
EDUKACJA *ustawiczna* DOROSŁYCH

1(60)/2008

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); 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 Olifrowicz
Redaktor tomu: Joanna Tomczyńska

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

RECENZJE – Rada Programowa

Reviews – Programmatic council

ISSN 1507-6563

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

Scientific – Research Quarterly

– ukazuje się od września 1993 roku,

nakład 1/60 tomu – 700 egz., łącznie 61 900 egz.

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

Komentarz

Commentary

Teorie i praktyki edukacji dorosłych

Theories and practices of adult education

Edukacja w Stanach Zjednoczonych Ameryki

Education in the USA

Edukacja a rynek pracy

Education versus labour market

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 – 178 t.; 136 240 egz.
Kontynuuje tradycje serii: Biblioteka Kształcenia Zawodowego (32 t. lata 1977–1989)
i cyklu materiałów: Szkoła – Zawód – Praca (11 t. lata 1976–1987)

Czasopismo zostało powołane w 1993 r. przez Henryka Bednarczyka (Instytut Technologii Eksploatacji),
Zbigniewa Kuźmińskiego, Stanisława Kaczora (Stowarzyszenie Oświatowców Polskich), Stanisława Karasia
(Towarzystwo Wiedzy Powszechnej) i Andrzeja Piłata (Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego)

Tłumaczenia:

Jęz. angielski – Małgorzata Kacprzak, Katarzyna Skoczylas

Jęz. rosyjski – Mirosław Żurek

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2008

Redaktor prowadzący: Joanna Tomczyńska

Opracowanie graficzne: Janusz Popławski

Opracowanie wydawnicze: Bożena Mazur, Joanna Iwanowska

□ **Komentarz**

- O zmianach w edukacji – prawie jubileuszowo – *Henryk Bednarczyk* ... 5

□ **Teorie i praktyki edukacji dorosłych**

- Tadeusz Aleksander:** Edukacja dorosłych w służbie narodu polskiego – rys historyczny 9
- Ewa Przybylska:** Europejskie trendy w zakresie profesjonalizacji edukacji dorosłych 18
- Stanisław Kaczor:** Czym jest, może i powinno być nasze czasopismo 31
- Tadeusz Aleksander:** Z działalności Zespołu Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN 44
- Jerzy Stochmialek:** Andragogika i gerontologia wobec procesu starzenia się i śmierci 48

□ **Edukacja w Stanach Zjednoczonych Ameryki**

- Hermann Schmidt:** „Trudne decyzje lub ciężkie czasy”. O konieczności zmian w systemie oświaty w Stanach Zjednoczonych 60
- Józef Pólturzycki:** Zadania edukacji dorosłych i kształcenia ustawicznego w Stanach Zjednoczonych 68
- Monika Suchowierska:** ATLANTIS – Transatlantycki program kształcenia studentów w zakresie psychologii – współpraca Europa–Stany Zjednoczone 72
- Tony Basil, Małgorzata Kacprzak:** Centra Kształcenia Ustawicznego w Stanach Zjednoczonych 79

□ **Edukacja a rynek pracy**

- Anna Schulz, Ewa Pietrzak:** Rozwój kształcenia ustawicznego na rynku pracy subregionu płockiego 85
- Teresa Piecuch:** Dylematy oceny pracowniczey 94

Agata Szydlik-Leszczyńska: Aktywność absolwentów studiów technicznych w sferze poszukiwania pracy	100
Sławczo Denczew, Stanisław Łukasik: Infrastruktura i środowisko w procesie kształcenia kadry inżynierskiej	111
Stanisław Suchy: Szkolenia pracownicze w teorii i praktyce	116
<input type="checkbox"/> Sylwetki wybitnych oświatowców	
Eunice N. Askov	125
Janusz Figurski	127
<input type="checkbox"/> Recenzje, konferencje, informacje	
EAEA - European Association for the Education of Adults – aktualności, informacje	129
Ogólnopolskie Seminarium Badawcze „Ustroń – 2008” – Małgorzata Kacprzak <i>Sięjąc ziarna przyszłości. Wiejskie ośrodki edukacji ku zrównoważonej przyszłości</i> , pod red. Ewy Smuk-Stratenwerth. Grzybów–Płock 2006 – <i>Tomasz Maliszewski</i>	130
<i>Nowe wymiary edukacji ustawicznej dorosłych w europejskiej przestrzeni kształcenia</i> , 14–15 października 2008, Kazimierz Dolny	131
<i>Howard Wright: Ten steps to innovation heaven. How to create future growth and competitive strength</i> – <i>Jolanta Religa</i>	133
<input type="checkbox"/> Contents	137
<input type="checkbox"/> Содержание	139

Henryk BEDNARCZYK

Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom



O zmianach w edukacji – prawie jubileuszowo

To już piętnaście lat. Pierwszy numer ukazał się w czasach trudnych w 1993 roku, gdy praktycznie nie ukazywały się żadne edukacyjne czasopisma naukowe. Wtedy była to prawie heroiczna decyzja o społecznym i na własny rachunek wydawanym czasopiśmie naukowym. Dzisiaj to już prawdziwy „wysyp” czasopism, w tym również „czasopism” internetowych, co prawda na razie o niewielkiej liczbie prenumeratorów, czytelników i skali oddziaływania. Napisałyśmy prawie całą bibliotekę – 60 numerów i ponad 8000 stron. To około 1300 artykułów, 160 recenzji książek, 90 sylwetek wybitnych oświatowców i uczonych (w tym 10 zagranicznych). Przedstawiliśmy ok. 80 instytucji, w tym 20 zagranicznych, zamieściliśmy sprawozdania i informacje o ok. 340 konferencjach. Na naszych łamach publikowało swoje artykuły ok. 60 autorów zagranicznych. Zmieniali się współwydawcy, rozchodziły się interesy instytucji i ludzi, ale zawsze staraliśmy się podejmować aktualne, zwykle trudne problemy oświaty dorosłych, człowieka, organizacji, gospodarki i społeczeństwa. Byliśmy świadkami wielkich zmian edukacyjnych, dobrych i szkodliwych. Czy obroniliśmy to, co było i jest dobre i czy wystarczająco akceptowaliśmy i rozwijaliśmy rzeczywisty postęp? Jaki jest nasz wkład i odpowiedzialność za dzisiejszy stan ustawicznej edukacji dorosłych?

Z całą pewnością wspieraliśmy nie tylko hasła, idee, tendencje edukacji w ciągu całego życia i wynikające stąd zmiany dla całej edukacji nauczyć uczyć się. Przekonujemy do nowej edukacyjnej strategii rozwoju. W ciągu tych piętnastu lat nastąpił gwałtowny rozwój i stosowanie w edukacji technologii informatycznych, Internetu. Nowe znaczenie terminu kształcenia na odległość, on-line w czasie rzeczywistym, to wreszcie nowe interaktywne multimedialne środki dydaktyczne i obecność e-learningu w każdej formie kształcenia.

Sukcesy w stosowaniu technologii informatycznych głównie dzieci i młodzieży powodują niestety wykluczenie cyfrowe ludzi starszych i starych, a także pojawia się cyfrowe uzależnienie. Jak zachęcić do tych technologii. A przecież to również fantastyczne środki komunikacji, które mogą rozwijać więzi środowiskowe, międzypokoleniowe. Przekonują o tym chociażby sukcesy portalu *Nasza klasa* i nie tylko. To wielka szansa edukacji. I edukacja wydaje się z tej szansy korzystać najbardziej. Przeglądając kalendarium odkryć w elektronice, technologiach informatycznych, pojawiania się nowych programów komputerowych, widoczna jest korelacja z zastosowaniem nowych technologii do organizacji, zarządzania wspomaganie procesu kształcenia, oceniania itp. Nie w pełni jeszcze takie narzędzia potrafią wykorzystać rozproszeni geograficznie odbiorcy i niepełnosprawni, właściciele małych firm, rolnicy. To nie tylko e-kształcenie, a coraz częściej e-gospodarka i e-biznes.

Dokonując jubileuszowego rozrachunku, przeczytałem wszystkie rocznicowe komentarze odnoszące się zwykle do rejestru ważniejszych wydarzeń, ale i prezentujące często marzenia pedagogów. Można dyskutować czy mniej, czy bardziej efektywnie radzimy sobie z organizacją i procesami kształcenia. Pisałem o wielkich szansach samokształcenia. Z całą pewnością ciągle aktualnym problemem jest zachęcenie do kształcenia głównie dorosłych słabo wykształconych. Nie trzeba namawiać lekarzy, prawników, inżynierów, ekonomistów itp. W uniwersytetach III wieku znajdują się głównie wykształcone kobiety. Wiele z uniwersytetów izoluje się, skupia na sobie. To błąd. Doświadczenia i zdobyta wiedza mogą być wykorzystane w realnej pracy środowiskowej, właśnie w zachęcaniu, organizacji świetlic i zajęć pozalekcyjnych, również w konkretnych organizacjach społecznych.

W początkowych numerach pisaliśmy o potrzebach opracowania standardów kwalifikacji zawodowych i wdrożenia kształcenia modułowego. To nasza radomska – Ośrodek Pedagogiki Pracy – specjalność. I oto w grudniu 2007 roku zakończyliśmy dwa gigantyczne projekty. Na zlecenie Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, co ważne, wspólnie z przedsiębiorcami i ich związkami opracowano 258 standardów kwalifikacji zawodowych. W pracach uczestniczyło prawie 11 000 pracowników. To dobry potencjał i podstawa do opracowania Krajowych Ram Kwalifikacji i uczestnictwa w opracowaniu europejskich ram.

Do modułowych programów kształcenia opracowanych w TOR IX programu Banku Światowego i Programu Phare 2000 dodaliśmy opracowane na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej przez ponad 5000 ekspertów 181 modułowych programów kształcenia i 3438 pakietów edukacyjnych. To rozwiązanie innowacyjne i aktualne środki dydaktyczne. W cyfrowej postaci mogą po raz pierwszy w historii dotrzeć w komplecie na płytach CD lub za pośrednictwem Internetu do każdego ucznia i nauczyciela w polskiej szkole zawodowej. Tak więc marzenia się spełniają, chociaż nie obserwuję prawdziwego runu na ich wdrożenie w szkołach zawodowych. Większe zainteresowanie będą te innowacje edukacyjne w edukacji pozaszkolnej na kursach i w innych formach doskonalenia.

Z całą pewnością czasopismo skupia znaczną część środowiska edukacji dorosłych. Od niedawna przewodniczącym Rady Redakcyjnej jest prof. dr hab. Tadeusz Aleksander, przewodniczący Zespołu Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

Nasze piętnastolecie rozważa i ocenia pierwszy redaktor czasopisma prof. dr hab. Stanisław Kaczor. Będziemy o tym rozmawiać na jubileuszowym zebraniu Rady Redakcyjnej. Przedstawiamy w zarysie informacje o edukacji w Stanach Zjednoczonych Ameryki i niektóre problemy rynku pracy.

Co zamierzamy? Jesteśmy obecni w Internecie. Natychmiast po wydrukowaniu jest zamieszczany spis treści, a po pół roku pełna wersja tekstowa.

Zmierzamy do umieszczenia *Edukacji Ustawicznej Dorosłych – Polish Journal Continuing Education* na liście filadelfijskiej. Na razie nasze starania, anglojęzyczne streszczenia, tytuły wraz z wartością zostały „wycenione” na 4 pkt w rankingu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Przygotowujemy się do wydania Bibliografii Zawodowej Edukacji Ustawicznej. Proponujemy wykorzystanie łam kwartalnika do publikowania materiałów konferencyjnych, raportów – sprawozdań z badań projektów, a także informacji okolicznościowych o działalności szkół dla dorosłych i ośrodków kształcenia i doskonalenia dorosłych.

Tak więc trochę jubileuszowo i trochę perspektywicznie. Jak zwykle. Dziękuję za współpracę Autorom i Czytelnikom, oczekuję na nowe pomysły i dobre artykuły.

About the changes in education – almost in the jubilee atmosphere

It has been 15 years since the first number was published. It was a difficult time, year 1993, as no educational scientific publications were published. It was a heroic decision with public and our fundings. Today, ‘a crop’ of magazines on this topic are being published, together with the web magazines, but they do not have a very large spectrum of readers. We have a library consisting of about 60 issues, more than 8000 pages. It’s about 1300 articles, 160 reviews, 90 profiles of outstanding educators and scholars (among them 10 foreigners). We have included information and reports concerning more than 340 conferences. Sixty foreign authors have published their articles.

We have supported not only the keywords, ideas and tendencies in life-long learning and changes in education but also encouraged new educational strategies of development. In these 15 years, we can observe the huge development in education and the use of Information Technology, the Internet, the new definition of the term ‘e-learning’ on-line in reality, and the new interactive didactic materials and the presence of e-learning in all of the educational forms.

The first issues deals with the needs of vocational standards creation and implementation of modular education. It’s our Radom specialty – strictly the specialty of our Work Pedagogy Centre. In December 2007 we finished two big projects. As a result from an order of the Ministry of Labour and Social Policy we have created 258 vocational standards involving 11 000 people. The results are a great potential and a basis for development of the National Qualifications Framework and participation in the European Qualifications Framework development.

We have enriched our modular curriculums created within TOR 9 of World Bank and Phare 2000 Programmes with 181 modular curriculums and 3438 educational packages designed to an order of the Ministry of National Education by 5000 experts.

Our 15 years of existence is considered and evaluated by the first editor of the magazine - Stanisław Kaczor Prof. Ph.D. This topic will be discussed during the jubilee meeting of the Editorial Board. This issue presents the outline of information about the education in the USA and some chosen problems of the labour market.

We work on the publication of the Bibliography of Continuing Education. We invite to present in our quarterly current information about the conference materials, reports from research projects as well as occasional information about the adult schools’ activity, education centres and adult education.

So, partly in the jubilee atmosphere, partly prospectively as usual. I warmly invite to cooperate with us looking forward for new ideas and interesting articles.

Teorie i praktyki edukacji dorosłych

Tadeusz ALEKSANDER

Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Jagielloński
Kraków

Edukacja dorosłych w służbie narodu polskiego – rys historyczny

Adult education serving the Polish nation – historical outline

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, historia Polski, formy kształcenia dorosłych, rozwój polskiej oświaty dorosłych, zarządzanie oświatą dorosłych.

Key words: adult education, the history of Poland, adult education forms, Polish adult education development, adult education management.

Summary

The article presents the history of adult education in Poland over the centuries. Forms and methods of adult education were analyzed as well as changeable functions and kinds of adult education institutions in Poland were described. The author described at length current state and perspectives of adult education in Poland in the context of Polish accession to The European Union.

Praktyka masowego kształcenia dorosłych na ziemiach polskich rozpoczęła się już w okresie pozytywizmu. Organizowały je (tj. kształcenie dorosłych) wtedy, w trudnych politycznie dla Polaków warunkach zaborczych, stowarzyszenia społeczne (oświatowe, kulturalne i artystyczne) oraz działający w tych stowarzyszeniach gorliwi niekiedy krzewiciele i popularyzatorzy wiedzy i sztuki, a nade wszystko idei patriotycznych. Do głównych z nich w Wielkopolsce, na Śląsku, Warmii i Mazurach należało Towarzystwo Czytelń Ludowych (TCL), w Galicji – Towarzystwo Szkoły Ludowej (TSL) i Towarzystwo Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza, w Królestwie Polskim – Polska Macierz Szkolna i in.

Kształcenie dorosłych pod zaborami było ukierunkowane głównie – podobnie jak i oświata młodzieży – na ochronę języka ojczystego, rodzimej kultury, historii i tradycji przed rusyfikacją i germanizacją. Budziło w masach ludowych i robotniczych świadomość narodową, przyczyniało

się do kształtowania nowoczesnego narodu polskiego oraz pogłębiania idei odbudowy państwa polskiego¹, toteż nic dziwnego, że było tak bezwzględnie prześladowane i skutecznie tłumione, zwłaszcza w zaborze pruskim i rosyjskim. W kształceniu dorosłych dominowały wtedy takie formy jak: zakładanie bibliotek i organizowanie czytelnictwa, urządzenie kursów nauki czytania i pisanie dla analfabetów, prelekcje – głównie na tematy patriotyczne, zakładanie i utrzymywanie zespołów artystycznych, ćwiczenia gimnastyczne i in. Edukacja dorosłych podporządkowana była wtedy, w tych – zróżnicowanych co do kierunku i treści pracy – stowarzyszeniach, jednemu głównemu celowi, przygotowaniu Polaków do walki o odzyskanie niepodległości. Podstawowa idea edukacyjna tamtych lat sformułowana była w hasło „przez oświatę do wolności”.

Praca oświatowa z czasów zaborczych dostarczyła Polsce wzorów działania i przykładowych rozwiązań organizacyjnych, do których sięgano w latach następnych.

W odbudowanym w 1918 r. państwie polskim² przed kształceniem dorosłych stało zadanie zintegrowania narodu, rozdartego dotąd pomiędzy zaborców i poddanego oddziaływaniu ideologicznemu trzech odmiennych systemów politycznych i wychowawczych. Integracja narodu żyjącego od wielu pokoleń w trzech państwach zaborczych i poddanego innemu oddziaływaniu gospodarczemu, politycznemu, społecznemu i kulturalnemu tych państw stała się priorytetową strategią umacniania wewnętrznego Niepodległej Polski.

Integracja ta i kształtowanie pozytywnej postawy wobec nowego państwa i jej administracji napotykała na poważne przeszkody. Jedne tkwiły w odrębności typów mentalności dorosłych ludzi ukształtowanych w trzech różnych krajach zaborczych. Procesy integracyjne utrudnione były też przez różnice narodowościowe. Co trzeci obywatel Polski międzywojennej był narodowości niepolskiej, a narodowości te były różnie ustosunkowane do młodego państwa polskiego. Pewne trudności wynikały też z antagonizmu pomiędzy poszczególnymi klasami społecznymi. Zadaniem kształcenia dorosłych w latach międzywojennych stało się także nadrobienie zaległości edukacyjnych z okresu zaborów (ukształtowanymi w przeszłości nałogami) oraz przysposobienie narodu do obywatelskiego życia we własnym państwie.

W jaskrawej dysproporcji do tych zadań pozostały w Polsce międzywojennej wydatki państwa (borykającego się z trudnościami gospodarczymi, społecznymi i politycznymi) na kształcenie dorosłych. Niepodległe państwo polskie w tworzeniu systemu kształcenia dorosłych szybko nawiązało, mimo dużych wojennych strat kadrowych i materialnych, do ideowego i organizacyjnego dorobku tej edukacji z czasów zaborczych. Przy wyraźnej akceptacji władz główny ciężar organizowania oświaty dorosłych przejęły na siebie stowarzyszenia oświatowe: w większości przypadków powstałe jeszcze w okresie zaborów (TCL, TSL, Polska Macierz Szkolna) oraz samorządy miast³ i wsi, a nawet związki zawodowe (np. Związek Zawodowy Kolejarzy, Związek

¹ Z dziejów oświaty dorosłych w Polsce (red. K. Wojciechowski). Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1984.

² Cena odzyskania i utrzymania państwowości polskiej była bardzo wysoka. Poniesienie jej przez Polaków tamtych lat dowodzi dużej efektywności wychowawczej edukacji dorosłych na ziemiach polskich ostatnich dziesiątków lat zaborczych.

³ Oświata pozaszkolna samorządu M. St. Warszawy (red. J. Baranowska). Instytut Oświaty Dorosłych, Warszawa 1930.

Nauczycielstwa Szkół Powszechnych⁴), w niewielkim stopniu wspierane subsydiami państwowymi.

Do głównych form kształcenia dorosłych w okresie międzywojennym należały kursy dla analfabetów (w tym także w wojsku organizowane zgodnie z ustawą sejmową z dnia 21 lipca 1919 r. o obowiązkowym nauczaniu w wojsku polskim), odczyty i czytelnictwo. Na wsi do największych osiągnięć należało zainicjowanie przez ks. A. Ludwiczaka ruchu uniwersytetów ludowych (różnych orientacji politycznych i ideologicznych). Szczytowym osiągnięciem tego ruchu wydaje się być uniwersytet ludowy I. Solarza związany ściśle z dążeniem społeczno-emancypacyjnym warstwy chłopskiej. Do trwałych osiągnięć oświaty dorosłych w środowisku wiejskim lat międzywojennych zaliczyć trzeba także ruch przysposobienia rolniczego, przetransponowany do naszego kraju ze Stanów Zjednoczonych i zaadaptowany do polskich potrzeb. Spore osiągnięcia oświatowe zanotowano w kręgach robotniczych i rzemieślniczych, czego przykładem jest działalność oświatowa TUR oraz rozwój instytutów rzemieślniczoprzemysłowych. Dominującą instytucją oświaty pozaszkolnej lat międzywojennych stała się świetlica i dom społeczny (ludowy, robotniczy, narodowy, strażaka, parafialny). Organizowano w nich rozmaite zajęcia: czytelnictwo, odczyty, dyskusje, zespoły amatorskie, teatralne, muzyczne (śpiewacze, instrumentalne), sportowe i in. Świetlice i domy społeczne, zwłaszcza na wsi, prowadzone przez personel ochotniczy, przyczyniły się także do kultywowania wartości regionalnych.

Do poważnych osiągnięć oświaty dorosłych w latach międzywojennych w naszym kraju należy stworzenie instytucji kształcenia pracowników oświatowych (Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej) i wypracowanie systemu ich dokształcania oraz doskonalenia realizowanego w ramach poszczególnych stowarzyszeń i instytucji służących fachową pomocą w kształceniu dorosłych (Instytut Oświaty Dorosłych, Instytut Oświaty i Kultury im. Staszica oraz in.).

Rozwijany w latach międzywojennych ruch oświatowy w mieście emancypował kobiety i robotników. Natomiast ruch uniwersytetów ludowych na wsi, niezależnie od ich ideologicznego zabarwienia, budził poczucie świadomości klasowej i godności własnej u synów chłopskich. Uczył ich podmiotowości, umacniał wiarę we własne siły oraz wskazywał strategię przebudowy społecznej i gospodarczej wsi w odrodzonym państwie. Zachęcał wychowanków do pracy nad uatrakcyjnieniem wsi polskiej jako miejsca zamieszkania, nierzadko dostarczał też wzorów współpracy z mniejszościami narodowymi (uniwersytety ludowe na Wołyniu wypracowujące oryginalne formy współdziałania Polaków z Ukraińcami).

Oświata dorosłych lat międzywojennych, mimo potknięć i wielu niepowodzeń, skutecznie służyła (obok wielu innych elementów) zespoleniu kulturalnemu i ideowemu znacznej części społeczeństwa polskiego.

W świetle tych faktów można orzec, że kształcenie dorosłych lat międzywojennych w Polsce cechowało się bogactwem form, wielością inicjatyw, mnogością metod działania i wysokim poziomem organizacji.

⁴ Przewodnik oświaty pozaszkolnej (1928) (red. A. Konewka, K. Kornilowicz). Instytut Oświaty Dorosłych, Warszawa 1929.

Niewiele dzisiaj wiemy o oświacie dorosłych w Polsce i wśród Polaków (tych, których los rzucił za granicę) w czasie II wojny światowej. W kraju mamy przykłady jej istnienia w tajnym nauczaniu, które objęło również dorosłych, organizowaniu podziemnego życia artystycznego (kręgi rodzinne, sąsiedzkie, zawodowe). Znane są przykłady oficjalnych koncertów (o patriotycznej treści) na cele charytatywne pod patronatem Rady Głównej Opiekuńczej. Na wsi kieleckiej i Podhalu pod koniec wojny działały tajne uniwersytety ludowe. Miały one duże znaczenie dla podtrzymania ducha narodowego ludzi udęczonych wojną. Krzepła praca oświatowa i wychowawcza w wojsku polskim formowanym na Wschodzie i stale umacnianym na Zachodzie. Pełna poświęcenia była działalność oświatowa i kulturalno-artystyczna w obozach jenieckich a nawet (formy indywidualnego nauczania) w obozach koncentracyjnych. Podtrzymywała ona na duchu uwięzionych tam Polaków, pomagając przetrwać trudne chwile.

Po II wojnie światowej przed kształceniem dorosłych w Polsce stanęły podobne zadania jak po I wojnie. Były to: integracja ludności kraju (po okresie zasiedlania Ziemi Zachodnich i Północnych) oraz kompensata zaniedbań edukacyjnych spowodowanych wojną i okupacją. Dodatkowym zadaniem stało się pozyskanie społeczeństwa do nowej sytuacji społeczno-politycznej, wytworzonej przez narzucenie społeczeństwu polskiemu, steranemu wojną i powojennymi migracjami nowego, obcego polskiej mentalności ustroju.

Nowym, bardzo korzystnym elementem sprzyjającym kształceniu dorosłych w powojennej rzeczywistości było to, że do dotychczasowych, licznych organizatorów tego kształcenia w postaci stowarzyszeń, rozbudowanych związków zawodowych i organizacji zawodowych dołączyło państwo, które przejęło na siebie główny ciężar finansowania i koordynacji tego kształcenia, tworząc mu na długo dość dobre podstawy „bytowe”, kadrowe i opiekę instruktazowo-metodyczną.

W tych warunkach realizowano wymienione zadania przez dynamiczny rozwój nauczania kursowego (kursy nauczania początkowego, a na Ziemiach Zachodnich i Północnych – repolonizacyjne) oraz intensywny rozwój szkolnictwa (wieczorowego i zaocznego) od podstawowego do wyższego włącznie, jak również masowo organizowaną (na początku) agitację (odczyty) za nowym ustrojem realizowaną przez gorliwych popularyzatorów, pokładających (dość łatwowiernie) nadzieję na stworzenie w nim ludziom lepszej rzeczywistości społeczno-egzystencjalnej i korzystniejszego bytowania.

Adekwatnie do wyodrębnienia okresów w powojennej historii politycznej, społecznej i gospodarczej Polski także w rozwoju kształcenia dorosłych można wydzielić pewne fazy. W każdej z nich pojawiały się nieco inne siły jako współorganizatorzy (obok dominującego państwa) tego kształcenia, wypracowywane były, jako główne, inne formy oraz wyznaczono dla niego inne preferencje ideologiczne oraz treściowe.

Okres pierwszy, przypadający na lata 1944–48 był w zasadzie kontynuacją międzywojennego modelu oświaty dorosłych. Organizowały je wtedy różne, liczne stowarzyszenia i organizacje kontynuujące międzywojenne formy kształcenia dorosłych. Dynamika tego kształcenia wpływała z zapału wielu działaczy oświatowych, którzy wykazywali sporo pomysłowości w organizowaniu prac kulturalno-oświatowych. Historycy kształcenia dorosłych wyróżniają dwa nurty w oświacie dorosłych tego okresu: ludowy reprezentowany przez takich organizatorów jak Ludowy Instytut Oświaty i Kultury (1945–1948) oraz Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych

(1945–1948) i nurt robotniczy reprezentowany przez Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego (1944–1948) „wskrzeszone” jako organizacja oświatowa całego (dominującego wtedy w ideologii społecznej) ruchu robotniczego. Rozwijano wtedy dynamicznie czytelnictwo (Dekret o bibliotekach i zbiorach bibliotecznych z 17 kwietnia 1946 r.) oraz odbudowano ruch uniwersytetów ludowych (około 100 placówek tego typu w kraju).

Okres drugi powojennego rozwoju kształcenia dorosłych przypadł na lata 1949–1956 i cechował się centralizacją planowania, kierowania i realizacji tego kształcenia. Niewątpliwym jego osiągnięciem była realizacja (zgodnie z ustawą sejmową z 7 kwietnia 1949 r.) masowej akcji zwalczania analfabetyzmu, w czasie której na kursach nauczania początkowego nauczono czytać i pisać ponad milion osób. Zcentralizowanie jednak w tym okresie zarządzania oświatą dorosłych doprowadziło do zlikwidowania wielu stowarzyszeń (Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego i Ludowego) i instytucji (uniwersytety ludowe), zajmujących się kształceniem dorosłych. Wtedy to powołano do życia (1950 r.) zcentralizowane Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, które miało m.in. w intencji jego twórców poprzez pracę oświatową przekonać społeczeństwo do nowego ustroju. Początkowo realizowało ono ten cel przez urządzenie masowej akcji odczytowej. To owe często bardzo wartościowe odczyty zdecydowały, że edukacja dorosłych tego okresu miała w dużej mierze charakter ekstensywny. Niewątpliwym osiągnięciem oświatowym tego okresu było doprowadzenie prawie do doskonałości metodycznej, odczytu jako formy pracy oświatowej⁵.

Okres trzeci rozwoju powojennej oświaty dorosłych w naszym kraju przypadł – jak się wydaje – na lata 1957–1988. Był to czas częściowej demokratyzacji życia społecznego w Polsce. Nic też dziwnego, że procesy te pociągnęły za sobą bardzo poważne zmiany wśród organizatorów, w sferze treści i formach kształcenia dorosłych. Wśród organizatorów pojawiły się nowe, odbudowywane powoli stowarzyszenia oświatowe. W treści nieco osłabiono przekazywanie zagadnień ideologicznych – marksistowskich. Jeśli idzie o formy kształcenia dorosłych to krytycznie odniesiono się do mało skutecznych akcji ekstensywnych, a zaczęto rozwijać działalność intensywną, efektywniej rozwijającą osobowość uczestników i skuteczniej oddziałującą na rozwój społeczny i kulturalny środowisk lokalnych. Przykładem uniwersytety powszechne i studia oświatowe. Wskrzyszono wtedy także ruch uniwersytetów ludowych. Przystąpiono do tworzenia klubów kultury, szkół i kursów zawodowych, zespołów samokształceniowych (np. przysposobienia rolniczego na wsi, racjonalizatorów w przemyśle i in.). Nowej inspiracji doznały zespoły artystyczne oraz in. Pojawiły się też nowe formy kształcenia (studia z zakresu pedagogiki kulturalno-oświatowej) i doskonalenia (Okręgowe Ośrodki Metodyczne, IKNiBO, COMUK) pracowników oświaty i kultury dorosłych.

Od roku 1989 rozpoczął się kolejny, czwarty po II wojnie okres rozwoju polskiej oświaty dorosłych. W wyniku dokonującej się wtedy w naszym kraju rewolucji politycznej i głębokiej restrukturyzacji gospodarki oraz wielokierunkowych przeobrażeń życia społecznego powstały korzystne warunki dla pluralistycznego rozwoju edukacji dorosłych. W kształceniu dorosłych jest to faza znacznego wzrostu ilości organizatorów tego kształcenia oraz zasadniczej zmiany ideologicznej, a zwłaszcza zarzucenie w nim monopartyjnej ideologii marksistowskiej na rzecz plurali-

⁵ K. Sośnicki: *Metodyka odczytu popularnego*. Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, Warszawa 1957.

zmu politycznego i ideologicznego. Do grona jawnych dynamicznych organizatorów edukacji dorosłych powróciły samorządy miast i wsi oraz kościoły i związki religijne, niektóre szkoły wyższe⁶. Nie słabła rola edukacyjna przedsiębiorstw przemysłowych, handlowych, komunikacyjnych, usługowych i in. Nieporównanie wzrosła do kilku tysięcy ilość stowarzyszeń (ogólnokrajowych, regionalnych i lokalnych), zajmujących się kształceniem dorosłych, rozwinął się nurt prywatnej oświaty dorosłych.

W następstwie systemowej zmiany politycznej rozpoczęły się w Polsce wyraźne przeobrażenia w oświacie dorosłych, w tym także pozaszkolnej. Dotyczyły one pojawienia się nowych organizatorów, powstania następnych instytucji tej oświaty, zmiany jej treści i form, a nade wszystko jej wyraźnego zdynamiczowania wyrażonego rosnącymi liczbami uczących się w niej ludzi dorosłych.

Jeśli idzie o organizatorów oświaty dorosłych, to w wyniku przemian gospodarczych i społecznych to do dotychczasowych dwu głównych, tj. administracji państwowej i zakładów pracy (różnych branż i resortów) dołączył samorząd wszystkich szczebli (gminy, powiatu i województwa) otrzymujący od administracji państwowej coraz więcej zadań do realizacji (jako sprawy własne), bogaty odbudowywany i doskonalący się ruch stowarzyszeniowy (zarówno stowarzyszeń ogólnopolskich, jak i regionalnych oraz lokalnych), spółki i odbudowywane w przyspieszonym tempie fundacje, kościoły i związki wyznaniowe, a także sektor prywatny składający się z podmiotów zajmujących się organizacją kształcenia dorosłych w ramach działalności gospodarczej.

Ów dynamiczny ruch w zakresie mnożenia się liczby organizatorów spowodował powołanie wielu nowych instytucji oświaty dorosłych zarówno zawodowej, jak i ogólnokształcącej. Powstawały więc nowe ośrodki kształcenia kursowego i wyspecjalizowane firmy dokształcania i doskonalenia zawodowego, odbudowywano dawne uniwersytety ludowe (Opaleń, Wieżyca), ośrodki pracy społeczno-obywatelskiej na wsi⁷ (niesłusznie nazywane „uniwersytetami ludowymi”), wszechnice regionalne⁸. Krzepła działalność edukacyjna uniwersytetów trzeciego wieku. Utrwały – w nowych warunkach społeczno-politycznych – swą pozycję edukacyjną samorządowe instytucje kultury (domy i ośrodki kultury, muzea, kluby różnych grup społeczno-zawodowych i ideologicznych). Dynamizowały działalność informacyjną reorganizowane i w wielu przypadkach prywatyzowane koncerty prasowe, instytucje radiowe, korporacje telewizyjne, oficyny wydawnicze, biura turystyczne i in. Rośnie rola edukacyjna wydawców książek i producentów elektronicznych materiałów edukacyjnych oraz środków upowszechniania kultury, dystrybucji filmu i telewizja. Pojawiają się próby zorganizowania przy ich pomocy nauczania na odległość. U progu XXI w. szerokim frontem wspiera kształcenie dorosłych Internet, do którego uzyskuje dostęp coraz więcej ludności naszego kraju.

⁶ W niektórych organizowano specjalne zajęcia (o nazwie np. „Wolny Uniwersytet”), mające na celu np. przypomnienie prawdy historycznej z czasów II wojny światowej i losy Polaków na Wschodzie.

⁷ M. Rosalska: *Katolickie uniwersytety ludowe wobec przemian współczesnej wsi polskiej*. Oficyna Wydawnicza GARMOND, Poznań 2004. Orkiszewska Agnieszka: *Katolickie uniwersytety ludowe w świetle nauczania społecznego Kościoła*, Wydawnictwo SWPR, Warszawa 2004.

⁸ S. Kaczor: *O powstaniu i trzech latach działalności „Wszechnicy Roztoczańskiej”* Zamość – Radom ITeE, 2002.

Lata restrukturyzacji gospodarki i życia społecznego to także w naszych warunkach czas zmiany treści oświaty dorosłych. W edukacji tej – podobnie jak i w kształceniu szkolnym dzieci i młodzieży zarzucono treści indoktrynujące. Dokonano wyraźnego zwrotu w stronę tradycji narodowej, treści europejskich i ponadnarodowych doświadczeń. W kształceniu dorosłych. Trend ten wyraźnie przybrał na sile w okresie przygotowywania się naszego kraju do członkostwa w Unii, a następnie z chwilą wejścia Polski, z dniem 1 maja 2004 r., do Unii Europejskiej. Świadomość tego trendu pozwala przypuszczać jego zintensyfikowanie z chwilą objęcia z dniem 21 grudnia 2007 r. państwa polskiego układem z Schengen o zniesieniu kontroli granicznych w obrębie 25 państw członków Unii Europejskiej.

Wskutek tego jedną z podstawowych cech współczesnego kształcenia dorosłych jest realizowanie go przez wielu organizatorów. Wśród nich znajdują się: samorząd terytorialny, władze państwowe, stowarzyszenia społeczne (oświatowe, kultury), kościoły i związki wyznaniowe, zakłady pracy, środki masowe, spółdzielczość, rzemiosło, związki zawodowe, instytucje kultury, placówki ochrony zdrowia, wymiaru sprawiedliwości, fundacje, podmioty prywatne i in. Stosownie do tego w obrębie kształcenia dorosłych należy wyodrębnić nurt samorządowy, państwowy, stowarzyszeniowy, zakładów pracy, spółdzielczy, związkowy, kościelny, prywatny i in.

Ta wielość organizatorów sprawia, że we współczesnej edukacji dorosłych na terenie naszego kraju zderza się ze sobą wiele nurtów ideologicznych, politycznych i wyznaniowych. Organizowana przez instytucje reprezentujące te nurty jest ona ich wyrazem, swoistą formą zderzania się i dialogu pomiędzy reprezentantami tych nurtów, sposobem na zintegrowanie zróżnicowanego pod tym względem społeczeństwa.

Ów pluralizm różnych niesprowadzalnych do jedności bytów ideologicznych, politycznych i wyznaniowych, zmierzających w toku kształcenia do jednego celu, jakim jest osiągnięcie przez ludzi poddanych procesowi edukacji wykształcenia, może być niejednokrotnie wzorem dla pluralizmu ideologicznego, społecznego i kulturalnego.

Współcześnie ludzie dorośli edukowani są w szkołach dla pracujących, na kursach, w uczelniach wszechnicowych, w toku pracy zawodowej, poprzez środki masowego przekazu, poradnictwo i doradztwo, wystawiennictwo (edukacja artystyczna), działalność rekreacyjną, wczasowanie, krajoznawstwo, w toku procesu resocjalizacji, działalności artystycznej i hobbistycznej, rozrywkę i zabawę, pobyt w kościele, a także organizowanie samokształcenia.

W związku z tym uzasadnionym wydaje się wyodrębnienie w systemie kształcenia dorosłych kilku lub kilkunastu podsystemów: szkolnego, kursowego, zakładu pracy, środków masowego przekazu, poradnictwa i doradztwa, wystawienniczego i wczasowego, turystyczno-krajoznawczego, resocjalizacyjnego, rozrywkowego, instytucji wyznaniowych, samokształceniowego i in.

W zakresie form od lat obserwuje się w edukacji dorosłych dość wyraźną ewolucję. Wyraża się ona z jednej strony w mnożeniu się form kształcenia dorosłych. Z drugiej – na ich różnicowaniu się.

Obok dawnych form takich jak: lekcja w szkole dla dorosłych, odczyt (wykład popularny), studium specjalistyczne (np. wiedzy o zdrowiu) kurs (językowy, kwalifikacyjny, potrzeb własnych), samokształcenie (zbiorowe, indywidualne) oraz in., pojawiają się nowe. Przykładem ich są: studia podyplomowe, konsultacje (zbiorowe i indywidualne), konferencje i seminaria nauko-

we, wystawy (oświatowe), doświadczalnictwo, warsztaty i treningi psychologiczne oraz intelektualne, „plenery” poznawcze i staże zawodowe, twórczość artystyczna i zawodowa, praca zawodowa pod okiem dobrego specjalisty, uczenie się przez własną działalność zawodową, turystyka oraz szybko rozwijające się kształcenie na odległość (z wykorzystaniem radia, telewizji, filmu, telefonu, Internetu, płyty kompaktowej, teletekstu i in.) realizowane niejednokrotnie w ramach uniwersytetu otwartego.

Współczesna oświata dorosłych szczyć się może niewątpliwymi osiągnięciami ilościowymi i jakościowymi. Wyrazem pierwszych jest ilość instytucji edukacyjnych i spory odsetek uczących się w nich dorosłych. Publikacje statystyczne⁹ informują, iż w roku szkolnym 2006/07 w 145 placówkach szczebla podstawowego (szkoła podstawowa, gimnazjum) uczyło się w kraju 12,7 tys. osób, natomiast w 3521 szkołach szczebla średniego (zasadnicze szkoły zawodowe, licea ogólnokształcące: wieczorowe, zaoczne, technika wieczorowe i zaoczne) uczyło się łącznie 261,0 tys. ludzi dorosłych. Natomiast na studiach wyższych w 448 szkołach (130 szkół państwowych, 318 szkół niepublicznych) uczyło się łącznie 991,0 tys. studentów, pobierających naukę w systemie wieczorowym, zaocznym i eksternistycznym. Do tego trzeba jeszcze dodać informacje o 150,7 tys. słuchaczy studiów podyplomowych. Pamiętać także należy, iż w około 2100 ośrodkach (centrach) pozaszkolnej oświaty dorosłych na różnego rodzaju (co do treści i czasu trwania nauki) kursach i „studiach” uczy się aktualnie ponad 1300 tys. słuchaczy. Sumując owe wielkości statystyczne dochodzimy do wniosku, że w ponad 6200 instytucjach oświaty dorosłych (szkoły, uczelnie wyższe, centra i ośrodki kształcenia) w naszym kraju uczy się co roku ponad 2715 tys. osób.

Niewątpliwym osiągnięciem w zakresie oświaty dorosłych Polski współczesnej jest duża ilość uczących się kobiet. Stanowią one 57,3% ogółu słuchaczy studiów dla dorosłych oraz 68,0% wszystkich uczących się na studiach podyplomowych.

Przytoczone wielkości statystyczne sygnalizują jednoznacznie obniżenie się w naszym kraju prawie do minimum ilości dorosłych, uczących się na szczeblu podstawowym, co jest niewątpliwie posiewem rosnącej sprawności nauczania szkolnictwa dla dzieci i młodzieży (do minimum spadła tam ilość osób niekończących w terminie obowiązkowej szkoły). W zasadzie nie słabnie natomiast (z wyjątkiem liceów i techników zawodowych) w stosunku do lat poprzednich dynamika nauczania w szkołach średnich. Rośnie natomiast i to w zaskakującym tempie kształcenie się dorosłych na poziomie wyższym i pomaturalnym. Wystarczy bowiem przypomnieć, że jeszcze w roku szkolnym 1995/96 na studiach dla dorosłych uczyło się 339,9 tys. słuchaczy, a na studiach podyplomowych 55,2 tys., by stwierdzić, że w ciągu następnych 10 lat, tzn. do roku szkolnego 2006/07 wielkości te powiększyły się trzykrotnie.

Sygnalizowanym tu wskaźnikom ilościowego rozwoju oświaty dorosłych towarzyszą w warunkach polskich bardzo wyraźne działania instytucji (firm) oświatowych na rzecz podniesienia jakości tego kształcenia. Wyrazem starań o tę jakość w przypadku kształcenia w szkołach wyższych jest system akredytacji studiów wdrażany systematycznie i w sposób przemyślany przez Państwową Komisję Akredytacyjną. W przypadku zaś instytucji oświaty pozaszkolnej wprowadza-

⁹ Rocznik statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej 2007. Warszawa, s. 360–365.

nie systemu – zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji i Sportu z dnia 20 grudnia 2003 r.¹⁰ – akredytacji centrów i ośrodków kształcenia ogólnego oraz dokształcania i doskonalenia zawodowego.

Ta korzystna sytuacja w zarządzaniu oświatą dorosłych zbiegła się w codziennej praktyce edukacyjnej z upodobnianiem się stylu pracy instytucji oświaty dorosłych do mechanizmów rynku. Wdrożenie do sieci funkcjonowania instytucji edukacji dorosłych, strategii rynkowej (czy nawet gry rynkowej) stało się bardzo korzystnym stymulatorem ich rozwoju. Chcąc bowiem „wygrać” (oferując takie a nie inne formy kształcenia) w konkurencji z innymi poszczególne instytucje oświaty dorosłych, z konieczności wchodzą na drogę wyraźnej poprawy jakości formowanych ofert edukacyjnych.

Sygnalizowany trend wzrostu ilości dorosłych kształcących, zwłaszcza na szczeblu wyższym i podyplomowym dowodzi niewątpliwie zwiększenia ambicji edukacyjnych społeczeństwa polskiego, poprawy swoistej podmiotowości, wzrostu zaufania do swoich możliwości intelektualnych i jednoznacznego odnalezienia skutecznej strategii własnego rozwoju. Strategią tą staje się intensywna edukacja na najwyższym poziomie. Przez podniesienie poziomu wykształcenia społeczeństwa oświata ta niewątpliwie przyczyniła się do poprawy ekonomicznych i społecznych szans obywateli. Przez „danie” ludziom wykształcenia niejednokrotnie wcześniej marginalizowanym i udręczonym, o znieważonej przez los godności poprawiła ich samopoczucie, pobudziła świadomość własnej wartości, zmieniła stosunek otoczenia do wykształconych. Krzepiła ich wiarę we własne siły, poczucie mocy i godności, zadowolenie z osiągniętego sukcesu.

Dzięki tej strategii współczesna Polska wyraźnie poprawiła u siebie wskaźnik scholaryzacji. Już w 2005 r. znalazła się na 10 miejscu wśród 30 krajów OECD. W następstwie więc opisywanej tu aktywności edukacyjnej dorosłych kraj nasz jest dynamicznym i równoprawnym członkiem Unii Europejskiej. Edukacja dorosłych stała się bowiem nie tylko sposobem budowy podmiotowości Polaków, ale także ważną strategią lokowania Polski jako kraju uczącego się i o dużym potencjale intelektualnym w międzynarodowej społeczności.

Recenzent

dr hab. Henryk BEDNARCZYK, prof. ITeE – PIB

Dane korespondencyjne autora:

Prof. dr hab. Tadeusz ALEKSANDER

Uniwersytet Jagielloński

Wydział Filozoficzny

Instytut Pedagogiki

ul. Stefana Batorego 12

31-135 Kraków

¹⁰ Dziennik Ustaw 2003, nr 227, poz. 2247 z późn. zm.

Europejskie trendy w zakresie profesjonalizacji edukacji dorosłych

European trends concerning professionalization of adult education

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, profesjonalizacja, polityka oświatowa Unii Europejskiej, kompetencje edukatorów dorosłych.

Key words: adult education, professionalization, education policy of The European Union, competences of adult educators.

Summary

Professionalization in adult education became one of the important aspects of the education policy within the space of the last years. Most of strategically important documents of The EU, national governments as well as non-governmental organizations refer to issues of education of specialists in adult education. The articles elaborated competences of adult educators in European perspective. Trends and aspects of national debates on professionalization in adult education in selected European countries were presented.

Profesjonalizacja w dziedzinie edukacji dorosłych stała się na przestrzeni ostatnich lat jednym z istotnych aspektów polityki oświatowej Unii Europejskiej. Większość strategicznie ważnych dokumentów Unii, rządów krajowych i organizacji pozarządowych odnosi się do problematyki kształcenia specjalistów edukacji dorosłych¹.

¹ Commission of the European Communities: *A Memorandum on Lifelong Learning*. Commission Staff Working Paper, SEC (2000) 1832, Brussels, 30.10.2000.

URL: <http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/memoen.pdf> (01.04.2008).

Commission of the European Communities: *Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. Commission Staff Working Document, SEC (2005) 957, Brussels, 8.7.2005.

URL: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_en.pdf (01.04.2008)

Commission of the European Communities: *Implementing the Community Lisbon Programme*. Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. COM(2006) 479 final, Brussels, 5.9.2006.

URL: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_en.pdf (01.04.2008).

Commission of the European Communities: *Progress towards the Lisbon objectives in education and training*. Commission Staff Working Document, SEC (2006) 639, Brussels, 16.5.2006.

URL: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport06.pdf> (01.04.2008)

The European Parliament, The Council: *Legislative Acts and Other Instruments*. Subject: Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. Brussels, 29 January 2008.

URL: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/rec08_en.pdf (01.04.2008).

Wraz z sygnałami politycznymi oraz rosnącym popytem na usługi oświatowe wzrasta liczba projektów edukacyjnych i publikacji naukowych, poświęconych kompetencjom edukatorów dorosłych oraz optymalnym rozwiązaniom w sferze ich kształcenia i doskonalenia zawodowego. Jednak mimo dużego zaangażowania w rozwój standardów kształcenia edukatorów dorosłych brakuje dotychczas konsensusu, takiego chociażby, jaki osiągnięto w Europie w kwestii kształcenia nauczycieli dzieci i młodzieży, nie wspominając o zawodach niezwiązanych z pedagogiką, jak lekarz, prawnik czy architekt. Niewątpliwie dyskursy pedagogiczne na temat roli oraz tożsamości zawodowej nauczyciela dzieci i młodzieży są znacznie bardziej ożywione i merytorycznie bogatsze, niż refleksja nad zawodem edukatora dorosłych. Wszak mają dłuższą tradycję, większe grono orędowników, a dotyczą zwłaszcza edukacji formalnej, usytuowanej w centralnym miejscu krajowych systemów oświatowych, mimo imponującej kariery idei edukacji całościowej, rozciągającej się na wszystkie sfery życia i aktywności jednostki.

Kompetencje edukatorów dorosłych w perspektywie europejskiej

Jedną z przeszkód w osiągnięciu porozumienia w kwestii „europejskiego profilu kompetencji edukatora dorosłych” tkwi w różnorodności ról, zadań i obszarów aktywności zawodowej, przypisanych do profesji oraz w braku zarówno wymiernych kryteriów oszacowania zawodowej doskonałości, jak i oceny efektów jego profesjonalizmu. Ograniczenie dyskursu do kompetencji w sferze nauczania oznaczałoby marginalizację wielu istotnych obszarów aktywności zawodowej oraz licznych subzawodów, wymagających kompetencji naturalnie wkomponowanych w profesję. Wobec dynamicznie zmieniających się wyzwań i oczekiwań społecznych wobec edukatorów dorosłych, akademickie programy kształcenia specjalistów w tej dziedzinie przybierają kształt coraz bardziej interdyscyplinarny. Podstawowy problem w ich konstruowaniu sprowadza się do braku jasności odnośnie do kompetencji, w które winien być wyposażony edukator dorosłych. nierozstrzygnięta pozostaje także zasadnicza kwestia, jaką jest definicja kompetencji. Literatura przedmiotu dostarcza wielu interpretacji; przykładowo polska „Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku” podaje, iż kompetencja jest jednym „z ważnych pojęć pedagogicznych, którym trudno jest przyznać jednoznaczny zakres znaczeniowy z powodu silnie osadzonych w myśleniu pedagogicznym potocznych konotacji tegoż pojęcia oraz, co jest z tym związane, jego podatności na interferencję z sądami wartościującymi. Ponadto w obszarze pedagogiki pojęciu kompetencji nadaje się odmienne znaczenia w zależności od teoretycznego, a także ideologicznego kontekstu, w jakim ono funkcjonuje”².

Słowaccy badacze stwierdzają:

„Jako synonimy pojęcia kompetencje stosuje się zazwyczaj pojęcia: umiejętność, zręczność, sposobność, efektywność, moc, pożądane kwalifikacje i inne.

Za kompetentnego w określonym zakresie uważa się zwykle człowieka, który posiada umiejętność, motywację, wiadomości, zręczność itd. oraz potrafi wykonywać pracę dobrej jakości w danym zawodzie.

Kompetencje są w pierwszej kolejności charakterystyczne dla czynności, które występują znacznie częściej i w konsekwencji ich realizacji są osiągnięte zadowalające rezultaty. Kompeten-

² *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku* tom II. Wydawnictwo Akademickie „Żak”. Warszawa 2003, s. 693.

cje możemy rozumieć jako przenikanie trzech właściwości: 1) wiadomości; 2) zręczności; 3) motywów i postaw” (Turek/Dubovska 2007, s. 48–49).

W niemieckiej literatury przedmiotu pojawiają się m.in. następujące definicje (por. Gnahs 2006, s. 20–21):

„Kompetencje to dyspozycje do samoorganizacji ludzkiego działania, łącznie z intelektualnym działaniem kreatywnym; kompetencje to dyspozycje do samoorganizacji” (Erpenbeck, s. 365).

„... kompetencja oznacza zdolność osoby do działania... . Kompetencja obejmuje nie tylko merytoryczną lub fachową wiedzę i umiejętności, lecz także umiejętności pozazawodowe i ponadzawodowe, określane często jako kompetencje metodyczne (*Know how to know*), socjalne, osobowe lub też kwalifikacje kluczowe” (Arnold 2001, s. 176).

„Kompetencje definiujemy jako kontekstualnie specyficzne, kognitywne predyspozycje i umiejętności, odnoszące się funkcjonalnie do sytuacji i wymogów w określonych sytuacjach” (Klieme/Leutner 2006, s. 4).

„Pod ogólnym pojęciem „kompetencja” należy przede wszystkim rozumieć umiejętności, metody, wiedzę, postawy i wartości, które człowiek zdobywa, rozwija i stosuje na przestrzeni całego życia. Rozwój kompetencji jest postrzegany z perspektywy podmiotu, jego zdolności i interesów, w swojej orientacji na podmiot ma wymiar edukacyjny” (Dehnboste/Gillen 2005, s. 32).

Według *Online Longman Dictionary of Contemporary English* kompetencja (*competence*) [również *competency*] oznacza zdolność do zrobienia/wykonania czegoś dobrze. Słownik *American Heritage Dictionary of the English Language* podaje dwie definicje kompetencji (*competence*): a) stan albo właściwość bycia odpowiednim/stosownym lub dobrze wykwalifikowanym; zdolność, b) określony zakres umiejętności, wiedzy lub zdolności.

Język angielski rozróżnia pomiędzy *competence* (lm. *competences*) a *competency* (lm. *competencies*), mimo że istnieje tendencja do łączenia tych dwóch określeń. Wyrazy *competence* i *competencies* są stosowane na co dzień w kształceniu nauczycieli, w dokształcaniu, w pracy społecznej, pracy z młodzieżą oraz w edukacji lokalnej. Jednak *competence* i *competences* oznaczają kompetencje ogólne, a *competency* (lm. *competencies*) jest węższym pojęciem, określającym poszczególne zdolności. W przypadku *competence* i *competences* możemy mówić o kompetentnym edukatorze kształcenia incydentalnego, natomiast w przypadku *competency* (lm. *competencies*) o kompetentnej jeździe samochodem. Tym sposobem pierwsze określenie, w sensie kompetencji, odnosi się do oceny osób, podczas gdy drugie określenie, w sensie zdolności/predyspozycji, odnosi się do czynności. *Competence* jest w pełni ludzką cechą. *Competencies* są to serie pojedynczych czynności, które wymagają umiejętności, wiedzy oraz zrozumienia, aby mogły być wykonane skutecznie. Od strony językowej jest to bardzo zawiła kwestia, ale zarówno polityczne jak i edukacyjne różnice pomiędzy *competence* i *competency* są głębokie (Smith 1996).

W kontekście wielości i różnorodności stosowanych w Europie definicji z aprobatą zostało przyjęte stanowisko Komisji Europejskiej, która na użytek debaty o kwalifikacjach zawodowych proponuje następujące rozróżnienie pojęć:

„Wiedza” oznacza wynik przyswajania informacji poprzez uczenie się. Wiedza jest całością faktów, zasad teorii i praktyk powiązanych z dziedziną badań lub pracy. W europejskich ramach kwalifikacji wiedzę opisuje się jako teoretyczną i/lub faktograficzną;

„Umiejętności” oznaczają zdolność do stosowania wiedzy i korzystania z *know-how* w celu wykonywania zadań i rozwiązywania problemów. W europejskich ramach kwalifikacji umiejętności określa się je jako kognitywne (stosowane jest myślenie logiczne, intuicyjne i kreatywne) i praktyczne (wiążące się ze zręcznością manualną i korzystaniem z metod, materiałów, narzędzi i instrumentów);

„Kompetencja” oznacza udowodnioną umiejętność korzystania z wiedzy, umiejętności i zdolności osobistych, społecznych i/lub metodologicznych w sytuacjach związanych z pracą zawodową lub nauką oraz w rozwoju zawodowym i/lub osobistym. W europejskich ramach kwalifikacji, kompetencja jest określana poprzez odpowiedzialność i niezależność (Commission of the European Communities 2006, s. 16–17).

Konkludując: nie ma jednej powszechnie stosowanej i uznanej w Europie definicji pojęcia „kompetencja”. Jedno podejście nawiązuje do łacińskiego *competentia*, oznaczającego głównie „odpowiedzialność”, „zajmowanie określonej pozycji”, „uprawnienie do podjęcia określonych decyzji”. Drugi nurt akcentuje potencjał i możliwości podmiotu, bliskość kompetencji z wiedzą, umiejętnościami, doświadczeniem i działalnością człowieka. Najbardziej rozpowszechnione na płaszczyźnie europejskiej jest podejście funkcjonalne: edukator dorosłych jest postrzegany przez pryzmat kompetencji, umożliwiających mu efektywne działanie mające na celu ułatwienie jednostkom i społeczeństwom rozwój kompetencji koniecznych do prawidłowego funkcjonowania we współczesnym świecie.

Debaty na płaszczyznach krajowych

Krajowe debaty na temat kształcenia specjalistów edukacji dorosłych cechuje różnorodna dynamika i różny zasięg. Najbardziej zaawansowana merytorycznie i najżywsza dyskusja toczy się w Wielkiej Brytanii. Towarzyszą jej konkretne działania w kierunku standaryzacji. Niemniej także brytyjscy specjaliści edukacji dorosłych w dalszym ciągu wskazują na znaczące braki w dziedzinie regulacji profilu zawodowego edukatorów dorosłych. Przedstawione poniżej trendy i aspekty krajowych debat na temat profesjonalizacji w edukacji dorosłych w wybranych krajach europejskich odnoszą się jedynie do pojedynczych wątków, poruszanych w ramach ogólnokrajowych rozważań na ten temat³.

Austria

Do niedawna w Austrii panowało przeświadczenie, że o profil kompetencji oraz o kształcenie i doskonalenie zawodowe pracowników i współpracowników instytucje edukacji dorosłych powinny troszczyć się we własnym zakresie. Centralne, odgórne sterowanie kształceniem zawodowym w tej dziedzinie tradycyjnie spotykało się za sceptycyzmem. Do chwili obecnej brakuje

³ Opracowanie powstało na bazie dokumentacji europejskiego projektu *Qualification the Actors in Adult Education and Continuing Education – Q-ACT* oraz rozmów z przedstawicielami uniwersytetów oraz instytucji w nim uczestniczących. W projekcie, którego koordynatorem był Niemiecki Instytut Edukacji Dorosłych (DIE), uczestniczyli: Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet w Sztokholmie, Uniwersytet we Florencji oraz Uniwersytet w La Rochelle. Dodatkowymi aktywnymi uczestnikami Projektu byli: ESREA, NIACE, Lifelong Learning UK, Uniwersytet Minho, Uniwersytet Surrey, Uniwersytet Roskilde, Uniwersytet Groningen.

w Austrii jednolitych standardów, określających profil kompetencji pracowników związanych z sektorem edukacji dorosłych. Dziedzina ta jest otwarta dla wielu zawodów. Mimo że liczne instytucje edukacji dorosłych wypracowały swój własny profil kompetencji, a także dysponują własnymi programami kształcenia i doskonalenia zawodowego, wciąż nie ma ogólnokrajowego, ujednoliconego profilu kompetencji dla pracowników wszystkich instytucji i obszarów edukacji dorosłych w Austrii.

Aktualnie, pod wpływem polityki europejskiej oraz w związku z koniecznością wprowadzenia nowych rozwiązań prawnych w sferze zatrudnienia i wynagradzania edukatorów dorosłych oraz certyfikowania ich kompetencji zawodowych, nasila się ogólnokrajowa debata nad jakością oraz standardami pracy edukatorów dorosłych. Debacie sprzyja realizacja kilku projektów finansowanych przez Unię Europejską, dotyczących profilu kompetencji oraz kształcenia zawodowego edukatorów dorosłych. Jednomyslność istnieje jedynie co do tego, iż przyszły austriacki profil kompetencji edukatora dorosłych winien uwzględniać specyfikę kraju oraz europejski wymiar edukacji.

Dania

Duńska debata nad profesjonalizacją dotyczy wszystkich sektorów edukacji dorosłych. Jest to tyle istotne, iż w wielu krajach europejskich działania w kierunku standaryzacji koncentrują się na sektorze edukacji zawodowej. Historia duńskiej oświaty dorosłych, tradycyjna opiekuńczość i zaangażowanie państwa w rozwój różnych dziedzin edukacji dorosłych, w tym edukacji ogólnej i nieformalnej, nakazują troskę o całokształt działań w tym obszarze. Coraz częściej wskazuje się na konieczność włączenia w proces profesjonalizacji również innych grup zawodowych, jak menadżerów i organizatorów procesów oświatowych, czy doradców działających w ramach systemu edukacji ustawicznej.

Niemniej profesjonalizacja jest dotychczas w Danii rozumiana głównie jako proces kształcenia formalnego, polegającego na zdobywaniu kwalifikacji do nauczania. W konsekwencji grupę docelową stanowią przede wszystkim osoby pracujące w edukacji dorosłych na etacie, zwłaszcza jako nauczyciele. Sytuacja w zakresie kwalifikacji edukatorów dorosłych jest zróżnicowana w zależności od sektora edukacji, w którym osoby są zatrudnione. Niemniej również w obrębie poszczególnych sektorów profile kwalifikacji i kompetencji pracowników nie zostały dotychczas ujednolicone.

Szczególnie silne zróżnicowanie panuje w sektorze „liberalnej” i ogólnej edukacji dorosłych, obejmującej uniwersytety ludowe oraz różnorodne zajęcia wieczorowe, prowadzone przez licznych oferentów. Niekiedy zatrudniani w tym sektorze nauczyciele dorosłych nie posiadają przygotowania pedagogicznego ani wykształcenia wyższego. Zajęcia prowadzą także specjaliści legitymujący się najwyższym wykształceniem akademickim, naukowcy, twórcy i przedstawiciele różnych dyscyplin zawodowych. Większość etatowych nauczycieli pracujących w ogólnej edukacji dorosłych uzyskała już przygotowanie pedagogiczne, korzystając zwłaszcza z zapoczątkowanych w latach osiemdziesiątych na szczeblu komunalnym kursów z zakresu ogólnej pedagogiki dorosłych, obejmujących od 90 do 150 godzin.

W sektorze kształcenia i doskonalenia zawodowego (głównie college techniczne) pracują rzemieślnicy o wysokich kwalifikacjach zawodowych, posiadający dodatkowe kwalifikacje uprawniające do nauczania lub wykwalifikowani nauczyciele z doświadczeniem zawodowym w danej dziedzinie. Aspekt zmiany tożsamości z rzemieślnika czy technika na nauczyciela jest ważnym aspektem szkoleń w warunkach rzeczywistej pracy oraz dodatkowych przedsięwzięć kwalifikacyjnych.

Także w college'ach handlowych, oferujących podstawowe wykształcenie dla pracowników tej branży, zatrudniani są wykwalifikowani przedstawiciele branży handlowej, jak również pedagodzy, naukowcy i inni specjaliści. Podobnie jak nauczyciele college'ów technicznych, osoby nie legitymujące się wykształceniem pedagogicznym przechodzą standardowy kurs kwalifikacyjny przed podjęciem pracy lub w trakcie jej wykonywania, stanowiący warunek pełnego zatrudnienia⁴.

Francja

Francuski model edukacji ustawicznej jest silnie zdominowany przez kształcenie zawodowe. Debata na temat profesjonalizacji koncentruje się wokół zagadnień, jak: wypracowanie standardów kwalifikacyjnych, powiązanie doksztalcenia z rozwojem przedsiębiorstwa oraz rozwój Akredytacji Wiedzy zdobytej przez Doświadczenie – *APEL (Accreditation of Prior and Experiential Learning)*. W konsekwencji dominacji edukacji zawodowej rozważane profile kompetencji we Francji są silnie skupione na zawodowych i technicznych aspektach kształcenia.

Podjęto już pierwsze kroki w kierunku wypracowania standardów kompetencji w dziedzinie zawodowej edukacji ustawicznej. Oficjalny dokument ROME (Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois), odnoszący się do tej kwestii i przedłożony przez Urząd Pracy, stał się ważnym instrumentem polityki zatrudnienia. Zawiera profile kompetencji dla dwóch sektorów edukacji dorosłych we Francji: edukacji społecznej i kulturalnej oraz zawodowej edukacji ustawicznej. W dalszym ciągu brakuje regulacji trzeciego sektora: integracji społecznej i zawodowej oraz poradnictwa zawodowego. Na znaczeniu zyskuje pogląd, iż profil kompetencji powinien uwzględniać zarówno perspektywę zawodowej edukacji ustawicznej, jak i wszechstronne aspekty kształcenia ustawicznego. Podkreśla się konieczność stworzenia pomostów pomiędzy szkoleniem nauczycieli, a doskonaleniem edukatorów dorosłych oraz bliższych korelacji między edukacją społeczną i kulturalną a zawodową edukacją ustawiczną. Padają ponadto postulaty uwzględnienia w profilach kompetencji różnych rodzajów wiedzy: kompetencji zawodowych, naukowych, społecznych, kulturowych oraz różnych obszarów uczenia się: szkoły, miejsca pracy, rodziny, wolontariatu, kształcenia nieformalnego i incydentalnego⁵.

Republika Federalna Niemiec

W RFN debata na temat profesjonalizacji trwa już od lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku. Zainspirował ją dynamiczny rozwój instytucji edukacji dorosłych, zwłaszcza uniwersytetów powszechnych, finansowanych ze środków publicznych. Aktualnie, kurczące się dotacje publicz-

⁴ Henning Salling Olesen, materiał niepublikowany.

⁵ Pierre Freynet, materiał niepublikowany.

ne do działalności instytucji edukacji dorosłych prowokują różnorodne działania na rzecz zwiększenia efektywności procesów kształcenia, w tym także podniesienia poziomu kompetencji osób pracujących w tym sektorze. Istotną rolę w debacie o profesjonalizacji przejęły niemieckie uniwersytety, które – otwierając się na potrzeby gospodarki i sektora usług, oferują bogate spektrum kursów oraz studiów podyplomowych dla specjalistów różnych branż z zakresu szerokich zagadnień związanych z uczeniem się, pracą i społecznym funkcjonowaniem dorosłych. Kształcenie nauczycieli dorosłych przestało być dominującym obszarem aktywności uniwersytetów. W centrum uwagi znalazły się oferty z zakresu kształcenia menadżerów, moderatorów, coach'ów, mediatorów czy innych specjalistów, związanych zawodowo z sektorem edukacji dorosłych. Niemiecką debatę na temat profesjonalizacji cechuje ogromna różnorodność teorii, koncepcji i argumentów. W dalszym ciągu wskazuje się jednak na niedostatek w sferze badań empirycznych. Pod względem merytorycznym w debacie nad profesjonalizacją dominują tematy związane z historycznym rozwojem profesji, teoretycznymi podstawami profesjonalizacji oraz specyficznymi aspektami działań i zadań edukacji dorosłych. Analizowane są definicje oraz pojęcia (np. profesjonalizacja, profesjonalizm, kwalifikacje) oraz cechy charakterystyczne zawodu edukatora dorosłych.

Debata nad profesjonalizacją, uwzględniająca aspekty historyczne oraz teoretyczne, wzbogacona o wstępne wyniki badań empirycznych, stwarza solidne podstawy do wypracowania możliwie obiektywnych standardów kwalifikacyjnych. Wśród badań empirycznych nad profilami kompetencji, wymaganymi kwalifikacjami, kwalifikacjami i kompetencjami osób pracujących w dziedzinie edukacji ustawicznej i edukacji dorosłych na uwagę zasługują między innymi:

- „Badanie życiorysów zawodowych dotyczące przebiegu ścieżki zawodowej edukatorów dorosłych/osób pracujących w dziedzinie kształcenia ustawicznego” (*Berufsbiographische Studie zu den Berufsverläufen von Weiterbildner/innen*) – D. Nittel i inni: „*Jongleure der Wissensgesellschaft*”, 2004);
- „Obszary działalności i zadań edukatorów dorosłych/osób pracujących w dziedzinie kształcenia ustawicznego” (*Aufgaben- und Tätigkeitsfelder von Weiterbildner/innen*) – R. Peters 2004);
- „Zapotrzebowanie na doksztalcenie edukatorów dorosłych/osób pracujących w dziedzinie kształcenia ustawicznego” (*Weiterbildungsbedarfe von Weiterbildner/innen*) – W. Gieseke i Reich 2004);
- „Kompetencje edukatorów w zakresie kształcenia zawodowego – Badanie Delphi“ (*Kompetenzen von Weiterbildungern in der betrieblichen Bildung – eine Delphistudie*) – Ch. Harteis 2002);
- „Badania nad sytuacją socjalną i zawodową osób pracujących w kształceniu ustawicznym” (Federalne Ministerstwo Edukacji i Badań Naukowych 2004).

Holandia

W Holandii debata nad profesjonalizacją w edukacji dorosłych ma bardzo szeroki zasięg, choć odbywa się w różnych, rozproszonych środowiskach edukatorów dorosłych. Uczestniczą w niej pracownicy regionalnych ośrodków edukacyjnych prowadzący kursy alfabetyzacji, pra-

cownicy uniwersytetów ludowych, szkoleniowcy współpracujący z różnymi firmami, doradcy organizacyjni oraz naukowcy reprezentujący uniwersytety oferujące studia podyplomowe ze specjalnością w edukacji dorosłych. Nie ma jednej wspólnej debaty, podobnie jak i jednej organizacji zawodowej edukatorów dorosłych.

Dotychczas nie wypracowano jednolitych profilów kompetencji uznawanych przez państwo lub właściwe organizacje branżowe. Jedynie w niektórych specyficznych dziedzinach edukacji dorosłych zostały poczynione pierwsze działania w kierunku wypracowania profilu kompetencji. W ostatniej dekadzie przeprowadzono również szereg badań empirycznych, dotyczących problematyki kształcenia i kompetencji osób pracujących w obszarze edukacji dorosłych. Nadal jednak, podobnie jak w innych krajach europejskich, w edukacji dorosłych pracują przedstawiciele różnych zawodów i dyscyplin naukowych, którzy nie utożsamiają się z edukacją dorosłych.

Konieczność wypracowania profilu kompetencji edukatora dorosłych nie jest w Holandii kwestionowana. Coraz więcej organizacji związanych z edukacją dorosłych rozumie potrzebę standaryzacji. Na znaczeniu zyskuje zewnętrzna ocena jakości, której ważnym aspektem jest jakość pracy nauczycieli. Oczekuje się, iż profile kompetencji przyczynią się do zwiększenia przejrzystości sektora edukacji dorosłych oraz bardziej adekwatnej oceny efektywności pracy nauczycieli dorosłych. Argumentem w dyskusji są także zmiany zachodzące po stronie klienteli edukacji dorosłych. Typ uczestnika w edukacji dorosłych zmienił się w ciągu lat – od dobrowolnego uczestnictwa w przeszłości do niemal obowiązkowego obecnie. Podkreśla się również rolę edukatorów w kontekście motywacji uczestników do udziału w ofertach edukacyjnych, konieczność opanowania metod naboru w ramach polityki integracji społecznej, kompetencje w zakresie rozwoju i utrzymywania sieci partnerskich oraz projektowania ofert przy pomocy technologii informacyjno-komunikacyjnych. Podejście związane z „programem nauczania opartym na kompetencjach” (*competence based curriculum*) wymaga nowych sposobów oceniania, jak przykładowo portfolio oraz procedur APEL (*Accreditation of Prior and Experiential Learning*)⁶.

Portugalia

Dyskusja o profesjonalizmie i profesjonalizacji edukatorów dorosłych w Portugalii ma charakter marginalny. Temat ten stanowi głównie przedmiot refleksji naukowych, a od końca lat siedemdziesiątych XX wieku pojawia się również w ekspertyzach politycznych lub w dokumentach przedłożonych poszczególnym rządóm przez naukowców, czy niezależne komisje eksperckie. Nie ma w Portugalii podstaw prawnych ani obowiązujących standardów w odniesieniu do kompetencji i kwalifikacji edukatorów dorosłych. Oficjalne wymogi stosuje się tylko w przypadku procedury uznania statusu mentora stażystów – instruktorów zawodowych lub instruktora zawodowego, czym zajmuje się Instytut Zatrudnienia i Kształcenia Zawodowego (*Institute of Employment and Vocational Training*). Agencje rządowe oraz ministerstwa wprowadzają niekiedy nieformalne reguły w tej kwestii. Bardzo rzadko zdarza się jednak, żeby odpowiednie przygotowanie – czy to kurs specjalistyczny, czy studia podyplomowe – były wymogiem przy zatrudnieniu w dziedzinie edukacji dorosłych.

⁶ Max van der Kamp, materiał nieopublikowany.

Różne stanowiska zawodowe są w Portugalii bezpośrednio bądź pośrednio związane z obszarem edukacji dorosłych i kształcenia ustawicznego, jednak większość z nich nie jest utożsamiana z tym sektora, ponadto od połowy lat osiemdziesiątych (z nielicznymi wyjątkami w latach 1996–2002) koncepcja edukacji dorosłych i kształcenia ustawicznego nie stanowi przedmiotu dyskusji społecznej (mediów, związków zawodowych, firm, partii politycznych) i nie jest uwzględniona w ustawodawstwie.

W opinii portugalskich środowisk naukowych pilną potrzebą jest opracowanie „kompetencji zbiorowych” lub „metakompetencji” w celu krytycznej oceny kompetencji osób związanych zawodowo z edukacją dorosłych. Powszechnie formułowany jest również pogląd, iż kompetencji edukatora dorosłych nie powinno się ograniczać do indywidualnych kompetencji, mimo iż odgrywają ważną rolę w procesach kształcenia. W perspektywie portugalskiej edukator dorosłych winien posiadać kompetencje pozwalające: – rozwijać krytyczne myślenie o działalności zawodowej; – analizować politykę i życie społeczne; – zastanawiać się nad wartościami i etycznymi zasadami działania; – uznawać ramy prawne, narodowe i międzynarodowe w tej dziedzinie; – znać specyficzną tematykę oraz treści przedmiotu edukacji i kształcenia; – być biegłym w metodologii edukacji dorosłych oraz dydaktyce; – stosować metody badań; – komunikować się i wykorzystywać nowe technologie oraz możliwości kształcenia na odległość w celach edukacyjnych; – projektować, zarządzać programami i projektami edukacyjnymi oraz oceniać je; – współpracować z różnymi środowiskami i grupami, mobilizując dorosłych do uczestnictwa w demokratycznych procesach i podejmowania autonomicznych decyzji; – pośredniczyć między różnymi partnerami i różnymi interesami; – pozyskiwać fundusze⁷.

Wielka Brytania

Dyskusja na temat kształcenia specjalistów edukacji dorosłych w Wielkiej Brytanii skupia się na profilach kompetencji menadżera, nauczyciela i wspierającego personelu. Dużą rolę odgrywa w niej refleksja nad pojęciem „kompetencji”, w kontekście których pojawia się z reguły kategoria „umiejętności”, zwłaszcza ze wskazaniem na niedostateczny ich poziom w odniesieniu do osób pracujących w obszarze edukacji dorosłych (*skill gaps*)⁸.

Oczekiwania wobec kompetencji praktyków są bardzo duże. Wynikają one między innymi z wysokiego stopnia komercjalizacji sektora kształcenia dorosłych w Wielkiej Brytanii. Wszelkie rozważania nad kompetencjami włączają w profil zawodowy także te umiejętności, dzięki którym instytucja zatrudniająca danego specjalistę edukacji dorosłych, zyskuje na atrakcyjności, zwiększa swoje szanse na sukces ekonomiczny i umacnia pozycję na rynku oświatowym. Wielka Brytania dostarcza wielu przykładów działań w kierunku standaryzacji kompetencji edukatorów dorosłych, które na płaszczyźnie europejskiej stanowią szczególnie cenne modele dobrych praktyk:

- *London Institute for the City and Guilds* prowadził szkolenie dla edukatorów dorosłych oraz trenerów doskonalenia zawodowego. Obowiązujące w tej instytucji standardy, wielokrotnie modyfikowane, znalazły uznanie w całym kraju.

⁷ L.C. Lima, tamże.

⁸ P. Jarvis, tamże.

- *Lifelong Learning UK* jest pionierem standardów i specyfikacji kompetencji w obszarach:
 - pracy na rzecz rozwoju społeczeństwa i młodzieży; – e-learningu; – nauczaniu języka angielskiego dla osób nie mówiących po angielsku (*ESOL*); – edukacji rodzinnej; – wychowywania; – działalności zawodowej dyrektorów szkół; – usług informacyjnych i bibliotekarskich; – kierowania i zarządzania edukacją pozaszkolną; – edukacji podstawowej (alfabetyzacji); – nauczania i uczenia się; – szkolenia nauczycieli; – pracy z rodzicami i młodzieżą.
- *Further Education National Training Organisation* (*FENTO*) opracowała standardy dla wielu obszarów edukacji oraz doskonalenia zawodowego, między innymi zbiór standardów nauczania i wspierania procesów uczenia się, obowiązujący w Anglii i Walii.

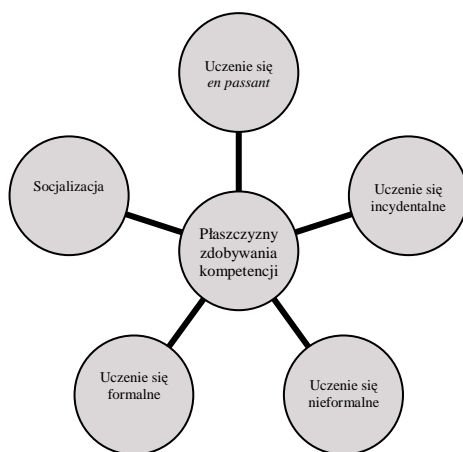
Lifelong Learning UK (*LLUK*), bazując na pracy *FENTO* i innych odpowiednich narodowych organizacji szkoleniowych, zajmuje się obecnie opracowaniem zbioru standardów dla sektora związanego z nauczaniem i kształceniem przez całe życie. Wstępnie zatytułowane „Nowe standardy zawodowe dla nauczycieli w sektorze kształcenia i umiejętności” (*New Professional Standards for Teachers in the Learning and Skills sector*) odnoszą się do kompetencji edukatorów pracujących w obszarze dydaktyki (*Qualified Teacher, Learning and Skills*). Ponadto *LLUK* bada aktualnie kompetencje kandydatów na „szkoleniowców umiejętności pożądanых na rynku pracy” (*employability skills trainers*)⁹.

Plaszczyzny pozyskiwania kompetencji

W kontekście koncepcji całożyciowego uczenia się, stającej się wiodącą zasadą uczestnictwa jednostek i społeczeństw w pełnym spektrum edukacyjnych kontekstów¹⁰, radykalizuje się spojrzenie na obszary i konteksty pozyskiwania i rozwoju kompetencji. Kontynuacyjny charakter uczenia się w dorosłości, podmiotowość uczących się osób oraz ich indywidualna odpowiedzialność za sterowanie i organizowanie własnych procesów uczenia się implikuje zwrot ku nowym horyzontom i dotychczas niezbadanym, kontekstualnym powiązaniom procesów uczenia się z różnorodnymi sferami ludzkiej aktywności. Na skutek przemian społeczno-kulturowych procesy nabywania i rozwoju kompetencji są postrzegane w perspektywie wykraczającej poza uczenie się w instytucjach. Dieter Gnahs wyróżnia pięć podstawowych „dróg” prowadzących do rozwoju kompetencji, tj.: 1) socjalizacja, przede wszystkim w środowisku rodzinnym, szkolnym, rówieśniczym oraz w stowarzyszeniach społecznych; 2) uczenie się formalne, skierowane na pozyskiwanie świadectw, dyplomów i certyfikatów, uprawniających do pokonywania kolejnych szczebli w systemie edukacji oraz wykonywania pracy zawodowej; 3) uczenie się nieformalne, umożliwiające rozwój wiedzy i kompetencji przydatnych w różnych obszarach aktywności jednostek; 4) uczenie się incydentalne, polegające na intencjonalnym przyswajaniu wiedzy i umiejętności poza zorganizowanymi procesami uczenia się, np. uczenie się od rodziców, kolegów; 5) uczenie się „mimoходом” (*en passant*), rozumiane jako nieświadome, nieintencjonalne przyswajanie wiedzy i umiejętności (Gnahs, 2007, s. 32).

⁹ Simon Utting, tamże.

¹⁰ Komisja Europejska: *Memorandum on Lifelong Learning*, Brussels 2003, s. 3.



Rys. 1. „Drogi” prowadzące do rozwoju kompetencji

Źródło: Gnahs, 2007, s. 32.

Życie jednostki, uwikłane w różnorodne konteksty, dostarcza bogatych możliwości do pozyskiwania i rozwoju kompetencji. Proces ten, rozciągający się na wszystkie fazy życia, determinowany jest wieloma czynnikami, tak przypisanymi cechom i kondycji jednostki, jak i warunkami zewnętrznymi, które bądź sprzyjają procesom pozyskiwania kompetencji, bądź utrudniają je czy wręcz hamują. Zdolność do uczenia się oraz wynik procesów uczenia się zależą – w wymiarze jednostkowym – m.in. od predyspozycji fizycznych, uzdolnień, motywacji, zaangażowania, emocji, posiadanej wiedzy i doświadczeń uczącej się osoby, ale jest także uwarunkowany sytuacją materialną i rodzinną jednostki (Gnahs, 2007, s. 48). W wymiarze społecznym na efekty uczenia się wpływ wywierają m.in. czynniki polityczne (ustawodawstwo, regulacje finansowe), instytucjonalne (infrastruktura, dostępność), jak i jakość usług pedagogicznych (kwalifikacje edukatorów dorosłych, jakość programów kształcenia, wielkość grupy). Kompleksowość i złożoność czynników istotnych dla procesu pozyskiwania i rozwoju kompetencji nakazuje pedagogiczną dbałość o możliwie wiele pól ludzkiej aktywności. Aranżacja środowisk sprzyjających wzrostowi kompetencji jawi się jednym z najistotniejszych wyzwań, stojących przed współczesną pedagogiką. W kontekście tworzenia nowoczesnych programów kształcenia edukatorów dorosłych wyzwaniem to oznacza konieczność przekraczania ram narzuconych przez procesy uczenia się instytucjonalnego i otwarcie się na te obszary zdobywania kompetencji, które w dużej mierze utożsamiane są z praktyką. Wyraźnie rysuje się zwrot ku zagadnieniom pracy, wolontariatu, życia w społecznościach lokalnych i regionach, czasu wolnego i rozrywki.

Perspektywy

Nabywanie kompetencji jako proces złożony, wielowarstwowy, rozpościerający się na różne obszary życia jednostki, wymaga podejmowania dalszych studiów i badań, których wyniki

wpłyną na kształt programów kształcenia edukatorów dorosłych. Stosunkowo dobrze znane są już specyficzne problemy kwalifikowania edukatorów dorosłych w poszczególnych krajach europejskich¹¹. Niemniej istnieje potrzeba kontynuowania studiów porównawczych celem identyfikacji modelowych przykładów dobrych praktyk i ich dalszego wdrażania. Najbardziej istotne na płaszczyźnie europejskiej wydają się obecnie dwie kwestie: po pierwsze – dotarcie z ofertą kształcenia i doskonalenia zawodowego do osób wykonujących swoją profesję w obszarach nie utożsamianych z edukacją dorosłych, wymagających jednak kompetencji dla niej właściwych oraz po drugie – rozwój metod ewaluacji i zapewnienia jakości kształcenia oraz edukacyjnych walorów rozmaitych płaszczyzn i wymiarów uczenia się. Przekonująco brzmią postulaty odnośnie do wypracowania europejskich kwalifikacji ramowych dla profesji edukatora dorosłych, w tym referencji niezbędnych do podniesienia jakości działań pedagogicznych, wspierających formalne, nieformalne i incydentalne uczenie się dorosłych.

Bibliografia

1. Commission of the European Communities: A Memorandum on Lifelong Learning. Commission Staff Working Paper, SEC (2000) 1832, Brussels, 30.10.2000.
2. Commission of the European Communities: Implementing the Community Lisbon Programme: Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. COM(2006) 479 final, Brussels, 5.9.2006.
3. Commission of the European Communities: Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning. Commission Staff Working Document, SEC (2005) 957, Brussels, 8.7.2005.
4. Commission of the European Communities: Implementing the Community Lisbon Programme. Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. COM(2006) 479 final, Brussels, 5.9.2006.
5. Commission of the European Communities: Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Commission Staff Working Document, SEC (2006) 639, Brussels, 16.5.2006.
6. The European Parliament, The Council: Legislative Acts and Other Instruments. Subject: Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. Brussels, 29 January 2008.
7. Dehnbostel P./Gillen J. (2005): Kompetenzentwicklung, reflexive Handlungsfähigkeit und reflexives Handeln in der Arbeit, w: Gillen J./Dehnbostel P. i in. (ed.), Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen, Bielefeld.
8. EAEA: Adult education trends and issues in Europe, <http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/adulttrends.pdf>
9. Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, tom II. Wydawnictwo Akademickie „Zak”. Warszawa 2003.
10. Gnahs, D. (2007): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Studentexte für Erwachsenenbildung, DIE Bielefeld.
11. Komisja Europejska: Memorandum on Lifelong Learning, Brussels 2003.
12. Online Longman Dictionary of Contemporary English, <http://www.ldoceonline.com/>
13. Schoonover Associates (2001): Competency Q&A (online): <http://www.schoonover.com/resourceCenter/Q-A.htm>

¹¹ EAEA: *Adult education trends and issues in Europe*, <http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/adulttrends.pdf>

14. Smith, M. K. (1996): Competence and Competency. What is competence? How has it been reduced to competency? What is the impact on education and training? the encyclopedia of informal education, Last update: 2007, <http://www.infed.org/biblio/b-comp.htm>
15. TEACH. Teaching Adult Educators in Continuing and Higher Education (2006), Toruń.
16. The American Heritage Dictionary of the English Language, Fourth edition, <http://www.thefreedictionary.com/competence>
17. Turek, I., Dubovska, R. (2007): Edukacja Ustawiczna Dorosłych 3/2007, Radom.
18. URL: <http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/memoen.pdf> (01.04.2008).
19. URL: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_en.pdf (01.04.2008)
20. URL: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_en.pdf (01.04.2008).
21. URL: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport06.pdf> (01.04.2008)
22. URL: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/rec08_en.pdf (01.04.2008).

Recenzent:

prof. dr hab. Stefan M. KWIATKOWSKI

Dane korespondencyjne autorki:

dr hab. Ewa PRZYBYLSKA, prof. UMK

e-mail: Przybylska@dvv-international.pl

Czym jest, może i powinno być nasze czasopismo

What is our journal and perhaps what it should be

Słowa kluczowe: Edukacja Ustawiczna Dorosłych, czasopismo, założenia programowe, historia, perspektywy rozwoju.

Key words: Polish Journal of Continuing Education, journal, ideological principles, history, perspectives for development.

Summary

The article presents the history of *Polish Journal of Continuing Education*. The content and ideological evolution of the journal within the space of 15 last years were elaborated. By the analysis of the content of these 60 issues the author emphasized topicality and relevance of the articles which always reflected the main problems of adult education in Poland.

Oświata Dorosłych w Polsce ma długą tradycję. Jeszcze przed odzyskaniem niepodległości była znaczącym ruchem samokształceniowym przygotowującym społeczeństwo do samodzielnego życia państwowego. Okres międzywojenny pokazał siłę oświaty dla jednoczenia narodu, a także przemian ekonomicznych, społecznych i w kulturze. Wychowanie i samowychowanie stało się ważną siłą społeczną dla późniejszego przetrwania podwójnej okupacji. Wytworzono bowiem wystarczająco trwałe więzi społeczno-narodowe, które stały się podstawą dla trwania narodu w nowych, wynikłych z innego porządku powojennego, warunkach. Spontaniczna odbudowa i budowa oświaty jeszcze w czasie trwania wojny, a następnie po jej zakończeniu, również przyczyniła się do orientacji w nowym świecie. Jednym z ważnych celów stawało się zachowanie substancji narodowej nawet w sensie biologicznym, ale także kulturowym.

Jednym z mierzalnych znaków potrzeby edukacji ludzi dorosłych było ukazywanie się licznych, jak na ówczesne warunki, czasopism i innych wydawnictw wspomagających oświecenie a przez to przewyciężenie ciemności wynikłych zarówno z ogólnego zapóźnienia cywilizacyjnego Polski, jak też czasów wojny. Najdłużej, bo do 1990 roku, pełnił swą służbę edukacyjną miesięcznik „Oświata Dorosłych”. Zawieszony w 1990 roku, a następnie faktycznie zlikwidowany.

Od tego czasu w organizacjach społecznych zajmujących się oświatą dorosłych trwały żywe dyskusje o sposobach wyjścia z sytuacji wielce niekorzystnej. Warto przypomnieć, że fakt ten nastąpił po likwidacji prawie wszystkich instytutów naukowych, będących zapleczem naukowym Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Prawie trzy lata trwały konsultacje, dyskusje głównie w takich organizacjach i instytucjach, jak: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego oraz w Ośrodku Kształcenia i Doskonalenia Kadr Międzyresortowego Centrum Naukowego Eksploatacji Majątku Trwałego w Radomiu. Były to w tym czasie najbardziej aktywne miejsca myśli naukowej i działań praktycznych dotyczących oświaty dorosłych w Polsce. Skupiały liczne zespoły osób posiadających doświadczenie na polu edukacji dorosłych przez udział w badaniach krajowych i międzynarodowych oraz seminariach o charakterze ogólnopolskim. Henryk Bednarczyk, Stanisław Kaczor, Stanisław Karaś, Zbigniew Kuźmiński oraz Andrzej Piłat, reprezentujący wymienione wcześniej organizacje i instytucje, byli inicjatorami powstania w drugim półroczu 1993 roku kwartalnika naukowo-metodycznego *Edukacja Dorosłych*.

Przez niespełna dwa miesiące powstała nie tylko koncepcja, ale i struktura oraz teksty do pierwszego numeru kwartalnika.

Podstawy ideowe i organizacyjne kwartalnika

Zobowiązania czasowe były jednym z głównych motorów powstawania idei przewodnich i działań praktycznych. Ze względu na doświadczenie i możliwości czasowe na redaktora pierwszego numeru *Edukacji Dorosłych* powołano Stanisława Kaczora. Był on w tym czasie redaktorem naczelnym *Pedagogiki Pracy* i profesorem w Ośrodku w Radomiu. Sekretarzem mianowano Alicję Sadłowską, pracownika Ośrodka w Radomiu. Tej instytucji powierzono również wydawanie czasopisma. Przy sprawnym zarządzaniu przez dra Henryka Bednarczyka była gwarancja, że kwartalnik ukaze się dwukrotnie w 1993 roku.

Dla przypomnienia zasad formułowania założeń ideowych czasopisma warto nadmienić, że wszystko działo się w ciągle panującej atmosferze odrzucania, bez dyskusji wszystkiego, co powstało przed 1989 rokiem. Nie odróżniano np. pojęcia idea od pokrewnego, ale nie tożsamego pojęcia ideologia. Traktowano je zamiennie z indoktrynacją lub wiązano z ludźmi, którzy pracowali w edukacji w okresie do 1989 roku. Przykładem klasycznym może być odłożenie na „półkę” *Raportu o stanie oświaty* opracowanego przez zespół ekspertów pod kierunkiem Czesława Kupisiewicza, dlatego – jak mówiono – że był opracowany „nie przez tych ludzi”. Działo się to wszystko bez dyskusji merytorycznych, a jedynie na zasadach aktualnej orientacji politycznej.

Trzeba było odwagi, determinacji merytorycznej, aby w takim czasie formułować założenia ideowe dla czasopisma z perspektywą wielu lat. Wizję tę można odczytać z tekstu od redakcji zamieszczonego w numerze pierwszym 1993 roku *Edukacji Dorosłych*. Myśl dalekosiężna dotyczyła służby ludziom przez analizowanie, formułowanie hipotez oraz propozycje rozwiązań praktycznych na polu oświaty dorosłych w różnych jej kształtach i rozmiarach. Dosłownie brzmiało to tak: „Chcielibyśmy, aby Kwartalnik stał się z czasem poważnym forum dyskusji teoretycznych i wymiany doświadczeń praktycznych. W sumie miałby on służyć rozwiązywaniu wszystkich problemów oświaty dorosłych w Polsce w powiązaniach międzynarodowych”. A zatem, co jeszcze raz warto podkreślić, wskazaniem ideowym była od początku „SŁUŻBA”, rozumiana jako pochylenie się nad każdym człowiekiem, nad jego troskami, aby przez rozwiązania edukacyjne przyjąć mu z pomocą, z jego maksymalnym udziałem.

Drugie założenie ideowe to otwartość na Czytelników. We wspomnianym tekście zostało napisane: „Rodzący się Kwartalnik przyjmie w przyszłości formułę treściową i wydawniczą, jaką w sposób przekonujący zasugerują Czytelnicy. Oni też będą, mamy nadzieję, tymi, którzy dostarczą treści w postaci różnego rodzaju materiałów przez siebie opracowanych”.

Na początku nie było wiadomo, na ile apel Redakcji spotka się z pozytywnym przyjęciem. Czas miał zweryfikować założenia ideowe i organizacyjne, przygotowane, jak już zostało powiedziane, w tempie czasami wydawało się nie do przyjęcia, aby jakość została od początku zachowana.

Ważnym założeniem była potrzeba poznania się partnerów-założycieli, aby można było skutecznie współdziałać. Zastosowano zatem zasadę postępowania: rozumienie się wzajemne, zrozumienie, porozumienie, podejmowanie decyzji, działanie wspólne, ocena efektów, tworzenie warunków dla dalszej motywacji do działania.

Autorami tekstów w pierwszym numerze *Edukacji Dorosłych* byli: Stanisław Kaczor, Zbigniew Kuźmiński, Stanisław Karaś, Andrzej Piłat, Henryk Bednarczyk, Krzysztof Symela, Barbara Jagiełło, Danuta Kossobudzka, Adam Rybakiewicz, Wanda Surosz, Michał Strutyński. Wszyscy wywodzili się z kręgu wydawców.

Na podstawie numeru 2/1993 można zauważyć realizację zadań przez zespół redakcyjny. Pełnienie obowiązków redaktora naczelnego powierzono Henrykowi Bednarczykowi, a skład redakcji poszerzył się do 7 osób. Przybyli również nowi autorzy tekstów: Czesław Kupisiewicz, Tadeusz Wujek, Franciszek Szlosek, Tadeusz Pałys, Władysław Krzywoń, Stanisław Suchy, Witold Sojka, Michał Butkiewicz, Andrzej Kirejczyk. Obszernie informowano o konferencjach, seminariach oraz o publikacjach, którymi warto się zainteresować.

Po półrocznym istnieniu czasopisma nastąpiły dalsze korzystne zmiany. Polegały one na poszerzeniu składu redakcji, utworzeniu Rady Programowej, przystąpieniu do składu wydawców Krajowego Urzędu Pracy oraz znacznym poszerzeniu autorów w tym z zagranicy. Z Niemiec prof. Wiltrud Gieseke, a z Rosji Ludmiła Fiedotowa. Był to wyraźny sygnał zapowiadający planową i systematyczną współpracę czasopisma z ważnymi ośrodkami naukowymi za granicą. W numerze pierwszym z 1994 roku redakcja dokonała spisu treści w językach: angielskim i rosyjskim, co zapowiadało dobry początek dla wchodzenia Kwartalnika do krajów nie tylko europejskich. Zbiegło się to z coraz szerszymi kontaktami Ośrodka w Radomiu w z różnymi organizacjami i instytucjami głównie w Europie Zachodniej.

Z perspektywy kilkunastu lat wyraźnie zarysowuje się w ramach wizji dla *Edukacji Dorosłych* założenie ważności podstaw filozoficznych pracy w działalności ludzi. Były tu, jak wynika z moich notatek z lat dziewięćdziesiątych, przemyślenia w ramach rozwoju pedagogiki pacy, jak też intuicyjne odczucia ważności ciągłości myśli naukowej w koegzystencji różnych kierunków myślenia. Jednym z dowodów na takie rozumowanie są fotografie na okładkach sylwetek myślicieli od czasów starożytnych. Ukształtowała się też struktura Kwartalnika. Trzon miał stanowić dział pt. „Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie”, ale także w różnych sformułowaniach relacje między edukacją dorosłych i rynkiem pracy, współpraca międzynarodowa oraz informacje o formach kształcenia dorosłych (kursy, szkoły itp.).

Doskonalenie treści czasopisma oraz rozwój organizacyjny

O sprawności koncepcyjnej i organizacyjnej redakcji wspólnie z radą programową, szczególnie redaktora naczelnego Henryka Bednarczyka, świadczą głównie dwa fakty: pierwszy, nieustanne poszerzanie autorów z Polski i z zagranicy i drugi, to pogłębione treści artykułów publikowanych na łamach *Edukacji Dorosłych*. Już w drugim i trzecim numerze Kwartalnika podjęte zostały zagadnienia o zasięgu ogólnokrajowym oraz perspektywiczne pola zainteresowań edukacji. Mam tu na uwadze artykuł Janusza Gęsickiego *Ustawa o oświacie czy edukacji ustawicznej dorosłych?* A także opracowania o edukacji na odległość (Urszula Jeruszka), normach ISO 9000, doskonaleniu nauczycieli, usprawnieniu służb zatrudnienia i inne.

Ważnym przedsięwzięciem była inicjatywa redakcji zaprezentowania ośrodków naukowych, głównie uczelnianych, zajmujących się edukacją dorosłych. Czytelnicy mogli zapoznać się z działalnością zakładów, katedr w Uniwersytecie Jagiellońskim, Łódzkim i Warszawskim oraz w podobnych ośrodkach za granicą.

Rok 1995 dał okazję czasopismu do rozpoczęcia prezentacji dorobku organizacji założycielskich Kwartalnika. Pierwsza okazja to XI Krajowy Zjazd Delegatów Towarzystwa Wiedzy Powszechnej. Wyodrębniono na tę okoliczność cały rozdział. Można było nie tylko zamieścić artykuły zawierające treści o dorobku organizacji, ale i pisma skierowane do Zjazdu przez przedstawicieli władz państwowych.

Numer 2/95 *Edukacji Dorosłych* był prezentacją Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego. Treści zostały przedstawione głównie przez pracowników centrali i zakładów terenowych. Czytelnicy mogli zorientować się w całokształcie działalności Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego na przestrzeni czterech lat.

Za ważne wydarzenie trzeba uznać zamieszczenie na łamach numeru 3/95 czasopisma artykułu Hermanna Schmidta nt. 25 lat Federalnego Instytutu Kształcenia Zawodowego w Berlinie. Autor był w tym czasie Prezydentem tego Instytutu i znanym przyjacielem Polski. Zapraszał naukowców z naszego kraju, gdy jeszcze istniały dwa państwa niemieckie, a gdy dowiedział się o zamiarze władz polskich likwidacji Instytutu Kształcenia Zawodowego, skierował pismo wyrażające niepokój o przyszłość współpracy polsko-niemieckiej na polu edukacji zawodowej. W tym samym numerze zagadnienie jakości edukacji zawodowej dorosłych rozwijają Henryk Bednarczyk i Maria Pawłowa. Ten nurt rozważań i poszukiwań będzie miał miejsce przez wiele lat.

Dwa ważne fakty z rzeczywistości rzutowały na treści czasopisma w drugiej połowie roku 1995. Mam tu na uwadze sytuację na rynku pracy i włączenie edukacji w Polsce do programu TESSA. W tych kontekstach zorganizowano konferencję *Pedagogika pracy wobec wyzwań współczesności*. W licznych referatach dokonano analizy i oceny aktualnego stanu i perspektyw pedagogiki pracy wobec procesów transformacji ustrojowej i wyzwań rynku pracy, określenia podstawowych problemów badawczych, koncepcji ich rozwiązywania i aplikacji oraz określenia możliwości współpracy międzynarodowej. Jest to ważny dowód na realizację dalekosiężnej wizji opracowanej przez Redakcję i Radę Programową *Edukacji Dorosłych*. Wizja ta była stale doskonalona przez uwzględnienie szybkich przemian zachodzących w polskiej i międzynarodowej rzeczywistości.

Gdy analizujemy treści czterech numerów *Edukacji Dorosłych* z 1996 roku nabieramy jeszcze większego przekonania o konsekwencji w realizacji założeń ideowych. Redaktor naczelny Henryk Bednarczyk pisze systematycznie komentarze do treści każdego numeru, co daje odczucie wyraźnej stabilizacji, będącej odzwierciedleniem sytuacji w kraju.

Jednym z ważnych wydarzeń w edukacji dorosłych było podpisanie 13 lutego 1996 roku Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych. Było ono wynikiem konsultacji między takimi organizacjami jak: Ogólnopolskie Stowarzyszenie Dyrektorów Centrów Kształcenia Ustawicznego, Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego. W późniejszym czasie przystąpiły do KARTY inne organizacje, co poszerzyło możliwości działań na dodatkowe obszary edukacji dorosłych.

Po skumulowanej prezentacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej i Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego przyszła kolej na obchodzącego XV-lecie działalności Stowarzyszenie Oświatowców Polskich. Treści autorstwa głównych działaczy Stowarzyszenia, sygnalizowały potrzebę napisania monografii dotyczącej ostatnich pięciu lat działalności, a następnie suplementu z sylwetkami osób szczególnie zasłużonych dla SOP.

Podbudowę teoretyczną dla tych informacji i ocen był artykuł w numerze 2/96 prof. Jana Szczępańskiego, znanego nie tylko w Polsce socjologa, pt. *Funkcje stowarzyszeń oświatowych w urzeczywistnianiu celów edukacji dorosłych*. Autor w głębokiej analizie zagadnienia zwrócił uwagę na to m.in., że „Cele oświaty w najszerszym znaczeniu tego słowa wynikają z celów społeczeństwa. Cele oświaty dorosłych są częścią całkowitego systemu oświaty, tworzonej dla uzupełniania wykształcenia szkolnego dzieci i młodzieży, przekazywania wiedzy naukowej i zawodowej po wyjściu młodzieży ze szkół. Oświata dorosłych ma również dostarczać nowej wiedzy zawodowej koniecznej dla reorientacji zawodowych, wywołanych przez postęp techniczny zmieniający sposoby wykonywania pracy zmieniający technologię pracy. Oświata dorosłych wprowadza obywateli państwa w nowe elementy kultury narodowej, umożliwia rozwijanie i zaspokajanie potrzeb kulturalnych. Oświata dorosłych jest częścią kształcenia równoległego i częścią systemu kształcenia ustawicznego”. Było to ważne, w moim przekonaniu, wskazanie na niezbędność przestrzegania w terminologii tego, co zostało sformułowane w 1972 roku w raporcie dla UNESCO pt. „Uczyć się, aby być” pod red. Edgara Faure’a. Niestety w Polsce odstępuje się niekiedy od tych zasad, co powoduje nieporozumienia w kontaktach międzynarodowych.

Przedłużeniem rozważań nad ideą kształcenia ustawicznego były materiały zawarte w numerze 3/96 Kwartalnika na okoliczność Ogólnopolskiej Inauguracji roku Szkolnego Edukacji Dorosłych 1996–1997.

Problematyka europejska skoncentrowana na programach międzynarodowych oraz na przybliżeniu systemów edukacji dorosłych w niektórych krajach europejskich została zasygnalizowana bardzo ciekawie na okładce nr 1/97 Kwartalnika: „Poczucie jedności w Europie” – SOCRA-TES. Zagadnienia krajowe zasygnalizowano zapowiedzią Sejmiku Oświaty Dorosłych jako kontynuatora Wiosennej Szkoły Andragogiki organizowanej przez kilka lat.

Nakład czasopisma zwiększył się do 1500 egzemplarzy a nowym współwydawcą stała się Społeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania SOP w Łodzi.

Nowe pole działań edukacji dorosłych zostało zasygnalizowane z praktyki Lubelskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku przez Mieczysława Marczyka. Tematyka ta będzie nabierała znaczenia w praktyce jak również będzie stanowiła impuls do dociekań teoretycznych.

Sejmik Oświaty Dorosłych w 1997 roku zapoczątkował rozważania nad społeczeństwem obywatelskim. Warto zauważyć, że było to na kilka lat przed wstąpieniem Polski do Unii Europejskiej, z czym wiązano intensywne tworzenie społeczeństwa obywatelskiego, Jak się później okazało, spór ten nie jest łatwy do rozstrzygnięcia ze stanowiskiem sił o źródłach narodowo-klerikalnych. Budowa społeczeństwa obywatelskiego wiąże się ściśle z rozwojem demokracji na wszystkich szczeblach społeczeństwa. Podjęcie tej problematyki na łamach Kwartalnika wydaje się trafnym przewidywaniem drogi, jaką Polska musi przejść, aby stać się partnerem państw bardziej rozwiniętych nie tylko ekonomicznie, ale i demokratycznie.

W roku 1997 organizatorem inauguracji roku szkolnego edukacji dorosłych było Stowarzyszenie Oświatowców Polskich w Łodzi. Janusz Gęsiński z MEN sformułował siedem podstawowych pojęć, będących trzonem ustawicznej edukacji zawodowej. Według autora są to: rozwojowa funkcja edukacji dorosłych, elastyczność kształcenia, kontrola jakości kształcenia, standardy kwalifikacji zawodowych, modułowe programy kształcenia, społeczni partnerzy edukacji, szkoły i placówki podażowe i popytowe.

Od numeru trzeciego w 1997 r. Redakcja Kwartalnika rozpoczęła druk sylwetek wybitnych andragogów, zmieniony później na szerszą formułę oświatowców. Była to realizacja idei ukazywania ludzi jako sprawców przemian społecznych. Było to, moim zdaniem, zapoczątkowanie pisania historii edukacji dorosłych za życia tych, którzy na to zasługują. Warto pisać historię śladów pozostawionych przez konkretne osoby. Niektóre z tych śladów staną się być może wzorami na wiele lat.

Na początku roku 1998 członek KARTY POROZUMIENIA Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego obchodziło swoje 75-lecie istnienia i wznowionej działalności. Z tej okazji został zamieszczony artykuł Tadeusza Wujka w formie przemówienia wygłoszonego na uroczystym spotkaniu.

Poszerzyła się Rada Programowa czasopisma. Stała się w znacznej mierze międzynarodowa (przedstawiciele Finlandii, Danii, Niemiec, Holandii, Rosji i Węgier). Dawało to gwarancję upowszechniania treści na terenie wspomnianych krajów.

W tym czasie Stowarzyszenie Oświatowców Polskich wystąpiło z inicjatywą organizowania dorocznych konkursów na najlepsze prace z zakresu oświaty dorosłych i andragogiki. Nagrody te nazwano im. Stanisława Staszica – wielkiego Polaka, naukowca, oświatowca i społecznika.

Na okładce numeru 2/1998 pojawił się symbol Europejskiego Stowarzyszenia Organizacji Wolontarystycznych (ESVA), który będzie towarzyszył przez dłuższy czas współpracy czasopisma z tą organizacją. Na łamach Kwartalnika będą się pojawiać informacje o jej działalności, sympozjach i udziale w nich organizacji polskich.

W drugiej połowie roku 1998 odbył się III Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny w Poznaniu. Obradowała oddzielna sekcja pod nazwą *Edukacja ustawiczna w zmieniającej się sytuacji edu-*

cyjnej. Kwartalnik zamieścił siedem artykułów ujmujących najważniejsze sprawy, będące przedmiotem obrad. Obszerne materiały dotyczyły również współpracy międzynarodowej w ramach programów Leonardo da Vinci, SOCRATES oraz Phare SMART. Jest to kolejny przykład konsekwencji działań na rzecz europejskiego charakteru czasopisma.

Kontynuacja pod nowym szyldem *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*

Tę część opracowania pozwoliłem sobie wyodrębnić dwuczłonowo:

Po pierwsze, ze względu na kontynuację realizacji wizji dalekosiężnej i po drugie, że nie podzielałem propozycji zmiany tytułu ze względów faktograficznych. *Edukacja Dorosłych* wydawana w Radomiu była historycznie pierwsza. Nie uważałem za właściwe uleganie naciskom wymyślonym a nie merytorycznym. Do jednoczenia środowisk naukowych w dziedzinie edukacji dorosłych przyczynił się od początku Zespół Redakcji i Rada Programowa *Edukacji Dorosłych*, w przeciwieństwie do redakcji jednoimiennego czasopisma. Znając jednak głębsze intencje i wielkoduszność redaktora naczelnego Henryka Bednarczyka, wspólnie z Tadeuszem Wujkiem przystaliśmy nie z przymusu, ale z dobrej woli na tę zmianę.

Z punktu widzenia historycznego nie ma to znaczenia. Jednakże fakt taki warto odnotować ze względów moralnych. I jeszcze jedno odniesienie. Dochodzenie do projektów rozwiązań odbywało się w toku sporów, które, w moim przekonaniu, świadczyły o słuszności takiej współpracy, której brakuje w pedagogice, a być może i w innych naukach.

Na łamach ostatniego numeru kwartalnika pod dotychczasowym tytułem Ewa Przybylska przedstawiła obszerną informację o współpracy Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych z instytucjami oświaty dorosłych w Polsce. Uważam ten fakt za ważny m.in. z tego względu, że Ewa Przybylska przyczyniła się do powstania i unowocześnienia placówek oświaty dorosłych w Polsce w sposób znaczący i to przez wiele lat.

25 jubileuszowy numer *Edukacji Ustawicznej Dorosłych* zamieścił głównie treści w opracowaniach przeznaczonych na konferencję *Kształcenie dorosłych w reformowanym systemie edukacji*, zorganizowaną przez Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego. Miało to miejsce, jak słusznie podkreślił w swoim Komentarzu redaktor naczelny czasopisma Henryk Bednarczyk, po ukazaniu się Białej Księgi Unii Europejskiej *Nauczanie i uczenie się. Na drodze ku uczącemu społeczeństwu* oraz raportu dla UNECSO *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. W opracowaniach wyrażano optymizm i nadzieję na rezultaty reformy rozpoczętej 1 września 1999 roku. Jej losy widoczne są pełniej z perspektywy 10 lat i zapewne zasługują na głębsze analizy. Warto w nich znaleźć przyczyny powodzeń i niepowodzeń wszystkich podejmowanych w Polsce reform oświatowych. Na razie, przynajmniej na podstawie mojej wiedzy, nikt tego nie dokonał, chociaż próby takie były.

Na II Sejmiku Oświaty Dorosłych w Zamościu (24–26 maja 1999 r.) została przedyskutowana inicjatywa Stanisława Kaczora powołania na Zamojszczyźnie Wszechnicy Roztoczańskiej z siedzibą w Szczebrzeszynie. Patronat objęli: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr ITeE, Dyrekcja Przedstawicielstwa Niemieckich Uniwersytetów Powszechnych w Polsce. Powstało Stowarzyszenie Wszechnica Roztoczańska na czele z Ireną Kurzepą, ówczesnym dyrektorem Liceum Ogólnokształcącego w Szczebrzeszynie i Hen-

rykiem Mateją Starostą Zamojskim. Największe nadzieje wiązano z ożywieniem życia samorządowego, co sygnalizowały rozmowy przeprowadzone w gminach. O tym pisała Teresa Sarleja w artykule *Samorządy lokalne i edukacja dorosłych. Drugi Sejmik Oświaty Dorosłych* nr 3/99.

W tym samym numerze w komentarzu redaktor naczelny poinformował Czytelników, że „Na Ziemi Jana Kochanowskiego w byłym województwie radomskim powstało Stowarzyszenie Oświatowe SYCYNA”. Wyrażał nadzieję, na trwałe rezultaty współpracy samorządów środowisk lokalnych i organizacji oświaty dorosłych.

Jest rok 2008. Dziś możemy wiele powiedzieć o przyczynach powodzeń i trudnościach w rozwoju społeczności lokalnych i udziale w tym edukacji dorosłych. Wszechnica Roztoczańska kończy 9 lat działalności i przygotowuje się w roku następnym do 10-lecia i konferencji międzynarodowej, a Stowarzyszenie SYCYNA powołało, po sukcesach w informatyzacji regionu, Uniwersytet III Wieku. Sprawdza się znane powiedzenie *Po czynach ich poznać*.

Początek roku 2000 to pierwsze znaki ostrzegawcze dla powodzenia reformy oświaty. Kwartalnik dostarcza materiałów do dyskusji, co nie znaczy, że nie zajmuje własnego stanowiska. W komentarzu wyraźnie wysuwa się zastrzeżenie co do braku szerokiego programu edukacji dorosłych, podobnej do akcji likwidacji analfabetyzmu.

Problemy ustawicznej edukacji dorosłych na wsi były przedmiotem publikacji w numerze 2/2000 czasopisma. Po raz wierszy w sposób skoncentrowany została podjęta ta problematyka. Publikacje na łamach Kwartalnika poprzedziło specjalne seminarium w regionie radomskim. Opublikowano artykuły: T. Aleksandra, J. Sarana, H. Skórnickiego, Z. Wołka, S. Kaczora, S. Karasia, Z. Kaczor-Jędrzyckiej, A. Sikorskiej, A. Kozaka, M. Majznera. Henryk Bednarczyk w swoim komentarzu zwrócił uwagę na nowy element seminariów, którym jest to, że odbywają się w środowiskach zainteresowanych, są inicjowane przez lokalne organizacje oświatowe, z udziałem samorządów na szczeblach lokalnych. Są one, pisał redaktor naczelny, nie tylko nowymi elementami lokalnej aktywności, ale również integracji i powstawania lokalnych systemów oświatowych i sieci współdziałania. Przypomniał, że „Zarówno w Sycynie, Końskich, Dzieżgoniu, jak i w Szczepreszynie lokalnym inicjatywom sprzyjają i są aktywnymi uczestnikami zarządy gmin i powiatów”.

Ważną informacją były materiały z inauguracji roku szkolnego w oświacie dorosłych 2001/2002, która odbyła się w Szczepreszynie. Towarzyszył temu blok materiałów poświęconych kształceniu i doskonaleniu nauczycieli. Problematyka ta występowała na łamach Kwartalnika, często bowiem było oto pogłębianie twierdzenia, że oświata „nauczycielem stoi”, chociaż funkcje jego ulegają zmianom.

Pod hasłem roku Norwidowskiego weszła *Edukacja Ustawiczna Dorosłych* w nowe tysiąclecie. W komentarzu przytoczona została dewiza C. K. Norwida: Autorów sądzą ich dzieła, Nie – autorzy autorów! Tytuł komentarza zapowiadał ważność starych problemów w nowym tysiącleciu. Można było łatwo zrozumieć, że nic nie dzieje się z dnia na dzień, że problemy będą wymagać stałej troski w ich rozwiązywaniu.

Nurt edukacji na wsi był kontynuowany na łamach numeru 1/2001 czasopisma. Warto powrócić przynajmniej do dwóch tekstów: E. Malewskiej o zapaści edukacyjnej społeczności wiejskiej w regionie Warmii i Mazur oraz Z. Kaczor-Jędrzyckiej o kierunkach działań Towarzystwa

Polskich Uniwersytetów Ludowych w 2001 roku. Druga autorka przypomniała słowa Ignacego Solorza *Wydobyć ze wsi siłę aktywności kulturalnej dla Polski*. To właśnie kultura będzie stanowić o tym, na ile będziemy się stawiać społeczeństwem ludzkim.

Kolejne dwa numery czasopisma były zdominowane przez problemy współpracy międzynarodowej w różnych formach i skali. Dotyczyły one międzynarodowych projektów naukowo-badawczych jako czynnika rozwoju edukacji ustawicznej (H. Bednarczyk i J. Religa). Odbyte posiedzenie ESVA w Polsce zorganizowane przez Stowarzyszenie Oświatowców Polskich było poświęcone zagadnieniom globalizacji (S. Kaczor) oraz bardziej całościowo współpracy edukacyjnej i badawczej w programach Unii Europejskiej (artykuł J. Stochmiałka). Zagadnienie edukacji dorosłych w epoce globalizmu zostało szeroko omówione na IV Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym nr 3/2001.

Środowisko naturalne i edukacja ustawiczna a rozwój społeczności lokalnych. To temat przewodni nowego roku w oświacie dorosłych i sympozjum zorganizowanego przez Stowarzyszenie Wszechnica Konecka w Sielpi. Problematyka ekologiczna powraca na łamy czasopisma w różnej konfiguracji. Istotne wydaje się to, że wiązano ją z przykładami zajmowania się zagadnieniami w mniejszych miejscowościach, one bowiem będą świadczyć o wyrównywaniu szans na ludzkie życie.

Na początku roku 2002 redaktor naczelny Henryk Bednarczyk przypomniał w komentarzu o powstaniu 30 lat temu samodzielnej subdyscypliny pedagogicznej *pedagogiki pracy*. Było to w rzeczywistości wydarzenie, które stało się początkiem głębszych przemian w refleksji nad pracą i jej rolą w życiu polskiego społeczeństwa. Czas ten wykorzystano na definiowanie pojęć podstawowych takich jak: zawód, kwalifikacje, kompetencje, umiejętności. Poszerzyły się pola badań i działań praktycznych pedagogiki pracy, a w szczególności istotne, w nawiązaniu do wcześniejszego dorobku wydawniczego w Ośrodku Radomskim ITeE, powstały warunki dla wydawania monograficznej serii wydawniczej *Biblioteka Pedagogiki Pracy*. O nowych pozycjach, a także okresowo (zbiorezo), informowano Czytelników na łamach *Edukacji Ustawicznej Dorosłych*.

Skupienie się na początku 2002 roku na polityce społecznej na łamach Czasopisma umożliwiło zainteresowanym znalezienie dla siebie miejsca w rozwijaniu teorii i działań praktycznych. Określenie priorytetów i warunków realizacji w skali regionów, a także Europy zostały opracowane m.in. przez takich autorów jak: J. Hausner, K. Sujka, H. Bednarczyk, M. Sieczkowski i M. Grewiński. Kontynuowano dział o relacjach rynku pracy z edukacją dorosłych. Można powiedzieć, że zagadnienie to stało się ważnym polem dociekań intelektualnych (refleksji), jak też doświadczeń praktycznych.

W numerze 3/2002 zamieszczone zostały wspomnienia o odejściu prof. Tadeusza Wujka oraz prof. Wandy Rachalskiej. Pierwsza postać utrwaliła się na polu edukacji dorosłych w wielu wymiarach: badacza, dyplomaty, nauczyciela akademickiego oraz redaktora prac zbiorowych z dziedziny andragogiki, funkcjonujących również przez następne lata. Profesor Wanda Rachalska zaznaczyła swój ślad na polu badań oraz kształcenia kadr w dziedzinie orientacji i poradnictwa zawodowego nie tylko w Polsce, ale i w skali międzynarodowej.

Jeszcze jedna strata musiała być odnotowana na łamach czasopisma zajmującego się oświatą dorosłych. Zmarł nagle dr Stanisław Karaś, jeden z prezesów Stowarzyszenia Oświatowców Polskich, wieloletni działacz ZZDZ oraz Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, autor licznych publikacji na łamach Kwartalnika.

Za rok 2003 warte do odnotowania są szczególnie następujące fakty. W sferze organizacyjnej nastąpiła zmiana składu redakcji (od numeru 3/2003). Poza jedną osobą, ukształtował się zespół złożony z pracowników ITeE Ośrodka Kształcenia i Doskonalenia Kadr w Radomiu. Wydaje się, że było to wydarzenie ważne dla sprawności działania. Następowало też poszerzenie składu Rady Programowej, której członkowie krajowi i zagraniczni mieli możliwość propagowania czasopisma, jak też pozyskiwania nowych autorów.

W roku 2003 – 50 lat działalności podsumował Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Informował o tym w swoim komentarzu redaktor naczelny H. Bednarczyk. W tym samym numerze 2/2003 opublikowane zostało *Stanowisko z dnia 29.08.2003 r. w sprawie projektowanych zmian w opodatkowaniu organizacji społecznych, szkół niepublicznych i niepaństwowych szkół wyższych*. Stanowisko w tych sprawach zajęli sygnatariusze Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych. Kwartalnik uczestniczył w podobnych wydarzeniach, służąc swoimi łamami dla dyskursu społecznego. Podobnie można mówić o działalności czasopisma przez publikację *Strategii rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010 – MENiS 2003*. Dokument ten został przyjęty przez Radę Ministrów 8 lipca 2003 roku. W tym samym numerze zostały podane dwie ważne informacje wydawnicze: pierwsza o ukazaniu się *Polskiej bibliografii oświaty dorosłych 1971–1995 autorstwa Tadeusza Wujka* oraz o publikacji *Karta Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych* pod red. H. Bednarczyka i A. Kirejczyka. Przypomnienie 8 lat działalności organizacji, które podpisały Kartę może być zachętą do kontynuacji działań mimo wielu przeszkód pojawiających się na skutek zmiany warunków społeczno-politycznych. Z uznaniem dla działalności Karty odniosła się ówczesna Minister Edukacji Narodowej i Sportu Krystyna Łybacka, kierując specjalne pismo do Przewodniczącego Karty profesora Henryka Bednarczyka na okoliczność inauguracji nowego roku oświaty dorosłych nr 4/2003. W tym samym numerze najwięcej materiałów zamieszczono w związku z procesami informatyzacji w Polsce. Najbardziej przemawiającym do przeciętnego człowieka, ale interesującego się tą problematyką był artykuł T. Kupidury i H. Bednarczyka *Sycyna – rozwój społecznej rozproszonej sieci komputerowej powiatu zwoleńskiego*. Bardzo korespondowały z tą informacją artykuły dotyczące europejskich programów edukacyjnych.

Przez kilka lat Polska intensywnie przygotowywała się do przystąpienia do Unii Europejskiej. Stało się to 1 maja 2004 roku. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych* wpisała się również w nurt informacyjny, szczególnie środowisk oświatowych i ekonomicznych o programach międzynarodowych i ich realizacji w kooperacji z organizacjami i instytucjami różnych krajów Unii Europejskiej. Wychodząc naprzeciw zainteresowaniom redakcji dwukrotnie dodrukowywała nr 4/2003 Kwartalnika, aby programy edukacyjne z odpowiednimi instrukcjami dotarły do możliwie licznych środowisk.

Edukacja Ustawiczna Dorosłych pielęgnuje tradycje pamięci o ludziach, którzy niejednokrotnie swoje długie życie poświęcili w służbie edukacji, W numerze 1/2004 w swoim stałym

komentarzu redaktor naczelny zaanonsował pięciolecie Wszechnicy Roztoczańskiej i z tej okazji zorganizował konferencję międzynarodową *Edukacja dorosłych może sprzyjać jednoczeniu Europy*, połączonej z Jubileuszem 80-lecia urodzin Stanisława Kaczora, inicjatora powstania Wszechnicy. W tym roku miało też miejsce nadanie tytułu doktora honoris causa przez Uniwersytet w Bydgoszczy twórcy pedagogiki pracy w Polsce profesorowi Tadeuszowi Nowackiemu, a w Wyższej Szkole Umiejętności Pedagogicznych i Zarządzania w Rykach wydanie księgi jubileuszowej na 70-lecie rektora tej uczelni profesora Henryka Bednarskiego.

W 2004 roku odbył się V Zjazd Pedagogiczny Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Tym razem we Wrocławiu. Kwartalnik *Edukacja Ustawiczna Dorosłych* nie tylko informuje o tym, ale również zamieszcza wybrane teksty referatów.

We wszystkich numerach czasopisma z 2004 roku kontynuowane były treści dotyczące programów międzynarodowych i relacji między edukacją a rynkiem pracy.

Od kilku lat obok artykułów analitycznych i syntetyzujących problemy edukacji, na łamach Kwartalnika zamieszczane są systematycznie informacje o konferencjach, seminariach, sympozjach krajowych i międzynarodowych w Polsce i za granicą. Wielka to zasługa głównie pracowników Instytutu Technologii Eksploatacji takich jak: Iwona Kacak, Tomasz Sułkowski, Joanna Tomczyńska, Jolanta Religa, Tomasz Kupidura, Alicja Sadłowska, Zbigniew Kramek, Ireneusz Woźniak i in.

Rok 2005 to dalszy rozwój czasopisma. Poszerzenie problematyki międzynarodowej, a więc opis systemów edukacji lub ich elementów, europejskiej sieci międzykulturowej edukacji dorosłych, programów w kontekście sieci internetowej. Opublikowane zostały treści związane z rokiem Polsko-Niemieckim 2005/2006. Od numeru 4/2005 Kwartalnik zamieszcza logo EAEA (Europejskiej Organizacji Oświaty Dorosłych). Może to być poważnym narzędziem kształtowania świadomości na rzecz umacniania więzi europejskich.

Kilka numerów *Edukacji Ustawicznej Dorosłych* z lat 2006/2007 propagowało na okładkach siedziby pozaszkolnej edukacji dorosłych. Był to w moim przekonaniu zamysł przemyślany. Pokazuje bowiem, że pierwszy front pracy oświatowej ma miejsce w konkretnych miejscowościach z udziałem nazwanych z imienia i nazwiska osób, najczęściej rozmiłowanych w swojej pracy. Tak dzieje się w przypomnianych Centrach Kształcenia Ustawicznego, Zakładach Doskonalenia Zawodowego, Uniwersytetach Ludowych i innych placówkach.

Wyjście z inicjatywą powołania Narodowej Rady Edukacji Dorosłych nawiązuje do podobnych faktów z historii polskiej oświaty. Ważne, aby jej koncepcja została przemyślana w taki sposób, który zapewni jej działanie na wiele lat. Wszelkie bowiem byty bez wizji i gwarancji działań przez lata, umniejszają szanse następnych pomysłów. W tym niestety jesteśmy niepoprawni. Przykładem mogą być podejmowane reformy, a nie kończone. Przez to nie mamy wiedzy o tym, które ich elementy mogą być rozwojowe, a od których trzeba odstąpić. Podobnie można też powiedzieć o opracowanych wielu strategiach lub programach edukacyjnych, o których bardzo szybko, z różnych powodów zapomniano i wstyd się do tego przyznać.

Pod koniec roku 2006 nastąpiło poszerzenie Rady Programowej czasopisma, a jej przewodnictwo objął profesor Tadeusz Aleksander, jednocześnie przewodniczący Zespołu Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. W tym też roku Związek Zakładów Doskona-

lenia Zawodowego obchodził 60-lecie działalności. Dwa rozdziały czasopisma zostały wypełnione treściami z prac tej organizacji, głównie przez pracowników zajmujących się na co dzień organizowaniem działań w poszczególnych Zakładach Doskonalenia Zawodowego.

Trwa udany eksperyment zmierzania do czasopisma dwujęzycznego. Redakcja utrwała zainteresowania edukacją dorosłych w kontekście europejskim. Trzy części większego opracowania pt. *Uczenie się i kształcenie dorosłych w Europie dzisiaj* autorstwa Janosa Sz. Totha z Europejskiego Stowarzyszenia Kształcenia Dorosłych oraz pozyskiwanie znanego w świecie znawcy problemów edukacji dorosłych Joachima Knolla profesora na Uniwersytecie w Bochum.

Duży blok opracowań o edukacji na Słowacji jest dobrą prognozą dla poszerzających się kontaktów a tym krajem. Sprzyjać temu będzie zapewne dorobek seminarium organizowanego każdego roku przez prof. Franciszka Szloska w Zuberu na Słowacji.

We wrześniu 2007 roku odbył się kolejny VI Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny pod hasłem *Edukacja, moralność – sfera publiczna*. Na łamach czasopisma zamieszczono niektóre wypowiedzi z kręgu osób zajmujących się pedagogiką pracy i andragogiką. Bardzo ważnym wydarzeniem na Zjeździe było ogłoszenie wypracowanego stanowiska Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego *W sprawie stanu i perspektyw rozwoju edukacji w Polsce*. Stanowisko to zostało zawarte w siedmiu punktach i podpisane przez przewodniczącego PTP Profesora Zbigniewa Kwiecińskiego. Wyrażono opinię w następujących kwestiach: 1. Oświata staje się miejscem erozji reguł demokratycznych i podlega zawłaszczeniu przez doraźne interesy polityczne. 2. Treści i formy kształcenia szkolnego mogą stanowić zagrożenie dla nabywania kompetencji intelektualnych i obywatelskich. 3. Reforma edukacji przynosi konsekwencje przeciwstawne pierwotnym założeniom. 4. Szkoła stanowi narzędzie odtwarzania nierówności społecznych. 5. Mechanizm selekcji edukacyjnej w polskim systemie oświaty wytwarzają mit powszechności wykształcenia Polaków. 6. W wyniku biurokratyzacji zarządzania oświatą następuje załamanie się etycznej odpowiedzialności wychowawczej. 7. Następuje zanik publicznej debaty nad edukacją. Na koniec stanowiska stwierdzono: *Wszystkie wymienione zagrożenia edukacji są przedmiotem naszego stałego zaangażowania badawczego. Ten potencjał powinien zostać wykorzystany dla edukacji jako dobra za które wszyscy jesteśmy odpowiedzialni*.

Po zaprezentowaniu edukacji na Słowacji, przyszedł czas w ostatnim numerze z 2007 roku na prezentację zagadnień edukacji na Ukrainie przez czołówkę uczonych z Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy: Prezydenta Akademii W.G. Kremienia, sekretarza tej instytucji N. Nyczkało, dyrektora jednego z najliczniejszych Instytutów Akademii I.A. Zjazuna i innych.

Ważna informacja dla chcących objąć ideę ciągłości i rozwoju działalności czasopisma na polu pedagogiki pracy dotyczy Biblioteki Pedagogiki Pracy, monograficznej serii wydawniczej pod red. naukową Henryka Bednarczyka. Od roku 1987 wydano 183 tomy w ilości 140440 egz. Jest kontynuacją Biblioteki Kształcenia Zawodowego (32 tomy w latach 1997–1989) oraz cyklu materiałów Szkoła–Zawód–Praca (11 tomów w latach 1976–1989).

Gdy spoglądam na dorobek czasopisma, to pragnę przede wszystkim podkreślić konsekwentną realizację założonych celów. Modernizowanie ich w warunkach zmieniającej się rzeczywistości, ciągłe inspiracje na polach teorii i praktyki, ich wzajemnych związków w układach

międzynarodowych przez ukazywanie przykładów sukcesów, przestrzegając jednocześnie przed popełnieniem błędów, które inni popełnili.

Z wielkim zadowoleniem stwierdzam bogacenie terminologii i upowszechnianie myśli światowej, z jednoczesnym docenianiem dorobku nauki i praktyki w Polsce. Wreszcie podkreśliłam to raz jeszcze, ciągle poszerzanie kręgu autorów wywodzących się z różnych pokoleń i różnych szkół naukowych.

Wszystkie osiągnięcia nie powstały bez konkretnych jednostek skupionych w zespołach kierowanych przez redakcję i jej redaktora naczelnego prof. dr hab. Henryka Bednarczyka.

Przyszłość Edukacji Ustawicznej Dorosłych

Dokonana próba spojrzenia na kilkunastoletni dorobek najpierw *Edukacji Dorosłych*, a następnie *Edukacji Ustawicznej Dorosłych* jest jedną z możliwych i sędzę, że spotkanie Rad Redakcyjnych czasopism, wydawanych przez Radomski Ośrodek będzie okazją do niezbędnych uzupełnień.

Warto jednak, jak sędzę, zakończyć pewnym spojrzeniem w przyszłość. Przede Wszystkim *Edukacja Ustawiczna Dorosłych* będzie w dalszym ciągu potrzebna polskiej edukacji dorosłych w jej coraz bardziej rozbudowanych kontaktach międzynarodowych. Zatem wszelkie pomysły jej umiędzynarodowienia będą pożądane.

Warto będzie podjąć działania na rzecz realizacji jednego z postulatów zawartych w Oświadczeniu VI Zjazdu Pedagogicznego, dotyczącego dyskusji we wszystkich ośrodkach naukowych, ale w następstwie również szerszej debaty społecznej o przyszłości edukacji w Polsce. W wyniku tych dyskusji może powstanie nareszcie wizja w tym zakresie, bez której trudno budować oświecone społeczeństwo obywatelskie.

Właśnie budowie społeczeństwa obywatelskiego powinniśmy poświęcić możliwie dużo uwagi. Może właśnie powołana Rada Narodowa jako ciało społeczne przyczyni się do ożywienia ruchu oświatowego na wszystkich szczeblach społecznych. Zdaję sobie sprawę z trudności i niezbędności czasu oraz wytrwałości. Znając jednak umiejętności dotychczasowej Redakcji czasopisma, złożonej z osób różnych pokoleń mam przekonanie, że wiele z elementów tych propozycji będzie podjętych i zrealizowanych.

Recenzent:

dr hab. Henryk BEDNARCZYK, prof. ITeE – PIB

Tadeusz ALEKSANDER

Instytut Pedagogiki Uniwersytet Jagielloński
Kraków

Z działalności Zespołu Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk

The activity of Adult Education Team, Committee on Pedagogical Sciences, The Polish Academy of Sciences

Słowa kluczowe: Zespół Pedagogiki Dorosłych, historia powstania, struktura, działalność.

Key words: Adult Education Team, history, structure, activity.

Summary

The chairman Prof. Tadeusz Aleksander (PhD) presents the history and activity of Adult Pedagogy Team. The most important issues are: integration the anagogic environment by organize the conferences and indication the publication activity. He presented plans for future and current problems, for example introduce andragonist.

Już w pierwszej kadencji w powołanym w 1953 r. Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN (przewodniczący prof. dr B. Suchodolski) zorganizowano Zespół („Zagadnień”) Pedagogiki Dorosłych. Jego kierownikiem został ówczesny doc. dr K. Wojciechowski, także Prezes Zarządu Głównego TWP. Zespół od samego początku skupiał specjalistów (teoretyków i praktyków – głównie kierowników centralnych instytucji kształcenia dorosłych) zajmujących się wspomnianymi zagadnieniami. Już wtedy funkcjonował jako organ społeczny, niemający odrębnego, instytucjonalnego zaplecza. Nie miał też odpowiednich środków adekwatnych do koordynacji badań i działań inwencyjnych w zakresie kształcenia dorosłych.

Po wielu latach działalności, w 1984 r. przewodniczącym Zespołu został prof. dr S. Kaczor. Wtedy – na tle innych, analogicznych KNP PAN – działalność Zespołu uznana została za szczególnie aktywną¹.

W 1990 r. przewodniczącym Zespołu został prof. J. Pólturzycki. Od tej pory Zespół działając łącznie z założonym w 1993 r. Akademyckim Towarzystwem Andragogicznym² doprowadził do wyraźnego odbudowania ruchu naukowego w obszarze andragogiki. Działalność Zespołu Pe-

¹ T. Lewowicki: 50 lat (1953–2003) Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Rocznik Pedagogiczny, t. 26/2003, s. 7–45.

² A.E. Wesołowska: Nowa kadencja Zespołu Pedagogiki Dorosłych KNP PAN. Rocznik Andragogiczny 1994, s. 196–197.

dagogiki Dorosłych skutecznie integrującego i koordynującego prace badawcze andragogów polskich „szła” w kilku kierunkach.

Pierwszy to organizowanie dorocznych seminariów, konferencji i sympozjów naukowych, a także przygotowywanie programu obrad sekcji oświaty dorosłych na kolejnych zjazdach pedagogicznych (np. w 1998 r. na III Zjeździe w Poznaniu i w 2001 r. na IV Zjeździe w Olsztynie).

Kierunek następny to inicjowanie działalności wydawniczej w postaci czasopism i książek andragogicznych. Po okresie załamania się (dawnych) wydawnictw (m.in. zawieszenie w czerwcu 1990 r. po latach druku miesięcznika „Oświata Dorosłych”) staraniem dwu gremiów, tj. Zespołu Pedagogiki Dorosłych i Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, rozpoczęto w 1993 r. wydawanie (przy pomocy środków uzyskanych z DVV) kwartalnika „Edukacja Dorosłych”, a w roku następnym (1994) „Rocznika Andragogicznego”. Oba pisma zaczęły dostarczać fachowej i współczesnej literatury pracownikom instytucji oświaty dorosłych i studentom pedagogiki nauczanych teorii oświaty dorosłych. W tym samym 1994 r., staraniem Zespołu, a także ATA – głównie zaś prof. A.E. Wesołowskiej rozpoczęto druk imponującej, jak się później okazało, serii książkowej Biblioteka Edukacji Dorosłych (do końca 2000 r. wydano w niej 40 wartościowych książek). Trzeba nadmienić, że w kręgu współpracującego z Zespołem Pedagogiki Dorosłych analogicznego Zespołu Pedagogiki Pracy (inicjator i pierwszy przewodniczący prof. T. Nowacki) w tym samym czasie zainicjowano wydawanie (głównie dzięki staraniom prof. H. Bednarczyka) „Edukacji Ustawicznej Dorosłych”, zaś w kręgu Stowarzyszenia Oświatowców Polskich (m.in. staraniem prof. S. Kaczora) – kwartalnika „Oświatowiec”.

Kolejny kierunek działalności Zespołu Pedagogiki Dorosłych PAN to praca z młodymi andragogami. Na najniższym szczeblu polegała ona na tworzeniu studenckich kół andragogicznych w Uniwersytecie Warszawskim (dr E. Skibińska) i Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu (dr H. Solarczyk). Następnie zaś na prowadzeniu od 1999 r. dorocznej Szkoły Młodych Andragogów w Zielonej Górze. Organizatorem i od lat kierownikiem Szkoły jest prof. J. Kargul. Szkoła ta to sposób integrowania teoretyków i praktyków oświaty dorosłych oraz zapoznania się z kierunkami pracy badawczej starszego pokolenia teoretyków kształcenia dorosłych. Pełni ona też niebagatelną rolę w poznaniu (coroczne wyjazdy uczestników do Niemiec) teorii i praktyki kształcenia pracujących za granicą. Posiewem Szkoły jest stała publikacja pt. „Dyskursy młodych andragogów”, zawierająca referaty, komunikaty z badań i głosy w dyskusji wypowiedziane przez jej uczestników. Podobnemu celowi służyły Zimowe Warsztaty Andragogiczne, urządzone w 2001 r. przez Kaszubski Uniwersytet Ludowy im. J. Wybickiego (filia w Starbieniu, powiat wejherowski) w porozumieniu z Zespołem Pedagogiki Dorosłych.

Znaczącym osiągnięciem Zespołu Pedagogiki Dorosłych jest przygotowywanie co pewien czas ekspertyz i opinii na temat stanu oświaty dorosłych w Polsce. Pierwsze dwie przygotowali w 1995 r. prof. J. Półturzycki („Pedagogika dorosłych – stan, potrzeby i zadania rozwoju”) oraz prof. J. Kargul („Stan andragogiki w Polsce w latach 1985–1994”). Następne – prof. T. Aleksander („Stan współczesnej refleksji andragogicznej w Polsce” – 2004 i „Stan współczesnej oświaty dorosłych w Polsce” – 2007).

Członkowie Zespołu włożyli wiele starań w opracowanie i wdrożenie różnych form kształcenia i doskonalenia zawodowego pracowników instytucji oświaty dorosłych. Przykładem Podyplomowe Studium Edukacji Dorosłych w UMK w Toruniu.

Obecnie (2008 r.) środowisko andragogiczne w naszym kraju to około 120 osób zatrudnionych w uniwersytetach, wyższych szkołach pedagogicznych i niektórych technicznych, w katedrach (zakładach), sekcjach (czy zespołach) zajmujących się refleksją nad kształceniem dorosłych oraz uczących studentów pedagogiki przedmiotu (standard) teoria oświaty dorosłych (andragogika) lub studiujących na specjalności (Uniwersytet Warszawski, UMK w Toruniu) oświata dorosłych czy animacja kultury (UJ). Dołączają do nich także doktoranci – po kilku w każdym uniwersytecie – zajmujący się teorią oświaty dorosłych oraz studenci specjalizacji oświata dorosłych (w wyżej wymienionych uniwersytetach).

Zwyczajowo uważa się, że członkami Sekcji są wszystkie wymienione osoby, chociaż w kolejnych posiedzeniach (z reguły 2 razy w roku) bierze udział tylko część tych osób. W posiedzeniu ostatnim w dniu 3 kwietnia 2008 r. uczestniczyło 31 osób.

W składzie obecnego zarządu Zespołu znalazło się 11 osób, głównie profesorów: T. Aleksander (UJ) – przewodniczący, A. E. Wesołowska (Wyższa Szkoła im. Pawła Włodkowica w Płocku) – wiceprzewodnicząca, dr K. Pierścieniak (UW) – sekretarz Zespołu, O. Czerniawska (WSHE Łódź), E. Sapia-Drewniak (Uniwersytet Opolski), E. Ambrozik-Solarczyk (UAM), A. Stopińska-Pajak (UŚ), J. Semków (Uniwersytet Wrocławski), J. Kargul (DSWE TWP), M. Malewski (DWSE TWP), E. Dubas (Uniwersytet Łódzki). Dobór członków zarządu został tak pomyślany, by znalazło się w nim przynajmniej po 1 osobie z najbardziej znaczących ośrodków refleksji i kształcenia andragogicznego. Przypada nam, iż decyzją Zarządu Zespołu przewidziano przy nim stanowisko Honorowego Przewodniczącego, którym wybrano jednogłośnie, prof. J. Półturzyckiego, wcześniej przez wiele lat przewodniczącego Zespołu.

Obecnie działalność Zespołu zmierza w kilku kierunkach. Pierwszy to starania o należyty poziom kształcenia andragogicznego studentów i nauczycieli dorosłych. Praktycznie są to „zmagania” z przedstawicielami władz oświatowych o stosowne – do stale rosnących potrzeb kształcenia dorosłych – potraktowanie przedmiotu andragogika w planach nauczania studiów pedagogicznych (ostatecznie znalazł się on wśród standardów na studiach magisterskich) oraz należyta (odpowiedni program, organizacja nauczania, praktyki, obozy naukowe) jego realizację na zajęciach ze studentami. Nie jest też obojętne członkom Zespołu doskonalenie andragogiczne osób już pracujących w instytucjach kształcenia dorosłych. By im przyjść z pomocą, Zespół co pewien czas postuluje organizowanie rozmaitych studiów podyplomowych i wznawianie wydawnictw naukowych oraz metodycznych z obszaru kształcenia dorosłych.

Dzisiaj ważna jest potrzeba skierowania do Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej odpowiedniego pisma z uzasadnieniem o wpisanie zawodu andragoga (lub pracownika oświatowego czy nawet geragoga, tj. nauczyciela osób w trzecim wieku), na listę tytułów zawodowych. Załatwienie tej sprawy przyspieszyłoby proces profesjonalizacji w tym zawodzie i bardziej zmotywowało studentów szkół wyższych (specjalność andragogika lub teoria oświaty dorosłych) do wyboru specjalności andragogika. Uwidocznienie tej profesji w urzędowym wykazie zawodów

ze wskazaniem na zakres związanych z nią zajęć (działań zawodowych) stałoby się krokiem do wykreowania zawodu andragoga.

Następny kierunek pracy Zespołu to integrowanie środowiska andragogicznego przez organizowanie konferencji. Zwyczajowo do tej pory – o czym wspomiano wyżej – z inicjatywy i pod patronatem Zespołu organizowano po dwie naukowe konferencje w roku. W roku bieżącym tj. 2008, Zespół zamierza zorganizować również dwie takie konferencje. Pierwszą w dniach 28–29 kwietnia w Zakopanem pt. „Obszary współpracy andragogiki i gerontologii”, przygotowaną staraniem pracowników Zakładu Andragogiki i Gerontologii Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kard. A. Hłonda w Mysłowicach. Drugą w dniach 14–15 października w Kazimierzu nad Wisłą nt. „Nowe wymiary edukacji ustawicznej dorosłych w europejskiej przestrzeni kształcenia” organizowaną głównie staraniem pracowników Zakładu Andragogiki UMCS w Lublinie.

W kręgu członków Zespołu zapadła decyzja o zorganizowaniu w roku 2009 lub 2010 pierwszego Ogólnopolskiego Zjazdu Andragogicznego. Będzie on realizowany wspólnie z nowym Zarządem Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, któremu od grudnia 2007 r. prezesuje prof. E. Skibińska z UW. Zjazd ma nawiązać do tradycji dwu konferencji z 1929 r. zorganizowanych z udziałem międzywojennego Komitetu na Rzeczypospolitą Polską Wszechświatowej Konferencji Kształcenia Dorosłych. Pierwsza odbyła się w dniach 8–10 maja (1929 r.) w Kazimierzu nad Wisłą. Druga w dniach 22–29 sierpnia (1929 r.) w Cambridge, z udziałem 22 uczestników z Polski. Ambicją wnioskodawców jest, by konferencja ta nawiązywała także do ustaleń i dorobku kolejnej światowej konferencji edukacji dorosłych UNESCO, która ma się odbyć w 2009 r. w Brazylii.

W bieżącym roku w dniach 12–17 maja zostanie zorganizowana w Uniwersytecie w Zielonej Górze, kolejna, jubileuszowa (dziesiąta) Szkoła Młodych Andragogów, kierowana jak dotąd przez prof. J. Kargula. Na jej treść złożą się spotkania dyskusyjne młodych andragogów z ich starszymi kolegami (mistrzami), referaty i komunikaty z badań wygłaszane przez uczestników, wycieczka naukowa do Uniwersytetu Powszechnego w Berlinie. Plonem Szkoły będzie i tym razem kolejne zbiorowe wydawnictwo „Dyskursy młodych andragogów”.

Dane korespondencyjne autora:

Prof. dr hab. Tadeusz ALEKSANDER

Uniwersytet Jagielloński

Wydział Filozoficzny

Instytut Pedagogiki

ul. Stefana Batorego 12

31-135 Kraków

Andragogika i gerontologia wobec procesu starzenia się i śmierci

Andragogy and gerontology towards ageing and death

Słowa kluczowe: okres późnej dorosłości, proces starzenia się, umieranie, śmierć.

Key words: old age period, ageing, dying, death.

Summary

The issues of ageing and death connected with fading youth and passing time very often make the area for theoretical reflections of representatives of many scientific fields. The reflections are led in medical, philosophical, theological and psychological context. They are also important issues in many research within andragogy and gerontology.

Problematyka starzenia się człowieka oraz umierania i śmierci powiązana z przemijaniem i nieubłaganym upływem mijającego czasu stanowią ważny obszar refleksji teoretycznej przedstawicieli wielu dyscyplin nauki. Rozważania na ten temat prowadzone są w ujęciu medycznym, filozoficznym, teologicznym czy psychologicznym. Znaczące miejsce zajmują też w eksploracjach badawczych w obrębie andragogiki i gerontologii.

Ostatni okres życia człowieka wiąże się w sposób naturalny z doświadczaniem różnego typu strat – sił i zdrowia, zasobów finansowych, współmałżonka, nierzadko dzieci i wnuków, przyjaciół i znajomych. Jednak kluczowym zagadnieniem staje się tutaj nie to, jakich strat doświadczamy, bo są one nieuchronne, ale to, jak sobie z nimi radzimy, z czego w procesie radzenia sobie możemy korzystać, jaką rolę pełnią nasze kompetencje, a jaka powinna czy musi być rola innych ludzi, nie tylko tych bliskich, ale i profesjonalnych opiekunów.

Zjawiska starzenia się oraz umierania i śmierci powiązane z przemijaniem i nieubłaganym upływem mijającego czasu stanowią przedmiot refleksji teoretycznej przedstawicieli wielu dyscyplin nauki. Rozważania na ten temat prowadzone są m.in. w ujęciu medycznym, filozoficznym, teologicznym, psychologicznym czy demograficznym. Osobne badania i studia poświęcone są edukacji osób starszych w kraju i za granicą (por. m.in. Bachmann W. 1994; Czerniawska O. 1996; Fabiś A. red. 2007; Trafiałek E. 2000; Zych A.A, Bartel R. 1988).

Obok wiedzy naukowej potrzebny jest też rozwój różnorodnych form edukacji dorosłych sprzyjających wzmacnianiu osób znajdujących się w obliczu starości, choroby oraz umierania i śmierci. Oczekiwania takie zgłaszane są ze strony najbliższych, rodziny, ale często też przez pracowników domów pomocy społecznej, uniwersytetów trzeciego wieku, szpitali czy hospicj.

cyjów. W wybranych publikacjach analizowane są też wielostronne uwarunkowania zaspokajania potrzeb osób starszych (por. m.in. Cichocka M. 1983; Lasota L. 2006; Leszczyńska-Rejchert A. 2007; Śledzianowski J. ks. 1995; Wiśniewska J. I. 2005) z uwzględnieniem funkcjonowania na emeryturze (m.in. Radziewicz-Winnicki A. 1998; Trafiałek E. 1998). Osobne miejsce zajmuje tu charakterystyka aktywności zawodowej starszych pracowników (por. m.in. Desmond H.J. 2000; Halicka M. 2004).

Czynniki sprzyjające poczuciu jakości życia w okresie późnej dorosłości

Prowadzone przez demografów analizy wskazują, że trwający od kilkunastu lat spadek dzietności nie został jeszcze zakończony i dotyczy kolejnych roczników młodzieży. Malejąca dzietność i wzrastająca długość życia powodują starzenie się społeczeństwa. Jak zauważa A. Woźniak-Krakowian (2007, s. 300) do 2030 roku – średni wiek mieszkańca Polski (obecnie wynosi on około 37 lat) wzrośnie do ponad 45 lat, z tendencją do dalszego wzrostu. Systematycznie będzie malała liczba młodzieży w wieku 16–24 lat, z obecnych prawie 6 mln do 4 mln w 2015 r. oraz 3 mln w 2030 r. Istotne przesunięcie nastąpi w proporcjach między liczbą osób w wieku produkcyjnym i poprodukcyjnym. W okresie do 2010 liczba ludności w wieku produkcyjnym z obecnych 24 mln wzrośnie o prawie milion, zaś w wieku poprodukcyjnym z 5,8 wzrośnie do 6,4 mln osób. W okresie kolejnych 20 lat liczba ludności w wieku produkcyjnym będzie systematycznie maleć aż do poziomu 20,8 mln w 2030 r., a w wieku poprodukcyjnym – rosnać aż do 9,6 mln. Wskaźnik obciążenia ekonomicznego, tj. liczba osób w wieku nieprodukcyjnym na 100 osób w wieku produkcyjnym zwiększy się z obecnych 60 do 72; jednocześnie znacznie zwiększy się obciążenie ludnością w wieku poprodukcyjnym – do 46 (obecnie 24) na niekorzyść osób w wieku przedprodukcyjnym (z obecnych 26 na 36). Okres po 2020 roku będzie charakteryzował się gwałtownym starzeniem się ludności. Znaczny przyrost nastąpi w najstarszych grupach wieku. Dane wstępne GUS z 2005 roku pokazują, że liczba osób w wieku 85 lat i więcej wzrośnie do 2010 r. o 50% i osiągnie pół miliona, a w 2030 r. do prawie 800 tys. (obecnie liczba osób w tym wieku wynosi niespełna 320 tys.).

Proces starzenia się jest bardzo złożony. Jego źródła leżą w wielu różnych mechanizmach. Starzenie dotyczy wszystkich organizmów, jest zależne od działania genów oraz wpływu otoczenia na organizm. Wszystkie teorie starzenia można podzielić na opierające się na zaprogramowanej śmierci oraz na kumulacji błędów (Woźniak-Krakowian A., 2007, s. 301). Teorie zaprogramowanej śmierci zakładają, że czas życia organizmu jest odliczany przez biologiczne zegary. Kiedy zegary odliczą pewną liczbę, włącza się proces samobójczej śmierci organizmu. Teorie kumulacji błędów winą za proces starzenia obarczają negatywny wpływ środowiska. Czynniki mutagenne powodują błędy w kopiowaniu genów, które kumulują się dzięki przenoszeniu do kolejnych pokoleń komórek. W pewnym momencie procent błędów przekracza pewien poziom i organizm nie potrafi już ich naprawić, co doprowadza do śmierci.

Porównywanie możliwości osób w okresie bardzo późnej dorosłości z możliwościami osób we wczesnej i średniej dorosłości nie ma szczególnej wartości. Pamiętajmy, że najstarsi dorośli stają przecież przed zupełnie innymi wyzwaniami niż młodszy. Ich zadaniem jest raczej utrzymanie dotychczasowego stylu życia czy też znalezienie sposobów kompensacji mimo doświadczania

nia różnego rodzaju strat. Tutaj wnioski są dość optymistyczne: ci, którzy ćwiczą i rozwijają odpowiednie umiejętności, czy to fizyczne, czy psychiczne, mają duże szanse utrzymania dotychczasowego poziomu swego funkcjonowania (por Janiszewska-Rain J. 2005, s. 604).

Starzenie się jest ważnym obszarem analiz gerontologii. Jeżeli starość można traktować jako okres, to w przypadku starzenia się warto brać pod uwagę pewien proces, któremu podlega człowiek w ciągu życia. Nie można tu sprecyzować jasno przedziału wiekowego, który by stanowił początek tego zjawiska.

Interpretowanie starzenia się człowieka tylko od strony biologicznej jest zbyt jednostronne i niewystarczające, stąd ważnym postulatem jest branie pod uwagę nieuchronności, powszechności, długotrwałości, zróżnicowania i wielopłaszczyznowości tego procesu, który zachodzi w wymiarze biologicznym, psychologicznym i społecznym. Należy też dodać, że zależy on od człowieka i czynników społecznych, ekonomicznych, psychologicznych, biologicznych, ekologicznych, historycznych i kulturowych (Leszczyńska-Rejchert A. 2007, s. 16).

Pisząc o zjawisku periodyzacji okresu starzenia się warto analizować wiek kalendarzowy, biologiczny, psychiczny, czy też społeczny. Wiek kalendarzowy, inaczej wiek metrykalny jest to liczba przeżytych lat ustalana na podstawie daty urodzenia osoby. Za próg starości uznaje się tu zwykle ukończenie 60 r.ż.

Wiek biologiczny to ogólny stan organizmu, jego sprawność i żywotność, stwierdzany na podstawie wyników badań. Zmienia się on razem z upływem lat i nie jest jednakowy w stosunku do wszystkich jednostek, w populacji ludzi starszych są osoby wykazujące się dobrym zdrowiem i kondycją jak i osoby schorowane i zniedołężniałe (Wiśniewska-Roszkowska K. 1987, s. 11).

Wiek psychiczny związany jest z przebiegiem funkcji poznawczych, emocjonalnych i zmian osobowości. Wiek społeczny dotyczy sytuacji społecznej jednostki w stosunku do roku jej życia. Wiek ten określa się poprzez analizę zakresu i rodzaju pełnionych ról społecznych (za: Leszczyńska-Rejchert A. 2007, s. 40). Najczęściej przyjmowanie w tym okresie role społeczne to rola emeryta związana z zakończeniem pracy zawodowej oraz dziadka i babci wynikająca z narodzin potomstwa własnych dzieci.

Starość często jest określana na podstawie wieku kalendarzowego, ponieważ jest on najłatwiejszy do wyznaczenia, podczas gdy określenie wieku psychicznego, biologicznego i społecznego wymaga zwykle wnikliwej charakterystyki właściwości każdej osoby. W obrębie poszczególnych kategorii wiekowych występują znaczące różnice między jednostkami, dlatego zamiast mówić o uniwersalnym modelu starzenia się czy starości, wskazuje się na pewne prawidłowości, które cechują większość osób.

A.A. Zych (2001, s. 202) charakteryzuje starość nie tyle jako następstwo wkroczenia w wiek późnej dorosłości, ale końcowy jego etap, w którym procesy biologiczne, psychiczne i społeczne zaczynają oddziaływać względem siebie synergetycznie, prowadząc do naruszenia równowagi biologicznej i psychicznej człowieka, bez możliwości przeciwdziałania temu. Podkreślona zostaje nieuchronność i nieodwracalność oraz brak możliwości zapobiegania negatywnym następstwom tego okresu, na które jednostka nie ma wpływu.

O. Czerniawska (2002, s. 11) ujmuje pojęcie starości szeroko odnosząc zarówno do poszczególnego człowieka, jak i społeczeństwa. Zauważa, że starość jest zjawiskiem zarówno jed-

nostkowym (starzeje się przede wszystkim określony człowiek, który przeżywa blaski i cienie tej fazy życia), jak i społecznym (starzeje się dana społeczność lokalna, wieś, miasto, osiedle, mieszkańcy domu, kraju, kontynentu, świata). Jej początkiem jest umownie przyjęty wiek kalendarzowy (60. lub 65. rok życia) – jest to tzw. próg starości – kończy ją natomiast śmierć.

Ostatni okres życia człowieka wiąże się w sposób naturalny z doświadczaniem różnego typu strat – sił i zdrowia, zasobów finansowych, współmałżonka, nierzadko dzieci i wnuków, przyjaciół i znajomych. Jednak kluczowym zagadnieniem staje się tutaj nie to, jakich strat doświadczamy, bo są one nieuchronne, ale to, jak sobie z nimi radzimy, z czego w procesie radzenia sobie możemy korzystać, jaką rolę pełnią nasze kompetencje, a jaka powinna czy musi być rola innych ludzi, nie tylko tych bliskich, ale i profesjonalnych opiekunów (Brzezińska A.I. i Hejmanowski S. 2005, s. 623–624).

W okresie późnej dorosłości przede wszystkim ogranicza się w znacznym stopniu, czasem gwałtownie, a czasem stopniowo, nasza przestrzeń fizyczna, bo coraz trudniej dojść nam gdzieś dalej, niekiedy przejście na wyższe piętro staje się przeszkodą nie do pokonania bez czyjejś życiwej pomocy.

Ograniczeniu ulega także przestrzeń społeczna – umierają bliscy nam ludzie, kurczy się krąg znajomych i sąsiadów, przestajemy uczestniczyć w życiu wielu ważnych dla nas dotąd grup – towarzyskich, zawodowych, kurczy się nawet nasza grupa rodzinna czy sąsiedzka. Ograniczeniu, zawężeniu lub nawet likwidacji ulegają więc nie tylko kontakty grupowe, ale także wiele kontaktów interpersonalnych. Z taką radykalną zmianą przestrzeni społecznej mamy do czynienia na przykład wtedy, gdy któreś z naszych dzieci czy wnuków zabiera nas na stare lata do siebie, do innego miasta.

I wreszcie, ograniczeniu ulega przestrzeń psychiczna, gorzej widzimy, pojawiają się problemy ze słuchem, pamięcią, szybciej się męczymy.

Te trzy rodzaje ograniczeń powodują, że przestrzeń naszego rozwoju kurczy się – znacznie zmniejsza się w stosunku do poprzednich okresów życia. To, jak sobie z owym zmniejszaniem poradzimy, zależy od kilku czynników (za: Brzezińska A.I. i Hejmanowski S. 2005, s. 625):

- (1) od tego, z jakimi zasobami, z jakimi kompetencjami, z jakim stosunkiem do siebie i innych ludzi, z jaką ogólną postawą wobec świata wkroczyliśmy w ostatni okres swego życia, co wnieśliśmy w wianie, co jest naszym oparciem w trudnych chwilach – są to nasze zasoby wewnętrzne, pochodzące z całego przeszłego życia (dzieciństwa, dorostania i dorosłości);
- (2) od tego, jak przebiega proces starzenia się i utraty sił, a dzieje się to u każdego z nas nieco inaczej, jakie jest nasze samopoczucie, jak sobie radzimy z codziennymi zadaniami – są to aktualne zasoby wewnętrzne;
- (3) od tego, w jakim środowisku żyliśmy i dorostaliśmy, czy było to środowisko aktywnie podejmujące różne problemy, samoorganizujące się w trudnych chwilach, uruchamiające różne formy samopomocy, czy istniały w nim różnorodne sieci społeczne – zawodowe, towarzyskie, rozrywkowe, sąsiedzkie, czy też było ono skłócone, zatowiszowane, bezradne w obliczu trudności – są to zasoby zewnętrzne, często obecne jedynie w naszej pamięci, ale właśnie owa pamięć o zaradności często dodaje sił w aktualnie przeżywanych trudnościach i zachęca nas

do aktywnego, odważnego domagania się pomocy czy po prostu respektowania naszych praw;

- (4) od tego, jaka jest aktualna postawa innych ludzi wobec nas, ludzi bliskich nam, jak i tych, z których pomocy, informacji, opieki korzystamy w różnych instytucjach: szpitalu, przychodni, banku, sklepie – są to nasze aktualne zasoby zewnętrzne.

Wśród teorii funkcjonowania poznawczego w jesieni życia istnieje teoria tak zwanego krańcowego spadku, autorstwa Kleemeiera (1962, za: Janiszewska-Rain J. 2005, s. 604). Mówi ona, że znaczące pogorszenie się funkcjonowania poznawczego pojawia się na pięć–siedem lat przed śmiercią. O ile funkcjonowanie fizyczne ulega powolnemu i stopniowemu spadkowi, o tyle inteligencja, czy też skryształizowane zdolności, pozostające przez wiele lat na tym samym poziomie, ulegają nagle spadkowi właśnie na kilka lat przed śmiercią. Prawdziwość teorii krańcowego spadku lepiej wykazywały testy pamięci epizodycznej (sprawdzające rozpoznawanie) niż testy odpamiętywania, w których poziom wykonania i tak z wiekiem znacznie się obniża. Potwierdzono, że na kilka lat przed śmiercią spada poziom wykonania testów pamięci pierwotnej. Stwierdzono też związany ze zbliżającą się śmiercią spadek wykonania testów, w których rezultat i tak znacznie obniża się w miarę starzenia, takich jak testy sprawdzające szybkość reakcji lub zdolność abstrakcyjnego rozumowania.

Dlatego można wysnuć wniosek, że na kilka lat przed śmiercią pojawia się ogólny spadek poziomu funkcjonowania poznawczego, dotyczący wszystkich obszarów zarówno tych, które dotąd udawało się zachować na względnie wysokim poziomie, jak i tych, w których wystąpiły już upośledzenia. Za pomocą badań podłużnych potwierdzono też spadek wykonania testów ogólnej zdolności poznawczej, pamięci epizodycznej, pamięci krótkotrwałej, płynności werbalnej i zdolności rozpoznawania obrazu u najstarszych dorosłych (za: Janiszewska-Rain J, 2005, s. 605). Osoby, które zmarły w ciągu trzech lat od momentu badania, wypadły w tych testach najgorzej. Co więcej, ci, którzy zmarli najszybciej, mieli najniższy poziom wykonania testów. Przyczyna śmierci (czy zmarły chorował na choroby wieńcowe, czy nie) nie miała znaczenia.

Biorąc pod uwagę dynamikę rozwoju człowieka W. Wnuk (2001, s. 148) proponuje przyjąć założenie, że podstawą zdefiniowania rozwoju człowieka starszego będzie model biopsychospołeczny. Badania prowadzone zgodnie z tym modelem poszukują odpowiedzi na następujące pytania:

- czym może być rozwój w późnej dorosłości; jego wymiary, zakresy, treści?
- jak pomóc ludziom starszym w maksymalnym wykorzystaniu rezerw psychicznych?
- jak uczynić starość rozwojowym okresem życia?
- jakie czynniki będą determinować ów rozwój?
- jak opóźnić proces starzenia się?

Andragodzy i pedagogzy społeczni podkreślają, że przy formułowaniu odpowiedzi na te pytania trzeba pamiętać, iż każdy człowiek, tym bardziej starszy, jest twórcą własnego rozwoju, wyznacza jego drogi, jego sens i treści. Stąd podkreśla się rolę osobistego wpływu jednostki na przebieg własnego rozwoju.

Wybrane następstwa przewlekłego stresu dla chorych osób starszych

Od momentu zorientowania się, że zbliża się śmierć, czas jako pewna jakość i jego presja jest stale obecny w świadomości pacjenta. Już w definicji choroby chronicznej (*chronos* – czas), przewlekłej mieści się taki jakościowy komponent czasu, budząc skojarzenie z procesem długim, monotonnym, rozciągniętym, dając odczucie, że jej czas subiektywny jest dłuższy i bardziej odczuwalny niż czas mierzalny. Godziny spędzone w cierpieniu, dyskomforcie i bólu rozciągają się i dłużej. Jednocześnie jednak świadomość ograniczonego czasu ludzkiego związana z antycypowaną niedługo śmiercią sprawia, że upływa on przerażająco szybko. Ta nielogiczna koegzystencja różnych czasów, choć może trudna do wyobrażenia, jest doświadczana – jak się wydaje – przez wiele umierających osób i przejawia się w szamotaniu pomiędzy pragnieniem, aby zachować uciekające życie jak najdłużej, a pragnieniem skrócenia go, jeżeli cierpienia stają się nie do wytrzymania.

Sytuacja psychologiczna osoby chorej jest wyznaczona przede wszystkim przez jakość i ilość jej dolegliwości odbieranych przez pryzmat zmiennych podmiotowych. To one bowiem zwłaszcza podczas pogorszenia stanu zdrowia, warunkują reaktywną i/lub aktywną postawę wobec rzeczywistości, w tym wobec choroby. To, jak zmienia się poczucie jakości życia pod wpływem doświadczenia choroby, jest zdaniem Ziółkowskiej (2005, s. 580) zależne od takich zmiennych wewnętrznych, jak odporność organizmu, czy cechy osobowości oraz od charakterystyki samej choroby, którą można analizować z perspektywy jej stadium, natężenia objawów i czasu trwania.

Warto tu przypomnieć, że kryzysy psychiczne stanowią naturalną składową ludzkiego losu, nieuchronnie stając się wcześniej czy później doświadczeniem każdego z nas. Zasadniczo przyjmuje się, że kryzys może wystąpić u osoby dotychczas zrównoważonej i całkowicie zdrowej w odpowiedzi na sytuację ocenioną subiektywnie jako ekstremalnie trudną, o znaczeniu krytycznym, przełomowym, w której dochodzi do wyczerpania się zasobów indywidualnych, jak i dostępnych dla jednostki środowiskowych zasobów zmagania się z przeciwieństwami losu. Powiązane z kryzysem charakterystyki funkcjonowania emocjonalnego i poznawczego doprowadzają do zablokowania dostępnych jednostce środków i strategii zaradczych, uniemożliwiając samodzielne rozwiązanie sytuacji kryzysowej. W stanie kryzysu człowiek zostaje opanowany przez lęk, bezbronny, pozbawiony możliwości kontrolowania sytuacji, a często również i własnego zachowania (Kubacka-Jasiecka D. 2004, s. 149).

Odporność organizmu to przede wszystkim jego stan biologiczny, siła układu nerwowego, próg wrażliwości między innymi na ból oraz skłonność do interpretowania większości bodźców jako dokuczliwych, drażniących. Wśród właściwości osobowości decydujące znaczenie ma wcześniejszy stosunek do siebie i życia, poziom optymizmu, energii, struktura potrzeb, poczucie wsparcia, poziom lęku i zależności od opiekunów, umiejętność radzenia sobie w trudnych sytuacjach i znoszenia porażek. Ta – mówiąc najogólniej – odporność fizjologiczna i psychologiczna decyduje o formowaniu przez jednostkę stosunku do swojej choroby, siebie jako chorego i otaczającej rzeczywistości. W wielu wypadkach dezakceptacja choroby, poczucie nieszczęścia, krzywdy, niesprawiedliwości powodują frustrację, ta zaś w miejsce konstruktywnej adaptacji do tej szczególnie trudnej sytuacji – może uruchomić niekonstruktywne strategie zaradcze, takie jak

stany depresyjne, izolację społeczną, skrajną zależność od opiekunów, manipulowanie otoczeniem, usprawiedliwianie swoich zachowań chorobą i tak dalej (por. Ziółkowska, 2005, s. 581).

Jak stwierdza B. Ziółkowska (2005, s. 581), funkcjonowanie z chorobą czy pomimo choroby jest niezwykle trudne. Możemy bowiem wyróżnić siedem kategorii zadań związanych z przystosowaniem się do trudności:

Zadania, które stawia przed nami choroba;

1. Zmaganie się z symptomami choroby (np. bólem);
2. Zmaganie się ze stresem związanym z leczeniem i hospitalizacją;
3. Podejmowanie i utrzymywanie właściwych relacji z personelem medycznym (np. współpracą).

Zadania adaptacyjne, związane z wszelkimi kryzysami:

4. Utrzymywanie wewnętrznej równowagi emocjonalnej (kontrola gniewu, lęku itp.);
5. Podtrzymywanie satysfakcjonującego obrazu samego siebie, rekonstrukcja celów życiowych stosownie do zmian w wyglądzie i sposobie funkcjonowania;
6. Podtrzymywanie więzi z rodziną i przyjaciółmi, które stopniowo słabną z powodu alienacji i fizycznej separacji;
7. Przygotowanie do niepewnej przyszłości i budzenie nadziei.

Jak widać, realizacja zadań związanych z przewlekłą chorobą jest silnie determinowana przez otoczenie społeczne, a bez jego konstruktywnego udziału jest praktycznie niemożliwa.

Interesujące są rozważania na temat świadomości lub też dokładniej wiedzy chorego o swoim stanie zdrowia. Często zdarza się, że rodzina chorego dokładnie zna stan zdrowia swojego krewnego, jednak utrzymuje go w niewiedzy, nieświadomości. Może on tylko obserwować, doświadczać na własnym ciele, jak nasilają się objawy i domyślać się, snuć wnioski, że jego sytuacja staje się coraz bardziej beznadziejna.

Unikamy rozmów na temat śmierci. Z rozmów o śmierci uczyniliśmy tabu: w rodzinie, w kontaktach z chorymi, a nawet na spotkaniach ludzi, którzy w swojej pracy zawodowej mają do czynienia z umierającymi.

Bardzo trudno jest zarówno powiedzieć pacjentowi o nadchodzącej śmierci, jak i bardzo trudno tę informację wysłuchać. Obowiązkiem lekarza pracującego w hospicjum jest informowanie chorego zarówno o tym, gdzie się on znajduje, jak i o stanie zdrowia. Zdarza się jednak tak, że niektórzy chorzy nie przyjmują do świadomości prawdy o nieuleczalnej chorobie. Ale bywa też i tak, że dostępu do tej prawdy zabrania choremu jego rodzina. Pacjent wtedy umiera „skłócony z samym sobą i z otoczeniem, dlatego, że nikt nie powiedział mu prawdy” (Szczawiński W. 2004, s. 122).

U większości ludzi panuje przekonanie, że gdy człowiek dowiaduje się o tym, że cierpi na nieuleczalną chorobę, to wpada w rozpacz lub też broni się przed przyjęciem do tej wiadomości. Zdaniem Cicely Saunders (2004, s. 21) badania dowodzą, że lekarze i pielęgniarki zawsze mają tendencję do nadmiernie optymistycznych odpowiedzi na pytanie pacjenta: „Ile czasu mi jeszcze zostało?”. To jest takie ważne i trudne pytanie! Jeśli przedstawiamy nierealnie długie perspektywy albo też próbujemy sposobów leczenia dających minimalne szanse na poprawę stanu zdrowia

pacjenta lub przedłużenie życia, to być może odbieramy pacjentowi możliwość zakończenia życia w sposób przez niego pożądanym: przygotowania się duchowo i pożegnania z rodziną”.

Wokół badań tanatologicznych

W ostatnich latach wzrasta zainteresowanie badaczy różnych specjalizacji problematyką umierania i śmierci. Rozwija się tanatologia, nauka badająca proces umierania i śmierci, genezę, oznaki, zmiany zachodzące w organizmie. Eksploracje badawcze prowadzone są w centrach naukowych oraz przez pojedynczych uczonych, organizowane są seminaria naukowe i kursy. Publikacje z tego zakresu opracowywane są też na gruncie andragogiki oraz pedagogiki społecznej (por. m.in. Adamowska L. 2004; Karney J.E. 1999; Mennemann H. 1998; Stochmiątek J. 2001).

W ujęciu encyklopedycznym **śmierć** to kres życia osobnika żywego, ostateczne następstwo nieodwracalnego zachwiania równowagi funkcjonalnej i załamania wewnętrznego organizacji ustroju, czyli jego nieodwracalnej dezintegracji. Rozróżnia się śmierć fizjologiczną i patologiczną. **Śmierć fizjologiczna** czyli naturalna, zwykle związana jest z podeszłym wiekiem, wywołana procesami głównie wewnętrznymi, do której doprowadzają stopniowo ilościowe i jakościowe zmiany komórkowe i narządowe, zahamowanie podstawowych procesów metabolicznych ustroju. Natomiast **śmierć patologiczna** – przedwczesna, spowodowana jest procesami chorobowymi ustroju i nieodwracalnym uszkodzeniem i zaburzeniami czynności ważnych dla życia narządów (mózg, serce, płuca, wątroba, nerki). Śmierć może być powolna (agonia do kilku dni) lub nagła, gwałtowna w ciągu kilku sekund lub minut najczęściej w następstwie ciężkich uszkodzeń mózgowych (Nowa...,1997, tom VI, s. 246).

Tak jak śmierć jest wielką niewiadomą, to proces umierania jest bardziej dostępny wiedzy naukowej. Sprzyja to projektowaniu zabiegów socjalno-opiekuńczych dostosowanych do umierającej osoby. Podstawą takich działań jest opracowany na podstawie obserwacji medycznej wzorcowy przebieg procesu umierania.

Proces umierania wiąże się często z postępującą izolacją. W pewnych sytuacjach możemy więc mówić o **śmierci psychicznej i społecznej**, wyprzedzającej śmierć biologiczną. Pierwszą obserwujemy wtedy, gdy chory, świadomy zbliżającej się śmierci, mimo zachowanej przytomności, staje się psychicznie nieobecny. Nie interesują go już ziemskie sprawy, inni ludzie. Nie rozmawia, odmawia przyjmowania pokarmów, praktycznie nie reaguje na bodźce z zewnątrz, jest jakby umarły dla samego siebie. Podobnie może stać się ze śmiercią społeczną. Zanim pacjent umrze biologicznie, może być już praktycznie umarły dla swojego otoczenia. Rodzina przestała go odwiedzać, jego miejsce pracy może być zajęte przez kogoś innego, nikt właściwie się nim nie interesuje. Personel szpitala wykonuje działania wyłącznie na jego ciele – jest traktowany tak, jakby był martwy, choć jest biologicznie żywy.

Zarówno śmierć psychiczną, jak i społeczną poprzedza proces psychicznego i społecznego umierania. Trudno powiedzieć, kiedy procesy owe się rozpoczynają, szczególnie śmierć psychiczną. Jeśli chodzi o społeczną – jej pierwsze symptomy pojawiają się niejednokrotnie wraz z hospitalizacją. Punktem wyjścia do izolacji społecznej mogą stać się częste terapie i zabiegi chirurgiczne – powodujące widoczne, oszpeccenie. Jego społeczne znaczenie dla chorego może

mieć często większą wagę niż skutki zdrowotne (np. amputacja piersi u kobiet) i prowadzić do depresji (za: A. Ostrowska 1997, s. 92).

Przy omawianiu starości użyteczne jest rozróżnienie jej na normalną, pomyślną i niepomyślną. Normalne starzenie się przebiega bez patologii biologicznych czy psychicznych. Mianem starzenia się pomyślnego określa się swego rodzaju utopię: starzenie się w warunkach rozwoju i przyjaznego starości środowiska. Starość niepomyślna zdominowana jest przez procesy chorobowe (np. demencja starcza). Wymienione formy starzenia się trudno jest jednoznacznie oddzielić (za: J. Halicki, 2004, s. 16). Głównym problemem w życiu starych ludzi jest pokonywanie przybierającego na sile negatywnego bilansu między wynikającymi z procesu rozwoju zyskami i stratami.

W literaturze przyjmuje się, że jednym z istotnych wydarzeń znamionujących utratę jest śmierć współmałżonka. Wydarzenie to może stać się nawet czynnikiem powodującym powolne wyłączanie się osoby owdowiałej z aktywności życiowej.

Stopień radzenia sobie po utracie partnera zależy od posiadanych kompetencji do życia w samotności. W literaturze przyjmuje się, że następująca po śmierci współmałżonka żałoba przebiega w rozmaity sposób – od smutku i cierpienia po samotność i depresję. Składa się ona zasadniczo z trzech stadiów. Od wstrząsu i odrętwienia, charakteryzującego się pewnym automatyzmem działania i nieświadomianiem straty, poprzez stadium kurczenia się w sobie, gdzie wdowa zaczyna w pełni rozumieć doznaną stratę i musi zmierzyć się z negatywnymi uczuciami, których doświadcza. Po stadium akomodacji, w którym owdowiała osoba odkrywa nowe sposoby spojrzenia na świat. Przejście przez wymienione trzy stadia jest charakterystyczne dla pomyślnego zakończenia tej krytycznej sytuacji. Nie zawsze jednak próba poradzenia sobie z wdowieństwem ma pozytywne zakończenie. Dowodzi tego typologia postaw charakteryzujących osoby znajdujące się w sytuacji po utracie partnera (za J. Halicki, 2004, s. 16–17).

1. Postawa aktywna. Po stosunkowo krótkim okresie przygnębienia osoby owdowiałe są znowu społecznie otwarte i gotowe na nowe kontakty. Doświadczenie utraty miało w okresie żałoby nie tylko akcenty negatywne, ale wniosło też pewne aspekty dojrzałości oraz rozszerzyło doświadczenie. Ta forma radzenia sobie w okresie żałoby zakłada aktywny i skierowany ku przyszłości styl życia oraz przeżywanie utraconego partnerstwa jako „dobre”,

2. Poszukiwanie nowej perspektywy życiowej. Proces żałoby u tych osób zaczyna się wyraźnie agresywnym nastawieniem. Skarżą się one na los i odrzucają oferty pomocy. Ale w ciągu przebiegu żałoby narasta u nich gotowość porzucenia skarg i zwrócenia się ku nowym perspektywom. Warunkiem tego były kontakty społeczne, które odczuwane są jako „wzbogacające”.

3. Trwanie w emocjonalnej konsternacji. Osoby prezentujące tę postawę są depresyjne i zrezygnowane. Wprawdzie krótki czas po śmierci partnera mogły być emocjonalnie odciążone, jednak później stają się coraz bardziej bezradne, bierno i izolujące się. Istniejące początkowo psychosomatyczne dolegliwości przechodzą często w obiektywnie zły stan zdrowia. Ostatnia z wymienionych postaw jest silnym czynnikiem ryzyka niepomyślnego starzenia się.

Śmierć autentyczna odbywa się najczęściej poza zasięgiem wzroku. Bliscy umierają na ogół w szpitalach, oddzieleni od ludzi i świata parawanem, potrzebujący raczej respiratorów i kroplówek, aniżeli ostatniego kontaktu z rodziną. Przy ich łóżkach nie gromadzi się rodzina. Odchodzą

często w samotności. Nikt, w tej ostatniej drodze nie trzyma ich za rękę. Osoby, od których umierający oczekują wsparcia niekiedy zapominają lub świadomie wyrzekają się tego, czując z różnych przyczyn, lęk i obawę przed spotkaniem.

Refleksja o starości i śmierci często kojarzy się z lękiem. Lęk wobec śmierci jest zjawiskiem naturalnym i powszechnym, jest wpisany w egzystencję człowieka. W naszej cywilizacji nastawionej na wartości życia, przyjmuje on tak wysokie nasilenie, że eliminuje z codzienności problematykę śmierci, jej rytuał i filozofię.

Ludzie boją się wymawiać słowo „śmierć”, drobne sprawy codzienności sprzyjają spychaniu tej części ludzkiego życia w podświadomość. Wypieranie, jeden z najczęściej stosowanych mechanizmów obronnych osobowości, pomaga w zapominaniu. Dopiero syndrom „pustego gniazda”, samotność, pogarszający się stan zdrowia sprzyjają refleksji. Po zaprzestaniu działalności zawodowej, oddaleniu od dorosłych dzieci, konfrontacji z coraz częstszymi zgonami bliskich i znajomych, pojawiają się myśli, że pewnego dnia nasze życie również dobiegnie kresu, niezależnie od tego, na ile było szczęśliwe. Człowiek rozwijający się prawidłowo, kształtuje w sobie także akceptację śmierci, próbuje pogodzić się z myślą, że musi odejść, że jest to naturalne, że nie można śmierci zapobiec. Nie jest to łatwe, zawsze wywołuje lęk i żal, a często – paniczny strach i porażającą rozpacz. Nie można ludzić się, że najpierw umrą najstarsi, a młodszy „ich przeżyją”. Śmierć przychodzi niespodziewanie, nawet wówczas, gdy jest oczekiwana. Pogodzenie się ze śmiercią jest o wiele łatwiejsze dla osób wierzących, dla których zgon nie jest kresem wszystkiego (J.E. Karney 1999, s. 104).

Osoby obserwujące zmagania umierającego z samym sobą, w komponencie poznawczym własnej postawy wobec śmierci dopuszczają myśl o swojej śmiertelności, wyrażają współczucie i żal wobec konających oraz lęk przed śmiercią jako zjawiskiem. Jednak ich uczucia są inne i podświadomie zawierają pierwiastek wyrażający się słowami „to on, a nie ja”. Jeśli umiera ktoś bliski, rozpacz przed jego utratą jest tak silna, że zacierą wszelkie inne uczucia. Ma jednak charakter utraty wartości zewnętrznej. Każdy bowiem umiera samotnie, tak jak w rzeczywistości żył samotnie jako odrębny podmiot, mimo nawet bardzo bliskich relacji z innymi (tamże, s. 106).

Jedną z najważniejszych kwestii, wobec których staje świadomie umierający człowiek lub zdrowy jeszcze, ale czasem myślący o śmierci, jest upływający czas. Upływ czasu jest jednym z podstawowych doświadczeń człowieka. Przez swój upływ czas wciąga jednostkę w wir życia, organizuje jej aktywność. Bywa również, że czas przeraża, paraliżuje, kiedy ma się wrażenie uciekania czasu i jego nieuchwytności, przecucie zmarnowania czasu czy doświadczenie przetrzeni czasowej, której nie sposób zapamiętać.

Literatura

1. Adamowska L., Pomoc umierającym i ich rodzinom jako obszar badań andragogicznych. W: Inspiracje badawcze we współczesnej andragogice. Red. J. Saran. WSUPiZ Ryki 2004, s. 284–289.
2. Bachmann W., Geragogika jako przedmiot zainteresowań pedagogiki leczniczej. W: J. Stochmiałek (red.) Rozwój systemu opieki i resocjalizacji. Wyd. WSP, Częstochowa 1994, s. 183–191.
3. Brzezińska A.I., Hejmanowski S., Okres późnej dorosłości. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać? W: A.I. Brzezińska (red.), Psychologiczne portrety człowieka. GWP, Gdańsk 2005, s. 623–664.

4. Cichocka M., Struktura potrzeb ludzi starych przebywających w środowisku zakładowym i domowym. „Przegląd Psychologiczny” t. XXVI, 1983, Nr 3, s. 645–653.
5. Czerniawska O., Gerontologia i jej związek z andragogiką. „Edukacja Dorosłych” Radom 1996, Nr 2, s. 25–32.
6. Czerniawska O., Starość wczoraj, dziś i Jutro. W: Wnuk W. (red.), Ludzie starsi w trzecim tysiącleciu. Szanse – nadzieje – potrzeby. UTW. Wrocław 2002.
7. Desmond H.J., Older and greyer- third age workers and the labour market. "The International Journal of Comparative Labour Law and Industrial Relations" 2000 Nr 3, s. 235–250.
8. Dziągiewska M. (red.), Przestrzeń życiowa i społeczna ludzi starszych. Wyd. ITeE, Łódź 2000.
9. Fabiś A. (red.), Instytucjonalne wsparcie seniorów – rozwiązania polskie i zagraniczne. WSA, Bielsko-Biała 2007.
10. Górecki M., Hospicjum w służbie umierających. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2000
11. Halicka M., Edukacja zawodowa i zarobkowanie a satysfakcja życiowa ludzi starszych. „Edukacja Dorosłych” 2004 Nr 4, s. 83–92.
12. Halicki J., Edukacja seniorów w aspekcie teorii kompetencyjnej. Studium historyczno-porównawcze. Wyd. Trans Humana. Białystok 2000.
13. Halicki J., Wyłączanie się jako czynnik ryzyka niepomysłnego starzenia. „Edukacja Dorosłych” 2004, Nr 3, s. 15–22.
14. Janiszewska-Rain J., Okres późnej dorosłości. Jak rozpoznać potencjał ludzi w wieku podeszłym? W: A.I. Brzezińska (red.), Psychologiczne portrety człowieka. GWP, Gdańsk 2005, s. 591–622.
15. Karney J.E., Pedagogiczne aspekty kresu życia człowieka. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1999 Nr 2, s. 103–116.
16. Kosyrz Z., Sympatia dla zmagających się z sobą i starością. W: Z. Kosyrz (red.), Dydaktyczna problematyka kształtowania osobowości i stosunków interpersonalnych. Wyd. APS, Warszawa 2000, s. 108–113.
17. Kromolicka B., Wolontariusz w służbie człowiekowi umierającemu. WSH TWP, Szczecin 2000.
18. Kubacka-Jasiecka D., Interwencja kryzysowa z perspektywy psychosocjokulturowego paradygmatu kryzysu. W: Kubacka-Jasiecka D., Mudyń K. (red.), Kryzys. Interwencja i pomoc psychologiczna. Nowe ujęcia i możliwości. Wyd. A. Marszałek, Toruń 2004.
19. Lasota L., Satysfakcja z życia emerytów w Polsce i w Niemczech. W: S. Steuden, M. Marczuk (red.), Starzenie się a satysfakcja z życia. Wyd. KUL, Lublin 2006, s. 123–131.
20. Leszczyńska-Rejchert A., Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko Mazurskiego w Olsztynie. Olsztyn 2007.
21. Mennemann H., Sterben lernen heisst leben lernen. Sterbebegleitung aus sozialpaedagogischer Perspektive. Lit Verlag, Münster 1998.
22. Nowa Encyklopedia Powszechna PWN, Warszawa 1997.
23. Nowicka A.(red.), Wybrane problemy osób starszych. Wydawnictwo Impuls. Kraków 2006.
24. Ostrowska A., Śmierć w doświadczeniu jednostki i społeczeństwa. Wydawnictwo IFiS PAN Wyd. II uzupełn., Warszawa 1997.
25. Radziejewicz-Winnicki A., Ubóstwo społeczne wśród rodzin emerytów i rencistów na Górnym Śląsku. W: J. Stochmiałek (red.), Pedagogika wobec kryzysów życiowych. Wyd. ITeE, Warszawa–Radom 1998, s. 195–214.
26. Saunders C., Trwałe zasady hospicjum. W: Hospicja nadziei, Hospices of Hope. Red. W. Falkowski, E. Lewandowska-Tarasiuk, J.W. Sienkiewicz, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2004.
27. Stochmiałek J., Przemijanie i śmierć w refleksji andragogicznej. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 1/2001, s. 23–32.

28. Szczawiński W.: *Myśl przy końcu drogi*, Wyd. Literackie, Kraków 2004.
29. Śledzianowski J., ks., *Ludzie trzeciego wieku w schroniskach św. Brata Alberta*. „Praca Socjalna” Rok X, 1995, Nr 4, s. 59–84.
30. Trafiałek E., *Oświata dorosłych a aktywność ludzi starszych*. „Edukacja Dorosłych” 2000 Nr 2, s. 43–49.
31. Trafiałek E., *Życie na emeryturze w warunkach polskich przemian systemowych. Studium teoretyczno-diagnostyczne*. WSP Kielce 1998.
32. Tylka J., *Psychosomatyczna koncepcja źródeł stresu*. W: J.F. Terelak, red., *Źródła stresu. Teoria i badania*. Wyd. ATK, Warszawa 1999.
33. Wiśniewska J.I., *Wsparcie instytucjonalne osób starszych*. W: P. Mühlpachr (ed.), *Schola Gerontologica. Masarykova Universita v Brně. Brno 2005*, s. 302–314.
34. Wiśniewska-Roszkowska K., *Podstawowe pojęcia w zakresie geriatry i gerontologii*. W: Wiśniewska-Roszkowska K. (red.), *Gerontologia dla pracowników socjalnych*. PZWL., Wyd. II. Warszawa 1987.
35. Wnuk W., *Refleksje nad rozwojem człowieka w późnej dorosłości*. W: J. Kargul (red.), *Dyskursy młodych andragogów*. WSP, Zielona Góra 2001, s. 145–149.
36. Woźniak-Krakowian A., *Problemy wieku senioralnego na przykładzie syndromu opuszczonego gniazda – refleksje psychologiczno-socjologiczne*. W: *Edukacja i animacja społeczno-kulturalna dorosłych (diagnoza – potrzeby – prognozy)*. Red. A. Horbowski, J. Potoczny. Wyd. URz, Rzeszów 2007.
37. Wysoczańska A., *Psychologiczny wymiar umierania i śmierci*. „Przegląd Psychologiczny” 1988, t. XXXI, nr 4.
38. Ziółkowska B., *Środkowy okres dorosłości. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*. GWP, Gdańsk 2005, s. 553–590.
39. Zych A.A., Bartel R., *Zur Lebenssituation alternder Menschen in Polen und in der Bundesrepublik Deutschland - eine komparative Survey-Studie. Sytuacja życiowa ludzi w podeszłym wieku w Polsce i w Republice Federalnej Niemiec*. Giessener Dokumentationsreihe Heil- und Sonderpaedagogik. W. Bachmann (Hrsg.) Justus-Liebig Universitaet Giessen 1988.
40. Zych A.A., *Słownik gerontologii społecznej*. Wydawnictwo Akademickie „Żak” Warszawa 2001.

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

Dane korespondencyjne autora:

Jerzy STOCHMIAŁEK

e-mail: stochmi@poczta.onet.pl

Edukacja w Stanach Zjednoczonych Ameryki

HERMANN SCHMIDT

National Center on Education and the Economy
Waszyngton D.C., USA

**„Trudne decyzje lub ciężkie czasy”. O konieczności
zmian w systemie oświaty w Stanach Zjednoczonych**

**“Difficult decisions or hard times”. About the necessity
of changes in the educatin system in the USA**

Słowa kluczowe: polityka edukacyjna USA, system oświaty, standardy kształcenia, kształcenie nauczycieli, kształcenie zawodowe.

Key words: educational policy in the USA, system of education, educational standards, education of teachers, vocational education.

Summary

Disputes about educational policy are the issue, which dominates in national debates of all soivial groups in the USA. The article presents the report on the efficiency of the educatinal system, published in the USA.. The reports referred to international research indicating the USA’s position in these research. The author elaborated a proposal for 10 reforms of the educational system in the USA.

Spory, dotyczące polityki oświaty są tematem, który nieustannie dominuje w narodowych debatach wszystkich grup społecznych w Stanach Zjednoczonych. W regularnych odstępach są one podsypane przez badania niezależnych, finansowanych przez fundacje komisji, złożonych z wysokich rangą naukowców, polityków, ekonomistów i przedsiębiorców. Tego rodzaju raport komisji, zatytułowany „Tough Choices or Hard Times”, został przedstawiony amerykańskiej opinii publicznej w grudniu 2006 roku w Waszyngtonie D.C., wywołując niesamowity oddźwięk

w mediach¹. Analiza dotyczy mniej lub bardziej dokładnie obecnych problemów wszystkich państw uprzemysłowionych na ich drodze do światowego społeczeństwa wiedzy. Propozycje reform są radykalne, przede wszystkim jeśli porównamy je z naszymi założeniami reform w Niemczech od wychowania wczesnoszkolnego aż do dalszego kształcenia osób czynnych zawodowo. Niemieckie decyzje są mniej bolesne. Warto poświęcić uwagę rozwiązaniom bardziej radykalnym.

13 grudnia 2006 roku „*New Commission on the Skills of the American Workforce*” przedstawiła w Waszyngtonie nowy raport o wydajności systemu oświaty w Stanach Zjednoczonych, którego propozycje wymagają całkowitego przebudowania amerykańskiego systemu oświaty. Już sam tytuł raportu wskazuje na grożące perspektywy, jeśli w celu uniknięcia kryzysu będzie się jedynie wkładało w system oświaty więcej pieniędzy: „*Tough Choices or Tough Times*”. Ten, kto nie chce podejmować bolesnych decyzji, takie jest przesłanie, będzie szedł na rękę trudnym czasom. Jak mówi raport: „W 1990 roku nawet nam się nie śniło, że będziemy dzisiaj konkurować z krajami, które zatrudniają świetnie wykształconych specjalistów za zaniżone wynagrodzenie”. Stwierdzenie to jest unaocznione na prostym przykładzie: Dzisiaj hinduski inżynier zarabia 7500 dolarów rocznie, podczas kiedy dochód amerykańskiego inżyniera, z takimi samymi kwalifikacjami, wynosi 45 000 dolarów. ...Dlaczego pracodawcy na świecie mieliby płacić nam więcej niż Hindusom, jeżeli wykonują oni taką samą pracę?”.

Pytanie to odnosi się także do Europy, także do Niemiec. Jak uczy nas przeszłość, nie wszystko co jest dobre dla Stanów Zjednoczonych jest dobre także dla nas – Niemiec. Jednakże wyniki analizy komisji amerykańskiej są słuszne dokładnie tak samo dla Europy, dla Niemiec. Wnioski, jakie wyciągają z tego Amerykanie i odpowiedzi, jakich udzielają są o wiele bardziej radykalne niż nasze niemieckie, tradycyjne propozycje reformy oświaty. Może moglibyśmy jednak wyciągnąć z tych amerykańskich badań jakąś naukę?

Sytuacja systemu oświaty w USA oraz stojące przed nim wyzwania

Raport odnosi się do tego, że w międzynarodowych badaniach, dotyczących wydajności systemu oświaty, miejsce USA plasuje się generalnie od środka w dół. Podczas kiedy Stany Zjednoczone posiadały w latach siedemdziesiątych minionego stulecia jeszcze 30 procent wszystkich studentów uczelni wyższych na świecie, dzisiaj współczynnik ten wynosi tylko 14 procent i nadal się obniża.

Raport analizuje amerykański system oświaty i nazywa dziesięć czynników, które doprowadziły do dzisiejszego stanu systemu oświaty (por. Kasten):

1. „Rekrutujemy niewspółmiernie wysoki odsetek naszych *nauczycieli* spośród znacznie mniej zdolnych studentów college’u”.
2. „Tolerujemy ogromne *marnotrawstwo w systemie*, poprzez to, iż dopuszczamy, aby uczniowie mieli zaległości we wcześniejszych latach nauki, kiedy koszty są względnie niewysokie,

¹ National Center on Education and the Economy (NCEE), Rok wydania (2007): *Tough choices or Hard Times. The Report On The Skills Of the American Workforce.* Wash.D.C. Wyd. Jossey Bass, www.josseybass.com

a w późniejszych latach, kiedy koszty są odpowiednio wyższe, próbujemy doprowadzić to do porządku”.

3. „Dopuściliśmy, aby tkwiący w tym systemie brak wydajności rósł stopniowo przez lata”.
4. „Wyraźnie powstała *nierówność w dochodach rodzinnych* przyczyniła się znacznie do wzrastającej nierówności w wynikach uczniów i studentów”.
5. „Nie udało nam się nigdy *zachęcić* uczniów do tzw. *ciężkich przedmiotów* i do pilnej pracy w szkole; fakty, na których opierają się sukcesy najlepszych systemów oświaty na świecie”.
6. „Płacimy naszym nauczycielom za czas, jaki spędzają w szkole, zamiast werbować na *studia pedagogiczne* najlepszych i *najbardziej inteligentnych studentów*, a najlepszych spośród nich wysoko wynagradzać”.
7. „Nasz system egzaminowania nagradza uczniów i studentów, którzy są dobrzy we wszystkich możliwych rutynowych pracach, ale *prawie nie oferujemy* studentom *możliwości*, aby wykazali się swoimi zdolnościami analitycznymi oraz *zademonstrowali kreatywne i innowacyjne myślenie*”.
8. „*Stworzyliśmy w szkołach biurokrację*, w ramach której ludzie, ponoszący odpowiedzialność nie mogą podejmować żadnych decyzji a ludzie, którzy dysponują takim uprawnieniem, nie ponoszą żadnej odpowiedzialności”.
9. „Większość *przyszłych osób zatrudnionych jest już obecna na rynku pracy* i jeśli nie spełnią wysokich wymagań wykształcenia, nie bardzo pomoże im to, że zreformujemy system oświaty”.
10. „Pomimo tego, że mamy dobrze funkcjonujący system stypendialny, który zdolnym, młodym ludziom umożliwiałby podjęcie studiów, *nie zrobiliśmy praktycznie nic, aby umożliwić osobom dorosłym*, posiadającym rodziny lub pracującym na pełny etat *dalszą edukację*, która przygotowuje ich na wyzwania, jakie stawia nadchodzący rynek pracy”.

Podczas względnego *osłabienia systemu oświaty* w USA oraz jego wydajności, jak uważają autorzy, *rynek pracy dygitalizuje się* coraz szybciej i umożliwia coraz większej liczbie zawodów *transportowanie* swoich *świadczeń* przez Internet do każdego miejsca na świecie, niezależnie czy jest to diagnostyka medyczna, usługi architektoniczne, filmy czy powieści albo praca w call center. W ten sposób pracodawcy mają możliwość selektywnego zakupu coraz lepszych usług w jakimkolwiek miejscu na świecie. Codziennie rośnie liczba amerykańskich pracowników, którzy bezpośrednio konkurują z ludźmi z różnych zakątków Ziemi. Niezależnie czy to się komuś podoba czy nie, *tylko kwestią czasu jest plajta firm*, które *nie biorą udziału w tego rodzaju outsourcingu*, które nie starają się zagwarantować dla każdego etapu ich procesu produkcji i usług, najlepszych i najkorzystniejszych ofert pracy. Jeżeli nie będzie chodziło o najbardziej korzystne oferty pracy z innych krajów, to o zautomatyzowanie ludzkiej pracy. Podczas kiedy wcześniej możliwe było tylko zautomatyzowanie w dużym stopniu słabo wykwalifikowanej pracy, dzisiaj dotyczy to również całkowicie wykwalifikowanej pracy, która charakteryzuje się pewnym stopniem rutyny. *Jak tylko ktoś odkrywa algorytm* dla wysoko wykwalifikowanej *rutynowej pracy*, zostaje ona wkrótce *całkowicie lub częściowo zautomatyzowana*.

W tym przyspieszającym rozwoju i jego skutkach USA mogą przetrwać tylko wtedy, jeśli udałoby się im wywalczyć i na trwałe obronić, *technologiczne przywództwo w wynalazkach i w rozwoju nowych produktów i usług*. „Jednakże przewodnictwo takie nie zależy jedynie od

technologii”, jak mówi raport, „zależy ono dużo bardziej od silnych predyspozycji do kreatywności, która ciągle się odnawia oraz od milionów ludzi, którzy potrafią sobie wyobrazić, jak kupujący tego rodzaju dobra i usługi korzystają z tych właśnie rzeczy, których wcześniej nie było. ...To jest świat, w którym przygotowanie z *czytania, pisania i głoszenia referatów, matematyki, nauk biologicznych, literatury czy historii* będzie w bardzo dużym stopniu, dla większości zatrudnionych, podstawą ich dalszego kształcenia. To jest świat, w którym *naturalne obchodzenie się z ideami i abstrakcjami* jest furtką do dobrego miejsca pracy, to świat, w którym *wysoki poziom wykształcenia jest jedyną pewnością*.”

Po takiej analizie komisja dochodzi do wniosku, że tylko gruntowna zmiana amerykańskiego systemu oświaty, jest podstawą, która może spowodować pomyślną przemianę w kierunku społeczeństwa wiedzy, co następnie przedstawia w kolejno opisanych dziesięciu krokach.

Dziesięć propozycji reform amerykańskiego systemu szkolnictwa:

1. Egzaminy państwowe wyznaczają standardy.
2. Bardziej wydajne wykorzystywanie istniejących zasobów.
3. Nauczyciele są rekrutowani spośród najlepszej jednej trzeciej studentów.
4. Tworzenie standardów, egzaminów i planów zajęć, które odpowiadają dzisiejszym potrzebom i odzwierciedlają oczekiwania jutra.
5. Podniesienie wymagań wobec kierownictwa, finansowania, organizacji i wobec zarządzania szkołami.
6. Nadanie pierwszego pedagogicznego stopnia jakości wychowaniu wczesnoszkolnemu.
7. Największa pomoc najslabiej uczącym się.
8. Zaoferowanie wszystkim zatrudnionym szansy na zdobywanie nowych potrzebnych kwalifikacji.
9. Każdy otrzymuje konto edukacyjne.
10. Połączenie regionalnego wspierania gospodarczego z regionalnym planowaniem kształcenia zawodowego.

KROK PIERWSZY: egzaminy państwowe wyznaczają standardy

Naszym celem jest, żeby wszyscy uczniowie po ukończeniu szkoły mogli pójść do college'u. Pierwsze pogrupowanie następuje po szkole obowiązkowej, a zatem po 10 latach nauki, drugie po High School, czyli po 12 latach nauki. Zachęcamy do wprowadzenia tutaj dwóch egzaminów, które wyznaczają standardy, z wymienionych już i według nas szczególnie ważnych kluczowych przedmiotów. Wszystkie szkoły, państwowe lub prywatne, muszą spełniać standardy narzucone przez państwo. Pierwszy egzamin, *State Board Qualifying Examination*, otwiera drogę do kształcenia zawodowego bądź akademickiego. Wychodzimy z założenia, że *95% naszych dzieci* zda taki egzamin po ukończeniu dziesiątej klasy.

Ten, kto zda egzamin (*State Board Qualifying Examination*), ale nie zdobędzie wymaganej średniej ocen, chodzi tylko do Community College (szkoła gminna), który umożliwi po dwóch latach zdobycie wykształcenia zawodowego lub otwiera dostęp na uczelnię wyższą (czteroletni college).

Ten, kto po pierwszym egzaminie zdobędzie określoną średnią ocen, może pozostać w High School i jak tylko poczuje się na siłach, może podchodzić do drugiego egzaminu państwowego: *State Board Transfer Examination*. Drugi egzamin spełnia standard międzynarodowej matury (International Baccalaureate) i jego zdanie zapewnia swobodny wybór uniwersytetu.

Temu nowemu rodzajowi egzaminów państwowych przyświecają dwa motywy przewodnie: po pierwsze osiągnięcie *zgodności w określonym kanonie ogólnokształcących przedmiotów*, które są postrzegane jako podstawa wszystkich kwalifikacji zawodowych a po drugie, zagwarantowanie, *żeby każdy przez całe życie – jak często chce – miał prawo wziąć udział w tym egzaminie i mógł uzyskać odpowiednie kwalifikacje.*

KROK DRUGI: bardziej wydajne wykorzystywanie dostępnych zasobów

Redukując znacznie liczbę uczniów, którzy porzucają szkołę, możemy każdego roku – doprowadzą tego skrupulatne obliczenia różnych wydatków – zaoszczędzić około 67 miliardów dolarów na różnych wydatkach państwowych.

Myślą przewodnią naszego nowego planu finansowania jest roczne wydawanie tej podzielonej na dwie równe części sumy na następujące obszary:

- 1) Pozyskiwanie, kształcenie i zatrudnianie *pedagogów*, którzy rekrutują się wyłącznie z najlepszej jednej trzeciej studentów; oczywiście muszą być przy tym również wyraźnie zwiększone pensje nauczycielskie oraz wprowadzony inny system wynagrodzeń.
- 2) Stworzenie wysoce profesjonalnego *systemu edukacji wczesnoszkolnej*, który obejmie wszystkich trzy- i czterolatków.
- 3) Oferta edukacyjna dla *pokrzywdzonych*, która będzie odpowiadała ich potrzebom i znacząco polepszy ich szanse.

Jeśli uda nam się osiągnąć takie przekierowanie przepływów finansowych, istnieje realna szansa wysłania prawie całej młodzieży do college'u.

KROK TRZECI: nauczyciele są rekrutowani spośród najlepszej jednej trzeciej studentów

Nie możemy oczekiwać od naszych uczniów, że będą mieli wyniki najlepsze na świecie, jeśli większość naszych nauczycieli nadal będziemy rekrutowali z najslabszej jednej trzeciej studentów uniwersyteckich. Chcąc pozyskać najlepszych studentów na posady nauczycielskie, musimy po pierwsze zmienić system płac dla nauczycieli. Młodym, zdolnym nauczycielom płacimy zbyt mało, natomiast starszym nauczycielom tyle samo, nie biorąc pod uwagę ich wyników. Ponadto nie powinniśmy płacić więcej nauczycielom emerytowanym, jak czynią to renomowane przedsiębiorstwa ze swoim personelem kierowniczym średniego szczebla w stanie spoczynku.

W celu sprawiedliwego wynagradzania doświadczenia i wyników proponujemy wprowadzenie kilku poziomów wynagrodzeń dla nauczycieli, w obrębie których tylko poprzez określoną liczbę lat można oczekiwać zwiększenia dochodów za doświadczenie zawodowe. Ten, kto nie klasyfikuje się do kolejnego, wyższego poziomu wynagrodzeń (z precyzyjnie opisanymi większymi i lepszymi wynikami), nie otrzymuje np. po piętnastu latach pracy w zawodzie podwyżki wynagrodzenia.

Jako wynagrodzenie początkowe proponujemy dzisiejsze średnie wynagrodzenie nauczyciela, mianowicie 45 000 dolarów. Na najwyższym szczeblu kariery nauczycielskiej zalecamy średnie wynagrodzenie roczne w wysokości 110 000 dolarów. Zostaną utworzone agencje nauczy-

cielskie (Teachers Development Agencies), które przejmą zadanie rekrutowania, dalszej edukacji i certyfikacji nauczycieli.

KROK CZWARTY: Tworzenie standardów, egzaminów i planów zajęć, które odpowiadają dzisiejszym potrzebom i odzwierciedlają oczekiwania jutra.

Obecnie w naszych egzaminach szkolnych przeważa ciągle jeszcze sprawdzenie wiedzy z danej dyscypliny. Oczywiście nie chcemy znieść oparcia o wiedzę w społeczeństwie wiedzy, ale chcemy ją silniej powiązać z kwalifikacjami, które zapewniają nam konkurencyjność w XXI wieku: kreatywność, zdolność do innowacji, rozumne podejście i zastosowanie idei i abstrakcji, samodyscyplina i zdolność organizacyjna, przeprowadzenie i pomyślne ukończenie jakiegoś zadania oraz umiejętność pracy w zespole. W tym celu nasza machina egzaminacyjna musi zostać całkowicie przebudowana. Jeśli tak się nie stanie, wszystko inne jest bezcelowe.

KROK PIĄTY: Podniesienie wymagań wobec kierownictwa, finansowania, organizacji i wobec zarządzania szkołami.

Szkoły będą wyjęte spod administracji lokalnej i przekazane pod kuratelę odpowiednich fachowo niezależnych przedsiębiorstw, bez zatracenia publicznego charakteru szkoły. Administracje szkolne podpisują umowy na czas określony z takimi szkolnymi przedsiębiorstwami, nadzorują ich pracę i wypowiedzają umowę, jeśli praca ta nie jest satysfakcjonująca. Więcej uwagi będzie poświęcone zaaklimatyzowaniu szkoły w środowisku społecznym i gospodarczym. Szkoły mają swobodę w zagospodarowywaniu środków, pochodzących ze źródeł publicznych, ale które można dodatkowo pozyskać. Szkoły, które przyjmują szczególnie wielu słabszych i upośledzonych uczniów, otrzymują od państwa specjalne dotacje finansowe. Do administracji szkolnej, organizacji i zarządzania będą powoływane osoby i organizacje, które się szczególnie do tego nadają.

KROK SZÓSTY: Nadanie pierwszego pedagogicznego stopnia jakości edukacji wczesnoszkolnej.

Od dawna wiemy, że edukacja klas pierwszych i wychowanie szkolne trzy- i czterolatków ulepsza i odciąża cały system oświaty, ale nie znaleźliśmy nigdy siły, aby znaleźć na to odpowiednie środki. Poprzez określone przez nas odciążenia innych środków z obszaru dzieci i młodzieży, mamy do dyspozycji dostateczne środki, aby przekazać je na odpowiednią edukację i wychowanie wszystkich trzy- i czterolatków. Musimy robić tylko to, co powinni byliśmy już zrobić dawno.

KROK SIÓDMY: Największa pomoc najslabiej uczącym się.

Proponujemy, aby usunąć z budżetów lokalnych finansowanie środków dla najslabszych i upośledzonych uczniów i rozdzielać te środki z ramienia państwa, w sposób jednolity, w oparciu o określony system podziału, odpowiadający potrzebom uczniów. Dodatkowo do środków do tej pory przeznaczonych dla tych uczniów należy – w cenie z 2006 roku – dołożyć dla tego kręgu osób, 19 miliardów dolarów z określonych przez nas źródeł. Nauczyciele, którzy wykonują swój zawód, w tak zwanych społecznych punktach zapalnych, otrzymują dodatki do pensji.

KROK ÓSMY: Zaoferowanie wszystkim zatrudnionym szansy na zdobywanie nowych potrzebnych kwalifikacji.

Rząd powinien stworzyć podstawy prawne, aby każda zatrudniona dorosła osoba miała możliwość – bez konieczności inwestowania własnych środków finansowych – przygotować się do pierwszego egzaminu państwowego, żeby spełnić wymagania, niezbędne do uczęszczania do college'u. Wielu nie skorzysta z takiej oferty. Jednakże ci, którzy z niej skorzystają, będą nową klientelą naszych szkół i instytucji edukacyjnych oraz przykładem dla innych, którzy początkowo nie skorzystali z tej oferty. Jest to w interesie wszystkich, aby mieli zapewnioną drugą szansę.

KROK DZIEWIĄTY: KAŻDY OTRZYMUJE KONTO EDUKACYJNE

Poprzez nasz krok ósmy chcemy osiągnąć wysokie ogólne wykształcenie osób zatrudnionych, które w przyszłości będzie podstawą każdego kształcenia zawodowego. Zagwarantowanie miejsc pracy będzie w przyszłości możliwe tylko poprzez aktywne, ustawiczne kształcenie się, które pomaga sprostać nowym, zmieniającym się wyzwaniom. W celu finansowego zabezpieczenia ustawicznego kształcenia, państwo dla każdego nowo narodzonego otwiera konto edukacyjne, z kapitałem początkowym w wysokości 500 dolarów i inwestuje w konto, za niewielką roczną opłatę, aż do 16 roku życia dziecka. Jeśli zysk po 16 roku jest niewielki, państwo płaci dalej. Ponadto poprzez ulgi podatkowe sami obywatele, jak również i ich pracodawcy będą zachęceni do wpłacania pieniędzy na konta edukacyjne. Pieniądze te będą mogły być wykorzystane tylko na środki edukacyjne.

Krok ósmy i dziewiąty będą droższe z powodu dużej liczby finansowanych osób. Na oba kroki zaproponowaliśmy około 31 miliardów dolarów. Jednak poprzez taką inwestycję zapewniamy sobie poprawę naszej konkurencyjności, czego nie moglibyśmy osiągnąć w inny sposób.

KROK DZIESIĄTY: Połączenie regionalnego wspierania gospodarczego z regionalnym planowaniem kształcenia zawodowego.

Programy rządowe, mające na celu kształcenie osób, które porzuciły szkołę, jeśli w ogóle były skuteczne, to prowadziły młodych ludzi najczęściej w kierunku pracy bez przyszłości. Jeśli bowiem takie kształcenie nie nawiązuje do konkretnych inwestycji gospodarczych w regionie, prowadzi w ślepy zaulek.

Dlatego chcemy takie powiązanie stworzyć: regionalne wspieranie gospodarcze musi być rozsądnie połączone z planowaniem regionalnych środków na kształcenie zawodowe.

Zalecamy rządowi, aby poprzez ramowe ustawodawstwo zachęcać poszczególne stany do tworzenia regionalnych władz rozwoju („authorities”), w ramach których czołowi przedstawiciele gospodarki w regionie współpracują z osobami odpowiedzialnymi za kształcenie, aby dostosowywać do siebie rozwój gospodarczy i infrastrukturę edukacyjną.

Czy możemy jednak z tego amerykańskiego badania wyciągnąć naukę dla Niemiec?

Chociaż amerykański system oświaty różni się dalece od niemieckiego, problemy, z którymi muszą się zmierzyć oba systemy, są takie same. To porusza na nowo pytanie, postawione na początku tego artykułu, co powinno mieć miejsce w niemieckim systemie szkolnictwa, w ostatnich latach również niezbyt pozytywnie ocenianym, aby ponownie – jak na początku minionego stulecia – mógł on przejąć czołową rolę pośród systemów szkolnictwa na świecie i w ten sposób zapewnić kulturę i gospodarczą pozycję Niemiec w świecie także w przyszłości.

Akurat Amerykanie uczą Niemców, że podstawą długotrwałego zatrudnienia jest szerokie wykształcenie ogólne, podczas kiedy my – Niemcy trzymamy się trzystopniowego systemu szkol-

nictwa, który przekazuje nam ogólne wykształcenie proporcjami, w zależności od stopnia. W kwestii kształcenia zawodowego parlament niemiecki poprzez reformę ustawy o kształceniu zawodowym z 2005 roku usunął z ustawy o kształceniu zawodowym cel szerokiego, podstawowego kształcenia zawodowego i zastąpił go poprzez „zawodową zdolność do działania”, która jak wiadomo może być zdobyta przy jakimkolwiek pseudozawodzie. Podczas gdy Amerykanie mówią nam (krok pierwszy), że tylko szerokie i dobre podstawowe wykształcenie zapewnia zatrudnienie w przyszłości, my – Niemcy wprowadzamy na nowo, usunięte w 1969 roku, mocno okrojone, wyczone zawody, dobrze wiedząc, że nie mają one przyszłości w zglobalizowanej gospodarce.

Nowelizacja ustawy o kształceniu zawodowym z roku 2005 nie pokonuje kryzysu kształcenia zawodowego, ponieważ reformy nie przekonują do końca. Szkolnemu wykształceniu zawodowemu, które mogłoby być w szeregu zawodów dobrą alternatywą wobec systemu dualnego, nie stworzono prawdziwej szansy poprzez ograniczone czasowo dopuszczenie do sprawdzenia przez izbę parlamentu. Regionalne planowanie kształcenia zawodowego – które Amerykanie wyraźnie polecają w swoim kroku dziesiątym – zostało usunięte z projektu nowej ustawy o kształceniu zawodowym z roku 2005, na skutek interwencji izb i pracodawców w parlamencie. Wielka Koalicja przechwalała się „sukcesem” swojej polityki rynku pracy i jako dowód podaje „zysk” Państwowej Agencji Pracy w wysokości dziewięciu miliardów. Przemilcza jednak, że do tego celu wykreśliła setki tysięcy pracujących i bezrobotnych, którzy pilnie potrzebowali ofert dalszego kształcenia, przez co pozbawiła pracy niezliczoną ilość wykwalifikowanych i doksztalcających się osób i zrujnowała tysiące placówek edukacyjnych. Amerykanie zalecają tymczasem (krok ósmy i dziewiąty), aby wydać na ten cel dodatkowych 31 miliardów dolarów (!!!).

Nowa regulacja kompetencji krajów federacyjnych, która zdejmuje z państwa nawet odpowiedzialność za planowanie ogólnego kształcenia, jeszcze pogarsza już i tak szeroko na świecie dyskutowane deficyty w systemie edukacji Niemiec. Landy nie potrafią samodzielnie zapewnić tak pilnie potrzebnej oferty kształcenia języków obcych dla trzy – i czterolatków. Wspólne wspieranie innowacyjnych programów modelowych przez kraj i landy padło ofiarą porozumień. Szczególnie ważna dla przygotowania zawodowego nauka pracy we wszystkich formach nauczania nie istnieje. Ponieważ pracodawcy i związki zawodowe wycofały się w znacznym stopniu z polityki edukacyjnej, poza regularnie publikowanymi nawoływaniami, że coś się wreszcie musi wydarzyć, nie ma z tej strony nacisku, który miałby siłę wprowadzania zmian; ponieważ usprawiedliwiona krytyka i sensowne propozycje nauki są od lat tłumione, właśnie dlatego że na terenie tego kraju ma ona znacznie słabszą siłę niż w innych krajach. Moim zdaniem badanie amerykańskie dostarcza kilku ważnych sugestii dla sformułowania z długofalowych celów zmiany i poprawy naszego systemu edukacji jak i odpowiednich strategii polityki edukacyjnej.

Recenzent:

dr hab. Ewa PRZYBYLSKA, prof. UMK

Dane korespondencyjne autora:

prof. dr hab. Hermann SCHMIDT

Były przewodniczący BIBB (Boński Instytut Kształcenia Zawodowego) oraz członek Board of Trustees w National Center on Education and the Economy, Waszyngton D.C., USA

Zadania edukacji dorosłych i kształcenia ustawicznego w Stanach Zjednoczonych*

The tasks of adult education and lifelong learning in the USA

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, kształcenie ustawiczne, Stany Zjednoczone Ameryki.

Key words: adult education, lifelong learning, The USA.

Summary

The article elaborates the structure and tasks of adult education in the USA. There is also presented the outline of the problems concerning the development and state of adult education which is strictly connected with social, economical and cultural development of the USA.

W Stanach Zjednoczonych system oświaty dorosłych i kształcenia ustawicznego został centralnie ujęty w 1965 r., gdy powołano Krajową Radę Doradczą do Spraw Dalszego Kształcenia. Jej zadaniem była ocena i opiniowanie programów federalnych, przygotowanie wniosków i propozycji do Kongresu. W tym samym roku powstało także w federalnym resorcie oświaty Biuro Oświaty Dorosłych i Kształcenia Zawodowego. Obie te instytucje spełniały funkcje centralne i koordynujące, ponieważ oświata była w Stanach Zjednoczonych prowadzona autonomicznie przez każdy ze stanów.

Dyrektor ośrodka szkolenia podyplomowego Departamentu Rolnictwa w Stanach Zjednoczonych, a jednocześnie senator odpowiedzialny za oświatę dorosłych w USA – dr John B. Holden przedstawił w czerwcu 1966 r., na podstawie badań i 10-letniego eksperymentu prowadzonego pod jego kierunkiem w West Georgia College podstawowe zadania oświaty dorosłych¹. Dr J.B. Holden stwierdził, że: „podstawowym zadaniem oświaty dorosłych jest udzielanie pomocy ludziom dojrzałym, mężczyznom i kobietom, w zakresie zdobywania wiedzy w procesie permanent-

* Źródło: *Edukacja dorosłych w Stanach Zjednoczonych – podstawowe problemy*: pod red. Józefa Pólturzyckiego, Warszawa – Płock, UW, 2005.

¹ J. Holden, *New directions in adult education*, Annual Delbert Clark Dinner, June 1966.

nego uczenia się, jak również szerokie propagowanie poglądu, że ludzie dorośli mogą kontynuować dalszą naukę w wyniku własnych potrzeb i pragnień zarówno w celu osobistego rozwoju, jak również dla polepszenia warunków życia w różnorodnych grupach społecznych i małych społecznościach ...”. Autor wyróżnił sześć głównych zadań, które wymagają systematycznej realizacji:

1. Kształcenie tych wszystkich osób, które nie mają obowiązkowego minimum wykształcenia; to znaczy nie ukończyły *basic school* (8 lat szkoły podstawowej) i nie mogą podjąć pracy.
2. Umożliwienie dorosłym ukończenia średniej szkoły ogólnokształcącej lub zawodowej.
3. Przygotowywanie dorosłych do uczenia się w wyższych szkołach technicznych lub rolniczych dla zdobycia odpowiednich kwalifikacji zawodowych.
4. Niezawodowe kształcenie dorosłych oraz prowadzenie poradnictwa w różnych dziedzinach i przygotowanie do właściwego wykorzystania wolnego czasu.
5. Zwiększenie efektywności kształcenia dorosłych w college'ach i uniwersytetach, dokształcanie nauczycieli pracujących w szkołach i na kursach oświaty dorosłych, prowadzenie studiów podyplomowych oraz doskonalenie zawodowe pracowników zatrudnionych w produkcji.
6. Systematyczne prowadzenie doświadczeń różnych krajów w dziedzinie oświaty dorosłych dla zdobycia odpowiedniej wiedzy o stosunkach międzyludzkich i różnych systemach wartości obowiązujących współcześnie w różnych krajach świata. Szczególnie ważne stają się bowiem współczesne zagadnienia wychowania społeczno-moralnego całego społeczeństwa, rozwiązywanie zagadnień dobra jednostki na tle ogólnych zagadnień dobra grupy, wzbogacanie życia każdego człowieka, umożliwienie mu partycypowania w kulturze współczesnej.

W Stanach Zjednoczonych, podobnie jak w innych państwach, rozpoczęto starania o wydanie specjalnego prawa o kształceniu ustawicznym. Senator Walter Mondale przedstawił w październiku 1975 r. Kongresowi projekt nowej ustawy zwanej ustawą o kształceniu ustawicznym (*US Bill on Lifelong Learning*), ustawa ta została przyjęta 12 października 1976 r. W rozumieniu ustawy kształcenie ustawiczne (*lifelong learning*) obejmuje podstawowe i dalsze kształcenie dorosłych, formy samodzielnych studiów; kształcenie rolnicze, handlowe, ćwiczenie różnych umiejętności, pedagogizację rodziców, różne formy kształcenia podyplomowego, edukację dla osób w wieku przedemerytalnym i emerytalnym, dla osób o specjalnych potrzebach. Tak szerokie ujęcie zwraca uwagę na różne grupy społeczne i różne dziedziny kształcenia ustawicznego, które uwzględnia ustawa. Określa ona także nowe zadania Rady Federalnej Kształcenia Ustawicznego, która koordynując całą działalność będzie także przygotowywała projekty i prowadziła badania, organizowała kształcenie i doskonalenie nauczycieli specjalizujących się w edukacji ustawicznej, opracowywała programy i propozycje nowych rozwiązań, określała zasady organizowania i udzielania porad oświatowych, publikowała i rozpowszechniała materiały metodyczne, prowadziła badania i określała potrzeby różnych grup ludności, a zwłaszcza osób starszych, emerytów i przygotowujących się do emerytury. Oprócz działalności programowej i organizacyjnej do obowiązków Rady Federalnej należy także przygotowanie i właściwe rozdzielanie środków finansowych ze źródeł państwowych, związkowych i prywatnych, integracja placówek i działań prowadzonych przez państwo i inne instytucje zwłaszcza prywatne, koordynacja całości działań, zwłaszcza organizatorów, oświatowców i uczestników kształcenia ustawicznego.

Amerykańskie ośrodki naukowe zgłaszają swoje propozycje na temat realizacji zasad kształcenia ustawicznego. Najbardziej znana jest wśród nich propozycja Georga W. Parkyna, popularyzowana w czasie III Konferencji Oświaty Dorosłych w Tokio w 1972 r. Georg W. Parkyn ze Stanford University w Kalifornii proponuje własny model kształcenia ustawicznego². Model ten – zdaniem autora – wyraża elementy systemu oświaty i ich powiązania, zaś nie przedstawia procesów i działań pedagogicznych. Oświata ustawiczna, według założeń modelu, jest połączeniem i integracją wszystkich poziomów i zakresów szkolnej i nieformalnej pozaszkolnej działalności oświatowej, która stwarza warunki do kształcenia się człowieka przez całe życie. Kształcenie ustawiczne składa się w tym ujęciu z dwu elementów: życia człowieka i procesów pedagogicznych temu towarzyszących. Człowiek uczy się w pewnym określonym środowisku, które składa się z ludzi, urządzeń, materiałów i czynności. One to stanowią cztery grupy podstawowych elementów proponowanego systemu.

Realizacja założeń G.W. Parkyna odbywać się może najkorzystniej w połączeniu trzech środowisk społecznych: szkoły, środowiska lokalnego i zawodowego. Takie rozwiązanie prowadzi w naturalny sposób do społeczeństwa edukacyjnego, które autor rozumie jako nową strukturę wykorzystującą kontakty formalne i nieformalne w celu polepszenia jakości życia w drodze stałego rozwoju kulturalnego, uczenia się i wychowania.

Szkoła i inne placówki oświatowe nie są powołane – zdaniem autora – do dokonywania selekcji, ale do kształcenia wszystkich, rozwijania ich i podnoszenia na wyższy poziom.

Inni specjaliści proponowali rozwiązania albo w ujęciu teoretycznym, albo w wąskim zakresie. Na konferencji w Uniwersytecie Oxfordzkim w 1967 r. bardzo interesująco argumentował potrzebę dalszego kształcenia i doskonalenia specjalistów Cyryl O. Houle – profesor Uniwersytetu w Chicago. I chociaż były to problemy dalszej edukacji zawodowej C.O. Houle ujmował je w kategoriach najszerzych, postulując potrzebę ogólnego rozwoju i kształtowania motywacji uczenia się.

Z bardziej znanych propozycji teoretycznych interesujące jest stanowisko Malcolma S. Knowlesa z Uniwersytetu Północnej Karoliny; który własny model edukacji ustawicznej rozumie jako przygotowanie i doskonalenie człowieka w pełnieniu podstawowych ról w życiu. M.S. Knowles przyjmuje, że istotne są następujące role: rola ucznia, rola bycia sobą, rola przyjaciela, obywatela, członka rodziny, pracownika, użytkownika czasu wolnego, planisty.

Każda z tych ról wymaga odpowiedniego przygotowania i wykształcenia właściwych umiejętności do aktywnego i skutecznego realizowania zadań i powinności z nich wynikających. M.S. Knowles zwraca także uwagę na rozwój umiejętności uczenia się, których celem jest nie tylko zdobywanie wiedzy, ale także poznanie samego siebie, samoaktualizowanie i kierowanie własnym rozwojem.

Inną dziedziną kształcenia ustawicznego zajmuje się Paul H. Sheats z Uniwersytetu Kalifornia w Los Angeles. Rozważa on wzajemne relacje między kształceniem ustawicznym a oświatą

² G. Parkyn, *Towards a Conceptual Model of Lifelong Education*. SIDEC, School of Education, Stanford University 1971.

dorosłych³. Stwierdza, że obserwuje się wyraźny rozwój placówek oświatowych, zwiększa się stale liczba uczących się, wzrasta także kadra oświatowa, a działania oświaty dorosłych znalazły się w ogólnych projektach planowania i finansowania.

Recenzent:
prof. dr hab. Andrzej BOGAJ

Dane korespondencyjne autora:

prof. dr hab. Józef PÓLTURZYCKI

Uniwersytet Warszawski

Wydział Pedagogiczny

Katedra Edukacji Ustawicznej i Andragogiki

ul. Mokotowska 16/20

00-561 Warszawa

³ Sheats P.H., *The Bridge between Schooling and Adult Education*. Dave R.H. (red.): *Relations on lifelong and the school*, s. 21 i następne.

ATLANTIS – Transatlantycki program kształcenia studentów w zakresie psychologii – współpraca Europa–Stany Zjednoczone

ATLANTIS – The Transatlantic educational programme in Psychology – cooperation between Europe and the USA

Słowa kluczowe: program ATLANTIS, transatlantyckie programy edukacyjne, współpraca Europa–Stany Zjednoczone, szkolnictwo wyższe, Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej.

Key words: ATLANTIS Programme, transatlantic educational programmes the USA –Europe cooperation, higher education, The Warsaw School of Social Psychology.

Summary

The ATLANTIS Program is a cooperative enterprise between the U.S. Department of Education and the European Commission. The program supports projects that develop organizational frameworks for transatlantic student mobility, including work placements and internships that will provide adequate language preparation and full academic credit. Also supported are innovative curricula; teaching materials, methods, and modules; research internships; and teaching assignments.

W czerwcu 2006 roku, podczas szczytu w Wiedniu, przedstawiciele Unii Europejskiej (UE) i rządu Stanów Zjednoczonych (USA) podpisali nowe porozumienie dotyczące szkolnictwa wyższego i szkolenia zawodowego. Porozumienie obejmuje okres ośmiu lat (2006–2013) i jest odnowieniem, a także umocnieniem powstałego w 1995 roku programu współpracy w zakresie edukacji pomiędzy UE i USA. Głównym celem jest promowanie zrozumienia pomiędzy narodami Unii Europejskiej i Stanów Zjednoczonych oraz polepszanie jakości ich zasobów ludzkich. Cel ten będzie realizowany poprzez następujące inicjatywy: transatlantyckie programy edukacyjne (Transatlantic Degree action), projekty mobilności (Excellence Mobility projects), projekty ukierunkowane na rozwiązania systemowe (Policy-oriented measures) i projekty Schuman-Fulbright (Schuman-Fulbright action).

Inicjatywa transatlantyckich programów edukacyjnych ma na celu opracowywanie wspólnych dyplomów poprzez wspomaganie konsorcjów składających się z przynajmniej dwóch instytucji edukacji wyższej, pochodzących z Państw Członkowskich Unii Europejskiej i jednej instytucji z USA. Instytucje partnerskie mają za zadanie stworzenie zintegrowanego programu studiów, w myśl którego studenci szkół uczestniczących w programie będą uczyli się przez pewien czas w instytucjach partnerskich. Studenci zdobędą bądź wspólny dyplom (jeden dyplom wydany przez dwie instytucje) lub podwójny dyplom (dwa dyplomy, każdy wydany odrębnie przez daną

instytucje). Celem programu jest zwiększenie mobilności studentów, powstawanie i rozwijanie wspólnych programów studiów oraz uznanie akademickie pomiędzy UE i USA.

Projekty mobilności zapewniają dofinansowanie na krótkotrwałą wymianę studentów pomiędzy instytucjami w UE i USA, która to wymiana nie jest ukierunkowana na zdobycie wspólnego dyplomu. Projekty mobilności są przyznawane uczelniom, które już uczestniczyły w innych programach transatlantyckich i wykazały się dobrymi osiągnięciami w kwestii opracowania międzynarodowego programu, wymiany studentów i wymiany kadry naukowej.

Projekty ukierunkowane na rozwiązania systemowe mają na celu wspomaganie wielostronnych inicjatyw na linii Europa–Stany Zjednoczone, dążących do polepszenia edukacji wyższej i szkolenia zawodowego. Projekty te mogą zawierać następujące działania: seminaria, konferencje, grupy robocze, panele ekspertów i analizy porównawcze. Najbardziej promowane są inicjatywy przyczyniające się do rozwoju infrastruktury i zasobów, otwartej edukacji, uznania kwalifikacji i akredytacji pomiędzy państwami. Transatlantyckie programy edukacyjne, projekty mobilności i projekty ukierunkowane na rozwiązania systemowe są elementami szerszego programu pt. ATLANTIS (Actions for Transatlantic Links and Academic Networks for Training and Integrated Studies). Ze względu na fakt, że nowe porozumienie pomiędzy UE i USA ma ambitny cel wprowadzania wspólnych/podwójnych programów studiów oferowanych przez konsorcja europejsko-amerykańskie, Unia Europejska i Ministerstwo Edukacji USA zdecydowały promować transatlantyckie programy edukacyjne. Jeden z takich programów zostanie opisany w następujących paragrafach.

„Transatlantycki podwójny/wspólny program kształcenia studentów w zakresie psychologii” jest jednym z grantów przyznanych w 2006 roku w ramach projektu konsorcjów między UE i USA. Celem niniejszego projektu jest opracowanie i wdrożenie międzynarodowego programu studiów licencjackich w dziedzinie psychologii poprzez zintegrowany system, który zagwarantuje innowacyjne podejście i wysoki poziom nauczania na tym kierunku, a dzięki temu lepiej przygotowuje studentów do wymagań stawianych im przez światowy rynek pracy. Trzy uczelnie: Uniwersytet Marshalla w Huntington (Zachodnia Wirginia, USA), Uniwersytet w Debreczynie (Debreczyn, Węgry) i Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej (Warszawa, Polska) zdecydowały się stworzyć konsorcjum, którego celami są: 1) wzmocnienie współpracy między Uniwersytetem Marshalla, Uniwersytetem w Debreczynie i Szkołą Wyższą Psychologii Społecznej, 2) wzmocnienie współpracy między specjalistami w dziedzinie psychologii, 3) zwiększenie mobilności studentów poprzez umożliwienie im studiowania w trzech różnych krajach, 4) ocena przygotowania i wdrożenia transatlantyckiego programu studiów, obejmującego partnerów po dwóch stronach Oceanu Atlantyckiego i 5) zapewnienie studentom warunków umożliwiających zrozumienie różnych kultur i nabycie praktycznej znajomości języków obcych.

Głównymi elementami programu są: wspólny program studiów, mobilność studentów, mobilność kadry naukowej, szkolenie językowe i kulturowe oraz ewaluacja.

Wspólny program studiów. Wspólny program studiów został zaprojektowany tak, aby studenci poznali najważniejsze zagadnienia teoretyczne i praktyczne w dziedzinie psychologii, a także mieli możliwość zagłębienia się w specjalistyczne jej zastosowania. Czteroletni program studiów bazuje na wspólnie opracowanym, innowacyjnym i zintegrowanym planie uwzględnia-

jącym różnorakie metody dydaktyczne i moduły nauczania. Wspólny program studiów ma na celu wykorzystanie mocnych stron wszystkich trzech uczelni i promowanie wielokulturowej i wielonarodowej świadomości studentów. Szczególna uwaga przywiązywana jest do różnic i barier kulturowych, a także do skutecznego wykorzystywania zaawansowanych technologii informacyjnych. Wszystkie uczelnie partnerskie prowadzą zajęcia z określonej, podstawowej puli przedmiotów. Dodatkowo, każdy uniwersytet proponuje studentom zestaw przedmiotów właściwy dla danej uczelni. Specyfika tych kursów zależy od uniwersytetu, dzięki czemu wspólnymi siłami wszystkie trzy instytucje zapewnią studentom szerszą i bogatszą ofertę kursów. Pozwoli to studentom na zdobycie wiedzy, której nie mogliby uzyskać, studiując wyłącznie na swojej uczelni.

Metodyka nauczania będzie połączeniem tradycyjnych i innowacyjnych metod przekazywania wiedzy (np. wykłady, seminaria, laboratoria, indywidualne projekty badawcze, wizyty i zebrań w różnych instytucjach, udział w konferencjach). Celem zróżnicowanych metod nauczania jest przekazanie studentom wiedzy teoretycznej; rozwinięcie zdolności akademickich niezbędnych do samodzielnego pogłębiania wiedzy i rozwiązywania różnych problemów społecznych; oraz umożliwienie studentom rozwinięcia zdolności badawczych niezbędnych do zbierania, analizowania i prezentowania danych empirycznych.

Studenci biorący udział w programie zdobywają wiedzę, umiejętności i doświadczenia międzynarodowe w dziedzinie psychologii, wynikające ze współpracy z kadrą i studentami należącymi do innych kultur. Dodatkowo studenci rozwijają: zrozumienie jak różnorodne są wartości, wierzenia, idee i poglądy ludzi na całym świecie; świadomość złożoności i współzależności zjawisk światowych; umiejętności komunikacyjne, w tym znajomość języka obcego umożliwiającą kontakt z reprezentantami innych kultur; zdolność postrzegania i rozumienia wielu perspektyw; empatię, wrażliwość i szacunek dla różnic indywidualnych i kulturowych; otwartość na nowe możliwości, idee i sposoby myślenia; a także lepsze zrozumienie historii i sił, które ukształtowały świat.

Studenci zakwalifikowani do transatlantyckiego programu studiów powinni spełnić wymagania uniwersytetów oferujących dyplom (tj. Uniwersytet Marshalla i Uniwersytet w Debreczynie) zgodnie z umową zawartą przez uczelnie partnerskie. Projekt zakłada, że studenci z USA i UE przez pierwsze 2 lata studiów będą uczęszczać na rodzime uczelnie. Celem jest przygotowanie studentów, jeśli chodzi o podstawy psychologii, tak aby w czasie wymiany mogli oni korzystać z bardziej zaawansowanych, specjalistycznych kursów. Aby zostać przyjętym do programu, studenci powinni zrealizować przynajmniej 60 godzin semestralnych lub 120 punktów ECTS (w tym przynajmniej 15 godzin semestralnych lub 30 punktów ECTS zajęć z psychologii) na rodzimym uniwersytecie. Do rekrutacji będzie brana pod uwagę również średnia ocen oraz wynik rozmowy kwalifikacyjnej. W przypadku obu uniwersytetów europejskich, zdobyte punkty będą mieć formę punktów ECTS, gdzie 10 godzin zajęć odpowiada 1 punktowi ECTS. W przypadku uniwersytetu amerykańskiego, punkty będą wyrażane w godzinach semestralnych (liczba godzin akademickich w tygodniu na semestr), gdzie 18 godzin zajęć odpowiada 1 godzinie semestralnej. Przelicznik godzin semestralnych na punkty ECTS to w przybliżeniu 1:2. Studenci Uniwersytetu Marshalla będą uiszczać czesne i wszelkie opłaty związane ze studiami na swoim uniwersytecie. Na tej samej zasadzie studenci z Debreczyna i Warszawy będą uiszczać czesne

i opłaty związane ze studiami na swoich rodzimych uczelniach. Uczelnie przyjmujące nie będą pobierać opłat od studentów.

Mobilność studentów. Przemieszczanie się studentów między trzema uczelniami partnerskimi jest niezbędnym i bardzo istotnym elementem projektu. Dzięki temu uczestnicy programu skorzystają z możliwości odbycia studiów w innej kulturze i kontaktów z kadrami specjalizującą się w dziedzinach niespotykanych na ich rodzimych uczelniach. W efekcie szkolenie nabierze wielonarodowej i wielokulturowej perspektywy, poszerzając wiedzę studentów na temat otaczającego ich świata.

Przewiduje się, że każdego roku (poczynając od drugiego roku realizacji projektu) ośmioro studentów z obydwu stron Atlantyku wyjedzie na studia za granicę. W pierwszym roku działania związane z projektem obejmą planowanie i opracowanie niezbędnych elementów. W tym czasie studenci nie będą wyjeżdżać za granicę. Przez kolejne trzy lata łącznie 24 studentów z każdej strony oceanu wyjedzie na studia zagraniczne. Całkowita liczba studentów z USA i UE zakwalifikowanych do zagranicznego etapu projektu wyniesie 48. Studenci z Uniwersytetu Marshalla będą studiować w Europie przez okres odpowiadający pełnemu rokowi akademickiemu (10 miesięcy), podzielony równo między dwóch partnerów z Europy. Studenci z Uniwersytetu w Debreczynie i Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej będą studiować przez okres odpowiadający pełnemu rokowi akademickiemu (10 miesięcy) na Uniwersytecie Marshalla i przez okres odpowiadający jednemu semestrowi na drugim uniwersytecie europejskim. Studenci z Uniwersytetu Marshalla wyjadą za granicę na trzecim roku studiów. Studenci z Polski będą studiować za granicą na trzecim roku i w pierwszym semestrze czwartego roku. Studenci z Węgier spędzą jeden semestr trzeciego roku w Polsce lub też wyjadą do Polski w ramach letniego programu studiów, a na czwartym roku przeniosą się na Uniwersytet Marshalla.

Mobilność studentów została zaplanowana w taki sposób, aby studenci byli otoczeni opieką pod względem formalnym, merytorycznym i praktycznym. I tak, studenci przed wyjazdem wezmą udział w specjalnym szkoleniu, podczas którego poznają wymagania i procedury wizowe, dowiedzą się, czego mogą się spodziewać w obcym kraju, w tym podczas kontroli paszportowej i celnej. Studenci uzyskają informację o możliwych fizycznych skutkach podróży przez kilka stref czasowych, o różnicach w zwyczajach kulinarnych i szoku kulturowym. Podczas szkolenia zostaną też przedstawione podstawowe informacje dotyczące uczelni przyjmującej i kraju, do którego się udają. Biura współpracy z zagranicą pomogą studentom w uzyskaniu wymaganych wiz studenckich.

Po przyjeździe studentów przywita przedstawiciel uczelni przyjmującej, który zapewni im transport na uczelnię, kampus i oprowadzi ich po okolicy. Studenci zostaną poinformowani o charakterystycznych dla uczelni kwestiach związanych z programem studiów, planem zajęć, zakwaterowaniem, posiłkami, bezpieczeństwem, standardami zachowania, bezpiecznymi sposobami podróży, kwestiami zdrowotnymi i lokalnymi zwyczajami. Przedstawiciel uczelni oprowadzi studentów po kampusie i wszystkich istotnych dla studenta miejscach, takich jak biuro współpracy z zagranicą, biblioteka, ośrodek opieki zdrowotnej na terenie kampusu, główna siedziba wydziału psychologii itd.

W czasie trwania wymiany studenci będą w ciągłym kontakcie i pod opieką osoby wyznaczonej na stanowisko ich opiekuna merytorycznego. Na zakończenie wyjazdu zagranicznego studenci zostaną poproszeni o przedstawienie pisemnego sprawozdania z wyjazdu, opisującego ich doświadczenia, mocne i słabe strony programu, a także zawierającego sugestie zmian.

Mobilność kadry naukowej. Transatlantycka mobilność kadry, umożliwiająca nauczanie i realizację badań naukowych, także stanowi bardzo ważną część projektu. Przez pierwsze trzy lata trwania programu członkowie kadry naukowej wydziałów psychologii każdej uczelni partnerskiej lub/i koordynatorzy projektu będą brać udział w corocznym zebraniu poświęconym programowi ATLANTIS, gdzie spotkają się z przedstawicielami obu instytucji finansujących oraz z osobami kierującymi innymi projektami. Tam wspólnie zaplanują przyszłą pracę i ustalą terminarz działań, a także omówią inne kwestie związane z projektem.

W ciągu pierwszego roku realizacji projektu, poza corocznym zebraniem, odbędzie się dodatkowe spotkanie instytucji partnerskich, którego celem będzie uzgodnienie zintegrowanego programu studiów, programu przedmiotów, metod nauczania i mechanizmów oceny, a także standardów i polityki przyznawania, przeliczania i wzajemnego uznawania punktów i egzaminów, jak również innych kluczowych kwestii związanych ze studiami.

Podczas drugiego roku realizacji projektu nastąpi wymiana kadry naukowej. Celem wymiany będzie przeprowadzenie działań dydaktycznych związanych z projektem. Wykładowcy (jeden lub dwóch) z Uniwersytetu Marshalla przeprowadzą wykłady na uczelniach w Polsce i na Węgrzech. Jeden wykładowca z Uniwersytetu w Debreczynie i jeden wykładowca ze Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej będą wykładać na Uniwersytecie Marshalla. Osoby wyjeżdżające, tzw. *visiting professors (VP)*, będą prowadzić wykłady związane ze swoją specjalizacją i doświadczeniami badawczymi, prowadzić seminaria dla praktykujących psychologów, uczestniczyć w zebraniach kadry naukowej i brać udział w dyskusjach dotyczących projektu, sposobów nauczania i praktyk w dziedzinie psychologii w ich ojczyznach. Uczelnie partnerskie odpowiednio wcześniej uzgodnią konkretne zadania i rozkład zajęć dla VP.

Podczas trzeciego roku realizacji projektu, poza udziałem w corocznym zebraniu, mobilność kadry skupi się na przeprowadzaniu projektów badawczych zaplanowanych wspólnie przez członków konsorcjum. Na wszystkich trzech uniwersytetach powstanie spis specjalizacji wykładowców w dziedzinie badań psychologicznych. Spis zostanie następnie przekazany do partnerów projektu. Członkowie konsorcjum zainteresowani pomocą w przeprowadzaniu badań w określonej dziedzinie będą mogli poprosić o wizytę danego pracownika naukowego, który pomoże im zaplanować i przeprowadzić badanie. Przewiduje się, że dwóch członków kadry naukowej Uniwersytetu Marshalla i dwóch członków kadry uniwersytetów europejskich (jedna osoba z Węgier i jedna z Polski) zaangażuje się w projekty badawcze na uczelni partnerskiej przez dwa do czterech tygodni.

Podczas czwartego roku realizacji projektu, poza corocznym zebraniem, odbędzie się trzyniowa konferencja z udziałem wszystkich członków konsorcjum. Celem konferencji będzie omówienie wyników projektu, osiągnięć studentów, dobrych praktyk w zakresie mobilności studentów i kadry naukowej oraz wypracowanie zaleceń dla modelu transatlantyckiego programu

studiów. W konferencji weźmie udział sześciu przedstawicieli każdej uczelni partnerskiej, w tym ewaluator i przedstawiciele administracji. Konferencja odbędzie się w Waszyngtonie

Szkolenie językowe i kulturowe. Językiem wykładowym dla studentów uczestniczących w programie transatlantyckim na wszystkich uczelniach będzie angielski. Studenci Uniwersytetu w Debreczynie i SWPS w Warszawie planujący zgłosić swoją kandydaturę do programu będą zobowiązani zdać egzamin TOFEL lub odpowiadający mu egzamin państwowy z języka angielskiego organizowany w Polsce lub na Węgrzech. Dodatkowo studenci będą brać udział w kursie języka węgierskiego na Uniwersytecie w Debreczynie oraz w kursie języka polskiego na SWPS. Celem kursów jest rozwijanie umiejętności komunikacyjnych i dlatego zajęcia będą skoncentrowane na nauce języka mówionego. Poziom kursów będzie wystarczający, aby studenci potrafili porozumiewać się w codziennych sytuacjach z mieszkańcami danego kraju i swoimi kolegami ze studiów.

Studenci Uniwersytetu Marshalla zakwalifikowani do programu, przed wyjazdem do Europy, będą zobowiązani wziąć udział w kursie języka polskiego i węgierskiego dla początkujących. Zajęcia będą skoncentrowane na nauce języka mówionego, a ich celem będzie umożliwienie studentom porozumiewania się z mieszkańcami danego kraju i studentami na Węgrzech i w Polsce. Zajęcia z obu języków będzie prowadził rodowity Polak lub Węgier.

Po wyjeździe studentów europejskich i amerykańskich za granicę, uczelnia przyjmująca zapewni im dalsze szkolenie dotyczące języka, historii i kultury danego państwa. Planuje się przeprowadzenie dla studentów programu ATLANTIS specjalnych kursów z przystosowania kulturowego. Dodatkowo studenci będą mogli uczestniczyć w następujących aktywnościach: weekendowe wycieczki po miejscowych atrakcjach turystycznych; programy rodzinne, w ramach których studenci mogą mieszkać przez kilka dni z wybraną rodziną w danym mieście; spotkania międzynarodowe dla studentów i przedstawicieli społeczności lokalnej; międzynarodowy festiwal muzyczny i kulturowy; seminaria z zaproszonymi gośćmi przedstawiającymi narodowe zwyczaje, tradycje, historię i kuchnię danego państwa.

Ewaluacja. Ewaluacja jest integralną częścią projektu, podobnie jak jego planowanie i wdrożenie. Jej podstawowym zadaniem jest zebranie informacji umożliwiających stwierdzenie, czy projekt przebiega zgodnie z planem oraz czy realizuje wyznaczone cele i zamierzenia. Odnosnie do celów projektu, oceniane będą następujące kwestie: 1) opracowanie i wdrożenie transatlantyckiego programu studiów licencjackich (B.A.) w dziedzinie psychologii, 2) zagwarantowanie studentom z uczelni partnerskich możliwości odbycia studiów zagranicznych w dwóch różnych krajach, 3) zapewnienie kadrze naukowej możliwości prowadzenia zajęć i badań na uczelniach partnerskich, 4) zagwarantowanie wszystkim studentom, którzy zrealizują wspólnie opracowany przez uczelnie program, uzyskania dyplomu dwóch z trzech instytucji tworzących projekt, 5) zapewnienie studentom zakwalifikowanym do projektu szerszego spojrzenia na świat i lepszego zrozumienia pewnych procesów poprzez ich doświadczenia w różnych kulturowo środowiskach i 6) rozwinięcie współpracy i partnerstwa między członkami konsorcjum.

Ewaluacja weźmie pod uwagę bieżące działania projektu oraz jakość i wpływ w pełni wdrożonego projektu. Ewaluacja będzie przeprowadzana z perspektywy studentów, kadry, administracji i instytucji zewnętrznych. Dzięki połączeniu wskaźników jakościowych i ilościowych będzie

można zmierzyć i ocenić postęp we wszystkich obszarach projektu. Główne wskaźniki brane pod uwagę to liczba studentów, którzy zgłosili się do programu, liczba wykładowców biorących udział w zadaniach dydaktycznych i badawczych, liczba studentów, którzy ukończyli program, liczba studentów, którzy ukończyli szkolenie językowe i kulturowe, procent studentów, którzy zrealizowali pełen program oraz liczba studentów, którzy ukończyli studia zagraniczne. Odbędzie się również szczegółowa ocena zawartości programu studiów i poszczególnych przedmiotów, aby upewnić się, że wszystkie wymagania dotyczące ukończenia studiów i przyznania tytułu zawodowego są spełnione.

Projekt „Transatlantycki podwójny/wspólny program kształcenia studentów w zakresie psychologii” w grudniu 2007 roku wkroczył w drugi rok swojej działalności. Osiągnięcia pierwszego roku to podpisanie umów partnerskich pomiędzy trzema uczelniami partnerskimi i pomiędzy uczelniami europejskimi; opracowanie wspólnego programu studiowania; opracowanie zasad rekrutacji i selekcji studentów; powstanie stron internetowych poświęconych programowi; oraz rekrutacja i pomyślny wyjazd 8 studentów z Europy na Uniwersytet Marshalla. W lutym 2008 roku, czyli na początku drugiego roku projektu, nastąpiła pierwsza wymiana kadry naukowej pomiędzy Szkołą Wyższą Psychologii Społecznej i Uniwersytetem Marshalla. Na SWPS powitano też 5 amerykańskich studentów, którzy rozpoczęli studiowanie w Europie. W kwietniu i w październiku 2008 roku odbędą się kolejne spotkania partnerów. Osiągnięcia te są wymiernymi krokami w realizacji programu, ale warto podkreślić, że mniej „wymierne”, bardziej subiektywne sukcesy są równie ważne. Można je zauważyć czytając opinie studentów o tym, co jest dla nich najważniejsze w studiowaniu za granicą: „doświadczenie, zbadanie różnic w systemach edukacyjnych, poszerzanie horyzontów”, „otwarcie umysłu na różne podejścia do psychologii jako nauki, szansa podróży, znalezienie inspiracji i swojej ścieżki”, „wyzwanie w zakresie adaptacji do innej kultury i języka” oraz „możliwość uzyskania dyplomów z uczelni partnerskich, co jest bardzo ważne, gdy rozważa się podjęcie pracy naukowej”.

Podsumowując, wydaje się, że kiedy w czerwcu 2006 roku przedstawiciele Unii Europejskiej i rządu Stanów Zjednoczonych podpisali porozumienie dotyczące szkolnictwa wyższego, ich celem było wzniesienie współpracy na linii Europa–Stany Zjednoczone na nowy, wyższy poziom. Czy ten cel zostanie osiągnięty, dowiemy się w przyszłości. Natomiast już teraz wiemy, że jeden z przyznanych projektów na pewno realizuje założone cele i daje młodym ludziom możliwości studiowania na obu kontynentach i poznawania różnych kultur, a władzom instytucji partnerskich nawiązania prawdziwej i znaczącej współpracy.

Recenzent:

dr hab. Ewa PRZYBYLSKA, prof. UMK

Dane korespondencyjne autorki:

dr Monika SUCHOWIERSKA

Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej

03-815 Warszawa

ul. Chodakowska 19/31

e-mail: monika.suchowierska@gmail.com

Tony BASIL

The Ohio State University Office of Continuing Education (CEd), USA

Małgorzata KACPRZAK

ITeE – PIB, Radom

Centra Kształcenia Ustawicznego w Stanach Zjednoczonych

Centres of Continuing Education in the USA

Słowa kluczowe: kształcenie ustawiczne w USA, centra kształcenia ustawicznego, szkolenia, edukacja zawodowa.

Key words: lifelong learning in the USA, centers of continuing education, training, vocational education.

Summary

The aim of this article is to give an overview of the activity of lifelong learning centers in the USA. The authors outlined the main features and forms of lifelong learning in the USA. The article presents some good examples of lifelong learning offices and centers at the universities showing their missions, main educational goals, target groups as well as the range of their activities and offers.

Podstawowym założeniem idei edukacji ustawicznej jest przekonanie, że zdobywanie wiedzy i rozwój człowieka nie kończą się wraz z ukończeniem edukacji na poziomie szkoły podstawowej, średniej czy wyższej, lecz powinny być kontynuowane także w latach następnych, przez całe życie. Dawny system kształcenia zakładał, że decyzję o wyborze zawodu człowiek podejmuje jednorazowo i jest gotowy do podjęcia pracy bezpośrednio po ukończeniu edukacji już na poziomie szkoły zawodowej. Tymczasem nowa sytuacja społeczno-gospodarcza i polityczna wymusza potrzebę przekwalifikowywania się pracowników, wymaga większej samodzielności i odpowiedzialności za własne doskonalenie i pozyskiwanie nowych kwalifikacji. Dodatkowo rozwój nowej technologii powoduje, że wiadomości zdobyte w szkole szybko się dezaktualizują, co wymaga nieustannej pracy nad sobą i uzupełniania wiedzy. Dowodzi to zatem, że w dzisiejszych czasach nie jest możliwe zakończenie edukacji w pierwszych latach dorosłego życia.

Aby wesprzeć osoby dorosłe w podejmowaniu ciągłych wyzwań edukacyjnych, rozwijane są nowe formy kształcenia i instytucje kształcenia ustawicznego. Przykładem takich jednostek są Centra Kształcenia Ustawicznego, których głównym celem jest właśnie ciągłe doskonalenie jakości procesów kształcenia i motywowanie do realizacji idei kształcenia ustawicznego poprzez szeroką ofertę studiów, szkoleń, kursów dla osób w różnym wieku i o zróżnicowanych potrzebach. Edukacja ustawiczna stanowi istotny element szkolnictwa zarówno w Europie, jak i Sta-

nach Zjednoczonych, przy czym Europa pozostaje jeszcze nieco w tyle w porównaniu z ofertą uczelni amerykańskich.

Termin „edukacja ustawiczna” w Stanach Zjednoczonych jest rozumiany w dwóch wymiarach: tradycyjnie w ujęciu europejskim jako kształcenie od najmłodszych lat aż do później starości (czyli termin ten pojawia się już na poziomie edukacji wszesnoszkolnej), a także jako edukacja wyłącznie osób starszych – powyżej 50 roku życia. Obecnie w wielu uczelniach w USA niemal połowę studentów stanowią dorosłe osoby pracujące w wieku powyżej 25 lat. Dotyczy to zwłaszcza dwuletnich college'ów środowiskowych.

Oferty amerykańskich szkół wyższych skierowane do osób dorosłych dotyczą w szczególności doskonalenia zawodowego. Oferty są przygotowywane przez uczelnie indywidualnie na potrzeby doskonalenia zawodowego określonej grupy pracowników danego sektora lub konkretnej firmy. Część oferowanych kursów ma charakter kredytowy (credit courses – zajęcia z przypisanymi punktami kredytowymi), część ma formę mniej formalną (non-credit courses). W wielu uczelniach realizowane są również kursy mające formę pośrednią między credit courses a non-credit courses, umożliwiające zdobycie jedynie certyfikatu z danej dziedziny (continuing education credit). Szeroka oferta kursów pozwala jednak nie tylko na podnoszenie kwalifikacji związanych z potrzebą zmiany pracy czy stanowiska, ale również daje możliwość realizacji własnych pasji i zainteresowań.

Niniejszy artykuł prezentuje jedynie wybraną formę kształcenia ustawicznego w Stanach Zjednoczonych, jaką stanowią Centra Kształcenia Ustawicznego.

Biuro Kształcenia Ustawicznego (OCE) Uniwersytetu Illinois Urbana-Champaign, USA Uniwersytet Illinois (1857) jest jednym z przodujących publicznych uniwersytetów w USA, który zajmuje się podnoszeniem jakości nauczania, prowadzonych badań i świadczeń publicznych. Prawie 50% wydatków przeznaczonych na badania naukowe jest pokrywanych przez granty otrzymywane od władz federalnych (grant Colleges&Schools).

Zarówno placówka w Chicago, jak i Urbana-Champaign znajdują się wśród 88 amerykańskich uniwersytetów nazwanych przez fundację Carnegie pierwszymi instytucjami badawczymi Carnegie (ponad 700 milionów dolarów w osobno finansowanych badaniach w latach 2003–2004).

Centra badawcze, instytucje i programy

Na terenie miasteczka uniwersyteckiego Illinois znajduje się ponad 80 centrów, laboratoriów oraz instytucji, które prowadzą badania dla agencji rządowych, jednostek sektora przemysłowego oraz jednostek uniwersyteckich. Główne miasteczka uniwersyteckie Illinois znajdują się w Chicago, Springfield oraz Urbana-Champaign.

Kolegia/szkoły w strukturze uniwersytetu to m.in.: Szkoła Biznesu, Szkoła Komunikacji, Kolegium Edukacji, Szkoła Inżynierii, Szkoła Podyplomowa, Centrum Unii Europejskiej.

Uniwersytet w Illinois jest światowym liderem w dziedzinie badań naukowych, nauczania i publicznego zaangażowania. Według rankingu przeprowadzonego przez Krajową Fundację Badań Naukowych dla FY02 Uniwersytet Illinois w Chicago znajduje się wśród 50 uniwersyte-

tów o najwyższych nakładach na badania rządowe. Kampus w Urbana-Champaign stale utrzymuje się na miejscu 20.

W roku 2003 Uniwersytet w Illinois zyskał wyróżnienie jedyne publicznego Uniwersytetu w USA, który w swej kadrze fakultatywnej posiada dwóch członków, którzy w tym samym roku zostali laureatami nagrody Nobla.

W strukturze Urbana-Champaign znajduje się m.in. Centrum Zarządzania Zasobami Ludzkimi oraz Biuro Kształcenia Ustawicznego, zatrudniające kadrę kierowniczą, zajmującą się edukacją ustawiczną i nauczaniem na odległość. Oprócz tego w miasteczku uniwersyteckim Urbana-Champaign znajduje się Centrum Kariery oraz Centrum Zatrudnienia, które oferują szeroki wybór programów, usług, doradztwa oraz informacji o możliwości zatrudnienia dla studentów.

Biuro Kształcenia Ustawicznego

Biuro Kształcenia Ustawicznego powstało w 1933 r. w nowo budowanej części Uniwersytetu Illinois Urbana-Champaign. Jego misją było zaspokojenie potrzeb edukacyjnych osób pracujących, studentów kształcących się nie w sposób tradycyjny oraz osób uczących się ustawicznie. Misja ta nadal pozostaje aktualna. We współpracy z członkami społeczności uniwersyteckiej pracownicy biura projektują, planują oraz prezentują różnym grupom docelowym programy w systemie zarówno kredytowanym, jak i niekredytowanym. Poprzez swoją ofertę uniwersytet realizuje również misję władz federalnych dotujących uczelnię, a mianowicie nauczanie, badania i rozwój usług sektora publicznego.

Bez względu na to, w jakim systemie studenci pragną rozpocząć naukę i w jakim są wieku, uniwersytet wspiera ich w osiągnięciu założonych celów edukacyjnych.

Dzięki szerokiemu wyborowi partnerów, OCE oferuje zajęcia poza kampusem, współuczestniczy w tworzeniu programów online dla słuchaczy z zewnątrz, jak również zapewnia szerokie zaplecze konferencyjne dla wszystkich jednostek kampusu. Ponadto OCE czuwa nad pracami badawczymi, edukacyjnymi i włączaniem sfery publicznej w życie szkoły, które pozostają istotną misją uczelni.

Obecnie Biuro Kształcenia Ustawicznego tworzą trzy oddziały: Akademicki Program Szerokiego Zasięgu, Konferencje & Instytuty oraz Park Allerton i Centrum Rekreacyjne. Biuro oferuje programy nauczania na poziomie średnim i wyższym, jak również programy rozwoju zawodowego, łącząc ponad 75 tysięcy mieszkańców Illinois i kampusu Urbana-Champaign. Dodatkowo każdego roku ponad 100 tysięcy osób korzysta z indywidualnych programów rozwoju lub odwiedza Allerton Park (<http://www.continuinged.uiuc.edu/outreach/>).

Obecnie Uniwersytet Illinois prowadzi współpracę z ponad 150 partnerami zagranicznymi z 39 krajów całego świata (w Polsce z Uniwersytetem Warszawskim oraz Politechniką Lubelską). Oprócz biuletynów informacyjnych i raportów z działalności poszczególnych kampusów uniwersyteckich Illinois, nie ma innych publikowanych materiałów o charakterze edukacyjnym, które byłyby ogólnie dostępne. Uniwersytet dysponuje bogato wyposażoną biblioteką elektroniczną, jednak jej zasoby są dostępne tylko dla studentów i pracowników uniwersytetu, którzy posiadają osobisty kod dostępu, umożliwiający korzystanie ze zbiorów bibliotecznych.

Centrum Kształcenia Ustawicznego (CED) na Uniwersytecie Stanowym Ohio, USA

Powstanie Centrum Kształcenia Ustawicznego (Ced) na Uniwersytecie Stanowym Ohio dało podwaliny do rozwoju kształcenia ustawicznego. CED oferuje studentom i indywidualnym klientom wysokiej jakości kursy i programy nauczania, których jakość i różnorodność motywują nie tylko studentów, ale i dorosłe osoby pracujące do uczenia się przez całe życie i pomagają osiągać założone cele edukacyjne.

Uniwersytet w Ohio działa w systemie kwartalnym, z czego każdy kwartał trwa 10 tygodni. Centrum Kształcenia Ustawicznego (Ced) na uniwersytecie obsługuje trzy grupy studentów zwykle powyżej 25 roku życia. W kwestii dalszego kształcenia potrzebują oni wsparcia zasadniczo w trzech obszarach:

- Podjęcie nauki w systemie kredytowanym na poziomie wyższym,
- Podjęcie nauki w systemie niekredytowanym,
- Podjęcie nauki na zasadach umowy w przypadku studiów, które już na wstępie są na poziomie wyższym.

Poniżej przedstawiamy dane statystyczne dotyczące działalności ośrodka. Są to najnowsze dane zebrane z następujących kwartałów: jesień 2006 oraz wiosna, zima i lato 2007.

Do dalszej nauki w systemie kredytowanym przystąpiło ogółem w wymienionym okresie 3770 studentów. Studenci z zagranicy, którzy zwykle spełniają warunki przyjęcia na kierunkach związanych z medycyną i nauczaniem, stanowią 9–12% całkowitej liczby studentów.

W systemie niekredytowanym dalszą naukę podjęło 1840 studentów, nie uwzględniając kursów w formie online. Chociaż uniwersytet oferuje szeroką gamę kierunków, największą popularnością cieszy się informatyka, kierunki językowe oraz kulturoznawstwo.

Na zasadach umowy naukę podjęło 1800 studentów, niektórzy w systemie online. Nie są to tylko studenci indywidualni, ale także instytucje edukacyjne, rządowe, przedsiębiorstwa, dla których projektowane są specjalne kursy odpowiadające ich potrzebom edukacyjnym. Kursy akademickie oferują m.in. takie kierunki jak: sztuka, chemia, edukacja, inżynieria, filologia angielska, historia, muzyka, matematyka, fizyka, mówienie & słuchanie.

W strukturze Centrum znajduje się Akademickie Biuro Poradnictwa. Obsługuje ono studentów systemu kredytowanego, a także w sposób szczególny zajmuje się osobami dorosłymi zainteresowanymi powrotem na studia.

Wiele osób dorosłych poszukuje dokumentacji w systemie niekredytowanym, która mogłaby być postrzegana jako rozwój zawodowy w miejscu pracy. Pomoc taką zapewnia dział Kształcenia Ustawicznego. Proces wskazywania poszczególnych jednostek Centrum, które mogłyby w tym pomóc, odbywa się na podstawie ewaluacji treści programowych kursu oraz kwalifikacji instruktora zgodnie z odpowiednimi kryteriami. Osoby w różnym wieku mogą skorzystać z następujących ofert Centrum:

- Program o szerokim zasięgu (kontraktowy) – przenosi proces uczenia się poza mury uniwersytetu. Obsługuje klientów w systemie kredytowanym i niekredytowanym sfery biznesu, przemysłu, instytucje administracji publicznej, agencje rządowe, związki zawodowe, ośrodki ochrony zdrowia, organizacje typu non-profit.

- Uczenie się na odległość – dział Distance Learning CED oferuje możliwość skorzystania z wideokonferencji grupie do 180 osób bez żadnych opłat.
- Kursy online (niekredytowane) – Centrum oferuje kursy internetowe zaprojektowane w celu zapewnienia najnowszych trendów w uczeniu się, a więc metody e-learningu. Zdobyte umiejętności pozwolą uczestnikom uzyskać dobrą pozycję na rynku pracy.
- Program 60 – jest to unikalny program dla starszych mieszkańców Ohio w wieku 60+. Na zasadzie wolnych słuchaczy mają oni możliwość korzystania z prowadzonych na uniwersytecie zajęć. Program prowadzony jest w systemie niekredytowanym (<http://www.continuinged.ohio-state.edu/directions.html>).

Biuro Zawodowej Edukacji Ustawicznej Uniwersytetu George Mason (OCPE), USA

OCPE może poszczycić się już ponad 20-letnim doświadczeniem w projektowaniu, rozwoju i dostarczaniu szkoleń oraz programów edukacyjnych tysiącom profesjonalistów. Oferuje szeroki zakres kursów kredytowanych i niekredytowanych, programy kończące się otrzymaniem certyfikatu, seminaria oraz dostępne na miejscu programy kontraktowe.

Celem Biura jest dostarczenie najwyższej jakości kształcenia zawodowego i sprostanie potrzebom szkoleniowym ich odbiorców m.in. poprzez szkolenia „skrojone na miarę”, analizę potrzeb szkoleniowych, indywidualne programy ewaluacyjne.

Główną misją Biura jest promowanie idei edukacji ustawicznej poprzez projektowanie i dostarczanie programów zawodowego kształcenia ustawicznego oraz programów szkoleniowych zarówno dla studentów indywidualnych, jak i dla firm czy organizacji. Rozszerzając tradycyjne programy nauczania o możliwość kształcenia ustawicznego, OCPE skupia się na organizacyjnej skuteczności, rozwoju zarówno indywidualnym, jak i całej kadry oraz rozwoju ekonomicznym.

Mieszkańcy Stanu Virginia powyżej 60 roku życia w myśl realizacji idei kształcenia ustawicznego mogą zarejestrować się i bezpłatnie uczestniczyć w 3 niekredytowanych kursach każdego roku. Oczywiście należy pamiętać o wydatkach organizacyjnych związanych z zakupem materiałów szkoleniowych, posiłków czy korzystania z laboratorium, ale są to jedynie niewielkie opłaty w porównaniu z korzyściami, jakie niesie ze sobą rozwój osobisty (<http://www.ocpe.gmu.edu/>).

Biuro Kształcenia Ustawicznego Uniwersytetu w Waszyngtonie (CWU), USA

Biuro Kształcenia Ustawicznego zapewnia możliwość edukacji ustawicznej poprzez szeroką ofertę kredytowanych i niekredytowanych kursów, programy studiów wyższych, szkolenia kończące się otrzymaniem certyfikatu. Oferta CWU uwzględnia możliwości doskonalenia nauczycieli, szkolenia z zakresu obsługi komputera, wzbogacania życia osobistego. Grupę docelową stanowią przede wszystkim studenci studiów wyższych, pracujące osoby dorosłe oraz seniorzy.

Biuro Kształcenia Ustawicznego Uniwersytetu w Waszyngtonie wspiera również finansowo Centralne Stowarzyszenie na rzecz Edukacji Ustawicznej (C.A.L.L.) założone w 1992 r. w celu wspierania osób przechodzących na emeryturę. Głównym celem C.A.L.L. jest urozmaicenie życia i dostarczenie w przyjazny sposób nowych doświadczeń edukacyjnych osobom starszym,

jak również wymiana i korzystanie z bogactwa wiedzy i doświadczeń, jakie posiadają seniorzy (<http://www.cwuce.org/conted/index.asp>).

1. Aleksander T. (1995), Kształcenie ustawiczne, w: Pedagogika społeczna: człowiek w zmieniającym się świecie: pod red. T. Pilcha, I. Lepalczyk Wydaw. Żak, Warszawa.
2. Edukacja dorosłych w Stanach Zjednoczonych: podstawowe problemy: praca zbiorowa / Anna Frąckowiak, Krystyna Pleskot-Makulska, Józef Półturzycki (2005); pod red. Józefa Półturzyckiego. Wydaw. UW, Warszawa.
3. Frąckowiak A. (2005), Kształcenie ustawiczne w szkolnictwie wyższym w Stanach Zjednoczonych, w: „e-mentor”, 3/2005 http://www.e-mentor.edu.pl/artukul_v2.php?numer=10&id=177
4. Półturzycki J. (1994), Akademicka edukacja dorosłych. Wydaw. UW, Warszawa.
5. Półturzycki J. (1999), Edukacja dorosłych za granicą. Wyd. Adam Marszałek, Toruń.

Recenzent:
dr inż. Krzysztof SYMELA

Dane korespondencyjne autorów:

dr Tony BASIL

Dyrektor The Ohio State University Office of Continuing Education (CEd)

basil.1@osu.edu

Małgorzata KACPRZAK

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB

26-600 Radom

ul. Pułaskiego 6/20

e-mail: malgorzata.kacprzak@itee.radom.pl

Edukacja a rynek pracy

Anna SCHULZ

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Płock

Ewa PIETRZAK

Grant PConsulting Business, Płock

Rozwój kształcenia ustawicznego na rynku pracy subregionu płockiego

Development of lifelong learning on the labour market of Płock subregion

Słowa kluczowe: projekty europejskie, rynek pracy, kształcenie ustawiczne, edukacja dorosłych, potrzeby edukacyjne i szkoleniowe.

Key words: European projects, labour market, lifelong learning, adult education, educational and training needs.

Summary

The article elaborates the project *Analysis of the perspectives of lifelong learning on the labour market of Płock subregion* co-funded by European Social Funds within The Integrated Regional Operational Programme. The aim of the project was to adapt a training offer (for skills and professional qualifications improvement of people from rural areas) to the labour market requirements. Methodology and results from research were presented as well as educational and training needs of the subjects were identified.

Potrzeby edukacyjne i szkoleniowe mieszkańców Subregionu Płockiego

Zarząd Główny Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w okresie październik 2006–sierpień 2007 realizował projekt badawczy „**Analiza perspektyw rozwoju kształcenia ustawicznego na rynku pracy Subregionu Płockiego**”, współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Zintegrowanego Programu Operacyjnego Rozwoju Regionalnego. Celem projektu było dostosowanie oferty szkoleniowej podnoszącej umiejętności i kwalifikacje

zawodowe mieszkańców obszarów wiejskich Subregionu Płockiego do wymogów rynku pracy. Projekt był skierowany do instytucji zajmujących się monitorowaniem regionalnego rynku pracy, w tym m.in. powiatowych urzędów pracy i agencji zatrudnienia, instytucji szkoleniowych i szkół wyższych oraz organizacji pozarządowych. Badania obejmowały obszary wiejskie powiatów Subregionu Płockiego (powiaty: płocki, gostyński i sierpecki), były prowadzone w czterech obszarach problemowych:

- potrzeby edukacyjne i szkoleniowe mieszkańców obszarów wiejskich Subregionu Płockiego,
- oferty edukacyjne i szkoleniowe dostępne na rynku pracy Subregionu Płockiego,
- wymogi rynku pracy w zakresie potrzeb zgłaszanych przez pracodawców,
- kierunki rozwoju powiatów i gmin Subregionu Płockiego.

Podsumowanie badań stanowiło opracowanie kierunków szkoleń skierowanych do ludności zamieszkałej na obszarach wiejskich, dostosowanych do obecnych i perspektywicznych wymogów rynku pracy. W ramach projektu została także utworzona baza danych zawierająca informacje zebrane i przeanalizowane w ramach prac badawczych. Rezultaty projektu zostały zaprezentowane na konferencji z udziałem beneficjentów projektu oraz samorządów lokalnych.

Głównym obszarem badawczym zrealizowanym w ramach projektu była analiza potrzeb oraz możliwości edukacyjnych i szkoleniowych ludności wiejskiej zamieszkującej Subregion Płocki. Badanie zostało przeprowadzone przez Specjalistę ds. badań socjologicznych dr Annę Schulz.

Metodologia badań

Podstawę badań stanowiły wywiady ankietowe ludności wiejskiej, zamieszkującej powiaty Subregionu Płockiego. Przedmiotem badań były preferencje szkoleniowe ludności, badaniami objęto populację w wieku 16–65 lat.

Liczba ludności wiejskiej w wieku produkcyjnym na obszarze objętym badaniami wynosiła w 2005 roku (wg GUS) około 101,5 tys. osób. Wyznaczono 0,5% próbę reprezentatywną, tj. około 500 osób. Respondenci byli wybierani losowo wg metody Purpera w obszarach o jednolitej strukturze gospodarczej.

Ankieta zawierała 16 pytań, składała się z trzech części oraz metryczki:

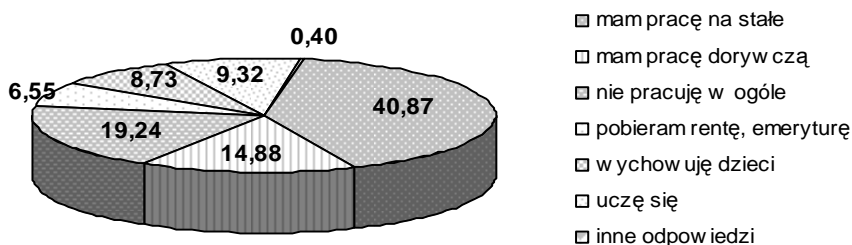
- I część** – Status zawodowy mieszkańców wsi: aktywność zawodowa, miejsce pracy, struktura pozarolniczych miejsc pracy.
- II część** – Plany i dążenia: co zamierzają robić w przyszłości, czy podjęliby prace, gdzie chcieliby pracować, plany dotyczące gospodarstw rolnych mają ich właściciele.
- III część** – Potrzeby edukacyjne: czy widzą wpływ edukacji na poprawę swojej sytuacji, jaką wiedzę i jakie umiejętności powinni posiadać, aby zrealizować swoje plany.

Wyniki badań

Status zawodowy

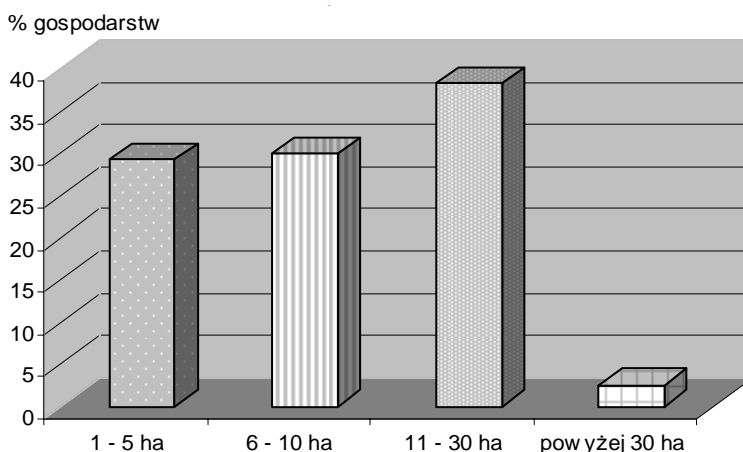
Jednym z zasadniczych elementów umożliwiających rozpoznanie możliwości edukacyjnych i szkoleniowych mieszkańców obszarów wiejskich Subregionu Płockiego było poznanie ich aktualnego statusu zawodowego. Badanym zadano więc pytanie o ich aktywność zawodową.

W badanej populacji 55,75% badanych pracuje na stałe lub dorywczo, a 44,24% jest bierna zawodowo, w tym aż 19,24% osób w ogóle nie pracuje (rys. 1).



Rys. 1. Status zawodowy (w %)

Okolo 60% badanych rolników jest właścicielami małych i średnich gospodarstw (do 10 ha), blisko 40% właścicielami dużych gospodarstw (od 11 ha do 30 ha). Bardzo duże gospodarstwa o powierzchni powyżej 30 ha posiada tylko nie całe 3% respondentów (rys. 2).



Rys. 2. Udział grup obszarowych gospodarstw rolnych badanych rolników

Spośród pracujących mieszkańców wsi blisko 60% pracuje w gospodarstwie rolnym, ponad 30% poza gospodarstwem, a około 8% równolegle w gospodarstwie i poza nim.

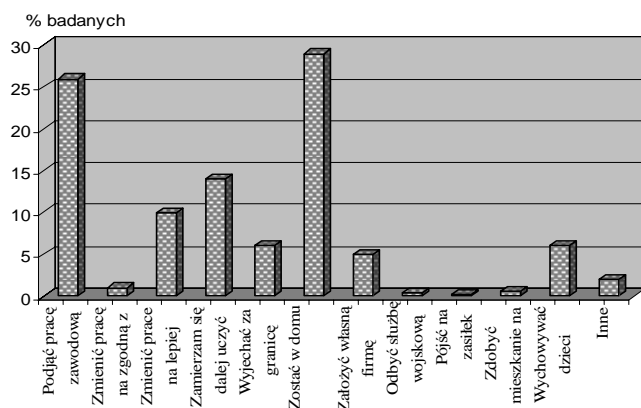
Z analizy struktury pozarolniczych miejsc pracy ludności wynika, iż zdecydowana większość (56,7%) zatrudniała się w usługach i handlu, około 15% w przemyśle rolno-spożywczym, 12% w budownictwie i przemyśle materiałów budowlanych, a tylko 4% w usługach rolniczych i okołorolniczych. Wyniki zaskakują. Zdumiewa, że w usługach okołorolniczych zatrudnia się jedynie 4% ludności rolniczej pracującej poza rolnictwem. Podobnie zaskakująca jest informacja, że w leśnictwie znajduje pracę tylko 3,4% w stosunku do ogółu ludności rolniczej zatrudnionej poza rolnictwem.

Plany i dążenia na przyszłość

Na to, czy respondenci będą chcieli się uczyć czegoś nowego – istotny wpływ ma nie tylko, jaki jest ich obecny status zawodowy, ale i ich aspiracje i plany na przyszłość.

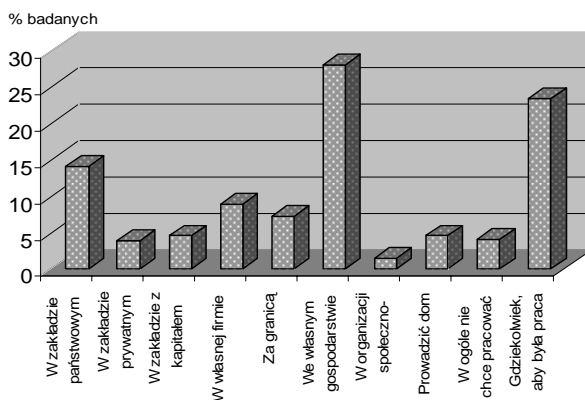
W planach na przyszłość dominują wśród mieszkańców wsi cztery podstawowe wybory:

- Dalsza praca w gospodarstwie lub prowadzenie domu – 29% badanych,
- Podjęcie pracy zawodowej – 26% badanych,
- Dalsza nauka – 14% badanych,
- Zmiana pacy na lepiej płatną – 10% badanych.



Rys. 3. Co zamierzam robić w najbliższej przyszłości

Plany na przyszłość mogą przybierać formę aktywną, prowadzącą do lepszej adaptacji (m.in. podjęcie pracy zawodowej, zmiana pracy na lepiej płatną, migracja itp.) lub pasywną, będącą kontynuacją istniejących warunków życia (pozostawienie i wegetacja w środowisku lokalnym). Wybór formy adaptacji zależy od tradycji radzenia sobie z sytuacją trudną, panującą na danym terenie. Przyjętą przez mieszkańców wsi strategię można określić jako raczej aktywną.



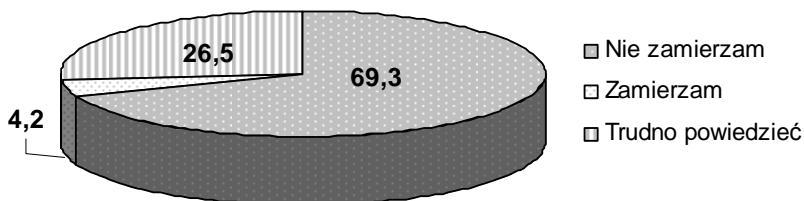
Rys. 4. Plany zawodowe

Najczęściej mieszkańcy wsi chcieliby pracować (rys. 4):

- We własnym gospodarstwie rolnym – ok. 30%,
- Podjęliby każdą, obojętnie jaką pracę – byleby tylko była! – ok. 25%,
- W zakładzie państwowym – 14%.

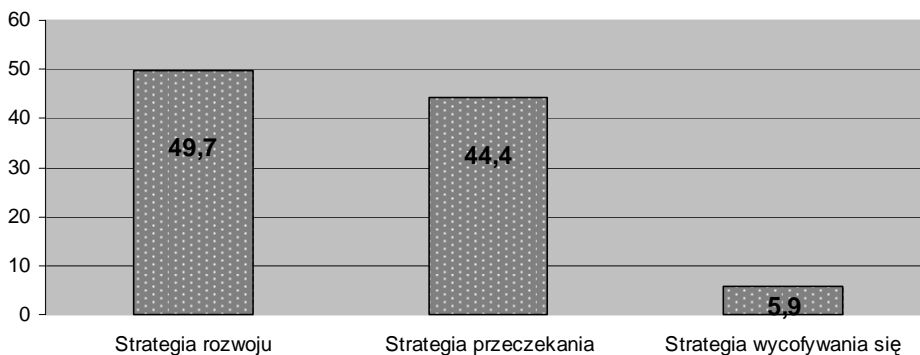
Plany i dążenia na przyszłość właścicieli gospodarstw rolnych

Nie zamierza sprzedać gospodarstwa 70% ankietowanych właścicieli, 4,2% ma taki zamiar, a pozostali, ponad 25% jest niezdecydowanych (rys. 5).



Rys. 5. Czy zamierza Pan/i sprzedać gospodarstwo?

Analiza deklarowanych zachowań pokazuje, że plany rolników dotyczące najbliższej przyszłości ich gospodarstw grupują się w trzy niezależne od siebie konfiguracje.

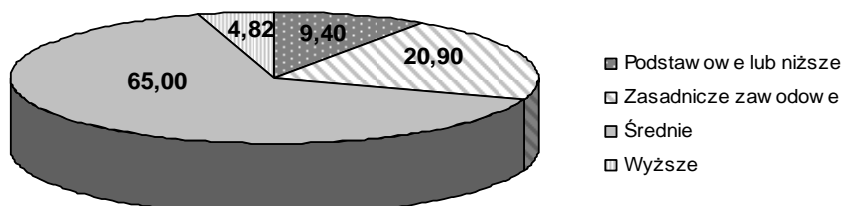


Rys. 6. Strategie działania dotyczące gospodarstwa rolnego (w %)

Połowa rolników planuje swoją przyszłość w powiązaniu z dotychczasowym gospodarstwem. Widzą więc szanse na efektywne gospodarowanie, które pozwoli utrzymać się z pracy w rolnictwie. Ponad 40% zamierza przeczekać trudny dla siebie czas. Pozostałe 5,9% zamierza porzucić rolnictwo (rys. 6).

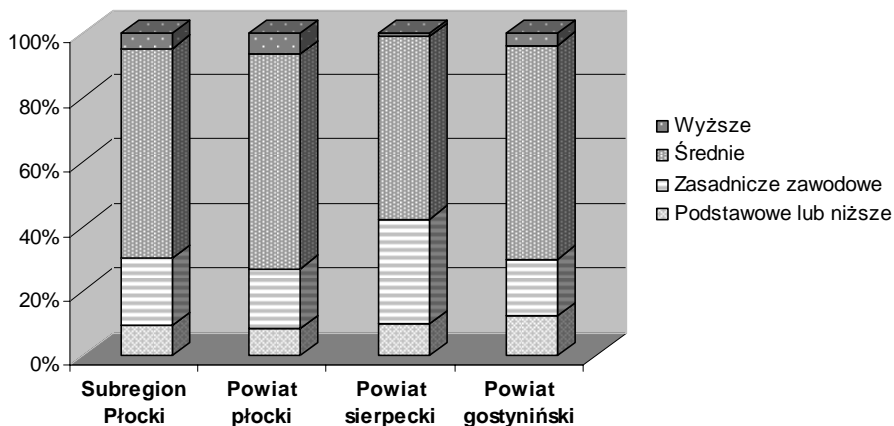
Potrzeby edukacyjne i szkoleniowe

Wśród badanych respondentów zdecydowana większość (65%) legitymowała się wykształceniem średnim (rys. 7). Dyplom ukończenia uczelni wyższej posiadało prawie 5% badanych mieszkańców wsi, natomiast zasadniczą szkołę zawodową kończyło 20,9%. Wykształceniem podstawowym i niepełnym podstawowym legitymowało się 9,4%. Ogólnie poziom wykształcenia badanej ludności wiejskiej jest dosyć wysoki. Badania prowadzone były na osobach w okresie aktywności zawodowej, wychodząc z założenia, że są to osoby mobilne edukacyjnie, przy czym 60% stanowiły osoby w wieku od 16 do 35 lat. Stąd nie dziwi tak wysoki poziom wykształcenia.



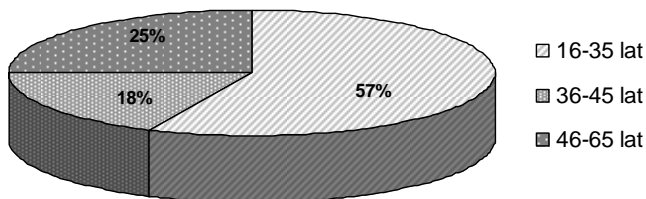
Rys.7. Poziom wykształcenia respondentów

Najwyższym poziomem wykształcenia legitymują się badani z powiatu płockiego, a najniższy poziom wykształcenia posiadają badani powiatu sierpeckiego (rys. 8).



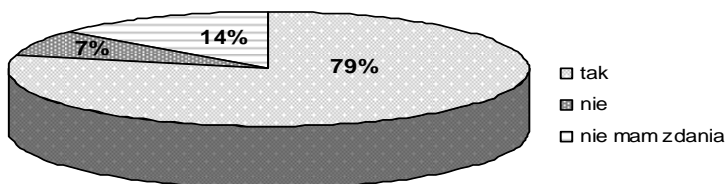
Rys. 8. Poziom wykształcenia w powiatach Subregionu Płockiego

Badani respondenci to osoby raczej młode. Prawie 60% stanowiły osoby w wieku 16–35 lat, 18% – w wieku 36–45 lat, pozostałe 25% – w wieku powyżej 45 lat (rys. 9).



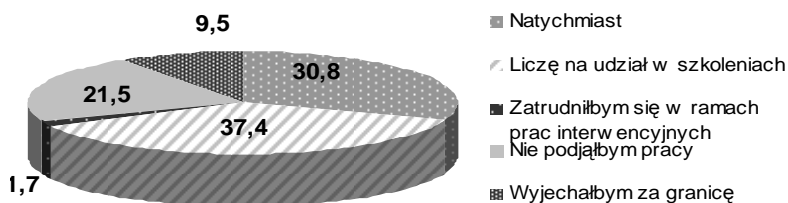
Rys. 9. Wiek badanych

Z badań wynika, że prawie 80% respondentów widzi w starannym wykształceniu szansę na poprawę sytuacji i lepszy start życiowy (rys. 10). Zdaniem największej liczby ankietowanych działania edukacyjne umożliwiają znalezienie pracy. Osoby, które nie znajdują w działaniach edukacyjnych szans na poprawę sytuacji bezrobotnego, motywują to przede wszystkim brakiem pieniędzy i czasu na naukę oraz przekonaniem, że działania edukacyjne nie zwiększają szans na znalezienie pracy.



Rys. 10. Czy działania szkoleniowe poprawiają sytuację bezrobotnych

Bezrobotni mieszkańcy wsi nie chcą pogodzić się z zastanymi realiami swojej sytuacji. Zwraca uwagę przede wszystkim bardzo wysoki odsetek osób (80%), którym zależy na podjęciu pracy. Przy czym ponad 30% spośród nich chciałoby podjąć pracę natychmiast. Około 10% osób chciałoby wyjechać za granicę w poszukiwaniu pracy, a pozostałe 37% osób liczy na udział w szkoleniach (rys. 11).



Rys. 11. Chęć podjęcia zatrudnienia

Badania wskazują najczęściej na potrzebę wiedzy z zakresu:

1. Ekonomii rozumianej jako znajomość sposobów zmniejszania kosztów produkcji, wyliczania efektywności produkcji, przeprowadzania większych inwestycji i pozyskiwania na nie środków finansowych, a także rozumienia mechanizmów gospodarki rynkowej;

2. Informatyki;
3. Rolnictwa pod kątem efektywności produkcji, wykorzystywania maszyn rolniczych;
4. Prowadzenia własnej działalności gospodarczej, handlu i usług;
5. Planów Unii Europejskiej dotyczących rolnictwa, w tym funduszy dla rolnictwa;
6. Zdobywania drugiego zawodu – i tu występuje bardzo duża różnorodność branż (krawiectwo, budownictwo, gastronomia itp.) bądź uprawnień czeladnika/majstra;
7. Wiedzy dotyczącej Unii Europejskiej, w tym prawa unijnego, funduszy strukturalnych, nowych technologii finansowanych przez państwo i UE.

Respondenci uznali najczęściej, że przydatne byłyby im umiejętności, zwłaszcza:

1. Obsługa komputera, umiejętność korzystania z Internetu, znajomość programów do rozliczeń finansowych, edytowania tekstów itp.;
2. Umiejętność posługiwania się językami obcymi;
3. Umiejętność prowadzenia dodatkowej działalności gospodarczej poza gospodarstwem rolnym;
4. Umiejętność sporządzania dokumentacji dla pozyskania środków z UE dla rolników;
5. Prawo jazdy;
6. Prowadzenie ksiąg rachunkowych, rozliczania podatków;
7. Umiejętność sprzedaży wyprodukowanych towarów; zdobywanie rynku;
8. Umiejętność opieki nad ludźmi starszymi i niepełnosprawnymi;
9. Liczne kursy dające umiejętności zawodowe: wykończania wnętrz (glazurnik, posadzkarz, szklarz), spawacza, księgowych, fryzjerów, kosmetyczek, masażystów.

Mieszkańcom wsi potrzebne są takie umiejętności, które pozwoliłyby im lepiej poprowadzić własne gospodarstwo, jak i poszukać źródeł dochodów poza nim, jak również znaleźć zatrudnienie w przypadku ludności nierolniczej. Przy czym bardzo pożądanym przez nich miejscem pracy jest własna firma. Umiejętności, które chcieliby nabyć, miałyby im to ułatwić.

SZERSZĄ WIEDZĘ	DODATKOWE UMIEJĘTNOŚCI
Poziom wykształcenie	
Osoby z wykształceniem średnim i wyższym, im wyższe wykształcenie, tym częściej chcą zdobywać szerszą wiedzę.	Osoby z wykształceniem średnim zawodowym i rzadziej zasadniczym zawodowym.
Płeć	
Mężczyźni	Kobiety
Grupa wiekowa	
Najczęściej osoby w wieku 25–45 lat (od 72% do 82%). W grupie wiekowej 45–55 lat odsetek tych osób spada i wynosi około 59%, w przedziale wieku 56–65 odsetek osób chcących zdobywać szerszą wiedzę wynosi już tylko 47% i jest najniższy.	Najwięcej osób w wieku 46–55 lat, tj. 49%, w kolejnym przedziale wieku 56–65 lat potrzeba ta zdecydowanie maleje i zgłasza ją już tylko 29% osób. Najmniej mobilna edukacyjnie grupa wiekowa to osoby w wieku 56–65 lat.
Grupa zawodowa	
Rolnicy i osoby pracujące poza rolnictwem	Rolnicy

Właściciele gospodarstw rolnych	
Spośród właścicieli gospodarstw rolnych potrzebę tę zgłaszają właściciele gospodarstw dużych o powierzchni powyżej 30 oraz właściciele gospodarstw bardzo małych o powierzchni 1–3 ha.	Im większe gospodarstwo rolne, tym częściej ich właściciele zgłaszają potrzebę nabycia nowych umiejętności.

Recenzent:
dr inż. Ireneusz WOŹNIAK

Dane korespondencyjne autorek:

dr Anna SCHULZ

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa

pl. Dąbrowskiego 2

09-402 Płock

Ewa PIETRZAK

Koordynator projektu

Grant PConsulting Business

ewa_pietrzak@wp.pl

Dylematy oceny pracowniczej

Dilemmas of workers' assessment

Słowa kluczowe: ocena pracowników, błędy oceny, znaczenie ocen pracowniczych.

Key words: employees' assessment, the role of the assessment of employees.

Summary

The paper concerns the problems connected with the assessment of employees in companies. This is very important process which can contribute to development of an employee in the company.

Wprowadzenie

Oceny pracownicze to bardzo ważny element procesu zarządzania pracą, rozwoju i doskonalenia pracowników w przedsiębiorstwie. Na ich podstawie określić można jakość pracy pracowników, możliwości dalszego ich rozwoju oraz (ewentualnie) zaproponować im wykonywanie innych zadań niż dotychczas. Dzięki ocenom menedżerowie mają też możliwość regularnego spotykania się ze swoimi podwładnymi, co „...usprawnia komunikację wewnątrz przedsiębiorstwa oraz pomaga wyjaśnić cele pracy”¹.

Ocena pracownicza ma wiele mocnych stron. Może wpływać na zmianę postaw i zachowań pracowników w kierunkach pożądanym przez pracodawcę. Może być okazją do udzielania porad, wskazówek. Dzięki niej możliwe jest poznanie słabych stron pracowników, a to z kolei pozwala na określenie kierunków ich doskonalenia zawodowego, doksztalcenia, poszerzenia ich wiedzy. Może zatem zapoczątkować rozwój osobisty pracowników, co dla przedsiębiorstwa, jak i dla samych oceniających, zawsze jest bardzo korzystne.

Mimo licznych, niezaprzeczalnych zalet oceny, może ona także nastroczać wiele problemów i to nie tylko dla strony ocenianej. Te i inne zagadnienia związane z ocenami pracowniczymi poruszone zostały w niniejszym artykule.

Istota i znaczenie ocen pracowniczych

Od dawien dawna zwracano uwagę na znaczenie oceny pracowników, dostrzegano jej pozytywny wpływ na efektywność pracy. Już R. Owen, pionier organizacji i zarządzania, działający na przełomie XXVIII i XIX wieku zwracał uwagę na fakt, że „...jasna ocena codziennej pracy

¹ M. Krysińska, *Ocenianie nieudane*, „Personel” 2003, nr 8, s. 89.

umożliwia kierownikowi identyfikację obszarów problemowych, a także wywołuje u pracowników dumę i sprzyja współzawodnictwu”².

Obecnie ocenianie jest postrzegane jako „...skomplikowany proces, kumulujący wiedzę szeregu nauk społecznych...”³. Według T. Oleksyna proces ten jest „...oceną wartościującą w efekcie porównania obiektu oceny bądź jego wybranych cech, z pewnym wzorcem (standardem) lub innymi obiektami, wykorzystywany dla celów analityczno-kontrolnych i decyzyjnych”⁴.

W zależności od tego, czy system oceny nastawiony jest na rozwój pracownika, czy na oszacowanie jego wartości dla organizacji, możemy mówić o dwóch jego typach⁵:

- a) system ocen mający na celu **ewaluację** – koncentruje się głównie na poziomie pracy, jej jakości, na wywiązywaniu się z powierzonych obowiązków, stopniu przydatności pracownika na dane stanowisko. Wyniki takiej oceny wykorzystywane są do podziału wynagrodzeń, prowadzenia zmian w strukturze zatrudnienia (awanse, degradacje, zwolnienia itp.) lub do oceny funkcjonującego systemu rekrutacji i selekcji;
- b) system ocen mający na celu **rozwój pracownika** – ocenia się głównie pod kątem potencjału rozwojowego, umiejętności i chęci współpracy pracownika. Pełni on głównie funkcję motywacyjną oraz pozwala na określenie potrzeb szkoleniowych i rozwojowych pracowników. Jest także sposobem poprawy komunikacji pomiędzy przełożonym i podwładnym.

Ocenianie przyjmuje najczęściej postać systemu, jest bowiem zestawem wewnątrznie zorganizowanych i wzajemnie spójnych, powiązanych ze sobą elementów, które tworzą: cele, zasady oceniania, kryteria, podmioty, techniki oceniania, częstotliwość ocen, procedury oceniania⁶.

Błędy i problemy związane z oceną pracowników

Z ocenami pracowniczymi wiąże się szereg błędów, dylematów. Doświadczenia praktyczne osób oceniających innych wskazują na następujące problemy i słabości systemów ocen⁷:

- 1) źle skonstruowane formularze oceny, skupiające się na nieodpowiednich zagadnieniach;
- 2) poświęcenie niewystarczającego czasu na przygotowanie procesu oceny, wypełnienie formularzy oceniających i upewnienie się co do podjęcia koniecznego szkolenia;
- 3) niepełna informacja zwrotna, jaką otrzymują podwładni;
- 4) strategię działania przedsiębiorstwa, które wynikają z oceny pracowników, mogą być traktowane niezbyt poważnie;
- 5) nieodpowiednie sądy wynikające z subiektywności ze strony oceniającego⁸;

² T. Mendel, *Wybrane problemy ewolucji nauki o organizacji i zarządzaniu*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Marketingu i Zarządzania w Lesznie, Leszno 1995, s.15.

³ A. Miś, *Ocenianie dla rozwoju*, [w:] „Zarządzanie zasobami ludzkimi”, wyd. IPISS, Warszawa 2000, s. 44.

⁴ T. Oleksyn, *Praca i płaca w zarządzaniu*, wyd. Międzynarodowej Szkoły Menedżerów, Warszawa 1997, s. 111.

⁵ *System oceny pracy. Poradnik dla oceniającego*, Materiały Szkoleniowe dla Kadry Kierowniczej „Polbita”, Kraków 2002, s. 4 i dalsze.

⁶ A. Poczowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWE, Warszawa 2003, s. 264.

⁷ M. Krysińska, *Ocenianie nieudane*, op. cit., s. 89.

⁸ Jednym ze sposobów zminimalizowania subiektywności w ocenie jest upewnienie się co do tego, że istnieją wyraźne, uprzednio ustalone kryteria wykonywanej pracy, w oparciu o które wydaje się sądy. Również kierownik wyższego szczebla powinien przyjąć na siebie odpowiedzialność za nadzór nad pewną liczbą ocen. Powinien sprawdzać, czy różnice pomiędzy ocenami wystawionymi przez poszczególne osoby nie są spowodowane stronniczością oceniającego – źródło: E. Mc Kenna, N. Beech, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, wyd. „Gebethner i S-ka”, Warszawa 1997, s. 160 i dalsze.

- 6) ustalenie celu oceny i zastosowane techniki pozostawiają wiele do życzenia;
- 7) sytuacja, w której oceniający funkcjonuje zarówno jako osądzający i doradca może powodować zamieszanie, jak również przysporzyć ocenianemu wiele trudności;
- 8) fakt, że jedna cecha pracownika może rzutować na ocenę innych cech (możemy na przykład być tak zadowoleni z doskonałych wyników pracy, że nie dostrzegamy konfliktowego charakteru pracownika, lub tak zrażeni jego niepunctualnością, że nie widzimy jego zdolności twórczych);
- 9) tendencja do uśredniania wyników (na wszelki wypadek przyznaje się wszystkim oceny średnie – tak jest najłatwiej);
- 10) zbytnia łagodność (oceniający traktuje ocenianych zbyt łagodnie, by ich nie skrzywdzić lub zjednać sobie ich sympatię);
- 11) zbytnia surowość (oceniający traktuje ocenianych zbyt surowo, aby podnieść swój autorytet i uchodzić za stanowczego);
- 12) nieaktualność (wyniki oceny przeprowadzonej zbyt rzadko mogą się dezaktualizować, np. pracownik miał gorszy okres w momencie oceny, potem zaczął znów dobrze pracować, ale nie zostało to dostrzeżone przez oceniającego);
- 13) trudności z oceną ogólną (konsekwencje dla pracownika powoduje w zasadzie ocena ogólna, „za całokształt”, a taką wystawić jest bardzo trudno; łatwiej jest ocenić konkretne zadania, zachowania czy cechy).

Wśród innych nieprawidłowości o charakterze organizacyjnym (wynikającym głównie z niedopracowania celów oceny) w praktyce najczęściej występują na przykład⁹:

- a) niewłaściwy dobór kryteriów oceny,
- b) niedostateczne przygotowanie zarówno oceniających, jak i ocenianych,
- c) niski stopień zróżnicowania procedur i metod oceny w odniesieniu do poszczególnych grup pracowników,
- d) brak harmonijnego powiązania systemu ocen z pozostałymi aspektami polityki personalnej firmy.

Warto także zwrócić uwagę na błędy wynikające z psychologicznych mechanizmów oceniającego. Są bardzo trudne do wyeliminowania, czy ograniczenia ich wpływu, nawet gdy oceniający zdaje sobie sprawę z ich negatywnego oddziaływania. Należy tu wymienić na przykład¹⁰:

- **tzw. efekt aureoli** – nazywany inaczej efektem anioła można określić jako tendencję do dokonywania oceny osoby lub pracy pod wpływem tylko jednej, pozytywnej, najbardziej widocznej, wyróżniającej się cechy lub ogólnego, dobrego wrażenia, jakie dana osoba wywołuje u innych;
- **tzw. efekt rogów** – nazywa się go także „efektem szatana”; to przeciwieństwo efektu aureoli. Polega to na tym, że oceniamy daną osobę bardzo nisko tylko dlatego, że jakaś jedna cecha lub zdarzenie, w którym brała udział – nie odpowiada nam. W rezultacie ogólna ocena danej osoby jest zaniżona;

⁹ M. Sidor-Rządkowska, *Mniej formalizmu, więcej rozmowy (1)*, „Personel” 2004, nr 10, s. 67.

¹⁰ <http://www.infor.pl/wydruk.html> z dnia 28. 04. 2002 roku oraz M. Sidor-Rządkowska, *Mniej formalizmu, więcej rozmowy*, op. cit., s. 68 i dalsze.

- **błąd atrybucji** – występuje wówczas, gdy określone zachowania ludzi przypisujemy ich skłonnościom, np. niepunktualności, gburowatości itp., powoduje to fałszywą interpretację niektórych zachowań pracowników;
- **szufladkowanie** – nazywane w literaturze przedmiotu błędem etykietowania. Występuje, kiedy interpretujemy pojedyncze postawy, zachowania jako stałe cechy danej osoby i na tej podstawie dokonuje się oceny;
- **stereotypy** – ujawniają się w trakcie oceny w formie uprzedzeń, których często osoba oceniająca nawet nie jest świadoma. Stereotypy często dotyczą cech powierzchownych, na przykład ubioru, koloru włosów itp. (dobry pracownik to ten, który jest schludnie ubrany, ma czyste, krótko obcięte włosy itp.). Czasami stereotypy są prawdziwe, opierają się na faktach, wówczas w oparciu o nie można szybko, łatwo ocenić innych. Najczęściej jednak stereotypy nie sprawdzają się i wówczas mogą być podstawą błędnych ocen, są krzywdzące dla ocenianych;
- **błąd tendencji centralnej** – polega na wystawianiu ocen skupionych wokół jednego punktu – zwykle jest to środek danej skali ocen. Może pojawić się wskutek obaw przed zbyt niskim lub zbyt wysokim ocenianiem. Gdy oceniający chce uniknąć stronniczości w ocenie, stosuje także (choć jest to złudne) grupowanie wszystkich ocen w pobliżu jednej skali. Skutkiem tego jest uzyskanie bardzo podobnych, przeciętnych ocen, które nie odzwierciedlają stanu faktycznego. Oceniając jednakowo – kierownik nie jest ani uczciwy, ani obiektywny – często można w ten sposób skrzywdzić wiele osób, których poziom pracy jest o wiele wyższy niż przeciętny¹¹;
- **konformizm oceniających** – starają się oni być bardzo ostrożni, co jest cenne, jednak nadmierna ostrożność prowadzi do rezygnacji z uwzględnienia w ocenie także skrajności, nawet jeżeli są ku temu obiektywne powody; w konsekwencji oceny są, bez uzasadnionych powodów, uśredniane;
- **błąd kontrastu** – to tendencja do przypisywania ocenianym cech, które stanowią przeciwieństwo cech posiadanych przez samego oceniającego. Osoby takie są zbyt krytyczne. Tendencja ta może objawiać się w nadmiarze zbyt niskich ocen;
- **błąd podobieństwa** – to tendencja do zbyt wysokiego oceniania osób podobnych. Często bywa tak, że lubimy ludzi do nas podobnych, a nie lubimy tych, którzy są inni, których opinie lub upodobania są często diametralnie różne od naszych;
- **błąd interindywidualny** – tak naprawdę wynika on z techniki oceny. Polega na tym, że osoba oceniająca wystawia pracownikom oceny na podstawie porównań z innymi pracownikami, zamiast z ustalonymi wcześniej kryteriami oceny. Jasno określone, zrozumiałe kryteria ocen oraz wymiary skal – to podstawowe narzędzia, dzięki którym można ustrzec się tego błędu;
- **błąd pierwszego wrażenia** – często opinie na temat danej osoby kształtowane są w trakcie początkowej fazy współpracy. Wywarłe wówczas (pozytywne lub negatywne) wrażenie, wpływa na ocenę wszelkich działań i zachowań pracownika;

¹¹ Prawdopodobnie błąd tendencji centralnej najczęściej wynika z: 1) braku autentycznego zainteresowania celami procesu oceny; 2) niedostatecznej znajomości wyników pracy podległych pracowników; 3) obawy przed narażeniem się podwładnemu w sytuacji niskiej oceny; 4) obawy przed zyskaniem opinii mało wymagającego kierownika w sytuacji oceny wysokiej; 5) niechęci do uzasadniania ocen poniżej lub powyżej przeciętnej.

- **błąd ostatniego wrażenia** – ten rodzaj błędu to sytuacja, w której oceniając pracownika sugerujemy się jego zachowaniem w ostatnich dniach przed oceną, a nie w całym okresie podlegającym ocenie. Efekt ten może dotyczyć także sytuacji, kiedy kierownik sugeruje się wynikiem ostatniej oceny i nieświadomie zaniża lub zawyża ocenę;
- **błąd liberalizmu lub nadmiernej surowości** – to jedna z najczęstszych przyczyn niesprawiedliwych ocen. Pracownik mający bardziej wymagającego przełożonego bywa oceniany dużo gorzej niż wcale nie lepiej wykonujący swoje obowiązki kolega, którego szef jest dużo bardziej wyrozumiały;
- **dogmatyzm** – wielu kierowników posiada pewne sztywne zasady, przekonania, których nie są w stanie zmienić nawet najlepsze wyniki pracy ich podwładnych;
- **tzw. transfer stereotypu estetycznego** – już wielokrotnie potwierdzono, że osoby przystojne i eleganckie oceniane są wyżej niż osoby, których wygląd zewnętrzny nie wydaje się aż tak pociągający;
- **samospełniająca się przepowiednia** – nazywany w literaturze przedmiotu błędem Pigmaliona lub samospełniającym się prorocstwem. Jeżeli przełożony w firmie traktuje swoich podwładnych jako leniwych, nieodpowiedzialnych, wymagających stałego nadzoru – istnieje duże prawdopodobieństwo, że faktycznie tacy się staną.

Należy także wyraźnie podkreślić, że „sprawny szef powinien mieć świadomość siebie, swoich postaw, nastawień, uprzedzeń, preferencji. Ocena musi być bowiem zgodna z przyjętymi kryteriami, a nie – z osobistym przekonaniem typu: „po prostu lubię tego pracownika”. Przełożony musi też pamiętać o profesjonalnej, kulturalnej, życzliwej postawie. Jako osoba wyżej usytuowana w hierarchii organizacji i prowadząca spotkanie, ma sporą przewagę. Warto pamiętać, że przeprowadzenie kilkudziesięciu rozmów oceniających nie oznacza automatycznie zdobycia doświadczenia. Dopiero w momencie reprezentowania postawy tzw. nieświadomej kompetencji mówimy o profesjonalizmie, dystansie do siebie i swobodzie działania. W firmach o wypracowanej już kulturze oceniania dochodzi do odwrócenia ról, kiedy do standardowego procesu włączona jest także ocena szefa przez podwładnego. To bardzo cenna metoda, dlatego że dla podwładnych jest dowodem na branie pod uwagę ich opinii o bezpośrednim przełożonym. Z kolei dla szefów ocena taka jest nośnikiem wielu ważnych informacji, których nie uzyskają w codziennych kontaktach z przełożonymi”¹².

Zakończenie

Ocenianie to – szczególnie z punktu widzenia pracowników – trudna i dyskusyjna funkcja zarządzania zasobami ludzkimi. Odpowiednio, umiejętnie przeprowadzone, opierające się na ściśle określonych narzędziach – pełni ważne funkcje zarówno dla kierownictwa przedsiębiorstwa, jak i dla podwładnych.

Jedną z ważniejszych funkcji systemu ocen pracowniczych to funkcja rozwojowa – wyniki oceny ujawniają bowiem braki w kwalifikacjach. Dzięki szkoleniom, podnoszeniu wiedzy, moż-

¹² <http://www.infor.pl/wydruk.html>, z dnia, 28.04.2004 roku.

liwe jest lepsze dopasowanie kwalifikacji i efektów pracy pracowników do potrzeb danego stanowiska.

Oceniając czyjąś pracę należy wystrzegać się szeregu pułapek, które czyhają szczególnie na oceniających. Niektóre z nich są stosunkowo łatwe do uniknięcia – wystarczy na przykład kierować się określonymi zasadami, inne są bardzo trudne – na przykład te, które wiążą się z psychologicznymi mechanizmami oceny. Ponadto „...wciąż jeszcze w niektórych przedsiębiorstwach panuje przekonanie, że wystarczy wziąć formularze wykorzystywane w zaprzyjaźnionej firmie, przejąć używane w niej procedury i już można przystępować do dokonywania oceny. Nic bardziej mylnego. Opracowanie efektywnego systemu ocen okresowych to zagadnienie, z którym każda organizacja musi uporać się samodzielnie (...). Przeprowadzenie (...) oceny według identycznych procedur w dwóch różnych przedsiębiorstwach oznacza, że przynajmniej w jednym z nich omawiany proces przebiegał niewłaściwie”¹³.

Literatura

1. <http://www.infor.pl/wydruk.html> z dnia 28. 04. 2002 roku.
2. Krysińska M., *Ocenianie nieudane*, „Personel” 2003, nr 8.
3. Mc Kenna E., Beech N., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, wyd. „Gebethner i S-ka”, Warszawa 1997.
4. Mendel T., *Wybrane problemy ewolucji nauki o organizacji i zarządzaniu*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Marketingu i Zarządzania w Lesznie, Leszno 1995.
5. Miś A., *Ocenianie dla rozwoju*, [w:] „Zarządzanie zasobami ludzkimi”, wyd. IPiSS, Warszawa 2000.
6. Oleksyn T., *Praca i płaca w zarządzaniu*, wyd. Międzynarodowej Szkoły Menedżerów, Warszawa 1997.
7. Poczrowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWE, Warszawa 2003.
8. Sidor-Rządkowska M., *Mniej formalizmu, więcej rozmowy*, „Personel” 2004, nr 10.
9. *System oceny pracy. Poradnik dla oceniającego*, Materiały Szkoleniowe dla Kadry Kierowniczej „Polbita”, Kraków 2002.

Recenzent:

dr inż. Danuta KOPROWSKA

Dane korespondencyjne autorki:

dr Teresa PIECUCH

Politechnika Rzeszowska

Katedra Przedsiębiorczości, Zarządzania i Ekoinnowacyjności

Wydział Zarządzania i Marketingu

al. Powstańców Warszawy 8

35-959 Rzeszów

piecuch@prz.edu.pl

¹³ M. Sidor-Rządkowska, *Mniej formalizmu, więcej rozmowy*, op.cit., s. 67.

Aktywność absolwentów studiów technicznych w sferze poszukiwania pracy

Activeness of technical studies graduates in job-seeking area

Słowa kluczowe: aktywność na rynku pracy, oczekiwania wobec podmiotów rynku pracy.

Key words: activeness in the labour market, expectation towards the labour market subjects.

Summary

The article presents the author's research on young engineers' activeness in job-seeking area. Moreover, it reflects their expectations in this area towards universities, employers and employment offices.

Wprowadzenie

Artykuł jest prezentacją badań Autorki dotyczących przygotowania absolwentów studiów technicznych do wejścia i poruszania się na współczesnym rynku pracy. Przedstawia on aktywność absolwentów w sferze poszukiwania pracy oraz jakie mają oni oczekiwania wobec tych podmiotów, które mają wpływ na ich przygotowanie do zawodu i późniejszy kontakt z rynkiem pracy. Jest to istotne z punktu widzenia postaw, jakie przybierają oni przy szukaniu pracy.

Badania własne

Badając aktywność absolwentów okazało się, że osoby, które posiadały już pracę zaraz po ukończeniu studiów (I etap badań) szukały jej w większości dzięki znajomościom (tabela 1). W całej populacji odpowiedzi takich udzieliła blisko połowa osób (48,4%) spośród pracujących. W grupie broniącej się najwcześniej osób takich było jeszcze więcej, bo 62,5%. Jako dwie kolejne metody poszukiwania pracy wymieniano prasę i bezpośrednio docieranie do firm. W całej populacji za pośrednictwem ogłoszeń w prasie pracy szukało 38,7% pracujących, bezpośrednio do przedsiębiorstw docierało 37,1% osób, natomiast wśród broniących się najwcześniej było to odpowiednio 25% i 31,3% osób. Sporą popularnością przy poszukiwaniu pracy cieszył się również Internet (odpowiednio: 17,7% i 18,8%).

Tabela 1. Sposób szukania pracy przez osoby posiadające już pracę podczas I etapu badań

Sposób szukania pracy przez osoby mające już pracę	I etap badań ankieta (127 osób)		I etap badań ankieta (37 osób)	
	N	%	N	%
prasa	24	38,7	4	25
firmy doradztwa personalnego/ agencje pośrednictwa pracy	7	11,3	-	-
giełdy pracy	3	4,8	2	12,5
Internet	11	17,7	3	18,8
docieranie do firm z własnej inicjatywy (pisemnie, telefonicznie)	23	37,1	5	31,3
urząd pracy	-	-	-	-
znajomości	30	48,4	10	62,5
samo zatrudnienie	4	6,5	1	6,3
praca u rodziny	6	9,7	2	12,5
nie dotyczy (osoby jeszcze niepracujące)	65	-----	21	-----

Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Wśród osób, które poszukiwały pracy, występowały następujące preferencje co do metod jej poszukiwania (tabela 2): większość osób planowała docieranie do firm z własnej inicjatywy pisemne bądź telefoniczne oraz poprzez znajomości. Przy czym w całej populacji większy nacisk położono na samodzielne docieranie do firm (72,8%), następnie znajomości (65,4%), natomiast w grupie osób broniących się najwcześniej kolejność była odwrotna (znajomości – 81,5%, samodzielne docieranie do firm – 77,8%). Trzecim z kolei planowanym sposobem poszukiwania pracy, które jeszcze jej nie miały zaraz po ukończeniu studiów, okazały się ogłoszenia prasowe (odpowiednio 63% i 59,3%), następnie Internet (odpowiednio 38,3% i 37%). Mniejszym powodzeniem cieszyły się urzędy pracy, praca u rodziny i giełdy pracy. Na samozatrudnienie wskazało prawie 10% poszukujących pracy z całej populacji, natomiast w grupie osób broniących się najwcześniej nikt nie zadeklarował chęci założenia własnej firmy.

Tabela 2. Planowany sposób szukania pracy przez absolwentów poszukujących pracy podczas I etapu badań

Jeśli nie ma Pan/Pani jeszcze pracy, to w jaki sposób zamierza jej poszukiwać	I etap badań ankieta (127 osób)		I etap badań ankieta (37 osób)	
	N	%	N	%
prasa	51	63,0	16	59,3
firmy doradztwa personalnego / agencje pośrednictwa pracy	15	18,5	4	14,8
giełdy pracy	4	4,9	3	11,1
Internet	31	38,3	10	37,0
docieranie do firm z własnej inicjatywy (pisemnie, telefonicznie)	59	72,8	21	77,8

urząd pracy	13	16,1	2	7,4
znajomości	53	65,4	22	81,5
samo zatrudnienie	8	9,9	-	-
praca u rodziny	4	4,9	3	11,1
nie dotyczy (osoby już pracujące i nie szukające pracy)	46	-----	10	-----

Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Wśród osób, które poszukiwały pracy, wyróżniono osoby, które jeszcze nie podjęły zatrudnienia i te, które planowały zmienić posiadaną już pracę. W obu tych grupach wystąpiły pewne różnice co do preferencji w zakresie metod poszukiwania pracy. W pierwszej grupie najwięcej osób planowało docieranie do firm z własnej inicjatywy drogą pisemną bądź telefoniczną, następnie poszukiwanie pracy poprzez ogłoszenia prasowe i chciały korzystać z pośrednictwa urzędu pracy. W dalszej kolejności znalazł się Internet i znajomości. W tej grupie najwięcej osób wskazało na samozatrudnienie, bo powyżej 10%. W przypadku osób pracujących, ale planujących zmienić pracę również w największym stopniu planowano docieranie do firm z własnej inicjatywy, ale większy nacisk położono na znajomości, które znalazły się na drugim miejscu co do preferencji. W dalszej kolejności były prasa i Internet.

Jak się okazało, absolwenci biorący udział na II etapie badań, osiem–dziewięć miesięcy od momentu ukończenia studiów, szukali pracy w nieco inny sposób niż to deklarowali na I etapie badań (tabela 3, por. tabela 2). Spośród osób już pracujących w większości były to ogłoszenia w prasie (48,3%), następnie Internet (44,8%), znajomości (34,5%), osobiste (bezpośrednie) docieranie do firm (31%) oraz docieranie do firm poprzez kontakty telefoniczne i pisemne (24,1%). Ci, którzy jeszcze nie mieli pracy, poszukiwali jej głównie poprzez prasę (85,7%) oraz w równym stopniu przez Internet (71,4%) i docieranie do firm z własnej inicjatywy (71,4%). W mniejszym stopniu natomiast poszukiwali pracy poprzez znajomości (28,6%).

Tabela 3. Sposób szukania pracy po ukończeniu studiów przez absolwentów biorących udział na II etapie badań

Sposób szukania pracy przez osoby uczestniczące na II etapie badań – wywiad (36 osób)	osoby, które już pracują		osoby, które jeszcze nie pracują	
	N	%	N	%
prasa	14	48,3	6	85,7
Internet	13	44,8	5	71,4
urząd pracy	5	17,2	-	-
znajomości	10	34,5	2	28,6
praca u rodziny	-	-	1	14,3
ogłoszenia na uczelni	2	6,9	-	-
bezpośrednie (osobiste) docieranie do firm	9	31,0	1	14,3
docieranie do firm z własnej inicjatywy (pisemne, telefoniczne)	7	24,1	5	71,4
nie szukał (a)	4	13,8	1	14,3
nie dotyczy	7	-----	29	-----

Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Po ośmiu miesiącach od obrony okazało się, że pracujący uczestnicy II etapu badań swoją pracę znaleźli głównie poprzez znajomości (48,3%). Jako drugie w kolejności źródło pracy określili bezpośrednio docieranie do firm (17,2%). W dalszej kolejności wymieniali: prasę (13,8%), pracę u rodziny (10,3%) oraz urząd pracy (6,9%), a także ogłoszenia na uczelni i Internet (po 3,5%).

Uczestnicy wywiadu (II etap badań), którzy nie mieli jeszcze pracy, zamierzali podjąć następujące kroki w celu jej znalezienia: najczęściej osób planowało osobiście docierać do firm, następnie planowali szukać zatrudnienia poprzez Internet, ogłoszenia w prasie i znajomości. Niepracujący absolwenci na tym etapie badań wymieniali także agencje pośrednictwa pracy, wyjazd za granicę w celu poszukiwania pracy, szukanie pracy nie w zawodzie i zwiększenie intensywności poszukiwań.

Na uwagę zasługuje fakt, że duża część osób pracujących podjęła pracę dość wcześnie (I etap badań), gdyż podczas badania pracowała już powyżej pół roku – 61% (30% ogółu badanych), poniżej trzech miesięcy natomiast pracowało 18% spośród pracujących (9% ogółu badanych). W okresie między trzema a sześcioma miesiącami pracowało natomiast 11% pracujących (5,5% ogółu badanych). Po ośmiu miesiącach od obrony (II etap badań) spośród pracujących 14% (11% ogółu badanych) pracowało powyżej roku, powyżej 1/2 roku 72% pracujących (58% ogółu badanych) i 14% (11% ogółu badanych) poniżej 3 miesięcy. W tej grupie większość osób znalazła zatrudnienie jeszcze na studiach i zaraz po ich zakończeniu, 11% tuż przed badaniem, a pozostałe 19% badanych nadal było bez pracy.

Wśród niepracujących większość osób sytuację materialną swojej rodziny oceniła jako „dobrą” i „raczej dobrą” (74,5% niepracujących), pozostałe osoby oceniły ją jako „złą” i „raczej złą” (25,5%). Osoby oceniające swoją sytuację materialną jako dobrą w 50% podczas badania jeszcze nie pracowały, ale duża część z nich (32%) pracowała już powyżej pół roku. Z kolei większość osób oceniających sytuację swojej rodziny jako złą (64%) nie podjęła pracy w trakcie studiów.

Najdłużej w porównaniu z pozostałymi pracowały osoby, których ojciec ma wykształcenie wyższe. W grupie, która deklaruje najdłuższy status zatrudnienia – powyżej pół roku – 44% osób miało ojców z wykształceniem wyższym, następnie z wykształceniem średnim (26,5%), z wykształceniem zasadniczym zawodowym (21%) i wykształceniem podstawowym (12,5%). Spośród osób, których ojciec posiadał jedynie wykształcenie podstawowe, 87,5% nie pracowało.

Na II etapie badań większość pracujących uczestników wywiadu wykonywała pierwszą pracę po studiach. Odpowiedziały tak 22 osoby, czyli 75,9% badanych. Dla pozostałych była to druga bądź kolejna praca (24,1%).

Większość absolwentów biorących udział na II etapie badań, pracowała podczas studiów. Połowa z nich pracowała dorywczo, wykonując prace niezwiązane z zawodem, 41,7% uczestników wywiadu wykonywało prace dorywcze związane z zawodem, blisko 14% wyjeżdżało podczas studiów do pracy za granicą, 11,1% podjęło pracę etatową zaś 5,6% z nich pracowało u rodziny.

Absolwenci zaraz po studiach (I etap badań) uważali, iż to głównie oni sami powinni zabiegać o pracę dla siebie – 83%, następnie państwo – 41%, w dalszej kolejności uczelnia – 33% (tabela 4). Po ośmiu miesiącach od obrony (II etap badań) kolejność odpowiedzi była identyczna, z tym że zwiększył się nacisk odpowiedzialności za znalezienie pracy na własnej osobie – 94% (państwo – 19%, uczelnia – 11%).

Tabela 4. Opinia absolwentów na I i II etapie badań na temat tego, kto powinien zadbać o pracę dla nich

Kto powinien zadbać o pracę dla Pana / Pani	I etap badań ankietowa (127 osób)		I etap badań ankietowa (37 osób)		II etap badań wywiad (36 osób)	
	N	%	N	%	N	%
państwo	52	40,9	18	48,6	7	19,4
uczelnia	41	32,3	14	37,8	4	11,1
pracodawca	21	16,5	8	21,6	1	2,8
ja sam(a)	105	82,7	31	83,8	34	94,4
urząd pracy	26	20,5	7	18,9	-	-
inne	1	0,8	-	-	1	2,8

Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Największe oczekiwania w zakresie zagwarantowania pracy przez państwo i uczelnię wykazywali mieszkańcy średnich i dużych miast (państwo ma zadbać o pracę: miasta 101–500 tys. – 100%, miasta 21–100 tys. mieszkańców – 59%; uczelnia: miasta 101–500 tys. – 80%, miasta 21–100 tys. – 34,5%). Najmniejsze natomiast oczekiwania w tym zakresie mieli mieszkańcy wsi i małych miasteczek (państwo: mieszkańcy wsi – 25%, miasta do 20 tys. mieszkańców – 20%; uczelnia: mieszkańcy wsi – 33%, miasta do 20 tys. mieszkańców – 7%).

Opinię co do tego, iż absolwenci powinni sami zadbać o pracę dla siebie w największym stopniu wyrażały osoby, których matki charakteryzowały się wykształceniem wyższym (100%), wykształceniem podstawowym (89%) i niewiele mniej wykształceniem średnim (80,8%). Z kolei osoby, których ojcowie mieli najniższe wykształcenie, w największym stopniu oczekiwały od urzędu pracy zapewnienia im miejsca pracy. Dla osób, których ojcowie posiadali wykształcenie podstawowe było to 62,5%, w przypadku wykształcenia zasadniczego zawodowego było to znacznie mniej, bo 21,4%, dla wykształcenia średniego i wyższego na poziomie 16–17%. Największe oczekiwania w tym zakresie wobec urzędu pracy miały osoby, które nie pracowały (31%), najniższe natomiast osoby, które pracowały, ale planowały zmienić pracę (6%).

Zbadano również, jakie oczekiwania mieli absolwenci wobec uczelni, pracodawcy i urzędu pracy, a więc tych podmiotów, które mają wpływ na ich przygotowanie do zawodu i kontakt z rynkiem pracy. Jest to istotne z punktu widzenia postaw, jakie przybierają absolwenci przy szukaniu pracy.

Zdecydowana większość badanych (93%) zaraz po studiach (I etap badań) oczekiwała pomocy w znalezieniu pracy przez uczelnię. Wśród broniących się najwcześniej odpowiedzi takich było jeszcze więcej (97%). Po ośmiu miesiącach od obrony (II etap badań) oczekiwania uczestników wywiadów były niewiele niższe (80,5%). Absolwenci uważali, iż uczelnia powinna pomagać głównie w sposób pośredni w poszukiwaniu pracy poprzez utrzymywanie kontaktów z pracodawcami dając możliwość poznania ich wcześniej, jeszcze na studiach.

W trakcie studiów absolwenci w największym stopniu odczuli brak staży i praktyk zawodowych, które zwiększają atrakcyjność absolwenta w oczach pracodawców (tabela 5). Spośród całej populacji – 104 osoby (81,9%) uznały, że staży i praktyk było za mało. Taką samą opinię wyraziło 73% osób (27 osób) spośród grupy broniącej się najwcześniej. Absolwentom, w dalszej kolejności,

brakowało kontaktów z pracodawcami, które to kontakty miałyby być nawiązane przez uczelnię (48% odpowiedzi w całej populacji, w grupie broniącej się najwcześniej odpowiedziało tak 51,4% osób). Absolwenci odczuwali także brak wykorzystywania podczas zajęć komputerów i specjalistycznych programów (26% wśród osób broniących się najwcześniej – 18,9%). Niezaspokojonym oczekiwaniem było także organizowanie prezentacji firm z branży (22,8% i 21,6% odpowiedzi). Absolwenci oczekiwaliby również lepszego dopasowania programu studiów do wymogów rynku pracy, a także sprawniejszego sprzętu dydaktycznego oraz elastycznego doboru przedmiotów.

Tabela 5. Niezaspokojone oczekiwania absolwentów wobec uczelni na I etapie badań

Niezaspokojone oczekiwania absolwentów wobec uczelni	I etap badań ankieta (127 osób)		I etap badań ankieta (37 osób)	
	N	%	N	%
więcej zajęć teoretycznych	22	17,3	10	27,0
więcej praktyk zawodowych (biura projektowe, budowy), więcej staży	104	81,9	27	73,0
organizowanie prezentacji firm z branży	29	22,8	8	21,6
wykorzystywanie podczas zajęć komputerów i specjalistycznych programów	33	26,0	7	18,9
nowsze i sprawne sprzętu	21	16,5	5	13,5
nawiązania kontaktów z pracodawcami	61	48,0	19	51,4
organizowania wykładów prowadzonych przez praktyków	16	12,6	2	5,4
dostosowania programów studiów do wymogów rynku pracy	28	22,0	8	21,6
możliwości doboru przedmiotów	13	10,2	5	13,5
inne	1	0,8	1	2,7

Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Na II etapie badań uczestnicy wywiadów również wskazali na liczne, niezaspokojone oczekiwania wobec uczelni (tabela 6). Największym mankamentem wskazywanym przez absolwentów była za mała ilość wiedzy praktycznej – wskazała tak 1/3 badanych. Jednocześnie stwierdzili oni, iż w toku studiów było za mało zadań problemowych, a zbyt duża porcja wiedzy teoretycznej bez odniesienia do praktyki – 1/4 odpowiedzi. W dalszej kolejności jako istotny brak wymieniono brak kontaktów uczelni z przedsiębiorcami – przyszłymi pracodawcami (22,2% wskazań). Część uczestników wywiadów wskazywała na złe przygotowanie wykładowców (brak uzupełniania wiedzy o nowości, małą komunikatywność, brak zaangażowania w to, co robią, złą formę przekazu) – 16,7% badanych. Absolwenci odczuwali niedosyt w zakresie języków obcych oraz wyrażali opinie, iż wiedza przekazywana w trakcie studiów była przestarzała (po blisko 14% badanych). Wskazywali także na brak fachowych pomocy dydaktycznych i naukowych (11,1%). Do kategorii inne respondenci zaliczyli: słabą możliwość nostryfikacji dyplomów na świecie, brak „prowadzenia za rękę”, gwarancji zatrudnienia, zbyt ubogą ofertę stypendiów zagranicznych, brak kół zainteresowań, brak dostępności do wykładowców, mało elastyczny system kształcenia i zarzut, że uczelnia nie uczy samodzielności.

Tabela 6. Niezaspokojone oczekiwania absolwentów wobec uczelni na II etapie badań

Niezaspokojone oczekiwania absolwentów wobec uczelni	II etap badań wywiad (36 osób)	
	N	%
język obcy	5	13,9
za dużo przedmiotów teoretycznych bez odniesienia do rzeczywistości / za mało zadań problemowych, praktycznych	9	25,0
za mało praktyki / wiedzy praktycznej	12	33,3
przestarzała wiedza / za mało nowinek	5	13,9
brak organizacji spotkań z przyszłymi pracodawcami / brak kontaktów z firmami	8	22,2
brak profesjonalnych pomocy naukowych / dostępności do nich	4	11,1
nie ma takich / raczej wszystkie zostały zaspokojone	3	8,3
trudno powiedzieć	2	5,6
złe przygotowanie wykładowców: nie uzupełniają wiedzy o nowości, nie komunikatywni, nie zaangażowani w to co robią, zła forma przekazu	6	16,7
inne	8	22,2

Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Do zaspokojonych oczekiwań absolwenci biorący udział w wywiadach w największym stopniu zaliczają wiedzę teoretyczną (ponad 30% odpowiedzi) (tabela 7). W dalszej kolejności absolwenci byli zadowoleni z dostarczonej wiedzy zawodowej i w takim samym stopniu z samego faktu posiadania dyplomu uczelni wyższej (22,2% odpowiedzi). Ponad 11% badanych określiła zajęcia oraz wybraną specjalność jako ciekawe, 8,3% osób stwierdziło, że wszystkie oczekiwania wobec uczelni zostały zaspokojone. Dwie osoby (5,6%) były zadowolone z wycieczek do przedsiębiorstw oraz z możliwości wykonywania pracy zgodnej z zainteresowaniami, a jedna nie miała żadnych oczekiwań wobec uczelni. Do kategorii inne respondenci zaliczyli: poznanie ciekawych ludzi, samodzielność i zaradność, naukę języków obcych, informatykę, złudne poczucie bezpieczeństwa, życie akademickie, zaplecze socjalno-bytowe, nawiązanie kontaktów z ludźmi z branży.

Tabela 7. Zaspokojone oczekiwania absolwentów wobec uczelni biorących udział na II etapie badań

Zaspokojone oczekiwania absolwentów wobec uczelni	II etap badań – wywiad (36 osób)	
	N	%
wiedza zawodowa / przygotowanie do funkcjonowania na rynku budowlanym	8	22,2
wiedza teoretyczna	11	30,6
dyplom / szansa na lepszą pracę	8	22,2
wszystkie / raczej wszystkie	3	8,3
wycieczki do przedsiębiorstw	2	5,6
ciekawe zajęcia / specjalność	4	11,1
możliwość pracy zgodnej z zainteresowaniami	2	5,6
brak oczekiwań	1	2,8
inne	7	19,4

Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Jeśli chodzi o oczekiwania wobec pracodawcy, to absolwenci w zdecydowanej większości jako najistotniejsze jeszcze przed zatrudnieniem wymieniali możliwość zdobycia uprawnień budowlanych (85%) oraz oczekiwali dania szansy młodym ludziom (76%) (tabela 8). Absolwenci oczekiwali także organizowania prezentacji nowych rozwiązań technologicznych dla studentów, chęci współpracy przedsiębiorstw z wydziałem oraz udziału pracodawców w targach pracy.

Tabela 8. Oczekiwania absolwentów wobec pracodawcy przed zatrudnieniem na I etapie badań

Oczekiwania absolwentów wobec pracodawcy przed zatrudnieniem	I etap badań ankieta (127 osób)		I etap badań ankieta (37 osób)	
	N	%	N	%
umożliwienia zdobycia uprawnień budowlanych	108	85,0	30	81,1
udział jego firmy w targach pracy	16	12,6	4	10,8
dania szansy młodym ludziom	97	76,4	28	75,7
organizowania prezentacji nowych rozwiązań technologicznych dla studentów	45	35,4	12	32,4
chęć współpracy z władzami wydziału	25	19,7	8	21,6
inne	4	3,1	2	5,4

Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Inaczej natomiast przedstawiały się oczekiwania badanych absolwentów wobec pracodawcy po uzyskaniu zatrudnienia (tabela 9). Do tych oczekiwań zaraz po ukończeniu studiów absolwenci zaliczyli możliwości podnoszenia swoich kwalifikacji zawodowych i pomocy z tym związanej (64%), wynagrodzenia adekwatnego do kwalifikacji i wkładu pracy (59%) oraz stabilności zatrudnienia (58%). W dalszej kolejności znalazły się odpowiedzi dotyczące legalnego zatrudnienia (30%), pracy na czas nieokreślony (21%) oraz rzetelnej i sprawiedliwej oceny osiągnięć pracownika (18%).

Tabela 9. Oczekiwania absolwentów wobec pracodawcy po zatrudnieniu na I etapie badań

Oczekiwania absolwentów wobec pracodawcy po zatrudnieniu	I etap badań ankieta (127 osób)		I etap badań ankieta (37 osób)	
	N	%	N	%
elastycznego czasu pracy	15	11,8	6	16,2
stabilności zatrudnienia	74	58,3	23	62,2
wynagrodzenia adekwatnego do wkładu pracy	75	59,1	20	54,1
legalnego zatrudnienia	38	29,9	7	18,9
pracy na czas nieokreślony (stałej pracy)	27	21,3	10	27,0
pomocy w podnoszeniu kwalifikacji (finansowej i czasowej), możliwości rozwoju zawodowego (nauki od wysoko kwalifikowanego kierownictwa)	81	63,8	25	67,5

rzetelnej i sprawiedliwej oceny osiągnięć pracownika	23	18,1	6	16,2
otwartości na pomysły pracowników	17	13,4	4	10,8
wprowadzenia elementów konkurencji między pracownikami	15	11,8	5	13,5
respektowania praw pracowników: urlopy wypoczynkowe, zdrowotne itp.	-	-	-	-
inne	-	-	-	-

Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Na II etapie badań najważniejsze dla absolwentów okazało się wynagrodzenie adekwatne do ich kwalifikacji i wkładu pracy (58%), w dalszej kolejności wymienili poprawne relacje z pracodawcą (39%), rozwój zawodowy i możliwość zrobienia uprawnień (33%) oraz stabilne zatrudnienie (25%) (tabela 10).

Tabela 10. Oczekiwania absolwentów wobec pracodawcy na II etapie badań

Oczekiwania absolwentów wobec pracodawcy	II etap badań wywiad (36 osób)	
	N	%
stabilne zatrudnienie, poczucie bezpieczeństwa, przestrzeganie warunków umowy, stałego zatrudnienia	9	25,0
rozwój, doskonalenie zawodowe, możliwość zrobienia uprawnień	12	33,3
wynagrodzenia adekwatnego do wysiłku, umiejętności, powierzonych zadań, regularnego wynagrodzenia	21	58,3
poprawne relacje z pracodawcą: uczciwość, szacunek, zaufanie, lojalność	14	38,9
dobra organizacja pracy: w tym motywowanie, kompetentny szef	5	13,9
ciekawa praca: ambitne zadania, praca nie poniżej kwalifikacji, nowoczesność	3	8,3
dobrze warunki pracy, opieka zdrowotna	4	11,1
wyrozumiałość	5	13,9

Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Największe oczekiwania dania szansy młodemu człowiekowi przez pracodawcę miały osoby nieposiadające pracy (91%), najniższe natomiast posiadający pracę, ale chcący ją zmienić, było to jednak nadal bardzo dużo, bo 56%. Niezależnie od tego czy ktoś pracował w zawodzie, czy też nie oczekiwał możliwości zdobycia uprawnień budowlanych. Osoby pracujące w zawodzie oczekiwały tego w 84%, osoby pracujące nie w zawodzie natomiast w 61,5%. Stabilności zatrudnienia od pracodawcy w największym stopniu oczekiwali mieszkańcy małych miast i miasteczek (miasta do 20 tys.) (93%), w najmniejszym stopniu natomiast mieszkańcy miast 101–500 tys. mieszkańców (40%).

Wobec trudnej sytuacji na rynku pracy absolwentów zapytano także o to, czy biorą pod uwagę możliwość korzystania z usług urzędów pracy. Prawie połowa absolwentów zaraz po

studiach (I etap badań) nie zamierzała korzystać z usług urzędu pracy (46%). Możliwość taką brało pod uwagę 48% badanych z całej populacji, wśród broniących się najwcześniej 43%. Okazało się, iż w najmniejszym stopniu z usług urzędu pracy biorą pod uwagę osoby, które pracowały (28%), następnie osoby pracujące, ale zamierzające zmienić pracę (44%) i w największym stopniu możliwość korzystania z usług urzędu pracy brały pod uwagę osoby, które pracy jeszcze nie posiadały (62,5%).

Absolwenci, którzy podczas I etapu badań brali pod uwagę możliwość korzystania z usług urzędu pracy oczekiwali przede wszystkim pomocy w znalezieniu pracy zgodnej z wykształceniem (84%). Oczekiwali oni także skierowania na staż zawodowy (43%), w dalszej kolejności pojawiły się oczekiwania dotyczące ubezpieczenia zdrowotnego, doradztwa zawodowego i skierowania na szkolenie. W grupie broniących się najwcześniej aż 56,3% oczekiwało doradztwa zawodowego (tabela 11). Największe oczekiwania wobec urzędu pracy w zakresie doradztwa zawodowego posiadali absolwenci pochodzący z miast 101–500 tys. mieszkańców (60%), a najmniejsze mieszkańcy miast 21–100 tys. mieszkańców (7%) i mieszkańcy miast do 20 tys. (7%).

Tabela 11. Oczekiwania absolwentów wobec urzędu pracy na I etapie badań

Oczekiwania wobec urzędu pracy (odpowiedzi osób, które brały pod uwagę możliwość korzystania z usług urzędu pracy)	I etap badań ankieta (127 osób)		I etap badań ankieta (37 osób)	
	N	%	N	%
pomocy w znalezieniu pracy zgodnej z wykształceniem	53	84,1	13	81,3
pomocy w znalezieniu jakiegokolwiek pracy	5	7,9	1	6,3
doradztwa zawodowego	18	28,6	9	56,3
skierowania na szkolenie	13	20,6	2	12,5
skierowania na staż zawodowy	27	42,9	8	50,0
zapewnienia ubezpieczenia	20	31,7	4	25,0
pomocy przy uruchamianiu działalności gospodarczej	9	14,3	3	18,8
inne	-	-	-	-
nie dotyczy	64	---	21	---

Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Po kilkumiesięcznym okresie funkcjonowania na rynku pracy absolwenci udzielający wywiadu (II etap badań) w większości (58%) nie korzystali z usług urzędu pracy. Z usług tych korzystało 42% z nich. Korzyści, jakie wynieśli z tych kontaktów, sprowadzały się w większości do uzyskania ubezpieczenia zdrowotnego (60% korzystających z usług urzędów). Część z nich uczestniczyła w warsztatach aktywnego poszukiwania pracy (20%), tyle samo uzyskało informacje o punktach z ogłoszeniami o pracy, a 13% (2 osoby) skorzystało ze stażu absolwenckiego.

Literatura

1. Blalock H.M.: Statystyka dla socjologów, PWN, Warszawa, 1975.
2. Frankfort-Nachmias Ch., Nachmias D.: Metody badawcze w naukach społecznych, Zysk i S-ka.
3. Szydlik-Leszczynska A.: Przygotowanie inżynierów do wejścia na rynek pracy. W: Edukacja Ustawiczna Dorosłych, ITeE, nr 1 2006.

Recenzent:

dr hab. Franciszek SZLOSEK, prof. APS

Dane korespondencyjne autorki:

dr Agata SZYDLIK-LESZCZYŃSKA

Instytut Ekonomii, Wydział Zarządzania i Administracji

Akademia Świętokrzyska im. J. Kochanowskiego w Kielcach

e-mail: a_szydlik-leszczynska@o2.pl

Infrastruktura i środowisko w procesie kształcenia kadry inżynierskiej

Infrastructure and environment in the process of engineering staff education

Słowa kluczowe: infrastruktura komunalna, prawo, ekonomika, środowisko, proces dydaktyczny, kształcenie.

Key words: municipal economy, law, economics, environment, didactic process,

Summary

In this paper was presented practical experience from implementing to didactic process in faculty environmental engineering. at the University of Technology and Agricultural Colleges in subjects which embraced elementary theory of knowledge and training in municipal economy, law and economics in vironmental engineering.

Wprowadzenie

Polska jako członek Unii Europejskiej korzysta ze środków finansowych przeznaczonych na modernizację i rozwój infrastruktury komunalnej. W związku z tym niezbędnym jest wprowadzenie do procesu dydaktycznego elementów z zakresu gospodarki komunalnej, obejmujących wiedzę głównie z zakresu infrastruktury technicznej i krytycznej oraz społecznej. Mają one znaczenie szczególnie dla prawidłowego funkcjonowania miast i wsi oraz zapewnienia bezpieczeństwa obywateli i państwa (infrastruktura krytyczna posiada charakter strategiczny). Stąd też podstawowe wiadomości teoretyczne oraz odpowiednio opracowane ćwiczenia powinny umożliwić przyszłej kadrze inżynierskiej zapoznania się z organizacją i zarządzaniem infrastrukturą komunalną, w szczególności z takimi zagadnieniami, jak:

- model infrastruktury komunalnej w ujęciu systemowym,
- prawodawstwo unijne i krajowe z zakresu infrastruktury technicznej,
- podstawowe organy regulacyjne, kontrolne i nadzorcze w zakresie infrastruktury komunalnej,
- przebieg procesu inwestycyjnego przedsięwzięć komunalnych i źródła finansowania,
- ewidencja uzbrojenia podziemnego sieci komunalnych,
- organizacja przedsięwzięć komunalnych.

Wiedza z tego zakresu umożliwi przyszłej kadrze inżynierskiej sprostać zadaniom inwestycyjnym, mającym na celu modernizację różnorodnych sektorów infrastruktury komunalnej przy uwzględnieniu niezbędnych warunków ochrony środowiska.

Cel i zakres opracowania

Celem artykułu jest zaprezentowanie doświadczeń naukowych i praktycznych z zakresu kształcenia przyszłej kadry inżynierskiej na kierunkach inżynierii i ochrony środowiska wyższych uczelni technicznych oraz wykazanie korzyści z zaprezentowanego procesu dydaktycznego.

Zakres opracowania obejmuje następujące zagadnienia [1–4]:

- założenia procesu dydaktycznego z zakresu gospodarki komunalnej,
- doświadczenia praktyczne z realizacji programu nauczania z zakresu gospodarki komunalnej,
- podsumowanie.

W dalszej części opracowania zostaną omówione szczegółowo wyżej podane zagadnienia.

Założenia procesu dydaktycznego w zakresie podstawowej wiedzy dotyczącej gospodarki komunalnej

Głównym zadaniem gospodarki komunalnej jest zaspokojenie potrzeb ludności poprzez świadczenie usług. Stąd też usługi te nazywane są publicznymi. Należą do nich usługi wodociągowe, kanalizacyjne, gazowe, ciepłne, elektryczne, komunikacyjne, odpadowe, zaliczane do usług publicznych odpłatnych, oraz nieodpłatne takie jak: oświatowe, kulturalne, zdrowotne, rekreacyjne itp. Usługi publiczne powstają w procesach technicznych takich jak projektowanie i budowa, ale są również końcowym rezultatem procesu eksploatacyjnego różnorodnych sektorów, jak np. wodociągi i kanalizacje, energetyka, komunikacja, odpady, melioracje itp.

Natomiast kształcenie studentów w kierunku inżynierii i ochrony środowiska i zapoznanie ich z podstawową wiedzą dotyczącą gospodarki komunalnej jest warunkiem koniecznym do rozwiązywania problemów w zakresie jej organizacji, zarządzania i modernizacji zasobów inwestycji komunalnych (budowa wodociągów, kanalizacji, oczyszczalni ścieków, dróg, zakładów utylizacji odpadów itp.) zgodnie z zasadą zrównoważonego rozwoju.

Zgodnie ze wspomnianą wyżej zasadą, realizacja potrzeb współczesnych pokoleń nie powinna pogorszyć możliwości korzystania ze środowiska następnym pokoleniom. Niezbędna jest również wiedza w zakresie podstaw prawnych (ustawodawstwo unijne i krajowe) funkcjonowania sektorów infrastruktury komunalnej organów regulujących, kontrolnych i nadzorczych admi-

nistracji państwowej (rządowej i samorządowej), uczestników procesu inwestycyjnego przedsięwzięć komunalnych oraz jego przebiegu, źródeł finansowania wspomnianych przedsięwzięć unijnych (fundusze strukturalne, fundusze spójności i inne) i krajowych (Narodowy Fundusz Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej, wojewódzkie, powiatowe i gminne fundusze itp.) Potrzebna jest również wiedza z zakresu oceny wniosków o dofinansowanie projektów przedsięwzięć komunalnych oraz formy organizacyjno-prawne przedsiębiorstw komunalnych, a także wiedza z zakresu organizacji przetargów, koordynacji przedsięwzięć komunalnych na poziomie miasta i gminy. Merytoryczne podejścia do procesu dydaktycznego kształcenia kadry inżynierskiej gwarantuje dobre przygotowanie do pracy i rozwiązywania problemów praktycznych z zakresu gospodarki komunalnej.

Stąd też zaprezentowanie i omówienie wyszczególnionych wyżej zagadnień zapewnia praktyczne rozwiązywanie problemów związanych z gospodarką komunalną, która umożliwi prawidłowe funkcjonowanie naszych miast i wsi.

Doświadczenie praktyczne z wdrożenia do procesu dydaktycznego tematyki z zakresu gospodarki komunalnej oraz prawa i ekonomii w inżynierii środowiska

Na podstawie kilkuletniego doświadczenia dydaktycznego (dotyczy przedmiotów gospodarka komunalna oraz prawo i ekonomia w inżynierii środowiska) można wysunąć wniosek o przydatności tej wiedzy w praktyce inżynierskiej. Ze względu na wprowadzane zmiany w aktach prawnych, wymaga ona stałego uzupełnienia i dostosowania do poziomu europejskiego i światowego.

W ramach wspomnianych wyżej przedmiotów realizowane są ćwiczenia mające na celu utrwalenie wiedzy teoretycznej i podwyższenie umiejętności w rozwiązywaniu problemów praktycznych. Wzbogacenie procesu dydaktycznego o problematykę dotyczącą prawa i ekonomii, oraz funkcjonowania gospodarki komunalnej wobec stawianych wyzwań XXI wieku w zakresie ochrony środowiska, powinno przynieść wymierne korzyści w aspekcie poprawy warunków środowiskowych oraz standardu cywilizacyjnego społeczności.

Znajomość struktury modelu gospodarki komunalnej (w ujęciu systemowym – gospodarka światowa, gospodarka krajowa, gospodarka komunalna, infrastruktura komunalna) oraz podstaw prawnych i teoretycznych jej funkcjonowania jest gwarantem inżynierskiego podejścia do rozwiązywania praktycznych problemów ważnych dla mieszkańców miast i wsi, jak również w aspekcie ochrony środowiska. Oprócz takich zagadnień, jak: kompleksowy model gospodarki komunalnej, podstawowe organy regulacyjne, kontrolne i nadzorcze w gospodarce komunalnej, realizacja procesu inwestycyjnego wybranych przedsięwzięć komunalnych, ocena wniosków o dofinansowanie projektów z zakresu gospodarki komunalnej, elementy organizacji i zarządzania przedsiębiorstwami komunalnymi na odnotowanie zasługuje również niezawodność funkcjonowania i bezpieczeństwo działania sektorów gospodarki komunalnej. Ostatnie zagadnienie wynika z roli, jaką pełni gospodarka komunalna, a mianowicie świadczenie usług komunalnych o charakterze inżynierskim (usługi wodociągowo-kanalizacyjne, energetyczne itp.), strategicznym (zaopatrzenie w wodę, żywność, usługi ratownicze itp.) i społecznym (usługi zdrowotne, rekreacyjne itp.).

Powyższe zagadnienia w aspekcie funduszy unijnych i zintegrowanych programów operacyjnych (na lata 2007–2013) dają podstawę do praktycznego rozwiązywania problemów z zakresu gospodarki komunalnej.

Znajomość podstawowych organów regulacyjnych (Urząd Regulacji Energetyki – URE, Urząd Komunikacji Elektronicznej – UKE), kontrolnych (np. Najwyższa Izba Kontroli – NIK, Państwowa Inspekcja Sanitarna – PIS, Państwowa Inspekcja Pracy – PIP, Państwowa Straż Pożarna – PSP, Inspekcja Ochrony Środowiska – IOŚ, Główny Urząd Nadzoru Budowlanego – GUNB itp.) oraz nadzorczych (np. Urząd Dozoru Technicznego – UDT, Państwowy Zakład Higieny – PZH, Główny Urząd Miar – GUM, Krajowa Dyspozycja Mocy – KDM, Krajowa Dyspozycja Gazu – KDG, Krajowy Zarząd Gospodarki Wodnej – KZGW itp.) pozwala na zapoznanie słuchaczy rozmaitych studiów (dziennych, zaocznych i podyplomowych) ze sposobami zdobywania wiedzy w zakresie zadań pełnionych przez te organy w gospodarce komunalnej. Natomiast ich podział na organy administracji rządowej i samorządowej umożliwi dokładne zaznajomienie się z podstawami ich funkcjonowania.

Natomiast zagadnienia dotyczące przebiegu procesu inwestycyjnego przedsięwzięć komunalnych mają za zadanie zapoznanie kształcących się osób na kierunkach inżynierii środowiska z uczestnikami tegoż procesu oraz jego rozwoju. Z kolei wiedza z zakresu źródeł finansowania jest przydatna w przypadku oceny projektów przedsięwzięć komunalnych głównie w aspekcie dofinansowywania tychże inwestycji z funduszy unijnych oraz krajowych.

Podsumowanie

Nawet ten pobieżny przegląd zagadnień dotyczących infrastruktury komunalnej w powiązaniu z ochroną środowiska uwypukla ich znaczenie w zrównoważonym rozwoju regionów Polski. Uzasadnia to również ich wprowadzenie do procesu dydaktycznego, co niewątpliwie stworzy możliwości lepszego rozwiązywania problemów z zakresu ochrony środowiska w praktyce inżynierskiej. Pozwoli to również na przygotowanie absolwentów na kierunkach inżynierii środowiska wyższych uczelni technicznych i rolniczych do samodzielnego podejmowania i realizowania zadań mających na celu poprawę warunków środowiskowych i społecznych ludności miast, ale również ludności zamieszkałej na terenach niezurbanizowanych.

Na podstawie dokonanego opisu zagadnień dotyczących gospodarki komunalnej oraz na podstawie przeprowadzonego rozpoznania w skali kraju w aspekcie kompleksowego ujęcia ogólnej wiedzy w zakresie gospodarki komunalnej można stwierdzić, iż zaprezentowany przebieg procesu kształcenia posiada cechy oryginalne, nowatorskie i zasługuje na propagowanie, a jego przydatność będzie przynosić wymierne efekty przy rozwiązywaniu problemów gospodarki komunalnej w praktyce.

Literatura

1. Denczew S.: „Podstawy gospodarki komunalnej. Współczesne zagadnienia sektorów inżynierskich”. Wydawnictwo Politechniki Białostockiej. Białystok 2004.
2. Denczew S.: „Organizacja i zarządzanie infrastrukturą komunalną w ujęciu systemowym”. Wydawca: Szkoła Główna Służby Pożarniczej. Warszawa 2006.

3. Denczew S.: „Gospodarka komunalna w praktyce. Ćwiczenia z gospodarki komunalnej”. Wydawnictwo Politechniki Białostockiej. Białystok 2007.
4. Denczew S.: „Prawo i ekonomika w inżynierii środowiska. Podstawowe wiadomości teoretyczne oraz ćwiczenia dla studentów studiów inżynierskich”. Maszynopis. Płock 2007.

Recenzent:
dr inż. Krzysztof SYMELA

Dane korespondencyjne autorów:

dr hab. inż. Sławczo DENCZEW prof. PB i PW

e-mail:slawczo@wp.pl

mgr inż. Stanisław ŁUKASIK

HYDROTERM

e-mail: s-lukasik@wp.pl

Szkolenia pracownicze w teorii i praktyce

Workers' training in theory and practice

Słowa kluczowe: szkolenia pracownicze, zarządzanie zasobami ludzkimi, doskonalenie pracowników i menedżerów, kształcenie ustawiczne.

Key words: workers training, human resources management, workers and managers development, continuing education

Summary

The article describes the role of workers' training in the strategy of human resources development. Forms, methods and offers of training for workers and managers were described and presented. Strong and weak points in workers' training organization were indicated.

Szkolenia w strategii zarządzania zasobami ludzkimi w praktyce

Już od wielu lat rośnie rola szkolenia w strategii zarządzania zasobami ludzkimi. Coraz częściej i w coraz większej liczbie przedsiębiorstw szkolenie zawodowe jest traktowane jako inwestycja w zasoby ludzkie, a nie jako koszty. Takie podejście do szkolenia sytuuje je wysoko w hierarchii zarządzania i zwiększa jego rangę w przedsiębiorstwie. Zmieniła się także interpretacja pojęcia zasobu ludzkiego, przez które w większości zakładów pracy rozumie się nie tyle zbiorowość pracowników, ale ogół zachowań i właściwości takie jak np.: wiedza, zdolności, umiejętności, zdrowie, postawy, motywacja.

Z obserwacji analiz i wywiadów z pracownikami na temat działalności edukacyjnej 8 przedsiębiorstw, z których każde zatrudnia powyżej 500 pracowników reprezentujących branżę produkcyjną i usługową przeprowadzonych w pierwszej połowie 2007 roku wynika, że prowadzą one i preferują następujące formy i metody szkoleń:

- Szkolenia na stanowisku pracy – rotacja stanowisk, staż pracy, terminowanie (coaching),
- Szkolenia poza miejscem pracy – szkolenie w sali ćwiczeń, gry kierownicze, symulacje, opisy sytuacyjne, wykłady, pokazy filmów, seminaria, kursy.

Pracownicy najczęściej szkoleni są w zakresie: umiejętności specjalistycznych i profesjonalnych, nowych metod i procedur pracy, umiejętności menedżerskich, nadzoru, komunikacji, technik administracyjnych, relacji z klientami. Niezwykle pomocne w ustalaniu treści szkolenia są księgi kwalifikacji i księgi kadry kierowniczej zawierające dane o kompetencjach pracowników i menedżerów. Coraz więcej przedsiębiorstw z nich korzysta. Przyjęło się, że szkolenie

adresowane jest głównie do pracowników na stanowiskach roboczych i ma na celu pogłębienie i poszerzenie posiadanych umiejętności praktycznych i wiedzy teoretycznej. Nastawione jest ono na zwiększenie wydajności pracy i ugruntowanie posiadanej wiedzy praktycznej i teoretycznej oraz na aktualnie wykonywaną pracę. Natomiast doskonalenie odnosi się przede wszystkim do specjalistów i menedżerów i ukierunkowane jest na kształtowanie kreatywności, przedsiębiorczości, komunikatywności, mobilności itp. Punktem wyjścia dla doskonalenia jest terażniejszość, a celem przyszłość.

W badanych przedsiębiorstwach do najczęściej stosowanych form i metod szkolenia należą:

- szkolenie otwarte dla osób z różnych firm,
- szkolenia zamknięte- „szyte na miarę”,
- szkolenia w zakresie umiejętności „twardych”, czyli wiedzy technicznej, wiedzy o produkcie, wiedzy z zakresu prawa, finansów, księgowości itp.,
- szkolenie w zakresie umiejętności „miękkich”, czyli przekazywania wiedzy psychologicznej niezbędnej w negocjacjach, komunikacji, rozwiązywaniu konfliktów, motywacji itp.,
- szkolenia „Team building” - budowanie zespołów służących rozwiązywaniu złożonych problemów,
- szkolenia „on the job” w formie doskonalenia zawodowego odbywanego w miejscu pracy,
- projekty doradcze- konsultanci dzielą się doświadczeniem wiedzą i umiejętnościami z firmą – przy omawianiu projektów (programów),
- coaching – przekazywanie wiedzy i umiejętności przez mistrza.
- seminaria, konferencje, zaprogramowany instruktaż E-Learning, inscenizacja, analiza przypadków.

Interesujące jest zestawienie korzyści wynikających ze szkolenia i doskonalenia zawodowego pracowników i menedżerów. Na korzyści te wskazali pracownicy komórek szkoleniowych badanych zakładów pracy w wymiarze firmy i pracowników. Uczestnictwo w szkoleniach jest jednym z najwyższej ocenianych przez pracowników motywatorów niematerialnych, wzbogaca ich zasób wiedzy, kwalifikacji oraz osobowość. Szkolenie i doskonalenie zawodowe pracowników i menedżerów przekłada się na konkretne korzyści dla organizacji takie jak np.:

- zwiększenie identyfikacji pracowników z firmą dzięki lepszemu rozumieniu celów i zasad jej działania,
- poprawienie komunikacji menedżerów z pracownikami,
- dostosowanie firmy do zmieniającej się sytuacji na rynku,
- ułatwienie dostosowania umiejętności pracowników do zmian w organizacji,
- zapewnienie bezpieczeństwa w pracy,
- utrzymanie wysokiego standardu wykonywanej pracy.

Proces szkolenia i doskonalenia pracowników i menedżerów w firmie

Każdy dyrektor po zapoznaniu się z potrzebami szkolenia i doskonalenia zawodowego pracowników i menedżerów zatwierdza stosowny plan w tym zakresie opracowany przez działy kadrowe. Plan ten obejmuje szkolenia wewnątrzzakładowe i zewnętrzne. Firmy edukacyjne,

z którymi współpracowały organizacje w minionych latach przysyłają oferty szkoleń. Kadry porównują nadesłane propozycje z ofertami zamieszczonymi w Internecie przez inne ośrodki szkoleniowe. Podstawowymi kryteriami przy wyborze szkoleń są:

- pozycja firmy szkolącej na rynku,
- zakres merytoryczny szkolenia,
- fachowość i doświadczenie wykładowców i trenerów,
- cena szkolenia,
- miejsce szkolenia.

Po dokonaniu wyboru firmy ustalone są terminy szkoleń oraz powiadamiani są pracownicy. Każda osoba po odbytych szkoleniach wypełnia arkusz oceny szkolenia. Zawarte są w nim pytania dotyczące jakości szkolenia, uzyskanej wiedzy oraz ogólnego wrażenia pracownika po odbytych szkoleniach. Uczestnicy oceniają oddzielnie organizatorów szkoleń i wykładowców.

W ocenie organizatorów bierze się pod uwagę: przydatność prezentowanej wiedzy, zgodność z oczekiwaniami, materiały szkoleniowe, rozkład zajęć, organizację i miejsce szkolenia, atmosferę.

Na ocenę wykładowców składa się: przygotowanie merytoryczne, przygotowanie praktyczne, sposób prezentacji, przystępność przekazywanych informacji, komunikatywność, kultura osobista.

Kryteria te stosowane są w ocenie szkoleń organizowanych wewnątrz organizacji oraz na zewnątrz. Oceny tych szkoleń zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych są zbliżone do siebie i wahają się w skali pięciostopniowej w granicach 4–4,5. Na podkreślenie zasługuje fakt, że w szkoleniach wewnętrznych wyżej oceniano przydatność prezentowanej wiedzy, przygotowanie praktyczne wykładowców zaś w szkoleniach zewnętrznych materiały szkoleniowe, sposób prezentacji oraz przygotowanie merytoryczne i metodyczne wykładowców. Po zrealizowaniu zaplanowanych szkoleń na dany rok działy kadr analizują wszystkie informacje uzyskane na podstawie arkuszy ocen szkolenia. Zdobyta w ten sposób wiedza o jakości szkolenia wykorzystywana jest w latach następnych do doboru najlepszych organizatorów szkoleń i wykładowców.

Tematyka szkoleń pracowniczych

Analiza programów szkoleniowych większości badanych przedsiębiorstw wskazuje na ich różnorodność i bogactwo. Jedne odnoszą się do pracowników wykonawczych, inne do menedżerów różnych szczebli zarządzania. Treść części programów wskazuje na to, że dotyczą one zarówno wykonawców, jak i zarządzających. Do najczęściej występujących tematów szkoleń w przedsiębiorstwach kadry kierowniczej należą: zarządzanie produkcją, finansami, zasobami ludzkimi, gospodarowanie czasem i informacją, organizacja pracy, prawo pracy, negocjacje, komunikacja, planowanie, marketing, podejmowanie decyzji, rozwiązywanie problemów, kierowanie zmianą i rozwojem organizacji, kontrolowanie.

W szkoleniu pracowników wykonawczych przeważają tematy związane z produkcją i usługami. Wynikają one z klasyfikacji zawodów i specjalności. Ich celem jest najogólniej rzecz ujmując doształcanie i doskonalenie kwalifikacji zawodowych pracowników praktycznie we wszystkich zawodach. Liczba tych zawodów sięga 3 tysięcy. Dlatego nie sposób ich tu wymie-

nić. Ograniczę się do wskazania kierunków szkoleń najczęściej występujących w gospodarce i dotyczących wszystkich branż, są to: bezpieczeństwo i higiena pracy, kodeks pracy, podatek dochodowy od osób fizycznych, świadczenia socjalne, czas pracy, płace, bilans, sprawozdanie finansowe, podatek dochodowy, podatek dochodowy od osób prawnych, gospodarka magazynowa, przygotowywanie zamówień, obsługa klienta biznesowego, gwarancje i rękojmie, technika sprzedaży, obsługa programu sprzedaży i kas fiskalnych.

Zalety i wady szkoleń pracowniczych

Z analiz materiałów firmowych, wywiadów z pracownikami i pracodawcami można wyprowadzić następujące wnioski:

1. Systematycznie od kilku lat rośnie liczba szkoleń zarówno wewnątrzzakładowych jak i zewnętrznych, zlecanych firmom szkoleniowym. Są one rozumiane, jako inwestycje, a nie koszty.
2. Dzięki szkoleniom rośnie wydajność i jakość pracy, poprawie ulega komunikacja oraz zwiększa się motywacja pracowników.
3. Wzrost liczby szkoleń wewnętrznych przekłada się na obniżenie kosztów szkolenia.
4. Pracownicy dzięki nabytym umiejętnościom i poszerzaniu wiedzy teoretycznej popełniają coraz mniej pomyłek oraz sami potrafią podejmować decyzje w trudnych sytuacjach.
5. Szkolenia zewnętrzne pozwalają poznać pracownikom wybitnych profesjonalistów spoza firmy, dzięki którym zwiększa się ich refleksja łącząca się z wykonywaną przez nich pracą.
6. Natomiast zaletą i mocną stroną szkoleń wewnętrznych jest łatwiejsze dobranie tematyki dla poszczególnych grup pracowniczych, pomoc w bieżącym rozwiązywaniu rzeczywistych problemów w pracy.
7. Do wad szkoleń wewnątrzzakładowych zalicza się częsty brak wykształcenia pedagogicznego osób szkolących, co zmniejsza efektywność szkoleń. Wadą szkoleń wewnętrznych jest to, że często prowadzą je przełożeni, co jest czynnikiem hamującym aktywność szkolących się pracowników.
8. Wzrost szkoleń zewnętrznych kosztem szkolenia wewnątrzzakładowego zwiększa ryzyko nieadekwatności szkolenia do rzeczywistych potrzeb organizacji.
9. Szkolenia integrują pracowników i uczą współdziałania w pracy.

Kształcenie ustawiczne jako inwestycja w wymiarze przedsiębiorstwa

Kształcenie ustawiczne, aby było inwestycją strategiczną, ekonomicznie uzasadnioną w wymiarze przedsiębiorstwa powinno spełniać określone warunki. Przede wszystkim musi ono:

- 1) wynikać z istotnych potrzeb przedsiębiorstwa,
- 2) uwzględniać wymagania poszczególnych stanowisk pracy,
- 3) być opłacalne, tzn. przynosić korzyści ekonomiczne,
- 4) podnosić stan gotowości załogi przedsiębiorstwa do zmian np. restrukturyzacji, modernizacji produkcji i organizacji pracy,
- 5) zapewniać przewagę konkurencyjną,

- 6) umacniać ogólną kondycję przedsiębiorstw,
- 7) reagować na wnioski płynące z marketingu.

Dlatego też, aby mogło ono w sposób skuteczny spełnić te warunki, należy przed przystąpieniem do tworzenia systemu kształcenia ustawicznego pracowników porównać ich wykształcenie szkolne i kwalifikacje zawodowe z wymaganiem poszczególnych stanowisk pracy, trendami w zmianach treści pracy, organizacji produkcji bądź świadczenia usług oraz tym, co wynika z marketingu.

Biorąc pod uwagę powyższe warunki należy przed przystąpieniem do programu kształcenia ustawicznego pracowników porównać ich wykształcenie szkolne i kwalifikacje zawodowe z wymaganiami poszczególnych stanowisk pracy. W celu ułatwienia prawidłowego określania potrzeb w zakresie edukacji pracowników można całą załogę podzielić na grupy w układzie stanowisk pracy, a następnie wykształcenia szkolnego i kwalifikacji zawodowych. Umożliwi to bardziej precyzyjne planowanie edukacji pracowników zgodnie z potrzebami zakładu pracy oraz, co jest niestety ważne, prawidłowy dobór treści, form i metod kształcenia. W planowaniu tym koniecznie trzeba uwzględnić wiek, warunki i możliwości edukacyjne pracownika.

W układzie stanowisk pracy można wyróżnić:

- pracowników produkcyjnych,
- pracowników usługowych,
- pracowników nadzorujących przebieg procesu pracy (produkcja i usługi),
- pracowników służb administracyjno-ekonomicznych,
- pracowników sprawujących funkcje kierownicze,
- pracowników zaplecza naukowo-technicznego.

W układzie posiadanego wykształcenia szkolnego i kwalifikacji zawodowych wyodrębni-
no 9 grup pracowników, w oparciu o które możliwe będzie bardziej precyzyjne planowanie kształcenia ustawicznego pracowników.

Oto ich specyfikacja:

1. Wykształcenie i kwalifikacje równe są określonym wymaganiom stanowisk pracy¹
 $W + K = WSP$
2. Wykształcenie i kwalifikacje są większe aniżeli wymagania stanowisk pracy
 $W + K > WSP$
3. Wykształcenie i kwalifikacje są mniejsze aniżeli wymagania stanowisk pracy
 $W + K < WSP$
4. Wykształcenie jest równe określonym wymaganiom stanowisk pracy, a kwalifikacje są mniejsze
 $W = WSP$ a $K < WSP$
5. Wykształcenie jest równe określonym wymaganiom stanowisk pracy, a kwalifikacje są większe
 $W = WSP$ a $K > WSP$

¹ **W** – wykształcenie szkolne, **K** – kwalifikacje zawodowe, **WSP** – wymagania stanowisk pracy.

6. Wykształcenie jest mniejsze aniżeli określają to wymagania stanowiska pracy, a kwalifikacje równe wymaganiom stanowiska pracy
 $W < WSP$ a $K = WSP$
7. Wykształcenie jest mniejsze aniżeli określone wymagania stanowiska pracy, a kwalifikacje większe
 $W < WSP$ a $K > WSP$
8. Wykształcenie jest większe aniżeli określają wymagania stanowiska pracy, a kwalifikacje równe
 $W > WSP$ a $K = WSP$
9. Wykształcenie jest większe aniżeli określają wymagania stanowiska pracy, a kwalifikacje mniejsze
 $W > WSP$ a $K < WSP$

Warunkiem zorganizowania efektywnego systemu kształcenia ustawicznego pracowników na podstawie układu stanowisk pracy i wymagań dotyczących wiedzy ogólnej i kwalifikacji zawodowych jest dobre przeprowadzenie analizy stanowisk pracy, a następnie precyzyjne określenie wymagań stanowisk pracy w zakresie kwalifikacji zawodowych, na które składają się: wiedza ogólna, umiejętności praktyczne, stan zdrowia, etyka zawodowa itp. Szczególnie ważne jest dokładne określenie charakterystyki zawodowej pracownika zajmującego określone stanowisko, to znaczy tego, co powinien wiedzieć i umieć. Jeśli wymagania te będą określone ściśle, wówczas z łatwością można będzie stwierdzić, czy wiedza i kwalifikacje pracownika są wystarczające do zajmowania określonego stanowiska, czy są większe, czy mniejsze. Pozwoli to na precyzyjne planowanie i organizowanie przez służby pracownicze kształcenia ustawicznego pracowników, na lepsze ich wykorzystanie w procesie pracy. Wzięcie pod uwagę wymagań stanowisk pracy i wykształcenia, a także wieku pracowników, jest koniecznym warunkiem określenia czasu trwania programu, formy i metod edukacji pracowników. Duże znaczenie w doborze treści, form i metod kształcenia i szkolenia pracowników mają lansowane przez teoretyków i praktyków zasady. Ich respektowanie zwiększa efektywność edukacji w przedsiębiorstwie. Szczególnie ważne są takie zasady jak np. kształcenia modułowego, drożności i ciągłości, łączenia teorii z praktyką².

Opracowując plan edukacji pracowników, a następnie zalecając im poszczególne formy kształcenia, należy brać pod uwagę także przydatność tych pracowników w zakładzie pracy, stan zdrowia, motywację do nauki, gotowość do podjęcia nauki i możliwość jej terminowego ukończenia. Ważnym kryterium jest również możliwość właściwego wykorzystania nowo nabytych przez pracownika kwalifikacji, gdyż ono decyduje o znaczeniu kształcenia jako inwestycji strategicznej. Wydane środki na edukację muszą zaowocować wielokrotnioną wydajnością i jakością pracy. Dopiero wtedy można będzie je zaliczyć do wydatków inwestycyjnych, a nie do kosztów pracy.

Proponowane podejście do podnoszenia poziomu wiedzy i kwalifikacji kadr pracowniczych uczyni kształcenie ustawiczne pracowników bardziej związane z zakładami pracy, a tym samym

² S. Suchy: *Edukacja dorosłych. Warunki i możliwości*. Urząd Pracy, Warszawa 1994.

bardziej efektywne oraz wpłynie dodatnio na stworzenie korzystniejszego klimatu dla kształcenia ustawicznego w zakładach pracy, a także sprawi, że stanie się ono strategiczną, opłacalną inwestycją³. Odrebnego potraktowania wymaga podejście marketingowe, a zwłaszcza to wszystko, co z niego wynika dla szkolenia pracowników. Uwzględnienie wniosków z analizy marketingowej może uczynić szkolenie bardziej efektywnym ekonomicznie, a tym samym wzmocnić kondycję i wizerunek firmy. Przy czym w marketingu tym, oprócz akcentu na produkt, cenę, dystrybucję i promocję szczególną rolę należy przypisać pracownikom – ich wiedzy i kompetencji⁴.

I tak np. strategia wysokiej jakości i niezawodności produktu wymaga przyjęcia w przedsiębiorstwie modelu kapitału ludzkiego i inwestowania w rozwój zasobów ludzkich. Marketing wewnętrzny w przypadku usług oznaczać będzie koncentrację uwagi na szkoleniach w zakresie kompetencji merytorycznych, interakcji i empatii. Marketing relacji wymagać będzie szkolenia w zakresie utrzymywania długotrwałych więzi z klientem. Przede wszystkim nauczyć trzeba pracowników indywidualnego traktowania klientów. Są to tylko nieliczne przykłady wykorzystania badań marketingowych w ustalaniu strategii firmy, programowaniu i realizacji szkolenia pracowników.

Szkolenia w opinii pracowników

Opinie sporządzono na podstawie wywiadów z pracownikami i menedżerami 8 przedsiębiorstw produkcyjnych i usługowych zatrudniających powyżej 500 pracowników (każde). Wywiadem objęto 250 osób.

Opinia, jaką wyrazili pracownicy w wywiadach, odnosi się do strategii organizacji, form, metod, treści i innych aspektów. Diagnoza, oceny i wnioski wyrażone w opinii świadczą o dobrej znajomości problematyki szkoleń pracowniczych. Dlatego warto je zaprezentować, gdyż mogą być wykorzystane zarówno przez pracodawców, jak i pracowników.

Jednomyślnie oceniono organizację szkolenia, wskazując na jej mocne i słabe strony. Do mocnych stron zaliczono udział uczestników szkolenia na grupy wynikające ze struktury, celu i poziomu wykształcenia pracowników. Pozytywnie oceniono dobór form, metod oraz programu szkolenia, a zwłaszcza to, że łączą się one z wymaganiami stanowisk pracy i wychodzą naprzeciw potrzebom i oczekiwaniom pracowników. Spośród wielu form i metod do najbardziej efektywnych zaliczono szkolenia na stanowisku pracy (coaching) uczenie się w działaniu, kursy wewnątrzzakładowe, studia przypadków oraz warsztaty.

Jako najmniej przydatne wymieniono wykłady bez łączenia ich z ćwiczeniami, samokształcenie kierowane i e-learning. Na ogół krytycznie oceniono sposób motywowania do szkolenia i wykorzystania zdobytych na szkoleniu kwalifikacji pracowników, chociaż wymieniono też pozytywne przykłady jako wzory do naśladowania. Liczni respondenci (ok. 65%) wskazywali na niewykorzystywane przez pracodawców możliwości udzielenia urlopów szkoleniowych i zwolnień z części dnia pracy pracownikom łączącym pracę zawodową z nauką. Odnotowano liczne

³ S. Suchy: *Jak zdobyć zawód i pracę*. ITeE, Radom 1995, s. 41–43.

⁴ L. Białoń i inni: *Perspektywy kapitału ludzkiego jako czynnika wzrostu gospodarczego Polski*. Politechnika Warszawska, Warszawa 2002.

przypadki odmówienia wydania pracownikom skierowań do szkół z obawy przed konsekwencjami. Skierowanie przez zakład pracy do szkoły pociąga bowiem za sobą obowiązek udzielenia urlopów szkoleniowych i zwolnień z części dnia pracy.

Przepisy prawa w tym względzie, a także w innych kwestiach związanych z kształceniem i szkoleniem pracowników uznano za wystarczające i odpowiadające aktualnym potrzebom. Zastrzeżenia budzi jedynie stopień i sposób wykorzystania tych przepisów, zwłaszcza po ich zmodernizowaniu. Spadła np. liczba przyznawanych tytułów kwalifikacyjnych. Spadek ten jest wynikiem zmniejszenia się liczby kursów przygotowujących do tych egzaminów oraz zaostrezenie wymagań egzaminacyjnych. Bardzo wysoko respondenci ocenili wsparcie szkoleń pracowniczych przez teorię. Liczba opracowań teoretycznych i przykłady krajów unijnych spowodowały zwiększenie zainteresowania szkoleniem pracowników ze strony pracodawców i administracji państwowej. Wyraża się ono m.in. lepszym usytuowaniem szkoleń pracowniczych w strukturze zarządzania badanych przedsiębiorstw. Powstały w nich komórki ds. szkoleń, które wypracowały sobie mocną pozycję w zarządzaniu zasobami ludzkimi i mogą wylegitymować się przełożeniem szkoleń na efektywność ekonomiczną przedsiębiorstw nie tylko przez zwiększenie kompetencji pracowników, ale także polepszenie ich motywacji do pracy. Skierowanie na szkolenie pracownicy często traktują jako wyróżnienie i sygnał, że pracodawcy zależy na pracowniku.

Widocznym mankamentem szkoleń jest niewystarczające zaopatrzenie uczestników w pomoce naukowe – książki, podręczniki, skrypty i inne środki dydaktyczne i materiały. Powszechną słabością szkoleń jest zdecydowana przewaga słowa mówionego nad zajęciami praktycznymi – warsztatami. Nie zawsze przestrzegane są obowiązujące w nauczaniu zasady: aktywizacji słuchaczy, łączenia teorii z praktyką oraz kształcenia modułowego. Obniża to efektywność dydaktyczną i ekonomiczną szkolenia.

Oceniając szkolenia kadry menedżerskiej za mocny punkt tych szkoleń uznano duży stosunkowo udział wiedzy „miękkiej” z zakresu psychologii – motywacja, komunikacja. W szkoleniu kadry wykonawczej wskazano jako mocny punkt tego szkolenia wiedzę „twardą” z zakresu technologii i sposobów wykonywania pracy. Pozytywnie też oceniono kierunki i treści szkoleń pracowniczych, zwłaszcza te, które łączą się ze zmianami w technologii, organizacji pracy oraz przepisach prawa. Uznano, że wynikają one z istotnych potrzeb przedsiębiorstw i samych pracowników oraz są korzystne dla obu stron. Tylko w kilku przypadkach wskazano na nieadekwatność treści do aktualnych potrzeb i wymagań stanowisk pracy.

Stosunkowo mało znana jest strategia szkoleniowa przedsiębiorstw. Pracownicy niewiele potrafią o niej powiedzieć. Większość z nich nie zna długookresowych planów szkolenia pracowników. Wiąże się to często z brakiem strategii przedsiębiorstw w ogóle w sprawach ich dalszego rozwoju. Lepiej nieco znane są roczne plany szkoleń, zwłaszcza przez tych, którzy są zainteresowani podnoszeniem poziomu swojej wiedzy i kwalifikacji zawodowych.

Na podkreślenie zasługuje dość dobra znajomość przez menedżerów zaleceń – oczekiwań w sprawie szkolenia pracowników ze strony Unii Europejskiej. Zdaniem respondentów powstanie Europejskiego Obszaru Kształcenia Ustawicznego uczyni nasz system szkolenia bardziej mobilny, otwarty i elastyczny oraz kompatybilny z systemami innych krajów. Przyczyni się to do ujednoczenia wymagań egzaminujących w skali europejskiej, a tym samym w konsekwencji do

uznawania świadectw i dyplomów przez wszystkie kraje unijne, co będzie miało duże znaczenie dla rozwiązywania problemów bezrobocia i zatrudnienia w skali Europy. Niestety zalecenia Unii Europejskiej dotyczące kształcenia i szkolenia zawodowego są prawie nieznanym szeregowym pracownikom przedsiębiorstw.

Literatura

1. Bednarczyk H. (red.), Systemy, jakość i standardy kształcenia zawodowego. ITeE, Radom – Warszawa 1997.
2. Dobrzelecka L., Suchy S., Szkolenia bezrobotnych i pracowników. ITeE, Radom 1997.
3. Mayo A., Kształtowanie strategii szkoleń i rozwoju pracowników. Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.
4. Nowacki T.W., Leksykon pedagogiki pracy. ITeE, Warszawa 2004.
5. Sajkiewicz A., Zasoby ludzkie w firmie – organizacja, kierowanie, ekonomika. Poltext, Warszawa 2000.
6. Słoman M., Strategia szkolenia pracowników. PWN, Warszawa 1997.

Recenzent:

dr inż. Dorota KOPROWSKA

Dane korespondencyjne autora:

dr Stanisław SUCHY

Wyższa Szkoła Menedżerska

Wydział Menedżerski

03-772 Warszawa

ul. Kawęczyńska 36

Sylwetki wybitnych oświatowców

Dr Eunice N. Askov, prof. em.



Dr Eunice N. Askov (1969), Uniwersytet Wisconsin – Madison, jest wybitnym pracownikiem naukowym, uhonorowanym tytułem *Profesor Emeritus* w dziedzinie edukacji. Wcześniej zajmowała stanowisko dyrektora Instytutu Studiów Umiejętności Pisania i Czytania u Osób Dorosłych oraz Instytutu Goodling na rzecz Badań nad Umiejętnościami Pisania i Czytania w Rodzinie.

Dr Askov była członkiem zarządu Amerykańskiego Stowarzyszenia Edukacji Dorosłych i Kształcenia Ustawicznego (The American Association for Adult and Continuing Education). Obecnie zajmuje stanowisko naukowe w zarządzie Krajowej Koalicji na rzecz umiejętności czytania i pisania, jak również jest członkiem rady redakcyjnej wielu wydawnictw badawczych.

Współprowadząc badania w dwóch instytutach, dr Askov miała ogromny wkład w ukierunkowywanie oraz prowadzenie badań nad umiejętnościami pisania i czytania u osób dorosłych poprzez liczne projekty odnoszące się do umiejętności pisania i czytania w rodzinie, zastosowania nowej technologii, umiejętności czytania i pisania w miejscu pracy, grup o specjalnych potrzebach czy doskonalenia kadry. Dr Askov była także pierwszym nauczycielem akademickim umiejętności pisania i czytania, który pełnił funkcję kierownika w Państwowym Instytucie na rzecz Umiejętności Pisania i Czytania (Waszyngton) oraz prowadziła prace badawcze związane ze standardami i umiejętnościami pisania i czytania w miejscu pracy.

Dr Askov prowadziła zajęcia z zakresu edukacji dorosłych metodą tradycyjną oraz on-line na poziomie magisterskim i doktoranckim na Uniwersytecie w Stanie Penn. Dodatkowo pełniła funkcję przewodniczącego rady w kwestii przyznawania stopnia magistra w zakresie edukacji dorosłych, jak również Certyfikatu z zakresu umiejętności czytania i pisania w rodzinie, które były oferowane przez kampus w Stanie Penn (The Penn State World Campus).

Dzięki stypendium naukowemu otrzymanym w 1983 r. dr Askov prowadziła na Uniwersytecie Zachodniej Australii badania w obszarze umiejętności pisania i czytania u osób dorosłych.

Osiągnięcia naukowo-badawcze dr Eunice N. Askov zostały wyróżnione licznymi nagrodami i tytułami. Została uhonorowana tytułem Wybitnego Nauczyciela Akademickiego Uniwersytetu Flinders (Adelaide, Australia) oraz Instytutu Kształcenia Międzynarodowego (1998). Otrzymała nagrodę Uniwersytetu Wisconsin (1994), uczelni wyższej w Stanie Penn (1999), w 2001 r. tytuł Wybitnego Wykładowcy Akademickiego, zaś w 2005 r. otrzymała nagrodę Cottrell Award za kierowanie Kolegium Edukacji.

Podczas urlopu naukowego w 1993 r. podróżowała po świecie prowadząc badania nad zastosowaniem nowych technologii w pisaniu i czytaniu u osób dorosłych z krajów rozwiniętych i rozwijających się. Z kolei w latach 2000–2001 poświęciła urlop naukowy na badanie zastosowania kształcenia na odległość z wykorzystaniem Internetu w australijskich programach walki z analfabetyzmem skierowanych do osób dorosłych.

Dr Eunice N. Askov jest autorką wielu artykułów i rozdziałów w publikacjach naukowych, a także czterech podręczników zawierających wskazówki na temat czytania.

Wybrane publikacje:

Eunice N. Askov, Jerome Johnston, Leslie I. Petty, Shannon J. Young (2003), *Expanding Access to Adult Literacy with Online Distance Education* (Otwieranie dostępu osobom dorosłym do umiejętności pisania i czytania poprzez kształcenie na odległość w formie on-line).

Priscilla S. Carmen, Eunice N. Askov (1994), *Helping Adult Learners Develop Their Higher Order Thinking Skills: A Handbook for Adult Literacy Practitioners, Staff Trainers, and Curriculum Developers* (Podręcznik dla osób dorosłych praktykujących umiejętności pisania i czytania, trenerów, autorów programów nauczania).

Eunice N. Askov (1993), *Approaches to Assessment in Workplace Literacy Programs: Meeting the Needs of All the Clients*, (Podejście do oceny w programach dot. umiejętności pisania i czytania w miejscu pracy – w stronę sprostania oczekiwaniom klientów), *Journal of Reading*, 36, 550–554.

Michaeleen Peck, Eunice N. Askov, Steven H. Fairchild (1980), *Journal of Educational Research*, t. 73, *Another Decade of Research in Handwriting: Progress and Prospect in the 1970s*. (Kolejna dekada badań w obszarze pisania ręcznego: postęp i perspektywa w latach 70.).



Dr inż. Janusz Figurski pracę zawodową rozpoczął w 1966 r. Wieloletni nauczyciel kształcenia zawodowego, od 1987 r. zatrudniony w Instytucie Technologii Eksploatacji w Radomiu aktualnie na stanowisku adiunkta. Absolwent dwóch uczelni: technicznej i pedagogicznej, posiada II i III stopień specjalizacji zawodowej w zakresie nauczania przedmiotów mechanicznych oraz tytuł profesora szkoły średniej. Uczestniczył w wielu szkoleniach i stażach zagranicznych (ZSRR, Dania, Anglia, Hiszpania, Finlandia), posiada liczne certyfikaty potwierdzające uprawnienia do zatrudnienia i nauczania w krajach UE zgodne z brytyjskimi standardami NVQ D32 i D34.

Specjalizuje się w badaniach edukacyjnych, zawodoznawczych, projektowaniu programów nauczania, środków dydaktycznych (pakietów edukacyjnych do kształcenia zawodowego), standardów kwalifikacji zawodowych, standardów egzaminacyjnych. Jest autorem podstaw programowych kształcenia (w profilach i dla zawodów), programów nauczania, pakietów edukacyjnych i podręczników oraz opracowań metodycznych i artykułów o tematyce edukacyjnej i z zakresu pedagogiki pracy (ogółem ponad 100 publikacji), w tym wydawnictwa zwarte: *Podstawy eksploatacji obiektów technicznych (1990)*, *Praktyczna nauka zawodu (2000)*, *Modułowe programy nauczania w kształceniu zawodowym. Model ujednoczonego egzaminu zawodowego (2001)*. *Pedagogika pracy. Doradztwo zawodowe (2004)*.

Dr Figurski był wykonawcą i kierownikiem projektów naukowo-badawczych (grantów) Komitetu Badań Naukowych: *Podstawy modułowego modelu kształcenia mechaników (1996)*, *Podstawy projektowania wdrażania oraz treści kształcenia zawodowego (1998)* *Modele podręcznika multimedialnego do kształcenia zawodowego (kierownik projektu) (1996)*, *Optymalizacja kształcenia zawodowego z punktu widzenia potrzeb rynku pracy (1999–2001)*.

W latach 1997–2000 w ramach eksperymentu pedagogicznego MEN kierował badaniami efektywności kształcenia i oceną eksperymentu *Wdrażanie dokumentacji programowych o budowie modułowej w 44 szkołach, w 27 zawodach*, co umożliwiło wprowadzenie do polskiej edukacji zawodowej kształcenia modułowego.

Jest ekspertem w programie PHARE 2000, współautorem standardów kwalifikacji zawodowych oraz kierownikiem projektu Ministerstwa Edukacji Narodowej realizowanego w ramach programu SPO–RZL „Przygotowanie innowacyjnych programów do kształcenia zawodowego”. Projekt, realizowany w latach 2005–2008, obejmował opracowanie modułowych programów nauczania dla 131 zawodów i 3438 pakietów edukacyjnych dla 185 zawodów.

Realizował wiele projektów o tematyce edukacyjnej o zasięgu międzynarodowym (Leonardo da Vinci, PHARE/UPET, IMPROVE, TERM-IAE i inne).

Ponadto dr Figurski jest:

- rzeczoznawcą MEN do opiniowania programów nauczania, podręczników i środków dydaktycznych dla zawodów branży mechanicznej oraz monter mechatronik i technik mechatronik;
- recenzentem podręczników dla zawodu technik mechanik (maszynoznawstwo, technologia budowy maszyn, obrabiarki) i inne oraz modułowych programów nauczania i pakietów edukacyjnych;

- wieloletnim nauczycielem akademickim – zajęcia w Wyższej Szkole Społeczno-Ekonomicznej transmitowane w telewizji EDUSAT, z przedmiotów zawodoznawstwo oraz orientacja szkolna i zawodowa w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP z pedagogiki pracy;
 - promotorem licznych prac dyplomowych (licencjackich i magisterskich).
- Był redaktorem prowadzącym półrocznika *Pedagogika Pracy*, aktualnie jest członkiem zespołu redakcyjnego.

Wielokrotnie nagradzany i wyróżniany za osiągnięcia w pracy dydaktycznej i naukowej. Nagroda Ministra Przemysłu Maszynowego, Ministra Edukacji Narodowej (dwukrotna), nagrody Kuratora Oświaty, Odznaczony Złotym Krzyżem Zasługi.

Henryk Bednarczyk

Recenzje, konferencje, informacje

EAEA – European Association for the Education of Adults

(Europejskie Stowarzyszenie Kształcenia Dorosłych)

EAEA organizuje i patronuje wielu konferencjom, seminariom, warsztatom na całym świecie. Warto poświęcić uwagę nadchodzącym wydarzeniom:

1) Konferencja: *Środowisko jako nieformalna kwestia edukacji dorosłych*

Maj 2008, Central Hall, Westminster, UK

Głównym celem konferencji jest uświadomienie, że zmiany klimatyczne oraz stały, zrównoważony styl życia stanowią kluczowe kwestie w krajowej polityce kształcenia dorosłych.

Inne cele konferencji to m.in.: zgromadzenie osób wpływowych z obszaru edukacji oraz sektora środowiska; zidentyfikowanie możliwości zapewnienia zmiany w podejściu i zachowaniu w kontekście stałego rozwoju poprzez edukację nieformalną; rozważenie, która ze strategii edukacji dorosłych spowoduje największe korzyści personalno-społeczno-środowiskowe.

2) Konferencja: *Dialog międzykulturowy poprzez edukację*

Maj 2008, Malta

Trzecia konferencja Stowarzyszenia Rejonu Morza Śródziemnego na rzecz Edukacji Porównawczej. Konferencja odbędzie się pod hasłem „Dialog międzykulturowy poprzez

edukację”. Oczekuje się referatów przedstawicieli rejonu Morza Śródziemnego (północno-południowego oraz wschodnio-zachodniego), jak również spoza tego obszaru. Konferencji towarzyszyć będą dwie główne myśli przewodnie: „Dialog międzykulturowy w perspektywie wewnętrznej (w poszczególnych krajach) i przekrojowej” oraz „Edukacja w rejonie Morza Śródziemnego”.

3) Promowanie aktywnego obywatelstwa w Europie – rola edukacji ustawicznej w wymiarze uniwersyteckim **5–8 czerwca 2008, Edinburg**

Okazją do zorganizowania konferencji jest ogłoszenie roku 2008 rokiem „Międzykulturowego uczenia się”. Konferencja będzie stanowić próbę znalezienia odpowiedzi na pytania dotyczące koncepcji aktywnego obywatelstwa w kontekście edukacji ustawicznej na uczelniach wyższych: Czego potrzebują Europejczycy, by stać się aktywnymi obywatelami? W jaki sposób edukacja ustawiczna na uczelniach wyższych powinna odnieść się do tego zagadnienia? Czy znane są przykłady dobrych praktyk w krajach UE i jaka będzie przyszła rola edukacji ustawicznej na uczelniach wyższych?

4) 51 Debata Salzburska na temat podstawowych zasad w edukacji dorosłych **6–11 lipca 2008, Salzburg, Austria**

51 Debata Salzburska zostanie poświęcona analizie fenomenu globalizacji w kontekście ich związku z edukacją dorosłych, ze

szczególnym naciskiem na przykłady projektów i raportów. Osoby zainteresowane tematyką proszone są o przygotowanie materiałów związanych z następującą tematyką:

- analizy polityki (komentarze do dokumentów UE, UNESCO, OECD, raportów krajowych etc.),
- nowe szanse dla sieci współpracy ponadnarodowej,
- aspekt społeczno-teoretyczny (diagnozy, badania),
- raporty z następujących obszarów: obywatelstwo, edukacja polityczna, języki, zmiany globalne (zmiany klimatu, zdrowie),
- doświadczenia związane z analizami porównawczymi w kontekście globalnym (EQF – Europejskie Ramy Kwalifikacyjne, NQF – Krajowe Ramy Kwalifikacyjne etc.).

5) Szkolenie: *Promowanie kultury przedsiębiorczości w edukacji dorosłych*

W dwóch terminach: 7–11 lipca 2008, Porto, Portugalia; 7–11 września 2008 Wiedeń, Austria.

Szkolenie jest rezultatem międzynarodowego projektu PECAE, realizowanego w ramach programu UE Socrates Grundtvig 3. Celem kursu jest promowanie kultury przedsiębiorczości wśród edukatorów osób dorosłych z różnych dziedzin. Szkolenie skierowane jest do: nauczycieli/dyrektorów/menedżerów instytucji szkolnictwa wyższego/instytucji oferujących kursy dla dorosłych; nauczycieli/trenerów osób dorosłych; osób szkolących nauczycieli. Program szkolenia podzielony został na 6 modułów: Wstęp do przedsiębiorczości; Audyty kompetencji; Umiejętności komunikacji; Kreatywne myślenie i umiejętności innowacyjne; Umiejętność podejmowa-

nia decyzji; kompetencje osobiste. Osoby zainteresowane udziałem w szkoleniu mogą ubiegać się o dofinansowanie z funduszy europejskich w ramach programu Grundtvig „Wyjazdy szkoleniowe dla kadry edukacji dorosłych”.

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

*Małgorzata Kacprzak
ITeE – PIB, Radom*

Ogólnopolskie Seminarium Badawcze „Ustroń – 2008”

W Ustroniu Śląskim 4–6 lutego odbyło się kolejne spotkanie konferencyjne Ogólnopolskiego Seminarium Badawczego. Seminarium miało wyjątkowo uroczysty charakter, gdyż w głównej mierze poświęcone zostało dokonaniom naukowym Profesora Tadeusza W. Nowackiego z okazji jego 95 urodzin. Głównym celem konferencji była zatem prezentacja dorobku naukowego Profesora Tadeusza W. Nowackiego jako twórcy nowej subdyscypliny naukowej – pedagogiki pracy oraz oddanie honorów Profesorowi z okazji jubileuszu jego urodzin. Z tej okazji wydano specjalną jubileuszową publikację „Badanie – Dojrzewanie – Rozwój (na drodze do doktoratu)” pod redakcją profesora Franciszka Szłoska. Książka została opublikowana pod patronatem Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu, Instytutu Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie oraz Zarządu Głównego Związku Zakładów Doskonalenia

Zawodowego. Jubileuszowa publikacja zawiera teksty poświęcone życiu i pracy naukowej Profesora Tadeusza w. Nowackiego, kwestii subiektywizmu i obiektywizmu w pisarstwie naukowym, a także szerokie przemyślenia będące rezultatem analiz teoretycznych i empirycznych autorów poszczególnych artykułów.

Tradycyjnie podczas zimowego spotkania Ogólnopolskiego Seminarium Badawczego realizowana była również tematyka metodologiczna. Głównym celem tej części obrad było przedstawienie teoretyczno-praktycznych aspektów stosowania wersyfikacji statystycznej w badaniach pedagogicznych.

Zimowe Ogólnopolskie Seminarium Badawcze cieszyło się wysoką frekwencją uczestników, który mieli wyjątkową okazję wyrażenia uznania dla znakomitej osoby oraz bogatego dorobku naukowego Profesora Tadeusza W. Nowackiego.

*Małgorzata Kacprzak
ITeE – PIB, Radom*

Siejąc ziarna przyszłości. Wiejskie ośrodki edukacji ku zrównoważonej przyszłości, pod red. Ewy Smuk-Stratenwerth
Grzybów-Płock 2006, ss. 152 + DVD.

Oddany do rąk czytelników tom „Siejąc ziarna przyszłości...” jest kolejną w ostatnich latach ilustracją renesansu pedagogiki Mikołaja F.S. Grundtviga (1783–1872) w czasach współczesnych w polskiej (i europejskiej) przestrzeni oświaty dorosłych. Całość stanowi próbę współczesnego odczytania poglądów wielkiego duńskiego myśliciela i na tej podstawie „wypracowanie modułu kształcenia osób dorosłych na

terenach wiejskich Europy Środkowej i Wschodniej” (E. Smuk-Stratenwerth: s. 10). Dodatkowo autorzy publikacji czerpią z koncepcji zrównoważonego rozwoju i budowanych na jej bazie postulatów edukacyjnych (zobacz fragmenty opracowania przygotowane przez Jamesa Hindsona; s. 30–39) oraz chrześcijańskich wizji aktywności ekologicznej (porównaj szkic o. Stanisława Jaromiego, *OFM Conv.*; s. 44–48). Wydaje się, że takie połączenie UL-owskiej tradycji z teorią ekorozwoju i społeczną nauką Kościoła przynosi interesujący efekt synergiczny. Wypracowany na bazie tych trzech źródeł projekt programu edukacyjnego, prezentowany w książce, w sposób unikalny łączy tradycję z wyzwaniami współczesności – i to tym trafniej, że przygotowano go w oparciu o analizę potrzeb edukacyjnych wybranych środowisk dorosłych mieszkańców wsi.

Jak czytamy we wprowadzeniu do recenzowanego tomu, „publikacja ta jest zapisem metody edukacji osób dorosłych w środowisku wiejskim wypracowanej w trakcie projektu *Wiejskie Ośrodki Edukacji – ku zrównoważonej przyszłości*, realizowanego w latach 2003–2006 przez partnerstwo 9 instytucji z 6 krajów europejskich” (s. 7). Sam projekt przeprowadzono, przypomnijmy, w ramach programu Unii Europejskiej Socrates-Grundtvig (projekt nr: 110493-CP-1-2003-1PL-Grundtvig-G1).

Całość materiału zaprezentowanego w książce została podzielona na trzy odrębne rozdziały: I – „Inspiracje” (s. 14–52), II – „Metoda” (s. 54–113) oraz III – „Ocena” (s. 114–152). Ten czytelny i logiczny układ treści publikacji jest zarazem odzwierciedleniem kolejnych etapów trwania samego przedsięwzięcia. Wiele miejsca – zwłaszcza w części drugiej – zajmują przykłady konkretnych

zadań, wizyt i szkoleń zorganizowanych w ramach prac projektowych. Stanowią one ciekawą dokumentację tego, co w ramach projektu udało się zrealizować, ale też – niejako przy okazji – są niezwykle interesującym materiałem ilustracyjnym, ukazującym wyzwania stojące przed każdym środowiskiem, które zechciałoby podjąć trud realizacji zadań z zakresu oświaty dorosłych z partnerami z innych krajów, gdy trzeba liczyć się z odmiennymi sposobami myślenia poszczególnych partnerów czy z odmienną kulturą organizacyjną instytucji zapraszanych do współpracy. Jest bowiem pewnym, że zapoznanie się z doświadczeniami tych, którzy podjęli współpracę międzynarodową przed nami, może być niezwykle pouczające.

Z podobnego powodu warto również przeanalizować przynajmniej niektóre wyniki ewaluacji końcowej projektu przeprowadzonej przez zespół Krystyna Gutowska – Andrzej Szeremeta, które zamieszczono w rozdziale trzecim omawianej publikacji. Wszystkim potencjalnym organizatorom oświaty dla dorosłych na obszarach wiejskich autor niniejszego omówienia poleca na przykład konkluzję raportu ewaluacyjnego: „kursy [wyższej – *przyp. T.M.*] szkoły ludowej powinny nie tylko respektować potrzeby środowiska, które jest adresatem planowanych przedsięwzięć edukacyjnych, ale również powinny w sposób umiejętny przekazywać treści związane z priorytetowymi ideami, które jeśli nie są uświadomione w środowisku, powinny być we właściwy sposób prezentowane i promowane jako służące zarówno obecnym, jak i przyszłym pokoleniom. [...] Zauważono [bowiem, że] uczestnicy kursów bardziej cenią treści, dające konkretne korzyści, a mniej treści ogólnospołeczne. Stąd też trzeba szczególnie umiejętnie zaszcześcić w obywatelach samoorganizują-

cych się społeczności postawy nacechowane odpowiedzialną konsumpcją i bliską jej założeniom ideą zrównoważonego rozwoju” (K. Gutowska, A. Szeremeta; s. 150).

Jak wspomniano wyżej, autorzy poszczególnych tekstów zamieszczonych w publikacji przyznają się wyraźnie (i w wielu miejscach) do czerpania inspiracji z działalności skandynawskich uniwersytetów ludowych. I tak np. Monika Deja prezentuje w artykule „Folkeøplysning – powszechnie oświecenie” (za znaną również w naszym kraju książką S.M. Borisha, *The Land of the Living. The Danish folk high schools and Denmark's non-violent path to modernization*. Blue Dolphin Press, Grass Valley 1991 oraz materiałami informacyjnymi Duńskiego Instytutu Kultury) życiorys i główne poglądy M.F.S. Grundtviga oraz zarys koncepcji duńskiej *folkehøjskole* (s. 18–23). Niezwykle ciekawie przypomina też podstawowe założenia pedagogiki Grundtvigowskiej Mogens Godballe (s. 24–26). Odwołania do uniwersytetów ludowych znajdziemy również w innych szkicach tomu. Wyraźnie widać, jak ożywcze może być w czasach współczesnych odwołanie się do tych nieco dziś zapomnianych idei oświatowych.

Tu drobna uwaga. Tak naprawdę – lepiej byłoby jednak wspominać nie o skandynawskich, a o duńskich inspiracjach. Odwołań poza-duńskich, np. do znacząco odmiennych szwedzkich czy norweskich uniwersytetów ludowych w książce bowiem praktycznie nie ma. Podobnie zresztą, jak prawie nie dostrzeżemy odwołań do bogatej przecież w tym zakresie tradycji polskiej. A tam, gdzie się one pojawiają, będą budziły wątpliwości, jak np. nietrafna uwaga we wspomnianym przed chwilą szkicu M. Deji, że *folkehøjskole* jest „w języku polskim tłumaczone jako Uniwersytet Ludowy od czasów Ignacego Solarza”

(s. 20). Tymczasem używał takiego tłumaczenia już np. Edmund Libański (*Co to jest uniwersytet ludowy*, Lwów 1899) a w wyraźnym kontekście placówki internatowej dla dorosłych mieszkańców wsi stosowano je na łamach znanego czasopisma „Szkoła” na długo przed wybuchem I wojny światowej (por. np.: P. Zd., *Uniwersytety ludowe w Danii*, „Szkoła” 1909, R. 42, z. 4). Gwoli prawdy historycznej należałoby zgłosić także inną uwagę – nieco poważniejszą. Problematyczne wydaje się konsekwentne używanie w tomie nazwy „kurs szkoły ludowej” na określenie koncepcji wiejskiego ośrodka edukacji dla dorosłych mieszkańców wsi. Wprowadza to bowiem wyraźny chaos terminologiczny. Przypomnijmy bowiem, że nazwa szkoła ludowa była przez długie lata odpowiednikiem takich określeń, jak szkoła elementarna czy szkoła podstawowa. Wystarczy przyrzeć się choćby propozycjom zgłaszanym przez Pestalozziego na przełomie XVIII i XIX stulecia czy skandynawskim tradycjom wczesnej edukacji (np. szwedzkiej reformie z 1842 roku, gdzie szkoła ludowa – *folkskola* – pojawia się jako parafialna szkoła elementarna czy duńskim regulacjom z 1814 roku wprowadzającym powszechny obowiązek szkolny w wieku 7–14 lat w ramach *folkeskole*). Przyjęcie nazewnictwa *szkoła ludowa* niepotrzebnie zatem infantylizuje problematykę kształcenia dorosłych, a dla znających co nieco historię oświaty bywa po prostu mylące. Powyższe uwagi mają jednak charakter drugorzędny dla formułowania generalnych ocen odnoszących się do recenzowanej publikacji. Nie obniżają one zbyt znacząco pozytywnej opinii o całości opracowania a mogą jedynie świadczyć, że realizatorom projektu nieco zabrakło rozeznania w dawniejszej UL-owskiej materii (co zresztą – zgeneralizujemy – może być też pewną prze-

strogą dla innych autorów, którzy chcieliby odwołując się do historii oświaty dorosłych traktować ją zbyt pobieżnie i wybiórczo).

Dopełnieniem publikacji jest półgodzinny film DVD pt.: „Siejąc ziarna przyszłości/Sowing seeds for a sustainable future” (zdjęcia: Piotr Niemcewicz, montaż: Piotr Korzeniewski). Jego treść co prawda bardziej dokumentuje przeprowadzone w ramach projektu działania, niżli prezentuje założenia wypracowanej w jego trakcie „metody edukacji dorosłych w środowisku wiejskim”, niemniej dołączenie tych materiałów filmowych do publikacji wydaje się zabiegiem edytorsko trafionym. Uzyskujemy bowiem dzięki temu możliwość skonfrontowania tekstu z obrazem, co pogłębia nasze wyobrażenia o samym projekcie.

Dla porządku wymienimy jeszcze poszczególnych partnerów instytucjonalnych biorących udział w przedsięwzięciu, którego efektem stała się recenzowana publikacja: Stowarzyszenie Ekologiczno-Kulturalne „Ziarno” z Grzybowa (jako podmiot koordynujący cały projekt) oraz Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego, Fundacja Rozwoju Gminy Zelów i Lubelski Ośrodek Doradztwa Rolniczego – Oddział w Grabanowie z Polski, Brenderup Folkehøjskole z Danii, St. Sheelan College w Templemore przy Tipperary Vocational Educational Committee z Irlandii, litewskie Dvasines Pagalbos Jaunimui Centras z Kłajpedy, słowacka Mirovlnadna Organizacia Ludia a Voda z Koszyc oraz walijskie Field Studies Centre w Rhyd-y-creuau z Wielkiej Brytanii. Wskażmy również, że całość została przygotowana do druku i wydana przez Wydawnictwo „Korepetytor” z Płocka (ISBN 83-88854-88-7).

Podsumowując należałoby stwierdzić, iż w sumie czytelnik otrzymał w omówionej wyżej

publikacji interesujący materiał dla własnych przemyśleń nad współczesnymi możliwościami edukacji członków społeczności lokalnych zamieszkujących obszary poza wielkimi aglomeracjami. Hasła swoistego ekohumanizmu przeplatają się tutaj z „biurokratycznymi” ideami zrównoważonego rozwoju (w wydaniu lizbońskim), te zaś łączą się z Grundtvigiańskimi koncepcjami człowieka i szkoły dla życia. Nawet jeśli prezentowana w książce wizja oświaty wydaje się czytającemu momentami nieco nazbyt idealistyczna, to jednak naprawdę warto się bliżej przyjrzeć proponowanym tam rozwiązaniom. Mimo iż redaktor tomu zaznacza wyraźnie, że „publikacja ta nie jest opracowaniem naukowym”, a jedynie „zapisem metody, historia naszych radości i zmagania w testowaniu jej w praktyce” (s. 11), to jednak warto, aby do niej zajrzeli zarówno praktycy, jak i teoretycy zajmujący się oświatą dorosłych w naszym kraju. Widać bowiem wyraźnie, że przynajmniej niektóre z zawartych tam propozycji wychodzą poza dość typową sferę estetyczno-sentymentalną, w której lokuje się większość współczesnych „nawiązań”/„odwołań” do światowych tradycji uniwersytetów ludowych i to nie tylko w naszym kraju.

*Tomasz Maliszewski
Uniwersytet Gdański*

**Nowe wymiary edukacji ustawicznej
drosłych w europejskiej przestrzeni
kształcenia 14–15 października 2008 roku
w Kazimierzu Dolnym**

Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej – Zakład Andragogiki pod patronatem Polskiej Akademii Nauk – Zespołu Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych organizuje ogólnopolską konferencję naukową.

Celem Konferencji jest wymiana wiedzy, stanowisk i poglądów oraz doświadczeń środowisk akademickich, instytucji i osób zainteresowanych problematyką szeroko rozumianej edukacji ustawicznej dorosłych w Polsce w nawiązaniu do edukacyjnych uwarunkowań europejskich. Jest tu miejsce na problematykę teoretyczną i na zagadnienia legislacyjne, jak też – zwłaszcza – na kwestie praktyki edukacyjnej; na identyfikację stanu i jego uwarunkowań oraz tendencji przemian; na dokonywanie diagnoz jak i ocen wskazujących na strony pozytywne, negatywne, szanse i zagrożenia; na ujęcia w aspekcie instytucjonalnym jak i podmiotowym, ukazującym człowieka w nowej sytuacji edukacyjnej. Konferencja powinna zidentyfikować sprawy ważne, wymagające społecznego reagowania.

Problematykę konferencji proponujemy pomieścić w następujących obszarach:

1. Założenia i kierunki przemian zawarte w koncepcjach edukacyjnych i aktach legislacyjnych zorientowane na integrację z Unią Europejską.
2. Kontekst polskiej edukacji ustawicznej dorosłych wynikający z demograficznych tendencji i kulturowych tradycji.
3. Praktyka edukacji ustawicznej realizowana w systemie szkolnym i nieszkolnym (szkoły publiczne i niepubliczne, zakłady pracy, media itp.).
4. Przemiana funkcji edukacji ustawicznej w odniesieniu do głównych aspektów funkcjonowania człowieka takich jak: rodzina, szkoła, praca zawodowa, życie społeczne i osobiste.
5. Nowe szanse i zagrożenia funkcjonowania różnych podmiotów edukacji ustawicznej: ludzie starsi – młodzi, kobiety – mężczyźni, niepełnosprawni – pełnosprawni, bogaci – biedni, ludzie sukcesu – zmarginalizowani itp.

Howard Wright* : Ten steps to innovation heaven. How to create future growth and competitive strength

(Dziesięć kroków do rajów innowacji. Jak kreować przyszły rozwój i konkurencyjność)
CYAN, Marshall Cavendish Business Londyn
2007.



Polecana angielskojęzyczna publikacja stanowi swoisty poradnik dla wszystkich zainteresowanych procesami wdrażania innowacji, szczególnie w dużych korporacjach i koncernach. Autor w sposób jasny i czytelny

definiuje terminy oraz metody, które wypracował w ciągu 12 lat praktyki (zarówno sukcesów, jak i porażek) w zarządzaniu innowacją. Nie tylko dostarcza szczegółowych, praktycznych opisów narzędzi kreowania myślenia innowacyjnego, ale umieszcza te taktyczne metody w szerszym kontekście działań i strategii.

Książka analizuje problemy wewnętrzne wielkich organizacji, sposoby działania systemów odpornościowych korporacji w celu zachowania stałych, ustalonych metod działania oraz tłumienia wszelkich oznak pojawiania się „wirusa zmiany”. Howard Wright niestrudzenie utwierdza czytelnika, że aby innowacja mogła odnieść sukces musi, być czymś znacznie więcej niż tylko sloganem.

Bazując na doświadczeniach własnych oraz innych uznanych innowatorów, Howard Wright zaprojektował mapę „podróży innowacyjnej” w taki sposób, by poprowadzić czytelnika

krok po kroku ku wdrożeniu zmiany. Zidentyfikował on pułapki, które czyhają na nieostrożnych oraz zaakcentował potrzebę zrozumienia dwóch warunków: z jakiej pozycji startujemy i dokąd chcemy dotrzeć. Tak jak w każdym przewodniku eksperckim, autor doskonale zna każdy cal opisywanej podróży z własnych doświadczeń. Zainteresowanie Wrighta tą problematyką pojawiło się na początku lat 90., kiedy to rozpoczął trwającą do dnia dzisiejszego analizę procesów strategicznego planowania, foresightu, kreatywnego myślenia, innowacji.

Książka składa się z dwóch części. Pierwsza, jak sugeruje tytuł, prezentuje teorię dziesięciu kroków, które mogą pomóc – zarówno instytucji, jak i człowiekowi indywidualnie – we wdrożeniu innowacji do jego życia codziennego. Dotyczy to nie tylko perspektywy krótkoterminowej, lecz kwestii uczynienia z innowacji elementu kreującego kulturę zmian. Wspomniane dziesięć kroków odpowiada tytułom kolejnym rozdziałów:

- Krok 1: Czym jest innowacja?
- Krok 2: Zrozumienie, gdzie jesteśmy aktualnie i jak to zmienić?
- Krok 3: Kreowanie właściwego środowiska
- Krok 4: Bariery we wdrażaniu innowacji
- Krok 5: „Taniec” innowacji
- Krok 6: Zachęcanie do przełomu w myśleniu
- Krok 7: Nauka postrzegania rzeczy w różnym świetle
- Krok 8: Zbieranie pomysłów
- Krok 9: Opracowanie nowej drogi działania
- Krok 10: Testowanie i pomiar

Druga część książki stanowi kwintesencję osobistych sukcesów i porażek autora wynikających z faktu, jak określa sam Wright „bycia odrobinę innym”. Jego doświadczenia obejmują między innymi laboratoria innowacji (i-Lab) funkcjonujące od kilku lat w Wielkiej

* Howard Wright – ekspert, doradca z zakresu innowacyjności, kreatywności, foresightu, planowania strategii, współtwórca laboratoriów innowacji w Wielkiej Brytanii.

Brytanii jako nowatorskie narzędzie wspomagające procesy planowania i zarządzania.

Obszerna część stanowiąca załączniki oferuje bogaty wybór narzędzi (m.in. scenariuszy warsztatów, kwestionariuszy ankiet), diagramów, plansz, które służą pomocą w procesie wdrażania innowacji, szczególnie w organizacji.

Egzemplarz książki jest dostępny dla wszystkich zainteresowanych w laboratorium

innowacji powstałym w ITeE – PIB w ramach projektu UE Leonardo da Vinci *European i-Lab Competence Development Programme*.

Szczegółowe informacje na temat publikacji można znaleźć na stronie:
www.stickyinnovation.com.

Jolanta Religa
ITeE – PIB, Radom

Contents

□ Commentary	
About the changes in education – almost in the jubilee atmosphere – <i>Henryk Bednarczyk</i>	5
□ Theories and practices of adult education	
Tadeusz Aleksander: Adult education serving the Polish nation – historical outline	9
Ewa Przybylska: European trends concerning professionalization of adult education	18
Stanisław Kaczor: What is our journal and perhaps what it should be	31
Tadeusz Aleksander: The activity of Adult Education Team, Committee on Pedagogical Sciences, The Polish Academy of Sciences	44
Jerzy Stochmialek: Andragogy and gerontology towards ageing and death	48
□ Education in the USA	
Hermann Schmidt: “Difficult decisions or hard times”. About the necessity of changes in the educatin system in the USA	60
Józef Pólturzycki: The tasks of adult education and lifelong learning in the USA	68
Monika Suchowierska: ATLANTIS – The Transatlantic educational programme in Psychology – cooperation between Europe and the USA.....	72
Tony Basil, Małgorzata Kacprzak: Centres of Continuing Education in the USA	79
□ Education versus labour market	
Anna Schulz, Ewa Pietrzak: Development of lifelong learning on the labour market of Płock subregion	85
Teresa Piecuch: Dilemmas of workers` assessment	94
Agata Szydlik-Leszczyńska: Activeness of technical studies graduates in job-seeking area	100
Ślawczo Denczew, Stanisław Łukasik: Infrastructure and environment in the process of engineering staff education	111
Stanisław Suchy: Workers` training in theory and practice	116
□ Profiles of outstanding adult educators	
Eunice N. Askov	125
Janusz Figurski	127

□ Conferences, reviews, informations

EAEA – European Association for the Education of Adults – aktualności, informacje	129
Ogólnopolskie Seminarium Badawcze „Ustroń – 2008” – Małgorzata Kacprzak	130
<i>Siejąc ziarna przyszłości. Wiejskie ośrodki edukacji ku zrównoważonej przyszłości</i> , pod red. Ewy Smuk-Stratenwerth. Grzybów–Płock 2006	
– <i>Tomasz Maliszewski</i>	131
<i>Nowe wymiary edukacji ustawicznej dorosłych w europejskiej przestrzeni kształcenia</i> , 14–15 październik 2008, Kazimierz Dolny	133
<i>Howard Wright: Ten steps to innovation heaven. How to create future growth and competitive strength</i> – <i>Jolanta Religa</i>	133

Содержание

□ Комментарий

- Об изменениях в образовании – в юбилейном духе
– *Хенрик Беднарчик* 5

□ Теории и практики образования взрослых

- Тадеуш Александер:** Образование взрослых в службе польского народа – исторический очерк 9
- Эва Пшибыльска:** Европейские тренды в области профессионализации образования взрослых 18
- Станислав Качор:** Чем есть, может и должен быть наш журнал 31
- Тадеуш Александер:** Из деятельности Коллектива педагогики взрослых Комитета педагогических наук Польской академии наук 44
- Ежи Стохмиалэк:** Андрагогика и геронтология по отношению к процессам старения и смерти 48

□ Образование в США

- Германн Схмидт:** «Трудные решения или сложные времена». Об необходимости изменений в системе просвещения США 60
- Юзеф Пултужицки:** Роли образования взрослых и непрерывного обучения в США 68
- Моника Суховерска:** АТЛАНТИС – Трансатлантическая программа обучения психологии студентов – сотрудничество Европа–США 72
- Тоны Басиль, Малгожата Кацпжак:** Центра непрерывного обучения в США 79

□ Образование а рынок труда

- Анна Счилтз, Эва Петжак:** Эволюция непрерывного образования на рынке труда плоцкого субрегиона 85
- Тереса Пецух:** Проблемы оценки работников 94
- Агата Шыдлик-Лещиньска:** Активность выпускников технических ВУЗов в области трудоустройства 100
- Славчо Данчев, Станислав Лукасик:** Инфраструктура и среда в процессе обучения инженеров 111
- Станислав Сухы:** Курсовое обуение работников – теория и практика ... 116

□ Выдающиеся педагоги

- Эуницэ Н. Асков 125
- Януш Фигурски 127

□ Конференции, рецензии, информации

ЕАЕА – European Association for the Education of Adults – актуальности и информации	129
Общепольский научный семинар «Устронь – 2008» – Малгожата Кацпжак	130
<i>Распространяя зерна будущего. Сельские центра обучения к равновесному будущему</i> , (ред.) Эва Смук-Стратэнвэртх. Грибов–Плоцк 2006 – <i>Томаш Малишевски</i>	131
<i>Новые измерения непрерывного образования в европейском образовательном пространстве</i> , 14–15 октябрь 2008, Казимеж Дольны	133
<i>Говарт Вригхт: Ten steps to innovation heawen</i> – <i>Jolanta Religa</i>	133