnianie języków krajów członkowskich; promowanie mobilności uczniów i nauczycieli; promowanie uznawalności dyplomów akademickich i semestrów studiów; promowanie współpracy pomiędzy instytucjami edukacyjnymi; zwiększenie wymiany informacji i doświadczeń dotyczących wspólnych problemów w systemach edukacyjnych krajów członkowskich; promowanie zwiększenia wymian wśród młodzieży i tutorów socjopedagogicznych.

W 1966 r. kierując się głównie Traktatem z Maastricht (1992 r.) promowano konceptualny wymiar polityki edukacyjnej Unii Europejskiej poprzez „Europejski Rok Kształcenia Ustawicznego” i następujące tematy:

- Znaczenie powszechnej edukacji
- Promowanie edukacji zawodowej i ogólnej edukacji ustawicznej
- Motywacja do kształcenia ustawicznego
- Współpraca instytucji edukacyjnych i gospodarczych
- Promocja wymiaru europejskiego.

Konceptualny rozwój edukacji zawodowej i szkoleń był również promowany w geometrycznym trójkącie: społeczeństwo uczące się, edukacja zawodowa oraz wymiar europejski, w „Białej Księdze w sprawie Edukacji i Szkoleń” Komisji Europejskiej – „Nauczanie i uczenie się – na drodze w kierunku społeczeństwa kognitywnego” (1996 r.), ponagając w szczególności potrzebę elastyczności w systemach krajowych (szkoła i rynek pracy, szkolenie w pracy, uczenie się języków, uznawalność egzaminów zgodnie z zasadą równoważności etc.).

Od tego momentu Komisja Unii Europejskiej skupiła się na kwestiach dotyczących kształcenia ustawicznego i szans jego wdrażania. Dwa dokumenty: „Memorandum na temat kształcenia ustawicznego” (2000 r.) oraz „Urzeczywistnianie europejskiego obszaru kształcenia ustawicznego” (2001 r.) zainicjowały proces konsultacji pomiędzy instytucjami edukacji dorosłych i edukacji ustawicznej krajów członkowskich UE oparty na koncepcji kształcenia ustawicznego, angażującego wszystkie instytucje, programy i grupy wiekowe zainteresowane formalną i nieformalną edukacją, koncentrujące się w szczególności na aspekcie ciągłości, a nie na zamkniętych jednostkach edukacji powszechnej i zawodowej.

Kształcenie ustawiczne można określić jako uczenie się bez wyznaczania konkretnego celu, ale mające za misję stałe pogłębianie wiedzy, doskonalenie umiejętności... Kształcenie ustawiczne dotyczy aktualizacji podstawowych kompetencji, ale również szans uczenia się uczniów zaawansowanych, aż w końcu, poprzez kształcenie ustawiczne winno być promowane aktywne obywatelstwo, zatrudnialność, możliwości adaptacyjne, włączenie społeczne oraz osobiste spełnienie.

Komisja podsumowuje to następująco: Kształcenie ustawiczne jest jakimkolwiek uczeniem się podejmowanym w czasie całego życia, które ma na celu poszerzenie wiedzy, doskonalenie umiejętności i kompetencji w perspektywie osobistej, obywatelskiej, społecznej i odnoszącej się do zatrudnienia.

Stawiono czoła idei edukacji dorosłych jako edukacji ustawicznej skierowanej jedynie na wydajność i zatrudnialność, stąd też balans pomiędzy subiektywnymi i obiektywnymi potrzebami edukacyjnymi. W ten sposób kształcenie ustawiczne stanowi ogniwo pomiędzy szkołą i rynkiem pracy, mając na celu ciągłe pogłębianie wiedzy, doskonalenie umiejętności i kompetencji.

Bazując na tych założeniach, inicjatywy i projekty dążą do Europejskich Ram Kwalifikacji (EQF), rozwoju siatki kompetencji, urzeczywistnienia incydentalnego uczenia się oraz wskazówek programowych dla uczenia się i społeczeństwa opartego na wiedzy (por. Komunikat Komisji: Edukacja dorosłych – nigdy za późno na naukę, 2006 r.).

Portal internetowy Eurydice ([www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)) i Ploteus ([www.ec.europa.eu/ploteus](http://www.ec.europa.eu/ploteus)) wraz z dokumentacją CEDEFOP (Centrum Europejskiej Edukacji Zawodowej oraz Szkoleń) oferują dwa serwery na temat edukacji i sieci informacji, które gromadzą krajowe systemy edukacyjne, przedstawiają aktualne kierunki reform i wyjaśniają w szczególności europejski wymiar edukacji dorosłych.

Poprawniej byłoby mówić „edukacja dorosłych w Niemczech, UK” etc. jedynie dodając sformułowanie „w wymiarze europejskim”, w przeciwieństwie do kontekstu intencji prawnych Traktatów czy polityki kulturowej w kwestii odrębnych tożsamości krajów członkowskich. System edukacji dorosłych w wymiarze europejskim, początkowo określony jako „ponadnarodowy” lub „międzyregionalny” mógłby potwierdzić obserwowaną świadomość indywidualnych tradycji lub ich rekonstrukcję w czasie reform, a jednocześnie mógłby ugruntować otwartość, która umożliwia akceptację innowacji i włączenie ich w konteksty poszczególnych krajów.

Tak oto liczne systemy edukacji dorosłych przyjmowały koncepcje kształcenia ustawicznego opracowane przez UNESCO oraz UE. Kontynuowały one ich rozwój na poziomie danego kraju dodając wkład własny w postaci specyficznego profilu wraz z własną propozycją jego realizacji (por. Badania EAEA finansowane przez Komisję UE, „Trendy i zagadnienia Edukacji Dorosłych w Europie, publikowane w poprzednich wydaniach Edukacji Ustawicznej Dorosłych 2006–2007).

Dyskusja na temat miejsca edukacji dorosłych w wymiarze europejskim jest także podsycona konsultacjami, naradami na temat „Konstytucji Europejskiej”. Dyskusja ta kształtowała się głównie w klimacie upartej nieustępliwości w obrębie Państw Członkowskich (por. aktualny sprzeciw byłego prezydenta Niemiec – Herzoga wobec rozporządzeń prawnych i roszczeń co do suwerenności UE).

Wizja: „Europa przyjaznych państw” nie jest całkowitą pomyłką, odkąd w Manifeście Rady Europy w Karcie Praw Języków Regionalnych i Mniejszości obiecuje odrębność również językową. Pamiętajmy, że jednym z zadań edukacji dorosłych w wymiarze europejskim obok intensywnego uczestnictwa w kształtowaniu programów ponadnarodowych, promowaniu i uzupełnianiu ich treści, jest aktywne uczestnictwo w kształtowaniu i rozwoju europejskiej świadomości.

Tłumaczenie i opracowanie:

**Małgorzata Kacprzak**

ITeE – PIB, Radom

Recenzent:

**dr hab. Henryk BEDNARCZYK**

**prof. ITeE – PIB**

Dane korespondencyjne autora:

**Prof. Joahim KNOLL**

Ruhr Universität

44 801 Bochum

Universitätsstrabe 150

[www.ruhr-uni-bochum.de](http://www.ruhr-uni-bochum.de)

# Edukacja na Ukrainie

S. MAMRYCZ

Lwów

## Innowacje pedagogiczne

## Pedagogical innovations

**Słowa kluczowe:** innowacje pedagogiczne, edukacja zawodowa, Ukraina, programy nauczania, kształcenie nauczycieli.

**Key words:** pedagogical innovations, vocational education, Ukraine, learning programmes, teachers training.

### Summary

Article presents the perspectives of innovations development in the vocational education in Ukraine. The analysis of vocational education system in the context of new technologies was carried out. The special role in implementing the innovations was attributed to teacher/instructor.

Aktualna polityka państwa ukraińskiego w dziedzinie edukacji zawodowej zorientowana jest na rozwiązywanie tak ważnych zadań, jak ustanowienie i realizacja szeregu praktycznych środków, skierowanych na pokonanie procesów i zjawisk kryzysowych oraz na stabilizację edukacji zawodowej, jej reformę i rozwój na bazie placówek oświatowych nowego typu, mechanizmów i technologii informacyjnych; integrację ukraińskiej szkoły zawodowej ze światowymi i europejskimi odpowiednikami, rozwój wzajemnej komunikacji intelektualnej itd. [4, s. 8]. Powoduje to potrzebę szerokiego wprowadzenia innowacyjnego podejścia do treści i organizacji kształcenia w warunkach ustawicznej edukacji zawodowej.

Analiza rozwoju systemu edukacji zawodowej w aspekcie historycznym oraz jego aktualnego stanu pozwala na podsumowanie pozytywnych i negatywnych wyników innowacji oraz opracowanie kryteriów ich doboru i oceny. Celem jest uzasadnienie strategii optymalizacji przygotowania do zawodu drogą kształtowania systemu innowacji z uwzględnieniem jego właściwości w warunkach powstawania gospodarki rynkowej. Nie mniej ważnym jest opracowanie sposobów doskonalenia zarządzania procesami innowacji w zawodowej placówce oświatowej.

W koncepcji edukacji zawodowej Ukrainy [6, s. 3–4] przewidziane są następstwo i wzajemny związek kształcenia ogólnego, zawodowego i wyższego; nieprzerwalność rozwoju kompleksowego kształcenia zawodowego stosownie do potrzeb osoby i aktualnych wymogów; wyprzedzający charakter przygotowania zawodowego w porównaniu z naukowo-technicznym poziomem przemysłu. Różnicowanie procesu kształcenia przewiduje różnorodność i elastyczność w tworzeniu treści, form, metod i środków kształcenia i wychowywania z uwzględnieniem narodowych cech i tradycji.

Każdy z powyższych procesów nie tylko może, ale i powinien być obiektem innowacyjnych poszukiwań. Innowacyjna działalność placówki oświatowej, w tej czy innej mierze, odzwierciedla wszystkie aspekty procesu kształcenia. Należy podkreślić, że właśnie w kształceniu zawodowym innowacje zyskują aprobatę, są wprowadzane, a jeśli są odrzucane, to nie tylko dużo rzadziej w porównaniu z edukacją ogólną, ale również z braku teoretycznego uzasadnienia.

Opracowywanie i wprowadzanie innowacyjnych procesów odbywa się w zakresie treściowo-procesowym jak i strukturalnym [11]. W planie treściowo-procesowym zrewidowano i skorygowano listę zawodów, plany i programy nauczania pod kątem dostosowania do wymogów pracodawców; opracowano państwowe standardy kształcenia zawodowego; opracowano i wprowadzono kształcenie modułowe; przyjęto nowe zasady kształcenia (orientacja na osobowość), gdy nacisk jest przenoszony na studenta czy ucznia; wprowadzono nową metodę kontroli wiadomości – testowanie; stosowany jest monitoring zatrudnienia absolwentów; wprowadzono edukację ekonomiczną, jako część składową kształcenia zawodowego. W zakresie strukturalnym, w tym czasie, była przeprowadzana decentralizacja administracji, przekazywanie pełnomocnictw w ustalaniu polityki kształcenia zawodowego przez regiony; organizacja placówek oświatowych nowego typu – college'ów, liceów zawodowych, liceów przedsiębiorczości; tworzenie na bazie placówek oświatowych inkubatorów przedsiębiorczości; tworzenie zespołów edukacyjno-naukowo-przemysłowych; usługi szkoleniowe dla osób bezrobotnych i niepełnosprawnych.

Innowacyjne pomysły w pedagogice powstają wtedy, kiedy zaostwiają się sprzeczności między zasadniczymi celami edukacji a niemożliwością ich osiągnięcia w ramach tradycyjnego paradygmatu edukacji. „Problem pojawia się wtedy, kiedy wynika i uświadamia się sprzeczność między rzeczywistą sytuacją a stanem niezbędnym do dalszego rozwoju. Czyli istnieje świadomość potrzeby rozwiązania pewnego problemu. Właśnie to jest siłą napędową poszukiwań optymalnego rozwiązania. Wynikiem tych poszukiwań powinno być nowe, innowacja” [10, s. 117].

Wprowadzenie innowacji w kształceniu zawodowym wymaga przede wszystkim zbadania zagadnień spoza obszaru zainteresowań pedagogiki ogólnej: zależność wprowadzenia innowacji od typu lub profilu zawodowej placówki oświatowej, szczególne prawidłowości odbioru nowego przez wykładowców, specyfika innowacyjnych technologii w edukacji zawodowej, tworzenie zespołów integralnych innowacji dla konkretnego typu placówki oświatowej itp.

W nowoczesnej edukacji zawodowej, tak jak i w edukacji w ogóle, innowacyjny typ kształcenia aktualizuje takie zagadnienia, jak skupienie uwagi na problemach i komplikacjach, jakie mogą się pojawić w przyszłości i na alternatywnych sposobach ich rozwiązywania; współpraca z uczniem i jego udział w procesie podejmowania kluczowych decyzji na różnych poziomach. „Znane teorie dydaktyczne gromadzą doświadczenia praktyczne kształcenia i ukazują prawidłowo-



wości, zasady i sposoby jego organizacji łącznie z opisem teorii edukacyjnych i charakteru wspólnych działań wykładowcy i ucznia” [2, s. 105]. Naukowo uzasadniona transformacja tych teorii w pedagogikę zawodową, dopełnienie i regulacja ich specyficznymi teoretycznymi ustawami, wymagają szczegółowej analizy możliwości innowacyjnej działalności konkretnych zawodowych placówek oświatowych.

A więc istotnym staje się wyodrębnienie z innowacyjnej pedagogiki jako osobnego podrodzaju *innowacyjnej pedagogiki zawodowej (zawodowej neologii)*, która ma szereg specyficznych właściwości. Przy czym ważne jest wyraźne odróżnienie teoretycznej zawodowej neologii i eksperymentalnej zawodowej neologii. Każda z nich ma własne funkcje, których w żadnych warunkach nie wolno zamieniać, ponieważ niedocenianie zarówno teoretycznego, jak i eksperymentalnego aspektu innowacyjnej działalności prowadzi do przedwczesnych innowacyjnych eksperymentów, tworzenia nierealnych innowacji i temu podobnie.

Niekiedy innowacja na początku funkcjonuje gorzej, albowiem wymaga przebudowy działalności i przełamania stereotypów. Dlatego „chaotyczność innowacji jest szkodliwa. Tworząc pozory zmian i posuwania się do przodu, często rujnuje i tak nie dość mocne fundamenty systemu pedagogicznego” [8, s. 187]. Bynajmniej nie wszystkie innowacje mogą być użyteczne. Czasem upowszechnia się coś potrzebnego i pożytecznego, natomiast dzieje się to w nieodpowiedni sposób.

Na przykład, zasługujące na wysoką ocenę ukierunkowanie na humanizację procesu kształcenia w zawodowych placówkach oświatowych o profilu technicznym, w niektórych przypadkach przyjmuje wypaczone formy: nieuzasadnione wprowadzanie dodatkowych przedmiotów humanistycznych, nauczanie których niewiele daje dla rozwoju osobowości, skracca się czas na przyswojenie zawodowo wartościowych wiadomości, co z kolei prowadzi do obniżenia poziomu fachowości absolwentów.

Rozwój innowacji pedagogicznych był nadmiernie utrudniony ze względu na monopolistyczne panowanie jednej ideologii i związany z nią totalitaryzm we wszystkich obszarach życia, edukacji, szkoły [12, s.102]. Zdaniem większości współczesnych pedagogów, nadane organem ustawodawczym prawo do wolności twórczości pedagogicznej uwolniło od zakazów, które na siłę przez długie lata powstrzymywały twórczy potencjał nauczycieli. Mimo że wiele placówek oświatowych zaczęło wcielać w życie pomysły swoich najlepszych nauczycieli i menadżerów, to praktyka zmian zetknęła się z poważną sprzecznością między istniejącą potrzebą szybkiego rozwoju i nieumiejętnością jej realizacji przez pedagogów.

Właściwym byłoby obiektywne zaznaczenie pozytywnych innowacji, które miały miejsce w scentralizowanym systemie edukacji zawodowej: połączenie ogólnego i zawodowego kształcenia, możliwość zdobycia pełnego średniego wykształcenia, co upoważniało do wstępu na wyższe uczelnie; połączenie nauczania teoretycznego i praktycznego w jednym zespole pedagogicznym, zapewnienie ciągłości związku teorii i praktyki; bliska współpraca zawodowych placówek oświatowych z zakładami pracy poprzez praktyki uczniów i wspólne kwalifikowanie absolwentów; systematyzacja i systematyczność kształcenia, poświęcanie ogromnej uwagi pracy metodycznej w teoretycznym i praktycznym kształceniu. Jednocześnie centralny system miał szereg negatywnych cech, mianowicie wąską branżową specjalizację szeregu placówek oświatowych;

przeładowane programy nauczania; niedostateczna kontrola jakości przygotowania ogólnokształcącego.

Współczesny system przygotowania wykładowcy niezupełnie odpowiada wymaganiom, stawianym innowacyjnej działalności. Mniej lub bardziej przypadkowe indywidualne odmiany poglądów, nastrojów, wartości, cech osobowości są zbierane i rozpowszechniane i jeżeli zaspokajają potrzeby innowacji, stają się typowe i są masowo rozpowszechniane. Takiemu socjalnemu rozpowszechnieniu typowych cech osobowości poprzez naśladowanie pewnych wzorców może towarzyszyć standaryzacja osoby, utrata indywidualności. Zdaniem W. A. Slastionina [9, s. 8–9], w większości przypadków literatura metodyczna zaleca wykładowcy tylko jeden sposób rozwiązywania problemów. Problemy te są bezpośrednio powiązane z przygotowaniem przyszłego wykładowcy do działań innowacyjnych, ze stwarzaniem warunków dla rozwoju gotowości psychicznej do przyswojenia innowacji. Działalność innowacyjna ukierunkowuje wykładowcę na poznawanie i uświadomienie problemów.

Ważnym innowacyjnym krokiem o charakterze teoretycznym jest wprowadzenie pojęcia zawodoznawstwo, profesjologia [1]. Geneza jego istnienia na poziomie genetycznym dotyczy dalekiej przeszłości i łączy się jednocześnie z rozwojem wszystkich historycznych stadiów edukacji zawodowej. Na różnych etapach rozwoju naukowcy wracali do korzeni profesjonalnej analizy działalności, zawodów, zawodowo-kwalifikowanej strukturyzacji układu pojęć, co pozwalało uzasadnić ich definicje, które w dzisiejszych warunkach określają profesjonalne cechy poznania. Przedmiotem profesjologii jako nauki jest działalność zawodowa, która pozwala człowiekowi ujawnić wszystkie możliwe posiadane cechy i zdolności w ciągu całego życia.

Profesjologia bada zawody jako rodzaj działalności odpowiedni do poziomu wykształcenia, wychowania i rozwoju duchowego człowieka. Podstawowymi dziedzinami badań systemowych w profesjologii są praca, działalność, wzorce zawodowo-kwalifikacyjne, profesjografia, integracja i różnicowanie zawodów, klasyfikacja zawodów, samostanowienie zawodowe, orientacja i przystosowanie zawodowe, dobór zawodowy i zawodowa konsultacja, profesjonalizacja osobowości, kariera zawodowa itp. [1, s.74].

Zasadnicze pojęcia profesjologii należy rozpatrywać razem z innowacją pedagogiczną. Z drugiej zaś strony, jeśli potraktujemy profesjologię szeroko, to w miejscu połączenia profesjologii i innowacji pedagogicznej musiałaby się rozwinąć wąska dziedzina wiedzy pedagogicznej: profesjologia innowacyjna.

Znaczne innowacyjne zmiany przewidywane są w pracy z informacją jako nieodzowną częścią składową działalności zawodowej specjalisty w jakiegokolwiek branży, przy czym >>zanurzenie<< studenta w obszar informacyjny jest najbardziej logicznym sposobem połączenia jego przygotowania zawodowego z przygotowaniem metodologicznym, z rozwojem gotowości (zdolności i potrzeby) do otrzymania nowej wiedzy” [3, s. 84]. Zasadniczym zaś celem naukowo-informacyjnej działalności jako kontekstu kształcenia jest nabywanie przez uczniów i studentów doświadczenia w samodzielnej, intensywnej pod względem umysłowym pracy, związanej z procesami informacyjnymi, samorealizacją i rozwojem ich myślenia naukowego.

Mimo tego, że konieczność innowacji jest oczywista, jednak istnieją i alternatywne oceny zmian w systemie edukacji. „Pod wpływem ogólnych socjalno-politycznych procesów w kraju system edukacji również był zmuszony do ogłoszenia zmian, co przejawiało się w formalnej

zmianie nazw i szyldów placówek oświatowych, koniunkturalnej wzmiance i odtworzeniu historycznych form placówek oświatowych, kokietowaniu struktur naukowych, w masowym tworzeniu „intelektualizowanych” urzędów (psychologicznych, socjologicznych, metodologicznych), pojawieniu się zamówień na badania socjologiczne i pseudoprojekty w edukacji jako środek do „prania pieniędzy” [127]. W edukacji zawodowej obserwuje się szczególnie dużo formalnych oznak uruchomienia innowacyjnych procesów na wszystkich etapach kształcenia.

Naukowo uzasadniona działalność innowacyjna przewiduje, jako atrybut, pracę eksperymentalną. Należy dodać, że eksperyment jest innowacyjny wtedy i tylko wtedy, kiedy bazuje on na poważnych metodologicznych i pedagogicznych zasadach. Tylko w tym wypadku sprowadzane są do minimum uboczne negatywne skutki. Zaznaczmy, że w warunkach edukacji zawodowej wymagania co do teoretycznego uzasadnienia innowacji proponowanych do eksperymentu winny być o wiele bardziej restrykcyjne od stosowanych w szkołach ogólnokształcących. Znaczna część innowacji w szkołach ogólnokształcących bezzasadnie jest przenoszona do szkoły zawodowej, bez uwzględniania jej specyfiki, zdolności i możliwości uczniów.

Eksperymentalna zawodowa neologia może, między innymi, powstawać według zasady indukcji „z dołu do góry”, tzn. od analizy przeprowadzenia prac eksperymentalnych w konkretnych placówkach oświatowych do uogólnienia, na podstawie eksperymentów, możliwości działalności innowacyjnej w edukacji zawodowej.

Obiektami innowacji, z reguły, są stale aktualne problemy pedagogiczne: podnoszenie motywacji działalności naukowo-wychowawczej, optymalizacja materiałów naukowych, odnowienie form i metod, wprowadzenie efektywnych nowych technologii kształcenia i wychowania, poprawa efektywności zarządzania procesem kształcenia itp. Obiektami innowacji mogą być również wszystkie podstawowe elementy edukacji: cele, treści, środki i sposoby zdobywania wykształcenia, formy organizacji procesu edukacji, realny proces edukacji jako całość kształcenia, wychowywania i rozwoju człowieka, podmioty i przedmioty procesu edukacji, środowisko edukacyjne, wynik edukacji, tzn. poziom edukacji człowieka w danym przypadku [2, s. 71].

Jednym z najważniejszych obiektów innowacji jest zawodowa placówka oświatowa. Dla poszerzenia jej możliwości wyboru nowych pomysłów, technologii, programów i organizacyjnych form ich przyswajania należy rozpatrzyć podstawowe źródła pomysłów innowacyjnego rozwoju edukacji, jak również mechanizm uzasadnionego wyboru optymalnej dla danej placówki nowej idei, technologie opracowania i przyswojenia nowości oraz normatywno-prawne aspekty procesu innowacji.

Zdaniem I.A. Ziaziuna [5, s. 34–36], perspektywicznym jest wariant, kiedy jeden i ten sam program edukacyjny realizuje się w placówkach oświatowych różnego typu, na przykład licencjat i magisterium. Licencjacki program kształcenia może być realizowany w college’u, który posiada odpowiednią bazę materiałową, kadre nauczycielską i stosowne pozwolenie; absolwenci liceum, technikum czy college’u, zdając na studia wyższe, są łączeni w specjalne grupy w celu zdobycia tytułu licencjata w skróconym terminie; absolwenci liceum, technikum czy college’u, którzy już posiadają świadectwo ukończenia szkoły, również mogą zdobyć tytuł licencjata, realizując program edukacyjny w instytucie czy na fakultecie podnoszenia kwalifikacji; studenci studiów wyższych z niepełnym wyższym wykształceniem dyplom licencjata mogą obronić w college’u.

A więc aktualność badania działalności innowacyjnej odrębnej placówki oświatowej wzrasta, ponieważ istniejące opracowania tego zagadnienia po pierwsze, praktycznie nie stawiają pytania o optymalnym połączeniu i integracyjnym systemie działalności innowacyjnej, a po drugie, praktyczny brak badań w pedagogice zawodowej. Innowacyjne pomysły w pedagogice wynikają wtedy, kiedy zaostrzają się sprzeczności między zasadniczymi celami edukacji i niezdolnością ich osiągnięcia w ramach tradycyjnego paradygmatu edukacji.

Wprowadzenie innowacji w edukacji zawodowej wymaga przede wszystkim zbadania takich zagadnień, jak zależność wprowadzenia innowacji od typu lub profilu zawodowej placówki oświatowej, charakterystyczne prawidłowości odbioru nowego przez wykładowców, specyfika innowacyjnych technologii w edukacji zawodowej, kształtowanie zbiorów integralnych innowacji dla konkretnego typu placówki oświatowej itp.

## Literatura

1. Bieliajewa A.P., Integracyjno-modułowy pedagogiczny system kształcenia zawodowego. – SPb: Radom, Instytut Edukacji Zawodowo-Technicznej PAO, 1997. – 226 s.
2. Bordowskaja N.W., Pean A.A., Pedagogika. – SPb: Piter, 2000. – 304 s.
3. Branowski J., Bieliajewa A., Praca w środowisku informacyjnym // Szkolnictwo wyższe w Rosji. – 2002. - 1. – C. 18-87.
4. Gurewicz R.S., Teoretyczne i metodyczne podstawy organizacji kształcenia w placówkach zawodowo-technicznych. – K.: Wyższa Szk., 1998. – 229 s.
5. Ziaziun I.A., Intelktualny twórca rozwój osobowości w warunkach kształcenia ustawicznego // Ustawiczne kształcenie zawodowe: problemy, poszukiwania, perspektywy. – K.: „Wipol”, 2000. – S. 11-57.
6. Koncepcja edukacji zawodowej Ukrainy – K., 1991. – 6s.
7. Kuzniecowa A.I. Opracowanie projektu edukacyjnego jako źródła rozwoju wiedzy pedagogicznej: Dis. – Rostow nad Donem, 1993. – s. 127–129.
8. Podlasyj I.P., Pedagogika. – M.: WLADOS, 2001. – Kn.1: Ogólne podstawy. Proces edukacji. – 576 s.
9. Slastenin W.A., Podymowa L.S. Pedagogika: działalność innowacyjna. – M.: ICzP „Wydawnictwo Magistr”, 1997. – 308 s.
10. Surowcewa R.F., Problemy działalności innowacyjnej w teorii i praktyce pedagogicznej // Nauka i Edukacja. – 2001. – 6. (-200G) – S. 116–120.
11. Tokmogulow A.T., Innowacyjne procesy w początkowym kształceniu zawodowym Republiki Kirgizji w warunkach przejścia do gospodarki rynkowej: Aw. k.p.n. 13.00.01. – Kirg. in-t edukacji. – Biszek, 2001. – 22 s.
12. Zarządzanie rozwojem szkoły: Podręcznik dla menadżerów placówek oświatowych / Pod red. M.M. Potasznika i W.S. Lazariewa. – M.: Nowa szkoła, 1995. – 464 s.

Tłumaczenie:  
**Larysa Stawińska**

Recenzent:  
**dr Janusz FIGURSKI**

## Szkoły naukowe kształcenia nauczycieli

### Scientific schools of teacher education

**Słowa kluczowe:** szkoły naukowe, kształcenie nauczycieli, współpraca międzynarodowa.

**Key words:** scientific schools, teacher education, international cooperation.

#### Summary

Teacher education is special element in education system. The teachers are educated for different education systems and educational institutions. The article presents the analysis of *scientific school* term, terminology and history of scientific schools on Ukraine.

Kształcenie nauczycieli jest szczególnym elementem składowym systemu edukacji. Szczególność jej polega na kształceniu nauczycieli dla różnych systemów oświatowo-wychowawczych oraz placówek oświatowych.

W „Ukraińskim Słowniku Pedagogicznym” Semena Honczarenki zostały przedstawione dwie wykładnie pojęcia „kształcenie nauczycieli”. Po pierwsze jest to system kształcenia kadry pedagogiczno-dydaktycznej (nauczycieli, wychowawców itp.) dla szkoły ogólnokształcącej oraz innych placówek oświatowo-wychowawczych w uniwersytetach pedagogicznych, instytutach, liceach, uniwersytetach; w szerokim rozumieniu – kształcenie kadry pedagogicznej oraz naukowo-dydaktycznej dla szkół wszystkich typów, włącznie ze szkołami zawodowo-technicznymi, średnimi specjalnymi i uczelniami wyższymi [1, 252]. Drugie znaczenie to jest „całokształt wiedzy zdobytej w wyniku tego kształcenia”. Taka definicja istoty tego pojęcia, niewątpliwie, akumuluje w sobie idee oraz rozwiązania organizacyjno-administracyjne, a także rzeczywisty stan rozwoju oświaty pedagogicznej okresu radzieckiego.

W poradniku dydaktyczno-metodologicznym *Pedagogika dobra: ideały a realia* ówczesny rektor połtawski (w chwili obecnej akademik Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, Dyrektor Instytutu Oświaty Pedagogicznej i Kształcenia Dorosłych) podaje 10 podstawowych zasad funkcjonowania instytutu pedagogicznego. Sięgnijmy do treści tylko trzech z nich – szóstej, siódmej i ósmej:

6. Pedagogika jest sztuką (K.D. Uszyński), jej tworzenie jest rozwojem indywidualnych możliwości pedagogicznych każdego studenta (kształtowanie mistrzostwa pedagogicznego (sztuki nauczania) – A.S. Makarenko).

7. Podstawa duchowości – P i ę k n o i D o b r o („filozofia serca” H.S. Skoworody), podstawa poszukiwania naukowego – P r a d a.

8. W połączeniu Prawdy, Piękna i Dobra jest dobór młodzieży szkolnej do zawodu nauczycielskiego według „pokrewnej pracy” (H.S. Skowroda)” [2, 108].

Nie będziemy komentować zawartości tych zasad, tylko podkreślimy, że po 32 latach, które upłynęły od ich uzasadnienia, nie tracą one na swojej aktualności.

Przełom XX i XXI w. na świecie przyniósł globalną transformację, a zmiany społeczno-gospodarcze przyspieszyły rozwój informacyjno-technologiczny. Wszystko to nie mogło nie wpłynąć na oświatę, zwłaszcza na pedagogiczną, która według istoty swojej obiektywnie powinna być wyprzedzającą. Procesy transformacyjne spowodowały zmiany w terminologii pedagogiki, których całokształt znaczeń przedstawia system pojęć pedagogicznych (który jest mu tożsamy)” [3, 174].

W związku z tym znacznie pogłębia się i rozszerza zawartość pojęcia „kształcenie nauczycieli”. Wykładnia jego znaczenia jest uzupełniana aspektem kształcenia kadry dydaktycznej dla realizacji koncepcji oświaty ustawicznej – oświaty przez całe życie, zwłaszcza kształcenia zawodowego w zakładach przekwalifikowania ludności niezatrudnionej, kształcenia dodatkowego różnych kategorii ludności, w tym trzeciego wieku. Otóż na początku XXI wieku pojęcie to nabiera bardziej szerokiego znaczenia, ponieważ jego sens obejmuje również zawodowo-pedagogiczne kształcenie osób związanych z działalnością edukacyjno-wychowawczą w różnych systemach społeczno-kulturalnych i produkcyjnych.

Jednocześnie należy podkreślić, że osobowości nauczyciela, jakości jego działalności pedagogicznej, jemu jako podmiotowi procesu edukacyjno-wychowawczego, podmiotowi obcowania pedagogicznego są stawiane nowe, podwyższone wymagania:

- stworzenie niezbędnych warunków społeczno-kulturalnych i społeczno-gospodarczych dla rozwoju osobowości studenta uczelni wyższej – przyszłego nauczyciela, dla jego zasadniczego kształcenia ogólnokulturalnego, kształtowania wysokich cech moralno-etycznych, miłości do zawodu nauczyciela,
- wspieranie zawodowego kształcenia oraz samodoskonalenia nauczycieli,
- stymulowanie działalności innowacyjnej w różnych systemach edukacyjno-wychowawczych, twórczości pedagogicznej, co umożliwi wejście na poziom mistrzostwa pedagogicznego (sztuki nauczania) [4, 15–20].

Rozwiązanie tych zadań wymaga nieustannej realizacji zasady ciągłości. **Karol Popper** wybitny filozof, logik i socjolog pisze: „Nie możemy wszystkiego rozpocząć od czystej karty, powinniśmy opierać się na tym, co już zostało dokonane w nauce przed nami... W nauce aspirujemy do postępu, a to oznacza, że jesteśmy zmuszeni opierać się na osiągnięciach swoich poprzedników”. Naszym zdaniem to założenie ma znaczenie metodyczne dla różnych dziedzin wiedzy naukowej – i humanistycznej, i społeczno-ekonomicznej, i technicznej, i medycznej oraz innych. Jego zgłębienie obiektywnie wymaga naszego odwołania się do historii rozwoju nauki. W różnych okresach historycznych były zmieniane funkcje nauki w życiu społecznym. Otóż, w okresie konstytuowania przyrodoznawstwa nauka walczyła z religią o swoje prawo do uczestniczenia w kształtowaniu światopoglądu. W wieku XIX funkcja światopoglądowa została uzupełniona przez funkcję bycia siłą produkcyjną. A w pierwszej połowie wieku XX zrodziła się i została zatwierdzona jeszcze jedna funkcja – społeczna, która transferuje w siłę społeczną, wchodząc w różne obszary życia społecznego oraz regulując różne rodzaje działalności ludzkiej. W epoce współczesnej ze względu na kryzysy globalne powstaje problem poszukiwania nowych orientacji światopoglądowych ludzkości. W związku z tym na nowo są przemyślane również

funkcje nauki. Jej dominacja w systemie wartości kultury w wielu aspektach była związana z jej funkcją technologiczną. Dzisiaj ważne jest organiczne połączenie wartości myślenia naukowo-technicznego z wartościami społecznymi, przedstawionymi w moralności, sztuce, osiągnięciach religijnych i filozoficznych świata” [5, 674].

W związku z tym podkreślmy wyjątkowo ważną rolę synergii jako kierunku i programu badań interdyscyplinarnych, skierowanych na analizę procesu samoorganizacji oraz kształtowania nowych struktur w otwartych systemach fizycznych, biologicznych, społecznych, kognitywnych, ekologicznych i innych. Idea synergii została zaproponowana i uzasadniona (Brukselski Wolny Uniwersytet oraz Amerykańska Szkoła Synergiczna) przez Prigożyna i G. Hackena (RFN) na przełomie lat 60–70. ubiegłego wieku. „Zgodnie z podejściem synergicznym, samoorganizacja systemów złożonych jest kierowana od chaosu do coraz większego uporządkowania na podstawie poszczególnych parametrów porządku oraz uogólnienia informacji synergicznej zgodnie z określonymi paternami (modelami). W trakcie samoorganizacji systemu odbywa się powstanie oraz samoutworzenie sensu jego rozwoju, swoista aspiracja systemu do przyszłego jego uporządkowania...” [6, 580–581] – ten wniosek filozofów ma znaczenie kluczowe dla uzasadnienia metodycznego działania oraz stałej współpracy szkół, zwłaszcza w zakresie zagadnień pedagogiki oraz różnych subdyscyplin.

## Szkoły naukowe

W literaturze przedstawiono dość dużo wykładni istoty pojęcia „szkoła naukowa”, które wzajemnie uzupełniają się i pogłębiają, nabywają nowych nietradycyjnych aspektów oraz detali.

Naukowa szkoła to również współpraca naukowców skupionych wokół wybitnej osobowości, która dokonała znaczącego odkrycia naukowego. Dzięki takiej współpracy następuje rozwój, doskonalenie i pogłębianie badań naukowych.

Niewątpliwie, ta lub inna szkoła naukowa wcześniej czy później może zawiesić swoje istnienie z powodów obiektywnych lub subiektywnych, które w skrócie można sformułować w następujący sposób:

- 1) wyczerpanie zagadnienia badania rozpoczętego przez uczonego oraz jego uczniów,
- 2) powstanie nowych idei oraz poglądów w zakresie badanego problemu,
- 3) odejście wybitnego uczonego – założyciela szkoły naukowej,
- 4) brak opracowanej koncepcji zmian umożliwiającej percepcję oraz kontynuację wcześniej przedstawionej teorii,
- 5) brak bazy finansowej, wsparcia materialnego i technicznego dla kontynuacji badań naukowych w zakresie zagadnienia kluczowego tej lub innej szkoły naukowej, jak również inne powody.

Naszym zdaniem, zbadanie kształtowania, rozwoju, skuteczności oraz perspektywiczności idei szkół naukowych w różnych dziedzinach, w tym pedagogicznych, psychologicznych, filozoficznych, technicznych oraz ekonomicznych nie jest sprawą drugorzędą. Powinna ona być kierunkiem naukoznawstwa jako dziedziny zintegrowanej wiedzy naukowej.

W związku z tą uwagą szczególnie akcent kładziemy na to, że równoległe badanie szkół naukowych, w których ramach są realizowane badania w różnych dziedzinach wiedzy naukowej (na przykład pedagogicznej i przyrodniczej, psychologicznej i technicznej) będzie sprzyjać wzajemnemu wzbogaceniu, integracji działalności naukowej i dlatego uzyskaniu wyników naukowych, które będą miały znaczenie powszechne, uzupełniały się wzajemnie przez idee, teorie.

Dość pouczające, pożyteczne i jednocześnie perspektywiczne w naszym czasie może być sięgnięcie do prac uczonych – naszych wybitnych poprzedników w zakresie naukoznawstwa, stworzenia oraz rozwoju szkół naukowych.

Zwróćmy się do współczesnej wykładni pojęcia szkoła naukowa. „Szkoła naukowa jest to wspólnota zawodowa ludzi ukształtowana pod egidą osobistości uczonego-przywódcy. Zajmuje się ona aktywną pracą badawczą w nowym aktualnym kierunku oraz związana jest z ideami, metodykami, tradycjami naukowymi, szerzonymi przez współpracę i poszukiwanie nowych faktów. W szkole naukowej są prezentowane hipotezy, koncepcje, teorie. W niej nie obawiają się dyskusji, odwrotnie – pragną ich. Tu wszystko jest dla swobody twórczości” [14, 10]. W tym określeniu, uzasadnionym przez lwowskiego uczonego Dmytra Zerbino są i głębia, i perspektywa, które warto wziąć pod uwagę w organizacji działalności naukowo-badawczej w warunkach współczesnych. W związku z tym zaakcentujemy zagadnienie kształtowania się i rozwoju pedagogicznych szkół naukowych w różnych krajach, ujawnienia podobieństw i odmienności w tym zjawisku na poziomach krajowym, regionalnym oraz międzynarodowym.

Dzisiaj można podawać liczne przykłady świadczące o tym, iż w kształtowaniu się uczonego początkującego, w jego formowaniu wyjątkowo ważną rolę odegrała pewna szkoła naukowa. Jednostka organizacyjna w instytucie akademickim, katedra lub pracownia w uniwersytecie klasycznym mogą funkcjonować przez dziesiątki lat i nawet nie zbliżać się do szkoły naukowej (takich przykładów jest dużo również w naszej stolicy). Ta lub inna komórka organizacyjna może zdobyć status szkoły naukowej tylko wtedy, gdy opracowuje ideę oryginalną, koncepcję autorską lub zespołową, tworzącą podstawę nowego kierunku w nauce. Autor tego artykułu jako badacz początkujący ze Lwowszczyzny, na której rozpoczęła swoją działalność pedagogiczną, ukształtowała się w łonie dwóch moskiewskich szkół naukowych – **E.G. Kostiaszki** i **S.Ja. Batyszewa**.

### „Kaganek oświaty...”

„Kaganek oświaty” – to piękne oraz głębokie wyrażenie zostało uzasadnione jako potrzeba, by „oświecić głębię i widzieć w ciemnościach” (głębię ziemi). Później ten „kaganek oświaty – kaganek wiedzy” nabył szerokiego znaczenia społecznego. Również teraz na początku XXI wieku, kiedy mówimy o społeczeństwie wiedzy, ten symbol przybiera nowych wymiarów filozoficznych, pedagogicznych, psychologicznych i społecznych. Staje się swoistym logo każdej szkoły naukowej. Niezbędne jest zbadanie historyczno-pedagogiczne doświadczeń zagranicznych, analiza porównawcza, ujawnienie wspólnego oraz odmiennego.

W związku z tym wyjątkowe znaczenie ma sięgnięcie po spuściznę **Wołodymira Iwanowycza Wernadskiego** – organizatora i pierwszego prezydenta Ukraińskiej Akademii Nauk (1918–1919). Dzieła tego uczonego, jego prognostyczne idee oraz założenia stały się podstawą metodyczną kształtowania i rozwoju wielu nauk.

Należy oddzielnie podkreślić to, że w systemie poglądów filozoficznych W.I. Wernadskiego szczególnie akcent został położony na zagadnienia historii i prawidłowości rozwoju wiedzy naukowej, stosunek empiryzmu i teorii w poznaniu naukowym, powiązań filozofii i przyrodznawstwa, społecznych funkcji wiedzy naukowej, jak również odpowiedzialności społecznej naukowców za wyniki swoich badań, wdrożenia naukowo uzasadnionych zaleceń w różne obszary funkcjonowania człowieka.



Współczesnego przemyslenia wymagają idee filozoficzne W.I. Wernadskiego, dotyczące struktury przestrzenno-czasowej świata, roli symetrii oraz asymetrii w różnych zjawiskach życiowych. Jak podkreślał uczony, w noosferze główną siłą napędową jest nauka. Droga człowieka do swojej „geologiczności” obejmuje dwa aspekty. Pierwszy – to jest ogarnięcie przez człowieka („techniką swego życia”) coraz nowszych postaci energii (od muskularnej do atomowej): „w ten sposób zdominował on planetę nie tylko w jej substancji, ale również w energii”. Drugi – to jest stworzenie i rozwój nauki oraz logiczno-metodycznego aparatu myśli. „Gdy mówimy o nauce, powinniśmy mieć na myśli, że w procesie historycznym tworzenia noosfery, w którym najbardziej ostro wykazuje się biochemiczna organizacja ludzkości, trzy procesy historyczne miały największe znaczenie”. Zdaniem W. I. Wernadskiego, są to: 1) tworzenie matematyki; 2) pojawienie się naukowego systemu przyrody oraz systemu myśli; 3) kształtowanie wizji naukowej dotyczącej pozycji człowieka w kosmosie. Nauka W. I. Wernadskiego o przejściu biosfery w noosferę jest źródłem metodologicznym poszukiwania naukowego zarówno w dziedzinie filozofii, jak i naukach przyrodniczych, pedagogicznych, psychologicznych, medycznych i innych. Założenie dotyczące konieczności stałego ścisłego kontaktu działalności naukowej z życiem gospodarki narodowej kraju zostało uzasadnione przez W. I. Wernadskiego. Występował on konsekwentnie przeciwko nadużyciom spowodowanym odkryciami naukowymi, nieustannie walczył o wdrożenie do praktyki tradycji i zasad humanizmu naukowo-przyrodniczego. Twórca teorii o noosferze akcentował, iż uczeni powinni poznawać obiektywne prawidłowości przyrody dla szczęścia i dobra ludzi [7, 98].

Genialny uczony wyobrażał sobie społeczeństwo ludzkie jako część biosfery, etap jej ewolucji. Metodycznie uzasadnił oraz odkrył możliwość zbadania globalnej działalności człowieka, między innymi zjawisko życia intelektualnego. Udowodnił ideę dotyczącą wzmocnienia roli nauki w systemie kultury, wdrażania wiedzy naukowej do świadomości masowej, jak również kształtowania takiej świadomości, w której staje się możliwe współistnienie zarówno teorii i hipotez, jak też poglądów religijnych i filozoficznych, domysłów, przesądów. Twórczość naukowa, jak podkreślał W.I. Wernadski, wymaga jaskrawych indywidualności. Podkreślał szczególnie najwyższą wartość oddzielnej osobowości nie poniżającej się „nawet w warunkach procesów intelektualnych i społecznych o skali światowej” [8, 140].

Uczony przestrzegał przed dogmatycznym podejściem do szerzenia wiedzy naukowej, obniżającym jakość oświaty, doprowadzającym do ograniczenia wolności umysłu. Uważał za celowe wykładać historię przedmiotów naukowych w kontekście rozwoju kultury duchowej i materialnej. Oświata powinna być skierowana na kształtowanie twórców kultury, na maksymalny przejaw cech osobowych człowieka.

Unikalnym, jeszcze niedostatecznie zbadanym oraz nieocenionym źródłem dla pracy z młodzieżą naukową jest dziedzictwo naukowe Pietra Leonidowicza Kapicy – wybitnego naukowca w dziedzinie fizyki zjawisk magnetycznych, fizyki i techniki niskich temperatur, fizyki kwantowej stanu skondensowanego, elektroniki i fizyki plazmy, redaktora naczelnego pisma fizyki eksperymentalnej i teoretycznej. „Moje wspomnienia o Rutherfordzie” – ta spowiedź Kapicy na posiedzeniu w Londyńskim Towarzystwie Królewskim w dniu 16 maja 1966 roku jest prawdziwym dziełem, wzorcem dogłębnej analizy działalności Rutherforda i nie tylko jako wielkiego uczonego, ale również wielkiego nauczyciela. „Historia nauki wskazuje, że wielki uczony to niekoniecznie wielki człowiek, zaś wielki nauczyciel nie może nie być wielkim człowiekiem” [10, 218]. P.L. Kapica wspominał: „Jakoś w trakcie jednej ze szczerych rozmów Rutherford

powiedział mi, że najważniejsze dla nauczyciela jest nauczyć się nie zazdrościć sukcesów swoich uczniów, aczkolwiek z upływem lat to nie jest łatwe! Główną cechą nauczyciela ma być hojność” [10, 227]. Rutherford mówił: „Uczniowie sami zmuszają mnie do tego, by pozostać młodym”. W tym jest głęboka prawda, ponieważ uczniowie nie pozwalają nauczycielowi pozostawać w tyle, zaprzeczać nowości pojawiających się w nauce. W referacie na Międzynarodowej Konferencji w sprawie kształcenia wykładowców fizyki dla szkoły średniej (Eger, Węgry, dnia 11 września 1970 roku) Kapica wyciąga wniosek: „Historia nauki wskazuje, że ci naukowcy najbardziej owocnie prowadzą swoje badania, którzy mają uczniów i razem z nimi pracują” [10, 158]. Wniosek ten został przez niego potwierdzony przykładami z działalności naukowo-pedagogicznej Mendelejewa, młodego Łobaczewskiego oraz innych wybitnych uczonych. Umotywowane przez P.L. Kapicę zasady wychowania i oświaty twórczej współczesnej młodzieży są wyjątkowo aktualne i w naszym czasie oraz wymagają przemyślenia. „Aby ludzkość rozwijała się w drodze humanizmu, kultury i postępu społecznego wszyscy my, uczeni i ludzie pracy umysłowej, powinniśmy brać czynny udział w opracowaniu zagadnień związanych ze zdrowiem i postępowym wychowaniem naszej zmiany” [10, 159].

Jak podkreślają badacze, W.I. Wernadski po raz pierwszy w historiografii poddał analizie „zasady naukowej pracy badawczej”:

- samodzielną pracę twórczą w niezbadanych dziedzinach nauki,
- precyzyjne ustalanie faktów, ich „krytyczne przetwarzanie”,
- „połączenie w jedną skoordynowaną całość wszystkich faktów, dostępnych ludzkości”,
- „organizację pracy naukowej w zespole”,
- „opracowanie nowych form twórczości naukowej” [11, 7–8].

Obok historycznych W.I. Wernadski poruszył i rozpatrzył niektóre zagadnienia psychologiczne oraz społeczne twórczości naukowej i rozwoju nauki, zwłaszcza:

- relację uczonego i środowiska,
- znaczenie ciągłości w pracy badawczej,
- rola elementów artystycznego i emocjonalnego w twórczości naukowej.

Wzorcem racjonalnej naukowej organizacji pracy jest, między innymi, struktura pierwszej pracy „Zarys z historii przyrodoznawstwa w Rosji w XVIII wieku”:

1. Słowo autora.
2. Nieprzerwalność twórczości naukowej w Rosji od początku XVIII wieku.
3. Brak ciągłości i tradycji.
4. Twórczość naukowa i oświata naukowa.
5. Twórczość naukowa jako część kultury narodowej.
6. Spójność procesu rozwoju myśli naukowej.
7. Powszechne obowiązywanie wyników [11, 63–81].

Ważne znaczenie metodyczne ma uzasadnienie pozycji dotyczącej „naukowej wiary jako potężnego czynnika twórczego, który jest najściślej genetycznie związany z poszukiwaniem naukowym i twórczością naukową, w ogóle nieodłączalny od nich”. „Wiara naukowa – podkreśla uczoney – nie tylko powodowała odkrycia, zmuszała ona człowieka iść drogą twórczości naukowej i poszukiwań naukowych pomimo wszelkich barier zewnętrznych, umożliwiała i umożliwia dla człowieka stawiania celu i zadania poszukiwań naukowych nie tylko powyżej dóbr życiowych, ale również wyżej życia” [11, 80].

We wstępie do książki „Utajone myśli” (Sokrowiennyje mysli), która została wydana w roku 1904, D.I. Mendelejew pisał: „Dla wzbogacenia potrzebna jest oświata, zaś oświata jest nie do pomyślenia bez wzbogacenia” [12, 401]. Uczony w ten sposób uzasadnia pięć kluczowych aspektów tego zagadnienia:

1. Sprawa rozwoju oraz wzrostu edukacji narodowej jest nie do pomyślenia bez szerokiego rozwoju nauki w ogóle, a ona wymaga dużych środków, ponieważ naukowcy to są ludzie, którym środki są potrzebne nie tylko do niezbędnych pomocy (biblioteki, laboratoria, obserwatoria itp.), ale również dla własnego życia, by żyć godnie, jak widzimy to nie tylko w Anglii albo w Ameryce, ba nawet w porównywalnie niezamożnych Niemczech, bądź chcemy, by do sprawy nauki byli zaangażowani najlepsi ludzie.
2. Wielkie środki potrzebne również do tego, by przygotować („wykształcić”) wystarczającą ilość nie tylko nauczycieli ludowych, ale również ich nauczycieli, a także profesorów tej odmiany uczelni, które są nazywane „wyższymi” [12, 403].

Uczony uzasadnia konieczność wielkich środków dla rozwoju oświaty i nauki oraz prognozuje, że lekceważenie takiej konieczności do niczego dobrego nie doprowadzi. Krótco przed śmiercią Mendelejew nie bez dumy stwierdzał: „... Mój głos w swoim czasie był słyszany zarówno na szczeblu administracji, jak i przedsiębiorczości. W ostatnim czasie dużo pomagałem nie tylko radami, ale również praktycznie...” [12, 7].

## Szkoły naukowe w kształceniu nauczycieli

Powstanie, kształtowanie się i rozwój naukowych szkół pedagogicznych, zwłaszcza, badających zagadnienia nauczyciela jest oddzielnym dużym kierunkiem potrzebującym specjalnych badań pedagogiczno-historycznych.

Każda z tych szkół miała swoje, właściwe tylko dla niej oznaki, głębokie tradycje, a najważniejsze – szczególną atmosferę naukową, rzec można, klimat psychologiczny radości z najmniejszych sukcesów, ich utwierdzenia i uznawania. Moi nauczyciele naukowcy byli oddani swojej idei, konsekwentni oraz wytrwali w jej badaniu w ciągu całego życia, uparci, nieprzejednani, gdy ich idei były falsyfikowane, „blokowane”, a nawet zniekształcane. Pomimo kontroli ideologicznej oraz różne ograniczenia administracyjne doby radzieckiej zarówno Kostiaszkin, jak i Batyszew uczestniczyli w ostrych dyskusjach naukowo-pedagogicznych, do których zapraszali nie tylko swoich uczniów, ale również oponentów.

Współpraca różnych szkół naukowych jest ważnym źródłem ich twórczości. Otóż szkoła naukowa akademika S. Ja. Batyszewa, która całościowo i kompleksowo badała zagadnienia pedagogiki zawodowej, była ściśle związana ze szkołą naukową akademika Machmutowa, którego poszukiwania twórcze i jego konsekwentność były skierowane do realizacji koncepcji nauczania problemowego. Taka ścisła współpraca moskiewskiej i kazańskiej szkół naukowych była źródłem powstania nowych idei i koncepcji eksperymentalnie weryfikowanych w różnych republikach byłego ZSRR, między innymi również na Ukrainie.

Ukraińska szkoła naukowa mistrzostwa pedagogicznego (sztuki nauczania) jest jeszcze jednym przekonującym przykładem uznania przywództwa naukowego akademika **I.A. Ziaziuna** tej szczytnej i życiodajnej idei. W ciągu trzech dziesiątków lat została przebyta trudna droga walki o prawo tej idei do życia, jej ukonstytuowania, co znalazło swój przejaw w stworzeniu oraz wprowadzeniu do planów nauczania kursu mistrzostwa pedagogicznego, powołaniu prawie we

wszystkich szkołach pedagogicznych katedr mistrzostwa pedagogicznego. Wcielenie idei w życie nie było optymistyczne. Dalece nie wszędzie się ona przyjęła. W ciągu ostatniego dziesięciolecia w uniwersytetach klasycznych (i nie tylko w nich) komponent pedagogiczny (i teoretyczny, i historyczny, i praktyczny) został znacznie zawężony, zostały zniesione katedry mistrzostwa pedagogicznego (sztuki nauczania).

Z głębokiej analizy filozoficzno-pedagogicznej tych procesów I.A. Ziaziun wyciągnął następujący wniosek: W rozwoju wyższej oświaty pedagogicznej na Ukrainie w wieku XX na początku XXI w. zostały wyodrębnione dwie tendencje: przekształcenia wyższych szkół pedagogicznych w uniwersytety pedagogiczne; transformacji uniwersytetów pedagogicznych w klasyczne. Pod warunkiem zachowania tych tendencji można prognozować całkowitą utratę systemów wyższej oświaty pedagogicznej, który jest majątkiem narodowym naszego państwa.

Swoje argumenty dotyczące konieczności całościowego badania zagadnień mistrzostwa pedagogicznego (sztuki nauczania) przywódca tej szkoły naukowej I.A. Ziaziun uzasadnia następującymi powszechnymi czynnikami:

- globalizacja przestrzeni oświatowej, co czyni obiektywnym wspólność zagadnień zawodowych oraz umożliwia dostęp do każdego zbioru informacyjnego,
- kształtowanie się wolnego rynku usług oświatowych w zakresie dodatkowej oświaty zawodowej (niepaństwowe placówki, firmy, uczelnie), co tworzy sytuację konkurencji oraz jednocześnie wymaga jakościowego kształcenia słuchaczy przy braku państwowej normy takiej jakości,
- kształtowanie się wspólnoty zawodowo-pedagogicznej, nosiciela zasadniczo nowej kultury oświatowej, która jest zatwierdzana na poziomie dokumentów międzynarodowych, dotyczących oświaty i kultury, deklarujących wspólność takich zasad działalności w obszarze oświaty jak humanizacja, humanitaryzacja, demokratyzacja, tolerancja, ciągłość itp.,
- wypracowanie mnogości podejść do rozwiązywania problemów oświaty, co wymaga zawodowo-osobowościowego samookreślenia oraz odpowiedzialności społecznej za swój wybór,
- niedoskonałość współczesnego zaplecza programowo-metodycznego kształcenia nauczyciela, kształtowania się oraz rozwoju jego mistrzostwa w warunkach ciągłej oświaty,
- brak podstaw prawnych regulujących kształtowanie się oraz rozwój systemu ciągłej oświaty pedagogicznej.

Nowym krokiem skierowanym do rozwiązania tych problemów na początku wieku XXI było powstanie Instytutu Oświaty Pedagogicznej i Kształcenia Dorosłych Akademii Nauk Pedagogicznych (w dniu 20 lutego 2007 roku). Jego celem strategicznym jest zapewnienie systemowej działalności naukowo-badawczej, skierowanej na uzasadnienie teoretyczno-metodycznego państwowej polityki w kształceniu zawodowym pedagogów nowej generacji oraz umotywowanie zasad teoretycznych i metodycznych rozwoju kształcenia dorosłych w warunkach oświaty ciągłej – oświaty przez całe życie w oparciu o uwzględnienie tendencji światowych, doświadczeń krajowych oraz potrzeb perspektywicznych państwa ukraińskiego.

Podany przykład jeszcze raz przekonuje, iż droga szkoły naukowej jest trudna. Jednak jej wieloletnie nastawienie na wytyczony cel daje owocne wyniki oraz w znacznym stopniu wpływa na politykę państwową w dziedzinie oświaty pedagogicznej.

W warunkach współczesnego zbliżenia narodów, ich kultur, którego integralnym składnikiem jest oświata, interesującymi i pouczającymi są doświadczenia rozwoju naukowych szkół pedagogicznych u naszego najbliższego sąsiada – Polski.

Otóż szkoła naukowa *pedagogiki pracy* powstała w latach 70. ubiegłego stulecia. Jej twórca **Tadeusz Nowacki** prawie cztery dziesięciolecia temu po uzasadnieniu założeń teoretycznych i metodycznych pedagogiki pracy, stworzył teorię kwalifikacji zawodowych oraz teorię kształcenia zawodowego. Cel przewodni oświaty zawodowej uczony widzi w wychowaniu Człowieka – Obywatela – Pracownika. Jak podkreśla jego uczeń **Zygmunt Wiatrowski** „ważnym osiągnięciem profesora T. Nowackiego jest stworzenie takich dzieł fundamentalnych, jakimi są „Zawodoznawstwo” (1998), „Leksykon pedagogiki pracy” (2004). Te dwie pozycje są świadectwem olbrzymiego potencjału profesora.

W ciągu wielu lat uczony sprawuje kierownictwo nad Ogólnopolskim Seminarium Metodycznym Pedagogiki Pracy.

Naszym zdaniem zasługują na wysoką ocenę:

- ponad 40 naukowych prac autorskich, a wśród nich te, które zostały wydane za granicą,
- ponad 100 książek wydanych pod jego redakcją w serii wydawniczej „Pedagogika kształcenia zawodowego”,
- ponad 500 artykułów naukowych, rekomendacji naukowo-metodycznych, wydanych w Polsce i za granicą” [13, 13–14].

Analiza dorobku twórczego profesora daje podstawy do stwierdzenia, że Tadeusz Waław Nowacki jest wybitnym pedagogiem XX i początku XXI wieku. Jest on założycielem nowej dyscypliny naukowej – pedagogiki pracy oraz jednocześnie twórcą szkoły naukowej, która zmierzając do wytyczonego celu zajmowała się rozwojem tej dziedziny naukowej. Profesorowie Zygmunt Wiatrowski, Stanisław Kaczor, Tadeusz Aleksander, Stefan Kwiatkowski, Franciszek Szlosek są kontynuatorami świetnych idei tej unikalnej szkoły naukowej.

Naszym zdaniem rozwojowi pedeutologii, doskonaleniu oświaty pedagogicznej sprzyja wieloletnia działalność systemowa szkoły naukowej profesora Tadeusz Lewowickiego.

Jednym z najbardziej znaczących przykładów międzynarodowej szkoły pedagogicznej jest wieloletnia współpraca twórcza akademika Rosyjskiej Akademii Oświaty A.P. Bielajewej (zmarła 3 marca 2007 roku) oraz polskiego profesora H. Bednarczyka z Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego w Radomiu. Efektem działalności tej szkoły naukowej jest wydanie w Polsce i Federacji Rosyjskiej serii prac monograficznych dotyczących teorii i metodyki systemu modułowego ciągłej oświaty, autorami których są A. P. Bielajewa i H. Bednarczyk.

Rozwój pedagogiki jest związany z naukowymi szkołami pedagogicznym. Ich twórcy oraz uczniowie są odkrywcami nowych obszarów wiedzy naukowej, przyczyniając się tym samym do rozwoju różnych subdyscyplin pedagogicznych, co wpływa na rozwój pedagogiki jako nauki.

Tłumaczenie:

**Ihor Rodiuk**

Recenzent:

**dr hab. Franciszek SZLOSEK, prof. APS**

## Kształcenie nauczycieli w kontekście zmian cywilizacyjnych

## Teacher education in the context of civilization changes

**Słowa kluczowe:** kształcenie nauczycieli, globalizacja, społeczeństwo informacyjne.

**Key words:** teacher education, globalization, information society.

### Summary

The article presents analysis of impact the civilization society changes on preparing child to live in a new information society. Particular emphasis was placed on the necessity to changes in education programmes for teachers.

We współczesnym świecie ze względu na obiektywne tendencje o charakterze ogólnym cywilizacyjnym społeczeństwo zdobywa szereg cech charakterystycznych, które nie były właściwe dla poprzednich okresów. Stawia to nowe wymogi zarówno przed ogólnym rozwojem społecznym, jak i przed życiem i działalnością każdego pojedynczego człowieka. Radykalny charakter zmian cywilizacyjnych na początku XXI wieku powoduje podobną skalę przemian, które powinny zająć w przygotowaniu (przede wszystkim w szkole) dziecka do życia i działalności. To w swojej kolejności przyczynia się do konieczności dokonania zmian w kształceniu samych nauczycieli, zmian w dziedzinie oświaty pedagogicznej generalnie.

O jakie zmiany o charakterze cywilizacyjnym chodzi.

Po pierwsze jest całkiem oczywiste, że rozwój ludzkości przybiera coraz bardziej dynamiczny charakter. Świadczy o tym analiza każdego obszaru życia społecznego. Zmiana idei, wiedzy, technologii odbywa się szybciej niż zmiana ludzkich generacji. A to oznacza, iż przy zwykłej, tradycyjnej oświacie nauczyć człowieka na całe życie nie jest możliwe nie tylko w dobrej szkole, ale również w najlepszym uniwersytecie. Więc należy dokonać zmian w procesie edukacyjnym w szkole oraz w innych placówkach oświatowych.

Obok przyswajania wiedzy podstawowej przed współczesną oświatą coraz częściej jest stawiane zadanie nauczyć ucznia umiejętności samodzielnego opanowania wiedzy i informacji, nauczyć uczyć się, wytworzyć potrzebę w uczeniu się przez całe życie. Człowiek inteligentny w wieku XXI to jest stale uczący się człowiek. Człowiek, dla którego zdobywanie wiedzy staje się istotną cechą sposobu życia. Takiego człowieka powinna kształtować szkoła, zaś możliwe to

jest tylko pod warunkiem kształcenia w systemie oświaty pedagogicznej nauczyciela zdolnego do życia według tej zasady.

Wszystko to stwarza szczególne zagrożenie w warunkach, gdy ludzkość zmierza do nowej jakości rozwoju społecznego – społeczeństwa wiedzy. Często pojęcie „społeczeństwo wiedzy” jest sprowadzane wyłącznie lub przeważnie do jego elementu informacyjnego. Ale należy podkreślić, iż decydującym czynnikiem społeczeństwa wiedzy będzie człowiek zdolny do działania w oparciu o zdobytą wiedzę, na podstawie jej praktycznego wykorzystania. Jeżeli ukształtujemy takiego człowieka przez oświatę – będziemy mieli perspektywę ukonstytuowania społeczeństwa wiedzy, którego działalność ogólnie oraz w różnych obszarach między innymi będzie zorganizowana w oparciu o wiedzę.

Pomyślna realizacja wymienionych funkcji przez oświatę ukraińską wraz z realizacją innych aktualnych transformacji, umożliwi ukształtowanie człowieka o innowacyjnym typie myślenia, innowacyjnym typie kultury, przygotowanego do innowacyjnego typu działalności. Tylko kształtując innowacyjną osobowość, zdolną do tworzenia zmian oraz percepcji zmienności, możemy zostać konkurencyjnym narodem.

Po drugie współczesne społeczeństwo z jednej strony wymaga coraz głębszego rozwoju osobowościowego człowieka, zaś z drugiej – tworzy do tego coraz lepsze uwarunkowania. Jeżeli definiować przyczyny podstawowe pierwszej z wymienionych tez, to należy zaznaczyć, iż proces globalizacji, któremu do tego towarzyszy rozwój współczesnych technologii informatycznych, w sposób istotny, dosłownie kilkakrotnie powiększa obszar komunikacji, w którym żyje i funkcjonuje. W trakcie względnie krótkiego okresu historycznego środowisko komunikacyjne człowieka zmieniło się nie do poznania. Jeżeli w gromadzkiej Rosji i kolchozowej wsi Związku Radzieckiego człowiek komunikował w wąskim gronie małej miejscowości, to we współczesnych, tym bardziej przyszłych warunkach człowiek z całego świata uzyskuje nieskończoną liczbę wpływów informacyjnych, nawiązuje stosunki i kontakty z obywatelami swego oraz innych krajów. Te wpływy według zawartości, orientacji nie tylko są rozmaite, lecz często są również kontrowersyjne, przeciwne, co w sposób istotny komplikuje określenie samodzielnych postaw człowieka. Czyli, aby pozostać sobą, a tym bardziej skutecznym na wielu płaszczyznach obcowania i wpływów, człowiek powinien być znacznie bardziej rozwiniętym jako osobowość, być osobowością samowystarczalną.

Kolejną przyczyną konieczności pogłębienia rozwoju osobowościowego człowieka, kształtowania samowystarczalności osobowości jest proces wzrostu demokratyczności społeczeństwa obiektywnie spowodowany w świecie i, rzecz jasna, na Ukrainie. Proces ten powodują między innymi konieczność działań regulacyjnych, administracyjnych w skali ludzkości, co jest związane z globalizacją oraz wzrostem zwartości świata, utworzenie organizacji regionalnych państw, którym dobrowolnie został delegowany szereg funkcji innych krajów, konieczność stworzenia ogólnej atmosfery demokratycznej do rozwoju współczesnych technologii naukowo-informatycznych, wreszcie zapotrzebowanie na coraz bardziej rozwiniętą demokrację dla coraz bardziej pełnego rozwoju oraz samorealizacji osobowości w społeczeństwie itp. Innymi słowy, demokratyzacja jest koniecznym powodem dla dalszego postępu społeczeństwa i człowieka.

Oświata na Ukrainie, jak w każdym innym kraju jest nierozzerwalnie związana ze społeczeństwem, jego tradycjami oraz wartościami i dlatego zachowuje dużo cech z przeszłości. Szkoda, że tolerancyjny stosunek do osobowości, troska o ukonstytuowanie jej samowystarczalności nie były, delikatnie mówiąc, mocną stroną ani Rosji carskiej, ani Związku Radzieckiego. Odwrotnie,

zaniechanie praw człowieka, a poniekąd również jego prawa do życia, dowodem tego jest chociażby Wielki Głód na Ukrainie w latach trzydziestych ubiegłego wieku. Te osobliwości relacji społecznych zostały przeniesione do oświaty krajowej i były istotą podstaw stosunków w placówkach szkolnych. I chociaż w okresie niepodległości ma miejsce pewna demokratyzacja atmosfery w placówkach oświatowych, to ku wielkiemu żalowi, są jeszcze dość rozpowszechnione przejawy pedagogiki represyjnej, autorytarnej, obiektowo-podmiotowy typ relacji nauczającego i uczącego się (kiedy pierwszy jest podmiotem aktywnym, natomiast drugi – obiektem biernym). W wyniku tego często kształtuje się nie samowystarczalna osobowość, lecz człowiek niesamodzielny, człowiek – przystosowawczy, człowiek działający według zasady „czego pan sobie życzy”. Taki typ relacji możliwie szybko należy zostawić w przeszłości. Jest to ważne nie tyle dla oświaty, ile dla społeczeństwa. Jeżeli tego nie dokonamy, nigdy nie będziemy mieli stałego społeczeństwa demokratycznego oraz cywilizowanej gospodarki rynkowej. Ponieważ dziecko po spędzeniu ponad dziesięciu lat w środowisku autorytarnym szkoły, w wieku dorosłym, nawet nieświadomie, będzie wymagać i tworzyć społeczeństwo autorytarne, a nie demokratyczne. A więc nauczycielowi, którego dzieci nie darzą szacunkiem, znacznie trudniej pracować z uczniami w warunkach demokracji, pedagogiki tolerancyjnej oraz równoprawnych relacji podmiotowo-podmiotowych. Ale po co jest droga nieprowadząca do świątyni, po co jest nauczanie niekształtujące osobowości?

Kształtowaniu osobowości samowystarczalnej sprzyja szereg kroków, realizowanych przez ostatnie lata w celu modernizacji oświaty. Tak więc w szkole podstawowej został wprowadzony kurs zintegrowany „Ja i Ukraina”. Nie jest to zwykle środowisko otaczające, a Ja – osobowość i moje relacje ze środowiskiem zarówno z innymi ludźmi, zespołami, społeczeństwem generalnie, jak i naturą. W klasach 5–6 został wprowadzony nowy przedmiot „Etyka”, który jest również powołany wzmocnić osobowościową orientację nauki. Została wprowadzona pozytywna ocena dwunastostopniowa, która w porównaniu z poprzednią posiada więcej możliwości zachęcających, motywujących. Stopniowo odbywa się demokratyzacja stosunków nauczyciela i ucznia. Jednocześnie niepokoi to, że dalece nie wszyscy nauczyciele są zdolni do relacji z dziećmi w oparciu o zasady tolerancji, co świadczy o konieczności odpowiednich zmian w oświacie pedagogicznej. Posiadamy również dużo przykładów okrutnego stosunku do dzieci, lekceważenia ich w społeczeństwie i w rodzinie, co niewątpliwie negatywnie oddziałuje na rozwój dziecka. I dlatego demokratyzacja społeczeństwa jest ważna również ze względu na warunki dla kształtowania wolnej, samodzielnej osobowości.

Po trzecie we współczesnych warunkach coraz bardziej oczywistym staje się to, że sensem oraz podstawowym miernikiem postępu ludzkości jest rozwój każdego człowieka w oparciu o jego zdolności. Ponadto jest to główna dźwignia postępu społecznego, zwłaszcza w warunkach przejścia do technologii naukowo-informatycznych, a później – również do społeczeństwa wiedzy, w którym sukces w produkcji i funkcjonowaniu życiowym będzie zależał, przede wszystkim, od rozwoju człowieka. W związku z tym nabiera istotnej aktualności nie tylko ze względu na interesów oddzielnego człowieka, a również społeczeństwa w ogóle zadanie polegające na maksymalnym przybliżeniu nauczania i wychowania każdego dziecka do jego istoty, zdolności oraz osobliwości. Na nasze wejście, ta zasada powinna być definiująca przy wdrażaniu jakichkolwiek zmian w oświacie. Bo właśnie ona umożliwi osiągnięcie najwyższej jakości oświaty i, co jest niezwykle ważne, nie przeciw naturze każdego dziecka, lecz dzięki jej poznaniu i rozwojowi.



I tu we współczesnej oświacie pierwszoplanowe stanowisko zajmuje zasada: dziecko jest podmiotem i centrum edukacji, lecz nie w znaczeniu uwagi do dziecka jako takiego, do dziecka abstrakcyjnego, uogólnionego – a do dziecka konkretnego z jego cechami osobowościowymi. Jest to ważne na wszystkich etapach działalności oświatowej – od przedszkola do uniwersytetu.

Organizacja pracy wychowawczo-edukacyjnej według zasady dzieckocentryzmu jest znacznie trudniejsza, ale jest to jedyna droga kształtowania społeczeństwa człowiekocentrycznego, humanistycznego, demokratycznego i skutecznego, nie mówiąc już o tym, że jest to jedyna droga do szczęścia każdego człowieka. Nauczyciel wspólnie z rodzicami powinien pomóc dziecku w poznaniu i w rozwoju siebie i wtedy, stając się dorosłym, człowiek w sposób najbardziej pełny realizuje siebie zapewniając również własny sukces (bo będzie się zajmował ulubioną sprawą i będzie robił to zawodowo), jak również niekontrowersyjny oraz dynamiczny rozwój społeczeństwa.

Przejsięcie do nowych treści oraz 12-letniego okresu kształcenia przewiduje zmiany w kierunku utwierdzenia modelu, w którego centrum jest dziecko. W tym celu w szkole średniej jest wdrażanych kilka wariantów planów dydaktycznych. Rzeczywiście poważne możliwości dla uwzględnienia potrzeb dziecka powstają w szkole starszej, w której z dziesięciu kierunków nauki profilowej zostało przewidzianych ponad trzynaście wariantów planów dydaktycznych. Kształtowanie indywidualnej trajektorii zdobywania wiedzy w uniwersytetach jest założeniem Procesu Bolońskiego, do którego dołączyła Ukraina.

Ale to nie wystarczy. Trzeba zmienić relacje nauczyciela i ucznia (profesora i studenta). Nauczyciel nie powinien górować „nad uczniem”, ostro reglamentować oraz jednoznacznie określać jego rozwój i poznanie, lecz powinien stać „obok niego” udzielając pomocy każdemu dziecku w konstruowaniu i realizacji optymalnej drogi poznania oraz rozwoju na podstawie indywidualnej osobowości. I właśnie takiego nauczyciela powinna kształcić współczesna oświata pedagogiczna. Tym bardziej że czas obiektywnie wymusza zmiany roli i miejsca nauczyciela w procesie dydaktycznym. Ze względu na szereg przyczyn i przede wszystkim zastosowanie nowych technologii informacyjnych, nauczyciel coraz częściej przestaje być dla ucznia jedynym czy też głównym źródłem wiedzy. Powinien on być partnerem ucznia w nauce i rozwoju. Nauczyciel musi być wspierany przez psychologów szkolnych, który tworzyliby profil psychologiczno-pedagogiczny każdego dziecka, zapoznawać z nim każdego nauczyciela, obserwować zmiany zachodzące w dziecku, projektowałiby własną ścieżkę rozwoju każdego dziecka. Lepsze przygotowanie psychologiczne powinni posiadać nauczyciele oraz wykładowcy dyscyplin zawodowych, w tym celu należy wprowadzić zmiany do procesu nauczania w uniwersytetach pedagogicznych.

Po czwarte korekty należy wprowadzić również do tak ważnego obszaru, jakim jest kształtowanie systemu wartości, a to oznacza, że w pierwszej kolejności – przyszłego pedagoga. Wzmocnienie wartości, których wiek dobiegł już końca, bardzo negatywnie wpływa nie tylko na istotę osobowości, jej adekwatności do współczesności, ale również, niewątpliwie, na drogę życiową człowieka oraz charakter społeczeństwa w ogóle. Kształtowanie nieadekwatnych wartości czasu zakłada pęta na człowieka, wykrzywia jego drogę życiową oraz istotnie obniża, ba, nawet w ogóle przekreśla jego realizację. Szczególna aktualność tego problemu dla naszego kraju polega na tym, że oprócz przyczyn o charakterze ogólnocywilizacyjnym dyktujących zmiany, zmiany również spowodowane są przez ukraińskie transformacje zarówno te przeprowadzone,

jak i oczekiwane. Chodzi tu przede wszystkim o stworzenie niezależnego państwa, przejście do demokracji, kształtowanie gospodarki rynkowej, utwierdzenie wielorodnego świata duchowego itp. Nawet, wydawałoby się, jasne i odwieczne kategorie otrzymują nową wykładnię. Powiedzmy, pojęcia dobra i zła. W ciągu wielu dziesiątek lat na Ukrainie ze znanych powodów został ukształtowany negatywny, osądający stosunek do ludzi zamożnych, a tym bardziej bogatych. Jednocześnie bez ukształtowania pozytywnego stosunku do bogactwa zdobytego w uczciwy sposób, odniesienia go w opinii społecznej do kategorii „dobro”, bez odpowiedniego stosunku społeczeństwa do jego nosicieli nie potrafimy dynamizować postępu w kraju, zresztą zatwierdzić cywilizowane relacje rynkowe. I odwrotnie, zakonserwujemy rynek w systemie współrzędnych etapu pierwotnego gromadzenia kapitału z jego niesprawiedliwym podziałem bogactwa narodowego, co naszym zdaniem jest największą niesprawiedliwością piętnastu lat niepodległości z tragicznymi skutkami dla większości ludności Ukrainy. Bo, z reguły, nie według talentów i skuteczności działalności jest podzielone społeczeństwo ukraińskie na małą grupę ludzi bardzo bogatych i bezwzględną większość ubogich obywateli. I zadanie państwa polega chociażby na tym, by maksymalnie przybliżyć możliwości startu dzieci z różnych rodzin w zdobywaniu oświaty oraz dokonaniu w życiu pierwszych samodzielnych kroków.

Należy istotnie pogłębić oraz zmodernizować myślenie ekonomiczne w społeczeństwie, umożliwić młodym ludziom uświadomienie realiów cywilizowanych relacji gospodarczych XXI wieku.

Myślenie ekonomiczne w chwili obecnej zdominowało życie człowieka w świecie. Wymiar gospodarczy jest prawidłowym wytworem rozwoju kapitalizmu europejskiego. Ale nie jako ustroju wyzyskiwania niosącego w sobie wszystkie okropności totalitaryzmu, szyderstwa itp. Taki obraz do dnia dzisiejszego tkwi w świadomości wielu przedstawicieli starszej generacji, wychowanej w warunkach „walki dwóch systemów”. Młode pokolenie, na które została nałożona faktyczna odpowiedzialność o losy kraju, w znacznym stopniu tkwi w nieokreśloności, ponieważ niesłabnąca walka polityczna cały czas jest skierowana przeciwko bogactwu oraz oligarchom utożsamiającym kapitalizm. Ponadto na wielu wykładach uniwersytetów pedagogicznych w publikacjach w pismach i dziennikach można odnaleźć stwierdzenia typu „sprzeczności antagonistyczne” właściwe dla ustroju kapitalistycznego oraz, naturalnie twierdzenia, o dalece nieoptymistycznych skutkach tego dla człowieka. Nadal rolę negatywną grają retoryka społeczno-populistyczna oraz odpowiednie działania. Wszystko to utrzymuje w świadomości mitologię starego myślenia.

Zmiany wymagające korekcy wartości zachodzą w relacjach pomiędzy człowiekiem a państwem, człowiekiem a światem, państwem a światem. Są one uwarunkowane przede wszystkim globalizacją, aczkolwiek dalece nie wyczerpują się. Do tego istota samej globalizacji nie zawsze jest traktowana adekwatnie. Często jest ona sprowadzana tylko do zbliżenia narodów, stworzenia coraz bardziej wspólnego obszaru gospodarczego, środowiska informacyjnego itp. To, niewątpliwie, ma miejsce. Jednocześnie warto podkreślić, iż globalizacja oznacza zaostrzenie konkurencji pomiędzy państwami – narodami, rozszerzenie nie tylko na gospodarkę, ale również na inne obszary funkcjonowania krajów. Dlatego dla każdego kraju ma znaczenie konsolidacja obywateli, najbardziej pełne zrozumienie prawdziwych interesów narodowych w każdym obsza-

rze funkcjonowania oraz ich konsekwentna ochrona w relacjach konkurencyjnych z innymi państwami. Jest to szczególnie ważne dla Ukrainy jako państwa, które niedawno stało się samodzielnym podmiotem geopolityki, kiedy świat już był podzielony na strefy wpływów przez tradycyjne geopolityczne kraje-graczy.

Jedność obywatelska, konsolidacja narodowa, a więc wychowanie patriotyczne młodzieży nie tylko nie tracą na aktualności w warunkach globalizacji, lecz odwrotnie są zadaniem rzeczywistości o znaczeniu strategicznym. Wychowanie patriotyczne nie tylko jest ważne dla kształtowania uczucia przynależności do narodu, państwa, ale również ma charakter *stricte* stosowany, ponieważ prowadzi do konsolidacji narodowej, a więc do bardziej skutecznej ochrony interesów narodowych w relacjach z innymi państwami, co jest niezwykle aktualne, a także, wreszcie, do zamożności życia obywateli.

Rozumienie patriotyzmu na początku XXI wieku również wyróżniają pewne osobliwości. I współczesna oświata pedagogiczna jest powołana do kształcenia nauczyciela – nosiciela patriotyzmu współczesnego rozumiejącego, że patriotyzm, jak nigdy wcześniej, przewiduje nie tylko miłość do swego narodu, ale również szacunek do innych, respektowanie każdego człowieka, niezależnie od jego narodowości oraz obywatelstwa. To należy czynić nie tylko chcąc utwierdzić humanizm. Żyjemy w skonsolidowanym świecie, który przekroczył swoistą granicę – z pojawieniem się broni jądrowej oraz globalnych problemów ekologicznych osiągnął zdolność do samozagłady. I właśnie od relacji pomiędzy narodami, państwami i poszczególnymi ludźmi będzie zależeć istnienie samej ludzkości, nie mówiąc już o charakterze cywilizacji.

Jednym słowem, by przygotować człowieka do życia we współczesnym świecie, należy całkowicie zdawać sobie sprawę z istoty zmian, dokonywanych przez nowy czas, zorientować społeczeństwo oraz państwo na świadomą, konsekwentną oraz dynamiczną ich akceptację. I niewątpliwie, przygotowywać człowieka do życia i działalności w nowych warunkach, o których mowa w artykule. Jest to zadanie całego społeczeństwa, szczególnie zaś oświaty, przede wszystkim pedagogicznej. Od zdolności ukraińskiej oświaty pedagogicznej do udzielenia godnej odpowiedzi na wezwania XXI wieku zależeć będą losy milionów na razie małych Ukraińców oraz właśnie przyszłość Ukrainy. Pod tym względem wymiana zdań dokonywana przez naukowców, poznanie doświadczenia działalności systemu oświaty pedagogicznej Polski oraz innych krajów będzie służyć dalszej modernizacji kształcenia pedagoga na Ukrainie i, mamy nadzieję, odwrotnie.

Tłumaczenie:  
**Ihor Rodiuk**

Recenzent:  
**dr hab. Franciszek SZLOSEK, prof. APS**

## Wykształcenie a wolność osobowości

## Education and personality freedom

**Słowa kluczowe:** teorie wychowania, rozwój psychologiczny, struktura osobowości.

**Key words:** theories of education, psychological development, personality structure.

### Summary

The articles presents structural elements of personality freedom in the context of different theories of education. There were also analyzed psychological aspects of the influence of education on remaining personality freedom of learners.

Analiza historyczno-logiczna i psychologiczna wolności osobowości umożliwiła różne podejścia do jej struktury, treści, osobliwości ujawniania w różnych okolicznościach życiowych, zwłaszcza w warunkach procesu edukacyjno-wychowawczego.

Jest ważnym, by zwrócić uwagę na przesłanki jej rozwoju z identyfikacją systemu znamion łączących wszystkie etapy wiekowe kształtowania się i rozwoju osobowości. Jako przesłanki do tego zwykle służą z jednej strony modele filozoficzne wolności osobowościowej, z drugiej zaś – prawidłowości rozwoju psychologicznego w dynamice składników strukturalnych odmian ludzkiego doświadczenia. Do takich składników możemy zaliczyć: racjonalno-agnostyczny, emocjonalno-uczuciowo-wolowy, duchowo-irracjonalny, społeczno-osobowościowy, czynności praktyczne.

*Składnik racjonalno-agnostyczny.* Opisując model wolności osobowościowej w składniku racjonalno-agnostycznym wyróżniana jest wiedza pozwalająca swobodnie orientować się w okolicznościach bytu otaczającego. Przy tym warto zwrócić uwagę na to, że wiedza nie powinna być fragmentaryczna, powierzchowna, a dość pełnie przedstawiona w całościowym światopoglądzie zarówno na świat natury, jak i na świat społeczny, w którym człowiek żyje.

Można wyróżnić następujący system wymogów do składnika racjonalno-agnostycznego wolności osobowościowej:

- posiadanie wystarczająco pełnej wiedzy o charakterze światopoglądowym, która odzwierciedla obiektywnie istniejące prawa świata natury i świata społecznego w najbliższym otoczeniu człowieka. Brak tej podstawowej wiedzy czyni zachowanie człowieka (szczególnie w niezna-

nych okolicznościach lub niewystarczająco określonych) niepewnym, impulsywnym, co świadczy o jego niepełnej wolności;

- uświadomienie i rozumienie pochodzenia (genezy) podstawowej wiedzy przedmiotowej. Do wiedzy przedmiotowej należy zaliczyć propedeutyczne kursy nauk, których treść jest przedstawiona w przedmiotach szkoleniowych podstawowego planu nauczania szkoły ogólnokształcącej (według lat i cykli ich poznawania);
- wiedza o logice rozwijania treści wiedzy przedmiotowej (w swoim rodzaju metawiedza). Przewiduje to rozumienie przez człowieka odmiennego statusu oddzielnych elementów wiedzy, umiejętność uprzednio w sposób uświadomiony budować abstrakcyjny model logiki dalszego opanowania wiedzy przedmiotowej z następnym wypełnieniem tego modelu konkretną treścią. Dla tradycyjnego paradygmatu oświaty, między innymi dla szkoły podstawowej i młodszych klas szkoły ponadpodstawowej orientacja na przyswajanie metawiedzy nie jest właściwa. Przejście w obszar paradygmatu rozwoju wolności osobowościowej nadaje jednak procesowi przyswajania metawiedzy szczególnej aktualności;
- posiadanie wiedzy pozwalającej na odnalezienie i wyodrębnienie całego spektrum możliwych wariantów rozwoju aktualnej sytuacji edukacyjnej (szerokość, wielowariantowość, elastyczność myślenia), a nie ograniczać się do skupiania uwagi tylko i wyłącznie na jednym z przedstawionych wariantów. Przewiduje to wiedzę o wzorcach, z którymi jest porównywany i oceniany każdy wariant (wiedza ta ma charakter wartościowy i przekazuje działalności sensowność). W ten sposób człowiek posiadający elementy wolności osobowościowej cechuje się wysokim poziomem myślenia prognostycznego. W odróżnieniu od niego dla człowieka nieswobodnego jest charakterystyczna wąskość oraz abstrakcyjność myślenia, chęć odejścia od rozwiązań wielowariantowych w stronę jednowariantowości. W sytuacjach nieokreśloności, nowości odczuwa on brak komfortu.

Z powyższego opisu widać, iż wyodrębnione przejawy składnika racjonalnie gnostycznego wolności osobowościowej u człowieka poniekąd odzwierciedlają cechy jakości wiedzy, które są tradycyjnie wykorzystywane w dydaktyce (jej kompletność, systemowość, uświadomienie, uogólnienie itp.). Niewystarczający rozwój składnika racjonalno-gnostycznego przemienia człowieka w pół swobodnego, często staje się on niewolnikiem cudzych myśli (jest to szczególnie charakterystyczne dla nastolatków).

*Składnik emocjonalno-uczuciowy.* Analiza filozoficzna treści wolności osobowościowej wyróżnia dwie jego strony: zewnętrzną (obiektywną) i wewnętrzną (subiektywną). Strona subiektywna wolności cechuje poziom gotowości wewnętrznej człowieka do autonomicznej realizacji działalności, która zewnątrz nie jest restrykcyjnie regulowana. Przez wewnętrzną składową wolności osobowościowej jest rozumiana jej gotowość do samodzielnej realizacji pełnego cyklu kompletnej struktury działalności ludzkiej, pełniącego rolę swoistej „komórki”. Jakie elementy składają się na nią?

Zwróćmy się do struktury działalności ludzkiej. Każdy jej nowy cykl rozpoczyna się od orientowania człowieka w warunkach tej sytuacji, w której przebywa. Analiza owej sytuacji służy jako podstawa do przejścia do kolejnego etapu – definiowania celu. Dlatego podstawowe zadanie etapu pierwszego polega na tym, by w jego głębi ukształtowała się potrzeba do definiowania celu. Utrwalenie wzorcowego celu działalności, jego przedstawienie w postaci hierarchizowanego systemu celów przejściowych, tworzą potrzebę w przejściu do kolejnego etapu – etapu planowania działalności krok po kroku. Sporządzenie programu umożliwia przejście do jego

bezpośredniej realizacji (wykonawczego składnika działalności). Wynik uzyskany trzeba porównać z oczekiwanym (celem), identyfikować poziom ich zgodności i w oparciu o to skorygować swoją dalszą działalność. Otóż kolejny etap można nazwać etapem analizy wyniku uzyskanego oraz działalności podmiotu na rzecz jego osiągnięcia.

Według takiego podejścia całościowa struktura działalności ludzkiej obejmuje następujące składniki: analiza sytuacji wejściowej, definiowanie celów (stawianie celów), planowanie („zadaniowanie” – sporządzanie programu działalności), realizacja programu (składnik wykonawczy), analiza działalności oraz wyniku uzyskanego (składnik refleksyjno-oceniający) [A...C...P...R...A]. Dalszy podział tej struktury na bardziej drobne, ich abstrahowanie jedna od drugiej nie jest możliwy bez naruszenia jedności i całości opisanego systemu. Dlatego taką strukturę można uważać za podstawową „komórkę” ludzkiej działalności, posiadającą całą niezbędną pełnię jej właściwości charakterystycznych.

Analiza działalności oraz wyniku uzyskanego, dokonywana na etapie ostatnim służy podłożem do analizy nowej sytuacji oraz definiowania nowych celów działalności. W ten sposób ta struktura funkcjonuje jako zamknięty system z przejściem do nowego cyklu, realizowanego według tegoż schematu: A...C...P...R...A.

Otóż gotowość do samodzielnego wykonania pełnego cyklu całokształtu działalności (wolność wewnętrzna) jest realizowana w następującym bloku umiejętności specjalistycznych (rozpatrzmy to na przykładzie działalności edukacyjnej):

- dokonywanie analizy oraz orientacja w sytuacjach zarówno o charakterze edukacyjnym, jak i nieedukacyjnym (umiejętności orientacyjno-analityczne),
- samodzielne definiowanie celów działalności edukacyjnej (zdolności do definiowania celów),
- sporządzanie etapowego programu swojej własnej przyszłej działalności (zdolność do planowania działalności),
- samodzielnie realizować sporządzony program w celu osiągnięcia zdefiniowanych celów (zdolność do realizowania programu),
- analizować oraz oceniać efektywność swojej własnej działalności (zdolność do refleksji i oceny).

Te umiejętności jednocześnie charakteryzują dwa składniki strukturalne wolności – praktyczno-funkcjonalny (jest odzwierciedleniem całości umiejętności praktycznych, umożliwiających bezpośrednią realizację potencjału wolności wewnętrznej osobowości) oraz emocjonalno-uczuciowo-wolowy. Dla ostatniego umiejętności te nie tyle ważne z pozycji ich posiadania lub braku, ile ze względu natury podmiotu oraz tworzonych przez niego postaw. Jeżeli umiejętności te są realizowane zgodnie z wolą samego człowieka oraz towarzyszą im emocje i uczucia pozytywne, to charakteryzuje to bardziej wysoki poziom rozwoju składnika emocjonalno-uczuciowo-wolowego, aniżeli w przypadku, gdy ta praca jest wykonywana tylko z woli samego pedagoga, ze strony uczniów zaś jest kształtowane przeciwdziałanie tej zewnętrznie determinującej woli. Jak widzimy, składnik emocjonalno-uczuciowo-wolowy wolności osobowościowej jest ważną cechą strony motywacyjnej działalności realizowanej przez ucznia.

Jeżeli proces nauki w szkole tradycyjnej poddać ocenie przez pryzmat wyodrębnionej „komórki” całościowej struktury działalności, to należy uznać, iż uczniom w bardziej pełnej postaci jest przekazywany tylko składnik wykonawczy działalności edukacyjnej. Z reguły nauczyciel sam stawia cele nauki, planuje konsekwentność oraz charakter treści działalności edukacyjnej, sprawuje kontrole oraz ocenia pracę uczniów. W ten sposób w działalności edukacyjnej odbywa

się wyobcowanie szeregu jej składników od podmiotu – ucznia. Działalność przybiera charakter wyobcowania. W wyniku tego uczniowie akurat nie opanowują tych doświadczeń, które są podstawą rozwoju ich funkcji osobowościowych i w pierwszej kolejności tych, które służą przesłanką dla konstytuowania wolności wewnętrznej.

*Składnik duchowo-irracjonalny.* Jest on swego rodzaju uzupełnieniem racjonalno-gnostycznego oraz emocjonalno-uczuciowo-wolowego. Konieczność jego włączenia do struktury wolności jest determinowana tym, że przy pomocy tylko samych środków racjonalnych (wiedza) nie można zapewnić całościowego przejawu oraz funkcjonowania wolności. Środki racjonalne nieuchronnie mają być uzupełnione wiarą pojmowaną jako „przejaw rzeczy niewidzialnych”, czyli niepoznawalnych tylko przy pomocy wiedzy, myślenia oraz zdrowego rozsądku. Wolność nie może być racjonalizowana, ona nie poddaje się pełnemu poznaniu przez kategorie logiczne, chociaż i powinna „oświecać się z Logosem” (N.A. Berdiajew).

Wymieniony składnik jest najbardziej całościowo przedstawiony w religijno-chrześcijańskich koncepcjach wolności, w których ona występuje przede wszystkim jako kategoria duchowa. Człowiek wolny to jest człowiek odbierający Boga nie tylko umysłem, ale również sercem. Im w większym stopniu człowiek uważa się wolnym, polegając na swoim umyśle, tym więcej staje się on niewolnikiem tego, co prowadzi za sobą „inteligentna praktyka”. Wolność jest osiągnięta w drodze nie tylko opanowania (ekspansji) świata, ale również wyobcowania (rezygnowania) części swoich zdobytych subiektywnych możliwości. Formami takiego wyobcowania są transcendentalność, medytacja, przy których odbywa się wyjście człowieka poza ramy bytu oraz problemów próżnego świata, stałe przewyciężenie siebie. Osobowość nie może istnieć, jeżeli nie istnieje transcendentalności. Realizując siebie, osobistość transcendentuje. N.A. Berdiajew traktuje transcendentalność jako proces aktywny, dynamiczny, w którym człowiek przeżywa katastrofy, przenosi się nad przepaścią. Transcendentalność w sensie egzystencjalnym jest wolnością, jest uwolnieniem człowieka z niewoli samego siebie. Na tej drodze odbywają się egzystencjalne spotkania z Bogiem, z innym człowiekiem, z wewnętrznym istnieniem świata. Tylko na tej drodze, zdaniem N.A. Berdiajewa, osobowość całkowicie realizuje się.

Takie rozumienie składnika duchowo-racjonalnego wolności dość ogranicza możliwości jego rozwoju w warunkach oświaty świeckiej. Tym niemniej jedną z postaci przejawu składnika duchowo-irracjonalnego wolności osobowościowej u młodzieży szkolnej różnego wieku jest jej skłonność do wyobraźni i fantazji. Fantazji dziecięcych nie da się wytłumaczyć, używając tylko paradygmatu myślenia racjonalnego. W tych fantazjach, jak i w przeżyciach, pragnieniach, wyobraźni, marzeniach przejawia się początek irracjonalny. W związku z tym chęci oraz umiejętności nauczyciela w zrozumieniu swego ucznia, udzielenia mu możliwości przedstawić swoje fantazje w różnych postaciach sztuki (na przykład rysunek, muzyka, taniec) można rozpatrywać jako jeden ze sposobów rozwoju potencjału duchowo-irracjonalnego wolności osobowościowej.

*Składnik społeczno-osobowościowy.* Jednym ze znaczących składników wolności osobowościowej cechujących osobliwość współdziałania człowieka ze środowiskiem społecznym jest składnik społeczno-osobowościowy. Jaką jest specyfika tego składnika w wieku szkolnym dziecka?

Wiadomo, że wiodącym rodzajem działalności określającym podstawowe innowacje w rozwoju uczniów jest nauczanie, dlatego główna uwaga powinna skupiać się na ich współpracy w ramach nauczania.

Idąc do szkoły po przedszkolu, dzieci już posiadają doświadczenia współpracy i współdziałania, ukształtowane w warunkach czynności w ramach gier. Ponadto badania naukowe świadczą o tym, że rozwój mózgu ludzkiego, a więc również kształtowanie podstawowych oznak osobowości odbywa się o wiele szybciej aniżeli rozwój ciała: w wieku dwóch lat – 70%, w cztery lata – 85%, w sześć – 90% [2, 6, 10]. Właśnie w tym okresie w systemie relacji pomiędzy neuronami mózgu – synapsami – jest kształtowane podłoże świadomości – nieświadomiony obraz bytu idealnego. Jest to właśnie ten nieświadomiony ideał, który przez całe dalsze życie będzie kierować odbiorem informacji do pamięci długoterminowej, jej przetwarzaniem i w ten sposób określeniem motywacji czynów.

Gotowość emocjonalna do pracy, a także pracowitość są kształtowane oraz wzmacniane praktycznie na całe życie w wieku przedszkolnym, przeważnie w wieku trzech–czterech lat, podczas samodzielnej gry w pracę. Oczywiście dorosły człowiek potrafi uporczywie i sumiennie pracować tyle godzin dziennie, ile bawił się w pracę lub nawet w miarę swoich sił pracował w dzieciństwie. Warto precyzować: wychowanie twórcy, osobowości z przewagą motywacji do tworzenia nad motywacjami do konsumowania, polega na przewadze czasu samodzielnej gry w pracę nad innym spędzeniem czasu – niespaniem [6].

Uczeni zwracają uwagę na to, że największą przeszkodą dla osiągnięcia celów edukacji i wychowania są istotne zmiany w społeczeństwie, zachodzące w ostatnich 40 latach. Upadek aktywności duchowej młodzieży oraz oświaty stały się nieuchronnym skutkiem takich zmian, mianowicie:

- urbanizacja społeczeństwa i związane z nią wyobcowanie rodziny jako ogniw wychowawczego od skutecznej pracy, od środków produkcji, od Ziemi i Natury,
- burzliwy rozwój telewizji oraz gier komputerowych, zwłaszcza potężnych „stacji gier” („play station”) – dodatków do „pudła telewizyjnego”,
- masowe rozpowszechnienie komputerów.

Jakie korelacje występują pomiędzy związkami między sprzętem elektronicznym, wstętem do pracy oraz lekceważeniem moralności? Uzasadnioną odpowiedzią naukową na to nader ważne pytanie daje nauka o przetwarzaniu informacji przez mózg, zapoczątkowana w roku 1958 przez R.S. Broadbenta [15, 159].

Takie badania kontynuowali naukowcy uniwersytetów kalifornijskich – Lyndsey, Norman, Klatski, Atkinson. Znaczący wkład w ten obszar o wiele wcześniej został dokonany przez wybitnych pedagogów świata J.A. Komeńskiego oraz Ukraińców K.D. Uszyńskiego i A.S. Makarenkę. Właśnie Komeński 350 lat temu zaznaczył, iż „Człowiek na początku kształtowania duszy i ciała powinien zostać stworzony taki, jaki on ma być w ciągu całego życia” [7].

Jeszcze dwa stulecia temu K.D. Uszyński uprzedzał rodziców i wychowawców: „Ta sama skłonność do lenistwa rozwija się wtedy, ... gdy dziecko jest bez przerwy pieszczone, bawione i hołubione tak, że prawie sama działalność pasywna wypełnia życie jego duszy... Nie można prowadzić na smyczy woli dziecka, lecz trzeba dać jej przestrzeń dla samodzielnego dorastania i wzmocnienia... Nawet hałaśliwe towarzystwo dzieci, jeżeli dziecko przebywa w nim od rana do wieczora, ma działanie szkodliwe” [14, T.8, T.9].

A.S. Makarenko, pedagog uznawany na całym świecie, w latach 30. ubiegłego wieku uogólnił doświadczenia ludowe, informacje naukowe oraz swoje spostrzeżenia w ten sposób: „Główne podstawy wychowania są zakładane do wieku pięciu lat i jest to 90% całego procesu wychowawczego, a więc wychowanie człowieka trwa” [9, T.4].



Współczesna książka japońskiego badacza Ibuka Masaru, z którą warto się zapoznać, nosi tytuł „Po trzech już późno” [11].

Ponadto wyjątkowe znaczenie wychowania przedszkolnego oraz szkoły podstawowej zostało potwierdzone również szeregiem ustalonych faktów:

- żaden z 47 znanych „Mowgli”, którzy spędzili wczesne dzieciństwo wśród zwierząt i zostali zwrócenii do środowiska ludzi, nie mogli rozwinąć się w człowieka w znaczeniu społecznym – nauczyć się obcować z ludźmi, pracować itd. Wszyscy oni zginęli w niewoli ludzkiego społeczeństwa. Przypomnijmy przypadek spostrzeżeń rolnika indyjskiego Singha dotyczących dwóch dziewczynek Amali i Kamali, zabranych z barłogu wilczycy. Jedna z nich dożyła wieku 18 lat, ale nie potrafiła przezwyciężyć wilczych nawyków oraz odruchów. Nie potrafiła opanować języka ludzkiego,
- badania uczonych, przeprowadzone w różnych krajach, wykazały, że jakość absolwentów szkół, ich ranking naukowy, prawie całkowicie jest określanej stanem zdobytego doświadczenia w szkole podstawowej. Podniesienie średniorocznego stopnia jest raczej wyjątkiem, niż tendencją, zaś wpływ szkoły na kształtowanie osobowości jest nieistotny.

Analizując rolę rówieśników w rozwoju psychologicznym młodszych uczniów, psycholodzy zwracają uwagę na to, że prowadząc dziecko do wolności, dorośli nieuchronnie ograniczają tę dziecięcą wolność. Przyjęto uważać, iż dziecko nieprzygotowane do samoograniczenia jest istotą arbitralną oraz niezdolną do uzgodnienia woli swojej z czyjąś. Jednak fakty jaskrawo świadczą o tym, że takie cechy jak krytyczność, niezależność działań i sądów, zdolność do różnicowania i koordynacji różnych punktów widzenia, powstają przede wszystkim w sferze stosunków pomiędzy rówieśnikami [16, 98].

W ten sposób społeczno-osobowościowy składnik wolności na poziomie wieku szkolnego przede wszystkim przejawia się w predyspozycjach uczniów do współdziałania ze swoimi rówieśnikami, które obejmuje posiadanie przez uczniów doświadczenia w zakresie:

- uzgodnienia celów wspólnej działalności,
- jego planowania, podziału funkcji pomiędzy uczestnikami,
- wspólnego poszukiwania wariantów rozwiązań kompromisowych,
- rozwiązania możliwych niezgodności oraz sytuacji konfliktowych.

Na zależność człowieka od *socium* szczególną uwagę zwracali egzystencjaliści. Podkreślali oni, że zachowania współczesnego człowieka określane są nie „czynnikami wewnętrznymi”, a potężnym społecznym działaniem przemysłu wpływów na jego świadomość. W wyniku tego osobowość traci samoistość (więc również wolność), ponieważ staje się obiektem totalnych manipulacji. Współczesny człowiek, uważał A. Schopenhauer, żyje nie tyle wyborem, ile iluzją wyboru.

Podobne stanowisko zajmuje E. Fromm. Jedną z przyczyn tego zjawiska postrzegał w tym, że człowiek odczuwa potrzebę własnego zdania, często zapominając o tym, że powtarza czyjeś autorytarne twierdzenie. Wierzy on, że doszedł do pewnego wniosku na podstawie własnych rozmyślań. W rzeczywistości po prostu przyswoił zdanie autorytetu sam tego nie zauważając [15, 163].

Specyfika przejawu składnika społeczno-osobowościowego u człowieka wolnego polega na tym, że przystosowuje się on do cudzego zdania oraz cudzych oczekiwań, zaś na podstawie własnych rozważań kształtuje swoje stanowisko w poszczególnych pytaniach. W tym przypadku w szczególnie pełny sposób przejawia się powiązanie społeczno-osobowościowego, emocjonalno-wolowego oraz racjonalno-gnostycznego składników wolności.

*Składnik czynnościowo-praktyczny.* Podstawowe znamiona czynności praktycznej wolnej osobistości w warunkach procesu edukacyjnego można przedstawić w następujących uogólnieniach:

- zorientowanie na działalność nie o charakterze reprodukcyjnym, lecz twórczym,
- odpowiedzialność za swoje czyny oraz działania,
- umiejętność dokonania w sposób uświadomiony i uzasadniony wyboru z kilku możliwych optymalnych wersji zachowań.

Wyodrębnienie tych znamion przejawiania się różnych składników wolności osobowościowej u młodzieży szkolnej umożliwia przejście do opracowania zestawu metodyk diagnostycznych, zorientowanych na te znamiona.

Każdemu z okresów wiekowych towarzyszą pojawienie się oraz kształtowanie się pewnych tworów psychicznych, pod którymi należy rozumieć „ten nowy typ budownictwa osobowości oraz jej działalności, te zmiany psychiczne i społeczne, które po raz pierwszy powstają na tym poziomie wiekowym oraz głównie i podstawowo określające świadomość dziecka, jego stosunek do środowiska, jego życie zewnętrzne i wewnętrzne, cały przebieg jego rozwoju w pewnym okresie” [4, 117]. Te nowe twory w większym zakresie wyznaczają osobliwości rozwoju osobowości na każdym etapie wiekowym. Są takie osobliwości również w konstytuowaniu wolności osobowości. Wiedza o nich jest niezbędna do naukowo uzasadnionego podejścia do definiowania celów jej rozwoju. W oparciu o wyodrębnione znamiona przejawu wolności osobowościowej u młodzieży szkolnej, warto rozpatrzeć zestaw metodyk diagnozowania bazując na następujących zasadach:

- zestaw powinien obejmować metody skierowane na diagnozę wszystkich składników strukturalnych wolności osobowościowej (zasada reprezentacyjności),
- diagnoza powinna obejmować metody związane z realizacją wolności osobowościowej zarówno w wyobraźalnych, jak i społecznie symulowanych sytuacjach realnych,
- w zestawie diagnostycznym powinna być wykorzystana metoda ocen eksperckich, zakładająca udział w ocenie tegoż samego wskaźnika wolności osobowościowej eksperymentatora, nauczycieli, rodziców, uczniów z klasy.

Przy opracowaniu zestawu metod diagnostycznych warto skorzystać z już istniejących metodyk badania rozwoju osobowościowego uczniów, poszczególne z nich mogą zostać przystosowane do celów ściśle określonego badania. Koniecznym dla każdego z badaczy jest opracowanie również własnych metodyk dla dogłębnej analizy badanego problemu, jej specyficznego ukierunkowania. Należy stosować następujące metody badania: obserwacja uczniów w naturalnych oraz specjalnie zorganizowanych okolicznościach wolnego wyboru, rozmowy indywidualne z nimi, ankietowanie nauczycieli, rodziców; sporządzanie niezależnych opinii o uczniach.

Zgodnie z wytyczonymi zadaniami wszystkie metodyki można podzielić na kilka grup.

Pierwszą można zorientować na ujawnienie osobliwości rozwoju składnika racjonalno-gnostycznego wolności osobowościowej. Tu można skorzystać z następujących metodyk:

- tradycyjne sprawdziany z różnych przedmiotów nauczania odpowiadające państwowemu standardowi edukacyjnemu dla różnych grup wiekowych uczniów,
- specjalnie opracowane testy z przedmiotów, obejmujące zadania, zorientowane na diagnozę elementów wiedzy oraz myślenia, wychodzących poza granice tradycyjnych programów nauczania (zakres, wielowariantowość, elastyczność, prognozowanie myślenia),
- wywiady z uczniami, skierowane na definiowanie poziomu uświadomienia przez nich pochodzenia podstawowej wiedzy przedmiotowej oraz logiki jej rozwijania (rozumienie przez

uczniów odmiennego statusu poszczególnych elementów wiedzy, umiejętność wstępnego uświadomienia budowania abstrakcyjnego modelu logiki dalszego opanowania wiedzy przedmiotowej z dalszym napełnieniem tego modelu konkretną treścią).

Drugą można skierować na diagnozę składnika duchowo-irracjonalnego wolności osobowości. Tu można wykorzystać następujące metody:

- obserwacja uczniów podczas ich zajęć o ukierunkowaniu twórczym (malarstwo, muzyka, lekcje pracy), gdzie ogromne znaczenie ma nie tylko posiadanie wiedzy o podstawach działalności, ale również spontanicznie przejawiająca się intuicja, nagłe olśnienie),
- analiza produktów działalności twórczej uczniów odzwierciedlających proces ich wewnętrznego autootwarcia (rysunki, różne wyroby itp.).

Trzecią grupę metodyk należy zorientować na ujawnienie osobliwości rozwoju składnika emocjonalno-uczuciowo-wolowego wolności osobowościowej z zastosowaniem następujących metod:

- obserwacja zachowania uczniów w realnych sytuacjach wolnego wyboru zadań dydaktycznych (utrwalenie przypadków wykrycia fenomenu „ucieczki przed wolnością”),
  - modelowanie wyobraźalnych sytuacji wyboru zachowania oraz sposobów działalności uczniów,
  - metodyka „starcia motywów”, pozwalająca ujawnić dominujące motywy działalności dydaktycznej uczniów, zaangażowanych do eksperymentu,
  - diagnozowanie zdolności do analizy sytuacji, definiowanie celów, refleksja i samoocena uczniów (przystosowane metodyki Dembo – Rubinsteina, W.G. Szczur oraz inni).

Czwartą grupę można wykorzystać dla diagnozy składnika społeczno-osobowościowego wolności przy wykorzystaniu metody zaangażowania uczniów do sytuacji współdziałania międzypodmiotowego, wymagających wykazania się tolerancją, umiejętnością uzgadniania ze swymi rówieśnikami własnych celów, opinii, postaw, odnalezienia kompromisowych wariantów przezwyciężenia sytuacji konfliktowych.

Piątą grupę metod warto zorientować na ujawnienie cech rozwoju składnika czynnościowo-praktycznego wolności osobowościowej wykorzystując metody:

- zadanie z kursu rozwoju dywergencyjnego myślenia twórczego, opracowane na podstawie modelu teoretycznego umysłu J. Gilforda i G. Rensulliego [5, 28],
- projektowanie sytuacji dydaktycznych wymagających ujawnienia w uczniu umiejętności do ich analizowania, samodzielnego wytyczania celów dydaktycznych, planowania pracy nad ich realizacją, oceniania poziomu realizacji oraz wykrycia przyczyny niepowodzenia.

Przy diagnozowaniu wszystkich pięciu składników wolności osobowościowej należy wykorzystać tak uniwersalne metody badania, jakimi są obserwacja oraz wywiad.

W oparciu o analizę literatury psychologiczno-pedagogicznej, uogólnienie najlepszych praktyk pedagogicznych, wyniki stwierdzającego eksperymentu, można opisać osobliwości konstytuowania poszczególnych składników wolności osobowościowej uczniów.

Już w starszym wieku przedszkolnym dzieci dokonują samodzielnego wyboru swoich czynków na podstawie reguł przyswojonych od dorosłych oraz osobistego, ciągle wzbogacanego doświadczenia. W tym okresie dziecko dopiero rozpoczyna uwalniać się od bezpośredniego wpływu sytuacji. Dla dziecka w wieku przedszkolnym chęć przestrzegania norm aż do drobiazgów, określających jej zachowania jest tak samo charakterystyczna, jak i tendencja przeciwna – stan, zmienność, spontaniczność, nietrwałość zachowania. Można powiedzieć, iż w tym wieku współistnieją niezmiennność oraz dynamiczność zachowania, co z jednej strony prowadzi do

pewnej sztywności zachowania, zaś z drugiej – do wielkiej spolegliwości wobec zjawisk sytuacyjnych w tych zachowaniach, na które niezmiennosc nie rozpowszechnia się [17, 169]. Jednak, jak sprawiedliwie zauważa B.O. Nikołajczew, przedszkolak nie jest jeszcze przygotowany do dokonania samodzielnego, świadomego wyboru tych reguł, w oparciu o które są realizowane jego czyny. Szczytem samodzielności przedszkolaka jest wybór działalności na podstawie reguł oraz wzorców zachowania, uzyskanych od dorosłych [12, 14].

Faktem o zasadniczym znaczeniu w życiu dziecka jest pójście do szkoły. Nauka w młodszym szkolnym wieku istotnie wpływa na cechy umysłowe oraz osobowościowe dziecka. W warunkach działalności edukacyjnej rozpoczyna się nowy etap w kształtowaniu wolności osobowościowej. Pewne zmiany zachodzą we wszystkich składnikach strukturalnych wolności osobowościowej. Pod wpływem jakich czynników są dokonywane?

Wejście dziecka w życie szkolne w pierwszej kolejności jest związane z wielką reglamentacją jego działań. Jest to spowodowane tym, że nauka w szkole staje się wiodącą działalnością, która zmieniła zabawę jako działalność (W.W. Dawydow, D.B. Elkonin i inni). Jeżeli gra włątkowa z podziałem na role w jej postaci typowej jest wolnym rodzajem wspólnej działalności dzieci, to nieco inaczej wygląda proces edukacyjny. Powodzenie nauki pierwszoklasistów w dużej mierze jest uzależnione od ich zdolności działania według reguł. Nieprzypadkowo ten wskaźnik jest jednym z podstawowych kryteriów psychologiczno-pedagogicznych gotowości dziecka do szkoły.

Jeżeli proces nauki w szkole podstawowej rozpatrywać z pozycji relacji „nauczyciel–uczeń”, to można wyodrębnić następującą cechę. Dla pierwszoklasistów autorytet nauczyciela jest niezwykle wysoki oraz nie jest poddawany pod wątpliwość. Uczniowie klas podstawowych, zauważa M.S. Lejtes, skłonni są do tworzenia pewnego kultu poleceń nauczyciela i stale ich wymagają. Odbierają jako należne to, czego i w jaki sposób ich uczono i w żadnym stopniu nie pretendują do samodzielności, niezależności od nauczyciela. Pilność, naśladowanie nauczyciela, powtarzanie jego wypowiedzi stają się podstawą i tą prawie jedynością, z której składa się nauka. Z punktu widzenia teorii pedagogicznej młodszy wiek szkolny jest najbardziej posłuszny w życiu człowieka [8, 26].

Zdanie oraz działania nauczycielki, jej rady są odbierane przez uczniów jako prawidłowe, cieszące się autorytetem i sprawiedliwe, zaś najbardziej przekonującym argumentem jest: „Tak powiedziała Pani!”, „Pani lepiej wie!”. Wiara w prawdziwość tego, czego uczono, ufna pilność jest cechą psychologiczną pierwszoklasistów oraz ważną przesłanką ich nauki. Jednocześnie, zauważa M.S. Lejtes, szczególnie stosunek do nauczyciela w przyszłości może wystąpić w swojej sprzeczności: bezmyślne wykonanie poleceń starszych osób, naiwne szolarstwo na zajęciach również jest przejawem tej skłonności do podporządkowania autorytetowi nauczyciela, która do najwyższego zdumienia jest właściwa młodszym uczniom [8, 26, 27].

Gotowość młodszych uczniów do posłuszeństwa jest przesłanką psychologiczną, która „prowokuje” nauczyciela do autorytarnego stylu kontaktów z klasą. Taki styl stosunków tworzy istotne bariery dla rozwoju wolności osobowościowej u uczniów klas młodszych.

Badania składnika racjonalno-gnostycznego wolności osobowości wskazują, że z podstawowych cech jakości wiedzy (zakres, systemowość, trwałość, skuteczność, uświadomienie) u młodszych uczniów najbardziej „kuleją” rozwój systemowości oraz uświadomienie. W tym okresie należytego rozwoju nie otrzymuje również wolny przejaw składnika czynnościowo-praktycznego.

Każda teoria wychowania rozwija się w kontekście bardziej szerokiego paradygmatu pedagogicznego. Ukierunkowanie wolnego wychowania zawsze nabiera jakościowego określenia kryterialnego jako składnik strukturalny pedagogiki humanistycznej, sięgający swoimi korzeniami głębi wieków głównie cywilizacji zachodniej. Właśnie na Zachodzie zostały wytworzone oraz rozwinięte tradycje związane z uświadomieniem i praktycznym wcieleniem wolności każdego człowieka, autonomiczności i samodzielności jego osobowości, przyznania mu prawa do indywidualności, niezależności oraz autonomicznej działalności. Te podejścia zostały w sposób jasny określone jeszcze w starożytnej Grecji.

Pod koniec XIX i na początku XX wieku w oparciu o idee „wolnego wychowania” powstał oświatowy paradygmat „wolnej szkoły”. Jednak w tamtych czasach nie miał on jeszcze niezbędnego podłoża dla powszechnego wdrożenia, również zabrakło odpowiedniej wiedzy psychologiczno-pedagogicznej. Model „szkoły wolnej” był utopijny oraz istniał tylko w teorii na poziomie eksperymentu opierającego się o entuzjazm i oddanie oddzielnych pedagogów [3, 20].

Zjawiska kryzysowe XX wieku naocznie pokazały, że w trudnych i kontrowersyjnych ówczesnych warunkach właśnie człowiek stawał się miernikiem wszystkich rzeczy, wartością wyższą niezaprzeczną, alfą i omegą postępu społecznego, jego celem, sensem, siłą napędową i wynikiem końcowym. Doprowadziło to do przemieszczenia ideału pedagogicznego od społecznie zorientowanego celu oświaty (kształtowanie człowieka zgodnie z postawionymi zadaniami społeczeństwa) do celu antropologicznie zorientowanego (rozwój człowieka na rzecz samego siebie i tylko w sposób pośredni – na rzecz społeczeństwa). W odróżnieniu od poprzedniej orientacji na ujednoliconą socjalizację osobistości niwelującą jej indywidualność, odbywa się przeniesienie uwagi na świat wewnętrzny, duchowy oraz oryginalne osobowości człowieka. Treści oświatowe maksymalnie biorą pod uwagę możliwości i zainteresowania każdej osobowości, jej osobliwości wiekowe oraz indywidualne, doświadczenie życiowe. Na pierwszy plan wychodzi sam człowiek jako twórca i potencjalny reformator kultury, a nie pedagogicznie zinterpretowana kultura dla opanowania przez ludzi jej treści.

Pedagogika humanistyczna pozbywa się autorytaryzmu i dyktatu rozpatrujących człowieka jako przedmiot wpływu, który posłusznie opanowuje to, co daje mu pedagog, mechanicznie i bez zastrzeżeń wykonuje wszystkie jego wymogi. Zaprzecza ona rozwiązaniu, w którego ramach nauczyciel ukierunkowuje i sprawuje kontrolę nad każdym krokiem ucznia, narzuca mu swoje cele, aktywnie wykorzystuje środki zachęcające i kary. Jej właściwością jest orientacja na model oświaty, gdzie w centrum jest dziecko, w którego granicach osobowość staje się centrum „wszechświata pedagogicznego”, dookoła którego poruszają się środki oświatowo-wychowawcze. Kierownictwo pedagogiczne jest sprawowane nie bezpośrednio, lecz w sposób pośredni, poprzez stworzenie niezbędnych warunków dla rozwoju wolnej osobowości.

Tłumaczenie:  
**Ihor Rodiuk**

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

## Innowacyjne technologie kształcenia zawodowego

### The innovative technologies of vocational education

**Słowa kluczowe:** kształcenie zawodowe, technologie informatyczne, wyższa szkoła zawodowa, programy nauczania.

**Key words:** vocational education, ICT technologies, Higher Vocational School, training programmes.

#### Summary

The article presents innovation technologies in Higher Vocational School education process. It was presented the history and contemporary development tendencies of Higher Vocational School in Winnica (Ukraine). The analysis of didactic base, programmes and education offer of this institution was presented. It was discussed the cooperation with another institutions and Ukrainian pedagogical schools.

Wyższa Szkoła Zawodowa w Winnicy powstała w 1944 r. i kształciła pracowników w zawodach związanych z obróbką metali. Od 1958 r. zaczęto kształcić fachowców łączności, głównie dla transportu kolejowego. Podobnych szkół w byłym ZSRR było tylko cztery. Dlatego absolwenci pracowali od Lwowa do Kamczatki i od Archangielska do Krymu. Po rozpadzie ZSRR niektóre bazy przedsiębiorstwa-giganty znalazły się za granicą – w Rosji. Dlatego w 1994 roku szkoła ta zmieniła profil i zaczęła kształcić wykwalifikowanych pracowników w nowoczesnych zawodach, połączonych z informatyką.

W ciągu 6 lat powstało 9 pracowni komputerowych, wyposażonych w ponad 100 komputerów. Komputery są połączone wewnętrzną siecią Intranet, która jest podłączona do Światowej globalnej sieci Internet. Oprócz tego, w szkole są dwie sale do nauki pisania na maszynie, działa łączność faksymilowa, poczta elektroniczna, dalekopis, ksero i skanery.

Na potrzeby wewnętrznej administracji, w szkolnym ośrodku zostały opracowane programy „Kadry”, „Kontyngent”, „Baza materiałowo-techniczna”.

W 1998 r. szkoła otrzymała status Wyższej Szkoły Zawodowej. Dzisiaj uczelnia funkcjonuje według własnego statutu, zatwierdzonego i zarejestrowanego zgodnie z istniejącymi wymogami.

W Winnickiej szkole istnieją następujące jednostki: „Firma dydaktyczno-szkoleniowa urzędników komercyjnych”, „Modelowe centrum technologii informacyjnych”, „Modelowe centrum biznesu restauracyjnego”. Wszystkie te jednostki działają w warunkach pedagogicznego eksperymentu *Naukowo-metodyczne wsparcie kształcenia fachowców z wykorzystaniem techniki*

komputerowej, realizowanego wspólnie z Instytutem pedagogiki i psychologii kształcenia zawodowego ANP Ukrainy.

Głównym celem działalności uczelni jest szkolenie wysoko kwalifikowanej kadry, opracowywanie i wprowadzanie innowacyjnych technologii kształcenia w zakresie:

- realizacja stopniowego kształcenia w granicach wyższej szkoły zawodowej;
- opracowywanie i wprowadzanie informacyjnych technologii w szkolenia fachowców;
- szkolenie fachowców w „Firmie dydaktyczno-szkoleniowej”;
- opracowanie treści i metodyki kształcenia na odległość na kierunku „Prace biurowe”;
- opracowanie modułowego szkolenia bezrobotnych w zawodzie „Operator sieci komputerowych”;
- wprowadzenie modułowego szkolenia bezrobotnych w zawodzie „Kucharz”.

W związku z tak wielokierunkową działalnością, na uczelni szczególną uwagę poświęca się szkoleniu kadry inżynieryjno-pedagogicznej, zdolnej do opracowywania i wprowadzania nowych informacyjnych technologii i programów modułowych, kadry, która opanowałaby formy i metody organizacji samodzielnej pracy słuchaczy i uczniów za pomocą nauczania komputerowego, potrafiłaby łączyć informacyjne technologie i modułowy system kształcenia.

Wszystkie kierunki działalności na uczelni są wzajemnie powiązane. Na przykład kształcenie specjalistów w firmie naukowo-szkoleniowej realizuje się zgodnie z rzeczywistą działalnością produkcyjną i z wykorzystaniem informacyjnych technologii i działalnością wirtualnego banku.

Żadna wyższa uczelnia nie jest w stanie wykształcić specjalistę, który spełniałby potrzeby kadrowe nowoczesnej wyższej szkoły zawodowej. W tym celu na uczelni stale działają kursy szkoleniowe dla kadry inżynieryjno-pedagogicznej, na których słuchacze uczą się metodyki opracowywania i wprowadzania nowoczesnych technologii. Szkoła zaprasza do współpracy wiodących specjalistów Państwowych Pedagogicznego i Technicznego Uniwersytetów m. Winnicy oraz specjalistów z dziedziny metodyki kształcenia modułowego z Międzynarodowej Organizacji Pracy. Na uczelni została utworzona i jest na bieżąco aktualizowana metodyczna biblioteka elektroniczna, która zawiera 224 pozycje pomocy naukowych. Korzystać z niej mogą wszyscy pracownicy oraz uczniowie poprzez sieć wewnętrzną. Wszystkie zawody posiadają metodyczne zabezpieczenie. Istnieje możliwość poszerzenia listy zintegrowanych robotniczych kwalifikacji, kształcenia młodszych specjalistów na odpowiednich kierunkach oraz szkolenia i przeszkolenia bezrobotnych na zamówienie odpowiednich urzędów; świadczenia usług oświatowych ze skróconym okresem szkolenia; doskonalenia metodyki kształcenia z wykorzystaniem nowych technologii oraz wprowadzenia informacyjnych technologii, świadczenia usług dla przedsiębiorstw.

Proces dydaktyczno-wychowawczy na uczelni jest zorganizowany zgodnie z wytycznymi zawartymi w Ustawie o kształceniu zawodowym oraz innych dyrektywach, rocznymi planami oraz zatwierdzonymi planami naukowymi i programami. Plany nauczania kursów „Obsługa komputera”, „Księgowość komputerowa”, „Eksplotacja systemów przetwarzania informacji i podejmowania decyzji”, „Prace biurowe” zgodne są z tymczasową strukturą bazową typowego planu nauczania. Plany te przewidują stopniowy system kształcenia z zastosowaniem oceny kwalifikacji po każdym etapie i są zgodne z wymogami charakterystyk kwalifikacyjnych danego rodzaju działalności.

W procesie dydaktyczno-wychowawczym uwzględniane są również tendencje w rozwoju gospodarki regionalnej, wykorzystanie techniki komputerowej oraz osiągnięcia nauk pedagogicznych.

W roku 2000 uczelnię opuściła pierwsza grupa młodszych specjalistów w zawodzie „Działalność handlowa”, kształcenie których odbywało się według programu współpracy międzynarodowej „Transform”. W tym celu w 1998 roku w szkole została utworzona firma dydaktyczno-szkoleniowa „Perła Podola”. Zespół stale pracuje nad doskonaleniem bazy naukowo-materiałowej. W tym roku szkolnym uruchomiono trzy sale – kształcenia na odległość, multimediów oraz warsztat naprawczy techniki komputerowej. Regularnie aktualizowana i uzupełniana jest również biblioteka multimedialna (zbiór liczy ok. 100 szt. CD). Oprócz specjalistycznych programów do nauczania przedmiotów zawodowych, są w niej również płyty z programami do wykorzystania na lekcjach przedmiotów ogólnokształcących.

Żeby efektywnie wprowadzać technikę komputerową, użytkownicy muszą posiadać pewne umiejętności i nawyki. W tym celu na uczelni zostało zorganizowane powszechne szkolenie komputerowe dla pracowników, a podczas ferii zimowych prowadzone są zajęcia w lokalnej sieci Intranet. Dla zapewnienia komputerowej edukacji uczniom, którzy nie zdobywają specjalizacji „Operator techniki komputerowej”, ale u których rozpoznaje się zainteresowanie wiedzą o komputerach, w szkole działają kursy indywidualne.

Prace, prowadzone w dziedzinie komputeryzacji procesu nauczania, dają pozytywne wyniki. W roku szkolnym 1999–2000 nasi uczniowie zdobyli pierwsze i trzecie miejsce w regionalnym konkursie wiedzy fachowej w specjalizacji „Operator techniki komputerowej” oraz pierwsze miejsce w III etapie Ogólnoukraińskiego konkursu.

Wykorzystanie nowych IT w procesie kształcenia fachowców nie ogranicza się do jedynie przedmiotów specjalistycznych. Z powodzeniem są one stosowane na lekcjach przedmiotów ogólnokształcących. Komputer jako źródło informacji (CD, sieć Internet itp.) wykorzystywany jest również przy przygotowaniu do przeprowadzania lekcji z przedmiotów ogólnokształcących, ogólnotechnicznych oraz specjalistycznych, do poszukiwania niezbędnych informacji, pisania referatów, prac dyplomowych.

Są również problemy. Przez brak należytych programów komputerowych do nauki języka ukraińskiego i literatury oraz ogólnotechnicznych dyscyplin, na lekcjach z tych przedmiotów komputery są wykorzystywane stosunkowo mało. Zauważmy, że i programy na płytach CD do nauki fizyki, chemii, matematyki opracowano w taki sposób, że zawierają one albo materiał informacyjny, albo zadania o tak wysokim poziomie trudności, że uniemożliwia to wykorzystanie ich w pełnej mierze na lekcjach.

Niedobór ukraińskich podręczników i pomocy naukowych, zwłaszcza z przedmiotów specjalistycznych, często uzupełnia się opracowaniami metodycznymi wykładowców i mistrzów praktycznej nauki zawodu.

Trzecie tysiąclecie, a przede wszystkim jego początek – to przejście od społeczeństwa przemysłowego do społeczeństwa informacyjnego. Jakiegokolwiek nowe pedagogiczne technologie – istniejące bądź te, które dopiero kielkują w umysłach naukowców i pedagogów, nie da się wyobrazić bez szerokiego wykorzystania technologii informacyjnych i przede wszystkim komputerowych. Właśnie te technologie dają szansę na pełną odsłonę pedagogicznych i dydaktycznych funkcji metod nauczania, realizację założonych w nich potencjalnych możliwości. Stąd tak ogromne na całym świecie zainteresowanie nowymi informacyjnymi technologiami, zwłaszcza



telekomunikacją internetową, która otwiera okno na świat. W dzisiejszych czasach coraz większego znaczenia nabiera możliwość kształcenia się na odległość, wzajemny kontakt uczniów i wykładowców nie tylko w granicach jednej uczelni, ale w kraju i za granicą. Z pomocą nowoczesnych informacyjnych technologii realnym stało się zdobycie wykształcenia na odległość, nie wychodząc z domu. Światowa sieć Internet otwiera dostęp do informacji w ośrodkach naukowych i bibliotekach całego świata, co z kolei tworzy realne warunki dla samokształcenia, poszerzenia horyzontów i podniesienia kwalifikacji.

Na uczelni opracowano kompleksowe zaplecze metodyczne, na które składa się: naukowo-metodyczny plan przedmiotu, program przedmiotu, wskazówki metodyczne dla uczniów dotyczące opanowania kursu; wskazówki metodyczne dla wykładowców dotyczące sposobu prowadzenia lekcji; szczegółowo opracowane plany lekcji; instrukcja prowadzenia zajęć praktycznych; plakaty i ulotki; testy i sprawdziany.

Na przykład kurs „Automatyzowane systemy przetwarzania informacji” w grupach księgowych liczy 50 godzin zajęć, z czego 22 godziny to są zajęcia praktyczne. Na kursie poznaje się uniwersalne programy dla księgowości.

Na zajęciach wstępnych uczniom proponuje się, posługując się nabytą na kursach wiedzą na temat obsługi komputera i z zakresu obliczeń księgowych, określić, co decyduje o niezbędności automatyzowanego przetwarzania danych księgowych oraz na czym polega przewaga takiego przetwarzania. Uczniowie z łatwością wykonują takie zadania. Nauczyciel, uogólniając wypowiedzi uczniów, przedstawia cel kursu i zapoznaje z jego treścią. Kształtuje się pojęcie „uniwersalnych programów księgowych”.

W celu dokładnego poznania zostały wybrane programy „Finansista”, „Finanse bez problemów” oraz „IC-Księgowosc”. Przy wyborze tych programów decydujące znaczenie miały poziom rozpowszechnienia ich w nowoczesnych przedsiębiorstwach oraz możliwość wykształcenia u uczniów podstawowych pojęć, umiejętności i nawyków, które w dalszej perspektywie dają możliwość samodzielnego opanowania nowego oprogramowania, które stale się ukazuje i szybko się zmienia.

Kurs opracowano tak, żeby uczniowie mogli się nauczyć rozwiązywać zadania z pełnej księgowości dla wirtualnego przedsiębiorstwa, poczynając od wprowadzenia salda początkowego oraz podstawowych danych i kończąc na wypracowaniu różnego rodzaju dokumentów sprawozdawczych, korzystając przy tym z różnych programów komputerowych.

Studenci uczą się porównywać różnorodne programy i wybierać najlepszy do rozwiązania konkretnego zadania.

Należy również zaznaczyć możliwość szerokiego zastosowania multimedialnych programów do nauczania. Każdy z wybranych programów ma swoją wersję demo, na której można obejrzeć przykłady wykorzystania danego programu. Fragmenty tych wersji można używać podczas lekcji teoretycznych oraz zajęć praktycznych. Programy „IC-Księgowosc” i „IC-Przedsiębiorstwo” mają multimedialny program nauczania, co daje uczniom znakomitą szansę na samodzielne doskonalenie i poszerzenie nabytej na lekcjach wiedzy podczas dodatkowych zajęć.

Niemale znaczenie ma również korzystanie na lekcjach z plakatów, ulotek, instrukcji, zrobionych przez nauczyciela. W ten sposób nauczyciel na własnym przykładzie pokazuje sens i konieczność automatyzacji pracy, kształtuje u uczniów świadomość tego, jak ważny jest dany przedmiot i chęć dalszego opanowania go.

W nauczaniu przedmiotów specjalistycznych ogromną rolę odgrywa założona na uczelni wewnętrzna korporacyjna sieć Intranet. Technologia Intranet umożliwia zastosowanie tradycyjnych zasobów Intranet zarówno w zarządzaniu placówką oświatową, jak i procesem kształcenia i dąży do osiągnięcia następujących celów:

- przejście na elektroniczną (bezpapierową) formę obiegu dokumentacji;
- zbudowanie racjonalnej struktury wymiany informacji wewnątrz placówki oświatowej;
- strukturalizacja i uporządkowanie informacji;
- zapewnienie użytkownikom dostępu do informacji na zróżnicowanym poziomie;
- polepszenie jakości procesu kształcenia wskutek wprowadzenia multimedialnych pomocy naukowo-dydaktycznych, zapewniając całkowitą dostępność do nich;
- skrócenie terminów i obniżenie kosztów publikacji nowych pomocy naukowo-metodycznych;
- okresowe odnawianie środków naukowo-metodycznych i informacyjnych;
- efektywna kontrola (na każdym poziomie) zarówno procesu kształcenia, jak i jakości materiałów naukowo-dydaktycznych.

Korzystanie z zamieszczonych na stronach internetowych podręczników, materiałów metodycznych oraz informacyjnych, znacznie podnosi możliwość samodzielnej pracy uczniów, pozwala wykorzystywać metody kształcenia na dystans w procesie nauczania i w zajęciach pozalekcyjnych.

Na stronach internetowych komisji metodycznych ukazują się wyniki pracy komisji, pytania dotyczące przedmiotów specjalnych oraz różne działy tematyczne. Budowa własnych stron internetowych przez uczniów i współpracowników pobudza zdobywanie doświadczenia w tworzeniu stron WWW i pracy z Internetem.

Połączenie korporacyjnej sieci Intranet z Internetem pozwala na szersze poszukiwania i pozyskiwanie różnorodnych informacji oraz zdobywanie doświadczenia w pracy z wyszukiwarkami.

Serwis Usenet pozwala omawiać aktualne problemy, wymieniać poglądy oraz prowadzić konsultacje na odległość w trybie interaktywnym, bez potrzeby obecności wszystkich zainteresowanych osób. Możliwym staje się również szybkie rozpowszechnianie wiadomości, tworzenie grup dyskusyjnych oraz prowadzenie konferencji.

Poczta elektroniczna oraz skrzynka pocztowa dla każdego chętnego czynią wewnętrzny obieg dokumentów nie tylko bardziej sprawnym, ale również mniej papierowym, obniża straty czasu i pozwala utrzymywać kontakty i wymianę informacji z kolegami w mieście, w kraju i za granicą.

W listopadzie 2000 roku Prezydium Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy rozpatrzyło i zaaprobało prace eksperymentalnej placówki pedagogicznej utworzonej na bazie WSZ w Winnicy, dotyczące wprowadzenia w proces kształcenia nowoczesnych technologii informacyjnych. Staranna systematyczna praca zespołu określa konkurencyjność kształconych specjalistów w warunkach gospodarki wolnorynkowej. Na przykład wskaźniki zatrudnienia uczniów w ostatnim roku szkolnym są następujące:

- zatrudnienie w zawodzie 70,9%;
- kontynuacja nauki w WSZ i innych placówkach oświatowych 20,3%;
- nie zatrudniono z przyczyn obiektywnych (ciąża, małe dziecko etc.) 5,1%;
- nie zatrudniono 3,7%.

Jedenastu absolwentów z dwóch ostatnich lat zostało odznaczonych medalami. Wskaźnik jakości wiedzy uczniów wynosi 52%, postępy 98%.

Wielu uczniów kontynuuje naukę na wyższych uczelniach III i IV poziomów akredytacji – Państwowy Techniczny Uniwersytet w Winnicy, Państwowy Pedagogiczny Uniwersytet (wydział fizyko-matematyczny i pedagogiczno-industrialny), Akademia Gospodarki Narodowej w Tarnopolu oraz inne. Podpisano umowę o współpracy i przyjęciu absolwentów na warunkach preferencyjnych z Państwowym Pedagogicznym Uniwersytetem w Winnicy i Akademią Gospodarki Narodowej w Tarnopolu (oddział w Winnicy).

Bliska współpraca łączy WSZ z Państwowym Pedagogicznym Uniwersytetem. W latach 1994–2000 uniwersytet wspólnie z Instytutem Pedagogiki i Psychologii Kształcenia Zawodowego ANP Ukrainy przeprowadzili cztery międzynarodowe naukowo-praktyczne konferencje na temat problemów wprowadzania nowoczesnych technologii informacyjnych w proces naukowo-wychowawczy w placówkach oświatowych różnego typu i z różnym poziomem akredytacji, w których udział brali naukowcy – pracownicy placówek oświatowych Ukrainy, Białorusi, Polski, Rosji, Kanady, Niemiec, Uzbekistanu, Słowenii. Zostały opublikowane materiały tych konferencji.

Placówki oświatowe Ukrainy muszą zadbać o wzrost jakości kształcenia, o to, żeby dokument ukończenia szkoły zyskał międzynarodowe uznanie. W przeciwnym wypadku, w warunkach gospodarki rynkowej i ostrej konkurencji między uczelniami tak w kraju, jak i za granicą, może zabraknąć znacznej liczby potencjalnych uczniów i studentów.

Tłumaczenie:  
**Larysa Stawińska**

Recenzent:  
**dr Janusz FIGURSKI**

**Sulisława BOROWSKA, Hanna PLATA**

Kaszubski Uniwersytet Ludowy, Wieżyca

## Kaszubski Uniwersytet Ludowy – o UL-owskiej idei na Pomorzu Gdańskim

### Kashubian Folk High School – the idea at Gdańsk Pomerania

**Słowa kluczowe:** Kaszubski Uniwersytet Ludowy, edukacja dorosłych, oferta edukacyjna, projekty.

**Key words:** Kashubian Folk High School, adult education, educational offer, projects.

#### Summary

The article presents the history and main trends of Kashubian Folk High School activity. Educational and training projects were described, as well as regional projects which are the base of the university activity. The authors characterized educational offer and described some forms of cooperation with another institutions.

Od stuleci ludzkość poszukiwała skutecznych form programowo-organizacyjnych dla oświaty poszkolnej. Jedną z najciekawszych koncepcji w tym zakresie zrodziła się w połowie XIX wieku na terenie Skandynawii. W latach trzydziestych tamtego stulecia duński duchowny, filozof i pisarz N.F.S. Grundtvig (1783–1872) sformułował podwaliny „szkoły dla życia” – nowej koncepcji edukacyjnej, która miała być zaprzeczeniem dotychczasowej praktyki w tym zakresie. Głównymi celami uniwersytetów ludowych (dalej: UL) – bo takie miano nadano nowym instytucjom oświatowym – miały być: wychowanie obywatelskie i rozbudzenie świadomości narodowej, kształcenie w harmonii z przyrodą, jak też szeroko pojęta edukacja regionalna. Pomysł szybko zaakceptowano i placówki tego typu pojawiły się wkrótce w wielu krajach świata. W dwudziestoleciu międzywojennym idea UL-ów zawitała za sprawą księdza Antoniego Ludwiczaka i Towarzystwa Czytelni Ludowych na Pomorze Gdańskie, gdzie najpierw w Zagórzku k. Rumi, a potem w Bolszewie k. Wejherowa powołano dwa uniwersytety ludowe wzorowane na placówce w podgwieźnieńskich Dalkach – czyli pierwszym uniwersytecie ludowym powstałym w odrodzonej po dziesięcioleciach rozbiorów Rzeczypospolitej.

Kaszubski Uniwersytet Ludowy (KUL) został utworzony w 1982 roku i nawiązuje w swej działalności dydaktyczno-wychowawczej zarówno do idei „szkoły dla życia” bpa Grundtviga, jak też polskich i pomorskich tradycji w tym zakresie. Początkowo UL dysponował bazą szkolenio-

wo-noclegową w Wieżycy k. Szymbarku. W latach osiemdziesiątych XX wieku podstawowym zadaniem placówki było szkolenie pracowników wiejskich placówek kultury z kilku pomorskich województw. Od początku istnienia podejmował on też sprawy oświaty i kultury regionu Kaszub. Bazując na współpracy ze środowiskami twórczymi, grupą niepokornych nauczycieli-regionalistów czy pracownikami naukowymi Uniwersytetu Gdańskiego, KUL realizował programy inspirujące działalność kulturalną i oświatową społeczności wiejskich. Stałe rozszerzanie oferty po roku 1989 spowodowało konieczność poszukania dodatkowych obiektów. Szczerłość bazy w Wieżycy stała się bowiem jedną z istotnych przeszkód rozwoju ze względu na brak miejsca w salach dydaktycznych i internacie dla wszystkich chętnych. W 1995 r. udało się pozyskać XIX-wieczny pałacyk otoczony parkiem w Starbieniu k. Choczewa (na północy woj. pomorskiego). Po zakończeniu remontu otwarto tam filię Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego, w której mieści się dzisiaj m.in. Ośrodek Edukacji Ekologicznej i pracownię rzemiosła artystycznego.

W tym miejscu przypomnijmy, że czytelnicy „Edukacji Ustawicznej Dorosłych” mogli poznać działalność naszego KUL-u z wcześniejszej publikacji Tomasza Maliszewskiego (*Uniwersytety ludowe wobec wyzwań współczesności – czyli rzecz o pewnej pomorskiej inicjatywie*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2002, nr 3, s. 16–25). Autor nakreślił wówczas zarys historii placówki do roku 2002 oraz wskazał główne kierunki jej aktywności: edukację obywatelską, edukację regionalną, edukację ekologiczną i międzynarodową współpracę oświatową. Po pięciu latach nadal wszystkie te działania widoczne są w codziennej pracy edukacyjnej Kaszubskiego UL na rzecz pomorskich obszarów wiejskich.

Najważniejszą zmianą od czasu ukazania się tamtego opracowania było przemodelowanie struktury własnościowo-organizacyjnej uniwersytetu. Naszą dotychczasową działalność prowadziliśmy przy współpracy bądź pod patronatem między innymi takich instytucji jak: Ministerstwo Edukacji Narodowej, Stowarzyszenie „Polskie Uniwersytety Ludowe”, Kuratorium Oświaty w Gdańsku czy Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie. Przed trzema laty – dbając o optymalne wykorzystanie możliwości KUL-u – podjęliśmy po długich dyskusjach decyzję o usamodzielnieniu się i przejściu na tzw. „własny rachunek”. Dnia 7 października 2004 roku Kaszubski Uniwersytet Ludowy uzyskał zatem osobowość prawną i kontynuuje działalność jako fundacja. Wydaje się, że dzięki temu mogliśmy stać się organizacją jeszcze bardziej elastyczną i zdolną do szybkich reakcji na potrzeby otaczającej nas rzeczywistości, co nie jest bez znaczenia w dobie pierwszych lat funkcjonowania Polski w ramach struktur Unii Europejskiej.

Dzisiaj nieustannie czerpiemy z dorobku naszej ponaddwudziestoletniej działalności, a dzięki przeprowadzonym zmianom jesteśmy przygotowani na nowe wyzwania i śmiało patrzymy w przyszłość.

Główne kierunki działalności programowej Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego skupiają się dzisiaj wokół budowy społeczeństwa obywatelskiego w społecznościach lokalnych i regionu. Są to filary niemalże wszystkich programów oświatowo-kulturalnych placówki. Wynikają one zarówno z tradycji, jak i realnych wyzwań współczesnego świata.

Edukacja obywatelska – jak wiemy – stanowi od chwili powstania uniwersytetów ludowych ich najważniejsze zadanie. Kompetencje społeczne uzyskiwane w uniwersytecie ludowym są tradycyjnie już istotnym uzupełnieniem kompetencji zawodowych, których zdobycie umożliwia oficjalny system oświaty. Przydatność tego typu instytucji wzrasta szczególnie w okresie transformacji ustrojowych, kiedy to przed społeczeństwami stają nowe wyzwania – związane z demokratyzacją życia publicznego, reformą samorządową itp., czyli potrzebami wynikającymi z bu-

dowy społeczeństwa obywatelskiego. Wiele inicjatyw – z którymi rokrocznie nasz uniwersytet ludowy występuje – świadczy, że staramy się jak najlepiej wypełnić tę tradycyjną powinność względem lokalnej i regionalnej społeczności.

Drugą z najważniejszych funkcji Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego jest edukacja regionalna – rozumiana jako wspieranie rozwoju kultury regionalnej oraz upowszechnianie różnych form twórczości artystycznej oraz ochrony dziedzictwa kaszubskiej kultury ludowej (w tym obszarze aktywności KUL czerpie inspiracje m.in. z Rekomendacji Paryskiej UNESCO z 1989 r.). W swej pracy KUL zabiega o wskazanie potrzeby życia w zgodzie z regionem, jego tradycją, kulturą i historią. Oznacza to chęć zaszczepiania u słuchaczy chęci poznawania regionalnych wartości oraz konieczności ich poszanowania i twórczego pomnażania. Podejmowane są liczne inicjatywy w tym zakresie: plenery artystyczne i kursy dla twórców nieprofesjonalnych, koncerty, spektakle itp. UL organizuje warsztaty dla twórców ludowych, nauczycieli i animatorów kultury, których celem jest podtrzymanie ginących dziedzin rękodziela i sztuki ludowej. Dzięki nim rozwijają się: hafciarstwo, rzeźba w drewnie, garncarstwo, tkactwo, plecionkarstwo oraz wyrób instrumentów muzycznych. W efekcie działań placówki udało się między innymi reaktywować tradycyjne kaszubskie malarstwo na szkle. Można by też wspomnieć przy okazji o cyklu warsztatów z zakresu dorocznej obrzędowości czy wigiliach twórców ludowych, które od kilkunastu lat odbywają się w Wieżycy. KUL często pośredniczy w wymianie grup artystycznych pomiędzy regionem a zagranicą. W swoich działaniach edukacyjnych na rzecz regionu placówka stara się łączyć tradycję z nowoczesnością. W siedzibie głównej w Wieżycy istnieje zatem od lat unikatowa wystawa współczesnej sztuki ludowej Kaszub. Prace twórców ludowych coraz liczniej eksponowane są również w filii w Starbieniu.

Istotną rolę w pracy uniwersytetu ludowego odgrywa od lat współpraca z podobnymi instytucjami w innych krajach. Placówka rozwija swoje powiązania międzynarodowe. Dzięki temu przygotowano wiele projektów oświatowo-kulturalnych o charakterze wykraczającym poza granice Polski. Dzisiaj Kaszubski Uniwersytet Ludowy ściśle kooperuje z kilkoma organizacjami uniwersytetów ludowych i powszechnych na terenie Niemiec, podtrzymuje i rozwija swoje tradycyjne już kontakty z wieloma podmiotami edukacyjnymi w Danii i Szwecji, a także podejmuje udane próby współpracy z bliźniaczymi instytucjami i organizacjami z Węgier, Ukrainy i krajów bałtyckich.

Aby usystematyzować nasze rozważania, wskażmy w punktach główne zadania określone w statucie fundacji Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego:

- Ochrona i upowszechnianie dziedzictwa kulturowego Kaszub i Pomorza.
- Wspieranie społeczeństwa obywatelskiego i rozwój obszarów wiejskich:
  - praca na rzecz zrównoważonego rozwoju oraz ochrony środowiska;
  - wspomaganie lokalnych partnerstw społecznych;
  - działalność służąca wiejskiej przedsiębiorczości, w tym różnicowaniu tradycyjnych źródeł dochodu;
  - aktywizacja zawodowa oraz przeciwdziałanie zjawiskom wykluczenia społecznego;
  - wdrażanie idei zdobywania wiedzy przez całe życie (lifelong learning).
- Podejmowanie współpracy międzynarodowej, m.in. sprzyjającej przemianom ustrojowym w krajach Europy Środkowowschodniej.

Realizacja powyższych celów przyjmuje różnorodne formy organizacyjne:

- Plenery Twórców Ludowych i Nieprofesjonalnych Kaszub i Kociewia.

- „Modra Szkoła” – warsztaty rękodzieła ludowego i ginących zawodów: garncarstwo, haft, malarstwo na szkle, plecionkarstwo, rzeźba w drewnie, tkactwo.
- Rozwój osobisty i społeczny – kursy inspiracji.
- Kursy dla rodzin rolniczych: rachunkowość rolnicza, mała przedsiębiorczość, rozwój zrównoważony i rolnictwo ekologiczne, instrumenty Wspólnej Polityki Rolnej UE, obsługa komputera.
- Różnotematyczne kursy i szkolenia dla nauczycieli: Studium Wiedzy o Regionie (Kaszuby i Pomorze), nauka języka kaszubskiego, kursy metodyczne m.in. w zakresie pracy z osobami dorosłymi i stosowania metod aktywizujących w pracy grupowej, kursy komputerowe z wykorzystaniem Internetu.
- Szkolenia aktywizujące dla osób bezrobotnych z wykorzystaniem lokalnych zasobów przyrodniczo-kulturowych.
- Szkolenia dla początkujących przedsiębiorców rozpoczynających działalność gospodarczą.
- Szkolenia z zakresu budowania projektów operacyjnych.

Ponieważ w ostatnim okresie szczególnie duże szanse realizacji zadań oświatowych dają poszczególnym podmiotom w naszym kraju środki Unii Europejskiej, pokażemy poniżej niektóre wybrane projekty zrealizowane przez Kaszubski UL ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego. Z jednej strony będą one ilustracją naszych typowych działań w ostatnich latach, z drugiej zaś – być może – staną się inspiracją dla innych organizacji i placówek do podjęcia własnych zadań oświatowych i znalezienia dla nich sposobów finansowania (np. właśnie ze środków EFS).

Te wątki zacznijmy od projektów przygotowanych dla rodzin rolniczych.

I tak, projekt pt.: „Wiedza – Umiejętności – nowe szanse dla rodzin rolniczych” zrealizowany został w latach 2005–2007 ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego oraz budżetu państwa w ramach Zintegrowanego Programu Operacyjnego Rozwoju Regionalnego. Był on adresowany do rolników i ich rodzin zamieszkałych w centrum Kaszub, na terenie powiatów kartuskiego i kościerskiego. Program szkolenia obejmował łącznie 200 godz. z zakresu: zakładania i prowadzenia dodatkowej, zbliżonej do rolnictwa działalności, (np. w zakresie agroturystyki czy innych usług okołorolniczych); rachunkowości rolniczej, rolnictwa ekologicznego, rękodzielnictwa ludowego oraz podstaw obsługi komputera. Szkolenie rozpoczęły warsztaty inspiracji poprowadzone przez psychologa. Blok zajęć inspiracji miał na celu zintegrowanie całej grupy, pobudzenie naszych słuchaczy do podejmowania nowych działań oraz wsparcie w podejmowaniu trudów codziennego życia. W ramach warsztatów rękodzielniczych rolnicy zapoznawali się z kolei z ludowym malarstwem na szkle i plecionkarstwem, niegdyś tak popularnymi dyscyplinami na Kaszubach. Dopełnieniem całości były wykłady poświęcone kulturze kaszubskiej oraz wykorzystaniu folkloru w działalności zarobkowej. Mimo iż głównym motywem zgłaszania się słuchaczy na kurs były zajęcia z obsługi komputera, to jednak z czasem słuchacze dostrzegali również walory użyteczne pozostałych komponentów szkolenia. Uczestnicy w profesjonalnych salach komputerowych mieli możliwość nauki podstawowych technik informatycznych – od poruszania się po plikach i katalogach, poprzez redagowanie tekstów w programie Word, aż po uzyskanie kompetencji samodzielnego poruszania się w Internecie. Zasadnicza część szkolenia poświęcona została jednak rachunkowości rolniczej i przedsiębiorczości. W czasie zajęć słuchacze dowiadywali się, jak prowadzić książki przychodów i rozchodów, ewidencję środków trwałych lub dotyczących rozliczania podatku VAT. Moduł małego biznesu rodzinnego obejmował:

m.in. prowadzenie działalności gospodarczej, z jakich źródeł można uzyskać dofinansowanie na realizację własnych pomysłów. Na zajęciach rolnictwa ekologicznego doświadczony rolnik-nauczyciel przedstawiał warunki, jakie należy spełnić, aby swoje tradycyjne gospodarstwo przedstawić na produkcję ekologiczną, jakie przewidziane są formy wsparcia dla takich inicjatyw oraz jakie korzyści z tego płyną. W ramach zajęć zatytułowanych „Dodatkowa działalność na bazie gospodarstwa” słuchacze mieli zaś możliwość zapoznania się z tzw. dobrymi praktykami – pomysłami na małe rodzinne biznesy oparte na bazie gospodarstwa rolnego. Cała bogata, pod względem liczby godzin, oferta edukacyjna musiała zostać dostosowana czasowo do możliwości uczestników. W związku z tym zajęcia odbywały się trzy razy w tygodniu w okresie zimowym, każdorazowo od lutego do końca kwietnia. Jak przystało na kurs realizowany w Uniwersytecie, po pierwszych zajęciach integracyjnych wszystkim słuchaczom uroczystie rozdano indeksy, do których następnie słuchacze zbierali podpisy wykładowców, zaliczające poszczególne zajęcia.

Jak już wcześniej wspomnieliśmy, głównym bodźcem do uczestnictwa w kursie był moduł szkolenia komputerowego. Potrzebę znajomości komputera podkreślała głównie męska część grupy, traktując zajęcia z rękodzieła jako ciekawy przerywnik, choć niekoniecznie sposób na zarobkowanie. Natomiast panie, bardzo zadowolone z szerokiej gamy zajęć, nie wykluczały kontynuacji poznanych form twórczości ludowej w przyszłości. Wszyscy natomiast podkreślali, że okres zimowy jest najodpowiedniejszym czasem na realizację takich kursów, nawet gdy trzeba poświęcić trzy dni w tygodniu. Jak twierdzą słuchacze, szkolenia o takim charakterze dają możliwość oderwania się od codzienności, poznania nowych osób, zdobycia nowej wiedzy, a niekiedy odkrycia w sobie nowych, zupełnie nieznanych możliwości.

Każda grupa miała w swoim programie zajęcia połączone z noclegiem w naszym ośrodku w Wieżycy i Starbieniu. Czas spędzony wspólnie po zajęciach sprzyjał integracji słuchaczy, pozwalał na długie rozmowy oraz umożliwiał wymianę bogatych doświadczeń życiowych wśród uczestników i prowadzących. W tym bowiem „wspólnym przeżywaniu” widzieliśmy jako animatorzy Kaszubskiego UL jeden z najistotniejszych elementów zbliżających nasze współczesne działania do tradycji i najlepszych doświadczeń wychowawczych ruchu uniwersytetów ludowych.

Przypomnijmy również jeden z projektów realizowanych ze środków Unii Europejskiej (także – jak omówiony wyżej – z Europejskiego Funduszu Społecznego oraz budżetu państwa w ramach Zintegrowanego Programu Operacyjnego Rozwoju Regionalnego), adresowanych do nauczycieli i animatorów kultury. Otóż KUL opierając się na wcześniejszym doświadczeniu w pracy z nauczycielami i animatorami kultury, działającymi głównie na wsiach i w małych miastach, podjął się opracowania w 2005 roku projektu o nazwie „Kształcenie Ustawiczne dla Rozwoju Regionu”. Był on skierowany do pracujących osób dorosłych zatrudnionych w sferze oświaty, kultury, mediów, pomocy społecznej i organizacji pozarządowych. Szkolenie było dla jego uczestników całkowicie bezpłatne – z zapewnionymi noclegami i wyżywieniem w siedzibie KUL w Starbieniu k. Choczewa. Głównym celem projektu było podniesienie konkurencyjności osób dorosłych na lokalnym i regionalnym rynku pracy poprzez dostarczenie im wiedzy i umiejętności z zakresu edukacji regionalnej, umiejętności interpersonalnych oraz wiedzy z zakresu posługiwania się nowoczesnymi technikami ITC. Tematy szkoleń obejmowały m.in.: elementy historii i kultury Kaszub i Pomorza, język i literaturę kaszubską, genealogię, charakterystykę geograficzną regionu, wykłady poświęcone sztuce ludowej, obrzędowości, warsztaty z rękodzieła ludowego oraz kurs inspiracji, czyli – wspomniane już w opisie poprzedniego projektu – warszta-



ty prowadzone przez psychologa. Dla chętnych prowadzono także zajęcia z obsługi komputera (na dwóch poziomach – podstawowym i zaawansowanym) oraz podstawowy kurs języka kaszubskiego. Pierwsza edycja szkolenia rozpoczęła się w połowie listopada 2005 r., natomiast druga – w marcu 2006 r. Każde szkolenie składało się z sześciu trzydniowych zjazdów. Obie edycje ukończyło łącznie 110 osób (105 kobiet i 5 mężczyzn). Byli to głównie nauczyciele i osoby pracujące w domach kultury.

Dzięki ankietom, rozmowom końcowym oraz warsztatom ewaluacyjnym tradycyjnie już w naszej wszechnicy zrealizowanym podczas ostatniego zjazdu, dowiedzieliśmy się, jak słuchacze oceniają ofertę tematyczną szkolenia. Okazało się, że większość badanych zdecydowała się na udział w projekcie ze względu na chęć pogłębienia wiedzy o regionie. Wszyscy respondenci chcieli wykorzystać uzyskaną wiedzę we własnej pracy zawodowej, np. poprzez podnoszenie poziomu i atrakcyjności prowadzonych zajęć (głównie: historii, języka polskiego, geografii i przyrody), wprowadzanie lub rozszerzanie programu edukacji regionalnej, prowadzenie izby regionalnej oraz rozwinięcie zajęć w ramach szkolnych kół zainteresowań. Za szczególnie warte przekazania uczniom w szkole, jak też za ciekawe pomysły na zorganizowanie podopiecznym konkursów szkolnych uznano warsztaty z rękodziela ludowego (malarstwo na szkle, haft i plecionka). Poza tym kończący cykl szkolenia zwrócili uwagę, że tego typu zajęcia mogą być ciekawe nie tylko dla dzieci, ale również dla osób dorosłych – jako zajęcia czasu wolnego. Wiele osób doceniło też możliwość wymiany doświadczeń podczas kursu oraz nawiązanie nowych kontaktów, a część uczestników stwierdziła, że dzięki uczestnictwu w zajęciach z rozwoju osobistego nabrała pewności siebie i większej wiary we własne możliwości. Tu – można powiedzieć, że jak zwykle – sprawdziły się zatem po raz kolejny „odwieczne” UL-owskie prawdy o tym, że wspólne wielogodzinne i wielodniowe przebywanie (w tym wspólne zamieszkiwanie) w jednej grupie daje ważne jakościowo dodatkowe efekty wychowawcze.

I niemal na zakończenie pokrótce scharakteryzujemy, jak budujemy naszą ofertę edukacyjną. Otóż bardzo dokładnie wsłuchujemy się w potrzeby edukacyjne wokół nas. Czerpiemy w tym zakresie z własnych doświadczeń wynoszonych z monitorowania KUL-owskiej Rodziny, czyli osób, które wcześniej ukończyły jakąś z proponowanych przez nas formę edukacji oraz z ewaluacji każdorazowo przeprowadzanych na zakończenie danego cyklu oświatowego.

Na przykład bazując na doświadczeniu zdobytym przy realizacji projektu „Kształcenie Ustawiczne dla Rozwoju Regionu” zespół projektowy Kaszubskiego UL postanowił przygotować nowy projekt o podobnej, acz rozbudowanej tematyce. Oferta programowa szkolenia została zatem poszerzona o warsztaty tańca i muzyki ludowej, śpiew, a także aktywizujące metody pracy grupowej. Większy nacisk położono przy tym na część praktyczną zajęć. Całość realizowana jest obecnie jako projekt pt. „Edukacja dla Kaszub i Pomorza”. W jego ramach pozostały również szkolenia z języka kaszubskiego oraz obsługi komputera jako te, których wielką przydatność wskazywała większość uczestników poprzednich cykli edukacyjnych w naszej placówce.

Innym przykładem podjęcia zadania na wyraźne „zamówienie” społeczności regionu jest projekt „Refleksyjny praktyk w działaniu”. Podczas wcześniejszych edycji szkoleń nauczyciele wskazywali nam, że chcieliby uczestniczyć w zajęciach, które pomogłyby im lepiej organizować i prowadzić zajęcia, aktywniej wciągać do pracy uczniów, a także nauczyć stosowania różnorodnych metod i technik ewaluacyjnych. W wyniku wielu rozmów powstał program niezależnego szkolenia pod powyższą nazwą. W ramach zajęć uczestnicy poznają: gry dydaktyczne, specyfikę procesów grupowych, różnorodne aspekty zarządzania czasem, sposoby organizacji przestrzeni

dydaktycznej oraz zasady planowania pracy (tj. aranżacja nauki, pozyskiwanie uwagi), sposoby komunikowania się, trenują aktywne słuchanie, ewaluację czy zasady *feedback*'u. W tym szkoleniu część zajęć programowych została „oddana” w ręce uczestników na zrealizowanie samodzielnie przygotowanych przez nich warsztatów, a następnie ich *feedback*'ów (refleksji – ewaluacji). Dzięki temu słuchacze sami sprawdzają w praktyce zdobytą wiedzę, a dodatkowo swoimi refleksjami mogą dzielić się z pozostałymi słuchaczami w części ewaluacyjnej. Taka koncepcja pracy dydaktycznej umożliwia zarówno uczestnikom, jak i osobom prowadzącym lepsze poznanie samego siebie, swoich możliwości, a ponadto rozbudzają ich zdolności twórcze.

Wielu informacji dostarczają badania potrzeb edukacyjnych prowadzone w środowisku oddziaływania placówek w Wieżycy i Starbieninie, prowadzone na zamówienie Kaszubskiego UL-u przez naukowców z Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika w Toruniu czy Uniwersytetu Gdańskiego. Staramy się na podstawie uzyskanych tymi sposobami danych sformułować założenia poszczególnych programów – z uwzględnieniem możliwości kadrowo-organizacyjnych Kaszubskiego UL i jego współpracowników. Ci ostatni zasługują na szczególne wyróżnienie. Przez dwadzieścia pięć lat swojej działalności KUL pozyskał bowiem do współpracy dziesiątki specjalistów z różnych dziedzin. Oprócz kompetencji, które posiadają, są oni też w wielu przypadkach – co podkreślamy – oddani UL-owskiej (i KUL-owskiej) sprawie. Fakt ten oraz posiadanie bazy internatowej umożliwiają nam realizację poszczególnych cykli zajęć z uwzględnieniem wielu elementów UL-owskiej tradycji. Po określeniu szczegółów programu podejmujemy próby znalezienia przynajmniej częściowego finansowania przyszłego projektu – tak, aby maksymalnie ograniczyć wkład własny uczestnika kursu czy szkolenia. Zdecydowana większość naszych słuchaczy (rolnicy, nauczyciele, działacze kultury) nie należy bowiem do osób zbyt zamożnych.

Nasze dążenia zmierzają do tego, aby wychodzić naprzeciw zainteresowaniom i potrzebom uczestników oraz aby osiągać możliwie najwyższą jakość naszych inicjatyw oświatowych. Jak bowiem pisał przed pięćmi laty na łamach „Edukacji Ustawicznej Dorosłych” przywoływany już Tomasz Maliszewski (sekretarz Rady Fundacji KUL): „Generalnie – celowym wydaje się konieczność stałego <<wsluchiwanie się>> [...] w sygnały płynące z najbliższego otoczenia społecznego celem określenia zadań oświatowych, które dana wspólnota uzna za *ważne* i/lub *potrzebne*. Oprócz <<wsluchiwanie się>> potrzeba UL-om także determinacji w działaniach animacyjnych. To uniwersytety ludowe – obok innych niezależnych instytucji i organizacji oświatowych – powinny wyznaczać pewne wzorce zachowań edukacyjnych i uświadamiać nieuświadomione dotychczas potrzeby edukacyjne członków społeczności, w której przyszło im prowadzić swoją działalność oświatową”. Staramy się być wierni tak wyznaczonym celom i zadaniom. A wypada też wyrazić nadzieję, że jak dotychczas udaje nam się to chyba nie najgorzej.

Recenzent:

**prof. dr hab. Stanisław KACZOR**

Dane korespondencyjne autorów:

**Stanisława BOROWSKA**

**Hanna PLATA**

Kaszubski Uniwersytet Ludowy

tel. 058 684 3814

wieczyc@kfhs.com.pl

## Powołujemy Zwoleński Uniwersytet Seniorów

### We are calling Senior University in Zwoleń

**Słowa kluczowe:** Stowarzyszenie Oświatowe Sycyna, Uniwersytet Trzeciego Wieku, projekty międzynarodowe, społeczeństwo informacyjne, technologie informatyczne.

**Key words:** Education Association Sycyna, Third Age University, international projects, information society, ICT technologies.

#### Summary

Through the creation of Educational Wszecznice in Educational Association in Sycyna in 2000 we were bound to a huge European Popular eUniversity. After the success of a social computing network eSycyna, inspired by MEVA project – *Promotion of digital technologies for adult people from rural areas*, we can finally present the first organisational steps of the creation of The University of the Third Age in Zwoleń. We want to link to huge and noble ideas of adult education of the universities of the third age and to actual European ideas of lifelong learning, continuing education. However only slogans do not change into the reality, especially in villages and small towns where this activity is necessary.

#### Od idei do organizacji

Latami wynoszona idea zyskała dodatkowy impuls w czasie wizyty partnerów realizujących projekt MEVA: DIBA (Hiszpania) – Departament Edukacji, NOVA DISTANCE (Szwecja) – instytucja świadcząca usługi edukacyjne dla osób dorosłych, SCHULUNGSZENTRUM FOHNSDORF (Austria) – instytucja szkolenia zawodowego.



Ostatnia wizyta studyjna uczestników projektu e-kształcenie *Promowanie znajomości technologii cyfrowych wśród osób starszych zamieszkujących tereny wiejskie* odbyła się 22 maja 2007 r. w gminie Zwoleń. Dwunastoosobowa grupa odbyła warsztaty w Czarnolesie – Towarzystwo Przyjaciół Czarnolasu – Stanisław Bartosiewicz (prezes), Starostwie Powiatowym w Zwoleniu z Jerzym Kozińskim Starostą Zwoleńskim i Bogumiłą Jaworską Burmistrzem Zwolenia oraz w Stowarzyszeniu Oświatowym

SYCYNA. Podczas wizyty idei uniwersytetu nadano wyraźnie informatyczny priorytet.

Utworzenie w Zwoleniu Uniwersytetu Trzeciego Wieku to inicjatywa Bogusławy Jaworskiej – Burmistrz Zwolenia oraz prof. dr. hab. Henryka Bednarczyka – prezesa Stowarzyszenia Oświatowego SYCYNA. Pomysł ten zaczęto realizować już na przełomie maja i czerwca 2007 roku. Opracowane zostało ogłoszenie w formie ulotki, która rozpowszechniona została na terenie powiatu zwoleńskiego. Podobna informacja ukazała się na stronie internetowej Urzędu Miejskiego oraz w lokalnej prasie, tj. *Głosie Zwoleńskim*.

Z ogłoszenia można było dowiedzieć się również, że osoby chętne mogą zgłaszać się osobiście lub telefonicznie w Domu Kultury w Zwoleniu. Organizatorkami owej inicjatywy były Panie Anna Wieczerzyńska – dyrektor Domu Kultury w Zwoleniu oraz Marianna Mendyk emerytowana nauczycielka. Termin pierwszego spotkania organizacyjnego ustalony został na 30 lipca. W zebraniu uczestniczyli zainteresowani kandydaci oraz pomysłodawcy, Pani Burmistrz Zwolenia Bogusława Jaworska oraz Prezes Stowarzyszenia Oświatowego SYCYNA prof. dr. hab. Henryk Bednarczyk.

### Spotkanie założycielskie

Na spotkaniu Pani Burmistrz przybliżyła idee oraz rolę uniwersytetu trzeciego wieku w życiu kulturalnym społeczności lokalnej oraz korzyści, jakie stwarza tego typu placówka dla dość dużej grupy osób starszych. Stwierdziła, że tego typu placówka powinna istnieć i działać na terenie powiatu, gdyż to właśnie ta grupa społeczna zajmuje bardzo ważne miejsce w hierarchii życia społecznego i należy stworzyć im warunki do realizacji nowych dziedzin aktywności. W najbliższym otoczeniu, w środowisku lokalnym zauważa się ludzi bardzo aktywnych, których działalność ogranicza się do małych grup, a którzy będą mogli zrealizować się w pełni w uniwersytecie trzeciego wieku.



Prof. Henryk Bednarczyk wypowiedział się za Uniwersytem Kultury lub Uniwersytem Seniorów omawiając jednocześnie osiągnięcia tego typu placówek w Polsce i Europie oraz ich rosnącą rolę w życiu społecznym i kulturalnym w szczególności w małych środowiskach. Wizja naszego uniwersytetu – to uniwersytet otwarty, nawet lokalnie sieciowego, internetowego. Wszelka pomoc szybciej i łatwiej trafia do człowieka zarówno ze strony władzy lokalnej czy nawet struktur europejskich. Profesor zadeklarował daleko idącą pomoc i współpracę. Pomoc polegałaby na objęciu opieką naukową powstałego uniwersytetu. Współpraca ze Stowarzyszeniem Oświatowym w Sycynie pozwoli podjąć wspólne zadania, przedsięwzięcia i projekty europejskie dla Uniwersytetu.

Omówione zostały również sprawy organizacyjne związane z powstaniem uniwersytetu oraz przygotowaniem projektu statutu.

Grupa 32 osób pod patronatem Pani Burmistrz Bogusławy Jaworskiej w dniu 3 września 2007 r. na zebraniu założycielskim – Walnym Zebraniu podjęła uchwałę o powołaniu Zwoleńskiego Uniwersytetu Trzeciego Wiek. Stowarzyszenie będzie prowadzić działalność w obszarze nauki, edukacji, oświaty i wychowania, ochrony i promocji zdrowia oraz pomocy rodzinom i osobom w trudnej sytuacji życiowej. Walne zebranie członków Założycieli Zwoleńskiego Uniwersytetu Trzeciego Wiek z siedzibą w Zwoleniu przy Alei Jana Pawła II 6 uchwaliło statut stowarzyszenia oraz powołano władze stowarzyszenia. Prezesem stowarzyszenia została Pani Marianna Mendyk, zastępcą Longin Warzonek, skarbnikiem Halina Cholewa, a sekretarzem Barbara Biskupska. Komisja rewizyjna: Irena Chołuj, Grażyna Lisowska, Stanisława Szpilka. Upoważniono członków Komitetu Założycielskiego do zarejestrowania ZUTW w Sądzie Rejonowym dla miasta stołecznego Warszawy XIV Wydział Gospodarczy Krajowego Sądu Rejestracyjnego.

Statutowe cele członkowie stowarzyszenia będą realizowane w następujących sekcjach kierowanych przez: społeczno-oświatowej Barbara Skrzek; kulturalno-artystycznej Elżbieta Nowakowska; turystyczno-rekreacyjnej Stanisława Szpilka oraz zdrowia i ochrony środowiska Grażyna Lisowska. Pracami Rady programowej kierował będzie Ryszard Krawczyk.

Kandydaci wypełnili kartę zgłoszeniową i ankietę pomocną w opracowania programu i planowaniu zajęć.

Wśród 46 członków jest 31 emerytów i 15 pracujących. Stanowiska kierownicze pełni 9 osób, praktykę pedagogiczną posiada 11 osób. Znaczna liczba członków uniwersytetu mieszka w mieście (32), a 14 osób na wsi, kobiety jest 40, natomiast mężczyzn 6.

## Pierwsze kroki w stronę technologii informatycznych

Część słuchaczy uniwersytetu na przełomie września i października uczęszczała na zajęcia kursu komputerowego. Zajęcia odbywały się w dwóch grupach w sali komputerowej Stowarzyszenia Oświatowego w Sycynie. Przedstawiciele uniwersytetu aktywnie uczestniczyli w seminariach metodycznych organizowanych przez Stowarzyszenie Oświatowe SYCYNA w ramach eksperymentalnego projektu MEVA.

W pierwszym roku działalności planowany jest jeden wykład w miesiącu. W październiku był on połączony z wyjazdem i zwiedzaniem Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu. W Instytucie również odbył się wykład prof. dr. hab. Mariana Szczerka: *Technika – społeczeństwo – środowisko, cywilizacyjne problemy epoki wiedzy.*



Wykład prof. dr. hab. Mariana Szczerka

*Technika – społeczeństwo – środowisko, cywilizacyjne problemy epoki wiedzy.*

Pomimo że był to trudny temat, wykładowca zaprezentował go i omówił w bardzo przystępny sposób, wywołując ogromne zainteresowanie słuchaczy. Wszyscy byli pod wrażeniem olbrzymich osiągnięć współczesnej nauki. Na zakończenie spotkania odbyła się dyskusja i spotkanie przy kawie

z prof. Henrykiem Bednarczykiem i pracownikami Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu.

Słuchacze byli pod wrażeniem funkcjonowania Centrum Informatycznego Instytutu, laboratoriów warstwy wierzchniej, tribologii, elektroniki, a także wielkich programów europejskich, w tym edukacyjnych dla polskiego szkolnictwa zawodowego realizowanych w Instytucie.

Jeszcze w październiku z inicjatywy członków Uniwersytetu w Przychodni Rejonowej w Zwoleniu odbędzie się „biała niedziela”. Potem tradycyjnie wykłady, wypadki w „wirtualną rzeczywistość”, a zatem otwarcie na lokalną współpracę i głównie europejskie projekty edukacji dorosłych.

## Literatura

1. Aleksander T.: Uniwersytety Trzeciego Wieku w Polsce. W: Rocznik Pedagogiczny. T. 24, 2001, s. 101–123.
2. Bednarczyk H., Kupidura T.: eSycyna – rozwój społecznej rozproszonej sieci komputerowej powiatu zwoleńskiego. W: Edukacja Ustawiczna Dorosłych, 2003, nr 4, s. 36–40.
3. Jarmołowicz E.: Uniwersytet Trzeciego Wieku. W: Przegląd Naukowy/Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna w Gdańsku, nr 5, 2006, s. 75–83.
4. Kaczor-Jędrzycka Z.: Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych. W: Edukacja Ustawiczna Dorosłych, 2000, nr 1, s. 56–57.
5. Konieczna-Woźniak R.: Uniwersytety Trzeciego Wieku w Polsce, Poznań, „Eruditus”, 2001.
6. Lubryczyńska K.: Uniwersytety Trzeciego Wieku w Warszawie. Warszawa: Radom: ATA; ITeE – PIB, 2005.
7. Orzechowska G.: Uniwersytet III Wieku miejscem kontynuacji i wyzwania działań na rzecz środowiska społecznego W: Edukacja Dorosłych, 2003 nr 2, s. 49–55.

Recenzent:

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

Dane korespondencyjne autorów:

**Henryk BEDNARCZYK**

**Maria MENDYK**

**Bogusława JAWORSKA**

Stowarzyszenie Oświatowe SYCYNA

Sycyna 126 A, 26-700 Zwolen

sycyna@ppp.pl

## Edukacja dorosłych w środowisku wiejskim – potrzeby i oczekiwania w świetle badań

### Adult education in rural environment – needs and expectations in a light of research

**Słowa kluczowe:** edukacja dorosłych, wieś, potrzeby edukacyjne, aktywność edukacyjna.

**Key words:** adult education, the country, educational needs, educational activeness.

#### Summary

The article gives the reader interesting data about the educational activities of village inhabitants on the basis of the survey carried out in a small parish in świętokrzyskie province in Poland.

Apart from the information about the forms of education of adults available in the parish, the author of the article received some interesting opinions concerning forms of education in which the adult people would like to take part in (depending on the sex and qualifications). Additionally, the author gathers the opinions on the European Union trainings for farmers: the people surveyed gave ideas what should be discussed during such meetings.

In the article the author also presents the opinions about the obstacles that make it difficult for village inhabitants to learn in their adult lives.

The article contains only a part of the results of the survey i.e. the part which concerns the topic of education in village areas.

#### Wprowadzenie

Środowisko wiejskie od dziesięcioleci boryka się z problemem swoistej marginalizacji społecznej, wynikającym między innymi z trudności w uczestniczeniu w różnych formach edukacji dorosłych<sup>1</sup>. W ostatnich latach sytuacja polskiej wsi była przedmiotem licznych dyskusji, prowadzonych zwłaszcza w kontekście wejścia naszego kraju do struktur Unii Europejskiej. Podjęto również działania mające na celu podniesienie poziomu wykształcenia, poprawę jakości i efek-

---

<sup>1</sup> Kwestię trudności w dostępie do różnych form edukacji dorosłych w środowisku wiejskim analizowali, m.in. S. Karaś, *Edukacja szansą rozwoju obszarów wiejskich i warunkiem powodzenia w życiu*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2001, nr 3; D. Jach, *Potrzeby edukacyjne dorosłych mieszkańców wsi – uwarunkowania społeczne i ekonomiczne*. W: *Człowiek i edukacja. Studia ofiarowane Profesorowi Józefowi Półturzyckiemu z okazji 70-lecia urodzin i 50-lecia pracy naukowej*. Red. E. A. Wesołowska, Płock 2004.

tywności nauczania w środowisku wiejskim oraz w zakresie dostępu do edukacji<sup>2</sup>. Osiągnięcie założonych celów wymaga jednak czasu, dużych nakładów finansowych i zaangażowania wielu instytucji oraz organizacji wspierających rozwój oświaty.

Przedstawione w niniejszym artykule wyniki badań dotyczą analizy różnych form edukacji dorosłych realizowanych w środowisku wiejskim oraz potrzeb i oczekiwań społecznych w tym zakresie<sup>3</sup>. Badaniami ankietowymi objęto studwudziestoosobową grupę dorosłych mieszkańców niewielkiej (liczącej 5436 mieszkańców), typowo rolniczej gminy w województwie świętokrzyskim. Osoby uczestniczące w badaniu musiały spełniać następujące warunki: zamieszkanie na terenie badanej gminy, ukończony 18 r.ż., brak kontynuacji nauki w systemie dziennym. Ankiety wypełniło 71 kobiet i 49 mężczyzn, co stanowi kolejno 59,2% i 40,8% całości badanej populacji.

## Struktura wykształcenia badanej populacji

Mieszkańcy wsi w Polsce są szczególnie narażeni na doświadczenie nierówności edukacyjnych. Przyczyn takiego stanu rzeczy jest wiele, począwszy od zakłamań przeszłości, przez zaniedbaną infrastrukturę, na mentalności ludności wiejskiej kończąc. Dane dotyczące struktury wykształcenia mieszkańców wsi są niepokojące. Badania z 2002 r. wskazują, że 60,9% mieszkańców wsi legitymuje się wykształceniem podstawowym lub niepełnym podstawowym, natomiast 24,2% wykształceniem zasadniczym zawodowym<sup>4</sup>. Przystąpienie Polski do struktur Unii Europejskiej w 2004 r. wiązało się m.in. z przystosowaniem do standardów obowiązujących w zakresie edukacji dorosłych w bardziej rozwiniętych niż Polska krajach Europy. Postanowiłam zatem zbadać strukturę wykształcenia mieszkańców wybranej przeze mnie wiejskiej gminy mając na uwadze wyniki raportu z 2002 r. oraz zmiany, jakie musiały zająć w świadomości mieszkańców wsi w związku z procesami integracji.

Spśród wszystkich badanych osób najczęściej, bo 30,8%, legitymowało się wykształceniem średnim zawodowym. Ten rodzaj wykształcenia dominował zarówno wśród kobiet, jak i mężczyzn, ale był to również jedyny element łączący strukturę wykształcenia obu płci. W całej badanej populacji na drugim miejscu uplasowały się osoby z wykształceniem zasadniczym zawodowym (12,9%). Dane te mogą posłużyć jako potwierdzenie tezy, iż w środowisku wiejskim ludzie dążą do zdobycia konkretnego zawodu i jak najwcześniejszego rozpoczęcia pracy zawodowej. Niewiele mniejszy odsetek stanowiły osoby z wykształceniem wyższym magisterskim (12,5%), ale nie świadczy to bynajmniej o coraz większych aspiracjach edukacyjnych młodzieży w badanej gminie, gdyż najczęściej osób z wyższym wykształceniem (15%) znalazło się wśród osób w wieku 40–59 lat. Dość duży odsetek badanej populacji (9,1%) stanowiły osoby z wykształceniem podstawowym (osoby powyżej 58 r.ż.). Wykształcenie najniższe mają zatem osoby najstar-

---

<sup>2</sup> Programy edukacyjne Unii Europejskiej, np. SOCRATES, a zwłaszcza wchodzący w jego skład program GRUNDTVIG, odnoszący się do kształcenia ludzi dorosłych, promujący wszelkie innowacje oraz dostęp do różnorodnych form kształcenia w zakresie edukacji dorosłych, także tych mało popularnych jak: uczenie się przez uczestnictwo w życiu społecznym i akcjach społecznych; strategie opracowywane przez MENiS (*Program działań MENiS w latach 2002–2010* oraz *Program Aktywizacji Obszarów Wiejskich – część edukacyjna*).

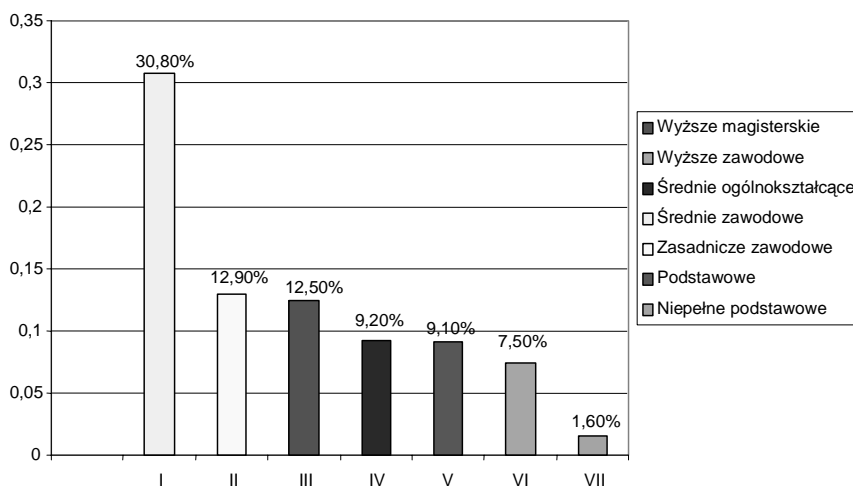
<sup>3</sup> Badania ankietowe przeprowadzono dla celów niepublikowanej pracy magisterskiej pt. *Edukacja dorosłych w środowisku wiejskim* napisanej pod kierunkiem dr hab. Agnieszki Stopińskiej-Pająk w 2005 r.

<sup>4</sup> *Polska wieś. Raport o stanie wsi*. Fundacja na Rzecz Polskiego Rolnictwa. Warszawa 2002, s. 31.



sze. Warto zaznaczyć, iż najniższym stopniem edukacji dla ludzi w wieku 18–39 lat jest zasadnicza szkoła zawodowa, na której swą edukację kończy 32,5% osób z tej grupy wiekowej oraz 22,5% osób w wieku 40–59 lat. Wśród najmłodszych mieszkańców gminy dominuje wykształcenie zawodowe, ale zauważalna jest tendencja dążenia do wyższego wykształcenia. Dobrą pozycją wyjściową do kontynuacji nauki jest zdobycie wykształcenia średniego ogólnokształcącego (15%) oraz wyższego zawodowego.

Poniższy wykres ukazuje strukturę wykształcenia badanej społeczności.



Wykres 1. Struktura wykształcenia badanej populacji (od najbardziej do najmniej popularnego wykształcenia w środowisku wiejskim)

Warto zaznaczyć, że w środowisku badanej wsi kobiety stanowiły o wiele lepiej wykształconą grupę aniżeli mężczyźni. Miażdżąca przewaga kobiet, jeśli chodzi o wykształcenie, będzie nadal rosła, biorąc pod uwagę fakt, że spośród osób kontynuujących naukę to one stanowią zdecydowaną większość. Wynik ten jest potwierdzeniem ogólnopolskiej tendencji, gdyż w naszym kraju kobiety mają generalnie wyższe wykształcenie niż mężczyźni. Z ankiet wynika, że spośród 120 przebadanych dorosłych mieszkańców wsi tylko 11 osób dalej się uczy (10 kobiet i 1 mężczyzna), zatem: 86% kobiet i 98% mężczyzn nie kontynuuje nauki, nie korzysta z żadnych formalnych i nieformalnych form kształcenia. Na dodatek osoby decydujące się na dalsze kształcenie wcale nie legitymują się tym najniższym. 7 osób, spośród tych, które dalej się uczą, ukończyło szkołę średnią ogólnokształcącą albo wyższą zawodową. Zaskakujący jest fakt, że wśród kształcących się dalej osób nie ma nauczycieli, choć wśród 120 badanych było ich 7 osób.

## Edukacja ustawiczna w opinii ankietowanych

W pracach andragogów wiele uwagi poświęca się edukacji ustawicznej i jej roli w życiu człowieka. Autorzy raportu dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku podkreślają, iż właśnie edukacja przez całe życie jest warunkiem efektywnej działalności człowieka<sup>5</sup> opartej na współpracy z przedstawicielami innych narodów i kultur, ciągłej aktualizacji posiadanej wiedzy oraz kształtowaniu wartościowej osobowości<sup>6</sup>. Przeprowadzone przeze mnie badania miały potwierdzić lub wykluczyć uczestnictwo ankietowanych w różnych formach edukacji ustawicznej. W związku z tym postanowiłam zbadać, czy mieszkańcy wsi zetknęli się z pojęciem edukacji przez całe życie oraz w jaki sposób ten termin rozumieją.

Okazuje się, że zdefiniowanie pojęcia edukacji ustawicznej nastęrczyło ankietowanym wiele problemów. Na to pytanie odpowiedzi nie udzieliło 35 osób (tj. 29% badanych). 64 badanych, tj. 53,3% grupy badawczej użyło sformułowań: *nauka przez całe życie* lub *kształcenie ciągłe*, warto jednak zaznaczyć, iż w wielu odpowiedziach pojawiały się sformułowania *chyba, nie jestem pewna, ale...*, więc można przypuszczać, że prawidłowa odpowiedź nie wynikała ze znajomości pojęcia edukacji ustawicznej, ale raczej ze skojarzenia znaczenia przymiotnika „ustawiczny” „(...)bezustanny, ciągły, nieprzerwany (...)”<sup>7</sup>. Sporadycznie pojawiały się definicje świadczące o błędnym rozumieniu pojęcia, np. *bezpłatna edukacja w latach 6–18; nauka obowiązkowa; nauka w danym kierunku; nauka trwająca w dłuższym okresie czasu (1 rok, 4 lata); codzienna nauka; przygotowanie do zawodu*. Określenia te wskazują jednoznacznie, że wielu mieszkańcom wsi pojęcie edukacji ustawicznej jest po prostu obce.

Wśród ankietowanych panowała dość duża zbieżność, jeśli chodzi o odpowiedź na pytanie *Czy człowiek dorosły powinien się uczyć?* Aż 101 osób stwierdziło, że należy się uczyć w wieku dojrzałym, 16 osób nie wie, czy to się opłaca, natomiast 3 osoby (mężczyźni) doszły do wniosku, że dorośli nie powinni się uczyć, przy czym w uzasadnieniu stwierdzili oni, iż *uczyć się i nauczyć powinni ludzie młodzi* albo też *kształcenie w wieku dorosłym to strata czasu*. Niestety, pozytywne opinie badanych na temat dalszego kształcenia osób dorosłych bynajmniej nie przekładają się na ich własną aktywność edukacyjną.

Badani mieszkańcy wsi nie mieli problemu z wymienieniem licznych korzyści, jakie może przynieść ludziom dorosłym dalsze kształcenie się. Na pytanie *Czy uczenie się w wieku dojrzałym może przynieść człowiekowi jakieś korzyści?* 4 osoby odpowiedziały – nie, 22 osoby – nie wiem, a reszta (94 osoby), że tak. Rozległość korzyści, jakie zdaniem badanych mogą wynikać z kształcenia dorosłych dla nich samych jest imponująca. Podzieliłam je na kilka grup. Oto one:

Tabela 1. Korzyści płynące z kształcenia się w dorosłym życiu – w opinii badanych

<sup>5</sup> L. Olszewski, *Rozwój idei kształcenia ustawicznego aktualną filozofią myślenia współczesnego człowieka*. W: *Problemy rozwoju idei ustawicznego kształcenia. W pięćdziesięciolecie Towarzystwa Wiedzy Powszechnej*. Red. L. Olszewski. Warszawa 2001, s. 10.

<sup>6</sup> J. Delors i in., *Edukacja, jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku. Tłum. W. Rabczuk. Warszawa 1998, s. 92.

<sup>7</sup> *Mały słownik języka polskiego*. Red. E. Sobol. Warszawa 1995, s. 990.

Korzyści	Przykłady	Liczba wskazań
Materialne	– wysokie zarobki, – podróże zagraniczne,	28
Związane z pracą	– zdobycie pracy, – przekwalifikowanie się, – podwyższenie kwalifikacji zawodowych, – awans zawodowy, – zmiana pracy na lepszą,	32
Intelektualne	– pogłębianie wiedzy, – nabywanie nowych umiejętności, – możliwość spojrzenia na pewne sprawy z innej perspektywy, – podwyższanie poziomu intelektualnego, – sprawność mózgu na długie lata, – bycie na bieżąco z innowacjami technicznymi, – rozwijanie zainteresowań	47
Społeczne	– nawiązywanie nowych kontaktów, – lepsze funkcjonowanie w społeczeństwie, – dobre kontakty z dziećmi i wnukami, – wysoka pozycja społeczna, – duża samodzielność i niezależność, – szacunek innych,	19
Psychiczne	– samorealizacja, – satysfakcja osobista,	21
Inne	– zwycięstwo w teleturnieju	1

Źródło: Badania własne.

Wśród powodów, dla których dorośli podejmują kształcenie, dominują motywy zewnętrzne, związane z pracą zawodową, jej utrzymaniem bądź zmianą na lepiej opłacaną. Zdecydowanie rzadziej ankietowani wspominali o takich przyczynach jak: własna satysfakcja, awans społeczny, zdobycie stopnia naukowego, rozwój własnych zainteresowań itp. Co ciekawe, w grupie badanych w wieku 60 i więcej lat pojawiały się sformułowania, iż powodem dalszego kształcenia się dorosłych może być nuda (3 osoby), wstyd (1 os.), ciekawość (1 os.) oraz chęć zaimponowania wnukom (3 os.). W pracach andragogów podkreśla się, że nie są istotne motywy podjęcia kształcenia przez ludzi dorosłych (nie ma znaczenia czy ludzie dojrzały podejmują naukę, bo jakaś sytuacja zewnętrzna ich do tego zmusza, czy kształcą się z chęci doskonalenia się, poszerzania własnych horyzontów). Czasami motywy zewnętrzne są o wiele bardziej trwałe, aniżeli wewnętrzne<sup>8</sup>.

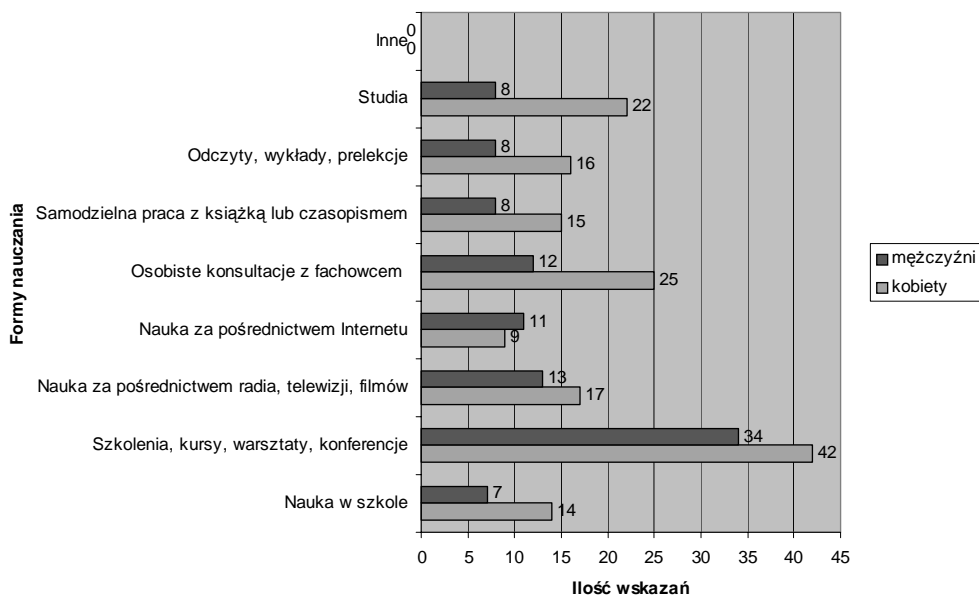
Istnieje dość ciekawa zależność między wykształceniem ankietowanych a wymienianymi przez nich powodami podejmowania kształcenia w wieku dojrzałym. Osoby z wykształceniem niepełnym podstawowym, podstawowym i zasadniczym zawodowym o wiele częściej wymieniają właśnie zewnętrzne przyczyny dalszego kształcenia (wymogi pracodawców, perspektywa

<sup>8</sup> M. Malewski, *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*. Wrocław 1998, s. 66–71.

zmiany pracy na lepiej opłacalną, awans zawodowy). Wśród osób, które zakończyły swoją edukację co najmniej świadectwem maturalnym te przyczyny również się pojawiają, ale nie dominują w odpowiedziach. Lepiej wykształcone osoby wśród przyczyn podejmowania kształcenia przez dorosłych wymieniają chęć własnego rozwoju, kontaktów z innymi ludźmi, realizację ambicji i planów życiowych.

## Aktywność edukacyjna mieszkańców badanej gminy

W środowisku wiejskim istnieje stosunkowo niewiele instytucji oferujących różne formy kształcenia osób dorosłych. Mając tę świadomość, postanowiłam zapytać ankietowanych, które formy kształcenia byłyby przez nich najmilej widziane, w których sami chcieliby uczestniczyć. Spośród zaproponowanych przeze mnie form badani mieli możliwość wybrania kilku, które najbardziej by im odpowiadały, gdyby zdecydowali się na podjęcie kształcenia. Wśród wyników można dostrzec istotne rozbieżności w wyborach mężczyzn i kobiet, czego odzwierciedlenie przedstawiam na poniższym wykresie:



Wykres 2. Płeć badanych a preferowane formy nauczania (wyniki nie sumują się)

Najmniejszym zainteresowaniem cieszyłyby się wśród badanych nauka w szkole oraz nauka za pośrednictwem Internetu. O ile niechęć do uczestnictwa w zajęciach prowadzonych w szkole może być tłumaczona negatywnymi doświadczeniami z dzieciństwa, o tyle niechęć do Internetu można chyba tłumaczyć brakiem umiejętności w posługiwaniu się komputerem, brakiem sprzętu oraz nieznanymi nieograniczonych możliwości kształcenia zdalnego. To niepokojące zjawie-

sko jednoznacznie wskazuje na potrzebę podejmowania działań w zakresie edukacji osób dorosłych w środowisku wiejskim<sup>9</sup>.

Interesująco przedstawia się również zależność między wykształceniem a preferowanymi formami edukacji. Wśród wszystkich ankietowanych bezapelacyjnie najbardziej popularne byłyby „szkolenia, kursy, warsztaty, konferencje”. Poza tym, osoby z wykształceniem wyższym magisterskim najczęściej (po 5 wskazań) wybierali „samodzielną pracę z książką lub czasopiśmie” oraz „odczyty, wykłady, prelekcje”, które były również dość popularne wśród osób z wykształceniem średnim zawodowym (9 wskazań). Nie jest zaskoczeniem, iż odpowiedź „osobiste konsultacje z fachowcem i nauka pod jego kierunkiem” najczęściej wybierali absolwenci szkół zawodowych (zasadniczych i średnich) – w sumie 26 wskazań. Naukę na studiach najchętniej kontynuowaliby badani, którzy ukończyli szkołę średnią zawodową, średnią ogólnokształcącą i wyższą zawodową, co pozwala mieć nadzieję, iż kiedyś, po rozwiązaniu przejściowych przeszkód, zrealizują oni swoje plany.

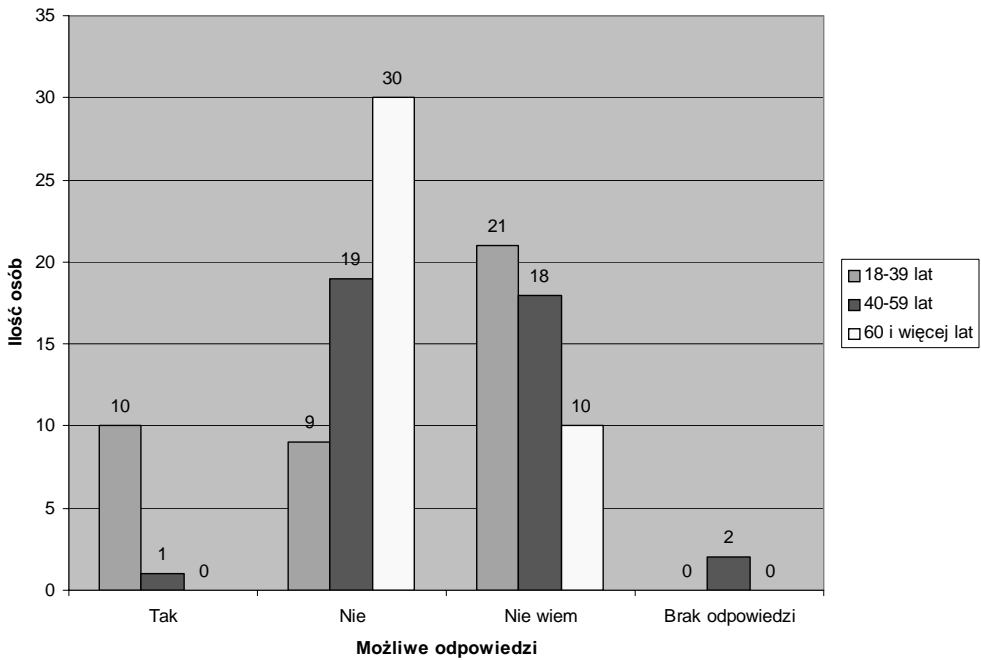
Na podstawie analizy ilości wybranych odpowiedzi (można było zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź) można dojść do wniosku, że absolwenci szkół średnich zawodowych są najlepiej przygotowani do korzystania z różnorodnej oferty edukacyjnej. Każda z odpowiedzi (poza „nauką w szkole”) znalazła wśród nich przynajmniej 8 zwolenników. Udzielili oni w sumie 91 wskazań, podczas gdy drudzy w kolejności (badani z wykształceniem zasadniczym zawodowym) – 57 wskazań. Oznacza to, że każdy z badanych legitymujących się wykształceniem średnim zawodowym zaznaczył średnio co najmniej 3 odpowiedzi.

W ciągu ostatnich dwóch lat z różnych form kształcenia dorosłych skorzystało 50 osób. Tylko 4% tej grupy stanowiły osoby w wieku 60 i więcej lat, 34% – w wieku 40–59 lat i 62% osoby najmłodsze, w wieku 18–39 lat. Największym powodzeniem cieszyły się kursy doskonalenia zawodowego, w których udział wzięło 18 osób oraz studia wyższe zaoczne – 10 osób. Z oferty studiów dziennych skorzystały 2 kobiety (żaden mężczyzna). Dość jednoznacznym sygnałem niskiego poziomu edukacji dorosłych na wsi jest fakt, że w kursie języka obcego uczestniczyła tylko jedna osoba z badanej populacji. Jest to szczególnie istotne w sytuacji możliwości zdobycia pracy za granicą i nawiązania współpracy z obcokrajowcami. Okazuje się, że z racji nieznanomości języków mieszkańcy wsi nie mają szans na pełne uczestnictwo w zjednoczonej Europie i powinna to być priorytetowa sprawa do rozwiązania przez samorządy lokalne. Wydaje się, że wójt gminy dostrzega konieczność szkoleń językowych dla mieszkańców gminy, widząc w tym szansę na zmniejszenie bezrobocia, ale jednocześnie nie podejmuje żadnych działań w tym kierunku, bo nie ma dokumentu, który nakładałby na samorząd lokalny obowiązek prowadzenia takiej działalności.

Wracając do aktywności edukacyjnej mieszkańców wsi, próbowałam również zbadać, jak ta aktywność będzie wyglądać w niedalekiej przyszłości i zapytałam ankietowanych, czy planują podjąć naukę w ciągu najbliższych 2 lat. Wyniki przedstawiają się następująco:

---

<sup>9</sup> Na konieczność kształcenia mieszkańców wsi w obliczu zmian społecznych, kulturowych, gospodarczych i ekonomicznych wskazuje m.in. A. Stopińska-Pająk w artykule *Edukacja dorosłych i poradnictwo zawodowe wobec wyzwania rynku pracy*. W: *Edukacja dorosłych. Doradca zawodowy. Rynek pracy*. Red. A. Stopińska-Pająk. Warszawa 2006.



Wykres 3. Plany edukacyjne ankietowanych

Wykres ten jednoznacznie wskazuje, że z wiekiem ludzie coraz rzadziej podejmują trud kształcenia. Najbardziej widoczne są dane dotyczące deklaracji negatywnych zwłaszcza wśród osób powyżej 60 roku życia. W sumie kategorię nie zamierza w przyszłości podejmować nauki blisko połowa badanych, a wiele osób jest niezdecydowanych.

### Bariery w dostępie do edukacji

Bez wątpienia na niską aktywność edukacyjną mieszkańców badanej gminy mają wpływ liczne bariery, jakie muszą oni pokonać, aby móc korzystać z różnorodnych form edukacji dla dorosłych. E. Solarczyk-Ambrozik mówi nawet o zjawisku „marginalizacji marginalizowanych”<sup>10</sup>, czyli wykluczania społecznego osób, które w wyniku splotu różnorodnych czynników zewnętrznych (niskie nakłady państwa na oświatę, niekorzystne rozmieszczenie przestrzenne ośrodków naukowych, komercjalizacja oświaty) oraz wewnętrznych (bariery psychologiczne, ideologiczne, kulturowe, zdrowotne)<sup>11</sup> nie korzystają z ofert edukacyjnych kierowanych do dorosłych.

W badanej gminie zdecydowanie największą barierą są problemy finansowe mieszkańców, na które wskazało 104 ankietowanych. Drugą przeszkodą w podjęciu kształcenia jest duża odle-

<sup>10</sup> E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*. Poznań 2004, s. 80.

<sup>11</sup> Szerzej o barierach równości szans oświatowych pisze J. Papież w publikacji *Przemiany warunków socjalizacyjno-edukacyjnych na wsi. Badania panelowe*. Kraków 2006.

głość od ośrodków edukacyjnych. W pobliskim miasteczku działają nieliczne placówki oferujące zajęcia edukacyjne dla dorosłych. W związku z tym mieszkańcy wsi zmuszeni są do częstych wyjazdów do Kielc albo Częstochowy, a to wiąże się oczywiście z kolejnymi wydatkami na środek lokomocji i ewentualny nocleg oraz doświadczaniem „na własnej skórze” efektów likwidacji lokalnych połączeń. Na trzecim miejscu wśród problemów na drodze do lepszego wykształcenia ankietowani uplasowali brak inicjatywy ze strony władz lokalnych w zakresie organizacji warsztatów i szkoleń. Ta bariera jest istotna dla 52 ankietowanych. W dalszej kolejności ankietowani uwzględnili brak własnej motywacji (27 osób) i brak czasu (26 osób). Generalnie panowała zgodność wśród kobiet i mężczyzn, jeśli chodzi o wskazywanie barier dostępu do edukacji. Jedynie w przypadku braku motywacji widoczna jest znaczna różnica wskazań między kobietami i mężczyznami. Na tę przeszkodę wskazało bowiem 17% kobiet i 30,5% mężczyzn. Również wykształcenie w żaden sposób nie wpływa na częstsze odczuwanie jakiejś przeszkody. Niezależnie od tego, czy ma się wykształcenie podstawowe, czy wyższe magisterskie, największym problemem mieszkańców gminy jest brak funduszy przeznaczonych na dalsze kształcenie.

### **Realizacja potrzeby kształcenia dorosłych w badanej gminie**

Lokalne środowisko nie jest tak zorganizowane, aby zaspokajać nawet część potrzeb edukacyjnych mieszkańców gminy. W gminie nie ma żadnych szkół średnich ani wieczorowych (a tym bardziej wyższych), które kierują swoją działalność do osób dorosłych. Po drugie – należy chyba poddać w wątpliwość, iż 28,3% ankietowanych prowadzi działalność samokształceniową, biorąc pod uwagę niski poziom czytelnictwa i komputeryzacji w środowisku wiejskim. Ale zdecydowanie najwięcej kontrowersji wzbudza grupa osób, która twierdzi, że w gminie organizowane są szkolenia, kursy, odczyty czy konferencje. Okazuje się bowiem, że na pytanie o to, czy w gminie organizowane są jakieś szkolenia twierdzącej odpowiedzi udzieliło 20 osób, ale tylko 2 osoby podały rzeczowe odpowiedzi odnośnie do tego, czego szkolenia dotyczą i kto je organizuje.

Badani w odpowiedziach nie ograniczali się tylko do wskazania form kształcenia dorosłych, ale zamieszczali obok odpowiedzi „żadne” także swoje opinie, np.: *nasza gmina jest delikatnie mówiąc zacofana; nawet książkę można kupić jedynie w większych ośrodkach; chyba, że sam zakupię odpowiednią książkę lub czasopismo*. Generalnie mieszkańcy wsi mogą czuć się odosobnieni w swoich dążeniach do wiedzy. W gminie nie pracuje pełnomocnik do spraw edukacji dorosłych, bo wójt uważa, że *nie ma takiej potrzeby, a poza tym nie jest to obowiązkiem gminy*. Urząd Gminy nie ma rozeznania w potrzebach edukacyjnych mieszkańców podległych mu wsi. Wójt gminy wymienił zaledwie dwa rodzaje działań szkoleniowych (pozyskiwanie funduszy strukturalnych oraz szkolenia rolnicze) skierowanych do mieszkańców gminy, oni na pytanie, jakie szkolenia są potrzebne podają mnóstwo pomysłów. Oto propozycje, które pojawiały się najczęściej: kształcenie zawodowe, zakładanie małych firm, prowadzenie działalności gospodarczej, ochrona środowiska, ochrona zdrowia, kursy językowe, kursy obsługi komputera i kas fiskalnych, prawo związane z ZUSem i Urzędem Skarbowym, prawo unijne, kursy prawa jazdy, kursy dla młodych gospodyń domowych, jak zachowywać się podczas rozmowy kwalifikacyjnej, spotkania z doradcą zawodowym itp.

W ankiecie pojawiły się również pytania odnośnie do tego, jaką tematykę powinny poruszać szkolenia dotyczące Unii Europejskiej. Odpowiedzi były niezwykle rzeczowe i różnorodne. Może to świadczyć o ogromnej potrzebie rozmowy na temat Unii w środowisku wiejskim. Rol-

nicy wiedzą, że jesteśmy członkami Unii Europejskiej i nic się w tym zakresie nie zmieni w najbliższym czasie, są świadomi tego, że muszą sami dostosować swoje gospodarstwa, „małe ojczyzny”, do wymogów, jakie stawia przed nimi nowa rzeczywistość. Niżej podaję wszystkie podane przez ankietowanych propozycje szkoleń związanych z Unią Europejską (wiele z nich pojawiało się kilkakrotnie): nowe metody uprawy roli, możliwość wyjazdu za granicę, na czym polega Wspólna Polityka Rolna, agrotechnika, ogrodnictwo, dotacje unijne, jak dysponować pieniędzmi, prawo unijne, standardy europejskie w rolnictwie, restrukturyzacja małych gospodarstw, zmiana celu produkcji, plusy i minusy członkostwa w Unii dla rolników, do jakich instytucji należy się zgłaszać w sprawie dotacji, prowadzenie nowoczesnych gospodarstw, modernizacja rolnictwa, wymiana doświadczeń między rolnikami z różnych krajów Europy, agroturystyka, prowadzenie dokumentacji gospodarstwa, ochrona roślin, stosowanie nawozów sztucznych, zdrowa żywność, programy pomocowe, świadczenia socjalne dla rolników, szkolenia językowe, gospodarstwa specjalistyczne, jak wygląda gospodarka w innych krajach Unii, zapotrzebowanie rynku europejskiego.

Jak napisała jedna z ankietowanych kobiet: *potrzeba ogólnie więcej informacji, polski rolnik naprawdę niewiele wie o Unii Europejskiej, a ta niewiedza jest przyczyną wszystkich obaw.*

Powyższy tekst zawiera zaledwie część wyników moich badań dotyczących problemów edukacji dorosłych w środowisku wiejskim. Problemy badanej gminy w zakresie edukacji są typowe dla wiejskich miejscowości: brak nauczycieli języków obcych, miejsca spotkań dla dorosłych mieszkańców gminy, brak jakiegokolwiek inicjatywy i porozumienia między lokalnymi władzami a mieszkańcami, brak perspektyw na stałą pracę itd.

I choć wokół tak wiele słyzy się o programach unijnych, wyjazdach za granicę w ramach współpracy między szkołami czy nauce języków obcych, to jednak w tej „typowej polskiej wsi” niewiele się zmieniło. Albo może inaczej – zmieniło się dużo, ale zbyt wolno. W rezultacie powiększa się tylko przepaść między miastem a wsią. Istnieje nadzieja, że wymogi Unii Europejskiej zmobilizują nas do zmiany nastawienia wobec środowisk wiejskich. Odkryją na nowo potencjał tkwiący nie tylko w naturze, a przede wszystkim w zasobach ludzkich. Zmiana musi jednak zająć przede wszystkim w mieszkańcach wsi, którzy muszą się odważyć i wziąć życie w swoje ręce. Pierwszym krokiem do tego jest dobre wykształcenie, dlatego władze państwowe na każdym szczeblu powinny z żelazną konsekwencją realizować tak często powtarzane postulaty wyrównywania szans edukacyjnych obszarów wiejskich. Przeprowadzone przeze mnie badania wskazują jednak, że o ile głęboko refleksyjne podejście do problemów wsi cechuje nieraz osoby niezbyt ze wsią związane, o tyle tej refleksji często w ogóle brak wśród przedstawicieli władz lokalnych i samych zainteresowanych, którzy często prezentują postawy roszczeniowe, a edukację traktują jako zło konieczne.

## Literatura

1. Delors J. i in., Edukacja, jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku. Tłum. W. Rabczuk. Warszawa 1998.
2. D. Jach, Potrzeby edukacyjne dorosłych mieszkańców wsi – uwarunkowania społeczne i ekonomiczne. W: Człowiek i edukacja. Studia ofiarowane Profesorowi Józefowi Półturzyckiemu z okazji 70-lecia urodzin i 50-lecia pracy naukowej. Red. E. A. Wesołowska, Płock 2004.



3. Karaś S., Edukacja szansą rozwoju obszarów wiejskich i warunkiem powodzenia w życiu, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2001, nr 3.
4. Małecki M., Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej. Wrocław 1998.
5. Mały słownik języka polskiego. Red. E. Sobol. Warszawa 1995.
6. Olszewski L., Rozwój idei kształcenia ustawicznego aktualną filozofią myślenia współczesnego człowieka. W: Problemy rozwoju idei ustawicznego kształcenia. W pięćdziesięciolecie Towarzystwa Wiedzy Powszechnej. Red. L. Olszewski. Warszawa 2001.
7. Papież J., Przemiany warunków socjalizacyjno-edukacyjnych na wsi. Badania panelowe. Kraków 2006.
8. Polska wieś. Raport o stanie wsi. Fundacja na Rzecz Polskiego Rolnictwa. Warszawa 2002, s. 31.
9. Solarczyk-Ambrozik E., Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi. Poznań 2004.
10. Stopińska-Pająk A., Edukacja dorosłych i poradnictwo zawodowe wobec wyzwań rynku pracy. W: Edukacja dorosłych. Doradca zawodowy. Rynek pracy. Red. A. Stopińska-Pająk. Warszawa 2006.

Recenzent:

**dr hab. Maria PAWŁOWA, prof. PR**

Dane o autorze:

**Magdalena ZASADA**

Doktorantka Wydziału Nauk Społecznych

Uniwersytetu Śląskiego, Katowice

e-mail: rmzasada@wp.pl

## Katolickie uniwersytety ludowe – oświatowa propozycja dla społeczności wiejskich

### Catholic Folk High Schools – educational offer for rural communities

**Słowa kluczowe:** Katolicki uniwersytet ludowy, edukacja rolników, programy i oferta edukacyjna, pozaszkolne formy oświaty dorosłych.

**Key words:** Catholic Folk High School, farmers education, educational programmes and offer, out-of-school forms of adult education.

#### Summary

The author describes the history of Catholic Folk High Schools. There were indicated the main tendencies of the development of Catholic Folk High Schools as an out-of-school form of adult education. The author also undertook the trail to answer the question if Folk High Schools are still attractive form of education for adult inhabitants of local rural communities in the context of social and economical changes.

Oferta edukacyjna dla mieszkańców wsi nie jest rozbudowana, a w porównaniu z ofertą adresowaną do mieszkańców miast wydaje się niezwykle uboga. Dotyczy to wszystkich poziomów edukacyjnych. Odsetek wiejskich dzieci uczęszczających do przedszkoli jest znikomy, a większość kursów i szkoleń adresowanych do dorosłych realizowana jest w ośrodkach miejskich. Nawet szkolenia adresowane bezpośrednio do rolników lub mieszkańców wsi są często realizowane w ośrodkach gminnych lub powiatowych. Mieszkańcy wsi są pod względem dostępności do usług edukacyjnych wyraźnie marginalizowani. Szczególnie istotne są tu bariery dostępności przestrzennej i finansowej. Stąd szczególnie warto odnotowywać te inicjatywy oświatowe, które bezpośrednio adresują swą ofertę do mieszkańców wsi i realizują ją w społecznościach wiejskich.

Do grupy tych inicjatyw należą katolickie uniwersytety ludowe. Placówki te są warte zauważenia z kilku przyczyn. Katolickie uniwersytety ludowe funkcjonują w strukturach duszpasterstwa rolników i obok zagadnień zawodowych, rolniczych realizują rozbudowane cele związane z formacją religijną i społeczną. W założeniach mają to być „szkoły” realizujące swą misję w konkretnych społecznościach lokalnych, ich program jest silnie zakotwiczony w problemach słuchaczy. Celem działalności jest nie tylko kształcenie, lecz także tworzenie więzi społecznych, budowanie wspólnoty pomiędzy osobami doświadczającymi podobnych problemów. W tym zakresie powinno dochodzić do integracji oddziaływań duszpasterskich i edukacyjnych. Ważne jest także to, iż oddziaływania te, w założeniu, nie powinny być akcyjne i doraźne. Są to pla-

cówki, które działają na marginesie systemu oświatowego – najczęściej jako forma duszpasterstwa rolników. Być może właśnie fakt, iż nie są to typowe „szkoły”, a raczej grupy osób zaangażowanych w życie lokalnej społeczności, sprawia, że z ich oferty edukacyjnej korzystają osoby, dla których propozycje innych instytucjonalnych form oświatowych są z różnych powodów nieosiągalne.

Celem tego opracowania jest wskazanie na podstawowe tendencje rozwoju tej pozaszkolnej formy oświaty dorosłych oraz próba odpowiedzi na pytanie czy w kontekście przemian społecznych i gospodarczych uniwersytety ludowe są nadal atrakcyjną formą oświatową dla dorosłych mieszkańców wiejskich społeczności lokalnych.

Idea uniwersytetu ludowego jako pozaszkolnej formy oświaty dorosłych narodziła się w XIX wieku w Danii. Twórcą i teoretykiem idei wyższej szkoły ludowej jest duński pedagog i pastor M.F.S. Grundtvig. Jego poglądy na oświatę w istotny sposób oddziałują także na współczesną myśl pedagogiczną w zakresie kształcenia dorosłych. Dla wielu działaczy oświatowych pozostaje on wzorem wykorzystania struktur oświatowych dla realizacji szeroko ujętych celów społecznych. Swoje idee pedagogiczne<sup>1</sup> Grundtvig najpełniej rozwinął w idei uniwersytetu ludowego (*folkshoje*). Koncepcja ta opublikowana po raz pierwszy w *Mitologii Północy* (1832) zawierała ogólne założenia dotyczące funkcjonowania poszczególnych placówek. Grundtvig nie zakreślił sztywnych zasad organizowania wyższych szkół ludowych, pozostawiając konkretne rozwiązania strukturalne i organizacyjne do decyzji założycieli poszczególnych ośrodków<sup>2</sup>. Autor jako podstawowe cele działalności szkoły ludowej wskazywał oświatę dla życia, rozumianą jako intelektualną i emocjonalną aktywizację człowieka w aspekcie rozwijania kultury narodowej oraz integrację narodu duńskiego. W tym ujęciu uniwersytet ludowy miał łączyć wszystkie wymiary życia społecznego, uczyć postaw aktywnego obywatelstwa i twórczej postawy wobec wartości narodowych. Oświata dla życia miała mieć charakter użyteczny i szerzyć wiedzę użyteczną i wartościową w aspekcie aktualnych problemów społecznych<sup>3</sup>. W koncepcji Grundtviga uniwersytet ludowy miał być szkołą dla dorosłej młodzieży (18–25 lat), która posiadała już jakieś doświadczenie zawodowe. W założeniach była to szkoła państwowa z internatem, w której odbywały się krótkie, kilkumiesięczne kursy dla młodzieży. Nauczane treści miały mieć charakter ogólny, oparty na podstawowych ideach kultury narodowej i ludowej. Grundtvig stawiał swój uniwersytet w opozycji do innych szkół dla dorosłych, propagujących kształcenie o profilu zawodowym lub ogólnym klasycznym. Pierwsza duńska wyższa szkoła ludowa otwarta została w 1844 roku w Rørding<sup>4</sup>.

Początki polskich katolickich uniwersytetów ludowych związane są z Towarzystwem Czytelni Ludowych (TCL) i osobą ks. Antoniego Ludwiczaka. Towarzystwo Czytelni Ludowych powstało 11 października 1880 roku w Poznaniu. Prowadząc działalność na terenie Wielkopolski, Pomorza i Śląska koncentrowało swe wysiłki na pracy biblioteczno-oświatowej, zakładając ośrodki czytelnicze na wsiach. Jako główny cel działalności wskazywano podnoszenie świadomości narodowo-obywatelskiej, obronę przed wpływami germanizacyjnymi oraz rozwijanie

<sup>1</sup> K.E. Bugge, Die pädagogischen Gedanken Grundtvigs, (w:) N.F.S. Grundtvig Tradition und Erneuerung. Grundtvigs Visionen von Mensch, Volk, Erziehung und Kirche, und ihre Bedeutung für die Gegenwart, (red.) Thodberg Ch., Thyssen A.P., Kopenhagen 1983, s. 225.

<sup>2</sup> A. Bron-Wojciechowska, Grundtvig, Warszawa 1986, s.75.

<sup>3</sup> L. Tuross, Społeczno-wychowawcze funkcje duńskich uniwersytetów ludowych, Warszawa 1983, s. 75.

<sup>4</sup> T. Rørdam, Die Dänische Volkshochschule, Det Danske Selskab 1977, s. 17.

poczucia tożsamości narodowej wśród polskich chłopów<sup>5</sup>. Idea założenia szkoły ludowej pojawiła się w Towarzystwie Czytelni Ludowych już w roku 1910. Jednak dopiero w roku 1917 na posiedzeniu TCL powstał projekt założenia uniwersytetu ludowego. Inauguracja nastąpiła 4 października 1921 roku<sup>6</sup>.

W rozwiązaniach organizacyjnych Dalki (koło Gniezna) nawiązywały do wzorów duńskich. Zimą odbywały się 5-miesięczne kursy internatowe dla mężczyzn, latem natomiast 4-miesięczne dla kobiet. Przyjmowano słuchaczy od 18 roku życia. Słuchacze Dalek pochodzili głównie ze środowisk wiejskich i małomiasteczkowych. Najczęściej byli to początkujący w zawodzie rolnicy i rzemieślnicy. Ze względu na stosunkowo wysoką opłatę miesięczną w kursach brała udział młodzież raczej z zamożniejszych domów<sup>7</sup>.

Podczas inauguracji uniwersytetu ludowego w Dalkach ks. Ludwiczak przedstawił najważniejsze cele funkcjonowania placówki. Mówił: *Otwarcie Uniwersytetu Ludowego w niepodległej Polsce zmieniło cel z umocnienia w słuchaczach polskości i uodpornienia przeciwko wynarodowieniu, na kształtowanie cech, które by w szkole życia, przygotowywały do wzorowego wypełnienia powinności względem narodu i państwa*<sup>8</sup>. Tak postawione założenia realizowano przede wszystkim poprzez wychowanie obywatelskie w duchu katolicko-narodowym. W Dalkach kształcono głównie pod względem ogólnym. Pominięto przygotowanie do pełnienia ról zawodowych. Ludwiczak chcąc zaadaptować duński model szkół ludowych do realiów ówczesnej Polski silniejszy akcent położył na zadania wychowawcze i kulturalno-oświatowe. Wielokrotnie podkreślał, że absolwenci Dalek powinni powracać do swoich środowisk i gospodarstw i tam animować życie społeczne w oparciu o wartości chrześcijańskie<sup>9</sup>. Operacjonalizując te ogólne wytyczne Ludwiczak wyróżnił cztery priorytetowe cele działalności szkoły:

- 1) wychowanie,
- 2) demokratyzacja,
- 3) demokratyzacja pracy,
- 4) tworzenie kultury ludowej<sup>10</sup>.

Procesy wychowawcze w ujęciu Ludwiczaka były zdecydowanie ważniejsze od zadań związanych z kształceniem. Cele wychowawcze uwzględniały przede wszystkim religijny i moralny aspekt osobowości słuchaczy. Największą wagę przywiązywano do przedmiotów humanistycznych. Program Uniwersytetu Ludowego w Dalkach obejmował cztery podstawowe bloki tematyczne. Pierwszą grupę przedmiotów stanowiły historia, literatura i geografia, do drugiej należały religia, sztuka i kultura, do trzeciej – przedmioty praktyczne (księgowość, ekonomika, gospodarstwo rolne), do czwartej natomiast wychowanie fizyczne i śpiew<sup>11</sup>. Uniwersytet Ludowy w Dalkach był w okresie międzywojennym placówką modelową dla szkół internatowych realizujących swe cele wychowawcze w oparciu o wartości katolicko-narodowe. Nawiązując do wypracowanych przez Ludwiczaka rozwiązań programowych i organizacyjnych założono

---

<sup>5</sup> J. Sobański, *Pozaszkolna oświata rolnicza. Studium historyczne*, Poznań 1996, s. 48.

<sup>6</sup> Tamże, s. 86.

<sup>7</sup> B. Dąbrowska, *Zapałał światła w mroku, budził życie polskie*, Poznań 1996, s. 84.

<sup>8</sup> J. Sobański, dz. cyt., s. 86.

<sup>9</sup> B. Dąbrowska, dz. cyt., s. 84.

<sup>10</sup> J. Sobański, dz. cyt., s. 87.

<sup>11</sup> S. Mauersberg, *Oświata pozaszkolna*, (w:) *Historia wychowania* (red. Miąso J.), Warszawa 1981.

jeszcze trzy tego typu placówki w Zagórzcu i Boleszewie na Kaszubach oraz w Odolanowie w Wielkopolsce<sup>12</sup>.

W okresie powojennym, z przyczyn politycznych, katolickie uniwersytety ludowe musiały zawiesić swoją działalność. Zaczęły odradzać się po roku 1989 jako odpowiedź na potrzeby duszpasterstwa rolników. Placówki te, mimo bogatej tradycji działalności w okresie dwudziestolecia międzywojennego, musiały wypracować nowe zasady funkcjonowania. Zmieniająca się sytuacja społeczna wymuszała nowe rozwiązania. Wznawiając działalność po ponad 50 latach przerwy organizatorzy tej pozaszkolnej oferty oświatowej musieli odnaleźć właściwe relacje między tradycją funkcjonowania tych placówek w przeszłości, a wyzwaniem teraźniejszości. Nowego zdefiniowania wymagały zarówno oferta programowa, jak i rozwiązania organizacyjne.

Po roku 1989 nastąpił intensywny rozwój tej formy duszpasterstwa rolników. W roku 2002 na 37 diecezji katolickie uniwersytety ludowe nie funkcjonowały w 18. Zdecydowana większość katolickich uniwersytetów ludowych zlokalizowana była na terenach regionu obejmującego województwa – Wielkopolskie, Kujawsko-Pomorskie, Mazowieckie, Podlaskie, Lubelskie i Łódzkie. Natomiast w regionie obejmującym województwa Warmińsko-Mazurskie, Pomorskie, Zachodniopomorskie, Lubuskie, Dolnośląskie i Opolskie, o najtrudniejszej sytuacji ekonomicznej i społecznej, było ich najmniej.

W zakresie rozwiązań organizacyjnych można wyróżnić dwie podstawowe grupy placówek:

- katolickie uniwersytety ludowe powstałe z inicjatywy władz kościelnych,
- katolickie uniwersytety ludowe powstałe z inicjatywy władz lokalnych.

Wśród uniwersytetów prowadzących działalność oświatową w roku szkolnym 2001/2002 do pierwszej grupy należało 16 placówek. Do drugiej grupy zaliczono katolickie uniwersytety ludowe zakładane i prowadzone przez Wielkopolskie Katolickie Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych w Poznaniu<sup>13</sup>.

Tryb i formę zajęć na uniwersytecie ludowym warunkuje przede wszystkim charakter pracy adresatów oferty edukacyjnej. Ze względu na to, iż większość słuchaczy stanowią osoby pracujące w gospodarstwach rolnych, okres zajęć nie może kolidować z okresem wzmoczonych prac polowych. Najczęściej zajęcia trwają od października do kwietnia. Łączny cykl zajęć na uniwersytecie ludowym wynosi zazwyczaj 3 lata. Organizacyjnie rozwiązywane jest to poprzez cykliczny układ treści, powtarzających się co trzeci rok, aby słuchacze kolejnych roczników mogli uczęszczać na zajęcia razem. Poszczególne placówki wypracowały własny rozkład spotkań w roku oświatowym. Dominującym trybem zajęć są cotygodniowe spotkania sobotnie w godzinach przedpołudniowych lub sobotnio-niedzielne zjazdy dwa razy w miesiącu. Najczęściej stosowaną formą oddziaływań edukacyjnych jest wykład<sup>14</sup>.

Konstruując podstawowe wytyczne działalności katolickich uniwersytetów ludowych Komisja Episkopatu Polski ds. Duszpasterstwa Rolników zdefiniowała podstawowe cele ich oddziaływań w wiejskich społecznościach lokalnych. W dokumencie *Katolickie uniwersytety ludowe*<sup>15</sup> jako podstawowe cele i zadania katolickich uniwersytetów ludowych wymienia się:

---

<sup>12</sup> J. Sobański, dz. cyt., s. 121–123.

<sup>13</sup> M. Rosalska, *Katolickie uniwersytety ludowe wobec przemian współczesnej wsi polskiej*, Poznań 2004, s. 85.

<sup>14</sup> Tamże, s. 93.

<sup>15</sup> *Katolickie uniwersytety ludowe*, Włocławek, 1992.

- 1) pogłębienie chrześcijańskiej formacji religijno-moralnej, podniesienie kultury religijnej wśród ludzi mieszkających na wsi,
- 2) pomoc ludziom w lepszym funkcjonowaniu w dzisiejszej rzeczywistości poprzez przekształcanie postaw, świadomości i systemu wartości, a także stworzenie przez prowadzoną pracę oświatową warunków do lepszego rozumienia rzeczywistości społecznej, praw rządzących jej rozwojem, do umiejętności przekształcania tej rzeczywistości zgodnie z potrzebami ogólnospołecznymi,
- 3) przygotowanie słuchaczy do umiejętnego korzystania z literatury, z pomocy instytucji i organizacji społecznych w rozwiązywaniu ich problemów,
- 4) wiązanie emocjonalne ludzi z historią, tradycją swojego najbliższego regionu,
- 5) kultywowanie obrzędów i uroczystości, w tym także religijnych.

Większość placówek realizuje tak sformułowane zadania. Niektóre z nich ujęły w statutach także inne, specyficzne dla diecezjalnego uniwersytetu ludowego cele. Zauważyć można, iż oddziaływania edukacyjne katolickich uniwersytetów ludowych podporządkowane są realizacji postulatów formacji człowieka religijnego, a zarazem aktywnego społecznie, zawodowo i politycznie. W ogólnokrajowym programie nie wskazuje się jednak konkretnych rozwiązań mających na celu pomoc w realizacji tak ogólnie sformułowanych celów. Ważnym zadaniem działalności katolickich uniwersytetów ludowych jest także odbudowa etosu pracy rolnika. Punktem odniesienia dla działalności formacyjnej, edukacyjnej i społecznej jest tu sposób, w jaki w nauczaniu Kościoła ujmowane jest powołanie rolnika, wartość jego pracy oraz zakres jego obowiązków. Wśród podstawowych społeczno-etycznych zadań pracy na roli wymienia się obowiązek troski o ziemię, dążenie do postępu w rolnictwie, troskę o ekologię wiejską oraz o wyżywienie własnej rodziny i szerszej społeczności<sup>16</sup>. Analizując problem godności pracy rolnika autorzy katolicycy często ujmują to zagadnienie w kontekście podstawowych trudności związanych ze stanem rolnictwa, a do najważniejszych z nich zalicza się: ucieczkę ludzi ze wsi do miast, dysproporcje w zakresie posiadania ziemi, niedostateczne wynagrodzenie za pracę i brak zabezpieczeń na starość<sup>17</sup>.

Powyżej zarysowane cele realizowane są poprzez dobór treści oraz poprzez odpowiednie formy organizacyjne zajęć edukacyjnych. Ogólny zarys treści programowych realizowanych w placówkach działających w strukturach kościelnych opracowany został przez Komisję Episkopatu Polski ds. Duszpasterstwa Rolników<sup>18</sup>. Dokument ten stanowi propozycję tematów, jednakże za dobór konkretnych treści i ich układ w programie nauczania odpowiadają duszpasterze prowadzący poszczególne placówki. Ramowy rozkład treści zawiera następujące zagadnienia:

1. Ewangelizacja środowiska.
2. Historia Kościoła, Polski, regionu.
3. Edukacja samorządowa.
4. Edukacja zawodowa wybranych środowiska.
5. Edukacja kulturalna.
6. Zagrożenia cywilizacyjne współczesnego człowieka.

<sup>16</sup> A. Orkwiszewska, Realizacja nauczania społecznego Kościoła w katolickich uniwersytetach ludowych, (w:) O zdrowy chleb, red. E. Marciniak, Włocławek 2000.

<sup>17</sup> S. Olejnik, Teologia moralna życia społecznego, Włocławek 2000, s. 433.

<sup>18</sup> Katolickie uniwersytety ludowe, Włocławek, 1992.

Tak ogólnie zarysowane treści ujmowane są w programach uniwersytetów ludowych w poszczególnych diecezjach. Różny jest jednak ich układ oraz liczba godzin przewidywanych na realizację kolejnych bloków. Formacja słuchaczy korzystających z oferty katolickich uniwersytetów ludowych realizowana jest na trzech podstawowych płaszczyznach: intelektualnej, moralnej i społecznej. W ramach formacji intelektualnej uwzględnia się przede wszystkim te treści, które umożliwią rolnikom orientację w aktualnych problemach polityki rolnej i nadadzą im kompetencje do projektowania kierunku i tempa przemian we współczesnym rolnictwie. Ważnym zadaniem opisywanych placówek staje się także kształtowanie świadomości społecznej i kulturowej mieszkańców wsi oraz ukazywanie wartości i znaczenia deprecjonowanej przez lata kultury ludowej. W zakresie formacji moralnej i religijnej nacisk kładzie się na problemy związane ze stosunkiem rolników do ziemi, pracy i techniki, wskazuje się na potrzebę pracy nad własnym charakterem, kulturą życia codziennego i kształtowanie prawidłowych relacji z sąsiadami. Wśród podstawowych problemów społecznych, wobec których Duszpasterstwo Rolników podejmuje działania, wymienia się problemy związane z integracją europejską oraz bezrobociu i alkoholizm.

Od czasu powstania pierwszego uniwersytetu ludowego w Dalkach koło Gniezna (1921) placówki te ewoluowały zarówno pod względem rozwiązań organizacyjnych, jak i celów działalności. Ogólnie można wskazać trzy podstawowe kierunki ewolucji działalności katolickich uniwersytetów w Polsce. W zakresie form organizacyjnych doszło do przejścia od szkół internatowych, realizujących oddziaływanie edukacyjno-wychowawcze w formie zamkniętych, stacjonarnych kursów do realizowanych obecnie w trybie weekendowym szkoleń. W zakresie formułowania celów zaobserwować można wyraźne przesunięcie akcentu z celów ukierunkowanych na formację religijną i społeczną w duchu narodowym na cele związane z podnoszeniem kwalifikacji zawodowych. W zakresie doboru treści kształcenia organizatorzy współczesnych katolickich uniwersytetów ludowych odeszli natomiast od rozbudowanego bloku zagadnień humanistycznych i religijnych na rzecz treści zawodowych<sup>19</sup>.

Oferta edukacyjna katolickich uniwersytetów ludowych jest kierowana do adresata wyraźnie określonego – do mieszkańca wsi, który z różnych przyczyn doświadcza barier uniemożliwiających skorzystanie z innych form oświatowych. Mimo iż ukończenie uniwersytetu ludowego nie wiąże się z uzyskaniem formalnych kwalifikacji, to stwarza mieszkańcom wiejskich społeczności lokalnych szanse do nabycia, uzupełnienia lub podniesienia kompetencji w zakresie tematyki bezpośrednio związanej z ich kontekstem życiowym. Pod względem dydaktycznym jest to środowisko sprzyjające uczeniu się, najczęściej nie ma tu ocen, zaliczeń, egzaminów. Uczestnicy mają wpływ na tematykę i formę zajęć. Uczą się wśród znajomych, sąsiadów. Możliwa jest wymiana myśli, doświadczeń, pomysłów. Często prowadzącymi zajęcia są osoby znaczące w społeczności lokalnej – daje to możliwość przedyskutowania spraw ważnych i aktualnych, silnie osadzonych w lokalnym kontekście.

Niestety analiza działalności tych placówek w Polsce po roku 1989<sup>20</sup> daje podstawy, by stwierdzić, iż rozwiązania organizacyjne nie sprzyjają ich rozwojowi. Do najważniejszych słabych stron należą: niewielka liczba placówek w poszczególnych diecezjach, słabe przygotowanie duszpasterzy rolników w zakresie pracy edukacyjnej i społecznej z osobami dorosłymi, niedostateczna współpraca z samorządami, brak dotacji finansowych, brak formalnych korzyści z podje-

---

<sup>19</sup> M. Rosalska, dz. cyt., s. 174.

<sup>20</sup> Tamże, s. 161–170.

cia nauki, brak współpracy pomiędzy placówkami w poszczególnych diecezjach oraz stosunkowo słaby dostęp do informacji o działalności uniwersytetów. Ważną przyczyną utrudniającą rozwój uniwersytetów ludowych jest także formalne związanie uniwersytetu z osobą duszpaste-rza rolników. Jeżeli duszpasterz jest przenoszony lub zmienia się zakres jego obowiązków, pla-cówka przestaje funkcjonować (przykład Archidiecezji Białostockiej). Natomiast w sytuacji, gdy duszpasterz rolników jest jednocześnie proboszczem i uniwersytet ludowy działa przy jego para-fii z czasem liczba kandydatów maleje (przykład Prymasowskiego Uniwersytetu Ludowego w Dalkach). Mimo bogatej oferty programowej i braku (najczęściej) opłat za naukę obserwuje się zmniejszenie liczby kandydatów. Większość uniwersytetów ludowych działających w roku 2002 aktualnie zamknęła lub zawiesiła swoją działalność. Dodatkowym czynnikiem warunkującym spadek atrakcyjności tej formy edukacji dorosłych jest silne rozbudowanie oferty szkoleniowej adresowanej do rolników i mieszkańców wsi finansowanej w ramach projektów Europejskiego Funduszu Społecznego. Projekty te opracowane są najczęściej tak, by pokonywać te bariery, które adresaci postrzegają jako szczególnie znaczące – finansowe i komunikacyjne. Zaletą tych projektów jest także to, iż w ramach krótkich form szkoleniowych uczestnicy mogą uzyskać wymierne umiejętności i kwalifikacje.

Zaprezentowane rozwiązania oświatowe, realizowane w ramach katolickich uniwersytetów ludowych są dobrym przykładem integrowania oddziaływań edukacyjnych, społecznych i dusz-pasterskich. W tak specyficznych środowiskach, jakimi są wiejskie społeczności lokalne ta forma oświatowa wydaje się być korzystną zarówno pod względem doboru treści kształcenia, jak i rozwiązań organizacyjnych. Na przykładzie działalności katolickich uniwersytetów ludowych można zaobserwować jednak, jak silnie pozaszkolna oświata dorosłych warunkowana jest za-równo przez zmianę kontekstu społeczno-gospodarczego, jak i przez sam rynek usług edukacyj-nych. Pojawienie się nowych możliwości realizacji zadań oświatowych dla mieszkańców wsi i rolników (e-learning, szkolenia, specjalistyczne kursy) wymusza na organizatorach działalności katolickich szkół ludowych namysł nad uatrakcyjnieniem formy i organizacji zajęć oraz oferty w zakresie treści kształcenia. Cechą, która wymaga szczególnego podkreślenia przy analizie szans i zagrożeń działalności katolickich uniwersytetów ludowych w Polsce powinna być elasty-czność. Przy uelastycznieniu propozycji oświatowej katolickie uniwersytety ludowe mają szansę na rozwój. Przeciwnie żadna inna instytucja nie ma tak rozbudowanej sieci „placówek” na wsi jak kościół katolicki. Być może mocniejsze osadzenie uniwersytetu ludowego w wiejskich parafiach będzie szansą na jego rozwój.

## Bibliografia

1. Bron-Wojciechowska A., Grundtvig, Warszawa 1986.
2. Bron-Wojciechowska A., Współczesne uniwersytety ludowe w Skandynawii, (w:) Uniwersytety ludo-we w Polsce i za granicą, (red.) A. Bron-Wojciechowska, Warszawa 1977.
3. Bugge K.E., Die pädagogischen Gedanken Grundtvigs, (w:) N.F.S. Grundtvig Tradition und Erneue-rung. Grundtvigs Visionen von Mensch, Volk, Erziehung und Kirche, und ihre Bedeutung für die Ge-genwart, (red.) Thodberg Ch., Thyssen A.P., Kopenhagen 1983.
4. Dąbrowska B., Zapalał światła w mroku, budził życie polskie, Poznań 1996.
5. Katolickie Uniwersytety Ludowe, Włocławek, 1992.
6. Mauersberg S., Oświata pozaszkolna, (w:) Historia wychowania (red. Miąso J.), Warszawa 1981.



7. Ludwiczak A., O wyższych szkołach ludowych, Poznań 1918.
8. Ludwiczak A., O wyższych szkołach ludowych w Polsce, Poznań 1927.
9. Olejnik S., Teologia moralna życia społecznego, Włocławek 2000.
10. Orkwiszewska A., Realizacja nauczania społecznego Kościoła w katolickich uniwersytetach ludowych, (w:) O zdrowy chleb, red. E. Marciniak, Włocławek 2000.
11. Rosalska M., Katolickie uniwersytety ludowe wobec przemian współczesnej wsi polskiej, Poznań 2004.
12. Rørdam T., Die Dänische Volkshochschule, Det Danske Selskab 1977.
13. Sobański J., Pozaszkolna oświata rolnicza. Studium historyczne, Poznań 1996.
14. Solarczyk-Ambrozik E., Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi, Poznań 2004.
15. Świącchochowski A., Duszpasterstwo rolników szansą ożywienia wsi polskiej, O zdrowy chleb 1/1990.
16. Wałachowicz J., Zagadnienia prawno-finansowe Uniwersytetu Ludowego w Dalkach k. Gniezna, (w:) Katolickie uniwersytety ludowe, (red.) Libera A., Sobański J., Poznań 1992.

Recenzent:

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

Dane korespondencyjne autorki:

**Małgorzata ROSALSKA**

Uniwersytet im. A. Mickiewicza

Wydział Studiów Edukacyjnych

Zakład Kształcenia Ustawicznego

ul. Szamarzewskiego 89

60-468 Poznań

rosalska@wp.pl

# Sylwetki wybitnych oświatowców

## Dr Ekkehard Nuissl



Doktor Ekkehard Nuissl urodził się w 1946 r. w Kiel, w Niemczech. Uważany jest za wybitną postać w dziedzinie edukacji dorosłych zarówno w kraju, jak i na arenie międzynarodowej. Swoją rozprawę doktorską z zakresu nauk społecznych obronił na Uniwersytecie w Bremen, zaś pracę habilitacyjną z zakresu edukacji dorosłych na uniwersytecie w Hanowerze. Został uhonorowany tytułem *honoris causa* na uniwersytecie Vest din Timisoara w Rumunii.

Przez 15 lat sprawował urząd dyrektora centralnego Instytutu Edukacji Dorosłych w Niemczech (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – DIE, Bonn) przyczyniając się do rozwoju Instytutu jako doskonałego zespołu doradców, miejsca badań, usług i spotkań, a także jako wiodącego wydawcy i organizacji lobbystycznej w dziedzinie edukacji dorosłych w perspektywie krajowej i międzynarodowej.

W poprzednich latach był dyrektorem Instytutu Badawczego Empirycznych Badań Edukacyjnych (Heidelberg) oraz dyrektorem jednego z największych centrów edukacji dorosłych w Niemczech – Volkshochschule w Hamburgu.

Jako autor, dr Nuissl opublikował w ciągu ostatnich 30 lat 80 książek i ponad 400 artykułów dotyczących edukacji dorosłych, które zostały przetłumaczone na język angielski, francuski, chiński, turecki i rosyjski.

W latach 1998–2003 sprawował stanowisko prezesa Konsorcjum Europejskich Instytutów Badań i Rozwoju Edukacji Dorosłych (ERDI). Ponadto był wiceprezesem Leibniz-Gemeinschaft – jednej z największych organizacji badawczych w Niemczech, jak również członkiem licznych zarządów w organizacjach politycznych i edukacyjnych. Przez 20 lat kierował katedrą edukacji dorosłych na uniwersytecie w Hanowerze, Marburgu oraz Duisburg-Essen.

Dr Nuissl swoimi książkami na temat edukacji dorosłych: *Porträt Weiterbildung Deutschland* (Dokształcanie w Niemczech) oraz *Portrait Adult Education in Europe* (Portret Edukacji Dorosłych w Europie) otworzył drzwi dla międzynarodowych studiów porównawczych, które stanowiły pierwszy przegląd badań, kierunków polityki i praktyki w Unii Europejskiej. W jego innych badaniach pojawiły się takie tematy jak pedagogika, motywacja do uczenia się języków, szkolenia społeczne dla osób niepełnosprawnych oraz finansowanie edukacji dorosłych.

Dr Nuissl jest redaktorem dwóch najważniejszych czasopism w dziedzinie edukacji dorosłych: *REPORT* (Raport) oraz *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (Czasopismo DIE – Edukacja Dorosłych). W 1998 r. zainicjował doroczną nagrodę Innowacja w Edukacji Dorosłych oraz udoskonalił system standardów jakości w nauce i praktyce edukacji dorosłych.

Przewodniczy Europejskim Studiom Edukacji Dorosłych (pierwsze studia z zakresu edukacji dorosłych na poziomie magisterskim, które są akredytowane w wielu krajach europejskich)

we współpracy z uniwersytetami z Danii, Czech, Finlandii, Rumunii, Austrii, Hiszpanii, Niemiec i Włoch.

W ciągu 15 lat dr Nuissl wniósł ogromny wkład w tworzenie sieci międzynarodowych ekspertów, wymiany idei i ogólnie powiększenia społeczności naukowej poprzez zaangażowanie w organizację najważniejszych konferencji w Europie na temat najistotniejszych kwestii edukacji dorosłych.

Przez 20 lat dr Nuissl pracował w największym edukacyjnym związku zawodowym w Niemczech – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) jako przewodniczący grup roboczych, członek zarządów, reprezentant podczas licznych konferencji i negocjacji, gdzie pomagał w określeniu stanowiska związków zawodowych wobec edukacji dorosłych i tworzenia polityki.

Obecnie dr Ekkehard Nuissl jest doradcą w zakresie polityki edukacyjnej w Niemczech, Brukseli, Rumunii i Włoszech oraz wykładowcą na uniwersytetach w Europie i Azji. Jako profesor gości także na uniwersytecie we Florencji we Włoszech oraz Timisoara w Rumunii.

*Małgorzata Kacprzak*

ITeE – PIB, Radom

malgorzata.kacprzak@itee.radom.pl



Urodzony i wychowany w zielonogórskiej, leżącej na ziemiach odzyskanych, nadodrzańskiej wsi Zabór, a następnie spędziwszy kolejne lata w Chojnowie na Dolnym Śląsku, gdzie w szkole Rolniczej podjąłem pracę nauczyciela historii. W najbardziej zwariowanych wędrówkach wyobraźni bym nie przepuszczał, że całe swoje dojrzałe życie zwiążę z kulturą Puszczy Zielonej. A stało się to za sprawą uniwersytetów ludowych i mojej Żony – kurpsianki. W 1986 roku po raz pierwszy znalazłem się na sesji nauczycielskiej organizowanej przez Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych. Były to lata osiemdziesiąte, okres szarości, przeciętności. I oto zetknąłem się z Zofią Solarzową, z jej wychowankami, ludźmi co nie mówili o doraźnych korzyściach ekonomicznych, lecz o wysokich wartościach etycznych. Byliśmy wówczas zagubieni, panowała ogólna beznadzieja, młodzież uciekała z kraju. A tu nagle okazuje się, że jest jakaś oaza szczerości i autentyzmu. Wówczas też poznałem swoją żonę. Klimat uniwersytetu ludowego zbliżył nas do siebie. Marysia zaprosiła mnie na Kurpie, a że zawsze byłem ciekawy świata, więc pojechałem, chociaż nie bardzo wiedziałem, gdzie te Kurpie leżą... Czy na Kaszubach, czy gdzieś na Mazurach? Okazało się „mniej więcej” pośrodku. Mój pierwszy kontakt z kulturą kurpiowską, z rodziną mojej żony (wieś Zdunek koło Myszyńca). Puszcza Zielona. Środowisko chłopskie, puszczańskie. Klimat tego regionu oczarował mnie. I ci ludzie..... Podjąłem decyzję rozpoczęcia pracy w szkole rolniczej w Lubiejewie. W szkole, którą zresztą ukończyła moja Żona. Wkrótce założyliśmy pierwszy w tym regionie ekologiczny uniwersytet ludowy. A potem cóż, trudne, ale owocne lata działalności wychowawczej i artystycznej. Sesje dla młodzieży i nauczycieli szkół wiejskich i rolniczych. O tym jak bardzo poważnie rozumiemy autentyczne przeżywanie chłopskiej tradycji i kontakt z przyrodą Puszczy Zielonej świadczy fakt, że podczas naszych sesji wspólnie z młodzieżą jedziemy do Czarni, gdzie przez Witka Kuczyńskiego – naszego duchowego przewodnika i jej mieszkańców jesteśmy wprowadzani w tradycję wsi kurpiowskiej i wspaniałą, dziką przyrodę starej zagajnicy. Mieszkańców tej wsi cechuje naturalność i wyjątkowa uczciwość. Może to wynikać z tego, że obcując z przyrodą nie można być człowiekiem zachłannym i obłudnym. Zajęcia tych ludzi, całe ich życie, obyczaj są ściśle związane były z puszczą. W przepięknym filmie Zygmunta Skoniecznego „Ty o lesie ciągle marzysz” Witek Kuczyński powiada, że wraz z wymierzaniem puszczy umiera cząstka ich duchowości, ich tożsamości kulturowej. Ona ich ubierała, karmiła, dawała dach nad głową. Mieszkańcy wsi – chłopcy – obcując z matką naturą są bardzo mocno wrośnięci w pewne jej rytmy. Na tym polega właśnie autentyzm związku człowieka z przyrodą. Dlatego tak bardzo nam zależy, by uczestników naszych tulowskich spotkań wprowadzać w środowisko wsi kurpiowskiej. By poprzez tradycję, duchowy stosunek do przyrody kreować swoje człowieczeństwo, poczucie godności i dumy ze swoich korzeni.

Klimat tego regionu oczarował mnie. I ci ludzie.....autentyczni twórcy ludowi. Kurpie z dziada pradziada, lud wiejski, lud prostych rolników, a przed wiekami wrośniętych w puls Puszczy Zielonej – bartników, smolarzy. Oni to wszyscy, cały ten naród kurpiowski: pracowity, gościnny dla obcych, a żyjący ongiś w surowych zasadach dyktowanych przez bezwzględna przyrodę, jest nośnikiem unikalnej w skali kraju kultury. Warto o tym mówić, obserwując, jak bardzo laicki charakter kultury masowej zdominował naszą świadomość redukując nasze życie do poziomu taniej rozrywki i duchowej wegetacji.

Nawet przy całym szacunku wobec zainteresowań chłopską tradycją i folklorem dostrzega się już tylko zewnętrzną powłokę: strojność, czy tzw. muzyczne klimaty, ale nie ma w tym wszystkim głębi, duchowej tkanki, bez której kultura ludowa nie byłaby w stanie zaistnieć.

Z ludowych zwyczajów wsi kurpiowskiej promieniuje przeogromna siła duchowa i piękno, które już od dłuższego czasu kazało mi coraz uważniej pochylać się nad tym obszarem chłopskiej tradycji. I z czasem coraz bardziej utwierdzałem się, że jest to głos niezwykle o paralizującej sile, z którego jednak wyrosła motywacja do napisania „Misterium pogrzebowego”, „Wielkanocy na Kurpiach czy „Elegii historycznej”.

Dlatego też przygotowanie widowisk obrzędowych nawiązujących do jakże bogatej i oryginalnej kultury kurpiowskiej dało mi największą satysfakcję. Dla mnie były to najbardziej przejmujące doznania duchowe całego życia. Warto było przejść duży trud przygotowań i nerwów, by wspólnie z młodzieżą naszej szkoły i środowiskiem wsi kurpiowskiej przywołać do życia świat, który odchodzi w niepamięć i od którego się odcinamy. Nasze ogólnopolskie dożynki i spektakle wigilijne, „Śwecie mój śwecie”, „Pasterze mili coście widzieli”, „Legends Puszczy Zielonej”, a przede wszystkim „Wielkanoc na Kurpiach” w Teatrze Polskim. To były wydarzenia, które w dziejach kultury kurpiowskiej uważam za jedno z najważniejszych, a które są niczym innym jak powrotem do korzeni, do spuścizny duchowej naszych ojców. To właśnie wtedy poznałem wspaniałych ludzi – sól tej ziemi. Myślę, że wspólny trud, przeżyte dole i niedole zawiązały prawdziwe przyjaźnie. Przede wszystkim jednak związały na dobre i na złe Uniwersytet Ludowy w Lubiejewie ze środowiskiem wsi kurpiowskiej i fakt ten uważam za ogromne, wspólne osiągnięcie naszej działalności.

Zawsze jednak w swojej działalności odwołuję się do źródeł: do solarzowej idei, do mojej pierwszej fascynacji koncepcją wychowawczą uniwersytetów ludowych, do ludzi, których poznałem 20 lat temu na pierwszej sesji tulowskiej: Zofii Solarzowej, Zofii Kaczor-Jędrzyckiej, Jadzi Harasimowicz, Witolda Kuczyńskiego i wielu wspaniałych działaczy: do dzisiaj moich serdecznych przyjaciół. To są fundamenty i korzenie mojej postawy, stąd też rodziła się moja motywacja, gdy zakładałem jeden z pierwszych w Polsce ekologicznych uniwersytetów ludowych i realizowałem widowiska obrzędowe. Tylko dzięki uniwersytetowi ludowemu służyłem swojemu lokalnemu środowisku organizując sesje, warsztaty jak też – co od kilku lat zdecydowanie dominuje w mojej działalności – mogłem ujawnić swoją duszę artysty i pasję reżyserskie prowadząc Kurpiów do Betlejem przez Puszcę Zieloną, na deski Teatru Polskiego w Warszawie pokazując wielkanocne misterium, a kończąc na myszynieckiej i ostrołęckiej prapremierze pierwszego w historii polskiej kultury widowiska: „Na cmentarzu mieszkać będę”.

Moja praca i osiągnięcia na rzecz wiejskiej oświaty i promocji w Polsce kurpiowskiej kultury ludowej została doceniona zarówno przez czynniki oficjalne, jak również stowarzyszenia i instytucje kulturalne. Na przestrzeni wielu lat otrzymałem: Srebrny Krzyż Zasługi – 14 X 2004 r.; Znamię – Najwyższe odznaczenie ruchu Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych – VI 2003 r.; Odznakę Ministra Rolnictwa i Gospodarki Żywnościowej – „Zasłużony dla rolnictwa” z dnia 09 X 1997 r.; Nagrodę finansową i podziękowanie Ministra Rolnictwa i Gospodarki Żywnościowej z dnia 29 XI 1993 r.; Nagrodę imienia Zofii Solarzowej przyznaną przez Ministra Rolnictwa i gospodarki Żywnościowej z dnia 12 X 1988 r.; Nadanie honorowego tytułu Kurpsia „Pniaka” przez Towarzystwo Kurpiowskie „Strzelec” w Czarni 27 XI 2004 r.; Podziękowanie Ministra Edukacji Narodowej; Nagrodę finansową i podziękowanie Wojewody Ostrołęckiego za dotychczasowe osiągnięcia w pracy dydaktyczno-wychowawczej i działalności społecznej z dnia

14 X 1997 r.; Nagrodę finansową i podziękowanie Dyrektora Szkoły za zaangażowanie w prowadzeniu TUL-u i propagowanie tradycji i kultury wiejskiej, zainicjowanie dożynek szkolnych i starań zmierzających do otwarcia Technikum Ekologicznego z dnia 14 X 1991 r.; Puchar Wicepremiera RP Ministra Rolnictwa i Gospodarki Żywnościowej za wieloletnie kultywowanie działalności obrzędowo-teatralnej z dnia 10 X 1997 r.; Nagrodę Prezesa Związku Kurpiów – Kurpik 2001 – za przygotowanie i wystawienie widowiska „Wielkanoc na Kurpiach” w Teatrze Polskim w Warszawie z roku 2001.

W chwili obecnej przygotowuję się do realizacji „Elegii historycznej: W Myszynieckiej Puszczy Kurpie Szwedów bili”. Wspólnie z twórcami ludowymi z Kurpiowszczyzny pragniemy przedstawić widowisko na tradycyjnym kurpiowskim miodobranu w sierpniu następnego roku. W roku bieżącym nie udało nam się zrealizować tego zamiaru. Resorty odpowiedzialne za kulturę nie wykazały zainteresowania naszym projektem i nie udzieliły nam wsparcia finansowego. Być może w następnym roku będzie lepiej. A jeśli tak będzie, to już chyba moje ostatnie przedsięwzięcie artystyczne – przynajmniej na dłuższy czas. Jestem już trochę zmęczony i wypalony realizacją monumentalnych misteriów i widowisk obrzędowych. Ich przygotowanie przerasta chyba siły jednostki. Pokonywanie trudności organizacyjnych i finansowych to wysiłek tytaniczny. Jednak jestem wdzięczny Opatrzności za ten krzyż, który przyszło mi dźwigać prowadząc przez dwadzieścia lat działalność na rzecz swojej małej kurpiowskiej ojczyzny. Czas jednak zwolnić bieg i oddać pole młodszym, energicznym działaczom regionalnym. Idą nowe czasy i nowe wyzwania...

*Sławomir Konarzewski*

# Konferencje, recenzje, informacje

**Eunika Baron-Polańczyk: *Multimedialne materiały dydaktyczne w edukacji techniczno-informatycznej w szkole podstawowej i gimnazjum*, Zielona Góra 2007**

W dzisiejszym świecie obserwujemy dynamiczny rozwój nowych technologii informacyjnych oraz rozwój społeczeństwa opartego na wiedzy. Zmiany te wymuszają jednocześnie potrzebę uwzględnienia nowych metod, materiałów edukacyjnych, a przede wszystkim kompetencji i przygotowania nauczycieli w zakresie wykorzystania nowych multimedialnych materiałów dydaktycznych (MMD).

Niniejsza publikacja jest rezultatem badań zainspirowanych pracą ze studentami kierunku edukacja techniczno-informatyczna na Uniwersytecie Zielonogórskim. Podczas zajęć pojawiło się wiele problemów dotyczących projektowania i wykorzystania MMD. Raport z przeprowadzonych badań stanowi próbę odpowiedzi na pytanie, czy współczesny nauczyciel, w szczególności nauczyciel techniki i informatyki, stojący w obliczu nowych zadań jest do nich przygotowany.

Opracowanie składa się z sześciu części. Założenia metodologiczne badań zostały zawarte w rozdziale drugim.

Rozdział pierwszy wskazuje na pedagogiczne konteksty procesu projektowania i wykorzystywania MMD. Poruszono zagadnienia dotyczące kompetencji zawodowych współczesnych nauczycieli oraz standardów kompe-

tencji informacyjnych w aspekcie projektowania i wykorzystywania MMD. Scharakteryzowano także standardy techniczne wyposażenia pracowni w sprzęt komputerowy oraz wyposażenia i obudowy medialnej szkół.

Rozdział trzeci poświęcony jest ofercie rynkowej MMD do nauczania przedmiotów techniki i informatyki w szkole podstawowej i gimnazjum. Autorka przedstawia multimedialne środki dydaktyczne polecane przez MENiS, firmy mające w swej ofercie multimedialne produkty edukacyjne do nauki techniki i informatyki oraz opinie i plany producentów i dystrybutorów ICT w zakresie opracowań MMD do techniki i informatyki.

Wyposażenie szkół podstawowych i gimnazjów w sprzęt teleinformatyczny i MMD przedstawia rozdział czwarty. Uwzględniono tu infrastrukturę teleinformatyczną oraz MMD zaprojektowane przez nauczycieli oraz uczniów i oferowane przez polski rynek edukacyjny.

Rozdział piąty charakteryzuje kompetencje informacyjne nauczycieli techniki i informatyki w zakresie projektowania i wykorzystania MMD. Określono i zaprezentowano związki pomiędzy poziomem wspomnianych kompetencji a projektowaniem i wykorzystywaniem MMD, jak również czynniki różnicujące ten związek.

Uogólnienia i wnioski dotyczące badań nad uwarunkowaniami projektowania i wykorzystywania MMD zostały zawarte w rozdziale szóstym. Jako przykład dobrej praktyki w zakresie samokształcenia nauczycieli w dziedzinie projektowania i wykorzystywania

MMD przedstawiono projekt internetowego serwisu WWW.

Prezentowana publikacja skierowana jest nie tylko do nauczycieli i studentów techniki i informatyki, ale wszystkich osób zainteresowanych procesami projektowania i wykorzystywania multimedialnych materiałów dydaktycznych w edukacji. Temat ten jest szczególnie ważny w świetle reformy systemu edukacji i nowych wymagań stawianych nauczycielom, którzy to właśnie zadecydują o pomyślności lub niepowodzeniu wprowadzanych zmian.

*Małgorzata Kacprzak*

### *An Equal Transnational Experience*

Międzynarodowa Konferencja PP TENKO  
Portugalia, 21 czerwca 2007

21 czerwca 2007 r. w Portugalii, w siedzibie CENTIMFE (Technologicznego Centrum Przemysłu Odlewniczego i Tworzyw Sztucznych) lidera partnerstwa portugalskiego odbyła się Międzynarodowa Konferencja *AN EQUAL TRANSNATIONAL EXPERIENCE*, stanowiąca podsumowanie ponaddwuletniej współpracy instytucji partnerskich z Wielkiej Brytanii, Portugalii, Hiszpanii i Polski w ramach Partnerstwa Ponadnarodowego TENKO (Transnational Experience Network: Knowledge & Organization). Obok przedstawicieli czterech partnerstw krajowych (*ASAPH, Realanz@, Safework i Przedsiębiorczość w sieci*), wzięli w niej udział również beneficjenci ostateczni, reprezentanci władz lokalnych i instytucje zarządzające Inicjatywą Wspólnotą Equal w Portugalii.

Uroczystego otwarcia dokonali dyrektor CENTIMFE, Joaquim Menezes oraz dyrektor CEFAMOL (Portugalskiego Zrzeszenia Przemysłu Odlewniczego), Leonel Costa.

Tematem przewodnim wystąpień podczas konferencji były doświadczenia krajów partnerskich w zakresie kreowania umiejętności dostosowania się małych i średnich przedsiębiorstw do strukturalnych zmian zachodzących na europejskim i krajowych rynkach pracy, doskonalenia kwalifikacji zawodowych pracowników sektora MSP oraz pokonywania barier edukacyjnych, a przez to podnoszenia konkurencyjności przedsiębiorstw.

Koordinator współpracy ponadnarodowej w ramach PP TENKO – Dave Osborne, zaprezentował zasoby utworzonej ponadnarodowej europejskiej sieci współpracy oraz doświadczenia i rezultaty działań zrealizowanych w ramach partnerstwa, ukierunkowanych na osiągnięcie wspólnego celu, jakim jest zwalczanie wszelkich form wykluczenia na rynku pracy poprzez podnoszenie kwalifikacji zawodowych pracowników sektora MSP.

Jedną z form kooperacji w ramach PP TENKO była praca w utworzonych grupach tematycznych, realizujących założone cele, między innymi poprzez bezpośrednią obserwację rozwiązań funkcjonujących w poszczególnych krajach. Możliwości takie dawały wzajemne wizyty studyjne (łącznie w 90 instytucjach odbyło się 15 wizyt studyjnych w 4 krajach partnerskich, z udziałem 72 osób). Najważniejsze obszary i zagadnienia, nad którymi pracowano i które prezentowano w poszczególnych wystąpieniach konferencyjnych, dotyczyły:

- form pomocy dla pracowników i pracodawców, włączających się w procesy doskonalenia kwalifikacji zawodowych,
- innowacyjnych programów szkolenia dla kadr MSP, odpowiadających rzeczywistym potrzebom ich użytkowników,
- wdrażania metod e-learningowych do szkoleń kadr przedsiębiorstw różnych sektorów gospodarki,
- motywowania Europejczyków do własnej inicjatywy w kierowaniu swoim życiem zarówno zawodowym, jak i osobistym,



- godzenia życia zawodowego i rodzinnego,
- bezpieczeństwa i higieny pracy.

Rezultaty polskiego projektu krajowego *Przedsiębiorczość w sieci – Internet szansą na wzrost konkurencyjności* zostały przedstawione przez Dorotę Koprowską – Kierownika Projektu i Iwonę Kacak – Koordynatora Partnerstwa Krajowego. Uzupełnienie stanowił pokaz praktycznego korzystania z wortalu *Internetowego Doradcy Przedsiębiorcy* – głównego rezultatu projektu. Pokazu tego dokonali obecni na konferencji beneficjenci ostateczni projektu *Przedsiębiorczość w sieci...*, co stanowiło wyjątkowy walor prezentacji polskiego Partnerstwa na Rzecz Rozwoju. Prezentacja wortalu obejmowała pokaz możliwości i zasobów przestrzeni poświęconej specjalistycznym szkoleniom, usługom doradztwa on-line oraz forum wymiany wiedzy i doświadczeń beneficjentów. Występujący Wojciech Trzaskowski (przedstawiciel branży poligraficznej) i Michał Kowalski (przedstawiciel branży innej) zaprezentowali uczestnikom konferencji zalety wypracowanego w ramach projektu wortalu oraz wpływ jego zasobów na podnoszenie kwalifikacji zawodowych pracowników, a przez to na wzrost konkurencyjności ich przedsiębiorstw.

Prezentacja polskiego partnerstwa została podsumowana wynikami ewaluacji wortalu, która została przeprowadzona wśród jego użytkowników.

Konferencja międzynarodowa była również forum prezentacji Podręcznika Dobrych Praktyk, stanowiącego raport ze współpracy w ramach PP TENKO. Podręcznik został opracowany w formie płyty CD w czterech wersjach językowych (angielskiej, polskiej, portugalskiej i hiszpańskiej). Zawiera treści stanowiące kompilację wiedzy, doświadczeń i rezultatów działań zrealizowanych w ramach projektów krajowych oraz PP TENKO, opracowania graficzne oraz fotografie dokumentujące zrealizowane działania.



W drugiej części konferencji uczestnicy zapoznani zostali z wynikami ewaluacji zewnętrznej, jakiej zostało poddane partnerstwo. Raport niezależnego ewaluatora stwierdzał, że PP TENKO osiągnęło cel sformułowany w umowie o partnerstwie ponadnarodowym. Wyrażał uznanie dla stworzonej sieci współpracy opartej na dialogu i kooperacji poszczególnych partnerów krajowych oraz dla koncepcji partnerstwa opartej na idei transparenty, zaufania i umiejętności pracy w zespole, która pozwoliła skutecznie wypracować rezultaty, m.in.: dwie międzynarodowe konferencje, Podręcznik Dobrych Praktyk, strona internetowa [www.tenko.org](http://www.tenko.org).

Przedstawiciel Instytucji Zarządzającej EQUAL w Portugalii, Nuno Limo wyraził uznanie nt. współpracy ponadnarodowej partnerów w ramach partnerstwa PP TENKO, a rezultaty wypracowane przez partnerów krajowych zostały przez niego wysoko ocenione pod względem wkładu do tworzenia europejskiego rynku pracy i realizowania założeń Strategii Lizbońskiej.

Szczegółowe informacje nt. międzynarodowej konferencji PP TENKO *AN EQUAL TRANSNATIONAL EXPERIENCE* będą dostępne na stronie internetowej [www.tenko.org](http://www.tenko.org)

Katarzyna Wachnicka

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

**Informacje, zapowiedzi**

Aby przybliżyć najważniejsze wydarzenia w dziedzinie edukacji dorosłych na świecie, prezentujemy w skrócie przedsięwzięcia, którym patronuje EAEA:

**2–4 grudnia 2007 r. Ryga, Łotwa**

Po ostatnim spotkaniu EAEA w Belgii zbliża się Doroczne Zgromadzenie Rady EAEA, które rozpocznie się w Rydze 2 grudnia 2007 r. (niedziela). EAEA zaprasza wszystkich członków do wzięcia udziału w spotkaniu, na którym m.in. zostaną przedyskutowane i zatwierdzone poprawki do konstytucji EAEA zgodnie ze zmianą w prawie belgijskim co do międzynarodowych organizacji pozarządowych.

Równoległe odbędzie się doroczna konferencja EAEA – „Równe możliwości dla wszystkich – znaczenie edukacji dorosłych w promowaniu równości” – organizowana przez EAEA i NVL (Nordycka Sieć Edukacji Dorosłych). Konferencja będzie okazją do uczczenia zwycięzców tegorocznej nagrody Grundtvig Award 2007. W Europejskim Roku Równości Szans dla Wszystkich nagroda zostanie przyznana projektom skupiającym się na równaniu szans poprzez edukację dorosłych.

**5–9 grudnia 2007, Tuluza, Francja**

Seminarium „Edukacja dorosłych i dialog międzykulturowy”. Głównym celem seminarium jest budowa nowego partnerstwa w programie Grundtvig w obszarze edukacji dorosłych. Organizatorzy zapewniają o praktycznym charakterze seminarium, przygotowywaniu potencjalnych projektów i formularzy aplikacyjnych.

**26–27 listopada 2007, Berlin, Niemcy**

Symposium Europejskiej Sieci Badawczej Kalejdoskop 2007. Celem symposium jest przyciągnięcie uwagi jak największej ilości osób zainteresowanych prowadzeniem badań nad poprawą procesu uczenia się poprzez wykorzystanie technologii (Technology Enhanced Learning). Podczas dyskusji uczestnicy określą priorytety badawcze na przyszłość, a wyniki symposium zostaną opublikowane w świadczeniu *Scientific Vision Statement* wydanym przez Europejską Sieć Badawczą Kalejdoskop.

**Maj 2009, Brazylia**

CONFINTEA VI – VI międzynarodowa konferencja UNESCO na temat Edukacji Dorosłych.

EAEA już dziś zachęca wszystkich członków do skontaktowania się z krajowymi oddziałami UNESCO w celu nawiązania współpracy przed szóstą, prestiżową konferencją UNESCO. Prace przygotowawcze do CONFINTEA VI już trwają, poniżej przedstawiamy główne cele konferencji:

- uznanie uczenia się i edukacji dorosłych jako ważnego elementu oraz czynnika wiodącego w kształceniu ustawicznym, w przypadku których podstawę stanowi umiejętność pisania i czytania;
- podkreślenie decydującej roli uczenia się i edukacji dorosłych w realizacji procesu obecnej edukacji międzynarodowej oraz w planach jej rozwoju (EFA, MDGs, UNLD, LIFE, DESD);
- przedłużenie obecnej dynamicznej polityki i zaangażowania oraz rozwój narzędzi wdrażania – przejście od retoryki do działania;
- doskonalenie jakości uczenia się i edukacji osób dorosłych samych w sobie oraz skoncentrowanie się na 3–4 kwestiach priorytetowych.

Wszelkie prace koordynuje Instytut Edukacji Ustawicznej UNESCO (Lifelong Learning Institute – UIL) jako jednostka UNESCO zajmu-

jąca się edukacją dorosłych, edukacją nieformalną i kształceniem ustawicznym, we współpracy z siedzibą główną i oddziałami UNESCO.

W ostatnim numerze *EAEA NEWS* można znaleźć także informacje na temat stanowiska Unii Europejskiej wobec edukacji dorosłych. Komisja Europejska przygotowała propozycję poprawy jakości w szkoleniu nauczycieli w UE. Wysoka jakość nauczania stanowi zasadniczy warunek dla wysokiej jakości edukacji i szkoleń, które z kolei są potężnym determinantem długoterminowej konkurencyjności Europy i możliwości jej rozwoju oraz tworzenia większej ilości miejsc pracy (strategia lizbońska). Komunikat UE zawiera następujące cele:

- zapewnienie wszystkim nauczycielom dostępu do wiedzy, postaw i umiejętności pedagogicznych, które są niezbędne do bycia efektywnym;
- zapewnienie, że edukacja nauczycieli i ich zawodowy rozwój są koordynowane, spójne, a środki adekwatnie rozłożone;
- promowanie kultury refleksyjnej praktyki i badań wśród nauczycieli;
- promowanie statusu i uznania dla zawodu nauczyciela;
- wspieranie profesjonalizacji nauczania.

Szczegółowe informacje oraz pełna lista nadchodzących wydarzeń dostępne są na stronie: [www.eaea.org/events](http://www.eaea.org/events)

*Małgorzata Kacprzak*

**A. Orkwiszewska: *Katolickie uniwersytety ludowe w świetle nauczania społecznego kościoła***

Wydawnictwo SWPR, Warszawa 2004,  
ss. 167

Ostatnie lata, wydaje się, wskazują na pewien wzrost zainteresowania badaczy uniwersytetami ludowymi w Polsce. Wypada na fakt ten zwrócić uwagę i to przynajmniej z dwóch względów. Z jednej strony bowiem

wskazuje on, że tematyka uniwersytetów ludowych staje się ponownie popularna wśród badaczy młodszego pokolenia. Z drugiej natomiast – pojawiające się nowe publikacje znacząco poszerzają wiedzę na temat historii i współczesności uniwersytetów ludowych dostępną czytelnikom polskim. Widać to między innymi na przykładzie opracowań, dotyczących katolickich uniwersytetów ludowych. Przypomnijmy, że w obiegu naukowym znajdowało się do niedawna – nie licząc stosunkowo nielicznych artykułów rozproszonych w czasopiśmie pedagogicznych, prasie katolickiej czy gazetach codziennych – zaledwie kilka prac zwartych na ten temat opublikowanych w ostatnim ćwierćwieczu, tj.: Barbary Dąbrowskiej, Krzysztofa Kabzińskiego czy książka pod redakcją Antoniego Libery i Jana Sobańskiego.<sup>1</sup> Kto z czytelników miał zamiar sięgnąć do historii polskich uniwersytetów ludowych związanych z Kościołem z okresu dwudziestolecia, zmuszony był czerpać bezpośrednio z materiałów opublikowanych jeszcze przed wybuchem II wojny światowej<sup>2</sup>. Z kolei nieliczne epizodycznie działające katolickie UL-e w okresie PRL-u, takie jak np.

<sup>1</sup> B. Dąbrowska, *Zapałał światła w mroku, budził życie polskie... Ks. Antoni Ludwiczak (1878–1942)*, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1988 (potem wznawiana); K. Kabziński, *Funkcja społeczno-wychowawcza i oświatowa Towarzystwa Czytelni Ludowych (1880–1939)*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, Wrocław 1985; *Katolickie uniwersytety ludowe. Materiały z sympozjum poświęconego 70 rocznicy inauguracji działalności oświatowej Uniwersytetu Ludowego w Dalkach*, red. A. Libera, J. Sobański, Poznań 1992

<sup>2</sup> ks. A. Ludwiczak, *Uniwersytety ludowe w Polsce*, Towarzystwo Czytelni Ludowych, Poznań 1927; *Wiejskie uniwersytety ludowe w Polsce. Biuletyn konferencji oświatowej poświęconej sprawie uniwersytetów ludowych (Łowicz, 7–9 marca 1937 r.)*, Wyd. Towarzystwa „Przodownik Wiejski”, Warszawa 1938; *Wiejskie uniwersytety ludowe w Polsce. Biuletyn konferencji oświatowej poświęconej sprawie uniwersytetów ludowych (Krzemieniec, 6–7–8 października 1938)*, Spółdzielnia Wydawnicza „Pomoc Oświatowa”, Warszawa 1939.

Uniwersytet Ludowy w Orzechowie Morskim k. Wytowna ks. Jana Zieji z II połowy lat 40. czy związany ze środowiskiem Komitetu Obrony Robotników Uniwersytet Ludowy w Zbroszy Dużej ks. Czesława Sadłowskiego z II połowy lat 70. ubiegłego wieku nie doczekały się jak do tej pory bardziej rozbudowanego omówienia swych dziejów w literaturze przedmiotu<sup>3</sup>. Mimo odrodzenia nurtu kościelnego w łonie ruchu polskich uniwersytetów ludowych po 1989 roku długo brakowało również opracowań pretendujących do bardziej kompleksowych analiz funkcjonowania ruchu katolickich UL-ów w naszym kraju w okresie III Rzeczypospolitej. Tymczasem niedawno na rynku księgarskim ukazały się aż dwie książki prezentujące wyniki badań nad tą problematyką współczesnych katolickich uniwersytetów ludowych. W 2004 roku w poznańskim wydawnictwie „Garmond” wydano opracowanie Małgorzaty Rosalskiej z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza pt. „Katolickie uniwersytety ludowe wobec przemian współczesnej wsi polskiej”<sup>4</sup>. Natomiast w Warszawie, niemal równocześnie opublikowano książkę Agnieszki Orkwiszewskiej pt. „Katolickie uniwersytety w świetle nauczania społecznego Kościoła”. Obie książki w znaczący sposób wypełniają wskazaną wyżej lukę poznawczą, stając się przy okazji ciekawymi ilustracjami form i metod prowadzenia przez Kościół katolicki oświaty dorosłych na obszarach wiejskich.

Ta druga publikacja, będąca przedmiotem zainteresowania w niniejszej recenzji, została

przygotowana przez Wydawnictwo SWPR (Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin) a stanowi efekt dociekań podjętych przez autorkę w ramach przygotowywania rozprawy doktorskiej, obronionej w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim w 2002 roku<sup>5</sup>. Zainteresowania tematyką katolickich uniwersytetów ludowych sygnalizowała autorka zresztą już wcześniej w przygotowywanych do druku artykułach<sup>6</sup>. Tak więc sama książka wydaje się być dla jej autorki pewnym podsumowaniem dotychczasowej pracy naukowej.

Przypomnijmy jeszcze dla porządku za A. Orkwiszewską (s. 26–28), że katolickie uniwersytety ludowe odrodziły się w Polsce z inicjatywy Komisji Episkopatu ds. Duszpasterstwa Rolników. Jeszcze 18 października 1987 r. utworzono Uniwersytet Ludowy w Namysłowie (Archidiecezja Wrocławska), 20 kwietnia 1989 roku powołano do życia PULS czyli Prymasowski Uniwersytet Ludowy w Strzelnie (Archidiecezja Gnieźnieńska) a 2 listopada 1989 roku Uniwersytet Ludowy im. ks. Wacława Bliźnińskiego we Włocławku (Diecezja Włocławska). Od tej pory katolickie uniwersytety ludowe powołano w blisko dwudziestu różnych diecezjach. Współcześnie istnieje kilkadziesiąt placówek tego typu. Niektóre działają nieprzerwanie od kilku, kilkunastu lat. Ale wyraźnie widać również, że wiele z nich nie ma zbyt ugruntowanej pozycji w swoich społecznościach lokalnych (para-

<sup>3</sup> Poza wzmiankami w: T. Maliszewski, *Uniwersytety ludowe na ziemiach polskich w XX stuleciu*, [w:] *Uniwersytet ludowy – szkoła dla życia*, red. M. Byczkowski, T. Maliszewski, E. Przybylska, Kaszubski Uniwersytet Ludowy, Więzyca 2003, s. 104 i s. 109.

<sup>4</sup> Porównaj recenzje: ks. J. Mierzwa, [w:] „Seminare” 2005, t. 21, s. 600–602; T. Maliszewski, [w:] „Rocznik Andragogiczny 2006”, Warszawa-Toruń 2007, s. 301–305.

<sup>5</sup> Promotor: prof. dr hab. Zofia Matulka; zob. ks. Z. Iwański, *Doktoraty: Agnieszka Orkwiszewska*, „Rocznik Andragogiczny 2002”, Warszawa-Toruń 2003, s. 87–88.

<sup>6</sup> A. Okwiszewska, *Program katolickiego uniwersytetu ludowego i jego realizacja (na przykładzie Wszechnicy Ludowej w Lublinie)*, „Rocznik Andragogiczny 1995/1996”, Toruń 1997, s. 248–254; tejeż, *Realizacja nauczania społecznego Kościoła w katolickich uniwersytetach ludowych*, [w:] *O zdrowy chleb*, t. 2, red. E. Marciniak, Wydawnictwo Duszpasterstwa Rolników, Włocławek 2000, s. 23–30.

fiach). Żywot niektórych z nich bywa zatem krótkotrwały i ogranicza się do zaledwie jednego czy dwóch cykli kształcenia. Zróżnicowanie przestrzenne występowania placówek wyraźnie wskazuje, że wiele w ich działaniu zależy od sytuacji w Kościele lokalnym – w tym zrozumienia i uznania za przydatną UL-owskiej idei przez diecezjalnego biskupa i jego agendy duszpasterstwa rolników.

Całość opracowania składa się z VII rozdziałów i prezentuje wyniki badań empirycznych prowadzonych w latach 1998–2001 w 11 katolickich UL-ach. Płaszczyzną odniesienia dla własnych badań nad tematem zasady nauczania społecznego Kościoła, które zresztą autorka w głównym zarysie przypomina w rozdziale drugim książki (s. 35–57). Rozdział III przynosi omówienie założeń metodologicznych przeprowadzonych badań.

Dalsze rozdziały publikacji prezentują zaś kolejno: charakterystykę uczestników zajęć w katolickich UL-ach (rozdział IV, s. 67–74), analizę programów kształcenia (rozdział V, s. 75–91), omówienie przebiegu procesu dydaktycznego ze szczególnym uwzględnieniem metod kształcenia stosowanych w tych placówkach (rozdział VI, s. 93–109) oraz ocenę efektów ich pracy oświatowo-formacyjnej (rozdział VII, s. 111–129).

Pewien niedosyt budzą niezbyt szeroko zarysowane wnioski końcowe w „Zakończeniu” (s. 131–133). Wydaje się, że zderzenie własnych ustaleń badawczych z tytułowym przecież nauczaniem społecznym Kościoła można było poszerzyć. Wiele uwag szczegółowych budzi też rozdział I (s. 15–32) – zwłaszcza te fragmenty, w których autorka podejmuje próby zarysowania historii uniwersytetów ludowych oraz zaprezentowania współczesnego obrazu UL-owskiego ruchu w świecie. Zbyt dużo tu bowiem usterek, aby przejść nad nimi do porządku dziennego. Nie wymieniając wszystkich (ich lista jest niestety zbyt długa jak na ramy niniejszej recenzji),

wskażmy przynajmniej kilka dla zilustrowania zgłoszonej powyżej uwagi. I tak, jako najstarsze szwedzkie uniwersytety ludowe wymienia Autorka „w Okarp, Onnestad, Lunnewad” (s. 18) – tymczasem były to odpowiednio: Uniwersytet Ludowy w Hvilan (*Folkhögskolan Hvilan*) w Åkarp oraz placówki w Önnestad (*Önnestads folkhögskola*) i w Vikingstad (*Lunnevalds folkhögskola*)<sup>7</sup>. W innym miejscu pisze A. Orkwiszewska „od 1968 roku działa również Nordycka Akademia Ludowa (w Kulgalv) organizująca kursy i seminaria dokształcające nauczycieli i wykładowców uniwersytetów ludowych” (s. 19). Tymczasem Nordycka Akademia Ludowa (*Nordens Folkliga Akademi*) od kilku lat już niestety nie funkcjonuje, a całe lata 90. XX wieku działała w Göteborgu, dokąd przeniesiono ją z Kungälv (!). Instytucja ta była dobrze znana także polskim oświatowcom i andragogom, gdyż z fundowanych przez nią stypendiów skorzystało przez lata także kilkoro naszych rodaków. Przy genezie holenderskich uniwersytetów ludowych z kolei Autorka pisze, że „działalność oświatową na wsi zapoczątkował Jarin van de Wieler, który [...dał] początek pierwszemu uniwersytetowi ludowemu (r. 1932 w Bakkewen)” (s. 19). Tymczasem chodziło jej zapewne o fryzyjską miejscowość Bakkeveen, gdzie w latach 20. XX wieku osiadł na stałe Jarig van der Wielen. To tam bowiem – nie on sam – a jego kuzyn Henk van der Wielen utworzył w 1932 roku Wyższą Szkołę Ludową „*Allardsoog*” (tłum. pol.: *Oko Allarda*) wyraźnie inspirowaną koncepcjami Grundtviga<sup>8</sup>. I tak można by wymieniać jesz-

<sup>7</sup> Por.: *Svensk folkhögskola 100 år*, t. 1. Bokförlaget Liber, Stockholm 1968, s. 287; K. Hedlund (red.), *Svensk folkhögskola under 75 år*, Lars Hökerbergs Bokförlag, Stockholm 1943, s. 463.

<sup>8</sup> Por. np.: J. Zwart, *Ewolucja koncepcji Wyższej Szkoły Ludowej społeczności Fryzów*. „Rocznik Andragogiczny 2000”, Akademiczne Towarzystwo Andragogiczne, Warszawa–Toruń 2001, s. 171.

cze wiele podobnego typu błędów. Cóż, wyraźnie widać, że Autorka padła tutaj ofiarą pomyłek, które pojawiły się we wcześniejszych opracowaniach tej problematyki na polskim gruncie i zacerpnięte stamtąd dane powieliła bez należytej weryfikacji. Wszystko to powoduje, że wątki dotyczące zarówno historii, jak i perspektywy międzynarodowej uniwersytetów ludowych powinien czytelnik czytać z daleko idącą ostrożnością.

Niemniej konkludując, należy podkreślić, że książka – a zwłaszcza materiał opracowany w rozdziałach IV–VII – stanowi interesujące źródło wiedzy o współczesnej kondycji polskich uniwersytetów ludowych związanych z Kościołem katolickim i na pewno przyniesie szereg interesujących danych wszystkim zainteresowanym tą tematyką.

Na samo zakończenie wskażmy jeszcze te katolickie UL-e, o których czytelnicy mogą zacerpnąć informacji w recenzowanej publikacji: Katolicki Uniwersytet Ludności Wiejskiej w Opolu (diecezja opolska), Katolicki Uniwersytet Ludowy w Brańsku (diecezja drohiczyńska),

Katolicki Uniwersytet Ludowy w Przecznie (diecezja toruńska), Ludowy Uniwersytet Katolicki im. ks. J. Popiełuszki w Białymstoku (diecezja białostocka), Ludowy Uniwersytet Katolicki w Łągowie (diecezja sandomierska), Podlaski Katolicki Uniwersytet Ludowy w Siedlcach (diecezja siedlecka), Prymasowski Uniwersytet Ludowy w Strzelnie (diecezja gnieźnieńska), Prymasowski Uniwersytet Ludowy – Filia w Gnieźnie-Dalkach (diecezja gnieźnieńska), Uniwersytet Ludowy im. ks. W. Bliźnińskiego we Włocławku (diecezja włocławska), Uniwersytet Ludowy w Lubiczu Górnym (filia ULB we Włocławku) (diecezja włocławska), Uniwersytet Ludowy w Namysłowie (diecezja wrocławska).

*dr Tomasz Maliszewski*

**Kazimierz M. Czarnecki: *Psychologia rozwojowa osobowości i zachowania człowieka***

Sosnowiec 2007, Oficyna Wydawnicza „Humanitas” Wyższej Szkoły Humanistycznej, ss. 385

Recenzowana książka powstała w odpowiedzi na zapotrzebowanie na pozycję tego rodzaju, szczególnie wyraźne w ostatnich latach. Uważam, że aby skutecznie kształcić, wychowywać, doradzać, opiekować się dziećmi, młodzieżą i dorosłymi absolwentami kierunków pedagogicznych i psychologicznych potrzebują znajomości psychologii rozwojowej, osobowości i zachowań dziecka – dorosłego, wykraczającej poza wiedzę potoczną i zdroworozsądkową. Studenci powinni zgłębiać nie tylko zasady rządzące zachowaniem człowieka, ale również widzieć ich praktyczne zastosowanie w kontaktach z uczniem, rodzicem, dorosłym, do zwiększenia skuteczności zabiegów dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych i innych oraz radzenia sobie z własnymi problemami i obciążeniami w nauce i pracy zawodowej.

Uważam, że Autor pracy miał nadzieję, że jego praca przyczyni się do kształtowania takiej właśnie postawy wśród absolwentów kierunków pedagogicznych i psychologicznych. Mam świadomość, że opracowanie to nie wyczerpuje wszystkich zagadnień z zakresu psychologii rozwojowej, osobowości i zachowania człowieka, które są istotne dla przyszłych pracowników szkół, poradni i innych.

Żywię nadzieję, że pomoże w dużym stopniu usystematyzować najważniejsze tematy, z korzyścią dla Czytelników.

Praca składa się z dziesięciu rozdziałów. Każdy rozdział zakończony jest poleceniem: *zapamiętaj pojęcia oraz pytaniami sprawdzającymi swoją wiedzę*. K.M. Czarnecki podjął się poważnego i wartościowego poznawczo i społecznie zadania.

Rozdział I (s. 19–38) *Podstawowe pojęcia* – opisuje podstawowe terminy (pojęcia), które zdaniem Profesora stanowią „trzon” informacji o istocie rozwoju, osobowości i zachowania człowieka (s.19). Do pojęć tych należy zaliczyć: *ewolucjonizm, człowiek, życie, zdrowie, aktywność, rozwój, okresy rozwoju, zmiany rozwojowe, zadania rozwojowe, paradoks rozwoju, kategorie rozwoju, osobowość, zachowanie*. Po dokładnym zapoznaniu się z zawartością treściową powyższych pojęć, ten może już na początku – rozumieć istotę biegu życia ludzkiego i zachodzące w nim zmiany.

W rozdziale II (s. 39–46) *Przedmiot, cele, funkcje i zadania psychologii rozwoju*. Podstawą opanowywania wiedzy jest przyswojenie kodu językowego danej dziedziny. Po zdefiniowaniu pojęć w rozdziale pierwszym Autor omawia przedmiot, cele, funkcje i zadania psychologii rozwoju oraz czynniki determinujące rozwój.

Rozdział III (s. 47–80) poświęcony jest: *Czynnikom i wyznacznikom rozwoju człowieka*, do których w obrębie podmiotowych uwarunkowań rozwoju zaliczono wyznaczniki: biologiczne, fizyczne i psychiczne. W grupie przedmiotowych uwarunkowań wyodrębniono: historyczne, ekonomiczne, techniczne, kulturowe, społeczne i pedagogiczne.

*Okresy rozwoju człowieka* to tytuł kolejnego IV rozdziału (s. 81–107), w którym przedstawiono najistotniejsze fakty rozwojowe w poszczególnych kategoriach, np. w rozwoju fizycznym, umysłowym, społecznym itd.

Bardzo interesujące treści zawarte zostały w rozdziale V (s. 109–180) zatytułowanym: *Kategorie rozwoju człowieka*, do których zaliczono: biologiczny, psychiczny, uczuciowy, erotyczny, moralny, społeczny, zawodowy i osobowości.

Rozdział VI (s. 181–186) – *Zaburzenia i upośledzenia rozwoju człowieka* informuje Czytelnika o trzech grupach zaburzeń: biologiczno-fizyczne; psychiczne; społeczne.

W rozdziale VII (s. 187–254) metodologicznym: *Typy i metody badań w psychologii rozwoju człowieka* Autor dokonał bardzo przekonującej charakterystyki badań zaliczając do nich: opisowe, korelacyjne, eksperymentalne, modelowe, monograficzne, diagnostyczne, międzykulturowe, porównawcze, podłużne, poprzeczne, podłużno-poprzeczne i biegu życia. Ponadto w bardzo dostępny sposób omówiono metody badań w psychologii rozwoju, tj. główne czynności badawcze, metody, techniki.

Kolejny rozdział VIII (s. 255–286) – *Teoria w psychologii rozwoju człowieka* – miał zadanie zdefiniowania pojęcia teoria, omówienie zalet, funkcji, struktury teorii; etapy budowania teorii w nauce; twierdzenia uczonych o teoriach w nauce. Autor charakteryzuje podstawowe teorie psychologii rozwoju:

- biologiczne,
- socjologiczne,
- psychologiczne,
- inne (społecznego uczenia się; etologiczne; humanistyczne; ekologiczne).

Rozdział IX (s. 287–304) dotyczy: *Historii psychologii rozwoju człowieka*. Autor wyodrębnia w sposób naukowy pionierów psychologii rozwoju w świecie (J.A. Komeński, W.J. Locke i inni); twórców W.F. Preyer, G.S. Hall, A. Binet i inni. W Polsce pionierami psychologii są: F. Modrzewski, B. Trentowski, E. Witelton, J. Ochorowicz; współtwórcami: F. Znaniński, B. Malinowski, M. Grzegorzewska, H. Radlińska; twórcy J.W. Dawid, J. Joteyko, S. Baley, S. Gerstmann, M. Tyszkowa. Całość rozdziału zamyka kalendarz głównych wydarzeń w dziejach psychologii rozwoju w Polsce na przestrzeni lat 1837–2005.

Ostatni X rozdział (s. 305–374) *Zachowanie jako przejaw rozwoju człowieka*, w którym określone zostały normalne i patologiczne zachowania człowieka. W końcowej części Autor zawarł narzędzia do poznawania cech osobowości dorosłych, w tym i własnych

(s. 347–355) Test  $K_{mc}$  – 2007: *Sprawdź swoją wiedzę pojęciową*.

Pracę otwiera obszerne wprowadzenie, a zamyka bibliografia. Zauważono kilka błędów literowych, m.in. s. 6 w tytule rozdziału 8 brak łącznika „w”; s. 19 piąty wiersz od góry jest „rewolucjonizm” a ma być „ewolucjonizm”. Kilka razy w pracy źle napisane zostało nazwisko N. Wolańskiego a jest Waloński na s. 35, 113, 117. Poza tym edytorsko wydanie jest bez zarzutu. Monografia napisana jest w sposób jasny i zrozumiały. Wyróżnia się przejrzystością i aktualnością ujęć, jest bardzo interesującą i cenną poznawczo książką psychologiczną opartą na bogatej literaturze polskiej i obcej.

*dr Piotr Kowolik*

### **Biografia i badanie biografii**

**– w obszarze zainteresowań poznawczych  
i kompetencji praktycznych andragoga,  
07–08 lutego 2008**

Tematyka:

Planowana konferencja jest drugą z cyklu naukowych spotkań, dotyczących badań biograficznych w edukacji dorosłych/andragogice. Celem tegorocznej konferencji, której program skierowany jest do andragogów-badaczy, jak i studentów pedagogiki, w szczególności edukacji dorosłych, jest:

- rozpoznanie fenomenu, jakim jest biografia ludzka, biograficzność istoty ludzkiej;
- poszukiwanie adekwatnych sposobów badania biografii ludzkich, możliwych do zastosowania przez andragogów;
- diagnoza wybranych biografii tematycznych;

– kształtowanie umiejętności badania biografii poprzez uczestnictwo w praktycznych zajęciach warsztatowych.

Organizator: Zakład Andragogiki  
i Gerontologii Społecznej UŁ

Kontakt:

91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48, budynek B,  
pok. 213

tel.: 0-42-665 50 89; 0-42- 665 50 85

(sekretariat)

e-mail: zaigs@uni.lodz.pl



## Contents

□ <b>Commentary</b>	
The changes as a chance for education – <i>Henryk Bednarczyk</i> .....	5
□ <b>Problems of adult education in Poland and in the world</b>	
Position of the participants of the 6 <sup>th</sup> all-Poland Pedagogical Convention of the Polish Pedagogical Society on the state and perspectives for development of the education in Poland Polsce .....	9
<b>Mirosława Cykowska-Nowak:</b> Higher education in Sweden: selection and social inequalities and egalitarian tendencies .....	14
<b>Giesela Wiesner:</b> Perspectives for quality assurance in adult education .....	26
<b>Ewa Przybylska:</b> Action Plan on adult learning. It is always a good time to learn .....	37
<b>Joachim Knoll:</b> Phases of vocational and socio-cultural adult education in the understanding of the European Union .....	41
□ <b>Education in Ukraine</b>	
<b>S. Mamrycz:</b> Pedagogical innovations .....	47
<b>Nella Nyczkało:</b> Scientific schools of teacher education .....	53
<b>Wasyl G. Kremen:</b> Teacher education in the context of civilization changes....	62
<b>Iwan A. Ziaziun:</b> Education and personality freedom .....	68
<b>M. Kademia, M. Tiutiunyk:</b> The innovative technologies of vocational education .....	78
□ <b>Educati as a chance for village</b>	
<b>Sulisława Borowska, Hanna Plata:</b> Kashubian Folk High School – the idea at Gdańsk Pomerania .....	84
<b>Henryk Bednarczyk, Marianna Mendyk, Bogusława Jaworska:</b> We are calling Senior University in Zwolen .....	91
<b>Magdalena Zasada:</b> Adult education in rural environment – needs and expectations in a light of research .....	95
<b>Małgorzata Rosalska:</b> Catholic Folk High Schools – educational offer for rural communities .....	106
□ <b>Profiles of outstanding adult educators</b>	
<b>Ekkehard Nuissl</b> – <i>Małgorzata Kacprzak</i> .....	114
<b>Życiorys w Kurpie wpisany</b> – <i>Sławomir Konarzewski</i> .....	116

## □ Conferences, Reviews, informations

Baran-Polańczyk E. – <i>Multimedialne materiały dydaktyczne w edukacji techniczno-informatycznej w szkole podstawowej i gimnazjum</i> .....	119
An Equal Transnational Experience Międzynarodowa Konferencja PP TENKO, Portugalia, 21 czerwca 2007 – <i>Katarzyna Wachnicka</i> .....	120
EAEA – informacje .....	122
Orkwiszewska A.: <i>Katolickie uniwersytety ludowe w świetle nauczania społecznego kościoła</i> – Tomasz Maliszewski .....	123
Czarnecki K.: <i>Psychologia rozwojowa osobowości i zachowania człowieka</i> – Piotr Kowolik .....	126
Biografia i badanie biografii – w obszarze zainteresowań poznawczych i kompetencji praktycznych andragoga, 07–08 lutego 2008 .....	128

# Содержание

□ <b>Комментарий</b>	
Изменения шансом образования – <i>Хенрик Беднарчик</i> .....	5
□ <b>Проблемы просвещения взрослых в Польше и за рубежом</b>	
Мнение участников VI-ого Общепольского съезда Польского педагогического общества об состоянии и перспективах развития образования в Польше .....	9
<b>Мирослава Цыльковска-Новак:</b> Высшее образование в Швеции – общественная селекция и неровность а эгалитарные тенденции .....	14
<b>Гизела Виеснэр:</b> Перспективы обеспечения качества образования взрослых .....	26
<b>Эва Пшибыльска:</b> Образование взрослых. Всегда есть подходящие время на учебу .....	37
<b>Иоахим Кнолл:</b> Этапы профессионального и социокультурного образования взрослых .....	41
□ <b>Образование на Украине</b>	
<b>С. Мамрыч:</b> Педагогические инновации .....	47
<b>Неля Г. Ничкало:</b> Научные школы подготовки учителей.....	53
<b>Василь Г. Кремень:</b> Подготовка учителей в контексте цивилизационных перемен .....	62
<b>Йван А. Зязюн:</b> Образование а личностная свобода .....	68
<b>М. Кадемия, М. Тютюннук:</b> Инновационные образовательные технологии .....	78
□ <b>Образование – шансом для сельских районов</b>	
<b>Сулислава Боровска, Ханна Плата:</b> Кашубский народный университет – об идее народных университетов на Гданьском Поморье ...	84
<b>Хенрик Беднарчик, Марианна Мендык, Богуслава Яворска:</b> Устанавливаем Университет сеньоров в г. Зволень .....	91
<b>Магдалена Засада:</b> Образование взрослых в сельских районах – нужды и ожидания – результаты исследований .....	95
<b>Малгожата Росальска:</b> Католический народный университет – предложения для жителей сельских районов .....	106
□ <b>Выдающиеся педагоги</b>	
<b>Эккехард Нуиссл (Ekkehard Nuissl)</b> – <i>Малгожата Кацпжак</i> .....	114
<b>Биография в Курпе вписана</b> – <i>Славомир Конажевски</i> .....	116

## □ Конференции, рецензии, информации

Барон-Поланьчик Э. – <i>Мультимедиаьные дидактические средства в образовании технично-информационной в основной и гимназальной школах</i> .....	119
An Equal Transnational Experience – Международная конференция РР ТЕНКО, Португалия, 21 июня 2007 – <i>Катажина Вахница</i> .....	120
ЕАЕА – информации .....	122
Орквишевска А.: <i>Католические народные университеты в свете общественной науки католического костела</i> – Томаш Малишевски ...	123
Чарнэцки К.: <i>Психология развития личности и поведения человека</i> – Пиотр Коволик .....	126
<i>Биография и исследования в области биографии – как предмет заинтересованности адрагогов</i> , 07–08 февраля 2008 .....	128