
EDUKACJA *ustawiczna* DOROSŁYCH

2(65)/2009

Polish Journal of Continuing Education

Patronat: Europejskiego Stowarzyszenia Kształcenia Dorosłych
European Association for the Education of Adults

RADA PROGRAMOWA

Programme Council

prof. dr hab. Tadeusz Aleksander (przewodniczący), UJ;
dr hab. Henryk Bednarczyk, prof. ITeE – PIB, WSP ZNP;
dr Manfred Dunkel (Niemcy); mgr Zenon Gaworczuk (TWP);
dr hab. Ryszard Gerlach, prof. UKW;
prof. dr hab. Stanisław Kaczor; mgr Andrzej Kirejczyk (ZZ DZ);
dr hab. Aleksander Łuczak, prof. WSiIE TWP;
prof. dr hab. Ryszard Parzęcki; dr hab. Roman Patora;
dr hab. Maria Pawłowa, prof. PR; 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. Igor P. Smirnov (Rosja);
prof. dr hab. Ewa Solarczyk-Ambrozik (UAM);
dr hab. Jerzy Stochmiałek prof. UKSW;
prof. Janos Sz. Toth (Węgry); dr hab. Zdzisław Wołk, prof. UZ;
prof. dr hab. Ladislav Varkoly (Słowacja)

REDAKCJA

Editorial Board

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

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

RECENZJE – Rada Programowa

Reviews – Programme Council

ISSN 1507-6563

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

Scientific – Research Quarterly

– ukazuje się od września 1993 roku,
nakład 2/65 tomu – 700 egz., łącznie 65 500 egz.
Czasopismo punktowane na liście MNiSzW – 4 punkty (www.nauka.gov.pl)

Komentarz

Commentary

Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

**Problems of adult education in Poland
and in the world**

Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego – edukacja i tradycja

**The Association of Vocational
Education Centres
– education and tradition**

Nowoczesne technologie – przyszłość kształcenia

**Modern technologies
– the future of education**

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 – 223 t.; 160 750 egz.

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

Recenzenci numeru:
prof. dr hab. Stanisław Kaczor
dr Krzysztof Symela

Tłumaczenia:
Jęz. angielski – Małgorzata Kacprzak, Zuzanna Śmiechowska
Jęz. rosyjski – Galina Cisowska

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2009

Redaktor prowadzący: Joanna Tomczyńska
Opracowanie wydawnicze: Joanna Iwanowska, Marta Pobereszko, Jacek Pacholec

□	Komentarz	
	Edukacja Dorosłych jako Czynniki Rozwoju Społecznego – <i>Henryk Bednarczyk</i>	5
□	Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie	
	Ekkehard Nuissl von Rein: O uczeniu się osób dorosłych: wyniki badań empirycznych z różnych dyscyplin.....	7
	Adam Horbowski: Andragogika kultury	23
	Ewa Przybylska: Uczący się region – idea i podstawowe założenia	33
	Edukacja i szkolenie 2010 – postęp realizacji programu: Raport Komisji Europejskiej <i>Progress towards the Lisbon objectives in education and training (I)</i>	
	– oprac. Jolanta Religa	37
□	Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego	
	– edukacja i tradycja	
	Andrzej Piłat: Ponad 60 lat działalności Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego	46
	Jacek Kwiatkowski: Innowacje Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Katowicach	50
	Władysław Krzywoń: Kształcenie spawaczy – doświadczenia Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego	52
	Ryszard Kołaciński: 50 lat tradycji – Centralna Komisja Spawalnicza	54
	Ewa Holisz: Projekty edukacyjne – szkolenia spawalnicze (ZDZ Kielce)	65
	Janusz Dubiel: Kształcenie spawaczy w Zakładzie Doskonalenia Zawodowego w Katowicach	68
	Jerzy Mizerski: Szkolenia spawalnicze na miarę potrzeb	72
□	Nowoczesne technologie – przyszłość kształcenia	
	Eunika Baron-Polańczyk: Edukacja w chmurach – nowe trendy ICT	75
	Umiejętności młodzieży i dorosłych w zakresie ICT Raport Komisji Europejskiej <i>Progress towards the Lisbon objectives in education and training (II)</i> –	
	Małgorzata Kacprzak	84
	Karl Knispel: Zapewnianie jakości w nauczaniu poprzez narzędzia e-learningu	94
	Monika Kida: Nowa technologia wyzwaniem dla edukacji dorosłych.....	101

□ Sylwetki wybitnych oświatowców	
Władysław Józef Krzywoń (1929–2009) – oświatowiec, wychowawca, nauczyciel	110
dr Stanisława Osiecka – organizator tajnego nauczania, zast. dyrektora i dyrektor Tajnego Gimnazjum i Liceum w Łomży	112
□ Recenzje, konferencje, informacje	
Uczący się dorosły – przeszłość i teraźniejszość – w zmieniającym się świecie z cyklu „Zakopiańskich Konferencji Andragogicznych”, 16–17 kwietnia 2009	
Zakopane – <i>Tomasz Kupidura</i>	114
CREFAL, Meksyk – <i>Michał Nowakowski</i>	114
Działalność Narodowego Instytutu Edukacji Ustawicznej Dorosłych (NIACE), Wielka Brytania – <i>Grzegorz Sowula</i>	116
Edukacja dla interkulturowości: red. S. Kaczor, T. Sarleja – <i>Zuzanna Śmiechowska</i>	118
I Zjazd Andragogiczny <i>Edukacja Dorosłych jako Czynniki Rozwoju Społecz- nego</i> Kraków, 23–24.06.2009 – <i>Jolanta Religa</i>	120
Krystyna Duraj-Nowakowa: <i>Podejście całościowe do pedagogiki</i> . Rzeszów; Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2008	122
□ Contents	125
□ Содержание	127

Komentarz

Henryk BEDNARCZYK

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



Edukacja Dorosłych jako Czynniki Rozwoju Społecznego

W 80. rocznicę dwu ważnych wydarzeń w polskiej i międzynarodowej oświacie dorosłych, jakimi były konferencja pracowników oświatowych Rzeczypospolitej Polskiej (Kazimierz nad Wisłą, maj 1929) oraz ogólnoświatowa konferencja kształcenia dorosłych (Cambridge, sierpień 1929), w Krakowie w dniach 23–24.06.2009 odbył się I Zjazd Andragogiczny, którego gospodarzem był Uniwersytet Jagielloński. Organizatorzy Zjazdu, tj. Zespół Pedagogiki Dorosłych Polskiej Akademii Nauk, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz Fundacja Rozwoju Systemu Oświaty, Wychowania i Sportu pod przewodnictwem prof. dr. hab. Tadeusza Aleksandra, przyjęli hasło przewodnie obrad: *Edukacja Dorosłych jako Czynniki Rozwoju Społecznego*.

Ten historyczny I Zjazd skupił zarówno teoretyków, jak i praktyków kształcenia dorosłych: przedstawicieli szkolnictwa, stowarzyszeń społecznych, spółek i fundacji oraz innych instytucji angażujących się w realizację tej edukacji (łącznie ponad 100 osób). Reprezentowane były wszystkie najsilniejsze ośrodki naukowo-badawcze w dziedzinie pedagogiki dorosłych. Dyskutowane w ciągu dwudniowych obrad zadania i cele współczesnej edukacji dorosłych, jej funkcje i bieżące wyzwania skupione na: ewolucji form, treści, organizacji i metodyki tej edukacji, uwarunkowaniach edukacji dorosłych; stymulatorach i barierach, edukacyjnych strategiach budowy społeczeństwa obywatelskiego oraz tworzenia kapitału intelektualnego Polski.

Udział w Zjeździe stwarzał ogromną szansę podzielenia się ze środowiskiem znamienitych teoretyków i praktyków oświaty dorosłych własnym dorobkiem naukowym i doświadczeniami z projektów wdrożeniowych w dziedzinie pedagogiki pracy. Wydaje się, że szansę tę wykorzystano w sposób właściwy aktywnie uczestnicząc w sesjach „okrągłego stołu” oraz towarzyszących im dyskusjach.

Końcowe referaty podsumowujące Zjazd zawierały optymistyczne konkluzje co do stanu i perspektyw polskiej oświaty dorosłych, wyrażając uznanie dla dorobku młodego pokolenia badaczy andragogiki. Warto również podkreślić wyjątkową atmosferę towarzyszącą obradom Zjazdu, związaną z niezwykle miejscem obrad, jakim był najstarszy polski uniwersytet.

W prezentowanym numerze szczególne miejsce zajmuje materiał przygotowany z okazji 50 lat działania Centralnej Komisji Spawalniczej przy Zakładach Doskonalenia Zawodowego, której historia jest najlepszym przykładem tego, jak zmienia się dziś edukacja zawodowa, jakim przemianom ulegają zarówno treści, jak i przede wszystkim metody pracy. Serdecznie gratulujemy i życzymy wszystkim osobom związanym z działaniem Komisji sukcesów w dalszym rozwoju zawodu, by zawsze udawało się spełnić oczekiwania i odpowiadać na potrzeby kształcących się osób.

Z żalem żegnamy zmarłego Władysława Krzywonia, oświatowca, działacza ZDZ, wieloletniego sekretarza Centralnej Komisji Spawalnictwa, przypominając właśnie w tym wyjątkowym numerze jego sylwetkę i dokonania.

Zapraszam wszystkich zainteresowanych do zapoznania się z zamieszczoną w tym numerze informacją o The National Institute (NIACE) i informacją o CREFAL i dwóch instytucjach zagranicznych wpisujących się i uzupełniających od jakiegoś czasu prezentowane przez nas informacje i doświadczenia z innych krajów.

Z przyjemnością zachęcam do lektury książki Krystyny Duraj-Nowakowej *Podęście całościowe do pedagogiki*, książki która całościowo omawia problemy pedagogiki i stanowi podsumowanie wielu lat badań i przemysleń Pani Profesor.

Adult Education as a Factor of Social Development

On the 80th anniversary of two important events in Polish and international adult education, namely the conference of educators of the Republic of Poland (Kazimierz nad Wisłą, May, 1929) and the First International Conference on Adult Education (Cambridge, August, 1929), the First Congress of Andragogy, hosted by the Jagiellonian University, was held in Cracow (23-24 June, 2009). The Congress organizers, i.e. The Team for Adult Pedagogy of the Polish Academy of Sciences, Institute of Pedagogy of the Jagiellonian University and the Foundation for the Development of the Education System and Sport, chaired by Prof. Tadeusz Aleksander adopted a motto for their meeting: **Adult Education as a Factor of Social Development**

This historic First Congress gathered both theoreticians and practitioners of adult education: representatives of school education, social groups, partnerships and foundations and other institutions involved in delivery of education to adults (100 people altogether). All strongest R&D centres in the field of adult pedagogy were represented. During the two-day meeting, congress participants discussed such issues as tasks and goals of modern adult education, its functions and current challenges as well as conditions of adult education, stimuli and barriers, educational strategies of building a civic society and creating the intellectual potential of Poland.

The Congress provided a great opportunity to share one's scientific achievements and experience from the implemented projects in the field of labour pedagogy with eminent theoreticians and practitioners of adult education. It seems that this opportunity was properly taken advantage of by active participation in the "round table" sessions and discussions which accompanied them.

Final presentations, which summed up the Congress, included optimistic conclusions concerning the condition and prospects of Polish adult education and expressed recognition of accomplishments of the young generation of Polish andragogists. The exceptional atmosphere, in which the Congress took place and which was related to the venue being the oldest Polish university, is also worth mentioning.

This issue gives a special place to the materials presented in connection with the 50th anniversary of the Central Committee for Welding Technology set up at the Vocational Training Centres. Its history is the best example of how vocational education has changed and what changes have been occurring in both training contents and work methods. We congratulate all the people involved in the Committee's activities and wish them success in further development of the occupation so that they could always satisfy the expectations and needs of their trainees.

Grief-stricken, we bid a final farewell to late Władysław Krzywoń, educator and activist of the Vocational Training Centres, long-standing secretary of the Central Committee for Welding Technology. This issue presents his profile and achievements.

The information on the National Institute of Adult Continuing Education (NIACE) and CREFAL – the two foreign institutions involved in adult education – is a part of our recent series of articles presenting other countries' experience in the field. We trust it will interest many readers.

We would also like to encourage our readers to get acquainted with the book *Comprehensive Approach to Pedagogy* written by Prof. Krystyna Duraj-Nowakowa, which discusses the problems of pedagogy in their entirety and is a summary of the authoress' research and reflections.

Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

Ekkehard NUISSL von REIN

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

O uczeniu się osób dorosłych: wyniki badań empirycznych z różnych dyscyplin

About Learning of Adults: Empirical Research Results of Different Disciplines

Słowa kluczowe: uczenie się, nauczanie, procesy uczenia się, pedagogika, psychologia, socjologia, neurologia.

Key words: learning, teaching, learning process, pedagogy, psychology, sociology, neurology.

Summary

The author presents and analyzes the empirical research results of different disciplines such as pedagogy, psychology, sociology and neurology. The findings show how the learning process proceeds and what implications of them are for the practice of learning of adults. The concept of learning is considered in various contexts: learning and memory, learning and content, learning and experience, learning and situation, learning and success, learning and strategy, teaching and learning.

Badania nad nauczaniem-uczeniem się

Od dłuższego czasu w literaturze przedmiotu podnoszona jest kwestia, czy dorośli uczą się inaczej niż dzieci i młodzież i może inaczej niż seniorzy. Malcolm Knowles radykalizował problem, czyniąc próby wprowadzenia do anglosaskiego obszaru językowego i kulturowego dyscypliny pod nazwą „andragogika” (jako „pedagogika osób starszych”). Także w niemieckim obszarze językowym pojawiły się podobne postulaty, choć artykułowane z nieco większą powściągliwością. Tietgens i Weinberg już pod koniec lat sześćdziesiątych pisali o „osobie doro-

słej w obszarze nauczania i uczenia się”. Zakładano, że osoby dorosłe uczą się w szczególny sposób, co wymaga specyficznej organizacji procesów nauczania przez pedagogów.

Dyskusja na temat nauczania i uczenia się dorosłych nie budzi emocji, jak długo egzystuje ono obok nauczania i uczenia się dzieci i młodzieży, nie wchodząc sobie wzajemnie w drogę, ale i nie inspirując i nie wzbogacając się nawzajem. Pedagogika szkoły i psychologia (wychowawcza) tradycyjnie troszczyły się przede wszystkim o ludzi młodych i strukturę szkoły, w ramach której należało młodzież wychowywać i nauczać. Edukacja dorosłych, także socjologia, zajmowały się zwłaszcza tym, co jeszcze w połowie ostatniego stulecia nie zaliczało się do wizerunku dorosłego człowieka: uczeniem się po zakończeniu edukacji szkolnej i zawodowej.

Perspektywa uczenia się przez całe życie umożliwia ujęcie procesu uczenia się jako indywidualnej i biograficznej kontynuacji oraz – zgodnie z regułami dydaktycznymi – „nauczanie” zróżnicowane ze względu na odbiorców, treści i konteksty. Niekoniecznie natomiast lekcja z udziałem osób niepełnoletnich musi się różnić od lekcji, w której uczestniczą osoby pełnoletnie. Innymi słowy: można podejrzewać, że utrzymywane uzasadnienie podstawowej różnicy pomiędzy uczeniem się dzieci i młodzieży a uczeniem się w wieku dorosłym bardziej wypływa z motywów legitymacji nauczania, a mniej z empirycznej rzeczywistości uczenia się w różnych fazach życia. Jeśli już sytuacje uczenia się w szkołach i centrach nauki zawodów zasadniczo różnią się od wielu sytuacji uczenia się dorosłych, to istnieje małe prawdopodobieństwo, że wypływają one z odmiennych strategii, interesów i celów uczenia się.

Pedagogice jest trudno postrzegać uczenie się jednostek w perspektywie biograficznej kontynuacji. Nie mamy bowiem do czynienia z „jedną” nauką pedagogiczną, lecz z „naukami pedagogicznymi”. Nauki pedagogiczne obejmują instytucje pedagogiczne, obszary społecznego działania i fazy biograficzne. Wśród instytucji pedagogika szkoły odgrywa największą rolę. W szkołach pracuje większość osób działających na polu nauk pedagogicznych. Do obszarów społecznego działania należą pedagogika czasu wolnego i pedagogika społeczna, do faz biograficznych – edukacja dorosłych, edukacja seniorów oraz pozaszkolna edukacja młodzieży. Dodatkowo uwzględnić należy dydaktyki specjalistyczne, jak na przykład dydaktyka języków obcych, dydaktyka edukacji obywatelskiej czy lekcji przyrody. Podstawą strukturyzacji nauk pedagogicznych nie jest uczący się podmiot, lecz poznanie naukowe nie dla samej wiedzy, lecz celem „lepszego” oddziaływania pedagogicznego.

Intensywność odniesienia pracy naukowej do praktyki jest różna w zależności od treści i pól działania. Tak na przykład wiedza z zakresu pedagogiki szkoły znajduje bezpośrednie zastosowanie w planach nauczania i organizacji szkoły, fachowe dyskursy dydaktyczne wywierają wpływ na rozwój programów poszczególnych przedmiotów – widoczny chociażby w odniesieniu do „polityki” i „języka”. W przypadku edukacji dorosłych relacje między nauką a praktyką są trudniejsze do wykazania, bowiem rozpoznanie naukowe – podobnie jak cała dziedzina – nie są wiążące, ich recepcja jest, mówiąc ogólnie, dobrowolna. Ponadto, jak zauważają Schrader i Berzbach – w tej subdyscyplinie nauk pedagogicznych do tej pory brakuje kontynuacji. Nauki pedagogiczne nie były także dotychczas w stanie stworzyć teoretycznych podwalin koncepcji uczenia się przez całe życie. Jak długo współpraca między uniwersytecką edukacją dorosłych i pedagogiką szkoły będzie rozumiana jako „interdyscyplinarna”, jak długo doskonalenie nauczycieli nie będzie postrzegane jako część (zawodowego) kształcenia ustawicznego, tak długo nie będzie uzasadnienia do zadeklarowania nauk pedagogicznych jako podstawy rozwijania koncepcji edukacji całościowej.

Inaczej rzecz przedstawia się w psychologii pedagogicznej, która koncentruje się tradycyjnie na działaniu osób uczących się („strategie uczenia się”) oraz na sukcesie w uczeniu się („osiągnięcia w nauce”). Ma z reguły na uwadze jednostkę, mniej jej społeczne umocowanie w pracy i rodzinie czy aktywności edukacyjne w kontekście procesów nauczania-uczenia się. Szczególnie bogate w informacje są prace naukowe na temat różnorodnych analiz procesów kognitywnych. Wcześniejsza koncentracja psychologii pedagogicznej na dzieciach w wieku szkolnym ustępuje obecnie miejsca zainteresowaniu osobą dorosłą. Psychologia pedagogiczna mogłaby stworzyć podwaliny koncepcji uczenia się przez całe życie. Często jednak zaniedbuje to, co jest w dużej mierze swoiste dla edukacji dorosłych jako nauki: odniesienie kontekstualne (instytucje, nauczyciele, struktury, polityka) i związane z tym badania dyscyplinarne.

Socjologia lub w szerszym znaczeniu nauki społeczne (do których należą także nauki o komunikowaniu się) mają pod wieloma względami na uwadze cały system oświaty. Analizują i strukturyzują nie tylko organizacje („socjologia organizacji”), przejścia pomiędzy różnymi poziomami systemu oświaty, współpracę instytucjonalną, postawy i świadomość edukacyjną społeczeństwa, uczestnictwo i motywację. Nauki społeczne badają związki pomiędzy socjalizacją rodziny, środowiskiem, statusem, pochodzeniem, regionem i pracą z jednej strony, z drugiej – edukacją jednostek we wszystkich przedziałach wiekowych, szczególnie osób dorosłych. Niestety, w odniesieniu do problematyki uczenia się przez całe życie, zainteresowanie poznawcze i podejście analityczne nauk społecznych ustaje w miejscu, w którym nauka dopiero się rozpoczyna. Przykładowo, praca zbiorowa *Edukacja jako przywilej? Objasnienia i konstatacje na temat przyczyn nierówności edukacyjnych* (Becker/Lauterbach 2004) skupia się generalnie na efektywności systemu oświatowego po szoku powstałym po testach PISA (Fahrholz/Gabriel/Müller 2002), jednakże w poszczególnych artykułach zagadnienia powodujące nierówność edukacyjną w organizacji procesów nauczania-uczenia się traktowane są powierzchownie.

W ostatnich latach w dyskusjach wokół nauczania i uczenia się szczególnie dobitne są głosy z dziedziny neuronauk. Zajmują się one tradycyjnie procesami uczenia się, jednakże ich współpraca z naukami pedagogicznymi, psychologią pedagogiczną i socjologią jest luźna i niezobowiązująca. Od czasu wszechobecności modelu konstruktywistycznego w niemal wszystkich pedagogicznych dyskursach i pojawienia się możliwości zastosowania postępowania modelowego, badania neuronaukowe stały się bardziej ekspansywne i odbierane są z większym entuzjazmem. Należy się wkrótce spodziewać zainteresowania tej nauki wewnętrznymi procesami („Black-Box“) uczących się ludzi. Przyczynki naukowe neuronauk wnoszą jednakże do dyskusji o nauczaniu i uczeniu się niewiele nowego czy inspirującego; generalnie dostarczają do dziś podstawowej wiedzy neurologicznej i biologicznej o procesach zachodzących w uczących się jednostkach, potwierdzając tym samym znaną już wiedzę. Brakuje osiągnięć transferowych, umożliwiających włączenie wyników badań, prowadzonych eksperymentalnie, głównie na zwierzętach, do dyskusji pedagogicznych. Neuronaukom – w kontekście ich wkładu do koncepcji uczenia się przez całe życie – brakuje do tej pory szczególnie wymiaru społecznego oraz naturalnego odniesienia do systemu oświaty, jego celów, struktur i możliwości.

Wszystkie dyscyplinarne przyczynki i sposoby oglądu mogą mieć istotny wkład w ujęcie uczenia się w sposób empiryczny i – w interesie pedagogicznym – odniesienie tego procesu do procesu nauczania. Różne dyscypliny stosują różne pojęcia, stawiają pytania wynikające z różnych interesów poznawczych, uzyskując odpowiedzi za pomocą różnorodnych metod. Świadczy to o potrzebie ciągłego dochodzenia do kompromisu (por. Kotthoff). Okazuje się

jednak, że ostatnio wszystkie dyscypliny podejmują podobne aspekty (nawet jeśli nadają im różną wagę): uczenie się a procesy pamięci, treści nauczania i uczenia się, praktyka oraz strategie nauczania i uczenia się.

O pojęciu „uczenie się”

Nie ma chyba bardziej dynamicznego pojęcia w naukach humanistycznych niż „uczenie się”. Nie ulega wątpliwości, że jest to pojęcie oznaczające działanie. W semantycznym rozumieniu nie chodzi o jednorazową, krótką czynność, lecz o proces. Także w konstatacji wyniku („właśnie nauczyłem się..”, „z tego nauczyłem się” itd.) sugeruje się proces, który był owocny, który doprowadził do „edukacyjnego sukcesu”. Obok działania w procesie pojęcie to prowokuje dalsze skojarzenia, szczególnie w nawiązaniu do czasowników, często używanych jako synonimy lub zamiennie, np. przyswoić, ogarnąć, pojąć, zapamiętać, zdobyć itd. Wszystkie te pojęcia wskazują na to, iż w efekcie powstaje „własność”, własność tego, kto uczył się. Wiele mitów i historii eksponuje właśnie ten aspekt; człowieka można pozbawić wszystkich dóbr, ale nie wiedzy ani nabytych kompetencji.

Naukowe definicje pojęcia „uczenie się” nie są bardziej precyzyjne od tych funkcjonujących w języku powszednim. Podkreślają każdorazowo różnorodne aspekty i w odniesieniu do nich definiują „uczenie się” jako proces legitymujący określone, tak teoretyczne, jak i praktyczne konteksty pracy. W obrębie poszczególnych dyscyplin definicje pojęcia różnią się w zależności od wymogów i możliwości ich zastosowania jako instrumentu naukowego.

Przykładowo psychologia stosuje pojęcie uczenia się przede wszystkim celem konstatacji zmiany myślenia i przyswojenia wiedzy. Neuronauki łączą „uczenie się” ze strukturami i procesami w neuronalnych sieciach. Nauki pedagogiczne badają uczenie się jako konstrukt powiązany z „nauczaniem”. Niemniej dyscypliny badające uczenie się ujmują i mierzą ostatecznie nie uczenie się, lecz wskaźniki odnoszące się do tych aktywności, które mogą być określane mianem uczenia się (por. Siebert 2006, s. 9).

Badania nad kwalifikacją i ustaleniem stałych elementów uczenia się są nad wyraz użyteczne. Umożliwiają one rozgraniczenie i specyfikację sposobów postępowania i kontekstów zastosowania uczenia się. Tak poczynione przez Illerisa rozróżnienie na procesy: kumulacyjne, asymilacyjne, akomodacyjne i transformatywne jest pomocne w formułowaniu definicji uczenia się w odniesieniu do jednostki. Mandl i Kopp podają z punktu widzenia psychologii (tu, najpierw 2001) sześć elementów uczenia się, w świetle których jest ono: aktywnym procesem konstrukcji, procesem konstruktywnym, emocjonalnym, samosterowanym, społecznym i sytuacyjnym. Ta definicja elementów pojęcia pozwala rozpoznać, które z nich w różnych definicjach uczenia się powinny być akcentowane lub w szczególny sposób łączone z innymi elementami. I tak na przykład Maset definiuje uczenie się (wg Sowy) jako „ciągle eksperymentującą uwagę skierowaną na obszary sytuacyjne”, łączy zatem aktywny i konstruktywny proces z aspektem samosterowania. Löwe (1970) w swoim wprowadzeniu do psychologii uczenia się w wieku dorosłym, ówczesny (psychologiczny) stan badań nad uczeniem się podsumowuje następująco: *Uczenie się jest postawą aktywną a nie bierną, wynikającą z motywacji jednostki a nie bierności, postawą zdeterminowaną społecznie, a nie endogenicznie i w dużym stopniu zależną od metody* (s. 35), podkreślając tym aktywny, społeczny i metodyczny (strategia uczenia się) element uczenia się. Z perspektywy neuronauk Scheich definiuje „uczenie się w sensie

gromadzenia informacji do wykorzystania” i oddziela je od aspektu „rozumienia”. Elsbeth Stern stosuje z perspektywy psychologicznej inną definicję: „uczenie się jest pojęciem zbiorczym dla wielu procesów, które zachodzą w centralnym systemie nerwowym i umożliwiają istotom żyjącym lepiej radzić sobie z wymogami ich środowiska życia”.

Przykłady pokazują, że uczenie się ma co najmniej dwa wymiary; z jednej strony odnosi się do wewnętrznej zmiany, procesów zachodzących w jednostkach, z drugiej – opisuje aktywności, które podejmuje jednostka celem wywołania określonych procesów wewnętrznych.

W definicji edukacji dorosłych pojawia się trzeci wymiar. Uczenie się jest zwykle definiowane jako „proces relatywnie długotrwałych zmian w sferze zachowań spowodowany nowymi doświadczeniami” (Schrader/Berzbach). Według tego spojrzenia nie wystarcza, że jednostka podejmuje działanie celem zdobycia wiedzy i umiejętności, nie wystarcza także, że wewnątrz jednostki zachodzą stosowne procesy; chodzi o to, by te procesy miały swoją konsekwencję w postaci zmienionego, zmodyfikowanego zachowania. Naturalnie, odzwierciedla się w tej definicji główne zainteresowanie poznawcze nauk pedagogicznych: wiedzieć nie tylko, jak przebiegają procesy, lecz – właśnie odnośnie do uczenia się – móc wyjaśnić działania i wyniki tych procesów. Ma to z punktu widzenia nauk pedagogicznych społeczno-naukowo-polityczny sens: nikt nie jest zainteresowany finansowaniem seminariów i innych przedsięwzięć inicjujących ciekawe procesy, które jednak w efekcie pozostaną bez znaczenia dla uczestników, ich zachowań. Nikt nie będzie również uczestniczyć w seminarium (to jest w dalszym ciągu uczenie się dorosłych), jeśli prawdopodobieństwo osiągnięcia zadowalającego wyniku edukacyjnego jest niewielkie.

W naukach pedagogicznych, nie tylko w edukacji dorosłych, do trzech wymiarów uczenia się: aktywności, procesów i skutków, dochodzi jeszcze czwarty: intencjonalność. Owo pojęcie jest stosowane celem odróżnienia uczenia się od „socjalizacji” i uściślenia właściwego przedmiotu nauk pedagogicznych. Dzieje się tak z dwóch powodów: po pierwsze pedagogika lub też nauki pedagogiczne byłyby bardzo przeciążone, gdyby w ramach badań swojej dyscypliny chciały kierować całą uwagę na wszystko, co w jakikolwiek sposób dotyczy uczenia się. Ważny jest przede wszystkim drugi powód: nauki pedagogiczne są ukierunkowane na działanie. Ich wiedza poznawcza powinna wskazywać kierunki działania, inicjować i ulepszać procesy oraz dostarczać wiedzy na temat, jak postępować w obszarze pedagogiki. Jeśli działanie pedagogiczne miałoby obejmować całe życie człowieka, wówczas zasługiwałoby na odrzucenie (zupełnie słusznie) jako nadmierna pedagogizacja dnia powszedniego. Koncepcja uczenia się przez całe życie zawiera zresztą tendencję do powiązania całokształtu sposobów życia ludzkiego z pedagogiczno-strategicznymi wyobrażeniami o celu życia. Jednakże pytanie o intencjonalność uczenia się nie jest wcale jednoznaczne. Staje się to widoczne przede wszystkim wówczas, kiedy przychodzi czas na refleksję o celach oraz problemach etycznych „nowo przyswojonej wiedzy” (por. także Rockmann), kiedy cele nauczania rozmiągają się z celami edukacyjnymi uczących się osób.

Aspekty uczenia się

Pytania różnej wagi dotyczące uczenia się, stawiane przez rozmaite dyscypliny, są do siebie bardzo podobne, nawet jeśli w celu uzyskania odpowiedzi stosowane są różnorodne pojęcia i różne metody. Najważniejsze pytania to: – Z jakich powodów uczymy się? – W jakich kontekstach odbywa się nauka? – Za pomocą jakich aktywności uczymy się? – Jakich treści uczymy

się? – Jak ma się wiedza właśnie nabyta do wiedzy czy umiejętności już posiadanych? – W jaki sposób wiedza jest „przechowywana”? – Kiedy mówimy o sukcesie w uczeniu się?

Uczenie się a pamięć

Z często wyrażanych opinii ekspertów wynika, iż błędem reformy systemów oświaty po 1968 roku było forsowanie samodzielnego myślenia i argumentacji kosztem „uczenia się na pamięć”. Argumentowano, iż ważna jest kreatywność w uczeniu się, rozumne podejście do tego, co jest postrzegane i pojmowane. Dziś ponownie podkreśla się, iż u podstaw zróżnicowanego i kreatywnego działania leży solidna wiedza. Stanowisko to znajduje wyraźne wsparcie w stwierdzeniach psychologii uczenia się i neuronauk. Elsbeth Stern mówi: – „Kreatywność potrzebuje wiedzy”. Znajomość samogłosek w uczeniu się języka czy tabliczki mnożenia i podstawowych reguł matematycznych umożliwi kreatywność i myślenie w szerokich horyzontach. Jednakże: ta argumentacja odnosi się w pierwszym rzędzie do strony kognitywnej, ale niekoniecznie do umiejętności i kompetencji.

Wiedza w znaczeniu kognitywnym, jeśli w procesie myślenia ma spełniać pokładane w niej nadzieje, musi być gromadzona i odtwarzana. Dyscypliny zajmujące się uczeniem się wyróżniają tu dwa poziomy: poziom wiedzy krótkotrwałej, ulegającej szybkiemu zapomnieniu oraz poziom zasobu wiedzy zgromadzonej długotrwale. W odniesieniu do pierwszego poziomu stosowane są pojęcia, jak „magazyn roboczy” lub „pamięć krótkotrwała”, do drugiego poziomu: „pamięć długotrwała” lub tylko „pamięć”. Zmagazynowaną w pamięci wiedzę można przypominać sobie i odtwarzać przez długi czas. Według Scheicha, pamięć krótko- i długotrwała różni się pod względem mechaniki wydobywania wiedzy. W magazynie roboczym znajdują się zasoby wiedzy słabo uporządkowanej i bardziej aktualnej niż w pamięci, a przejście wiedzy krótkotrwałej w długotrwałą wygląda niczym „szyjka butelki”. Przez tę szyjkę do pamięci długotrwałej przedostaje się tylko mała część zawartości znajdującej się w magazynie roboczym. Przetransponowanie wiedzy i informacji z pamięci krótkotrwałej do długotrwałej nie jest kwestią świadomej decyzji. Raczej większą rolę odgrywa tu wartościowanie jednostki, „indywidualne systemy oceny”, sterowane przez układ limbiczny i dopaminergiczny. Ocena jednostki bazuje na zdobytych doświadczeniach. W konsekwencji im więcej ktoś doświadczył, tym bardziej osobista i dokładna jest kontrola przejścia wiedzy z pamięci krótkotrwałej do pamięci długotrwałej. Skutek dla edukacji dorosłych jest następujący: nauka starszych osób różni się od nauki osób młodszych ze względu na zdobyte doświadczenia zgromadzone w pamięci długotrwałej. Ich interpretacja jest bardziej precyzyjna, zainteresowania są bardziej klarowne: „magazynowanie” – bardziej celowe, zaś selekcja następuje wolniej.

Pamięć długotrwała dzieli się na dwa różnorodne systemy: pamięć proceduralną i deklaratywną. Pamięć proceduralna gromadzi zdarzenia i sposoby zachowania się, aż po nieświadome wzorce. Im bardziej odpowiadają one podstawowym wzorcom motorycznym człowieka (jak np. chodzenie), tym w mniejszym stopniu podatne są na zmiany. Uczenie się na płaszczyźnie motorycznej, umożliwiające poprawne wykonanie jakiejś czynności, nie wymaga świadomości (por. Rockmann).

Pamięć deklaratywna ma w zasadzie dwie różne płaszczyzny: płaszczyznę epizodyczną, w której pojedyncze informacje są gromadzone w konteksty („epizody”) oraz płaszczyznę kognitywną, zawierającą wiedzę faktograficzną. Dla gromadzenia pamięci deklaratywnej – na wzór sieci – są wykorzystywane części kory mózgowej, odpowiedzialne za zmysłowe i funk-

cyjne obszary, np. pamięć wzrokowa w układzie wzrokowym mózgu, pamięć językowa w centrum mowy, (por. Kullmann/Seibel 2005, s. 29). Ten rodzaj magazynów łączy pamięć z odpowiednimi strukturami zmysłów, integruje także treści pamięci w indywidualne systemy wartościujące. Innymi słowy: nic, o czym człowiek sobie przypomina, nie jest wolne od wartościowania.

W edukacji dorosłych ten stan rzeczy był przez wiele lat intensywnie dyskutowany w kontekście problematyki „wzorów interpretacji”. Właśnie ta praca oświatowa, która odnosi się do podstawowych zachowań, wartości oraz pytań etycznych (jak edukacja polityczna, por. Körber), stoi przed trudnym pytaniem: jak dalece możliwe jest wywieranie wpływu lub zmiana systemów interpretacji dorosłych jednostek. Empiryczne analizy procesów nauczania-uczenia się, ukierunkowane na wzorce interpretacji, budzą sceptycyzm (por. Arnold 1985; Kejcz/Nuissl i in. 1979). Zarówno w analizach indywidualnych procesów uczenia się, jak i interakcji procesów nauczania-uczenia się w grupach, działania nauczycieli, zmierzające do zmiany wzorców interpretacji uczących się osób, okazują się z reguły bezskuteczne. Nowe informacje nie służą zmianom, lecz zostają zasymilowane z istniejącymi już systemami interpretacji – także całej grupy uczącej się.

Uczenie się i treść

W badaniach procesów uczenia się, inicjowanych przez nauki pedagogiczne, problematyczne jest podejście do treści, czyli przedmiotu uczenia się. W polu pedagogiczno-naukowego działania istnieje wiele szczególnych wielkości zmiennych (nauczyciele, cele nauczania, treści, uczący się, metody, konteksty etc.), które – także w „podobnych” przedsięwzięciach edukacyjnych – ulegają z reguły zmianom. Ponieważ nie istnieje wystarczająca wiedza empiryczna na temat konsekwencji powodowanych przez wielkości zmienne, typologie są w dużym stopniu zdane na intuicję badaczy. Treści, których jednostka uczy się, nie są w każdym razie niczym marginalnym. Zaleca się przede wszystkim rozróżnienie pomiędzy „treścią” i „tematem”. Treści, jak „solidarność” czy „interes grupy” można się nauczyć w ramach różnych tematów. Ostatecznie struktura tematyczna jest tylko neutralnym poznaniem jakiejś rzeczy, treść natomiast podlega wartościowaniu i jest ważna w biograficznym procesie uczenia się. Staje się to tym bardziej wyraźne, im bardziej osoba ucząca się wgłębia się w treść, im stosunek do treści jest bardziej emocjonalny i im mniej aspektów ma charakter czysto poznawczy. Emocjonalność, tak w procesie uczenia się, jak i w stosunku do treści, których mamy się nauczyć, jest ważnym warunkiem uczenia się (por. Arnold, Emotionalität, 2002).

Treści uczenia się są ściśle powiązane z przekonaniem, że zainteresowanie uczeniem się jest w zasadzie skierowane na te treści, które mają znaczenie dla przeżycia organizmu lub przynajmniej wartość hedonistyczną (por. E. Stern i in.). Ponadto treści mają dla różnych jednostek różne znaczenie, w zależności od ich sytuacji społecznej, środowiska, wieku, płci. W znaczeniu przenośnym ważne jest to, co mówi Rockmann na temat uczenia się jakiegoś ruchu: ten ruch musi mieć sens – w przypadku dzieci może to być zmierzanie w kierunku błyszczącego obiektu, w przypadku osób dorosłych – filiżanka kawy. Nie ma obiektywnie „sensownych” treści, sens nadają uczące się podmioty.

Dla uczącego się podmiotu temat i treść stanowią kwestię połączenia z wiedzą już przyswojoną, przy czym w przypadku tematu chodzi najczęściej o dalsze zasoby poznawcze (fakty), w przypadku treści – o zdobyte interpretacje. Z pedagogiki muzealnej wiadomo, że osoby odwiedzające muzea większości oglądanych eksponatów poświęcają wyjątkowo mało czasu:

zmierzone, iż jest to średnio 8 sekund. Z reguły oglądany obiekt jest przyporządkowywany indywidualnemu systemowi kategorialnemu, własnemu systemowi interpretacji.

Temat i treść w tym ujęciu nie stanowią problemu dla uczących się, raczej dla nauczających, którzy tradycyjnie pracują nad dydaktyzacją materiału (tematu i treści). Tu sztuka i kultura zyskują własną „treściową” kompleksowość, języki – własny wymiar kontekstualny, motoryka – indywidualną taktykę. Nauczenie różnorodnego materiału (tematów i treści) jest rzeczywiście trudne, nawet jeśli są one – z punktu widzenia interesów jednostek – możliwe do opanowania. I tak, trudną kwestią jest nauczanie estetyki (por. Maset), nie jest to jednak identyczne z uczeniem się estetyki. Wiele zależy od indywidualnego podejścia jednostki. Indywidualne podejście do materiału jest silnie determinowane przez obowiązujące wartości i normy społeczne, środowisko, wiek i płeć. W edukacji dorosłych dotychczasowa wiedza o relacji pomiędzy uczeniem się a treścią oznacza konieczność podążania w już wytyczonym kierunku, tj. kształtowania dydaktyki przedmiotów nauczania nie tyle w powiązaniu z ich strukturami materialnymi, lecz w oparciu o zainteresowania i uwarunkowania osób uczących się. Przede wszystkim oznacza to konieczność zdobycia większej wiedzy empirycznej na temat roli treści w procesach nauczania–uczenia się. Znaczenie mają tu różne czynniki: wzrastająca możliwość dysponowania wiedzą, zwiększający potencjał uczących się; wzrastające zainteresowanie wydajnością procesów uczenia się; przeciętnie wyższy poziom wykształcenia uczących się, ich krytyczna postawa wobec procesów nauczania–uczenia się. I na koniec, czynnikiem równie ważnym jest to, iż mniej jest już dziś ideologii w procesach uczenia się dorosłych.

Uczenie się i doświadczenia

Kategoria „doświadczenie” ma od dziesięcioleci znaczenie centralne w edukacji dorosłych. Praca Oskara Negta: „Socjologiczne fantazje i wzorowe uczenie się” podkreślała prymat uczenia się przez doświadczenia. Została opracowana stosowna koncepcja trzech kroków: zebranie doświadczeń, analiza doświadczeń pod kątem ich skutków społecznych i w końcu zastosowanie wyników w nowych strategiach działania.

Wszystkie przeprowadzone analizy procesów nauczania–uczenia się (zgodnie z tą koncepcją) pokazały, że krok od artykulacji doświadczeń do ich analizy nie został przez uczące się osoby (głównie robotnicy) wykonany i w związku z tym nie odnotowano zauważalnych skutków na płaszczyźnie działania. Okazało się, że doświadczeniami były wyniki analizy, wkomponowane w kompletne, indywidualne schematy refleksji i ocen. Te wyniki z analizy interakcji są obecnie potwierdzane wynikami uzyskanymi przez neuronauki i psychologię: doświadczenia są elementami pamięci epizodycznej, bazują na kontekstach i połączone są w sieć. Doświadczenia są indywidualnie najwyraźniej tylko „re-analizowane”, kiedy jednostka zauważa problem (dalejszego) działania na bazie dotychczasowych doświadczeń.

Doświadczenia spełniają dwie ważne funkcje wobec jednostki i jej uczenia się: po pierwsze, doświadczenia selekcionują postrzeganie, po drugie, strukturyzują przejście postrzegania do pamięci długiej. Doświadczenie steruje odróżnianiem ważnego od nieważnego we wszystkim, co jest postrzegane. Gdyby tego rozróżnienia i selekcji nie było, człowiek w obliczu wielości odbieranych postrzeżeń nie byłby zdolny do działania. Naturalnie, kryteria ważności i nieważności zależą od poczynionych doświadczeń jednostki oraz całokształtu czynników, które oddziaływały i oddziałują na jednostkę i jej biografię. Ten związek pomiędzy postrzeganiem i doświadczeniem był dotychczas interpretowany w następujący sposób: ludzie (jak drapieżne

ptaki na polowaniu) postrzegają wyłącznie to, co się zmienia. Naturalnie, nie jest to ulica jednokierunkowa, inaczej ludzie nie byliby w stanie uczyć się; uczenie się i postrzeganie oddziałują na siebie nawzajem; postrzeganie jest sterowane przez doświadczenie, przechodzi przez pamięć krótką do pamięci długiej, modyfikując i zmieniając doświadczenia. Mniej istotne doświadczenia nie są na nowo interpretowane, lecz raczej na skutek dalszych doświadczeń, modyfikowane i odpowiednio składowane.

Dzieje się to jednak tylko wtedy, kiedy nowe doświadczenia zdołają przeniknąć do pamięci długotrwałej. Rolę odgrywają tu wymienione mechanizmy wartościowania i sterowania. Świadoma uwaga, umożliwiająca człowiekowi zgromadzenie w pamięci krótkotrwałej wszystkiego, co postrzega, nie determinuje przenikania tych postrzeżeń do pamięci długotrwałej. Wiedza świeżo poznana może być przywoływana jedynie przez krótki czas. Doświadczenie, wiedza ulokowana w pamięci długotrwałej i jej interpretacja przez system limbiczny umożliwiają sterowanie i wybór nowych informacji. Oznacza to także, że postrzeganie jest procesem aktywnym, powiązany z wiedzą zgromadzoną wcześniej oraz z oczekiwaniami jednostki. Nie istnieje rzeczywistość postrzegana w oderwaniu od osoby (Kullmann/Seidel 2005, s. 25). Jednakże: istoty żyjące, aby konstituować i łączyć klamrą rzeczywistość, muszą komunikować się i wykazywać postawę społeczną, w pewnym sensie muszą być „zmiennie” w relacjach społecznych. Także w wyniku wiedzy zdobytej przez neuronauki, sterująca siła doświadczeń (jako wiedza kontekstualna) dominuje zwłaszcza tam, gdzie chodzi o korzyści jednostki – na ile one idą w parze ze stosowną wiedzą: dotknięcie gorącej płyty po raz drugi jest mało prawdopodobne, ale ponowny zawal serca w wyniku niezdrowego stylu życia już bardziej.

Istotą kategorii „doświadczenie” w edukacji dorosłych jest nierozzerwalna jedność kontekstu, epizodu, interpretacji i sterowania. Doświadczenie nie jest materiałem do analizy, ono jest instrumentem analizy i sterowania. Stąd przyczynki pedagogiczne postulujące uczenie się dorosłych na doświadczeniach w swoim czasie kierunku innowacyjny okazały się błędne; uczące się osoby nie oferowały swoich doświadczeń jako materiału do analizy, lecz stosowały je w analizie sekwencji interakcyjnych.

Uczenie się i sytuacje

Sytuacja, w której ma miejsce uczenie się, ma szczególne znaczenie w pedagogiczno-naukowo-praktycznym podejściu; chodzi tu o pole badań, analizę procesów nauczania–uczenia się w „realnie istniejącym” świecie. Psychologia i neuronauki kształtują sytuacje uczenia się najczęściej jako eksperymentu. Jest to zaleta, albowiem mogą wypowiadać się precyzyjnie o związkach, jednakże mankamentem jest duży wysiłek wkładany w rekonstrukcję kompleksowości realnego działania. Sytuacja uczenia się jest szczególnie interesująca z uwagi na dwie kwestie: na ile uczenie się jest związane z działaniem oraz jak dalece uczenie się ma miejsce w kontekście społecznym.

Zagadnienie połączenia procesów uczenia się z wymogami i sytuacjami działania prowokuje refleksję na temat „miejsca uczenia się”. W edukacji zawodowej jest to ważny czynnik w sytuacji łączenia szkoły z zakładem, a konkretnie: łączenia wiedzy analityczno-abstrakcyjnej z wiedzą instrumentalno-praktyczną.

Wiedza z zakresu psychologii i neuronauk wspiera uczenie się, które jest połączone z działaniem. Taka sytuacja pozwala najszybciej odczuć smak sukcesu oraz osobistą korzyść z konkretnego zastosowania nabytej wiedzy. Ponadto w takiej pełnej zmian sytuacji działania nabyta

wiedza ma szanse szybkiego przejścia do pamięci długiej. Tu potwierdza się ciągle przywoływane doświadczenie, że najszybciej uczymy się, kiedy w proces nauki są włączone wszystkie zmysły i własne działanie. W edukacji dorosłych nazywa się to: uczenie się głową, sercem i ciałem (por. Th. Köhler 2001).

Miejsce uczenia się z punktu widzenia osoby uczącej się może być wszędzie, nie obowiązują normy ani standardy. Uczący się mogą kształtować swoje miejsca uczenia się odpowiednio do swoich potrzeb – niezależnie od tego, że istnieją najprzeróżniejsze ergonomiczne, psychologiczne czy pedagogiczne powody zorganizowania takiego miejsca w określony sposób, chociażby z zachowaniem prawidłowej postawy ciała czy z zapewnieniem ciszy etc. Ostatnio nauczyciele dyskutują na temat dystansu i bliskości miejsca uczenia się do przedmiotu procesu nauczania-uczenia się (np. w odniesieniu do treści ważnych dla miejsca pracy) oraz do społecznego wymiaru miejsca uczenia się (uczenie się indywidualne i w grupach). Uczenie się jest uwarunkowane czynnikami społeczno-konstruktywnymi (np. Fischer). Zgromadzona na ten temat wiedza zaowocowała tym, że praktycznie wszystkie oferty studiów na odległość zawierają tak zwane fazy obecności, organizowane z uwzględnieniem czynnika społecznego. Zróżnicowane są także odpowiedzi na pytanie o pożądaną bliskość, ewentualnie dystans wobec przedmiotu uczenia się. Dystans umożliwia krytyczną refleksję, ale może pojawić się problem z „zastosowaniem” wyuczonego materiału w konkretnym miejscu działania. O nauczaniu się czegoś możemy mówić wtedy, kiedy nabyta wiedza może być sprawdzona w praktyce, odsunięcie tego doświadczenia w czasie jest chytrym zabiegiem pedagogicznym. Dotyczy nie tylko krótkich przedsięwzięć edukacyjnych dla dorosłych, lecz generalnie „uczenia się na zapas”, uczenia się dla przyszłości, także dzieci i młodzieży.

Nierozstrzygnięte pozostaje pytanie o relacje pomiędzy sytuacją uczenia się i treścią, stanowiącą przedmiot uczenia się. Można sobie wyobrazić sytuacyjnie zdeterminowaną strukturę uczenia się, wychodzącą od szczegółu, bazującą na przypadkach i przykładach, konkretną i – często na drodze indukcji – prowadzącą do wyników. Ta zależna od sytuacji organizacja uczenia się implikuje problemy transferowe, polegające na zastosowaniu wiedzy zdobytej na jakimś przykładzie w innych, nowych sytuacjach, dochodząc jednocześnie w konkluzji do zrozumienia istoty problemu. Typ organizacji uczenia się niezależnego od sytuacji może mieć charakter analityczny i nie odnosić się do konkretnego (np. przy tworzeniu pojęcia). Stwarza większe możliwości transferu, jest jednak nie zawsze precyzyjny i bliski osobie uczącej się. Daje się zaobserwować, że wiedza nabyta na przykładzie szybciej wędruje do pamięci długiej, niż wiedza jako kategoria abstrakcyjna, której można przypisać głównie potencjał sterujący.

W edukacji dorosłych dyskusja wokół sytuacji uczenia się sprowadza się w zasadzie do pytania, w jaki sposób „rzeczywistość” daje się powiązać z procesem uczenia się jednostek. Im więcej mówi się dziś o samosterowanych procesach uczenia się, o tym, by je rozwijać i wspierać, tym więcej dyskutuje się o sytuacyjności i konieczności jej kształtowania.

Uczenie się i sukces

Nadrzędnym celem wysiłków pedagogicznych jest osiągnięcie sukcesu w uczeniu się – tak brzmi szeroko rozpowszechniane credo. Nagłaśniane jest ono szczególnie wówczas, kiedy na plan pierwszy wysuwają się pytania o organizację i instytucje, kadre dydaktyczną i o system. Niestety, najczęściej bywa tak, że osoby uczące się znikają wówczas z pola widzenia. Na czym jednak polega sukces w uczeniu się?

Na ten temat istnieje wiele opinii, podobnie jak na temat pojęcia „uczenie się”. W edukacji dorosłych sukcesem jest zarówno wkład w rozwój jednostki, jak i poprawa jej umiejętności działania w zdefiniowanych kontekstach (najczęściej zawodowych). W psychologii sukces jest ściśle powiązany z pojęciem „osiągnięcie”. Z jednej strony jest to wykorzystanie określonych możliwości, z drugiej – spełnienie postawionych zadań. W neuronaukach chodzi w zasadzie o to, by jednostka widziała swój sukces w tym, że osiągnęła cel edukacyjny, pokonała opór i rozpoznała kontekst. Sukcesy, według Scheicha, są nagradzane, dają poczucie szczęścia. To poczucie szczęścia, jak głosi wiedza neuronaukowa, może się zużyć w sytuacji, kiedy osiągnięty wynik był „oczekiwany” – fenomen znany w pedagogice.

Wewnętrznej nagrody za sukces nie należy mylić z nagrodą zewnętrzną. U osób dorosłych system osiągnięć i sukcesów jest zróżnicowany, ale także bardziej surowy i kategoryczny. Niewykonana praca jest częściej karana, wykonana – rzadziej nagradzana. Przede wszystkim system nagradzania siebie samego za sukces jest zróżnicowany. U osoby dorosłej na podstawowe potrzeby, zaspokojenie których oznacza sukces – nakładają się wielowarstwowe, wtórne struktury potrzeb. W dzisiejszych społecznościach najniższa płaszczyzna piramidy potrzeb Masłowa tylko w wyjątkowych przypadkach stwarza okazję do nagrody. Chodzi raczej o opcjonalne struktury potrzeb, które z kwestami przeżycia są związane jedynie pośrednio. Tak więc dorośli nagradzają się częściej za sukcesy w obszarach, które znajdują uzasadnienie światopoglądowe lub ideologiczne.

Decydujące o sukcesie u osób dorosłych jest w pierwszej linii przeżycie sukcesu, zawsze ściśle związane z biograficznymi uwarunkowaniami jednostek. Czy coś, co się udało, jest dla jednostki sukcesem, u dorosłych nie zależy od zewnętrznych parametrów osiągnięć, lecz od wewnętrznych i indywidualnych systemów oceny. Te systemy są wprawdzie zależne od czynników zewnętrznych (np. uznanie innych), jednak można je określić jako relatywnie samodzielne. W wielu płaszczyznach uczenia się (np. uczenie się języków) duże znaczenie odgrywa tło indywidualne, emocjonalne.

„Mądrość” ludzi starszych wynika z ciągu sukcesów odnoszonych w uczeniu się, które – skumulowane – przekładają się na satysfakcję życiową. Dlatego w edukacji dorosłych chodzi o to, aby przy definiowaniu sukcesu w uczeniu się podkreślać indywidualność i rozróżniać pomiędzy zewnętrznym nagradzaniem i nagrodą wewnętrzną.

Uczenie się i strategie

W związku ze wzrostem popularności uczenia się samosterowanego, dopiero w ostatnich dziesięciu latach kategoria „strategia uczenia się” zyskała w edukacji dorosłych na znaczeniu. W psychologii pytanie o strategię uczenia się jest od dziesięcioleci usytuowane w centrum badań dotyczących zagadnień pedagogicznych; w wyniku badań dopracowano się wielu bardzo zróżnicowanych definicji postępowania strategicznego w procesie uczenia się. Wynikom badań tej dyscypliny zawdzięczamy wiedzę o tym, iż strategia uczenia się ma tak samo charakter indywidualny, jak odcisk palca – to dotyczy tak ludzi młodych, jak i starszych.

W edukacji dorosłych skupiono się na pojęciu stylu uczenia się, to jest nad relatywnie trwałym postępowaniem w zakresie przyswajania, przetwarzania i stosowania wiedzy i umiejętności (patrz Siebert 2003). Punktem wyjścia było przekonanie, że style uczenia się są nabywane w pierwotnym i wtórnym okresie socjalizacji i nie zmieniają się w ciągu dalszego życia. Duże znaczenie miała analiza stylu uczenia się K.H. Flechsig i H.D. Hallera, w oparciu o D. Kolba,

wprowadzona do dyskusji w Niemczech w końcu lat 70. Wyróżniono typy stylów uczenia się (zbieżny, rozbieżny, asymilacyjny i akomodacyjny), które przyciągały wzmożoną uwagę edukatorów dorosłych (por. także Schrader 1994). H. Löwe w latach 70. sklasyfikował strategie uczenia się według dziedzin, w których istnieje i może być realizowany potencjał jednostki. Wskazywał, że strategie uczenia się zależą od możliwości uczącego się, od łatwości uczenia się, od tego, jak długotrwałe i silne jest zainteresowanie uczeniem się – i jak generalnie jest oceniana gotowość do uczenia się. Także w odniesieniu do aktualnej dyskusji wokół uczenia się samostereowanego potencjał uczących się osób omawiany jest pod kątem etapów, w ramach których w procesie uczenia się zauważalne są indywidualne procedury postępowania jednostki: zdefiniowanie celu uczenia się, zarysowanie przedmiotu uczenia się, ustalenie kroków postępowania w uczeniu się, zaplanowanie metod przyswajania, ewaluacja postępów w uczeniu się oraz niwelowanie trudności.

Nie jest dziełem przypadku, że postulat „ucz się uczenia” spotyka się w ostatnich latach z coraz większym zainteresowaniem. W sytuacji, kiedy dorośli mają indywidualnie sterować procesem uczenia się, potrzebują własnej strategii uczenia się, która – według wszelkiej wiedzy – została wypracowana przed wkroczeniem przez nich w wiek dojrzały. To dotyczy także oporów wobec nauki, które wywodzą się z tego czasu i współkształtują cały proces uczenia się w dorosłości. Jednakże ta dyskusja pokazuje, że empiryczne badania procesów uczenia się cierpią na głębokie deficyty w obszarze integracji merytorycznej strony uczenia się z przebiegiem procesu uczenia się. Tylko w przypadku uczenia się treści można rozwijać kompetencje strategiczne. Czy i jak daleko te strategiczne kompetencje dają się transferować, zależy od organizacji i kierowania procesem uczenia się.

Edukacja dorosłych jest zdana na procesy uczenia się, które są organizowane w młodszym wieku. Szczególnie badania w zakresie metakognicji i specyficznych metod rozwoju samorefleksyjnych strategii uczenia się na metapłaszczyźnie wskazują na wysokie wymagania wobec uczenia się oraz organizacji procesów uczenia się dzieci i młodzieży. Naturalnie, także dorośli mogą uczyć się strategii uczenia się (i robią to w wysokim stopniu), ale: nierzadko w ich przypadku dochodziło już do wykluczenia społecznego, które poprzez edukację dorosłych potęguje nierówności w społeczeństwie.

Nauczanie i uczenie się

Jeśli śledzi się aktualną dyskusję na temat samoorganizowanego, samostereowanego uczenia się, aranżacji uczenia się i edukacji całościowej, można by sądzić, że nie ma tu miejsca dla nauczania lub też nie jest ono konieczne. Jednak, zwłaszcza w sytuacji pełnej świadomości, że nie wszystkiego, co jest nauczane, należy się uczyć – kwestia nauczania, jego doskonalenia i profesjonalizacji staje się tym ważniejsza. Nauczania nie należy rozumieć jako przekazu wiedzy, lecz jako „działanie pedagogiczne” w służbie udanego procesu uczenia się jednostki (por. Arnold i in. 2000), w którym istnieje związek dialektyczny pomiędzy strukturą i aktorami (patrz Wittwer).

Nauczanie jest od niedawna postrzegane w nowy sposób. Szczególnie implementacja myśli konstruktywistycznej w edukacji dorosłych (por. Arnold/Siebert 1994) doprowadziła do postawienia pytania o legitymację, skuteczność i dalszy rozwój kompetencji pedagogicznych i pedagogicznej profesjonalizacji. Silne niegdyś dążenie „dydaktyki” do strukturyzacji materiału

nauczania przechyliło się na korzyść wzmocnionego odniesienia „dydaktyki” do osoby uczącej się. W dyskusji polityczno-oświatowej „strona nauczająca” jest dziś dlatego często pomijana.

W dyskusji pedagogicznej jest inaczej: tu dyskusja na temat roli, kompetencji i tożsamości zawodowej nauczycieli jest nadal żywa. Nawet jeśli stwierdzenie H. Sieberta jest słuszne: „osoby dorosłe są zdolne do uczenia się, ale nie chcą być pouczane”, to jednak pozostaje zadanie wspierania ich w uczeniu się, motywowania, a po części także kierowania nimi. Zadanie tym bardziej trudne, iż legitymacja nauczyciela, iż wie on z zakresu wykładanego materiału więcej i lepiej, traci na mocy. Społeczeństwo jest generalnie bardziej wykształcone, jednak przede wszystkim wiedza jest wszędzie i w większym stopniu dostępna.

W prawie wszystkich dyscyplinach rozwija się nowe określenie roli nauczyciela; tak np. w dziedzinie języków (Quetz) nauczyciel jest raczej doradcą językowym, w edukacji politycznej – moderatorem, w sztuce – reżyserem „modelowania sytuacyjnego i postrzegania” (Maset). Zdaje się, iż tradycyjna rola przekazywania wiedzy przez nauczyciela zanika. Niemniej tego rodzaju wypowiedzi należy formułować ostrożnie: empiria odnośnie do nauczania jest różnorodna. Dają się zauważyć nie tylko różnice w tempie przeobrażeń (szybciej i wolniej zmieniające się obszary oświatowe), lecz także wyraźne ruchy przeciwne, a więc przyrost instruktażowych elementów w zróżnicowanych procesach nauczania-uczenia się. Cieszy, że pojawiają się modele alternatywne; Mandl i Kopp oferują przesunięcie pomiędzy instrukcją i konstrukcją. Instrukcja jako zadanie dydaktyczne nie zanika w żadnym razie, lecz znajduje się w inaczej zdefiniowanej konstelacji do konstrukcji, czyli budowania wiedzy z zasobów wiedzy osoby nauczającej. Uczenie się w wieku dorosłym jest procesem całościowym socjalizacji i asymilacji kulturowej, jest także ciągłym procesem budowania osobowości i indywidualności. Według Mandla i Koppa kompetencje i zadania nauczycieli polegają na rozumieniu uczenia się, aranżacji nauczania, kształtowaniu komunikacji, współkształtowaniu warunków ramowych, refleksji nad własnym działaniem oraz na korzystaniu z doświadczeń i stosowaniu teorii. Fischler wskazuje, że na kompetencje w nauczaniu muszą się składać nie tylko wiedza fachowa i ogólna wiedza pedagogiczna, lecz także konkretna kompetencja dydaktyczna w danej dziedzinie. Nawiązując do badań procesów nauczania-uczenia się Fischler podkreśla, że udane nauczanie polega na optymalizacji równowagi pomiędzy wymogami a uwarunkowaniami osób uczących się, przy uwzględnieniu aspektów, jak: jasność, różnorodność metod, indywidualizacja, motywacja, kultura błędu i eksperymentowanie. Szczególnie w podejściu do wzorów interpretacji i struktur oceny (Fischler nazywa je „prekoncepcjami”) istnieje konieczność uświadomienia sobie i poznania innych perspektyw postrzegania, organizacji aktywnego dialogu z innymi koncepcjami, ćwiczenia akceptacji nowych perspektyw oraz konieczność budowy faz refleksji i pomocy dla przyszłych procesów uczenia się.

W fazie zmian znajdują się nie tylko nauczanie i osoby nauczające, lecz także rola nauk pedagogicznych wspierających za pomocą wiedzy działanie w zdefiniowanym obszarze praktyki. Należy uwzględnić, że pomiędzy osiągnięciami systemu naukowego a zakresem przedmiotu, dla którego ten system pracuje, istnieje relacja zwrotna. Nauki pedagogiczne znajdują się pod silnym wpływem decyzji politycznych, tradycji i utartej kultury systemu oświaty, które osłabiają ich siłę innowacyjną i ograniczają ich wpływ. W perspektywie systemowej możliwe jest podążanie różnymi drogami.

Dyskurs interdyscyplinarny

Dyskurs interdyscyplinarny jest nieodzowny. Interdyscyplinarność oznacza z jednej strony konieczność kontynuacji przez poszczególne dyscypliny naukowe ich zainteresowań badawczych i stosowania adekwatnych metod, z drugiej zaś – porozumienie się co do stawianych pytań oraz wymiany wiedzy. Nie chodzi o to, aby ujednolicić pojęcia lub też prowadzić wspólne badania, lecz dyskutować nad wynikami i wskazywać na luki. Generalnie, w dalszym ciągu brakuje wiedzy empirycznej, przede wszystkim na temat uczenia się dorosłych, łączącej w sobie kategorie pamięci, treść, doświadczenie, sytuacje i strategie.

Jeśli spojrzysz się na obszar uczenia się z perspektywy naukowo-pedagogicznej, okazuje się, że dotychczasowe badania na większość z tych pytań, które w Memorandum kształcenia dorosłych i kształcenia ustawicznego (Arnold i in. 2000) zostały sformułowane jako dezyderaty badawcze, w dalszym ciągu nie dostarczyły lub nie mogły dostarczyć odpowiedzi. Pytania, jak chociażby: „Jak uczenie się jest doświadczane i wykorzystywane w ciągu życia w kontekście rozwoju człowieka?” (Arnold i in. 2000, s. 7) lub: „W jakich kulturach uczenia się i zależnościach od ponadindywidualnych wzorów, mentalności i środowiska rozwija się indywidualne uczenie się?” (tamże, s. 8), w dalszym ciągu dają się w swej kompleksowości ująć jedynie powierzchownie. Dlatego tym bardziej jest ważne, aby w przyszłości intensywniej zajmować się pytaniami o naturę i jakość uczenia się, korzystając z wiedzy różnych dyscyplin.

Podobnie jest z nauczaniem; jedno z pytań w Memorandum brzmiało: „Które z dydaktycznych zaleceń, przedsięwzięć i metod określają działanie dydaktyczne w różnorodnych dyscyplinach i przedmiotach; czy można wykazać wspólne elementy dydaktycznego działania, specyficznego dla osób dorosłych?” (tamże, s. 16); także i tu, przy dzisiejszym stanie wiedzy, można ostrożnie wskazywać co najwyżej na niektóre aspekty. Właśnie przed naukami pedagogicznymi stoi ważne zadanie, aby w dalszym ciągu intensywnie pracować nad „badaniem relacji” (por. Siebert 2005, s. 14). Należałoby intensywniej konfrontować wiedzę z poszczególnych dydaktyk specjalistycznych i – zgodnie z potrzebami – łączyć z rozwijaną wiedzą na temat uczenia się i działań edukacyjnych jednostek.

Jest pewne, że bez dalszego zaangażowania w układanie mozaiki, tj. uczenia się dorosłych ze wsparciem nauki, nie będzie możliwe powstanie społeczeństwa wiedzy, w którym uczenie się przez całe życie stanie się dobrowolną i niewymuszoną częścią ludzkiego bytu.

Tłumaczenie z języka niemieckiego: Ewa Przybylska

Literatura

1. Ambos I., Nuissl E. (wyd.), *Forschung zur Erwachsenenbildung*, Frankfurt/Main 2001.
2. Arnold R., *Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung*, Bad Heilbrunn 1985.
3. Arnold R., *Emotionalität und Bildung*, Hohengehren 2002.
4. Arnold R., Siebert H., *Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit*, Hohengehren 1995.
5. Arnold R. i in., *Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung*, Frankfurt/Main 2000.

6. Becker R., Lauterbach W. (wyd.), *Bildung als Privileg? Theoretische Erklärungen und empirische Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheiten*, Wiesbaden 2004.
7. Bimmel P. Rampillon U., *Lernautonomie und Lernstrategien*, München 2000.
8. Blömeke S., *Lehren und Lernen mit neuen Medien – Forschungsstand und Forschungsperspektiven*, w: *Unterrichtswissenschaft* 1/2003
9. Brandenburg A.G., *Der Lernerfolg im Erwachsenenalter*, Göttingen 1974.
10. Bransford J.D., Brown A.L., Cocking R.R., *How people learn: Brain, mind, experience and school*, Washington D. C. 1999.
11. Derichs-Kunstmann, K., Müthing, B., *Frauen lernen anders*, Bielefeld 1993.
12. Dittmann-Kohli, F., Sowarka D., Timmer, E., *Beruf und Alltag: Leistungsprobleme und Lernaufgaben im mittleren und höheren Erwachsenenalter*, Göttingen 1997.
13. Fahrholz B., Gabriel S., Müller P. (wyd.), *Nach dem PISA-Schock. Plädoyers für eine Bildungsreform*, Hamburg 2002.
14. Flechsig K.H., Haller H.D., *Einführung in didaktisches Handeln - Ein Lernbuch für Einzel- und Gruppenarbeit*, Stuttgart.
15. Holzkamp K., *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*, Frankfurt/Main 1995.
16. Kahl R., Spiewak M., *Nur bedingt wissenschaftlich*, w: *DIE ZEIT*, Nr. 11, 10. März 2005.
17. Kaiser A., Lambert A. Hemminghaus, M., *Praxis selbstregulierten Lernens*, Bonn 2003.
18. Kejcz Y., Nuissl E. i in., *Bildungsurlaubs- Versuchs- und Entwicklungsprogramm der Bundesregierung*, Heidelberg 1979-81 (8 tomów).
19. Kejcz Y., Nuissl E., Paatsch, U., Schenk, P., *Lernen an Erfahrungen*, Frankfurt am Main 1979.
20. Klein R., Reutter G. (wyd.), *Lehren ohne Zukunft? Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung*, Hohengehren 1998.
21. Knoll J., *Eigen-Sinn und Selbstorganisation – Zu den Besonderheiten des Lernens von Erwachsenen*, w: *QUEM* (wyd.), *Kompetenzentwicklung '99*, Münster 1999.
22. Köhler Th., *Biopsychologie. Ein Lehrbuch*, Stuttgart i in. 2001.
23. Kolb D.A., *Learning Style Inventory*, Boston 1985.
24. Kullmann H.-M., Seidel E., *Lernen und Gedächtnis im Erwachsenenalter*, Bielefeld 2005.
25. Löwe H., *Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters*, Köln 1976.
26. Mader W., *Von der zerbrochenen Einheit des Lehrens und Lernens und den Schwierigkeiten einer didaktischen Theorie*, w: Nuissl, E., Schiersmann, C., Siebert, H. (wyd.), *Pluralisierung des Lehrens und Lernens*, Bad Heilbrunn 1997.
27. Mandl, H., Kopp B. Dvorak, S., *Aktuelle theoretische Ansätze und empirische Befunde im Bereich der Lehr-Lernforschung – Schwerpunkt Erwachsenenbildung*, w: *Texte Online des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung*, Bonn 2004. Źródło: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/mandl04_01.pdf (stan 26. Mai 2006)
28. Maslow, A. H., *Motivation und Persönlichkeit*, Reinbek 1991.
29. Negt O., *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie der Arbeiterbildung*, Frankfurt am Main 1968.
30. Nuissl E., *Weiterbildung/Erwachsenenbildung*, w: Tippelt, R. (wyd.), *Handbuch Bildungsforschung*, Opladen 2002.
31. Nuissl E., *Orte und Netze Lebenslangen Lernens*, w: Fatke, R. (wyd.) *Bildung über die Lebenszeit*, Wiesbaden 2006.
32. Quetz J., Handt G. v. d., *Neue Sprachen lehren und lernen*, Bielefeld 2002
33. Raspotnik, M., *Psychologie in der Erwachsenenbildung*, w: Schorr, A. (wyd.), *Psychologie als Profession*, Bern 2003.
34. Reinmann-Rothmeier G., Mandl H., *Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden*, Göttingen 2004.

35. Schlutz E., Didaktischer Epochenwechsel?, w: REPORT 3/2005.
36. Schrader J., Lerntypen bei Erwachsenen - empirische Analysen zum Lernen und Lehren in der beruflichen Weiterbildung, Weinheim 1994.
37. Schrader J., Berzbach F., Empirische Lernforschung in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung, w: Texte Online des Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn 2005. Źródło: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/schrader05_01.pdf (stan 26. Mai 2006).
38. Siebert H., Didaktik – Mehr als die Kunst des Lehrens?, w: REPORT 3/2005.
39. Siebert H., Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, 2 wydanie, Neuwied 1996.
40. Siebert H., Lernstil und Lernschwierigkeiten, Kaiserslautern 2003.
41. Siebert H., Lernforschung – ein Rückblick, w: REPORT Lehr-/Lernforschung, 1/2006, Bielefeld 2006.
42. Stern E., Schumacher R., Lehr-Lern-Forschung und Neuwissenschaften - Erwartungen, Befunde und Forschungsperspektiven, Bonn 2005.
43. Tietgens H., Allgemeine Bildungsangebote, w: Weinert, Mandl (wyd.), Enzyklopädie der Psychologie, tom 4, Göttingen 1997.
44. Tietgens H., Weinberg J., Erwachsene im Felde des Lehrens und Lernens, Braunschweig 1971.
45. Weinert F. E., Mandl H. (wyd.), Enzyklopädie der Psychologie, tom 4: Psychologie der Erwachsenenbildung, Göttingen 1997.
46. Wolf G., Der Beziehungsaspekt in der Dozent-Teilnehmer-Beziehung als Ressource und Determinante lebenslangen Lernens, w: REPORT 1/2006.
47. Wuttke E., Lernstrategien im Lernprozess, w: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1/2000.

Dane korespondencyjne autora:

Prof. dr h.c. Ekkehard NUISSL von REIN

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

German Institute for Adult Education

Bonn

Andragogika kultury

Andragogy of Culture

Słowa kluczowe: wartości, kultura, edukacja kulturalna, samokształcenie, paideia, andragogika kultury.

Key words: values, culture, cultural education, self-education, paideia, andragogy of culture.

Summary

Culture is a particularly significant element of formative processes of an adult. Activities connected with human's strive for culture constitute a part of their educational bibliography. In the course of cultural education, man gets acquainted with cultural values and implements them to their life. Broadly understood culture includes universal national values supplemented with values of a 'little motherland'.

In the case of an adult, self-development is an integral part connected with culture. Apart from education, it is a formative process enabling an individual to be actively involved in culture. Paideia is one of the elements of humanistic strategies of adult education that relates to human axiological structure. Multi-faceted culture implies a need to develop integrated basics of cultural education being the subject of andragogy of culture.

Wprowadzenie

Przemiany systemowe w Polsce obok zmian w sferze polityki, ekonomii, kultury doprowadziły do zmian w świadomości społecznej i upowszechniania nowych wzorów kulturowych. Człowiek stanął przed koniecznością modyfikacji uznawanych systemów wartości lub budowania nowych. Sytuacje konfliktowe, zagrożenia rozwoju kulturalnego, wyalienowanie społeczne¹ wzbudzają lęk i niepewność, stawiają go na rozdrożu decyzyjnym. Głód, bezrobocie, ubóstwo, naruszenie zasad ekologii, konflikty społeczne, terroryzm, ewentualność wojny atomowej to czynniki degradujące kulturę ludzkości. W kontekście problemów politycznych, światopoglądowych jednostka ludzka zaczyna poszukiwać własnej tożsamości kulturowej. Łączy się to z koniecznością posiadania wiedzy o sobie samym, o rzeczywistości, o dziedzictwie kulturowym, o „małej ojczyźnie”. Człowiek dorosły może ją zdobywać w instytucjach systemu oświaty dorosłych. Stąd też przedmiotem zainteresowania andragogiki jest proces kształcenia, samo-

¹ A. Horbowski, A. Krzanowski, Analfabetyzm cywilizacyjny dorosłych skutkiem wykluczenia społecznego, (w:) Edukacja i animacja społeczno-kulturalna dorosłych. Diagnoza – potrzeby – prognozy, red. A. Horbowski, J. Potoczny, Rzeszów 2007.

kształcenia, wychowania oraz samowychowania dorosłych. Wśród nauk pedagogicznych andragogika, mimo że jest nauką stosunkowo młodą, zajmuje poczesne miejsce. Jest dziedziną wiedzy pedagogicznej, zajmującą się teorią i praktyką procesów formacyjnych ludzi dorosłych. Ich biografie edukacyjne to droga człowieka ku wartościom świata kultury. Na ten fakt zwrócił uwagę B. Suchodolski, który pisał: „Droga człowieka do kultury miałaby prowadzić nie tyle przez kontakt wolnej i pogłębionej osobowości z tradycyjnymi wartościami, zwłaszcza świata antycznego, ile przez udział człowieka w nowoczesnych formach życia i działania kulturalnego, a także społecznego i zawodowego. Droga do kultury miałaby więc przesuwac się z kształcenia przez tradycję i wiedzę ku uczestnictwu, przeżywaniu, obyczajom i sposobom życia²”.

Jest to więc droga przez wielopłaszczyznową aktywność edukacyjną i kulturalną, prowadząca do rozwoju kulturalnego, pozwalającego żyć w świecie wartości humanistycznych. Droga do kultury prowadzi przez wychowanie uczestniczące, które przeciwstawia się tradycyjnemu wychowaniu przygotowującemu³.

Dążenie człowieka do kultury jest jego biografią edukacyjną. Jej urzeczywistnienie pozwala na nabycie kompetencji kulturalnych i ukształtowanie kultury w człowieku. Nowe założenia kształcenia ogólnego stwarzają szereg możliwości wprowadzania w proces edukacji wartości kultury, problemów ochrony naturalnego środowiska człowieka. Natomiast oświata dorosłych stwarzając możliwość samokształcenia pozwala człowiekowi być lepszym, żyć pełnią człowieczeństwa.

„Twórcza interakcja człowieka i universum kultury staje się źródłem wielorakich wzbogażeń zarówno świata obiektywnego, jak i konkretnej jednostki, która dzięki uczestnictwu w kulturze osiąga pełniejszą umiejętność życia, pogłębienie poczucia jego sensu i wartości porozumienia z innymi ludźmi⁴”. Tym samym następuje rozwój kulturalny jednostki, obejmujący „wewnętrzny aspekt” kultury. Nie dotyczy on „zewnątrznej” strony kultury o charakterze obiektywnym.

Nagromadzenie materiału informacyjnego w toku pracy dydaktycznej pozwoliło autorowi niniejszego szkicu na konstatację wyłaniania się nowej subdyscypliny andragogicznej – andragogiki kultury.

1. Wartości – kultura – edukacja kulturalna

Heinrich Rickert (1863–1936), wprowadzając materialną zasadę podziału nauk opartą na opozycji natura–kultura określił, że kultura to ogół przedmiotów, które człowiek świadomie tworzy i posługuje się nimi z uwagi na tkwiące w nich wartości. Przez naturę wspomniany autor rozumiał wszystko, co powstało bez udziału człowieka. Stąd też kultura jest wytworem człowieka i w urealnianiu jej wartości kryje się sens ludzkiego życia. Rozumienie kultury przez H. Rickerta stało się źródłem przemyśleń dla takich twórców pedagogiki kultury, jak Sergiusz Hessen (1887–1950), Bogdan Nawroczyński (1882–1974), Zygmunt Mysłakowski (1890–1971), Bogdan Suchodolski (1902–1992). U źródeł filozofii kultury wymienionych pedagogów leży niewątpliwie neokantowskie traktowanie wartości. Uznają oni wartości jako konstytutywny element kultury, którego nośnikami są określone dobra.

² B. Suchodolski, *Pedagogika kultury*, (w:) *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 550.

³ Tamże, s. 549.

⁴ I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000, s. 82.

S. Hessen postawił tezę, że „wartość ma walor, czyli posiada ważność (gilt) – znaczy to właśnie, że nie urzeczywistnia się automatycznie, w sposób konieczności przyczynowej (kausalnej), ale że do realizacji potrzeba jej pośrednictwa wolności. Wartość i wolność są więc pojęciami wzajemnie się warunkującymi „dialektycznie”⁵. Człowiek wolny obcuje z wartościami, które poznaje w drodze do prawdy – wartości poszukiwanej przez człowieka. Poznaje ją poprzez wykształcenie. Człowiek wykształcony „jest to więc przede wszystkim taki człowiek, który potrafi zrozumieć i należycie interpretować dokumenty życia duchowego. W tym sensie „nic ludzkiego nie powinno mu być obce” Powinien (...) umieć wydobyć to wszystko co twórca (autor, poetes) chciałby swym dziełem powiedzieć, nie wkładając w nie nic z samego siebie, samowolnie”⁶. Kultura dla S. Hessena kumuluje w sobie podstawowe wartości – dobro, piękno, prawdę i sprawiedliwość.

B. Nawroczyński wprowadził hierarchię wartości. Jego zdaniem, wartości są ustopniowane. Na najniższym szczeblu hierarchicznym są wartości nienormatywne, związane z przedmiotami, które są ich nosicielami, kolejne to wartości normatywne (witalne użytkowe, społeczne), wreszcie wartości absolutne, czyli niezwiązane, niemające nosicieli. Kultura wg B. Nawroczyńskiego to wytwarzane przez człowieka dobra kulturalne i procesy duchowe zachodzące na ich podłożu. Obejmują one:

- „1) rozumienie i używanie gotowych dóbr kulturalnych,
- 2) wytwarzanie nowych dóbr kulturalnych,
- 3) urabianie nowych pokoleń na istniejącej kulturze do czynnego i twórczego w niej udziału.

Skomplikowany ten proces jest właśnie tym, co nazywamy życiem kulturalnym”⁷. Tak pojmowana kultura staje się jedynym czynnikiem wychowawczym zarówno dla dziecka, młodego człowieka i dorosłego. Stąd też B. Nawroczyński podkreślał, że „system wychowawczy tłumaczy się przez kulturę”⁸. Dlatego wychowanie jest wprowadzeniem jednostki ludzkiej w świat kultury, który wymaga rozumienia i umiejętności korzystania z jej dóbr. Dalej też zwraca uwagę, że „Głęboko przyswojona kultura kształci wychowanka, urabia go duchowo, czyni człowiekiem danej epoki historycznej, członkiem narodu, swojej grupy zawodowej, wprowadza w krąg ogólnoludzkich wartości. Cały ten proces można nazwać procesem duchowej asymilacji. Nie tylko kultura asymiluje wychowanka, ale i on asymiluje kulturę”⁹.

Rzeczywistość XXI wieku skłania do widzenia kultury „jako wielorakiego dzieła ludzkiej pracy i twórczości, a także jako sposobu życia i współżycia, wyznaczonego przez wyzwane i akceptowane wartości”¹⁰. W tak pojmowanej kulturze mieści się praca, sztuka, nauka, technika, współżycie międzyludzkie, indywidualne sposoby bycia człowieka, w tym istnienia, problemów odpowiedzialności i powołania ludzi. Tak pojmowana kultura rodzi się i wyrasta ze

⁵ S. Hessen, O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej, Wybór i opr. W. Okoń, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997, s. 70–71.

⁶ Tamże, s. 123.

⁷ B. Nawroczyński, Współczesne prądy pedagogiczne. Przedruk z Encyklopedii wychowania, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1947, s. 33.

⁸ B. Nawroczyński, O wychowaniu i wychowawcach. Dwanaście studiów pedagogicznych, PWN, Warszawa 1968, s. 12.

⁹ B. Nawroczyński, Współczesne prądy..., dz.cyt. s. 33.

¹⁰ Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka. Konferencja w Jabłonnem k. Warszawy w dniach 6–7 listopada 1982, red. B. Suchodolski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk 1986, s. 7.

stosunku człowieka do samego siebie, do innych ludzi, do pracy, do narodu i ludzkości”¹¹. Zaprezentowane ujęcie kultury jest myślą sugerującą globalne jej ujęcie. Mieszczą się w nim „sposoby życia i wytwarzania dóbr materialnych i symbolicznych, systemy wartości, wierzenia, poglądy. Z uwagi na estetyczną rolę sztuk pięknych i literatury, kultura stanowi podstawę żywotnych sił każdego społeczeństwa, narzędzie jego trwałości i odnowy”¹². Jest to definicja kultury zaproponowana podczas obrad konferencji UNESCO w 1982 r., dotyczącej polityki kulturalnej.

Szeroko pojęta kultura, a także ogólnoludzkie i narodowe dziedzictwo kulturalne jest treścią edukacji permanentnej. Człowiek dorosły „skazany” jest na wielorakie wpływy informacji przenoszonej przez media elektroniczne. Edukacja kulturalna obejmuje wszystkie fazy rozwoju człowieka i nabiera charakteru edukacji permanentnej.

Stąd też edukacja kulturalna jest przysposobieniem jednostki ludzkiej do różnych dziedzin życiowej aktywności tworzących kształt życia ludzkiego. Jest ona również wspieraniem jednostkowego rozwoju kulturalnego, obejmującego okres całego życia. Ujmuje szereg nurtów odpowiadających formom aktywności kulturalnej. Nie można nie zgodzić się z założeniem, że celem edukacji kulturalnej jest przysposobienie jednostki ludzkiej do różnych dziedzin aktywności życiowej w tym też do pracy zawodowej. Podstawą strategii edukacji dorosłych są cztery płaszczyzny będące fundamentem działań edukacyjnych jednostki ludzkiej: „uczyć się, aby wiedzieć, tzn. zdobyć narzędzia rozumienia; uczyć się, aby działać, aby móc oddziaływać na swoje środowisko; uczyć się, aby żyć wspólnie, aby uczestniczyć i współpracować z innymi na wszystkich płaszczyznach działalności ludzkiej; (...) uczyć się, aby być, dążenie, które jest pokrewne trzem poprzednim”¹³.

U podstaw edukacji kulturalnej leży widzenie kultury jako czynnika kształtującego osobowość. Należy do niego „filozofia i nauka, należy także chociaż budzi to wciąż zdziwienie – technika jako dzieło ludzkie; należy także nie tylko cały krąg przeżyć odświeżających, związanych z pięknem, lecz także powszednich, związanych z moralnością, z pracą, ze stosunkiem do innych ludzi”¹⁴. Wymienione płaszczyzny kultury wyznaczają kierunki aktywności kulturalnej człowieka. Dzięki procesom formacyjnym: kształceniu, samokształceniu, wychowaniu i samowychowaniu człowiek zdobywa kompetencje pozwalające mu rozwiązywać problemy życiowe, uzyskiwać odpowiedzi na pytania egzystencjalne i przyjmować postawy odpowiedzialności. Stąd też kultura traktowana jako styl życia jest nieustającym rozwiązywaniem problemów sensu i wartości istnienia, problemów odpowiedzialności i powołania ludzi. Ważnym elementem tak pojmowanej kultury staje się komunikacja i dialog międzyludzki – dialog między kulturami¹⁵. Według B. Suchodolskiego „dialog między kulturami ujawnia człowiekowi jego tożsamość przez różne formy istnienia, pozwala więc stwierdzić, w jaki sposób te same trwałe i uniwersalne wartości znajdują swój wyraz w różnorodnych ekspresjach filozoficznych, religijnych i artystycznych”¹⁶. Umiejętność prowadzenia dialogu jest elementem wzoru kulturowego, jest też wartością praktyczną.

¹¹ B. Suchodolski, *Kultura jako rzeczywisty świat człowieka*, (w:) B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s.59.

¹² I. Wojnar, *Trwała obecność pedagogiki kultury*, (w:) I. Wojnar, *Humanistyczne ...*, dz. cyt., s. 64.

¹³ Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques a Delorsa, *Edukacja, jest w niej ukryty skarb*, SOP Wydawnictwa UNESCO, Radom 1998, s. 85.

¹⁴ B. Suchodolski, *Kultura...dz. cyt.*, s. 59.

¹⁵ A. Horbowski, *Edukacja do dialogu potrzebą społeczną*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2005, nr 3.

¹⁶ B. Suchodolski, *Edukacja permanentna, rozdroża i nadzieje*, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa 2003, s. 91.

Samokształcenie czynnikiem rozwoju osobowości

Jedną z form edukacji dorosłych jest samokształcenie rozpatrywane jako proces formacyjny, który opiera się na indywidualnej aktywności edukacyjnej. Zarówno W. Okoń¹⁷, jak i J. Półturzycki¹⁸ przyjęli, że samokształcenie jest nierozzerwalnie związane z kulturą.

Ostatni z wymienionych uznał samokształcenie za styl życia „o charakterze aktywnego poznania świata i siebie, doskonalenia swej osobowości we wszystkich dziedzinach kształcenia i wychowania, nie tylko umysłowej, ale także społeczno-moralnej, estetycznej i fizyczno-zdrowotnej. Głównym czynnikiem samokształcenia jest aktywność edukacyjna, wynikająca z samodzielności planowania i podejmowania działań edukacyjnych dla siebie i środowiska społecznego we wszystkich sferach życia i kultury”¹⁹. Czynnikiem rozwoju kulturalnego jednostki ludzkiej jest proces uczenia się oparty na kompetencjach edukacyjnych i kulturalnych. Umożliwia ono kreowanie różnych obszarów osobowości człowieka.

Szczególny związek samokształcenia z kulturą dostrzegł W. Okoń, który pisał: „Samokształcenie jest (...) zawsze nabywaniem bądź kultury ogólnej, a w jej obrębie jakiejś wiedzy i jakichś form działania, bądź kultury fachowej, w zależności od rodzaju zawodu wykonywanego przez jednostkę”²⁰. Tak pojmowane samokształcenie jest ewidentnie związane z kulturą, zwraca też uwagę na potrzebę przysposabiania człowieka do bycia w kulturze poprzez praktyczne działania. Patrząc na potrzeby człowieka w zakresie znalezienia się w poszczególnych obszarach kultury, trzeba widzieć konieczność całościowego kształcenia etycznego, kulturowego, naukowego, ekonomicznego i społecznego kształtowania osobowości ludzkiej przez wprowadzenie w wartości kultury²¹.

Nie można nie dostrzegać faktu, że głównym celem wychowania jest realizacja aktualnych celów edukacji kulturalnej. S. Hessen przyjął, iż „prawdziwe wykształcenie jest bowiem zawsze samokształceniem i prawdziwe nauczanie jest przede wszystkim organizacją uczenia się”²².

Dlatego też samokształcenie obok kształcenia szkolnego jest procesem przysposobienia dorosłej jednostki do aktywnego bycia w kulturze. Takie stanowisko nawiązuje też do poglądów S. Hessena, który postawił tezę, że dzieła kultury są czynnikiem kształtującym osobowość jednostki ludzkiej, a proces ten zachodzi w toku urealniania wartości kulturowych i wprowadzania ich w obręb kultury subiektywnej. Zwrócił też uwagę, że „każde prawdziwe kształcenie jest samokształceniem, tzn. takim przyswojeniem przedmiotu przez podmiot, jakie zawiera w sobie samorzutny i wolny wysiłek osobowości i przeto graniczy ze stwarzaniem przedmiotu na nowo”²³. Nie można też pominąć tezy autora *Podstaw pedagogiki* zakładającej, że „kształcenie jest wprowadzeniem ucznia w świat kultury, czyli tradycji jako żywego potoku bytu dziejowego”²⁴. Stąd kształcenie jest procesem umożliwiającym jednostce wkroczenie w krąg wartości, dóbr

¹⁷ W. Okoń, Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, PWN, Warszawa 1987, s.166.

¹⁸ J. Półturzycki, Dydaktyka dorosłych, Warszawa 1991.

¹⁹ Tamże, s. 318.

²⁰ W. Okoń, Wprowadzenie...dz.cyt. s. 166.

²¹ S. Hessen, Struktura i treść szkoły współczesnej. Zarys dydaktyki ogólnej, Wybór i oprac. W. Okoń, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997

²² Tamże, s.157.

²³ S. Hessen, O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997, s.124.

²⁴ Tamże, s. 124.

tworzących kulturę, pozwala również na dotarcie do źródeł kultury. Szerokie ujęcie kształcenia, w którym należałoby widzieć uczenie się, obok S. Hessena prezentowali B. Nawroczyński²⁵ i Z. Mysłakowski²⁶.

W treściach procesów formacyjnych człowieka mieści się przeszłość, współczesności przyszłość.

Różne formy indywidualnego samokształcenia odgrywają ważną rolę w kształceniu ustawicznym. U podstaw tego ostatniego leży między innymi stwierdzenie S. Hessena, że „Wychowanie, jak to wynika z jego istoty, nie może być nigdy zakończone. Wychowujemy się przez całe życie i nie mamy w życiu naszym takiego momentu, kiedy byśmy powiedzieć mogli, że rozwiązaliśmy zagadnienie własnego wychowania”²⁷.

Metaforyczne ujęcie człowieka kształcącego się, uprawiającego samokształcenie – homo viator kumuluje w sobie wiele pozytywnych treści. „Wędrować to znaczy iść ku celom, iść i patrzeć, smakować świat, naturę i kulturę, sięgać do gwiazd. Wędrować to być w drodze, nie ustawać, nie zatrzymywać się. Wędrować to iść przez życie nieustannie, aby żyć lepiej i piękniej. Wędrować to podejmować podróż, planować ją i zdążać do nieznanego, aby poznać, to bardziej być niż mieć. Bardziej przeżywać, doznawać i poznawać, niż posiadać i używać”²⁸.

Kreśląc wizję człowieka innowacyjnego – człowieka XXI wieku – J. Koziński zwrócił uwagę na fakt, że proces nabywania wiedzy o świecie i o sobie samym jest istotnym elementem kształcenia i samokształcenia. Kluczowe znaczenie dla rozwoju człowieka innowacyjnego ma „pobudzanie motywacji i umiejętności samokształcenia”²⁹, traktowanego obok samowychowania jako podstawowy czynnik rozwoju i element kierowania indywidualnym życiem jednostki. Należy podkreślić, że o istocie kompetencji edukacyjnych człowieka dorosłego stanowią umiejętności samokształceniowe. Ogromne znaczenie dla rozwoju kulturalnego ma samoinicjowanie uczenia się. Angażuje ono zarówno uczucia, jak i umysł uczącego się, co odgrywa istotną rolę w uczestnictwie w kulturze. Potrzebę uaktualnionego spojrzenia na edukację dorosłych sugeruje deklaracja Hamburskiej Konferencji Edukacji Dorosłych³⁰, czytamy w niej:

„Edukacja dorosłych oznacza całościowe ujęcie procesów szkoleniowych zarówno formalnych, jak i nieformalnych, gdzie ludzie uważani za dorosłych przez społeczeństwo, do którego należą, rozwijają swe zdolności, wzbogacają wiedzę i doskonalą techniczne i zawodowe kwalifikacje lub nadają im nowy kierunek, aby zaspokoić własne potrzeby lub te, które są istotne z punktu widzenia społeczeństwa. (...) Nowa koncepcja edukacji dorosłych stanowi wyzwanie dla istniejącej praktyki, ponieważ wymaga stworzenia sieci wewnątrzformalnych i nieformalnych systemów oraz innowacji, więcej twórczości i elastyczności. (...)”³¹. W kontekście powyższych konstatacji edukacja kulturalna jest edukacją uczącą sztuki życia, uwzględniającą strategię czterech filarów edukacji³².

²⁵ B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, Ossolineum, Wrocław, Warszawa, Kraków 1957.

²⁶ Z. Mysłakowski, *Proces kształcenia i jego wyznaczniki*, PZWS, Warszawa 1970.

²⁷ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997, s. 75.

²⁸ O. Czerniawska, *Uczenie się jako styl życia*, „Edukacja Dorosłych”, 1997 nr 2, s. 11.

²⁹ J. Koziński, *Człowiek wielowymiarowy*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1996, s. 42.

³⁰ V Międzynarodowa Konferencja Edukacji Dorosłych w Hamburgu, lipiec 1997.

³¹ J. Półturzycki, *Tendencje rozwojowe edukacji dorosłych w XXI wieku*, (w:) *Nauczyciel andragog u progu XXI wieku*, red. W. Horynia, J. Maciejewski, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002, s. 18–19.

³² Raport dla...dz. cyt.

Dla teoretycznych podstaw edukacji kulturalnej istotnego znaczenia nabiera problem podmiotowości jednostki ludzkiej. Człowiek dorosły to istota podmiotowa i autonomiczna zdolna do działań kreatywnych, „do udziału zarówno w procesach wzbogacania dostępnych obszarów rzeczywistości zewnętrznej, jak do samorealizacji i do zindywidualizowanego tworzenia samego siebie”³³. Są to działania samokształceniowe opierające się na podmiotowej kreatywności jednostki. E. Cassirer (1874–1945) traktował człowieka jako twórcę kultury. Według niego kultura jest procesem samowyzwalania się człowieka, obejmuje jego działania przejawiające się w języku, mitach, religii, nauce, sztuce i historii³⁴.

Paideia kategorią strategii edukacji kulturalnej dorosłych

U podstaw edukacji kulturalnej leży widzenie kultury jako elementu kształtującego osobowość człowieka. Należy do niego „filozofia i nauka, należy także – chociaż budzi to wciąż zdziwienie – także i technika jako dzieło ludzkie; należy także nie tylko cały krąg przeżyć odświeżających, związanych z pięknem, lecz także powszednich, związanych z moralnością, z pracą, ze stosunkiem do innych ludzi”³⁵. Wymienione przez B. Suchodolskiego płaszczyzny kultury wyznaczają z jednej strony kierunki aktywności kulturalne, z drugiej zaś nurty edukacji kulturalnej. Dzięki procesom formacyjnym: kształceniu, samokształceniu, wychowaniu i samowychowaniu człowiek zdobywa kompetencje pozwalające mu rozwiązywać problemy istoty i sensu życia, uzyskiwać odpowiedzi na inne pytania egzystencjalne i przyjmować postawy odpowiedzialności za własne wybory. Stąd „kultura jako styl życia jest nieustającym rozwiązywaniem problemów sensu i wartości istnienia, problemów odpowiedzialności i powołania ludzi. Tak pojęta kultura rodzi się i wyrasta ze stosunku człowieka do samego siebie, do innych ludzi, do pracy, do narodu i ludzkości”³⁶. Z przytoczonych sformułowań wynika, że kultura ujmuje uniwersum wartości i symboli. Takie stanowisko reprezentowali Wilhelm Dilthey (1833–1911), Georg Simmel (1858–1918), Wilhelm Windelband (1848–1915) oraz Heinrich Rickert (1863–1936). Także twórcy polskiego nurtu pedagogiki kultury B. Suchodolski (1903–1992), B. Nawroczyński (1882–1974) odwoływali się do prądów niemieckich filozofów kultury. Byli też rzecznikami szeroko pojmowanej kultury w jedności i różnorodności.

Istotną kategorią dla edukacji kulturalnej dorosłych jest paideia. Jest ona też kluczowa dla rozumienia kultury³⁷. W. Jager zakładał, że w kulturze greckiej wychowanie świadomie miało na celu budowanie uniwersalnego ideału człowieka. Termin paideia pierwotnie oznaczał wychowanie dziecka, jego nauczanie lub edukację, dla starożytnych Greków był to synonim kultury³⁸. Natomiast współcześnie paideia określa postawę humanistyczną promującą wartości dobra, piękna i człowieczeństwa.

Henri-Irenee Marrou pisze, że „Paideia nie jest już tylko techniką, która ma dziecko wyposażyć i pospiesznie przygotować, by wyrosło na mężczyznę. W języku greckim epoki hellenistycznej znaczenie tego słowa poszerzyło się (...). Odnosi się ono teraz i do wyników osiągnię-

³³ I. Wojnar, *Humanistyczne...* dz. cyt., s. 188.

³⁴ E. Cassirer, *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, tł. A. Staniewska, Warszawa 1971.

³⁵ B. Suchodolski, *Kultura...* dz. cyt., s. 59.

³⁶ Tamże, s. 59

³⁷ A. Żywcok, Paideia, (w:) *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. IV, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005, s. 7–8.

³⁸ W. Jager, P. *Formowanie człowieka greckiego*, t. I, II, Warszawa 1962, 1964.

tych przez wychowawczy wysiłek. Nie ustaje on przez całe życie i zmierza do coraz doskonalszego urzeczywistnienia ideału człowieczeństwa³⁹. Dlatego też istota kształcenia człowieka tkwi w jego kontaktach z wartościami wszechświata. Dorosły w toku samoedukacji nawiązuje nieustanny kontakt z wartościami świata kultury, dokonuje ich wyborów i wprowadza w krąg własnego życia. „Słowo *paideia* – zaznacza Henri-Irenee Marrou – poczyną oznaczać kulturę pojętą nie jako zespół czynności przygotowawczych, z których się składa wychowanie, lecz jako oznaczające coś dokonanego, tak jak my tego określenia używamy mając na myśli stan umysłu w pełni rozwiniętego, który wszystkie swe uzdolnienia doprowadził do rozkwitu; stan umysłu człowieka, który naprawdę stał się człowiekiem”⁴⁰. Wynika z tego istotne wskazanie dla edukacji kulturalnej, mówiące o konieczności rozwijania kultury w człowieku. Słusznie zwraca uwagę I. Wojnar, że „Idea kultury w człowieku pojawia się wszędzie tam, gdzie nie tylko narasta poczucie niebezpiecznego zagrożenia „tkanki ludzkiej”, ale budzą się dążenia do przeciwdziałania temu zjawisku, wzmocnienia działań edukacyjnych, które miałyby przyczynić się do budowania określonej, humanistycznej jakości człowieka”⁴¹. Występowanie takich zjawisk, jak ubóstwo społeczne, bezrobocie, bezdomność, patologie społeczne, konsumpcjonizm przyczynia się do faktu, iż model „człowieka kulturalnego” staje się coraz bardziej nieosiągalny dla licznych grup społecznych. Uzupełnieniem takiej sytuacji staje się alienacja kulturowa w środowiskach lokalnych. U kresu życia B. Suchodolski pisał, że „Alienacja, która wciąż dziś przybiera na sile, rozciąga się na dziedziny, w jakich nigdy dotąd się nie pojawiła. Stanowi niepodważalne świadectwo niepokoju, charakteryzującego osoby wyobcowane ze środowiska, a jednocześnie nadziei na przywrócenie więzi wspólnoty”⁴².

4. Czy andragogika kultury?

Kultura jest zjawiskiem złożonym z elementów tworzących całość. Poszczególne elementy pozostają ze sobą w związkach tworząc zespoły wartości, co pozwala traktować kulturę jako system, który łączy rozmaite ogniwa rzeczywistości. Antropologia kultury proponuje aby zrozumieć bogate treści pojęcia „kultura”, trzeba połączyć w jedną całość wiele podstawowych aspektów tego zjawiska.

Jedną z cech kultury jest wyuczalny charakter zjawisk kulturowych⁴³. Uczenie się kultury może przybierać rozmaite formy i przebiega praktycznie przez całe życie człowieka i stanowi element edukacji permanentnej.

Nieprzebrane bogactwo wartości i elementów systemu kultury stanowi niewyczerpalne źródło inspiracji dla edukacji kulturalnej. Ta zaś opiera się o tezę, że jedną z charakterystycznych cech kultury współczesnej jest orientacja wychowawcza budująca kulturę w człowieku⁴⁴. Nawiązuje ona do myśli B. Nawrocyńskiego, który przyjął, że „Wychowanie, z punktu widze-

³⁹ Henri-Irenee Marrou, *Historia wychowania w starożytności*, Przekład St. Łoś, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1969, s.153.

⁴⁰ Tamże, s.153.

⁴¹ I. Wojnar, *Humanistyczne...* dz. cyt., s. 88.

⁴² B. Suchodolski, *Edukacja permanentna, rozdroża i nadzieje*. Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa 2003, s. 107.

⁴³ E. Nowicka, *Świat człowieka – świat kultury*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

⁴⁴ A. K. Paluch, Malinowski, *Wiedza Powszechna*, Warszawa 1990.

nia pedagogiki kultury, jest realizowaniem kultury w rozwijających się jednostkach ludzkich”⁴⁵. Jest to praktycznie budowanie kultury subiektywnej.

Andragogika ujmuje wszystkie aspekty życia człowieka dorosłego, w których występują działania edukacyjne oparte o podstawowe procesy formacyjne: kształcenie, samokształcenie, wychowanie i samowychowanie. Edukacja kulturalna w odniesieniu do dorosłych jest oparta o szeroko pojęte samokształcenie i animację kulturalną. Koniecznością staje się zajęcie stanowiska wobec problemów nurtujących dorosłych, zagrażających ich egzystencji – bezrobocie i ubóstwo.

Wobec zagrożeń współczesności zachodzi konieczność przeciwdziałania tym zjawiskom, jakie podjąć działania w tym zakresie, może wskazać andragogika kultury we współpracy z pedagogiką społeczną⁴⁶. Droga do humanizacji człowieka jest właśnie edukacja kulturalna oparta o zasadę mówiącą, iż „jedyną powinnością, celem i powołaniem człowieka jest tworzenie kultury. Człowiek winien być ceniony i kochany przede wszystkim dlatego, że tworzy kulturę”⁴⁷. Jest ona wszechobecna w życiu każdego dorosłego człowieka, jest ściśle związana z edukacją i jakością człowieka, a także z jego miejscem w Polsce, Europie i świecie. Wraz ze zmianami gospodarczymi po roku 1989 firmy polskie ucząc się działań w nowych warunkach coraz wyraźniej zaczęły dostrzegać rolę kultury w organizacji⁴⁸ i potrzebę doskonalenia pracowników w zakresie budowania tożsamości kulturowej firmy.

Andragogika kultury jest subdyscypliną andragogiczną kumulującą elementy andragogik szczegółowych takich, jak andragogika czasu wolnego, andragogika uczestnictwa w kulturze, andragogika twórczości, andragogika międzykulturowa, andragogika turystyki, andragogika kultury organizacji. Pojęciem, które mieści się w treściach andragogik szczegółowych jest kultura i edukacja ucząca bycia w kulturze. Andragogika kultury sięga do treści dziedzictwa kultury, wartości kulturowych i moralnych, a także do elementów humanistycznych kultury europejskiej. Przedmiotem badań andragogiki kultury są cele, treści, metody edukacji kulturalnej dorosłych, a także relacje człowieka dorosłego z wartościami i dobrami kultury kształtowane na płaszczyźnie aktywności kulturalnej. Zachodzą one dzięki kompetencjom kulturalnym, edukacyjnym i autokreacyjnym człowieka. Stara się też znaleźć odpowiedź na pytanie: jak doskonalić kulturę w dorosłym człowieku? Zadaniem andragogiki kultury jest zintegrowanie dorobku badawczego andragogik szczegółowych, dotyczącego edukacji kulturalnej człowieka dorosłego funkcjonującego w różnych środowiskach. Andragogika kultury, jak i poszczególne jej komponenty kumulują w sobie dwa elementy, jeden opisowy i drugi normatywny element opisowy powstaje w efekcie rzetelnej diagnozy aktualnej rzeczywistości kulturowej. Natomiast normatywny formułuje przepisy postępowania dla poszczególnych nurtów aktywności i edukacji kulturalnej. Urzeczywistnienie elementów opisowych badań andragogicznych napotyka na pewne ograniczenia. Należą do nich trudności w uzyskiwaniu zgody instytucji na badania andragogiczne, realizacja aktów prawnych o ochronie danych

⁴⁵ B. Nawroczyński, *Współczesne prądy ... dz. cyt.*, s. 33.

⁴⁶ Człowiek u progu trzeciego tysiąclecia. Zagrożenia i wyzwania, red. Red. M. Plopa, t. 1, Wydawnictwo Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej, Elbląg 2006.

⁴⁷ J. Zubelewicz, Elzenberg Henryk Józef Marian (1887–1967), (w:) *Przewodnik po literaturze filozoficznej XX wieku*, t. I, red. B. Skarga, S. Borzyska, H. Floryńska-Lalewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994, s. 74.

⁴⁸ C. Sikorski, *Kultura organizacyjna w instytucji*, Łódź 1990.

osobowych. Taka sytuacja wpływa na przesunięcie uwagi na projektowanie, tworzenie i kreowanie rzeczywistości edukacyjnej i kulturowej⁴⁹.

Literatura

1. Edukacja dorosłych. Teoria i praktyka w okresie przemian, red. J. Saran, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2000.
2. Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka, red. B. Suchodolski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, Łódź 1986.
3. Edukacja kulturalna. Wybrane obszary, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004.
4. Edukacja jest w niej ukryty skarb, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998.
5. Hessen S. Struktura i treść szkoły współczesnej. Zarys dydaktyki ogólnej, Wybór i oprac. W. Okoń, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997.
6. Horbowski A. Kultura w edukacji, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004.
7. Kozielecki J., Człowiek wielowymiarowy, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1996.
8. Nauczyciel andragog u progu XXI wieku, red. W. Horynia, J. Maciejewski, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002.
9. Suchodolski B., Wychowanie mimo wszystko, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.
10. Zachariasz A., Kultura. Jej status i poznanie. Wprowadzenie do relatywistycznej teorii kultury, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1999.

Dane korespondencyjne autora:

dr Adam HORBOWSKI

Uniwersytet Rzeszowski

Instytut Pedagogiki

ul. ks. J. Jałowego 24

35-959 Rzeszów

⁴⁹ T. Aleksander, Ewolucja nazewnictwa oświaty dorosłych i trendy w tworzeniu jej teoretycznych podstaw, (w:) Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje. Studia ofiarowane Profesor Eugenii Wesołowskiej z okazji 50-lecia pracy pedagogicznej i naukowej, red. Ewa Przybylska, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2001.

Uczący się region – idea i podstawowe założenia

Learning region – the idea of and its basic assumptions

Słowa kluczowe: region, sieć, społeczność lokalna, edukacja całościowa.

Key words: region, Network, local community, lifelong learning.

Summary

The article concerns regions and networks. The “Learning region” as a concept links the idea of network with the notion of region. The regional approach gives great advantage to the promotion of lifelong learning. First of all, it contributes to the increase of participation in learning in a region. Moreover, the qualification opportunities can be better considered and planned through an approach which is directed towards the regional needs.

Edukacja całościowa, zdobywanie kwalifikacji zawodowych oraz rozwój wszechstronnych kompetencji społecznych przez możliwie szerokie rzesze obywateli stanowią podstawowy warunek rozwoju gospodarczego regionów i krajów oraz społeczeństw. Mają również wielki wpływ na indywidualne losy obywateli. Od wiedzy, kwalifikacji i kompetencji jednostki zależy jej życiowy sukces w pracy, zawodzie, życiu rodzinnym, społecznym i obywatelskim. Uczenie się we wszystkich fazach życia rozwija zdolność kreatywnego projektowania drogi życiowej i spełnienia się w różnych obszarach aktywności. Istnieje pilna potrzeba politycznego i społecznego działania na rzecz rozpowszechnienia koncepcji edukacji całościowej wśród społeczeństwa. Konieczne są konkretne inicjatywy umożliwiające i wspierające procesy uczenia się osób dorosłych oraz inspirujące i motywujące do inwestowania we własny rozwój.

Żadna perswazja, żadne argumenty przemawiające za koniecznością edukacji całościowej nie odniosą pożądanego skutku, o ile system edukacji, z całym bogactwem swoich celów, treści, form pracy oświatowej oraz struktur nie stworzy dla wszystkich obywateli odpowiednich warunków do uczenia się na przestrzeni całego życia. Paradygmat uczenia się przez całe życie implikuje jakościowe przeobrażenia w sferze polityki oświatowej. Jej zadaniem staje się dokonanie zmian w ludzkich postawach wobec uczenia się. Uczenie się nie może już być rozumiane jako aktywność przypisana do określonego wieku bądź szczególnych sytuacji życiowych, musi być postrzegane jako proces ciągły, wpisany w indywidualną biografię, którym jednostka steruje i za który ponosi odpowiedzialność. Zdolność samostereowania indywidualną karierą edukacyjną staje się w obliczu rosnącego tempa zmian w gospodarce i społeczeństwie kluczową kompetencją jednostki.

W rzeczywistości niezbędny jest rozwój nowej kultury uczenia się, bazującej na kulturowo nowej postawie wobec uczenia się. Na znaczeniu zyskują procesy uczenia się, zachodzące poza

formalnym systemem oświaty: uczenie się nieformalne czy okazjonalne w życiu codziennym, na stanowisku pracy, w rodzinie, w czasie wolnym od pracy czy poprzez zaangażowanie w działalność społeczną. Życie staje się tym, czym dotychczas była szkoła.

Realizacja koncepcji uczenia się przez całe życie wymusza na polityce i praktyce oświatowej większe zaangażowanie i troskę o wyrównanie szans edukacyjnych i zawodowych dla tych społeczności, które nie są w stanie we własnym zakresie sprostać wymogom, jakie na nie narzuca uczenie się we współczesności. Permanentnym zadaniem polityki i praktyki oświatowej musi zatem być dążenie do integracji społecznej grup zmarginalizowanych, tradycyjnie nieuczestniczących w procesach edukacyjnych oraz przeciwdziałanie wykluczeniu nowych grup społeczeństwa, które nie są w stanie pokierować swoją karierą edukacyjną. Uczenie się przez całe życie, stając się w edukacji paradygmatem, wymusza także zmiany w strukturze i organizacji instytucji oświatowych. Wyzwaniem, z jakim muszą się zmierzyć, jest przystosowanie ofert do coraz bardziej zindywidualizowanych potrzeb edukacyjnych społeczeństwa, w tym rozwój indywidualnego poradnictwa i serwisu usług edukacyjnych. Muszą zwiększyć elastyczność działania oraz efektywność w sferze komunikacji z odbiorcami ofert, jak i innymi partnerami społecznymi, zaangażowanymi w kwestie oświaty lub dysponujący potencjałem, który może wspomóc rozwój nowej kultury uczenia się w ich indywidualnych wysiłkach na polu edukacji.

Konieczna jest aktywna komunikacja pomiędzy partnerami społecznymi oraz ich współdziałanie celem wypracowania i otwierania nowych dróg i płaszczyzn dla procesów uczenia się.

Najbardziej optymalną przestrzenią do kreowania nowej kultury uczenia się jest płaszczyzna regionalna. Zapewnia ona przestrzenną bliskość różnorodnych aktorów społecznych, stwarza dogodne warunki dla komunikacji i rozwoju wspólnych inicjatyw. Otwierają się możliwości koordynacji ofert edukacyjnych pod kątem potrzeb społecznych, gospodarczych, kulturalnych i politycznych. Poprzez zaangażowanie licznych partnerów społecznych w realizację koncepcji edukacji całościowej wzrastają szanse na wykorzystanie efektu synergii celem upowszechnienia nowej kultury uczenia się, także w środowiskach społecznych tradycyjnie nieuczestniczących w procesach edukacyjnych.

Region, perspektywa regionalna dostarcza wielu inspiracji i konkretnych opcji, sprzyjających intensyfikacji procesów uczenia się obywateli i zwiększeniu uczestnictwa w tych procesach różnych grup społecznych, także tych, które tradycyjnie przyjmują postawę bierną wobec uczenia się.

Walorem regionów jest możliwość rozpowszechnienia koncepcji uczenia się przez całe życie poprzez konkretne działania w społecznościach lokalnych, skierowane do całych rodzin i wszystkich pokoleń. Identyfikacja mieszkańców z regionem sprzyja ich uczestnictwu w ofertach edukacyjnych, nawiązujących do specyfiki, historii, tradycji i współczesnych zagadnień istotnych dla życia w tym regionie, jak i udziałowi w ofertach kształcenia zawodowego. Zwłaszcza aspekt edukacji zawodowej i kwalifikowania społeczeństw, silnie eksponowany we współczesnej polityce i strategiach rozwojowych różnych obszarów społecznych, nabiera coraz większej wagi w perspektywie regionalnej. Uwzględnienie potencjału i potrzeb regionu oraz konstruowanie przyszłościowych strategii jego rozwoju jest istotnym instrumentem kreowania silnego rynku pracy i polityki zatrudnienia oraz kwalifikowania kadr. W tym kontekście na znaczeniu zyskują pytania o możliwości wykorzystania kwalifikowania zawodowego jako tej podstawowej, najbardziej powszechnej aktywności społeczeństw w obszarze edukacji jako instrumentu wdrażania koncepcji edukacji całościowej w indywidualne strategie życiowe obywateli oraz uczynienia z niej powszechnej zasady funkcjonowania nowoczesnych społeczeństw.

Cel, jakim jest rozpowszechnienie koncepcji edukacji całościowej na płaszczyźnie regionalnej z wykorzystaniem tkwiącego w niej potencjału, sprowadza się przede wszystkim do działań zmierzających do zwiększenia aktywności edukacyjnej obywateli. W szczególności konieczne i uzasadnione są inicjatywy, pozwalające na:

- badanie i diagnozę potrzeb celem stworzenia odpowiedniej oferty edukacyjnej, ściśle odpowiadającej regionalnemu zapotrzebowaniu na wiedzę i kwalifikacje,
- zwiększenie przejrzystości ofert tak, by ich potencjalni odbiorcy mogli dokonywać optymalnych wyborów,
- zwiększenie elastyczności ofert zarówno pod kątem czasowego dostosowania do możliwości uczących się osób, jak i zabezpieczenia przestrzennej bliskości do ich odbiorców,
- zapewnienia powszechnego dostępu do ofert, tzn. likwidacji wszelkich barier uniemożliwiających bądź utrudniających korzystanie z nich, np. barier finansowych lub architektonicznych (w przypadku osób niepełnosprawnych) oraz
- rozwój struktur poradnictwa edukacyjnego ze szczególnym uwzględnieniem poradnictwa indywidualnego.

Idea „uczących się regionów” na płaszczyźnie europejskiej sprowadza się do zamysłu wykorzystania potencjału tkwiącego w regionach do rozpowszechnienia koncepcji edukacji całościowej. Innymi słowy: „uczący się region” jest próbą wdrożenia koncepcji edukacji całościowej w życie regionu. Wśród jego celów strategicznych można wyróżnić m.in. takie:

- wzrost wrażliwości społeczeństwa na kwestie edukacyjne,
- wzrost zaangażowania w procesy uczenia się,
- rozwój zdolności obywateli do samostereowania indywidualnymi procesami uczenia się,
- rozwój kompetencji osobowych,
- zwiększenie atrakcyjności regionu pod względem gospodarczym, ekonomicznym, turystycznym,
- uczynienie z regionu optymalnego miejsca do życia i pracy oraz
- zwiększenie poczucia tożsamości mieszkańców z ich regionem.

Podstawą tworzenia „uczących się regionów” jest, ujmując w największym uproszczeniu, budowa sieci zrzeszającej ważnych z perspektywy uczenia się partnerów społecznych, posiadających potencjał mogący przyczynić się do rozwoju i wzmocnienia regionalnych mechanizmów oraz struktur sprzyjających implementacji koncepcji edukacji całościowej w regionie. Owym partnerom, tworzącym filary sieci, przypada zadanie opracowania odpowiedniej strategii dla regionu w kontekście potrzeb i możliwości wdrażania koncepcji edukacji całościowej oraz współpraca w zakresie urzeczywistniania założeń tychże strategii.

Charakter poszczególnych członków sieci jest uzależniony od specyfiki regionu. Z reguły są to instytucje kulturalno-oświatowe (szkoły różnego szczebla, biblioteki, muzea, domy kultury, stowarzyszenia kulturalno-oświatowe), instytucje statutowo zobowiązane do działalności na rzecz rozwoju regionalnego (agencje rządowe), partnerzy społeczni (instytucje pomocy społecznej), instytucje związane z rynkiem pracy (urzędy pracy, pracodawcy), gremia polityczne, administracja państwowa i samorządowa i inne.

Także podział zadań między członkami sieci wynika ze specyfiki regionalnej, konkretnych założeń przyjętej strategii oraz charakteru pracy i kompetencji członków. Rodzaj prowadzonej działalności jest kryterium rozstrzygającym o zakresie odpowiedzialności i zadań. Przykładowo:

- instytucje oświatowe oddają do dyspozycji sieci i zabezpieczają infrastrukturę oraz instrumenty sprzyjające procesom uczenia się;
- polityka wyznacza kierunki rozwoju, wydaje odpowiednie dyspozycje;
- instytucje wspierające rozwój regionalny otwierają pole działania i udostępniają swoje wewnętrzne sieci;
- rzemiosło, turystyka, organizacje branżowe, np. rolnicze, tworzą warunki dla rozwoju inicjatyw i projektów;
- organizacje pozarządowe, wolontariackie popularyzują koncepcję edukacji całościowej wśród społeczności lokalnych i zachęcają do uczestnictwa w procesach uczenia się.

Implementacja uczących się regionów przebiega z reguły dwufazowo. W pierwszej fazie ma miejsce planowanie i programowanie strategii, uwzględniające jednocześnie problematykę finansowego zabezpieczenia zaprojektowanych działań. W drugiej fazie następuje wdrożenie w życie strategii uczącego się regionu. Zgodnie z założeniami koncepcji edukacji całościowej, uczące się regiony są skoncentrowane zarówno na realizacji założeń merytorycznych, wynikających ze specyfiki przyjętych celów regionu, jak i tworzeniu regionalnej przestrzeni (warunków ramowych) dla procesów uczenia się lokalnych społeczności. Dysponują one bogactwem instrumentów umożliwiających realizację różnorodnych celów uczącego się regionu. Od kreatywności członków regionalnych sieci zależy zastosowanie odpowiednich instrumentów, a także stopień niekonwencjonalności i innowacyjności inicjowanych w regionie procesów nauczania i uczenia się. Wśród instrumentów, jakimi dysponują uczące się regiony, pojawiają się najczęściej:

- różnorodne oferty edukacyjne,
- badania potrzeb edukacyjnych,
- koordynacja i optymalizacja ofert edukacyjnych,
- poradnictwo edukacyjne,
- centra informacji, bazy danych,
- projekty na rzecz poszczególnych grup społecznych, w tym grup poszkodowanych społecznie,
- regionalny marketing oświatowy,
- współpraca między szkołami, bibliotekami, muzeami etc.,
- uznawanie kompetencji zdobytych poza formalnym systemem kształcenia,
- systemy zapewnienia jakości,
- rozwój edukacji na odległość oraz nowatorskich form nauczania i uczenia się.

„Uczący się region” ma na celu intensyfikację procesów uczenia się jednostek, organizacji oraz regionu jako całości. Tworząc odpowiednie warunki ramowe, ułatwia jednostkom adaptację do zmieniającej się rzeczywistości, wyzwala przedsiębiorczość i kreatywność oraz otwartość na uczenie się w różnych fazach życia. Partnerzy społeczni (organizacje, urzędy etc.), uczestniczący w sieci, zwiększają kompetencje fachowe i społeczne poprzez współpracę w sieci oraz działanie według zasad obowiązujących w ramach przyjętych systemów jakości. Zyskują na koordynacji i wspólnej realizacji oferty oświatowej oraz rosnącej aktywności edukacyjnej społeczeństwa.

Region jako całość korzysta z wdrożenia koncepcji „uczącego się regionu” w nie mniejszym stopniu niż jednostki i organizacje. Wiedza i kwalifikacje społeczności lokalnej przekładają się na dobrobyt regionu, stwarzają szanse na jego rozwój, w konsekwencji przyczyniają się do upowszechniania i natężenia procesów uczenia się w przestrzeni regionalnej. Strategia „uczące-

go się regionu” jest dla niego swoistym źródłem wiedzy na temat potrzeb, potencjału, możliwości, pokładów wiedzy i źródeł innowacji.

Literatura

1. Brüning, G., Kuwan, H.: Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld 2002.
2. Habeck, S.: Dienst an sich selbst, (w:) Ehrenamt. Zeitschrift für Erwachsenenbildung II/2008.
3. Matthiesen, U., Reutter, G. (wyd.): Lernende Region – Mythos oder lebendige Praxis? DIE Bonn 2003.
4. Nuissl, E., Dobisch, R., Hagen, K., Tippelt, R. (wyd.): Regionale Bildungsnetze. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bielefeld 2006.
5. Regionen und Netzwerke, DIE 1/2002, Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Lernende Regionen.
6. Samhaben, Th., Temper-Samhaber, B.: Regionen sind auch nur Menschen. 25 Erfahrungen auf dem Weg der österreichischen Regionalentwicklung. Öhling 2008.

Dane korespondencyjne autora:

dr hab. Ewa PRZYBYLSKA, prof. UMK

e-mail: Przybylska@dvv-international.pl

Edukacja i szkolenie 2010 – postęp realizacji programu

Raport Komisji Europejskiej *Progress towards the Lisbon objectives in education and training (I)*

Education and Training 2010 – *Progress towards the Lisbon objectives in education and training*. Report of European Commission

Słowa kluczowe: strategia lizbońska, edukacja, szkolenie, UE.

Key words: Lisbon strategy, education, training, EU.

Summary

Education and training have an important place in the integrated guidelines for delivering the revised Lisbon strategy for jobs and growth. As part of this overall strategy, the Council set out broad common objectives for the education and training systems of the EU. The Education and Training 2010 Work Programme supports the actions of the Member States to achieve these objectives.

Presented Report is the 5th annual report examining performance and progress under this programme. The purpose of this report is to provide strategic guidance on the basis of indicators, benchmarks and research results.

Struktura polityki i założenia strategii lizbońskiej

Edukacja i szkolenia stanowią istotny element wytycznych dotyczących wdrażania strategii lizbońskiej w kwestii ochrony i wzrostu ilości miejsc pracy.

W ogólnej strategii Rada określiła wspólne cele dotyczące systemów edukacyjnych i szkoleniowych Unii Europejskiej, natomiast wdrażany od 2003 roku Program Roboczy *Edukacja i Szkolenia 2010* wspomaga działania Państw Członkowskich podejmowane w celu osiągnięcia tych celów. Dla ciągłego monitoringu postępów krajów Wspólnoty stosowane są określone wskaźniki monitorujące procesy dążenia do osiągnięcia celów strategii lizbońskiej:

- Uczestnictwo w edukacji przedszkolnej
- Edukacja specjalna
- Osoby wcześniej kończące proces edukacji
- Czytelnictwo, znajomość matematyki i przedmiotów ścisłych
- Umiejętności językowe
- Umiejętności w zakresie Technologii Informacyjnej i Komunikacyjnej
- Umiejętności obywatelskie
- Kształcenie umiejętności uczenia się
- Odsetek kończących szkołę średnią
- Rozwój zawodowy nauczycieli i szkoleniowców
- Absolwenci studiów wyższych
- Międzynarodowa mobilność studentów studiów wyższych
- Uczestnictwo osób dorosłych w kształceniu ustawicznym
- Umiejętności osób dorosłych
- Wyniki edukacyjne ludności
- Inwestycje w edukację i szkolenia

Wskaźniki te pozwalają Komisji Europejskiej i Państwom Członkowskim stworzyć podstawę założeń polityki; dokonywać analizy zarówno na poziomie UE i poszczególnych państw; określać dobre wyniki w celu dokonania oceny i wymiany informacji w obrębie Państw Członkowskich oraz porównać wyniki z krajami trzecimi.

W ramach Programu Robczego *Edukacja i Szkolenia 2010*, Rada Europy przyjęła pięć założeń do zrealizowania przez kraje członkowskie do roku 2010:

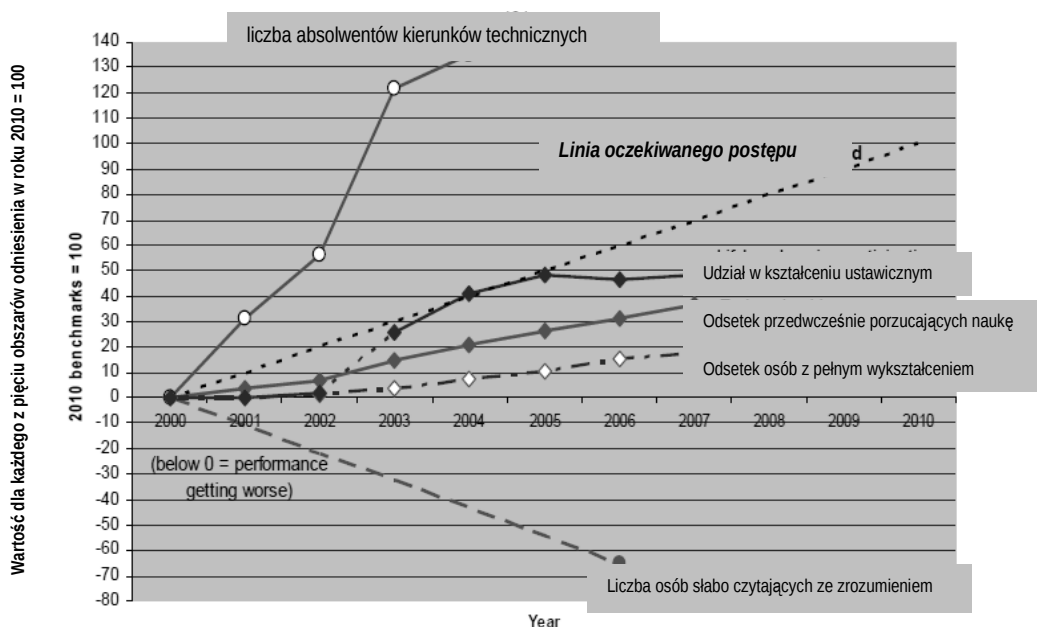
1. Nie więcej niż 10% osób wcześniej kończących edukację.
2. Obniżenie o około 20% odsetka uczniów uzyskujących niskie wyniki w zakresie czytania ze zrozumieniem.
3. Przynajmniej 85% młodych ludzi powinno kończyć szkołę średnią.
4. Wzrost o przynajmniej 15% wśród absolwentów studiów matematycznych, ścisłych i technicznych (oryg. MST) przy równoczesnym zmniejszeniu dysproporcji pomiędzy oboma płciami.
5. 12,5% ludności dorosłej powinno uczestniczyć w kształceniu ustawicznym.

Wskaźniki kluczowe obejmują cały okres kształcenia, począwszy od przedszkola, na edukacji osób dorosłych, rozwoju zawodowym nauczycieli oraz inwestycjach w edukację i szkolenia skończywszy. Wymienione wskaźniki pomagają określić różnice, podobieństwa oraz ten-

dencje, jak również zapewniają punkt wyjścia do dalszej analizy przeprowadzanej w celu lepszego zrozumienia wyników i postępu.

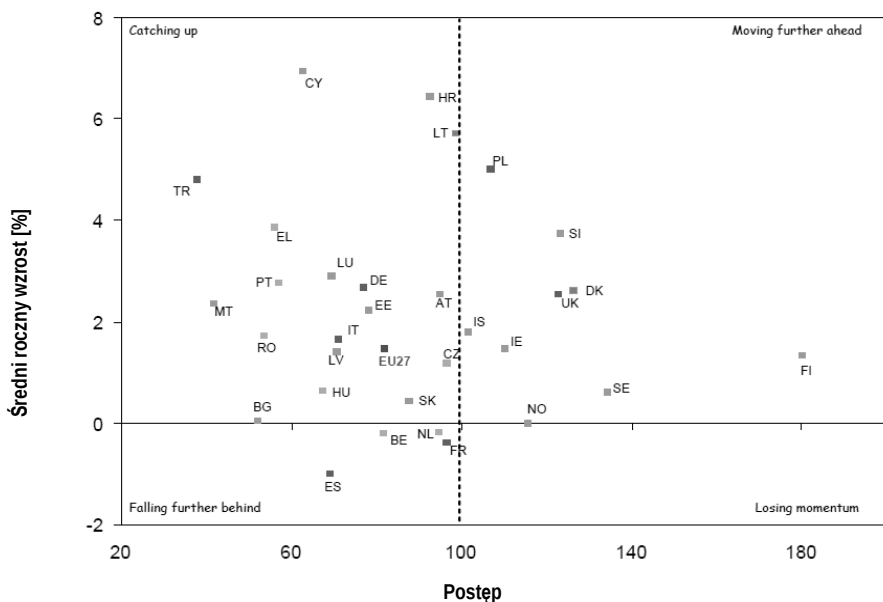
Ku strategicznym założeniom na rok 2010

Systemy edukacji i szkoleń w Unii Europejskiej ulegają poprawie. Założenie UE dotyczące absolwentów studiów matematycznych, ścisłych i technicznych zostało osiągnięte już w 2005 roku. Jednakże, choć obserwuje się duży postęp, realizacja założeń dotyczących wczesnego kończenia procesu edukacji, liczby absolwentów szkół średnich oraz kształcenia ustawicznego wymagać będzie bardziej skutecznych inicjatyw krajowych. Natomiast sytuacja w zakresie umiejętności czytania ze zrozumieniem wśród ludzi młodych pogarsza się (rys. 1).



Rys. 1. Postęp w dążeniu do osiągnięcia 5 założeń strategii lizbońskiej (średnia UE)

Poniższy wykres (rys. 2) przedstawia obraz **średnich** wyników oraz postępu w poszczególnych krajach dążących do osiągnięcia w roku 2010 pięciu założeń (nadając im równą wagę). Analiza wykresu wskazuje, iż większość z państw czyni postępy, a ich ogólne wyniki ulegają poprawie. Na czoło wysuwają się Finlandia, Szwecja, Dania, Wielka Brytania, Irlandia, **Polska**, Słowenia, Norwegia i Islandia. W przypadku 4 krajów, Francji, Holandii, Belgii i Hiszpanii, średnie wyniki w zakresie wspomnianych pięciu założeń znajdują się poniżej założeń na rok 2010.



Rys. 2. Średni poziom osiągnięcia postępu przez poszczególne kraje w 5 dziedzinach (lata 2000–2006)

Szczegółowa analiza każdego z pięciu obszarów porównawczych pozwala na następujące wnioski¹:

- Dania, Polska i Finlandia wysuwają się na czoło, jeśli chodzi o obniżanie odsetka osób uzyskujących słabe wyniki w czytaniu ze zrozumieniem. Sytuacja UE w tym zakresie ulega jednak pogorszeniu.
- Postęp i wyniki Unii Europejskiej w zakresie liczby osób wcześniej kończących edukację przewyższają już w niektórych krajach członkowskich wartości założone na rok 2010 (Chorwacja, Słowenia, Polska, Czechy, Austria).
- Postęp i wyniki Unii Europejskiej w zakresie założenia dotyczącego liczby osób kończących szkołę średnią są najwyższe w Polsce, Chorwacji i na Litwie. Dane dotyczące tego zakresu w Niemczech i Hiszpanii pozostają w tyle w porównaniu z wynikami i postępem zanotowanym w pozostałych krajach UE.
- W przypadku założenia dotyczącego absolwentów studiów matematycznych, ścisłych i technicznych, wyniki UE kształtują się powyżej poziomu przewidywanego na rok 2010 i obserwuje się dalszy wzrost.
- Jeśli chodzi o uczestnictwo osób dorosłych w kształceniu ustawicznym (założeniem jest osiągnięcie 12,5% do roku 2010), obserwuje się dużą różnicę między poszczególnymi krajami zarówno w odniesieniu do wyników na rok 2008, jak i skali postępu. Największy sukces na tym polu odnoszą kraje nordyckie (Szwecja, Dania, Finlandia i Norwegia), jak również Wielka Brytania, Słowenia i Austria, z których wszystkie osiągają wyniki powyżej założenia UE na rok 2010 i notują dalszy postęp.

¹ Szczegółowe dane dostępne w raporcie źródłowym.

Państwa przodujące, czyli... czerpanie z dobrej praktyki

Wszystkie kraje członkowskie mogą uczyć się od państw osiągających najlepsze wyniki w Unii. Dlatego tak ważne jest uzupełnienie powyższej analizy poprzez głębszy wgląd w szczególności w zakresie założeń oraz pozostałych kluczowych wskaźników (patrz poniższe tabele).

Tabela 1. Państwa uzyskujące najlepsze wyniki w zakresie założenia dotyczącego edukacji szkolnej (2007)²

	Cel na 2010	Kraje o najlepszych wynikach w UE			EU	USA	Japonia
Osoby uzyskujące niskie wyniki w czytaniu (15-latkowie, %)	Przynajmniej spadek o 20%	Zmiana w procencie osób uzyskujących niskie wyniki w % (2000–2006)					
		Finlandia -31,4%	Polska -30,2%	Łotwa -29,6%	+13,1%	b.d	82,2%
		Udział osób uzyskujących niskie wyniki					
		Finlandia 4,8%	Irlandia 12,1%	Estonia 13,6%	24,1%	b.d	18,4%
Osoby wcześniej kończące edukację (18–24 lat, %)	Nie więcej niż 10%						
		Polska 5,0%	Czechy 5,5%	Słowacja 7,2%	14,8%	b.d	–
Ukończenie szkoły średniej (20–24 lat, %)	Przynajmniej 85%						
		Czechy 91,8%	Polska 91,6%	Słowenia 91,5%	78,1%	b.d	–

Tabela 2. Państwa uzyskujące najlepsze wyniki w zakresie założeń dotyczących szkolnictwa wyższego i kształcenia ustawicznego³

	Cel na 2010 dla UE	Kraje o najlepszych wynikach w UE			EU	USA	Japonia
Absolwenci studiów matematycznych, ścisłych, technicznych (na 1000 młodych ludzi)	Przynajmniej 15%-owy wzrost absolwentów	Średni, roczny wzrost (2000–2005)					
		Polska +13,7%	Słowacja +12,3%	Portugalia +13,1%	+4,7%	+3,1%	-1,1%
		Absolwenci kierunków MST na 1000 mieszkańców (20–29 lat) w 2006					
		Irlandia 21,4	Francja 20,7	Litwa 19,5	13,0	10,3	14,4
		% absolwentów płci żeńskiej w 2006					
		Estonia 42,9%	Bułgaria 41,2%	Grecja 40,9%	31,3%	31,3%	14,6%
Uczestnictwo w kształceniu ustawicznym (25–64, %)	Przynajmniej 12,5%	2007					
		Szwecja 32,0	Dania 29,2%	W.Bryt. 26,6% ^a	9,7%	-	-

² Źródła: DG Education and Culture, Eurostat UOE i LFS; OECD/Pisa.

³ Jw.

Tabela 3. Państwa uzyskujące najlepsze wyniki w zakresie pozostałych, wybranych kluczowych wskaźników⁴

	Kraje o najlepszych wynikach w UE			EU	USA	Japonia
Uczestnictwo w edukacji przedszkolnej	Uczestnictwo 4-latków w edukacji przedszkolnej, 2006					
	Francja 100%	Włochy 100%	Belgia 100%	86,8%	58,2%	94,8%
Inwestycje w edukację i szkolenia	Wydatki publiczne na edukację jako % PKB, 2005					
	Dania 8,28	Szwecja 6,97	Cypr 6,92	5,03	4,85	3,52
	Wzrost w wydatkach publicznych na edukację w punktach procentowych PKB (2000–2005)					
	Cypr +1,48	Węgry 0,95	W. Bryt. +0,81	+0,35	-0,09	-0,30
Edukacyjne osiągnięcia ludności	Udział ludności w wieku produkcyjnym z wykształceniem wyższym (15-64 lat), ISCED 5 i 6, rok 2007					
	Cypr 29,7%	Finlandia 29,5%	W. Bryt. 28,2%	20,6%	-	-

Unia Europejska a reszta świata

Rada Europejska postawiła sobie cel „uczynienia europejskich systemów edukacji i szkoleń w Europie punktem odniesienia w skali ogólnoswiatowej do roku 2010”. Niniejszy raport, przedstawia wyniki UE w perspektywie ogólnoswiatowej poprzez porównanie ich z USA, Kanadą, Japonią, Koreą Południową, Australią, Nową Zelandią, Chinami, Rosją, Indiami i Meksykiem, krajami, które są partnerami handlowymi lub uzyskują wysokie wyniki na polu edukacji.

Ogólnej oceny wyników UE w porównaniu z resztą świata można dokonać poprzez zastosowanie tzw. *wskaźnika edukacji ONZ*, będącego komponentem wskaźnika rozwoju społecznego ONZ. Wskaźnik edukacji ONZ, mierzy osiągnięcia kraju w zakresie umiejętności czytania ze zrozumieniem wśród osób dorosłych, jak i skolaryzacji na poziomie podstawowym, średnim i wyższym. Wskaźnik ten wyraźnie stawia UE wśród krajów uzyskujących najlepsze wyniki. Nieco lepsze wyniki uzyskuje Australia, Nowa Zelandia, Republika Korei i USA; Rosja znajduje się na tym samym poziomie, podczas gdy Japonia, Chiny i Indie osiągają rezultaty gorsze.

Podsumowanie

Unia Europejska postawiła sobie bardzo ambitny cel zrealizowania 5 założeń do roku 2010. Ogólne wyniki Unii Europejskiej w zakresie edukacji i szkoleń w roku 2008 są na poziomie najlepszych, uzyskiwanych na świecie w państwach takich jak Australia, Nowa Zelandia, Kanada, Stany Zjednoczone i Korea. Jednakże ogólne rezultaty odnotowane w Unii Europejskiej ujawniają głębokie rozbieżności występujące w poszczególnych krajach członkowskich. Jedynie założenie dotyczące liczby absolwentów studiów matematycznych, ścisłych i technicznych jest możliwe do przekroczenia. Natomiast liczba osób słabo czytających ze zrozumieniem zamiast obniżyć się o 20% do roku 2010, faktycznie wzrosła o ponad 10% w latach 2000–2006, osiągając poziom 24,1%.

⁴ Jw.

60% mieszkańców Unii w wieku 5–29 lat uczęszcza do szkół lub uczestniczy w szkolnictwie wyższym. Jest to wielkość porównywalna ze Stanami Zjednoczonymi i o 18% wyższa od Japonii. W porównaniu z rokiem 2000, liczba studentów i absolwentów uczelni wyższych wzrosła o odpowiednio 3 i 1 milion osób rocznie. Wśród ludności w wieku produkcyjnym występuje 13 milionów więcej absolwentów uczelni wyższych niż w roku 2000.

Blisko 108 milionów ludzi nadal charakteryzuje niski poziom wykształcenia, co stanowi 1/3 całej siły roboczej.

Edukacja i szkolenia w Unii Europejskiej ulegają poprawie wolno, ale konsekwentnie. Jednakże, pomiędzy Państwami Członkowskimi i polami działania występują istotne rozbieżności. Finlandia, Dania, Szwecja, Wielka Brytania, Irlandia, **Polska**, Słowenia, Norwegia i Islandia przekraczają łączny cel wspomnianych pięciu założeń przewidziany na rok 2010 i co roku uzyskują założone średnie wartości wzrostu, podczas gdy średnie wyniki osiągane przez Francję, Holandię, Belgię są poniżej założeń i nie posunęły się w kierunku poprawy stanu (rys. 2). Uczestnictwo w kształceniu ustawicznym staje się rzeczywistością w Szwecji, Wielkiej Brytanii, Dani, Norwegii i Islandii, państwach, które rozwinęły kompleksowe i spójne strategie kształcenia ustawicznego⁵.

Przygotowała Jolanta Religa

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu

Jola.reluga@itee.radom.pl

Źródło: Commission staff working Document *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and benchmarks 2008*, GD Education and Culture, CRELL, Eurostat; http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progress08/report_en.pdf, [01.06.2009]

⁵ W kolejnym numerze znajdzie się rozwinięcie tematu urzeczywistniania idei kształcenie ustawicznego w krajach UE.

Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego – edukacja i tradycja



Zakłady Doskonalenia Zawodowego swoimi korzeniami sięgają często XIX wieku. Wywodzą się z instytucji dokształcających, powstałych w tym okresie na potrzeby rzemiosła, odczuwającego niedobór wykwalifikowanych pracowników. Za początek Zakładów Doskonalenia Zawodowego można by uznać rok 1861, kiedy to w Warszawie rozpoczęto organizowanie odczytów dla rzemieślników.

Obecnie Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego jest stowarzyszeniem o charakterze oświatowym i naukowo-technicznym, którego celem jest udział w realizacji programu edukacji narodowej w dziedzinie kształcenia, dokształcania i doskonalenia kwalifikacji zawodowych pracowników gospodarki narodowej oraz działalności w zakresie rozwoju nauki i techniki, nowatorstwa i innowacji. Dziś Związek zrzesza 24 Zakłady Doskonalenia Zawodowego, które do niedawna działały w trzech obszarach edukacyjnych: pozaszkolnej edukacji dorosłych, kształceniu młodzieży, a także dorosłych w formach szkolnych oraz praktycznej nauki zawodu uczniów i młodocianych pracowników w warsztatach szkoleniowych.

Rok 2009 jest rokiem jubileuszu 50-lecia działalności Centralnej Komisji Spawalniczej. Po drugiej wojnie światowej wzrosło zapotrzebowanie na kwalifikowane kadry spawaczy. Zakłady Doskonalenia Rzemiosła z konieczności stały się organizatorami szkoleń spawaczy. Pierwszy kurs spawania gazowego został zorganizowany już w pierwszych dniach kwietnia 1945 roku w lubelskim Zakładzie Doskonalenia Rzemiosła. Kursy dla osób chcących uzyskać uprawnienia spawacza były organizowane przez Zakłady Doskonalenia Rzemiosła dla rzemieślników pracujących w prywatnych warsztatach rzemieślniczych oraz w warsztatach spółdzielczych. Kursy te organizowano za zgodą i pod nadzorem władz oświatowych nadzorujących szkolnictwo zawodowe, tj. Dyrekcje Okręgowe Szkolnictwa Zawodowego. Szkolenie prowadzono bazując na programach nauczania opracowywanych przez doświadczonych inżynierów spawalników, podstawę stanowiły wytyczne prezesa Centralnego Urzędu Szkolnictwa Zawodowego – urzędu organizującego i nadzorującego szkolnictwo zawodowe.

Porządkowanie problemów związanych ze spawalnictwem w Polsce, w tym kwestię kształcenia kadr spawalniczych, rozpoczęto po podjęciu 11 sierpnia 1950 r. uchwały Prezydium Rządu w sprawie rozwoju i upowszechniania spawalnictwa. Na mocy ustawy z dnia 10 września 1956 r. Ministerstwo Oświaty przejęło szkolnictwo zawodowe i nastąpiła likwidacja Centralnego Urzędu Szkolnictwa Zawodowego.

The Vocational Education Centre have their origins in 19th century. They come from institutions for development, established in that time in craft suffering from a lack of qualified employees. As the beginning of the Vocational Education Centre can be taken the year 1861, when lectures for craftsmen were started in Warsaw.

Nowadays, Association of the Vocational Education Centre is an educational and scientific-technical association which the main aim is participation in realization of programme of national education in education, improvement of professional skills as well as development of science, technology and innovativeness. It associates 24 the Vocational Education Centre which recently were active in three educational fields: outside school adult education, young people education and school adult education, and apprenticeship for students and junior workers.

In 2009 the Central Welding Commission celebrates the fiftieth anniversary of its activity. After the second world war there was a growing demand for qualified welders. Out of necessity, the Vocational Education Centre organized training for welders. The first training took place in the first days of April 1945, in Craft Development Centre in Lublin. Those training courses were organized under the permission and supervision of vocational education authorities, i. e. District Authorities of Vocational Education. The curriculum base were guidelines of the President of the Central Office of Vocational Education.

Sorting out problems concerning welding in Poland, among others the issue of welding staff training, was started after passing a resolution of the Government Presidium (11th of August 1950) on development and dissemination of welding. On the strength of Act dated on 10th of September 1956, the Ministry of National Education assumed vocational training and the Central Office of Vocational Education was liquidated.

*Andrzej Piłat
Prezes Zarządu Głównego ZZDZ*

Ponad 60 lat działalności Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego

Over 60 years of the activity of the Association
of Vocational Education Centers

W listopadzie 1958 roku Związek Zakładów Doskonalenia Rzemiosła otrzymał pierwszą oficjalną zgodę na wydawanie książek spawacza i szkolenie spawaczy dla gospodarki narodowej. Po uzyskaniu zgody na szkolenie spawaczy Związek Zakładów Doskonalenia Rzemiosła czynił starania, by wzorem Resortowych Komisji Weryfikacyjnych Spawaczy powoływanych przez resorty gospodarcze, Ministerstwo Oświaty wyraziło zgodę na powołanie Komisji do spraw szkolenia, egzaminowania, weryfikacji i wydawania książki spawacza. Zgodę na powołanie Komisji Spawalniczej Związek otrzymał dnia 14 maja 1959 r. Komisja swą działalnością objęła spawaczy pracujących w warsztatach Zakładów Doskonalenia Rzemiosła, w prywatnych warsztatach rzemieślniczych, w warsztatach spółdzielczych oraz spawaczy, którzy ukończyli kursy w Zakładach Doskonalenia Rzemiosła, którym w 1958 roku na podstawie obowiązujących przepisów Ministerstwo Oświaty udzieliło zezwolenia na przyuczanie kadr spawalniczych dla gospodarki narodowej.

W 1959 roku po wykonaniu zalecenia Ministerstwa Oświaty, opracowania regulaminu Komisji, prezes Zarządu Związku Zakładów Doskonalenia Rzemiosła, powołał Komisję Spawalniczą z przewodniczącym inż. Jerzym Dobrowolskim.

W jej składzie znaleźli się doświadczeni inżynierowie i pedagodzy, m.in. inż. Mieczysław Rabczenko oraz mgr inż. Jan Hillar – pracownik Politechniki Warszawskiej i inż. Leon Mistur, pracownik Instytutu Spawalnictwa, delegat ZDR w Katowicach.

Komisja Spawalnicza zgodnie ze swoim regulaminem przystąpiła do prac – przeprowadzała egzaminy po kursach, sprawowała nadzór merytoryczny nad szkoleniem, przeprowadzała weryfikację i wydawała książki spawacza itp. Jej członkowie przystąpili do opracowania: jednolitych programów nauczania, materiałów metodycznych służących pomocą wykładowcom i instruktorom zajęć praktycznych oraz organizacji konferencji metodyczno-szkoleniowych dla kadry nauczającej, a także do zorganizowania produkcji pomocy dydaktycznych w Zakładach Doskonalenia Zawodowego. Wytypowani członkowie Komisji Spawalniczej zajęli się opracowywaniem programów nauczania, które po zatwierdzeniu przez Komisję Programową zostały przekazane do realizacji we wszystkich Zakładach Doskonalenia Zawodowego. Autorami programów byli znani specjaliści, m.in. mgr inż. J. Hillar, inż. L. Mistur, dr inż. St. Jarmoszuk, inż. M. Rabczenko, inż. St. Andrzejewski, a w późniejszym okresie mgr inż. Zdzisław Grekowicz. Wobec braku pomocy dydaktycznych do nauczania spawalnictwa w 1965 r. członkowie Komisji

Spawalniczej inżynierowie: Jarmoszuk i Hillar opracowali zestaw plansz do nauki spawania gazowego i elektrycznego. Zostały w nie zaopatrzone wszystkie placówki Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego prowadzące szkolenie spawaczy.

Kadra inżynieryjno-techniczna zatrudniona na kursach przystąpiła do produkcji we własnym zakresie pomocy dydaktycznych, w które zaopatrzone placówki Zakładów Doskonalenia Zawodowego szkolące spawaczy. Zakład Doskonalenia Zawodowego w Białymstoku przy pomocy słuchaczy produkował przekroje urządzeń służących do spawania, Zakład Doskonalenia Zawodowego w Gdańsku w warsztatach szkoleniowych produkował stoły do spawania, a Zakład Doskonalenia Zawodowego w Katowicach rozpoczął produkcję przenośnych spawarek transformatorowych. Zakład Doskonalenia Zawodowego w Krakowie opracował, wyprodukował i zaopatrzył pozostałe Zakłady w gabloty z próbkami napawanymi powierzchni płaskich, trzpieni, wałków ze stali węglowych i metali nieżelaznych. Wojewódzki Zakład Doskonalenia Zawodowego w Szczecinie opracował i urządził według własnej koncepcji salę audiowizualną przeznaczoną do zajęć teoretycznych na kursach spawania, a ZDZ w Warszawie, z inicjatywy m.in. mgr. inż. Zdzisława Grekowicza – ówczesnego wykładowcy na kursach, a późniejszego przewodniczącego CKS – opracował i produkował foliogramy, w które zaopatrzone wszystkie ZDZ. Efektem inicjatywy Centralnej Komisji Spawalniczej była zorganizowana w 1976 r. w Zakładzie Doskonalenia Zawodowego w Łodzi wystawa środków dydaktycznych wyprodukowanych i stosowanych we wszystkich Zakładach Doskonalenia Zawodowego. W 1978 r. został opracowany przez J. Hillara i St. Jarmoszuca wzorcowy wykaz wyposażenia dla ośrodków spawania ZZDZ – zarówno teoretycznego, jak i praktycznego.

Drugi nurt działalności Centralnej Komisji Spawalniczej to sprawy związane z egzaminowaniem, weryfikacją i wydawaniem książek spawacza.

Programy kształcenia spawaczy opracowywali znani specjaliści z branży spawalniczej, m.in. mgr inż. Jan Hillar, inż. Leon Mistur, dr inż. Stanisław Jarmoszuk, inż. Mieczysław Rabcenko, inż. Stanisław Andrzejewski, mgr inż. Zdzisław Grekowicz, czy w ostatnich latach mgr inż. Ryszard Kołaciński, który dostosowywał programy nauczania do programów obowiązujących w Unii Europejskiej. Programy nauczania były systematycznie nowelizowane i dostosowywane do obowiązujących norm, zwłaszcza po ukazaniu się normy PN-EN 287-1, 287-2 i PN-EN ISO 9606-2, które przyspieszyły wprowadzenie modułowego systemu szkolenia. Ostatnią nowelizację przeprowadzono w 2007 roku.

W latach 60. przystąpiono do opracowania i wydania skryptów przeznaczonych dla słuchaczy kursów spawalniczych. Rok 1965 był rokiem, w którym Wydawnictwa Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego wydały pierwsze skrypty przeznaczone dla słuchaczy kursów spawania, kilkakrotnie potem wznawiane. Autorami wydanych skryptów byli mgr inż. Jan Hillar oraz dr inż. Stanisław Jarmoszuk. Po 2004 roku, dzięki współpracy Zarządu Głównego ZZDZ z Wydawnictwem REA ukazały się podręczniki dla słuchaczy kursów spawania autorstwa mgr. inż. Jerzego Mizerskiego.

Jednym z ważnych zadań przyjętych przez CKS na początku lat 60. była praca z kadrami. Członkowie CKS w trakcie przeprowadzanych wizytacji udzielali merytorycznej pomocy kadry zatrudnionej na kursach. Ponadto organizowano rejonowe konferencje programowe lub seminaria metodyczne dla kadry zatrudnionej na kursach. Przeprowadzono je w ZDZ: Kielce, Łódź, Toruń, Warszawa, Kraków i Katowice. Ostatnią konferencję metodyczną zorganizowano w 1996 r. w Instytucie Spawalnictwa. Żle się stało, że po 1996 r. zaprzestano dokształcania we

własnym zakresie kadry wykładowców i instruktorów zajęć. Inicjatywy Krajowych Centrów Kształcenia Spawaczy dotyczące organizacji seminariów nie spotykały się z wystarczającym zainteresowaniem Zakładów i z powodu małej liczby zgłoszonych uczestników nie mogły dojść do skutku. Warto nadmienić, że jedynie ZDZ Katowice, Poznań i Rzeszów udzieliły pozytywnej odpowiedzi. Sądzę, że w przyszłości należy powrócić do organizacji dokształcania kadry własnej. Zadanie to – we współpracy z Centralną Komisją Spawalniczą i Instytutu Spawalnictwa – mogą spełniać Krajowe Centra Kształcenia Spawaczy.

Począwszy od 1969 roku, w związku z rozwojem kursów spawalniczych, na wniosek Komisji Spawalniczej Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego systematycznie powoływał przy kolejnych Zakładach Doskonalenia Zawodowego Oddziałowe Komisje Spawalnicze. Otrzymały one następujące uprawnienia: sprawowanie merytorycznego nadzoru nad prowadzonymi kursami spawania, przeprowadzanie egzaminów końcowych, przysyłanie do Związku – Centralnej Komisji Spawalniczej sprawozdań z wizytacji i protokołów z przeprowadzonych egzaminów w celu ich zatwierdzenia i wydania książek spawacza.

Centralna Komisja Spawalnicza przy ZG ZZDZ od wielu lat ściśle współpracuje z Instytutem Spawalnictwa i Urzędem Dozoru Technicznego. Za przykład współpracy z Instytutem niech świadczy udział członków Centralnej Komisji Spawalniczej w naradzie zorganizowanej 22 marca 1979 roku w Instytucie Spawalnictwa w Gliwicach. Była to próba ujednolicenia wymagań programowych i egzaminacyjnych spawaczy. Uczestnicy narady przyjęli ustalenie – zalecenie wprowadzenia ujednoliconych programów w oparciu o wytyczne Instytutu Spawalnictwa w zakresie szkolenia podstawowego spawaczy. Centralna Komisja Spawalnicza niezwłocznie przystąpiła do realizacji tego zalecenia. Już w 1979 roku opracowano ujednolicony program spawania elektrycznego zgodny z wytycznymi Instytutu Spawalnictwa, w 1981 r. opracowano program spawania gazowego, a w 1983 r. – program spawania w osłonie CO₂ i program spawania w osłonie argonu. Autorem był członek Centralnej Komisji Spawalniczej – mgr inż. Zdzisław Grekowicz.

Kolejnym przykładem współpracy z Instytutem jest wspólne działanie podjęte w zakresie zmiany systemu szkolenia spawaczy w Polsce. Podczas posiedzenia Centralnej Komisji Spawalniczej w grudniu 2006 roku powołano wspólny zespół roboczy Instytutu Spawalnictwa i Centralnej Komisji Spawalnictwa, którego zadaniem była analiza funkcjonujących w ZDZ programów nauczania, porównanie ich z projektami nowych programów szkolenia spawaczy w Polsce opracowanych w Instytucie Spawalnictwa i dostosowanych do programów obowiązujących w Unii Europejskiej. Powołany zespół uzgodnił minimalną liczbę godzin przeznaczonych na zajęcia teoretyczne i praktyczne w zakresie poszczególnych metod spawania, tak aby w programach opracowanych w ZG ZZDZ i Instytucie zakres oraz liczby godzin zajęć były jednakowe. Programy ZZDZ zostały znowelizowane i uzupełnione przez autora programów i wraz z poradnikiem do ich stosowania oraz wytycznymi do szkolenia indywidualnego zatwierdzone przez Komisję Programową ZG ZZDZ i wprowadzone do stosowania.

To dzięki trwającej prawie 40 lat dobrej współpracy Związku i Centralnej Komisji Spawalniczej z pracownikami Instytutu Spawalnictwa i Urzędu Dozoru Technicznego możliwe były nasze dotychczasowe osiągnięcia. Niech mi wolno będzie na ręce prof. Jana Pilarczyka, dyrektora Instytutu Spawalnictwa i prezesa Urzędu Dozoru Technicznego, inż. Marka Walczaka, złożyć wszystkim pracownikom, którzy dotychczas współpracowali z CKS i przyczyniali się do naszych osiągnięć, serdeczne podziękowania i prosić, by nadal kadra ZDZ mogła korzystać z ich doświadczeń, rad i wskazówek.

Centralna Komisja Spawalnicza jest jedynym organem doradczym w Zarządzie Głównym Związku ZDZ działającym nieprzerwanie od 50 lat. Aktywnie pracuje, a jej doświadczenia wpływają na podnoszenie na coraz wyższy poziom kursów spawalniczych w ZDZ, w tym kadry nauczającej na kursach. Kadra ta w dużym stopniu przyczynia się do rozwoju i modernizacji bazy spawalniczej, upowszechnienia tradycji edukacyjnych ZDZ wśród organizacji i instytucji pozarządowych.

W pracy Centralnej Komisji Spawalniczej zaangażowanych było wielu wybitnych inżynierów spawalników – pracowników dydaktycznych wyższych uczelni, konstruktorów w przedsiębiorstwach związanych ze spawalnictwem. Pracami Centralnej Komisji Spawalniczej od 1959 r. kierowali kolejno: inż. J. Dobrowolski, inż. Mieczysław Rabeczenko, mgr inż. Stanisław Jarmoszuk, mgr inż. Jan Hillar, mgr inż. Ryszard Rodziewicz, mgr inż. Zdzisław Grekowicz, dr inż. Stanisław Jarmoszuk i od 1998 r. – mgr inż. Ryszard Kołaciński.

W latach 1945–2008 Zakłady Doskonalenia Zawodowego przeszkoliły prawie milion osób, które uzyskały odpowiednie uprawnienia spawalnicze. Po 1990 r. zmniejszył się nieco popyt na kursy spawalnicze, chociaż ciągle Zakłady Doskonalenia Zawodowego notują rosnące zapotrzebowanie.

W 2009 roku kursy dla spawaczy prowadzone są w 98 ośrodkach i centrach kształcenia zawodowego. To dzięki dużemu nakładowi finansowemu ZDZ ośrodki mogą prowadzić zajęcia dysponując prawie 1000 stanowisk przeznaczonych do nauki spawania. Ponad 60% tych stanowisk jest własnością ZDZ. Mam nadzieję, że ZDZ w dalszym ciągu będą przeznaczać odpowiednie kwoty na modernizację bazy i zaopatrzenie w nowoczesny sprzęt spawalniczy. W czterech Zakładach specjalistyczne ośrodki kształcenia spawaczy decyzją uchwały Zarządu Głównego zostały uznane za wiodące i nadano im status Krajowego Centrum Kształcenia Spawaczy. Są one zlokalizowane w Tychach (ZDZ Katowice), Kielcach, Szczecinie i Warszawie.

Stałe zapotrzebowanie gospodarki narodowej na absolwentów kursów spawalniczych oraz wysoka jakość ich pracy przy realizacji prac spawalniczych w kraju i za granicą dobrze świadczy o poziomie kursów prowadzonych przez nasze Zakłady. Jestem przekonany, że nadal będziecie doskonalić szkolenie i usprawniać specjalistyczną bazę warsztatową w celu przygotowania wysoko kwalifikowanych spawaczy. Przekonanie to oparte jest na dotychczasowych osiągnięciach, Waszym zaangażowaniu i ambicji – licznej kadry specjalistów, pracowników nauki i organizacji współpracujących oraz oddanych pracowników, zatrudnionych w Zakładach Doskonalenia Zawodowego.

Z okazji jubileuszu Centralnej Komisji Spawalniczej, a tym samym działalności Zakładów Doskonalenia Zawodowego w zakresie kształcenia spawaczy, pragnę złożyć serdeczne podziękowanie wszystkim, którzy w minionym okresie nie szczędzili sił i pracy przy należyтым przygotowywaniu kadry spawalniczej. Życzę wszystkim pracownikom Zakładów Doskonalenia Zawodowego, współpracującym specjalistom, działaczom, członkom i sympatykom Centralnej Komisji Spawalniczej jeszcze lepszych efektów w wychowywaniu i szkoleniu nowych rzeszy spawaczy. Niech obecny jubileusz pięćdziesięciolecia działalności Centralnej Komisji Spawalniczej będzie początkiem dalszych sukcesów. W imieniu Kierownictwa Zarządu Głównego Związku i Zakładów Doskonalenia Zawodowego pragnę złożyć Państwu życzenia dalszych sukcesów w pracy zawodowej i życiu osobistym.

Jacek KWIATKOWSKI

Prezes Zarządu ZDZ w Katowicach

Przewodniczący Krajowej Rady Związku ZDZ

Innowacje Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Katowicach

Innovations of Vocational Education Centre in Katowice



Szanowni Państwo!

Miło nam gościć Państwa na jubileuszu 50-lecia działalności Centralnej Komisji Spawalniczej Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego. Znajdujemy się w murach katowickiego Zakładu Doskonalenia Zawodowego, najstarszej i największej na Śląsku organizacji oświaty zawodowej. W efekcie ponad 80 lat kształcenia i doskonalenia zawodowego w szkołach i ośrodkach kształcenia zawodowego ZDZ w Katowicach kwalifikację zawodową uzyskało ponad 2 miliony osób.

Ten dorobek stanowi również o znaczącej pozycji naszego Zakładu na mapie Polski.

Dzisiaj w ponad 90 szkołach i Ośrodkach Kształcenia Zawodowego kształcimy rocznie blisko 40 tys. osób. Oferta edukacyjna Zakładu obejmuje 40 kierunków kształcenia we wszystkich typach szkół (ponadpodstawowych), występujących w polskim systemie oświaty, od gimnazjum do szkoły policealnej. Odpowiadając na potrzeby gospodarki, stale modyfikujemy i rozwijamy możliwości zdobywania zawodu przez młodzież i dorosłych. Kształcimy specjalistyczne kadry dla sfery wytwórczości, szeroko rozumianych usług i służby zdrowia m.in. dietetyków, gastronomów, informatyków, ratowników medycznych, techników: awioników, budownictwa, drogownictwa, górnictwa, eksploatacji terminali portów lotniczych. Ciekawą ofertą dla młodzieży chcącej dalej się uczyć są tzw. licea mundurowe.

Założona przez Zakład w 1993 r., pierwsza na Śląsku, niepaństwowa szkoła wyższa – Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania, im. gen. J. Ziętki kształci rocznie ponad 4 tys. studentów na 7 kierunkach studiów, m.in. europeistyki, informatyki, ochrony środowiska, pedagogiki i pielęgniarstwa, kończących się tytułem inżyniera, licencjata bądź magistra.

W działalności kursowej nasza oferta programowa obejmuje ponad 300 różnego rodzaju szkoleń dla administracji, budownictwa, informatyki – CISCO, ECDL Advanced, gastronomii, przemysłu, transportu i wielu dziedzin usług.

Od połowy lat 90. w naszym Zakładzie realizujemy projekty europejskie finansowane ze środków Unii Europejskiej. W ciągu 15 lat zrealizowaliśmy ponad 70 projektów dla 35 tys. osób.

Uzyskiwane efekty to nie tylko dziesiątki tysięcy osób uzyskujących rocznie kwalifikacje zawodowe w naszych placówkach. To również, a właściwie przede wszystkim wysoka jakość kształcenia uzyskiwana poprzez systematyczną modernizację treści programowych, stosowanie nowoczesnych środków dydaktycznych, m.in. 700 komputerów, tablic interaktywnych, unowocześnianie naszych pracowni i laboratoriów.

Szczególny nacisk kładziemy w swej pracy na praktyczny wymiar kształcenia zawodowego w ścisłej korelacji z praktyką gospodarczą. Służą temu różnorodne formy współpracy od wspólnego opracowywania programów kształcenia, poprzez praktyki zawodowe, po zatrudnianiu wysokiej klasy specjalistów w charakterze wykładowców i instruktorów. Potwierdzeniem wysokiej jakości procesu dydaktycznego są znakomite wyniki egzaminów zawodowych uzyskiwane przez absolwentów naszych szkół, rozliczne certyfikaty takich instytucji jak: Polskie Towarzystwo Informatyczne, Instytut Spawalnictwa, Centralny Instytut Ochrony Pracy, Instytut Mechanizacji Budownictwa i Górnictwa Skalnego, PCBC i TÜV SÜD, akredytacje ośrodków kształcenia zawodowego nadawane przez kuratorów oświaty czy też nagrody: Firma z Jakością, Lider Rynku, Złoty i Platynowy Laur Umiejętności i Kompetencji.

Szanowni Państwo!

Dzisiaj podsumowujemy tylko fragment naszej działalności, ale bardzo istotny – kształcenie spawaczy. Wśród uczestników konferencji są obecni ludzie, którzy tworzyli i nadal tworzą – dzięki swojemu zaangażowaniu i wysokim kwalifikacjom – znakomite warunki do kształcenia spawaczy. Nie sposób tutaj nie wspomnieć nieżyjącego już nestora polskich spawalników, wieloletniego pracownika Instytutu Spawalnictwa i równocześnie przez blisko 30 lat przewodniczącego naszej OKS inż. Leona Mistura. Wśród obecnych należy wymienić m.in. dr. inż. Jana Plewniaka – obecnego szefa Okręgowej Komisji Spawalniczej i członka CKS. Zakład Katowicki należy do krajowej czołówki w kształceniu spawaczy. Rocznie kwalifikacje uprawniające do pracy w tym zawodzie uzyskuje ok. 2 tys. osób. Posiadamy własną, dobrze wyposażoną bazę 5 spawalni, w tym Krajowe Centrum w Tychach.

Przygotowujemy we własnym zakresie specjalistyczne pomoce i materiały dydaktyczne. Zakład ściśle współpracuje z wieloma przedsiębiorstwami, a w szczególności z Instytutem Spawalnictwa w Gliwicach. Aktualnie złożyliśmy 4 aplikacje do Regionalnego Programu Operacyjnego w zakresie rozwoju infrastruktury kształcenia ustawicznego; jedna z tych aplikacji dotyczy modernizacji naszej spawalni w Chorzowie.

Myślę, że z racji miejsca, w którym się znajdujemy warto przypomnieć mało znane fakty:

- pierwsze kursy przygotowujące do zawodu spawacza Śląski Instytut Rzemieślniczo-Przemysłowy w Katowicach – taka była pierwotna nazwa naszego Zakładu – realizował już w latach przed II wojną światową,
- początki działalności Instytutu Spawalnictwa miały miejsce w 1945 roku w Katowicach na bazie znajdujących się w sąsiedztwie budynku Śląskich Technicznych Zakładów Naukowych.

Dzisiaj wspominamy z sentymentem tamte początki. Myślę, że w trakcie konferencji będzie wiele okazji do zaprezentowania dorobku naszego Związku, Centralnej Komisji Spawalniczej i poszczególnych Zakładów Doskonalenia Zawodowego w kształceniu spawaczy. Nim oddam głos kolejnym mówcom pozwolicie Państwo, że w imieniu władz krajowych Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego serdecznie przywitam bardzo licznie przybyłych z całego kraju uczestników naszej konferencji.

Kształcenie spawaczy – doświadczenia Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego

Education of welders – experiences of the Association of Vocational Education Centres

9 czerwca 2009 r. w siedzibie Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Katowicach odbyło się uroczyste rozszerzone posiedzenie Centralnej Komisji Spawalniczej Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego, która w czerwcu 1959 r. została powołana – za zgodą Ministerstwa Oświaty – przez prezesa Zarządu ówczesnego Związku Zakładów Doskonalenia Rzemiosła.

W posiedzeniu uczestniczyli wszyscy członkowie CKS oraz zaproszeni przedstawiciele reprezentanci ZDZ, wśród nich wykładowcy, instruktorzy zajęć praktycznych, członkowie i działacze oddziałowych Komisji spawalniczych, kierownicy ośrodków kształcenia spawaczy oraz prezesi ZDZ. Wśród zaproszonych byli również prof. dr hab. inż. Jan Pilarczyk – dyrektor Instytutu Spawalnictwa, mgr inż. Marek Walczak – prezes Urzędu Dozoru Technicznego, dr inż. Jan Plewniak – przewodniczący Zarządu Głównego Sekcji Spawalników SIMP, mgr inż. Irena Wiśniewska – zastępca redaktora naczelnego Przeglądu Spawalnictwa oraz przedstawiciele uczelni, instytucji i zakładów pracy współpracujących z Zakładem Doskonalenia Zawodowego w Katowicach. Łącznie w posiedzeniu CKS pod przewodnictwem mgr. inż. Ryszarda Kołacińskiego uczestniczyło ponad 110 osób.

Zebranych powitał przez mgr Jacek Kwiatkowski – przewodniczący Krajowej Rady Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego, prezes Zarządu ZDZ w Katowicach. Wysłuchano wystąpień programowych Andrzeja Piłata – prezesa ZG ZZDZ i Ryszarda Kołacińskiego – przewodniczącego CKS, omawiających dorobek 50-lecia działalności Centralnej Komisji Spawalniczej w ponad 60-letniej działalności Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego. Wskazali również na zadania stojące przed Komisjami i organizatorami kursów spawania. O współpracy z Centralną Komisją oraz z Zakładami mówili również prof. dr hab. inż. Jan Pilarczyk, który przekazał list gratulacyjny wraz z pucharem okolicznościowym oraz Marek Walczak – prezes Urzędu Dozoru Technicznego. W imieniu redaktora naczelnego PS prof. Jerzego Nowackiego, list gratulacyjny z okazji 50-lecia przekazała na ręce Andrzeja Piłata redaktor Irena Wiśniewska.

Dr inż. Jan Plewniak – przewodniczący Zarządu Głównego Sekcji Spawalniczej SIMP wręczył pp. Andrzejowi Piłatowi i Ryszardowi Kołacińskiemu Medal im. Stanisława Olszewskiego przyznany uchwałą ZG sekcji Spawalników SIMP z 2 kwietnia 2009 r. Jan Plewniak przekazał również list gratulacyjny z okazji obchodzonego jubileuszu Centralnej Komisji Spawalniczej.

Minister Edukacji Narodowej Katarzyna Hall, na wniosek Zarządu Głównego Związku ZDZ, przyznała następującym działaczom członkom Komisji Spawalniczych, wykładowcom, instruktorom zajęć praktycznych oraz organizatorom i kierownikom ośrodków kształcenia zawodowego Medale Komisji Edukacji Narodowej: Henryk Bartoś i Ewa Herman z WZDZ w Szczecinie, Jerzy Błach i Zbigniew Drzazga z ZDZ w Katowicach, Ryszard Burdzy i Antoni Kasper z WZDZ w Gorzowie Wielkopolskim, Jerzy Mizerski z ZDZ w Warszawie, Edward Mostowiec z ZDZ w Kielcach, Andrzej Skorupa z ZDZ w Łodzi, Ludomir Szymkiewicz z BZDZ w Bydgoszczy oraz Zdzisław Śmiałek z ZDZ w Słupsku.

Zarząd Główny Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego na wniosek Zakładów Doskonalenia Zawodowego przyznał 41 Złotych Odznak „Za Zasługi dla ZDZ” wyróżniającym się wykładowcom, instruktorom zajęć praktycznych na kursach dla spawaczy oraz działaczom – członkom oddziałowych komisji spawalniczych. Z grona wyróżnionych odznakami odznaczono obecnych na posiedzeniu: Elżbietę Barańską i Romana Fuza z ZDZ w Płocku, Jacka Klewara i Kazimierza Miąsika z ZDZ w Rzeszowie oraz Tadeusza Cembrata, Jana Kolano, Mariannę Lorkiewicz, Janusza Mikołajca, Tadeusza Piedo, Andrzeja Słabonia, Jana Stebla i Jana Zątką z ZDZ w Katowicach.

Zarząd Główny ZZDZ przygotował specjalny medal z okazji 50-lecia działalności Centralnej Komisji Spawalniczej, którym wyróżnił 207 działaczy Komisji, wykładowców, instruktorów zajęć praktycznych i pracowników ZDZ zasłużonych przy organizacji kursów spawania.

Ponadto medal otrzymali: Instytut Spawalnictwa w Gliwicach, Urząd Dozoru Technicznego, Redakcja Przeglądu Spawalnictwa, którzy poprzez wieloletnią współpracę przyczynili się do osiągnięcia przez Związek i Zakłady Doskonalenia Zawodowego tak wspaniałych osiągnięć w zakresie szkolenia spawaczy. Ponadto Zarząd Główny ZZDZ zbiorowym medalem wyróżnił 10 Zakładów Doskonalenia Zawodowego, które znajdują się w czołówce ZDZ przygotowujących spawaczy. Są to ZDZ w: Rzeszowie, Katowicach, Kielcach, Poznaniu, Łodzi, Wrocławiu, Warszawie, Lublinie, Szczecinie i Słupsku.

Uchwałą z 13 maja 2009 r. Zarząd Główny ZZDZ, na wniosek Zakładów Doskonalenia Zawodowego, postanowił wpisać do ustanowionej w 1986 r. „Księgi Ludzi Zasłużonych dla Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego” niżej wymienionych działaczy Komisji Spawalniczej i organizatorów – pracowników ZDZ zasłużonych dla rozwoju spawalnictwa: Ryszard Kołaciński – przewodniczący CKS, Jerzy Mizerski – dyrektor Krajowego Centrum Szkolenia Spawaczy w ZDZ Warszawa i Wiceprzewodniczący CKS, Edward Mostowiec – przewodniczący Oddziałowej Komisji Spawalniczej ZDZ w Kielcach, wieloletni wykładowca i egzaminator, prof. Jan Pilarczyk – dyrektor Instytutu Spawalnictwa, Jan Plewniak – przewodniczący Oddziałowej Komisji Spawalniczej ZDZ w Katowicach, wykładowca, egzaminator, Andrzej Skorupa – kierownik Ośrodka Kształcenia Zawodowego, sekretarz Oddziałowej Komisji Spawalniczej ZDZ w Łodzi, członek CKS, Józef Zagrodzki – st. wizytator, sekretarz Oddziałowej Komisji Spawalniczej ZDZ w Rzeszowie, członek CKS.

Łącznie do „Księgi Ludzi Zasłużonych dla Związku ZDZ” od 1986 r. zostało wpisanych 15 osób zasłużonych dla rozwoju spawalnictwa w Zakładach Doskonalenia Zawodowego.

W dyskusji udział wzięli mgr Janusz Dubiel – wiceprezes Zarządu ZDZ w Katowicach, mgr Józef Zagrodzki – st. wizytator i sekretarz Oddziałowej Komisji Spawalniczej w Rzeszowie, członek CKS, mgr Ewa Holisz – dyrektor Pionu działalności statutowej ZDZ w Kielcach, mgr inż. Jerzy Grabowski – przewodniczący Oddziałowej Komisji Spawalniczej ZDZ w Pozna-

niu i członek CKS, mgr inż. Jerzy Mizerski – dyrektor Centrum Kształcenia Spawaczy ZDZ w Warszawie oraz mgr inż. Zdzisław Grekowicz – były przewodniczący CKS. Dyskutanci przedstawili osiągnięcia reprezentowanych ZDZ w kształceniu spawaczy i zamierzenia ZDZ m.in. w zakresie wykorzystania w kształceniu spawaczy środków finansowych Unii Europejskiej, czy też szkolenia osób nadzorujących prace spawalnicze w zakładach pracy oraz dokształcania własnej kadry (wykładowców i instruktorów zajęć praktycznych) przez działające Krajowe Centra Szkolenia Spawaczy pod nadzorem CKS.

Ryszard KOŁACIŃSKI
przewodniczący CKS

50 lat tradycji – Centralna Komisja Spawalnicza

50 years of the history of the Central Welding Commission

Uwarunkowania prawne

W rozumieniu doniosłego znaczenia w rozwoju gospodarki państwowej oraz roli, jaką spawalnictwo powinno odegrać przy odbudowie kraju i przyspieszeniu realizacji planów gospodarczych, Prezydium Rządu uchwała, co następuje – to wstęp Uchwały Prezydium Rządu z dnia 11 sierpnia 1950 r. w sprawie upowszechniania i rozwoju spawalnictwa – opublikowanej w Monitorze Polskim nr 94 z 1950 r. Uchwała nakładała na Ministra Szkół Wyższych i Nauki zorganizowanie w roku akademickim 1950/51 katedr spawalnictwa na właściwych wydziałach politechnik i wyższych szkół technicznych. Prezes Centralnego Urzędu Szkolenia Zawodowego zobowiązany został do opracowania programu i zorganizowania szkolenia zawodowego spawalników na poziomie średnim i niższym. Dotyczyło to kontrolerów i odbiorców, spawaczy przyuczonych oraz spawaczy czeladników, spawaczy specjalistów, instruktorów i kontrolerów.

Zakłady Doskonalenia Rzemiosła (działające od 1962 roku jako Zakłady Doskonalenia Zawodowego) prowadziły kursy szkolenia spawaczy, bazując na programach opracowanych zgodnie z wytycznymi Centralnego Urzędu Szkolenia Zawodowego.



Na mocy ustawy z dnia 10 września 1956 roku o przejściu szkolnictwa zawodowego przez Ministerstwo Oświaty zadania Centralnego Urzędu Szkolenia Zawodowego przejmuje Ministerstwo Oświaty.

Związek Zakładów Doskonalenia Rzemiosła (powołany w 1946 roku przez przedstawicieli Zakładów Doskonalenia Rzemiosła) w maju 1957 roku zwrócił się do Ministerstwa Oświaty w sprawie wydawania książek spawacza oraz prowadzenia kursów spawaczy i otrzymał zgodę na wydawanie książek spawacza oraz akceptację na prowadzenie kursów spawaczy według programów byłego Centralnego Urzędu Szkolenia Zawodowego. ZZDR ponownie 8 listopada 1958 r. wystąpił do Ministerstwa Oświaty o zezwolenie na szkolenie, egzaminowanie, weryfikowanie i ewidencjonowanie spawaczy. Ministerstwo Oświaty udzieliło zezwolenia na przyuczanie kadr spawalniczych dla gospodarki narodowej w organizowanych przez Związek Zakładów Doskonalenia Rzemiosła ośrodkach szkolenia spawalniczego, pod warunkiem że każdy ośrodek szkolenia uzyska zatwierdzenie przez Ministerstwo Oświaty oraz każdy kurs prowadzony będzie na zasadach określonych w zarządzeniu nr 37 Prezesa Centralnego Urzędu Szkolenia Zawodowego z 29 czerwca 1955 r.

Zarządzenie Nr 360 Ministra Przemysłu Ciężkiego z 25 listopada 1958 r. w sprawie sprawdzania kwalifikacji spawaczy zatrudnionych w zakładach podległych Ministerstwu Przemysłu Ciężkiego, wydawania książek spawacza i organizowania kursów szkolenia spawaczy – rozwiązało wszystkie dotychczasowe zakładowe, terenowe i resortowe Komisje Weryfikacji Spawaczy, działające w jednostkach podległych byłemu Ministerstwu Przemysłu Maszynowego i byłemu Ministerstwu Hutnictwa i powołało Stałą Komisję Weryfikacyjną Spawaczy Ministerstwa Przemysłu Ciężkiego przy Instytucie Spawalnictwa w Gliwicach. Zarządzenie to zabrania, począwszy od 1 lipca 1958 r., zatrudniania przy pracach spawalniczych osób nieposiadających książki spawacza.

W tym momencie mamy jasną sytuację prawną – każdy spawacz musi posiadać książkę spawacza i istnieje w przemyśle ciężkim jedna Stała Komisja Weryfikacyjna Spawaczy powołana przy Instytucie Spawalnictwa.

Powołanie Komisji Spawalniczej

Związek Zakładów Doskonalenia Rzemiosła 17 kwietnia 1959 r. wystąpił do Ministerstwa Oświaty o zgodę na powołanie Komisji do spraw szkolenia, egzaminowania, weryfikacji i wydawania książki spawacza. Ministerstwo Oświaty pismem z **14 maja 1959 r. wyraziło zgodę na powołanie komisji**, która swą działalnością objęłaby:

- spawaczy pracujących w warsztatach ZDR,
- spawaczy pracujących w warsztatach rzemieślniczych prywatnych,
- spawaczy pracujących w warsztatach spółdzielczych,
- spawaczy, którzy ukończyli kursy ZDR,

a więc komisję o ograniczonym zakresie działania; komisję „na własne potrzeby”.

Zarząd Związku ZDR uchwałą nr 8/59 postanowił powołać Komisję do Spraw Szkolenia i Weryfikacji spawaczy przy ZZDR w składzie sześćoosobowym. Zarządzeniem nr 1 Prezesa Związku Zakładów Doskonalenia Rzemiosła z 31 sierpnia 1959 roku w sprawie powołania Komisji Spawalniczej do spraw szkolenia, egzaminowania, weryfikacji i wydawania książki spawacza **powołano Komisję Spawalniczą ZZDR**, która swą działalnością objęła obszar

wszystkich województw. Do zadań komisji, określonych w ww. zarządzeniu, należało upowszechnianie rozwoju spawalnictwa i kontrolowanie warunków dla rozwoju spawalnictwa w terenie za pośrednictwem Ośrodków Szkoleniowych ZDR.

Pierwszym przewodniczącym Komisji został inż. Jerzy Dobrowolski. W jej składzie znaleźli się doświadczeni inżynierowie, późniejsi wieloletni członkowie i przewodniczący, m.in.: inż. Mieczysław Rabczenko, mgr inż. Jan Hillar.

Początki były trudne, brak było doświadczenia, wypracowanych metod postępowania i rozwiązań; ośrodki szkoleniowe nie dysponowały wówczas własną bazą, brak było sprzętu, pomocy dydaktycznych i materiałów. Był natomiast zapał i chęć do współudziału w rozwoju spawalnictwa poprzez jak najlepsze przygotowanie spawaczy do pracy. Główną przeszkodą w organizowaniu działalności szkoleniowej był brak własnej bazy szkoleniowej oraz wykwalifikowanej kadry dydaktycznej zarówno wykładowców szkolenia teoretycznego, jak też instruktorów zawodu. Nie działały komisje egzaminacyjne spawaczy przy ZDR-ach.

Pierwsze lata działalności Komisji Spawalniczej

Pierwsze prace Komisji to weryfikacja spawaczy, którzy sami opanowali umiejętności spawania, ale nie mieli uprawnień do wykonywania zawodu, tj. nie posiadali książki spawacza. Uprawnienia nadawała centralnie Komisja Spawalnicza przy ZZDR.

W miarę jak przybywało organizacyjnych umiejętności oraz doświadczenia w połączeniu z pozyskiwaniem z zakładów pracy i szkół zawodowych bazy szkoleniowej oraz rozbudową własnej bazy sytuacja zmieniała się na lepsze. Towarzyszyło temu lepsze wyposażenie w pomoce dydaktyczne, a także zwiększająca się kadra dydaktyczna.

Powołana, w lutym 1961 roku, na kolejną kadencję Komisja liczyła już 9 członków. Przewodniczącym Komisji Spawalniczej został inż. Mieczysław Rabczenko. W jej składzie znaleźli się m.in.: mgr inż. Stanisław Jarmoszuk oraz mgr inż. Jan Hillar.

Kamieniem węgielnym organizowania bazy szkoleniowej Związku Zakładów Doskonalenia Rzemiosła niewątpliwie było przekazanie, w 1961 roku, w ZDR w Łodzi sali dydaktycznej do teoretycznej nauki spawania.

W lutym 1965 roku powołano na kolejną kadencję Komisję, która liczyła już 11 członków. Przewodnictwo Komisji przejął mgr inż. Stanisław Jarmoszuk; członkami ponownie byli m.in.: inż. Mieczysław Rabczenko i mgr inż. Jan Hillar.

Rok 1962 to zorganizowanie własnej bazy spawalniczej z etatową kadrą instruktorów spawania w warsztatach szkoleniowo-produkcyjnych Zakładów Doskonalenia Zawodowego w Łodzi i Lublinie.

Członkowie Komisji Spawalniczej, mgr inż. Stanisław Jarmoszuk i mgr inż. Jan Hillar, opracowali pierwszą wersję plansz poglądowych do nauki spawania gazowego i elektrycznego. W 1962 roku wydano również pierwsze skrypty do nauki spawania gazowego i elektrycznego.

Centralna i Oddziałowe Komisje Spawalnicze

Rozwój bazy szkoleniowej oraz stały wzrost liczby przeszkolonych i uprawnionych spawaczy wymagał zmiany formuły Komisji. Od 1969 roku powoływano Oddziałowe Komisje Spawalnicze w Zakładach Doskonalenia Zawodowego.

Powołana w lutym 1972 r. Centralna Komisja Spawalnicza liczyła 11 osób oraz 17 przewodniczących wszystkich Oddziałowych Komisji Spawalnicznych; przewodniczącym CKS na kolejną kadencję został powołany mgr inż. Stanisław Jarmoszuk.

Centralna Komisja Spawalnicza powoływana kolejno w roku: 1973, 1974, 1976, 1980, 1985, 1988, 1991 i 1994 liczyła odpowiednio 16, 12, 8, 11, 13, 12, 14 i 15 osób plus przewodniczący wszystkich Oddziałowych Komisji Spawalnicznych. Przewodniczącymi CKS byli kolejno: mgr inż. Stanisław Jarmoszuk, mgr inż. Jan Hillar, mgr inż. Ryszard Rodziewicz, mgr inż. Zdzisław Grekowicz i ponownie dr inż. Stanisław Jarmoszuk.

Od 1985 roku inż. Mieczysław Rabcenko w uznaniu zasług był mianowany Honorowym Przewodniczącym CKS przy ZG ZZDZ.

W 1998 roku zaproponowano zmianę formuły Komisji Spawalnicznej, chodziło o przyjęcie czytelnej zasady istnienia dwóch niezależnych od siebie struktur: Centralnej Komisji Spawalnicznej działającej przy Zarządzie Głównym Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego i Oddziałowych Komisji Spawalnicznych działających przy Zakładach Doskonalenia Zawodowego. Dotychczasowe rozwiązanie: Centralna Komisja Spawalnicza składająca się z Prezydium CKS i Przewodniczących OKS-ów – było nie w pełni konsekwentnie realizowane, ponieważ w ZZDZ działały dwie niezależne od siebie struktury, w niektórych ZDZ nie było OKS, a ponadto niektóre OKS utraciły rolę ciał doradczych – były kierowane przez przedstawicieli kierownictwa ZDZ. Dlatego też w CKS nie stawiano obligatoryjności opiniowania przez CKS składu poszczególnych OKS-ów.

Centralna Komisja Spawalnicza powoływana kolejno w roku: 1998, 2002 i 2006, liczyła odpowiednio 15, 16 i 25 osób łącznie z przedstawicielami Oddziałowych Komisji Spawalnicznych zgłaszanymi przez prezesów ZDZ. Przewodniczącym CKS od 1998 roku jest mgr inż. Ryszard Kołaciński. Funkcje sekretarza Komisji pełnili kolejno: Stanisława Przekotowa, Irena Bodnicka, Jadwiga Matysiak, Wojciech Kowalski, Adam Kaczmarek, Czesław Chlebicz, Adam Rybakiewicz i Władysław Krzywoń.

Pierwszym sprawdzianem słuszności decyzji powołania Centralnej Komisji Spawalnicznej i Oddziałowych Komisji Spawalnicznych stała się wspólna konferencja CKS i przewodniczących OKS, która odbyła się 11 listopada 1970 r. w Warszawie. Omówiono na niej metody nauczania, organizację szkolenia, organizację kursów weryfikacyjnych i sprawy bieżące. Centralne konferencje spawalniczne odbywały się kolejno w 1971 r. w Łodzi, w 1973 r. w Toruniu, w 1976 r. ponownie w Łodzi, w 1978 r. w Warszawie. Kolejna – w Cedzynie koło Kielc w dniach 18–19 marca 1983 r., poświęcona była ujednoliceniu wymagań egzaminacyjnych. Rejonowe konferencje odbywały się np.: w Białymstoku, Warszawie i Toruniu; poświęcone były głównie jakości kształcenia spawaczy.

Przez 50 lat działalności CKS odbyło blisko 200 posiedzeń; w pracach Komisji jako jej członkowie brało udział około 250 osób.

Działalność szkoleniowa

Związek Zakładów Doskonalenia Rzemiosła, przekształcony w Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego, był i jest zgodnie ze statutem organizacją, której podstawowym zadaniem jest kształcenie, doksztalcanie i doskonalenie kwalifikacji zawodowych. Z roku na rok zwiększało się zainteresowanie kursami spawalnictwymi organizowanymi przez ZDR, a następ-

nie przez ZDZ. Zakłady pracy coraz częściej korzystały z usług szkoleniowych ZDZ, stale zwiększała się liczba szkolonych spawaczy.

Należy zwrócić uwagę na znaczący wzrost liczby szkolonych spawaczy w latach 1959–1977 w stosunku do lat 1945–1958, a więc w początkowym okresie działalności Komisji spawalniczej przy ZG ZZDZ; jest to wzrost ponad siedmiokrotny. Ten wzrost liczby szkolonych spawaczy to niewątpliwie wynik działalności Komisji Spawalniczej i stawiał ZZDZ na pierwszym miejscu w kraju wśród organizacji i instytucji zajmujących się szkoleniem spawaczy.

W latach 1978–1990 średnio rocznie ZDZ szkoliły po około 34 000 spawaczy. Od 1945 roku do dzisiaj – według posiadanych danych – Zakłady Doskonalenia Zawodowego przeszkoliły blisko 1 milion spawaczy. W ostatnich latach szkolonych jest w Zakładach Doskonalenia Zawodowego rocznie 11 000 spawaczy, w tym znaczną liczbę stanowią osoby skierowane na szkolenia przez Urzędy Pracy. Trzeba zaznaczyć, że liczba wyszkolonych spawaczy różni się od liczby uzyskanych przez nich uprawnień; liczba uzyskanych uprawnień w skali całego Związku jest ponad 10% większa od liczby przeszkolonych osób.

Niemożliwe jest wymienienie wszystkich, choćby najbardziej zasłużonych działaczy Oddziałowych Komisji Spawalniczych i Centralnej Komisji Spawalniczej. Ale z racji miejsca naszego spotkania muszę wspomnieć i wyrazić podziw oraz uznanie za wieloletnią pracę i działalność w Komisji Oddziałowej i Centralnej dla pana inż. Leona Mistura oraz sekretarz Oddziałowej Komisji – Zofii Dubiel, która ponad 20 lat pełniła tę funkcję. Natomiast, jeśli chodzi o Centralną Komisję Spawalniczą, to trudno nie przywołać w tym miejscu inż. Zdzisława Grekowicza – członka CKS w latach 1973–2006 i wieloletniego przewodniczącego CKS, autora programów szkolenia i foliogramów, pomysłodawcy wielu inicjatyw CKS.

Na państwa ręce składam podziękowania za trud i wysiłek wszystkich działaczy i pracowników Zakładów włożony w działalność Centralnej Komisji Spawalniczej i Oddziałowych Komisji Spawalniczych.

Centralna Komisja Spawalnicza i Oddziałowe Komisje Spawalnicze miały i mają merytoryczny nadzór nad procesem kształcenia spawaczy przez ZDZ. Spośród członków komisji powoływane są komisje egzaminacyjne sprawdzające umiejętności praktyczne i wiadomości teoretyczne objęte odpowiednim programem nauczania. Członkowie komisji spawalniczych m.in. weryfikują wykładowców szkolenia teoretycznego i instruktorów zajęć praktycznych, sprawdzają i opiniują wyposażenie nowo uruchamianych ośrodków szkolenia spawaczy, wizytują istniejącą bazę spawalniczą oraz hospitują zajęcia praktyczne i teoretyczne realizowane na kursach szkolenia spawaczy.

Obecnie w 17 Zakładach działają Oddziałowe Komisje Spawalnicze. Działające Komisje liczą od 2 do 12 członków; przy czym większość komisji liczy od 3 do 5 członków, w połowie z nich funkcję sekretarza pełnią panie. Pięć komisji zgłosiło plany zwiększenia liczby członków Komisji.

Programy szkolenia

Istotne znaczenie w rozwoju i doskonaleniu procesu kształcenia spawaczy w Zakładach Doskonalenia Rzemiosła, a następnie w Zakładach Doskonalenia Zawodowego, odgrywały i odgrywają programy nauczania oraz pomoce dydaktyczne, takie jak skrypty i podręczniki.

Jeszcze kilkanaście lat temu Zakłady Doskonalenia Zawodowego prowadziły szkolenia tylko w zakresie spawania acetylenowo-tlenowego (gazowego) – 311 i łukowego elektrodą

otuloną – 111, a szkolenie spawania elektrodą metalową w osłonie gazów aktywnych (spawanie MAG – 135) i spawania elektrodą metalową w osłonie gazów obojętnych (spawanie MIG – 131) oraz spawania elektrodą wolframową w osłonie gazów obojętnych (spawanie TIG – 141) – wyłącznie na podbudowie szkolenia spawania łukowego elektrodą otuloną.

Od samego początku szkolenia spawaczy trwały dyskusje na temat treści szkolenia, a szczególnie liczby godzin przeznaczonych na zajęcia z wiedzy teoretycznej i zajęcia praktyczne w programach szkolenia spawaczy. Pojedyncze głosy były za zwiększeniem liczby godzin, w szczególności praktyki oraz za rozszerzeniem zakresu ćwiczeń. Więcej głosów było jednak za zmniejszeniem liczby godzin zarówno zajęć z wiedzy teoretycznej, jak i zajęć praktycznych. Zwolennicy zwiększenia liczby godzin szkolenia spawaczy, jak i zwolennicy skrócenia programów mieli na uwadze konieczność usprawnienia i poprawę efektywności szkolenia prowadzące do uzyskania jak najlepszych wyników szkolenia. Nie bez znaczenia były również koszty szkolenia i skrócenie cyklu szkolenia spawaczy.

Do roku 1979 programy szkolenia spawaczy były opracowywane w oparciu o własne doświadczenia dydaktyczne uzyskane w ośrodkach szkolenia Zakładów Doskonalenia Zawodowego, jak również przy wykorzystaniu wiedzy i praktyki z zakresu spawalnictwa członków Komisji Spawalniczej i współpracowników Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego w osobach: mgr inż. Jan Hillar, inż. Leon Mistur, dr inż. Mieczysław Rabeczenko, inż. Stanisław Jarmoszuk, inż. Stanisław Andrzejewski. W tym czasie inne instytucje i organizacje szkolące spawaczy korzystały z własnych programów opracowanych na podstawie własnych doświadczeń. W związku z tym programy poszczególnych instytucji i organizacji szkolących różniły się między sobą co do treści i formy.

Próba ujednolicenia wymagań programowych i egzaminacyjnych była narada zorganizowana 22 marca 1979 roku w Instytucie Spawalnictwa w Gliwicach. W naradzie, obok przedstawicieli Instytutu Spawalnictwa, uczestniczyli przedstawiciele resortów oświaty i wychowania, przemysłu maszyn ciężkich i rolniczych, przemysłu maszynowego, hutnictwa, budownictwa i materiałów budowlanych, komunikacji, energetyki i energii atomowej, rolnictwa, przedstawiciele ośrodków szkolenia spawaczy oraz organizacji społecznych i spółdzielczych zajmujących się szkoleniem spawaczy oraz Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego. Celem spotkania było omówienie spraw związanych ze szkoleniem spawaczy i próba ujednolicenia zasad szkolenia i egzaminowania spawaczy. Dyskutanci i referenci zwracali uwagę m.in. na to, że jednostki szkolące prowadzą kursy według różnych programów. Z tego też względu poziom szkolenia jest zróżnicowany i często szkolenie nie zapewnia kwalifikacji koniecznych do podjęcia zawodu spawacza. Uczestnicy narady przyjęli ustalenie – zalecenie wprowadzenia ujednoliconych programów w oparciu o wytyczne Instytutu Spawalnictwa w zakresie szkolenia podstawowego spawaczy.

Centralna Komisja Spawalnicza niezwłocznie przystąpiła do realizacji tego zalecenia. Już w 1979 roku w ZG ZZDZ opracowano ujednolicony program spawania elektrycznego (P-22), zgodny z wytycznymi Instytutu Spawalnictwa. W następnych latach, tj. w 1981 r. opracowano program (P-21) spawania gazowego, a w 1983 r. – program spawania w osłonie CO₂ (P-108) i program spawania w osłonie argonu (P-115). Autorem był inż. Zdzisław Grekowicz, członek Centralnej Komisji Spawalniczej. Programy te zostały zatwierdzone przez Komisję Programową ZG ZZDZ i obowiązywały we wszystkich ZDZ.

Do 1987 roku w Polsce nie było normy dotyczącej sprawdzania kwalifikacji, tj. podziału i przeprowadzania egzaminów spawaczy i zgrzewaczy metali. Obowiązywały uregulowania

branżowe, które częściowo i wybiórczo regulowały sprawy sprawdzania i dokumentowania kwalifikacji spawaczy metali. W 1987 roku wprowadzono do stosowania normę PN-87/M-69900 *Spawalnictwo. Egzaminy spawaczy i zgrzewaczy. Postanowienia ogólne*, która usankcjonowała istniejący podział na spawaczy podstawowych i ponadpodstawowych poprzez wprowadzenie szkoleń, a także egzaminów spawaczy: podstawowych i ponadpodstawowych. W pracach związanych z opracowaniem tej normy brali czynny udział pracownicy Instytutu Spawalnictwa i Urzędu Dozoru Technicznego, wykorzystując bogate doświadczenie obu instytucji w zakresie egzaminowania spawaczy.

Centralna Komisja Spawalnicza włożyła bardzo dużo wysiłku przy wdrażaniu normy arkuszowej PN-87/M-69900 do praktyki egzaminacyjnej w Zakładach Doskonalenia Zawodowego. Zorganizowano specjalne posiedzenie Komisji z udziałem egzaminatorów i przedstawicieli OKS-ów poświęcone wymaganiom tej normy; w posiedzeniu brali udział autorzy normy.

W roku 1991 do Zarządu Głównego Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego wpłynęły zapotrzebowania na program kursu szkolenia spawacza w dwóch metodach: spawania gazowego i elektrycznego. Program taki został opracowany jako połączenie programów spawania gazowego (P-21) i program spawania elektrycznego (P-22). W latach 1991 i 1992 niektóre ośrodki zaczęły sygnalizować potrzebę zmniejszenia liczby godzin programu spawania gazowego (P-21) i programu spawania elektrycznego (P-22); dotyczyło to głównie zajęć teoretycznych. I znów Centralna Komisja Spawalnicza podjęła działania – jej Prezydium powołało zespół do kompleksowego rozwiązania problemu – czasu trwania szkolenia. Zespół zaproponował, a Prezydium CKS przyjęło wariantowe programy szkolenia, ze zróżnicowaną liczbą godzin szkolenia, w zależności od warunków szkolenia i stopnia przygotowania słuchacza. Zostały one zatwierdzone przez Komisję Programową ZG ZZDZ i obowiązywały we wszystkich ZZDZ.

W 1998 roku norma PN-87/M-69900 została wycofana i zastąpiona odpowiednio normą arkuszną PN-EN 287-1:1998 *Spawalnictwo. Egzaminowanie spawaczy. Stale* i PN-EN 287-2:1998 *Spawalnictwo. Egzaminowanie spawaczy. Aluminium*. Wprowadzenie norm serii PN-EN 287, które w sposób istotny zmieniły zakres uprawnień spawacza po zdanym egzaminie oraz podawały tematykę ewentualnego egzaminu teoretycznego, nie mówiąc już o wymaganiach odnośnie do złączy egzaminacyjnych, oznaczało konieczność opracowania i wprowadzenia nowego systemu egzaminowania spawaczy.

Normy PN-EN 287-1:1998 i PN-EN 287-2:1998, zmieniając system egzaminowania spawaczy, spowodowały konieczną zmianę systemu ich szkolenia. W konsekwencji oznaczało to konieczność zmiany programów szkolenia, tak aby szkolenie i przygotowanie do egzaminu było zgodne z wymaganiami norm serii PN-EN 287. Prezydium Centralnej Komisji Spawalniczej zdecydowało powierzyć opracowanie nowych programów szkolenia członkom CKS w osobach: mgr inż. Jan Martyniszyn i mgr inż. Ryszard Kołaciński. Opracowano modułowe programy nauczania dostosowane do szkolenia i przygotowania do egzaminu uprawniającego wg PN-EN 287-1 lub PN-EN 287-2. Opracowano programy nauczania dla następujących metod: spawanie acetylenowo-tlenowe – 311, spawanie łukowe elektrodą otuloną – 111, spawanie metodą TIG – 141, spawanie metodą MIG lub MAG – 131/135. Stosowanie tych programów zatwierdziła Komisja Programowa ZG ZZDZ 20 stycznia 2000 r.

W związku z nowelizacją norm – norma PN-EN 287-1:2005 zastąpiła normę PN-EN 287-1:1998, a norma PN-EN ISO 9606-2:2005 zastąpiła normę PN-EN 287-2:1998 – konieczna stała się aktualizacja programów szkolenia. Wprowadzenie tych norm nie wymagało ponownej zmiany

systemu szkolenia spawaczy, ale ze względu na wprowadzenie wielu istotnych zmian dotyczących zmiennych zasadniczych oznaczało konieczność uaktualnienia programów szkolenia spawaczy, tak aby szkolenie i przygotowanie do egzaminu było zgodne z wymaganiami odpowiednio PN-EN 287-1 lub PN-EN ISO 9606-2. Aktualizację, dokonaną przez autora programu mgr. inż. Ryszarda Kołacińskiego, Komisja Programowa ZG ZZDZ zatwierdziła 24 listopada 2005 r.

W 2006 roku, na wniosek Centralnej Komisji Spawalniczej, kierownik Ośrodka Szkolenia i Weryfikacji Spawaczy w Instytucie Spawalnictwa oraz pełnomocnik prezesa ZG ZZDZ powołali wspólny zespół do przeprowadzenia analizy funkcjonujących w ZZDZ programów szkolenia spawaczy oraz dokonania porównania z programami opracowywanymi w Instytucie Spawalnictwa i dostosowanymi do zaleceń Europejskiej Federacji Spawalniczej. Zespół uzgodnił minimalną liczbę godzin zajęć teoretycznych i praktycznych dla poszczególnych metod spawania i programów nauczania; przyjęto też ustalenie, iż uzgodniona liczba godzin nauczania obowiązuje w programach opracowywanych i stosowanych zarówno w ZZDZ jak i w Instytucie. Wszystkie programy, wraz z przewodnikiem do ich stosowania i wytycznymi do szkolenia indywidualnego, zostały poprawione i zaktualizowane przez autora mgr. inż. Ryszarda Kołacińskiego. Komisja Programowa ZG ZZDZ zatwierdziła aktualizację 11 czerwca 2007 r.

Uzupełnieniem programów szkolenia są Instrukcje Technologiczne Spawania (WPS). Na wniosek kadry dydaktycznej ZZDZ w grudniu 2008 r. przekazano do ZZDZ Instrukcje Technologiczne Spawania (WPS), opracowane przez członków CKS: mgr. inż. Ryszarda Kołacińskiego i mgr. inż. Adama Ogrodnika; 254 WPS dostosowano do aktualnych programów szkolenia, z czego 127 może być stosowanych na egzaminach.

Materiały dydaktyczne

Brak pomocy dydaktycznych spowodował, że członkowie Komisji Spawalniczej – mgr inż. Stanisław Jarmoszuk i mgr inż. Jan Hillary – w 1959 r. opracowali pierwszą wersję plansz poglądowych do nauki spawania gazowego i elektrycznego. Plansze (jedyne zresztą w kraju) były wykorzystywane na kursach prowadzonych w ZDZ.

Własne wydawnictwa Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego prawie w pełni zaspokajały potrzeby kursów spawalniczych. Skrypty pt.: „Spawanie gazowe”, „Spawanie elektryczne”, „Cięcie metali” i „Spawanie w osłonie gazów ochronnych”, których autorami byli członkowie Centralnej Komisji Spawalniczej – Jan Hillar, Leon Mistur, Ryszard Hałas, Stanisław Jarmoszuk i Stanisław Andrzejewski – cieszyły się ogromnym powodzeniem. Łączny nakład, od połowy lat 60 do chwili obecnej, skryptów wydawanych przez ZDZ i przeznaczonych dla słuchaczy kursów spawalniczych wyniósł ponad 350 000 egzemplarzy.

Z inicjatywy Zdzisława Grekowicza, członka CKS, opracowano i rozpowszechniono foliogramy. Pomoce dydaktyczne, np.: foliogramy, przezrocza produkowane były przez Zakłady Doskonalenia Zawodowego w Słupsku i Warszawie. Opracowano i upowszechniono testy egzaminacyjne dla kursów spawania gazowego i elektrycznego.

Wydawnictwa

Problemy środowiska spawaczy zarówno sukcesy, jak i porażki omawiano na łamach „Magazynu spawacza” stanowiącego kwartalną wkładkę do „Przeglądu Spawalnictwa” oraz na łamach „Zeszytów Metodycznych”. Dużą rolę w propagowaniu działalności ZZDZ – w tym

CKS – odegrał „Biuletyn Spawalnictwa” Instytutu Spawalnictwa oraz „Przegląd Spawalnictwa”. Początek współpracy z „Przeglądem Spawalnictwa” to lata 1974/1975.

Dzięki współpracy z Wydawnictwem REA po 2004 roku ukazały się 3 podręczniki dla słuchaczy kursów spawania: „Spawanie. Wiadomości podstawowe”, „Spawanie w osłonie gazów metodami MAG i MIG” i „Spawanie w osłonie gazów metodą TIG”; autorem jest członek CKS – mgr inż. Jerzy Mizerski

Ośrodki szkolenia

Dynamiczny rozwój szkolenia spawaczy uwarunkowany był wieloma czynnikami. Podstawowe znaczenie miała m.in. baza dydaktyczna (sale wykładowe oraz pomieszczenie do szkolenia praktycznego). Baza dydaktyczna to przede wszystkim liczba stanowisk spawalnictw przeznaczonych do kształcenia spawaczy, ich wyposażenie w sprzęt i materiały oraz pomoce techniczno-dydaktyczne. Sytuacja w tym zakresie przedstawiała się i dalej kształtuje bardzo różnie. Są ZDZ, które posiadają własne, bardzo dobrze wyposażone i przystosowane do szkolenia spawaczy ośrodki lub spawalnie, ale są i takie, które prowadzą kształcenie jedynie w oparciu o bazę wynajmowaną. Wyniki nie zawsze były i są adekwatne do stanu posiadanej bazy dydaktycznej, lecz uzależnione są przede wszystkim od możliwości korzystania z największej liczby stanowisk spawalnictw, rodzaju tych stanowisk i ich wyposażenie w odpowiedni sprzęt.

Znaczący wpływ na wzrost liczby kształconych spawaczy ma stałe rozbudowywanie i unowocześnianie własnej bazy szkoleniowej, w tym ZDZ w Kielcach, Warszawie, Katowicach, Słupsku, Rzeszowie, Toruniu i Łodzi. Obecnie Zakłady Doskonalenia Zawodowego prowadzą kursy spawalnictwa w 98 ośrodkach i centrach kształcenia zawodowego, które wyposażone są w prawie 1000 stanowisk do nauki spawania. W czterech Zakładach specjalistyczne ośrodki kształcenia spawaczy decyzją uchwały Zarządu Głównego zostały uznane za wiodące i nadano im status Krajowego Centrum Kształcenia Spawaczy. Są one zlokalizowane w Tyłach (ZDZ Katowice), Kielcach, Szczecinie i Warszawie.

Współpraca ZZDZ w zakresie spawalnictwa

Istotną rolę w rozwoju i doskonaleniu procesu szkolenia spawaczy odgrywa współpraca ZZDZ z Instytutem Spawalnictwa w Gliwicach. Od 1993 roku IS zaczął budować system szkolenia spawaczy, obejmując nadzorem merytorycznym szkolenia prowadzone w Polsce. Podstawą tego systemu są wytyczne Instytutu Spawalnictwa. Ośrodki ZZDZ spełniające wymagania zawarte w wytycznych uzyskały atest na szkolenie spawaczy. W tej sprawie w 1993 roku ZG ZZDZ przyjął z Instytutem Spawalnictwa ustalenia mające charakter quasi-porozumienia. Zastąpienie normy PN-87/M-69900 normą PN-EN 287 zmieniło system egzaminowania spawaczy, a w konsekwencji szkolenia. Kształcenie spawaczy na poziomie kursów podstawowych i ponadpodstawowych zastąpiono systemem modułowym szkolenia. Konieczna stała się zatem aktualizacja zasad współpracy pomiędzy ZG ZZDZ a Instytutem Spawalnictwa i podpisanie porozumienia w 2000 roku.

Związek ZDZ ściśle współpracuje z Urzędem Dozoru Technicznego; pracownicy dozoru technicznego od 1972 roku są członkami CKS. W 1991 roku ZG ZZDZ zawarł porozumienie z UDT o współpracy, do którego w 1995 roku podpisano aneks. Ośrodki ZZDZ spełniające wymagania UDT-CERT uzyskały Poświadczenie Oceny Urzędu Dozoru Technicznego, po-

twierdzące posiadanie zdolności do prowadzenia szkolenia spawaczy w odpowiednim zakresie PN-EN 287-1:2007 lub/i PN-EN ISO 9606-2:2005, lub/i PN-EN 1418:2000 albo potwierdzające status Ośrodka Egzaminacyjnego Spawaczy UDT-CERT odpowiednio w zakresie PN-EN 287-1:2007 lub/i PN-EN ISO 9606-2:2005.

Najbliższe zadania CKS

Modułowe szkolenie spawaczy, realizowane w ZZDZ może prowadzić ośrodek szkolenia, który posiada m.in.:

- 1) bazę dydaktyczną (sale wykładowe oraz pomieszczenie do szkolenia praktycznego, które powinno być wyposażone w odpowiednią liczbę stanowisk spawalniczych),
- 2) kadre dydaktyczną przygotowaną do prowadzenia szkolenia teoretycznego (powinni to być inżynierowie lub technicy z praktyką zawodową o specjalnościach zgodnych z programem lub przedmiotem szkolenia i z przygotowaniem pedagogicznym, potwierdzonym świadectwem),
- 3) kadre dydaktyczną przygotowaną do prowadzenia szkolenia praktycznego (powinni to być instruktorzy z uprawnieniami spawacza – odpowiednimi dla metody spawania prowadzonych kursów, z ukończonym kursem instruktora spawania oraz przygotowaniem pedagogicznym potwierdzonym świadectwem),
- 4) programy nauczania do modułowego szkolenia spawaczy,
- 5) instrukcje technologiczne spawania (WPS) lub projekty instrukcji technologicznych (pWPS) właściwe do zakresu kursu względnie egzaminu,
- 6) pomoce dydaktyczne (podręczniki, skrypty, normy, plansze).

Zakłady Doskonalenia Zawodowego zatrudniają na kursach spawaczy około 1300 wykładowców i instruktorów. Kadra ta, rekrutująca się przede wszystkim z zakładów produkcyjnych, posiada przygotowanie pedagogiczne i wieloletni staż pracy w ZDZ.

Istotnym problemem, któremu powinny być podporządkowane wszelkie najbliższe działania podejmowane przez CKS, to problem jakości kształcenia spawaczy i przeprowadzania egzaminów.

50 lat działalności Związku i Zakładów Doskonalenia Zawodowego w zakresie kształcenia spawaczy było bardzo korzystne dla wszystkich uczestników tego procesu. Bilans osiągnięć ZZDZ i CKS jest przecież imponujący i to zarówno pod kątem jakościowym, jak i ilościowym, o czym świadczy nie tylko liczba przeszkolonych spawaczy, ale i pozycja ZDZ na rynku szkoleniowym. O jakości szkolenia świadczy liczba kursantów kończących kursy z wynikiem pozytywnym i liczba uzyskanych uprawnień. Ale, jak dowodzi codzienna praktyka, potrzeby są w dalszym ciągu duże.

Niezbędne wydaje się wyposażenie ośrodków szkolenia w pomoce dydaktyczne oraz ciągle doksztalcenie i doskonalenie kadry pedagogicznej, w tym przede wszystkim instruktorów zajęć praktycznych, a także doskonalenie procesu egzaminowania spawaczy (szczegółnej uwagi wymaga egzamin z wiedzy teoretycznej).

Podsumowanie

W ciągu 50 lat jej działalności zadania i cele Centralnej Komisji Spawalniczej uległy bardzo znacznym przeobrażeniom. Z komisji weryfikacyjnej i egzaminacyjnej przeobraziła się

w komisję nadzoru merytorycznego dla wszystkich osób i komórek Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego zajmujących się spawalnictwem, aż w końcu stała się ciałem doradczym prezesa Zarządu Głównego ZZDZ.

Pierwsze lata działalności, to m.in. budowa podstaw rozwoju spawalnictwa i jego wykorzystania w gospodarce narodowej. Najwięcej wysiłku poświęcano tworzeniu bazy szkoleniowej Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego. Kolejne lata to umacnianie pozycji i dalszy rozwój oraz działania związane z ujednoliceniem szkolenia i egzaminowania spawaczy. Było to spowodowane normalizacją w spawalnictwie najpierw krajową, a następnie europejską i międzynarodową. Ostatnie lata to niewątpliwie rola doradcza dla prezesa i kierownictwa ZG ZZDZ, ale także nadzór merytoryczny ZZDZ w zakresie spawalnictwa. Ta część działania Komisji, to jej aktywna rola – zapewnienie jednolitego postępowania wszystkich Zakładów poprzez dostarczanie gotowych rozwiązań, zgodnych z europejskimi standardami i wymaganiami, takich jak np.: wzory protokołów egzaminów, książka spawacza, programy szkolenia czy Instrukcje Technologiczne Spawania.

Dlatego też mottem działań Komisji na kolejne lata niech będzie parafraza znanego cytatu z księgi V zatytułowanej „O szkole”, wchodzącej w skład renesansowego dzieła Andrzeja Frycza Modrzewskiego z 1551 r. „O poprawie Rzeczypospolitej”, a więc: *„Takie będzie spawanie w Rzeczypospolitej, jakie spawaczy szkolenie”*.

* * *

Przez te wszystkie lata Komisja współdziałała z kierownictwem Zarządu Głównego Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego, które udzielało jej swego poparcia i stwarzało korzystny klimat do pracy. Dlatego zawsze członkowie Komisji będą mile i z wielkim uznaniem wspominać prezesów, którzy kierowali Zarządem Głównym i bezpośrednio wpływali na rozwój szkolenia spawaczy, a mianowicie: Stanisława Pawłaka, Józefa Kowtuna, Andrzeja Piłata, Andrzeja Kirejczyka i Waldemara Warlikowskiego.

Wyrażam również serdeczne podziękowania byłemu i obecnemu kierownictwu Zarządu Głównego Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego w osobach prezesa Andrzeja Piłata, wiceprezesa Waldemara Warlikowskiego, dyrektora Wandy Surosz oraz wieloletniego dyrektora Zespołu Kształcenia i Doskonalenia Zawodowego Zarządu Głównego, a obecnie sekretarza Komisji – Władysława Krzywonia za wyrozumiałość i życzliwość oraz pomoc okazywaną od początku istnienia Centralnej Komisji Spawalniczej aż do dnia dzisiejszego.

W imieniu Prezydium Centralnej Komisji Spawalniczej, wszystkim byłym i obecnym członkom Centralnej Komisji Spawalniczej i Oddziałowych Komisji Spawalniczych, działaczom i sympatykom tych Komisji, a także osobom współpracującym z Komisjami składam serdeczne i uroczyste podziękowanie za wieloletni trud i wkład pracy społecznej.

Życzę Wszystkim zadowolenia i sukcesów w dalszej pracy i szczęścia w życiu osobistym.

Ewa HOLISZ

Dyrektor Zakładu Pionu Działalności Statutowej
w ZDZ w Kielcach

Projekty edukacyjne – szkolenia spawalnicze (ZDZ Kielce)

Educational Projects – welding training (Vocational Education
Centre in Kielce)



Zakład Doskonalenia Zawodowego w Kielcach jest wiodącą instytucją szkoleniową w regionie. Znany jest jako stabilna firma oraz wiarygodny partner dla innych przedsiębiorstw i instytucji. W skali regionu wyróżnia się bogatą tradycją, doświadczeniem i renomą, a wśród klientów indywidualnych cieszy się powszechnym zaufaniem. Firma od 62 lat prowadzi działalność edukacyjną na terenie województwa świętokrzyskiego, połu-

dniowej części woj. mazowieckiego (podregion radomski) oraz w powiecie miechowskim w woj. małopolskim. W ciągu tych lat zorganizowała 38 181 szkoleń, które ukończyły 971 244 osoby.

Trwałe miejsce w ofercie szkoleniowej zajmują szkolenia spawalnicze adresowane do osób, które chcą uzupełnić posiadane umiejętności, jak i do osób zamierzających podjąć pracę w zawodzie spawacza. Na przestrzeni 49 lat w ZDZ w Kielcach przeszkolono około 63 tys. spawaczy. W ostatnich latach średnio 1000 osób rocznie zdobywa kwalifikacje, doskonalą wiedzę i umiejętności w tym zakresie. Dynamicznie zwiększa się liczba osób korzystających z usług kieleckiej spawalni. W 2006 r. 894 osoby nabyły lub uzupełniły kwalifikacje spawalnicze, w 2007 – 1546, a w 2008 r. – 1191.

Od siedmiu lat Zakład Doskonalenia Zawodowego w Kielcach aktywnie uczestniczy w pozyskiwaniu środków zewnętrznych na bezpłatne szkolenia spawalnicze dla mieszkańców regionu. Pierwsze możliwości stworzył Bank Światowy, który w latach 2002–2004 w województwie świętokrzyskim współfinansował Program Aktywizacji Obszarów Wiejskich. Wśród 125 zrealizowanych projektów edukacyjnych dla 2149 mieszkańców wsi było 9 usług szkoleniowych, które umożliwiły ukończenie dwumodułowych szkoleń spawalniczych przez 180 osób. Uczestnicy skorzystali też ze wsparcia doradczego związanego z samodzielnym poszukiwaniem pracy zawodowej poza rolnictwem oraz z pomocy w uzyskaniu zatrudnienia.

Drugą szansę na bezpłatne szkolenia spawalnicze – tym razem dla osób bezrobotnych i poszukujących pracy – stworzyły unijne fundusze przedakcesyjne. W latach 2004–2005 ZDZ realizował projekt PHARE 2002 – Rozwój zasobów ludzkich – województwo świętokrzyskie. Wśród 55 szkoleń adresowanych do 1100 osób było pięć szkoleń spawalniczych dla 100 osób.

Beneficjenci korzystali również z indywidualnego i grupowego poradnictwa zawodowego oraz pośrednictwa pracy.

Trzecią możliwość – aktualną w latach 2005–2013 – stworzyły i stwarzają środki z Europejskiego Funduszu Społecznego. Wcześniejsze środki zewnętrzne wspierały potrzeby edukacyjne najsłabszych grup społecznych – bezrobotnych i mieszkańców obszarów wiejskich. Teraz z bezpłatnych usług szkoleniowych mogą korzystać wszyscy zainteresowani.

Najnowszym produktem edukacyjnym kieleckiego Zakładu Doskonalenia Zawodowego jest projekt w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki „Spawanie, cięcie plazmą, przecinanie tlenowe – to moje nowe kwalifikacje”, który będzie realizowany od października 2009 r. W ramach projektu przeprowadzonych zostanie 20 trzymodułowych szkoleń, z których skorzysta 300 pracujących, zainteresowanych podniesieniem lub zdobyciem nowych kwalifikacji. Dodatkowo każdy z uczestników będzie uczestniczył w seminarium „Osobiste *public relations*”, który umożliwi im uzyskanie wiadomości dotyczących kształtowania asertywnej postawy w pracy i w kontaktach z innymi.

Ten nowy projekt szkoleniowy dla osób pracujących powstał w odpowiedzi na duże zapotrzebowanie osób pracujących, które wystąpiło w okresie realizacji projektu (maj 2008 – kwiecień 2009) „Kwalifikacje w zawodzie spawacza – droga do stabilnej pozycji zawodowej”. W projekcie przeprowadzono 15 szkoleń z zakresu spawania blach i rur spoinami pachwinowymi metodą MAG i 10 – z zakresu spawania blach i rur spoinami pachwinowymi metodą TIG. Największą grupą wśród 375 uczestników projektu byli pracownicy MŚP (239 osób) i przedsiębiorstw dużych (100 osób). Najliczniejszą grupę wiekową stanowiły osoby w wieku 24–54 lat (88%). Warto powiedzieć, że wszyscy uczestnicy projektu wyrazili w badaniach opinię, że osoby pracujące chcące podnosić kwalifikacje napotykają na szereg barier. Największymi spośród nich są: koszty kursów (36%) i brak zainteresowania pracodawców sprawami podnoszenia kwalifikacji przez pracowników. W badaniach uczestnicy podali także powody, które skłoniły ich do uczestnictwa w szkoleniu. Główną przyczyną była chęć zdobycia, podwyższenia lub uzupełnienia kwalifikacji. Ważne były również: bezpłatność szkolenia, chęć stworzenia sobie większych szans na poprawę lub wzmocnienie sytuacji zawodowej, chęć uzyskania formalnego potwierdzenia kwalifikacji oraz dobra opinia o ZDZ jako firmie szkolącej.

Innym projektem edukacyjnym z zakresu spawania, współfinansowanym z Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Sektorowego Programu Operacyjnego Rozwój Zasobów Ludzkich, był projekt „Znam swoją wartość – wracam do pracy!” realizowany od 1 lipca 2006 r. do 30 września 2008 r. Przedsięwzięcie skierowane zostało do 200 osób zagrożonych wykluczeniem społecznym, będących długotrwale bezrobotnymi (nieprzerwanie powyżej 24 miesięcy). Projekt obejmował szkolenia zawodowe przygotowujące do pracy w zawodzie spawacza (przeprowadzono 5 kursów spawanie metodą TIG oraz 5 – spawania w osłonie CO₂ metodą MAG), indywidualne i grupowe doradztwo zawodowe, informację zawodową oraz pośrednictwo pracy. Dodatkowe działania edukacyjne miały na celu kształcenie postaw proaktywnych i umacnianie pewności siebie uczestników. Atutem uczestników projektu stały się, podparte dokumentami, konkretne kwalifikacje spawacza – zawodu obecnie poszukiwanego przez pracodawców.

Te trzy projekty były projektami jednolitymi i samodzielnymi. Oprócz tego ZDZ w Kielcach zrealizował i realizuje duże projekty edukacyjne współfinansowane z EFS, adresowane do różnych grup społecznych, na które składa się kilka lub kilkadziesiąt szkoleń w wielu zawodach i specjalnościach, w tym szkolenia spawalnicze.

W pierwszym okresie programowania EFS w latach 2005–2008 w ramach Zintegrowanego Programu Operacyjnego Rozwoju Regionalnego przeprowadzono: 17 szkoleń dla osób pracują-

cych (7 – w projekcie „Rozwój edukacji ustawicznej dla potrzeb rynku pracy w woj. świętokrzyskim”, 8 w projekcie „Edukacja ustawiczna drogą do europejskiej kariery”, 2 w projekcie „Inwestycja w wiedzę drogą do sukcesu zawodowego”), 18 szkoleń dla rolników i domowników (4 – w projekcie „Edukacja bezpieczny GRUNT dla rolników”, 9 w projekcie „Gruntowna wiedza nowym polem rozwoju”, 4 w projekcie „Nowe zawody dla rolników w woj. świętokrzyskim”, 1 w projekcie „Zasiej nową wiedzę – reorientacja zawodowa rolników”).

W drugim okresie programowania EFS, czyli w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, zaplanowano: 20 szkoleń dla osób pracujących (w projekcie: „Moje kompetencje – mój kapitał” – 9 szkoleń, w projekcie „Profesjonalny pracownik szansą na rozwój regionu” – 11), 4 szkolenia dla rolników i domowników (projekt „Grunt to kwalifikacje” – 3 szkolenia, projekt „Pierwszy krok do sukcesu” – 1 szkolenie) oraz 1 szkolenie dla osób bezrobotnych w projekcie „Od szkolenia do zatrudnienia”.

Warto podkreślić, że projekty szkoleniowe realizowane w ramach EFS muszą przynosić rezultaty „twarde”, czyli takie, które są związane z nabyciem konkretnych i mierzalnych rezultatów związanych z kwalifikacjami zawodowymi. Muszą też przynosić rezultaty „miękkie” związane z rozwojem różnych kompetencji osobistych. Stąd też w projektach dla osób pracujących realizowane są inne moduły edukacyjne, np. „ABC komputera”, „Przyjazny komputer i Internet”, „Przedsiębiorczość – moja firma”, a w projektach dla osób bezrobotnych i biernych zawodowo oraz w projektach dla rolników i domowników – usługi z zakresu informacji zawodowej, indywidualne i grupowe doradztwo zawodowe i pośrednictwo pracy.

Należy zaznaczyć, że udział w szkoleniach jest dla uczestników całkowicie bezpłatny. Wszyscy korzystają z badań lekarskich, otrzymują materiały szkoleniowe, materiały do zajęć praktycznych, korzystają z posiłków lub poczęstunków, są ubezpieczeni od następstw nieszczęśliwych wypadków.

Reasumując – w projektach zrealizowanych i realizowanych przez kielecki ZDZ, współfinansowanych ze środków Unii Europejskiej, kwalifikacje spawalnicze zdobyło lub podwyższyło 1475 osób. Nie ma w skali Związku ZDZ drugiego takiego ZDZ, który tak aktywnie wykorzystywałby środki unijne dla rozwoju kapitału ludzkiego w regionie i potrzeb regionalnych przedsiębiorstw stosujących procesy spawalnicze.

Wszystkie szkolenia odbywają się w Krajowym Specjalistycznym Centrum Kształcenia Zawodowego i Weryfikacji Spawaczy w Kielcach. Placówka jest nowoczesnym ośrodkiem szkoleniowym dysponującym salami wykładowymi oraz specjalistycznymi warsztatami z 50 stanowiskami spawalniczymi. Kadre stanowią wysoko wykwalifikowani i doświadczeni spawalnicy z wymaganymi licencjami i uprawnieniami.

Baza szkoleniowa składa się z pięciu specjalistycznych spawalni o łącznej kubaturze 600 m³. Centrum posiada także pomieszczenia i stanowiska do cięcia termicznego i cięcia plazmą oraz obróbki blach i rur (tokarka, frezarka, szlifierki i inne). Sprzęt, którym dysponuje spawalnica ZDZ, jest co roku unowocześniany. Spawalnie były organizowane i wyposażane w latach 1987–1994. W 2006 r. zakupiono ze środków własnych kilkanaście nowoczesnych urządzeń spawalniczych. Pojedyncze nowoczesne urządzenia spawalnicze zakupujemy w ramach budżetów projektów unijnych. Z myślą o docelowej modernizacji wyposażenia naszego centrum spawalniczego przygotowaliśmy aplikację o charakterze inwestycyjnym do Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Świętokrzyskiego. Mamy nadzieję, że projekt uzyska pozytywną ocenę merytoryczną i umożliwi modernizację i doposażenie placówki w Kielcach oraz zorganizowanie placówek kształcenia spawaczy w Busku Zdroju i Starachowicach.

Kształcenie spawaczy w Zakładzie Doskonalenia Zawodowego w Katowicach

Welders' education in Vocational Education Centre
in Katowice



Od kilkudziesięciu lat jednym z istotnych segmentów działalności edukacyjnej Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Katowicach jest kształcenie kadr spawalniczych.

W latach 50., reagując na zapotrzebowanie regionalnego środowiska przemysłowego Zakład – noszący wówczas nazwę Zakład Doskonalenia Rzemiosła – rozpoczął kształcenie w zakresie podstawowego spawania gazowego i elektrycznego.

W początkowym okresie tej działalności liczba osób, które uzyskiwały kwalifikacje spawalnicze wynosiła kilkadziesiąt w skali roku, by w ostatnich latach ustabilizować się na poziomie ok. 2 tysięcy. Od tego czasu do chwili obecnej Zakład zasilił gospodarkę w dziesiątki tysięcy wykwalifikowanych spawaczy.

Wraz z postępem technicznym i technologicznym w spawalnictwie, pojawianiem się nowych metod spawania oraz nowych urządzeń techniki spawalniczej, w Zakładzie następował sukcesywny rozwój zarówno bazy dydaktycznej do kształcenia spawaczy, jak i postęp w obszarze nauczania nowych metod i technik spawania.

Aktualnie kształcenie spawaczy realizowane jest w następujących specjalnościach: spawanie acetylenowo-tlenowe (gazowe), spawanie łukowe elektrodą otuloną (elektryczne), spawanie łukowe w osłonie gazów (MIG/MAG), spawanie metodą TIG. Zakład przeprowadza również weryfikacje uprawnień spawalniczych w celu uzyskania Świadectwa Egzaminu Spawacza.

Podstawową zasadą procesów kształcenia spawaczy w ZDZ Katowice jest jakość procesów dydaktycznych. W związku z tym szczególną troskę przywiązujemy do zapewnienia czynników gwarantujących wysoki poziom kształcenia, a mianowicie:

- aktualnie obowiązujących programów kształcenia,
- właściwie wyposażonej bazy dydaktycznej,
- wysoko wykwalifikowanej kadry nauczającej,
- wysokiej jakości materiałów dydaktycznych.

Kształcenie spawaczy w ZDZ Katowice odbywa się zgodnie z zasadami i normami opracowanymi przez Europejską Federację Spawalniczą (EWF), obowiązującymi we wszystkich państwach Unii Europejskiej, według programów dydaktycznych opracowanych na podstawie Wytycznych Instytutu Spawalnictwa w Gliwicach. Zharmonizowany system szkolenia spawaczy według programów (EWF) obejmuje modułowe szkolenie o trzech stopniach kwalifikacji: Europejskiego Spawacza Pachwin, Europejskiego Spawacza Blach i Europejskiego Spawacza Rur.

Zakład systematycznie modernizuje bazę dydaktyczną zarówno pod względem użytkownych urządzeń i osprzętu, jak i warunków lokalowo-socjalnych. Aktualnie posiadamy 4 własne pracownie spawalnicze, wyposażone w sprzęt do realizacji wszystkich wymienionych specjalności spawalniczych. Własna baza spawalnicza znajduje się w jednostkach szkoleniowych w Chorzowie, Tychach, Skoczowie oraz w Żywcu. Oprócz stanowisk spawalniczych wyposażonych w nowoczesne urządzenia spawalnicze, indywidualne systemy oświetlenia i wentylacji, pracownie dysponują również stanowiskami do przygotowywania i badania próbek spawalniczych. Każda pracownia wyposażona jest też w sprzęt audiowizualny, niezbędny do realizacji zajęć teoretycznych oraz kompleksowe zaplecze socjalne dla słuchaczy. Ze względu na zapotrzebowanie rynku, jak również rozległy obszar działalności Zakładu, obejmujący całe województwo śląskie i część małopolskiego, korzystamy również z dzierżawionej bazy szkoleniowej w Andrychowie, Kętach, Częstochowie, Gliwicach, Olkuszu, Jaworznie i Dąbrowie Górniczej.

Zarówno własna, jak i dzierżawiona szkoleniowa baza spawalnicza posiada atest Instytutu Spawalnictwa w Gliwicach. Łącznie dysponujemy 131 stanowiskami szkoleniowymi w 11 ośrodkach. Od lutego 2005 r. spawalnia szkoleniowa w Tychach posiada nadany uchwałą Zarządu Głównego Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego status Krajowego Centrum Szkolenia Spawaczy. Uchwała ta była wynikiem uznania nowoczesności wyposażenia spawalni, funkcjonalności pomieszczeń dydaktycznych, zaplecza socjalnego, a także wysokiego poziomu kształcenia potwierdzonego poziomem uzyskiwanych kwalifikacji.

Kolejnym gwarantem wysokiej jakości kształcenia jest kadra dydaktyczna. Aktualnie w ZDZ Katowice kursy spawalnicze prowadzone są przez 70-osobową kadrę wykładowców i instruktorów, posiadających odpowiednie i wymagane przez Instytut Spawalnictwa uprawnienia i kwalifikacje specjalistyczne, wieloletnie doświadczenie zawodowe oraz przygotowanie pedagogiczne. W gronie kadry dydaktycznej znajdują się wykładowcy i instruktorzy posiadający tytuły: Europejskiego Inżyniera Spawalnictwa (EWE), Europejskiego Instruktora Spawalnictwa (EWP) i Eurospawacza. Znakomita większość wykładowców i instruktorów to praktycy, zatrudnieni w przedsiębiorstwach przemysłowych oraz związani na co dzień z problematyką spawalnictwa w bieżącej działalności produkcyjnej lub usługowej. Ich bogate doświadczenie praktyczne przenoszone na grunt kształcenia kadr spawalniczych gwarantuje, iż absolwenci naszych kursów zdobywają umiejętności, kwalifikacje i wiedzę niezbędną w dalszej karierze zawodowej. W obliczu stałego postępu naukowo-technicznego w dziedzinie spawalnictwa oraz dążąc do sprostania współczesnym wymogom rynku w odniesieniu do kwalifikacji kadr spawalniczych, kadra dydaktyczna Zakładu stale aktualizuje swoją wiedzę i umiejętności poprzez uczestnictwo w szkoleniach, seminariach, konferencjach i warsztatach specjalistycznych, w tym organizowanych przez Instytut Spawalnictwa w Gliwicach.

Wszystkie jednostki szkoleniowe ZDZ Katowice realizujące kształcenie spawaczy wyposażone są w środki i materiały dydaktyczne, w tym opracowany przez Zakład i rozprowadzany w całym kraju wśród ZDZ-tów zestaw plansz poglądowych, prezentujących m.in.: rodzaje złą-

czy spawanych, przykłady oznakowania spoin, pozycje spawania blach i rur wg PN-EN ISO, kształty ukosowania brzegów i inne. Ponadto zasadą przyjętą w Zakładzie w odniesieniu do wszystkich słuchaczy kursów i szkoleń, w tym kursów spawalniczych, jest nieodpłatne wyposażenie słuchaczy w zestaw podręczników, w tym książki wydane przez ZDZ Katowice autorstwa inż. L. Mistura „Spawanie półautomatyczne w osłonie CO₂ i mieszkankami gazów metodą MAG” oraz inż. J. Czuchryja „Wady złączy spawanych” i „Kontrola złączy spawanych”.

Oprócz troski o zapewnienie wymienionych czynników gwarantujących wysoką jakość procesów dydaktycznych, w jednostkach szkoleniowych Zakładu stale prowadzony jest nadzór merytoryczny i pedagogiczny nad realizowanymi kursami. Nadzór ten obejmuje trzy poziomy, tj.:

- nadzór pedagogiczny prowadzony na bieżąco przez dyrektora lub kierownika ośrodka realizującego kurs (poprzez hospitację zajęć edukacyjnych)
- nadzór pedagogiczny prowadzony przez wizytatora ZDZ Katowice (w formie hospitacji zajęć edukacyjnych lub wizytacji kursu)
- nadzór merytoryczny prowadzony przez członków Oddziałowej Komisji Spawalniczej w formie wizytacji kursów (w tym oceny bazy dydaktycznej, wyposażenia itp.).

Wyniki prowadzonego nadzoru oraz formułowane wnioski i zalecenia są podstawą dalszego doskonalenia jakości procesów dydaktycznych na kursach spawalniczych.

Zauważalny w ostatnich latach wzrost zapotrzebowania na wykwalifikowanych spawaczy oraz wprowadzenie modułowych programów kształcenia spawaczy spowodowało, iż coraz częściej kursy mają charakter wielomodułowy. Uczestnicy nabywają w trakcie jednego kursu umiejętności w 2 lub więcej specjalnościach. Szereg kursów z zakresu spawania realizowanych było i jest w ramach projektów współfinansowanych ze środków Unii Europejskiej, w tym m.in. w ramach funduszu przedakcesyjnego PHARE (np. programy „Inicjatywa II” – Łagodzenie społecznych skutków restrukturyzacji przemysłu górniczego oraz hutnictwa żelaza i stali w Polsce, „Rozwój zasobów ludzkich – Szkolenie i poradnictwo biznesowe dla osób zagrożonych bezrobociem w woj. śląskim i w woj. małopolskim”, „Usługi związane ze wsparciem zwolnień monitorowanych”), Europejskiego Funduszu Społecznego (projekty zrealizowane w ramach Sektorowego Programu Operacyjnego Rozwój Zasobów Ludzkich i Zintegrowanego Programu Operacyjnego Rozwoju Regionalnego: „Rotacja pracy” – projekt ogólnopolski, „Azymut praca”, „Szkolenie – Rozwój – Awans” oraz aktualnie realizowane w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki: „Nowy zawód”, „Daj sobie szansę”, „Żywiecczyzna pracuje: lepiej, wydajniej, mądrzej”) oraz w ramach Programu Aktywizacji Obszarów Wiejskich w woj. małopolskim.

Emigracja zarobkowa spawaczy spowodowała, iż dla osób zainteresowanych oferujemy również uzupełniające moduły językowe: podstawy języka niemieckiego, angielskiego lub hiszpańskiego wraz ze słownictwem specjalistycznym dla spawaczy oraz uzupełniający kurs z zakresu montażu instalacji z rur miedzianych.

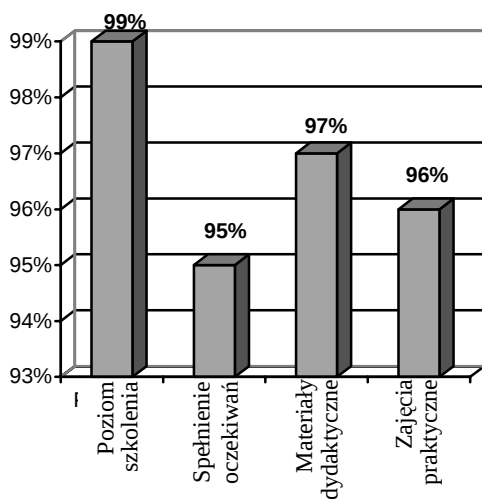
Zakład dobrowolnie poddaje się monitoringowi jakości prowadzonej działalności szkoleniowej prowadzonej przez TÜV SÜD Polska sp. z o.o., dzięki czemu absolwenci naszych kursów – w tym kursów spawalniczych – mogą uzyskać dodatkowo potwierdzenie ukończenia szkolenia monitorowanego przez TÜV SÜD Polska sp. z o.o., wydawane w języku angielskim lub niemieckim.

Niezwykle cennych informacji w zakresie oceny jakości szkolenia spawaczy dostarczają opinie naszych klientów – uczestników kursów. Od wielu lat, zgodnie z wdrożonym w Zakładzie Systemem Zarządzania Jakością, systematycznie prowadzone są badania ankietowe słuchaczy. Wyniki tych badań są podstawą do podejmowania działań mających na celu doskonalenie

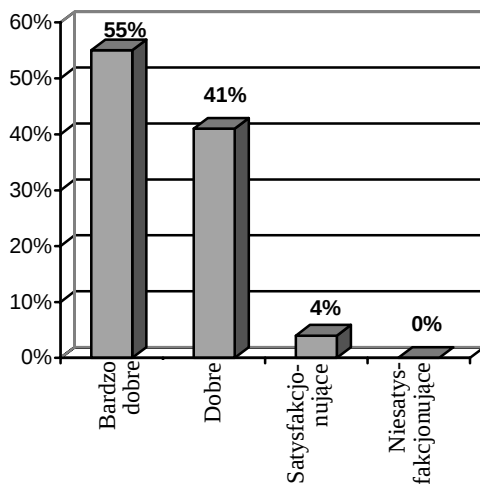
poziomu i jakości świadczonych usług szkoleniowych. Jak wskazują wyniki badań ankietowych prowadzonych w latach 2008–2009, nasze wysiłki związane z dążeniem do stałego doskonalenia jakości świadczonych usług szkoleniowych są wysoce efektywne i skuteczne. Świadczy o tym fakt, że 99% uczestników kursów spawalniczych organizowanych w naszych ośrodkach wysoko ocenia poziom kształcenia. Warunki techniczno-lokalowe, materiały dydaktyczne i poziom zajęć praktycznych uzyskują wysokie oceny w opinii 96–97% słuchaczy. To właśnie opinie naszych klientów są najbardziej satysfakcjonującym miernikiem efektów naszych starań i wysiłków poświęconych doskonaleniu procesów edukacyjnych nie tylko w obszarze spawalnictwa.

Reasumując, kształcenie na kursach spawalniczych w ZDZ Katowice od wielu lat cechuje się wysoką efektywnością i skutecznością, co znajduje potwierdzenie zarówno w uzyskiwanych wynikach ilościowych, jak i jakościowych, potwierdzonych wspomnianymi wynikami badań ankietowych oraz nadzoru merytorycznego i pedagogicznego.

Jak podkreślają wykładowcy i instruktorzy kursów spawalniczych, istnieje jednak potrzeba opracowania dodatkowych materiałów w postaci wskazówek metodycznych dla kadry nauczającej, będących uzupełnieniem do aktualnie obowiązujących i stosowanych programów modułowych. Materiały te mogą w znacznym stopniu dodatkowo wpłynąć na jakość i skuteczność procesów dydaktycznych.



Wyniki badań ankietowych prowadzonych na kursach spawania w latach 2008–2009



Wyniki badań ankietowych prowadzonych na kursach spawania w latach 2008–2009 ocena warunków techniczno-lokalowych

Szkolenia spawalnicze na miarę potrzeb

Trainings for welders as the needs arise



z odpowiednimi uprawnieniami spawalniczymi, a wszystkie aspekty tego procesu podlegają kompetentnemu nadzorowi.

Poruszone zagadnienia są niezwykle ważne, ponieważ w normach europejskich dotyczących systemów jakości spawanie jest traktowane jako „proces specjalny”, a badania spoin nie potwierdzają w pełni jakości wyrobu określonej w normach szczegółowych lub innych dokumentach. Niedostatki przebiegu procesu spawalniczego mogą wyjść na jaw dopiero po stosowaniu wyrobu. Jakość wyrobu jest uzyskiwana w procesie wytwórczym i najbardziej wyspecjalizowane metody badań nieniszczących nie poprawiają jakości spoin.

Wyroby spawane będą mogły być stosowane zgodnie z ich przeznaczeniem i nie będą stwarzały problemów w użytkowaniu, jeśli m.in. zapewni się spawaczy o uprawnieniach dostosowanych do wykonywanych złączy spawanych, a cały proces spawania będzie nadzorowany przez wykwalifikowany personel nadzoru spawalniczego. Kwalifikacje spawaczy i personelu nadzoru spawalniczego stanowią zatem istotny element systemu oceny jakości wytwórcy.

Odpowiedzią na to wyzwanie może być tylko zapewnienie właściwego szkolenia, a następnie weryfikowania uprawnień spawaczy. System szkolenia spawaczy obowiązujący w ośrodkach szkoleniowych spawaczy wchodzących do struktury organizacyjnej Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego objęty systemem zarządzania jakością wg PN-EN ISO 9001:2001 i podlegający nadzorowi merytorycznemu Instytutu Spawalnictwa daje takie możliwości wszystkim uczestnikom szkoleń.

Na podstawie analizy potrzeb szkoleniowych ośrodków szkolenia spawaczy w Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego można wysnuć określone wnioski w zakresie rozwoju tej działalności szkoleniowej. Przede wszystkim pracodawcy, kierujący kandydatów na szkolenia spawalnicze najczęściej chcieliby, aby szkolenia nie były nadmiernie czasochłonne, a spawacze

uzyskali uprawnienia w zakresie dostosowanym do bieżących potrzeb produkcyjnych zakładu pracy, często potrzeb wynikających z realizowanych kontraktów, w których uczestniczą jako bezpośredni wykonawcy lub podwykonawcy. Wchodzą tu w grę czynniki optymalizacji czasu szkolenia i ponoszone przez pracodawcę nakłady finansowe. Dynamiczny rozwój zatrudniania polskich spawaczy w krajach Unii Europejskiej, również wskazuje na potrzebę indywidualizacji zakresu szkolenia spawaczy.

Naszą odpowiedzią na ten problem jest stosowany w sieci Zakładów Doskonalenia Zawodowego indywidualny tok szkolenia. Oczywiście szkolenie spawaczy według indywidualnego toku szkolenia prowadzą te ośrodki, które spełniają ustalone, wysokie wymagania. Precyzyjnie określony tryb szkolenia teoretycznego i praktycznego, wysoko wykwalifikowana kadra dydaktyczna wykładowców i instruktorów oraz zapewnione uczestnikom szkolenia materiały szkoleniowe umożliwiają uzyskanie założonych wyników szkolenia i egzaminu kwalifikacyjnego.

Ostatnia dekada charakteryzuje się również dużą stabilnością zawodową pracowników, którzy w tym czasie uzyskali kwalifikacje spawalnicze. Rzadkością są przypadki odchodzenia spawaczy od wykonywanego zawodu. Wręcz przeciwnie – znaczna część spawaczy decyduje się z własnej inicjatywy poszerzać swoje kwalifikacje w ramach programów unijnych lub dzięki skierowaniom z zakładów pracy. Dotyczy to przeważnie szkoleń obejmujących nowe metody spawania. Najdynamiczniej rozwija się szkolenie spawaczy metodą TIG, a następnie metodą MIG. To unijny rynek pracy wskazuje na rosnące zapotrzebowanie na spawaczy z uprawnieniami na metodę MIG. Niewiele tym metodom ustępuje dynamika wzrostu szkolonych metodą MAG. Znaczna część spawaczy podwyższa swoje kwalifikacje w zakresie opanowanej wcześniej metody spawania, a więc na przykład uprawnienia spawacza blach rozszerza się na spawanie rur albo szkoli się w danej metodzie spawania w zakresie spawania kolejnych grup materiałowych.

Do personelu spawalniczego przedsiębiorstw stosujących procesy spawalnicze należy zaliczyć spawaczy i operatorów urządzeń spawalniczych, personel nadzoru spawalniczego i personel kontroli (jakości). Spawacz ręczny trzyma w ręku uchwyt lub palnik spawalniczy i prowadzi go ręcznie. W odróżnieniu od spawacza ręcznego, który wykonuje spawanie ręczne lub częściowo zmechanizowane, operator urządzeń spawalniczych prowadzi proces w pełni zmechanizowany lub automatyczny.

W załącznikach A i B normy PN-EN 1418:2000 określono zakres wiedzy teoretycznej operatorów urządzeń spawalniczych dla w pełni zmechanizowanego lub automatycznego spawania metali. Ustalenia zakresu uprawnień operatora urządzeń spawalniczych dokonuje się na podstawie wspomnianej wyżej normy. Uprawnienia takie praktycznie są ograniczone do typu urządzenia spawalniczego i metody spawania. Od pewnego czasu notujemy narastające zapotrzebowanie na szkolenie operatorów urządzeń spawalniczych. Traktujemy to jako nowe wyzwanie dla ośrodków szkoleniowych w Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego.

Personel nadzorujący spawanie ponosi odpowiedzialność za operacje wytwarzania obejmujące spawalnictwo i wszelkie czynności związane ze spawaniem. Kompetencje i wiedzę tego personelu należy potwierdzić na przykład przez wykształcenie, w wyniku szkolenia i/lub doświadczeń produkcyjnych. Każdy wytwórca powinien powołać co najmniej jedną osobę do pełnienia nadzoru spawalniczego i ustalić dla niej zadania oraz odpowiedzialność. Norma PN-EN 719:1999 „Spawalnictwo. Nadzór spawalniczy. Zadania i odpowiedzialność” podaje czynności związane z pracami spawalniczymi, które należy uwzględnić w wykazie prac nadzoru

spawalniczego. W zasadzie pracodawcy powinni zmierzać do tego, aby kwalifikacje personelu nadzoru spawalniczego były zgodne z wymienioną normą. Od personelu nadzoru spawalniczego wymaga się odpowiedniej wiedzy technicznej umożliwiającej zadowalające wykonanie przydzielonych zadań. Dotyczy to zarówno ogólnej wiedzy technicznej, jak i specjalistycznej wiedzy technicznej, odpowiedniej do wyznaczonych zadań. Efekt ten może być rezultatem posiadanej wiedzy teoretycznej, szkoleń i/lub doświadczenia.

Uprawniony personel nadzoru spawalniczego powinien być zaliczony do jednej z grup określonych w punkcie 5.2 wymienionej powyżej normy. Zaliczenie personelu do określonej grupy jest związane z charakterem i/lub stopniem złożoności produkcji. Wyższa grupa wymaga większej wiedzy technicznej i obejmuje szersze pole działań technicznych. Do grupy pierwszej jest zaliczony personel spawalniczy mający pełną wiedzę techniczną zgodnie z punktem 5.1 przywołanej wyżej normy. Do grupy drugiej zalicza się personel posiadający wystarczającą wiedzę specjalistyczną. Do grupy trzeciej zaliczony jest personel posiadający podstawową wiedzę techniczną.

W przypadku stosowania normy PN-EN 729-4:1997 „Spawalnictwo. Spawanie metali. Podstawowe wymagania dotyczące jakości w spawalnictwie” nie określa się wymagań dla personelu nadzoru spawalniczego. Zgodnie z Arkuszem 4 normy, mimo braku tych wymagań w normie dla personelu spawalniczego, za spełnienie wszystkich wymagań odnoszących się do spawania, zawartych w umowie oraz za wszystkie działania związane z zagwarantowaniem jakości odpowiada wytwórca. Wydaje się, że realizacja wszystkich standardów zawartych w Normach Europejskich w najbliższej perspektywie nie jest realna.

Zatem w naszych ośrodkach szkolenia spawaczy powinniśmy opracować programy i z powodzeniem realizować szkolenia co najmniej dla personelu nadzoru posiadającego podstawową wiedzę techniczną.

Wytwórca powinien prowadzić kontrolę i badania zgodnie z warunkami umowy, a badania i próby produkcji spawalniczej powinien powierzać kompetentnemu personelowi kontroli. Byłoby tak, gdyby personel kontroli jakości przeprowadzający badania nieniszczące miał uprawnienia zgodne z PN-EN 473:2002 „Kwalifikacja i certyfikacja personelu badań nieniszczących. Zasady ogólne”. Szkolenia takie są drogie i mało dostępne, więc na początek pożyteczne byłyby powszechne szkolenia kontrolerów jakości wyrobów i usług spawalniczych prowadzone na podstawie dobrego programu.

Poszerzona oferta ośrodków szkoleniowych spawaczy wchodzących w strukturę Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego może ułatwić zarządzanie systemem produkcji spawalniczej i zapewnić wyższy i stabilny poziom jakości tej produkcji w naszym kraju.

Nowoczesne technologie – przyszłość kształcenia

Eunika BARON-POLAŃCZYK
Uniwersytet Zielonogórski

Edukacja w chmurach – nowe trendy ICT

Education in the clouds – new trends of ICT

Słowa kluczowe: edukacja ustawiczna, technologia informacyjno-komunikacyjna (TIK), idea „cloud computing”.

Key words: continuing education, information and communication technology (ICT), cloud computing idea.

Summary

Problems presented in the article concern to the educational use of information and communication technology (ICT). They especially pay attention on: 1) digital reform of education – questions about paradigms; 2) changes in ICT – workgroups, data and applications in the Web. Carrying on considerations were based on the foundation, that learning is constructivist continuing process, while ICT is the cognitive tool, which intensifies this process.

Wstęp

Wszystkie futurologiczne opracowania pokazują, że wchodzimy w okres globalnego i radykalnego przyspieszenia technologicznego. Głównymi motorami napędzającymi ten wyścig są informatyka i elektronika, biologia molekularna i genetyka oraz nanotechnologia. Specjaliści mówią wprost, że dziesięciokrotnie szybciej liczący komputer to wyraz zmiany nie tylko ilościowej, ale także jakościowej. Za tym bowiem wzrostem szybkości idą zupełnie nowe możliwości przetwarzania informacji potrzebnych w innych obszarach nauki i techniki. Ian Pearson, główny futurysta w British Telecom, zwraca uwagę, że w perspektywie lat 2020-2025 możemy spodziewać się, iż na skutek rozwoju technologii komputerowych sztuczna inteligencja stanie się faktem, natomiast podział na świat realny i wirtualny będzie nieostry¹. Łatwo daje się za-

¹ E. Bendyk, *Globalne przyspieszenie*, „Polityka” 2008, nr 1, s. 82–84.

uważyć, jak wraz z rozwojem współczesnej techniki – poczytywanej jako zjawisko kulturowe oraz czynnik przemian cywilizacyjnych² – następują także zmiany w edukacji. Wśród wyzwań stawianych edukacji przyszłości, w społeczeństwie informacyjnym podążającym ku społeczeństwu wiedzy, szczególny nacisk kładzie się na potrzebę edukacji przez całe życie. Stąd też uzasadniona jest konieczność rozwijania takich metod, które pozwoliłyby na uczestnictwo w procesie uczenia się osobom w różnym wieku, wywodzącym się z rozmaitych środowisk i znajdujących się na różnych etapach kształcenia³. Istotne stają się m.in. poszukiwania skutecznych mediów edukacyjnych oraz optymalnych form organizacyjnych spełniających zasadę współczesnego systemu oświaty, zgodnie z którą kształcenie to proces ciągłego doskonalenia (ustawicznego odnawiania, poszerzania i pogłębiania) kompetencji ogólnych i zawodowych. Wobec zarysowanych gwałtownych zmian, jakim podlega rzeczywistość, a zwłaszcza wobec tempa postępu naukowo-technicznego dostarczającego nieustannie nowych cyfrowych narzędzi medialnych, powstanie wiele problemów związanych z modernizacją i projektowaniem nowego ładu edukacyjnego. Czy rzeczywiście o przyszłości edukacji zdecyduje w dużej mierze teraźniejszość, ambicje i wyobrażenia ludzi?

Cyfrowa reforma edukacji – pytania o paradygmaty

Rozwój elektroniki i informatyki przyczynia się do wzbogacania teraźniejszej przestrzeni edukacyjnej cyfrowymi narzędziami przekazu, neomediami i telematyką⁴. W kontekście walorów dydaktycznych podkreśla się, że neomedia umożliwiają intensywne wirtualne kombinacje, m.in. w postaci przekazywania w tym samym czasie zróżnicowanych treści w dowolnym dynamicznym ujęciu – absorbując jednocześnie wiele receptorów u odbiorcy i nakłaniając go do innowacyjnych, twórczych zachowań. Telematyka (*telematics*) – rozumiana najogólniej jako połączenie technik komunikacyjnych – to nowe wyzwanie edukacyjne, które znajduje zastosowanie przy wykonywaniu wielu zadań realizowanych w warunkach przekazu i zachowań interaktywnych na odległość (w kształceniu i samokształceniu za pośrednictwem Internetu). Cyfrowe narzędzia medialne umożliwiają wirtualizację zjawisk i polisensoryczne poznawanie rzeczywistości, co już dziś ma liczne odniesienia w edukacyjnej teorii i praktyce, chociażby w procesie projektowania i wykorzystywania multimedialnych materiałów dydaktycznych⁵. Tak więc możemy stwierdzić, że w teraźniejszej edukacji neomedia i telematyka znalazły swoje szerokie zastosowania, a ich rola będzie nieustannie rosła wraz z rozwojem ICT (Information and Communication Technology). Nasuwa się pytanie: dokąd galopująca rewolucja cyfrowa może doprowadzić edukację?

Janusz Gnitecki – wypowiadając się na temat dynamicznych przemian w zakresie informatyki, cywilizacji i edukacji informatycznej – podkreśla, że przemiany te polegają na przejściu od

² W. Furmanek, *Jutro edukacji technicznej*, Wydaw. UR, Rzeszów 2007, s. 87, 109.

³ J. Bednarek, E. Lubina, *Kształcenie na odległość. Podstawy dydaktyki*, PWN, Warszawa 2008, s. 8.

⁴ Zob. K. Wenta, *Neomedia i telematyka – nowe wyzwania edukacyjne*, [w:] K. Wenta, E. Perzycka (red.), *Edukacja informacyjna. Neomedia w dydaktyce i działaniach wychowawczo-opiekuńczych*, US, WSH TWP, Szczecin 2007, s. 25–37.

⁵ Zob.: E. Baron-Polańczyk, *Multimedialne materiały dydaktyczne. Projektowanie i wykorzystywanie w edukacji techniczno-informatycznej*, Oficyna Wydaw. UZ, Zielona Góra 2006; Eadem, *Multimedialne materiały dydaktyczne w edukacji techniczno-informatycznej w szkole podstawowej i gimnazjum. Raport z badań*, Oficyna Wydaw. UZ, Zielona Góra 2007.

informatyki bitowej i kubitowej do subkubitowej. Z kolei zrozumienie tychże przemian oraz ich szybkie wdrożenie będzie powodowało „zniwelowanie różnic w rozwoju wszystkich krajów świata oraz zlikwidowanie zarzewia wielu współczesnych konfliktów”⁶. Edukacja mająca swoje podstawy w informatyce subkubitowej, wyjaśnia Autor dalej, polega na „zrównoważeniu przeciwstawnych funkcji ludzkiego umysłu, ich asymetrycznym uspołnieniu, transferze i partycypacji. Ukształtowana w ten sposób wiedza nabiera charakteru partycypacyjnego. Ten typ wiedzy ma więc wpływ samoudzielający się na jednostki i grupy społeczne. Prowadzi to do kształtowania uniwersalnego stanu świadomości. Źródłem zmiany i podstawą komunikacji są tu programy edukacyjne, obejmujące: układy zintegrowanych zadań szkolnych stosowane w warunkach relaksacji, wizualizacji i afirmacji z uwzględnieniem uprzedniego, aktualnego i przyszłego doświadczenia uczniów”⁷. Rodzi się pytanie: czy projektowane i realizowane programy edukacyjne, adresowane dla cywilizacji subkubitowej opartej na założeniach informatyki subkubitowej, sprostają wyzwaniom przyszłości? Czy już dziś możemy (a może wręcz musimy) mówić o cyfrowej reformie edukacji?

Jednym z przykładów zapowiadających cyfrową modernizację procesu kształcenia i samokształcenia może być przewidywanie dotyczące zmierzchu podręczników – o czym mówią m.in. władze w Seulu i minister edukacji Kim Szin Il⁸. Zamiast papierowych pomocy naukowych do szkół masowo mają być wprowadzane małe podręczne komputery (palmtopy). W aspekcie zachodzących coraz szybszych zmian społecznych należy uwzględnić również konieczność coraz szybszych aktualizacji podręczników. Dzięki digitalizacji podręczników programy nauczania będą dostępne w Internecie i można je będzie uzupełniać na bieżąco, z dnia na dzień. Poza palmtopami uczniowie mają dostać do domu specjalne stacje dokujące, które umożliwią im łatwą komunikację z systemem. Podobne stacje będą się znajdować w klasach. Tym sposobem uczniowie będą mieli łatwy dostęp do wszelkich potrzebnych materiałów. W systemie będą odrabiać lekcje, robić notatki i komunikować się z nauczycielami oraz uczestniczyć w cyfrowych zajęciach grupowych.

Medialnym hitem ostatnich Targów Książki we Frankfurcie nie była tradycyjna książka, lecz e-book. Zaprezentowane zostały tak zwane „maszynki do czytania” – kieszonkowe komputery z wgranymi tekstami wybranych książek. Według jednych to koniec epoki Gutenberga i w ogóle upadek, skoro przez Internet każdy będzie mógł za niewielką opłatą ściągnąć sobie dowolny tytuł, to przecież znikną także księgarnie. Zdaniem producentów e-booków – Kindle, Sony – to ratunek dla lasów. Nie będzie marnotrawstwa papieru. A komu do szczęścia potrzebny szelest przewracanych kartek, ten może uruchomić taką funkcję dźwiękową. Można też zaznaczyć na ekranie osłe uszy, podkreślenia i swoje uwagi. A ponadto – jak w przypadku filmów na DVD – ma do dyspozycji dodatkowy materiał: wywiady z autorem, nagranie jego głosu, spory recenzentów oraz linki do podobnych tytułów. W sprawozdaniu dodano, że tradycyjne książki wciąż dominują, ale coraz więcej jest elektroniki – DVD, CD z nagraniami, encyklopediami, poradnikami czy samouczkami, nie mówiąc już o elektronicznym oprzyrządowaniu bibliotek, antykwariatów, wyszukiwarek i wszystkiego co dla przyswajania tekstów i obrazów może być przydatne⁹.

⁶ J. Gnitecki, *Przemiany informatyki oraz cywilizacji i edukacji informatycznej*, Wydaw. Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Poznań 2005, s. 164.

⁷ Ibidem, s. 165–166.

⁸ Zob. P.G., *Zmierzch podręczników*, „Rzeczpospolita” 2007, nr 58, s. A8.

⁹ A. Krzemiński, *Szelest z ekranu*, „Polityka” 2008, nr 45, s. 68–70.

Powstają kolejne pytania: czy cyfrowe podręczniki pomniejszą (a może nawet zniszczą) współczesne problemy dotyczące ich jakości? Czy cyfrowa forma zapisu treści usprawni działania podejmowane w kierunku nieustannego podnoszenia jakości podręczników pod względem merytorycznym, dydaktycznym i wychowawczym? Dziś wielki niepokój budzi niski poziom dużej części podręczników zaakceptowanych do użytku szkolnego przez MEN. Mówi się o „kłamstwie podręcznikowym”, wykazując, że uczniowie i studenci w tornistrach noszą „makulaturę”, a nie wartościowe podręczniki¹⁰. Są one drogie, a przy tym nienowoczesne i pełne błędów. Sporządzony w tym roku Raport Rady Języka Polskiego i Polskiej Akademii Umiejętności donosi, że językoznawcy, którzy sprawdzili ponad sto tytułów podręczników, znaleźli w nich błędy językowe, interpunkcyjne, gramatyczne, a nawet ortograficzne¹¹. W aspekcie dbałości o dobre podręczniki i dobre szkoły podnosi się społeczne apele, by podręczniki pisali profesjonaliści, gwiazdy polskiej i światowej nauki, a nie anonimowi wyrobownicy edukacji. Dyskusja toczy się wokół pytania: czy powinniśmy kupować za granicą licencje na najlepsze podręczniki albo zlecać ich pisanie wybitnym naukowcom? Są to żywotne problemy stawiane przed edukacją w poszukiwaniach optymalnych rozwiązań, i to bez względu na to, jakiej formy podręczników dotyczą, papierowej czy cyfrowej. Wydaje się jednak, że media cyfrowe umożliwiają tańszą, szybszą, skuteczniejszą oraz poddaną ciągłej kontroli i ocenie kreację treści edukacyjnych.

Szanse na wprowadzenie cyfrowej reformy edukacji rosną w kontekście rosnących społecznych potrzeb mobilności, co z kolei objawia się nieustannie rosnącą ilością sprzedawanych notebooków¹². Nadeszły czasy, gdy pytanie, czy kupić komputer zostało zastąpione pytaniem, jaki: stacjonarny czy przenośny? W przyszłości będziemy zapewne decydować jedynie: jaki rodzaj sprzętu przenośnego kupić? Światowe tendencje coraz szybszego upowszechniania się laptopów mają również swoje przełożenie na polskim rynku. W ciągu roku (od czerwca 2007 do czerwca 2008 roku) liczba notebooków w polskich gospodarstwach domowych niemal się podwoiła – wynika z ostatniego badania MillwardBrown SMG/KRC przeprowadzonego na zamówienie D-Linka. W omawianym okresie liczba notebooków w polskich domach zwiększyła się z 6 do 11 procent, w porównaniu z badaniem sprzed roku¹³. Na szeroką skalę propaguje się hasło „mały komputer dla każdego” tłumacząc, że minęły czasy, kiedy laptopy były niezbyt wygodne w użyciu, miały znacznie mniejsze możliwości, a przy tym kosztowały kilkakrotnie więcej. Dziś to niewielkie urządzenie dorównuje tradycyjnemu komputerowi nie tylko pod względem funkcjonalnym, ale także ceny¹⁴. W ostatnich latach pojawiły się nowe, w pełni funkcjonalne i tańsze rozwiązania mobile w postaci subnotebooków¹⁵. Intel wprowadza również

¹⁰ A. Sijka, *Kłamstwo podręcznikowe*, „Wprost” 2008, nr 36, s. 30–33.

¹¹ Ibidem, s. 31.

¹² Według badań analityków za kilka lat na świecie zostanie sprzedanych 200 mln notebooków. Zob. Wywiad z Tomaszem Klekowskim, szefem Intela w regionie Europy Środkowej i Wschodniej, [w:] A. Kostrzewa, *Rosnąca potrzeba mobilności*, „CRN” 2008, nr 8, s. 48–49.

¹³ U. Smoktunowicz, *Przed wszystkim mobilność*, „CRN” 2008, nr 19, s. 28–29.

¹⁴ S. Greczuszkin, *Kupujemy laptop. Mały komputer dla każdego*, „Wprost” 2008, nr 42, s. 120–121.

¹⁵ Subnotebook jest to mały i lekki laptop. Nazywany również „ultraprzemysłowym” lub „minilaptopem”. Posiada wyświetlacz mniejszych rozmiarów – zwykle od 7” (17.7 cm) do 13.3” (33.78 cm) i masę od poniżej 1 kg do około 2 kg. Redukcję wymiarów i masy uzyskuje się zwykle przez eliminację niektórych portów i stosowanie dołączanych napędów optycznych. Niektóre subnotebooki są dostarczane ze stacjami dokującymi rozszerzającymi funkcjonalność. Zob.: Wikipedia, <http://en.wikipedia.org/wiki/Subnotebook> [10.12.2008].

zupełnie nowe kategorie sprzętu, przeznaczone do korzystania z podstawowych zasobów Internetu, w tym również z materiałów dydaktycznych. Są to netbooki definiowane jako maszyny z wyświetlaczem 7–9" w cenie 250–300 USD oraz MID (*Mobile Internet Device*) – urządzenia wielkości dłoni, służące do mobilnego korzystania z Internetu i zawsze do niego podłączone. Należy podkreślić, że to właśnie upowszechniający się Internet w największej mierze wpływa na rozwój różnorodnych platform mobilnych, które w przyszłości znajdą zapewne i swoje miejsce w przestrzeni edukacyjnej. Tym bardziej, że główną zaletą tych nowych kompaktowych rozwiązań jest redukcja kosztów produkcji, a co za tym idzie upowszechnienie taniej technologii. Jest to szczególnie ważne dla sektora edukacji, który może wykorzystywać na dużą skalę tylko rozwiązania niskobudżetowe.

Kierunki rozwoju edukacji (a edukacji informatycznej, informacyjnej i medialnej w szczególności) wytyczane są przez przemiany zachodzące w obszarze technik cyfrowych i komunikacyjnych konstruujących cyfrowe narzędzia medialne. Dziś oczekuje się, by te osiągnięcia nowoczesnej techniki miały swoje bezpośrednie odzwierciedlenie w projektowaniu procesu dydaktyczno-wychowawczego. W rozważaniach nad edukacją wspomaganą cyfrowymi narzędziami medialnymi warto również zwrócić uwagę na osiągnięcia nauk kognitywnych i wskazania konstrukttywizmu¹⁶. W tym względzie projektowanie edukacyjnych celów, treści, metod i form organizacyjnych opierać należy na wstępnym założeniu, iż uzyskanie wiedzy przez uczącego się według schematu poznawczego ma charakter procesu konstruktivistycznego, zaś media cyfrowe to narzędzia poznawcze wzmacniające naturalny proces przetwarzania wiadomości przez człowieka (pobudzające aktywność intelektualną, kształtujące umiejętności kognitywne¹⁷). Z kolei podejmowane praktyczne działania w zakresie kształcenia i doskonalenia ukierunkowane powinny być na realizowanie nadrzędnego celu obejmującego kształtowanie kluczowych kompetencji konstruktivistycznych. Wśród nich podkreśla się przede wszystkim refleksyjne podejście do wszelkich podejmowanych działań, egzemplifikowane poprzez twórcze podejście do rozwiązywanych problemów oraz nieustanne badanie i odkrywanie dynamicznie zmieniających się sfer rzeczywistości. Na uwagę zasługuje również wrażliwość kontekstualna na strategię myślenia oraz zdolność i gotowość do obserwacji, a także gotowość do stałej kontroli własnych konstruktów¹⁸. Ważne jest, by wszelkie działania podejmowane na rzecz modernizacji systemu edukacji uwzględniały nie tylko rozwój ICT, ale i aspekty humanistyczne wskazujące na potrzeby i oczekiwania człowieka przygotowującego się do życia w warunkach społeczeństwa informacyjnego.

Przemiany w ICT – praca grupowa, dane i programy w Internecie

Systematyczny spadek cen sprzętu komputerowego oraz stale poprawiający się dostęp do szerokopasmowego Internetu nie są jedynymi czynnikami zwiększającymi możliwości stosowa-

¹⁶ Zob.: H. Berner, *Współczesne kierunki pedagogiczne*, [w:] B. Śliwerski, *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, GWP, Gdańsk 2006, s. 204–211; B. Siemieniecki, *Kognitywistyczne aspekty technologii edukacyjnej – kierunki badań*, [w:] B. Siemieniecki (red.), *Technologia informacyjna w polskiej edukacji*, Wydaw. A. Marszałek, Toruń 2002, s. 5–16; S. Juszczak, *Dydaktyka informatyki i technologii informacyjnej*, Wydaw. A. Marszałek, Toruń 2003, s. 109–114.

¹⁷ B. Siemieniecki, *Komputer w edukacji. Podstawowe problemy technologii informacyjnej*, Wydaw. A. Marszałek, Toruń 2002, s. 89–91.

¹⁸ H. Siebert, *Bildungsarbeit – konstruktivistisch betrachtet*, Frankfurt a. M.: VAS, s. 36–38 [za:] H. Berner, *Współczesne kierunki...*, s. 206.

nia ICT w edukacji. Wydaje się, że w ciągu najbliższych lat dokona się rewolucja w sposobie korzystania z komputerów, a szczególnie oprogramowania. Chodzi tu o tak zwany *cloud computing*¹⁹. Jest to idea przenoszenia aplikacji i danych z indywidualnych komputerów do Sieci. Zamiast kosztownego i czasochłonnego instalowania aplikacji na własnym komputerze, uzyskamy dostęp do najpopularniejszych aplikacji udostępnionych na serwerach sieciowych, na których będziemy mogli przechowywać również swoje dane. Model ten jest ogólną koncepcją, która wykorzystuje SaaS (*Software-as-a-Service*), czyli oprogramowanie jako usługę, WEB 2.0 i inne współcześnie znane trendy technologiczne, których podstawową cechą jest oparcie na Internecie składowania i przetwarzania informacji przez użytkowników. Prekursorem tego nowego podejścia jest firma Google, twórca najpopularniejszej wyszukiwarki. Już od 2006 roku Google udostępnia pakiet usług Google Apps, który w chwili obecnej zawiera trzy aplikacje typu Office: edytor tekstu, arkusz kalkulacyjny i narzędzie do tworzenia prezentacji, a także współdziała z pocztą elektroniczną Gmail, kalendarzem Google Calendar i komunikatorem Google Talk. Oprócz płatnej wersji profesjonalnej występują dwie nieodpłatne odmiany Google Apps: standardowa, wykorzystywana głównie przez prywatnych użytkowników oraz wersja dla szkół i uczelni. Po zakupieniu twórcy technologii strukturalnych Wiki (*structured wikis*)²⁰ firmy JotSpot, pakiet usług Google został poszerzony w 2008 roku o Google Sites (Witryny Google). Jest to bezpłatne, proste narzędzie tworzenia i udostępniania stron internetowych. Umożliwia tworzenie witryn zespołowych, których wygląd i funkcjonalność można dostosować dosłownie jednym kliknięciem, bez znajomości kodu HTML. Zapewnia również mechanizmy kontroli dostępu do informacji i ich udostępniania. W oparciu o systemy grupowej współpracy pozwala na tworzenie intranetów, klienckich ekstranetów, śledzenie zmian w projektach, jak i uruchamianie dowolnej liczby niestandardowych witryn, pozwalających na współdziałanie wielu użytkowników. Mogą oni również edytować dokumenty tekstowe, arkusze kalkulacyjne i prezentacje offline, dzięki Google Gears – wtyczce do przeglądarek IE i Firefox. W tym miejscu warto podkreślić, że idea Wiki jest szczególnie bliska szeroko rozumianej edukacji, ponieważ stanowi prostą i demokratyczną metodę udostępniania informacji i dzielenia się pomysłami. Szczególną rolę odgrywa tu forma pracy zespołowej (grupowej), która jest szczególnie pożądana w edukacji ustawicznej dorosłych (np. pracowników firm, nauczycieli, grup studenckich).

Na początku września 2008 roku firma Google zaprezentowała również swoją nową przeglądarkę internetową o nazwie Google Chrome. Nowa przeglądarka wykorzystuje silnik JavaScript, który umożliwia uruchamianie w niej programów o złożoności i z taką liczbą funkcji jak aplikacje tradycyjne zainstalowane lokalnie. Zgodnie z filozofią twórców, przeglądarka jest głównym elementem oprogramowania, który wkrótce może stać się integralnym systemem operacyjnym. Istnieją nawet doniesienia, że Google testuje już swój alternatywny system operacyjny. Nowy projekt Google to wyzwanie dla Microsoftu, największego na świecie producenta oprogramowania. Pod kontrolą jego systemu operacyjnego Windows działa ponad 90 procent komputerów na świecie, a na wielu z nich zainstalowany jest MS Office²¹. Teraz uproszczony, ale jednak odpowiedniki tych informatycznych beneficjów Google udostępnia za darmo. Oczywiście koncern ten nie działa bezinteresownie. Wykorzystuje mechanizm stosowany od dawna

¹⁹ *Cloud computing*, http://en.wikipedia.org/wiki/Cloud_computing [12.12.2008].

²⁰ *Structured wiki*, http://en.wikipedia.org/wiki/Structured_wiki [12.12.2008].

²¹ T. Boguszewicz, *Bój o przyszłość komputerów*, „Rzeczpospolita” 2008, nr 206, s. B3.

przez media – utrzymuje się z reklam. W każdej sieciowej aplikacji firmy, a także obok wyników wyszukiwania wyświetlane są reklamy dostosowane do przeglądanej zawartości. Generują one około 90 procent przychodów Google. By wyświetlać reklamy adresowane do konkretnego użytkownika, Google zbiera informacje o internautach. Jest to najsłabszy element strategii firmy, ponieważ niesie on zagrożenie wolności osobistej jednostki i może wywoływać poczucie permanentnej inwigilacji. Niestety takie zagrożenie niesie dzisiaj każde wykorzystanie Internetu, nawet w celach naukowych czy edukacyjnych.

Microsoft nie mógł czekać z ripostą i rozwijał swój model SaaS. Odbijając się pod koniec października 2008 roku konferencji PDC (*Professional Developers Conference*) towarzyszyła oficjalna premiera nowego systemu operacyjnego firmy Microsoft – Windows Azure. System ma stać się podstawą platformy Azure Services – nowej usługowej strategii Microsoftu, połączeniem usług z zakresu przetwarzania danych, dzierżawy infrastruktury IT oraz modelu SaaS²². Na tej samej konferencji Microsoft przedstawił również wczesną wersję internetowej odmiany pakietu Office. Jest to konkurent Google Docs, któremu przewagę nad rywalem ma zapewnić m.in. obsługa znacznie większej liczby formatów plików. Z poziomu przeglądarki internetowej dostępne będą, nieco ograniczone funkcjonalnie, aplikacje Word, Excel, PowerPoint i OneNote. Będą one jednak tylko uzupełnieniem Office 14, który w kolejnych latach pozostanie flagowym pakietem biurowym koncernu. Internetowe aplikacje biurowe Microsoftu pozbawione będą trybu offline znanego m.in. z wykorzystującego mechanizmy Gears oprogramowania biurowego Google. Poza tym oprogramowanie udostępniane w formie usługi nie będzie zawierało pełnej funkcjonalności klasycznych aplikacji. Najbardziej zaawansowane funkcje mają pozostać domeną klasycznego pakietu Office. Jednocześnie przedstawiciele koncernu podkreślają, że funkcjonalność Office Web Applications będzie stopniowo rozwijana²³.

Również firma Adobe, kojarząca się z popularnymi narzędziami do obróbki dokumentów w formacie PDF, włączyła się do konkurencji i pod wiele mówiącym hasłem „Pracuj razem gdziekolwiek” (*Work.Together.Anywhere*) – uruchomiła wersję beta Acrobat.com²⁴ – zestaw aplikacji umożliwiających składowanie, współdzielenie i edycję dokumentów w Sieci. Całe środowisko jest bardzo estetycznie przygotowane we Flashu, a jego podstawę stanowi edytor Adobe Buzzword i system konferencyjny Adobe ConnectNow. Buzzword obsługuje podstawowe formaty plików (TXT, RTF, Microsoft Word DOC i DOCX, Word 2003 XML, OpenOffice ODT). Użytkownicy mogą dzielić się dokumentami ze swoimi współpracownikami według samodzielnie ustalonych reguł dostępu (autor, recenzent, czytelnik). System monitoruje autorów oraz historię tworzenia, przeglądania i komentowania dokumentu. Umożliwia również eksport plików w formacie HTML i oczywiście PDF. Sądząc z opinii użytkowników, prezentowanych na stronach Adobe edytor ten i pozostałe narzędzia pracy grupowej są chętnie testowane przez środowiska akademickie. Często podkreślają oni przejrzystość i prostotę obsługi interfejsu użytkownika, wygodę mechanizmów dostępu i pracy grupowej²⁵ oraz zgodność podglądu ekranowego

²² P. Waszczuk, *Windows Azure – oficjalna nazwa „Windows Cloud” i podstawa SaaS w ofercie Microsoftu*, <http://www.idg.pl/news/171045.html> [25.11.2008].

²³ P. Waszczuk, *Office Web Applications – prawie cały Office w przeglądarce*, <http://www.idg.pl/news/171451.html> [25.11.2008].

²⁴ Acrobat.com Start working with others online, <http://www.adobe.com/acom/> [14.12.2008].

²⁵ Phil Ice Professor, College of Education University of North Carolina, Charlotte w *What people are saying*, <http://www.adobe.com/acom/buzzword/> [14.12.2008].

wego z wydrukiem dokumentu²⁶. Czyżby wreszcie prawdziwy edytor typu WYSIWYG (*What You See Is What You Get*)? Z kolei Adobe ConnectNow jest narzędziem komunikacyjnym, które pozwala pod udostępnionym przez Adobe adresem URL stworzyć wirtualną salę szkoleniową z możliwością wykorzystania mechanizmów wideokonferencji, czata, komunikatora, współdzielenia ekranów (w tym tak zwanej „białej tablicy”) oraz przejmowania zdalnej obsługi komputera. Udostępniany nieodpłatnie system obsługuje niestety spotkanie maksymalnie trzech użytkowników i stanowi zachętę do zakupu programu Adobe Acrobat Connect Pro, który jest już prawdziwym rozbudowanym systemem telekonferencyjnym i e-learningowym.

Kolejnym przykładem SaaS jest Pakiet Biurowy Zoho²⁷ firmy AdventNet obejmujący m.in.: edytor tekstu, arkusz kalkulacyjny, Wiki, CRM, bazy danych, narzędzia służące do tworzenia prezentacji²⁸. Programy w pakiecie mogą być wykorzystywane indywidualnie, lecz jeśli wykorzystywane są łącznie, użytkownicy uzyskują dodatkowe korzyści z integracji. Pliki z danymi mogą zostać zapisane na serwerach Zoho lub partnerów integracyjnych. Zoho wprowadził na rynek rekordową ilość usług, z których niemal wszystkie są dostępne bezpłatnie. Firma opublikowała już ponad dwadzieścia aplikacji dostępnych za pośrednictwem Internetu. Wydajność wielu z nich jest konkurencyjna w stosunku do Google i innych powszechnie używanych narzędzi biurowych. Firma znana jest z zastosowania najnowszych technologii sieciowych włączając w to wielofunkcyjne edytory na bazie Ajax (Asynchronous Java and XML). Dzięki współpracy z wtyczkami Google Gears aplikacje Zoho zapewniają też dostęp do danych bez konieczności podłączenia do Internetu²⁹.

Przedstawione powyżej pokrótce przykłady nowych rozwiązań Sieciowych świadczą o bardzo poważnym podejściu największych koncernów informatycznych do zmian technologicznych i społecznych. Silna konkurencja w branży IT skutkuje obniżeniem kosztów, a co za tym idzie udostępnieniem nowych rozwiązań na szeroką skalę. Wiele z nich jest tworzonych również z wykorzystaniem idei wolnego oprogramowania. Pojawiają się jednak głosy krytyczne, np. Richard Stallman (jeden z twórców ruchu wolnego oprogramowania, założyciel Free Software Foundation i projektu GNU) stwierdził, że zjawisko *cloud computing* zmusza ludzi do udostępniania swoich prywatnych danych firmom trzecim, co doprowadza do tego, że użytkownicy tracą kontrolę nad danymi, które są ich prywatną własnością. Właśnie dlatego powinni oni unikać korzystania z takich aplikacji³⁰. Niewątpliwie jednak, stosunkowo bezpiecznym i dużym beneficjentem tych przemian może stać się sektor edukacji, który z najnowszych technologii i rozwiązań może korzystać całkowicie nieodpłatnie lub na bardzo preferencyjnych warunkach. Najważniejsza jest chyba jednak potrzeba uświadomienia, że nawet najnowocześniejsze technologie nic nie wniosą, jeśli społeczeństwa nie będą przeświadczone o konieczności edukacji ustawicznej, czyli przez całe życie.

Zakończenie

Nieustanny rozwój ICT, w tym cyfrowych środków przekazu, nieodwracalnie odменя funkcjonowanie społeczeństwa. Jednocześnie wymusza to przemiany w edukacji, a zwłaszcza

²⁶ Dustin Wax Professor University of Nevada, Las Vegas w *What people are saying*, <http://www.adobe.com/acom/buzzword/> [14.12.2008].

²⁷ Zoho Work. On line, <http://www.zoho.com/> [10.12.2008].

²⁸ Pakiet biurowy Zoho, http://pl.wikipedia.org/wiki/Pakiet_biurowy_Zoho [10.12.2008].

²⁹ Webware 100 winner: Zoho, http://news.cnet.com/8301-13546_109-9913513-29.html [10.12.2008].

³⁰ Stallman: cloud computing to głupota, <http://www.pcworld.pl/news/168778/Stallman.cloud.computing.to.glupota.html> [14.12.2008].

informatycznej, informacyjnej i medialnej. Świadomość nieuchronności tych procesów oraz korzyści i zagrożeń, które niewątpliwie niosą one z sobą, jest największym wyzwaniem stojącym przed współczesną edukacją na wszystkich jej etapach i we wszelkich formach. Konkludując: współczesna technologia informacyjna jest wielkim sprzymierzeńcem oświaty poprzez jej szerokie udostępnienie i walkę z obszarami wykluczenia. Ale jest tylko złożonym narzędziem, którego obsługi i rozumnego wykorzystania musimy się jeszcze z całą pewnością nauczyć. W tym kontekście nie sposób pominąć edukacyjne wskazania nauk kognitywnych i idei konstruktywizmu. ICT, traktowana jako narzędzie poznawcze kształtujące umiejętności kognitywne, daje szansę dla ustawicznego kształtowania kluczowych kompetencji konstruktywistycznych (ogólnych i specjalistycznych), niezbędnych do funkcjonowania w czasach dynamicznych cyfrowych przemian.

Literatura

1. Acrobat.com Start working with others online, <http://www.adobe.com/acom/> [14.12.2008].
2. Baron-Polańczyk E., Multimedialne materiały dydaktyczne w edukacji techniczno-informatycznej w szkole podstawowej i gimnazjum. Raport z badań, Oficyna Wydaw. UZ, Zielona Góra 2007.
3. Baron-Polańczyk E., Multimedialne materiały dydaktyczne. Projektowanie i wykorzystywanie w edukacji techniczno-informatycznej, Oficyna Wydaw. UZ, Zielona Góra 2006.
4. Bednarek J., Lubina E., Kształcenie na odległość. Podstawy dydaktyki, PWN, Warszawa 2008.
5. Bendyk E., Globalne przyspieszenie, „Polityka” 2008, nr 1.
6. Berner H., Współczesne kierunki pedagogiczne, [w:] B. Śliwerski, Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu, t. 1, GWP, Gdańsk 2006.
7. Bohuszewicz T., Bój o przyszłość komputerów, „Rzeczpospolita” 2008, nr 206.
8. Cloud computing, http://en.wikipedia.org/wiki/Cloud_computing [12.12.2008].
9. Dustin Wax Professor University of Nevada, Las Vegas w What people are saying, <http://www.adobe.com/acom/buzzword/> [14.12.2008].
10. Furmanek W., Jutro edukacji technicznej, Wydaw. UR, Rzeszów 2007.
11. G.P., Zmierzch podręczników, „Rzeczpospolita” 2007, nr 58.
12. Gnitecki J., Przemiany informatyki oraz cywilizacji i edukacji informatycznej, Wydaw. Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Poznań 2005.
13. Greczuszkin S., Kupujemy laptop. Mały komputer dla każdego, „Wprost” 2008, nr 42.
14. Juszczak S., Dydaktyka informatyki i technologii informacyjnej, Wydaw. A. Marszałek, Toruń 2003.
15. Kostrzewa A., Rosnąca potrzeba mobilności, „CRN” 2008, nr 8.
16. Krzemiński A., Szelest z ekranu, „Polityka” 2008, nr 45.
17. Pakiet biurowy Zoho, http://pl.wikipedia.org/wiki/Pakiet_biurowy_Zoho [10.12.2008].
18. Phil Ice Professor, College of Education University of North Carolina, Charlotte w What people are saying, <http://www.adobe.com/acom/buzzword/> [14.12.2008].
19. Siebert H., Bildungsarbeit – konstruktivistisch betrachtet, Frankfurt a. M.: VAS.
20. Siemieniecki B., Kognitywistyczne aspekty technologii edukacyjnej – kierunki badań, [w:] B. Siemieniecki (red.), Technologia informacyjna w polskiej edukacji, Wydaw. A. Marszałek, Toruń 2002.
21. Siemieniecki B., Komputer w edukacji. Podstawowe problemy technologii informacyjnej, Wydaw. A. Marszałek, Toruń 2002.
22. Sijka A., Kłamstwo podręcznikowe, „Wprost” 2008, nr 36.
23. Smoktunowicz U., Przede wszystkim mobilność, „CRN” 2008, nr 19.

24. Stallman: cloud computing to głupota,
<http://www.pcworld.pl/news/168778/Stallman.cloud.computing.to.glupota.html> [14.12.2008].
25. Structured wiki, http://en.wikipedia.org/wiki/Structured_wiki [12.12.2008].
26. Waszczuk P., Office Web Applications – prawie cały Office w przeglądarce,
<http://www.idg.pl/news/171451.html> [25.11.2008].
27. Waszczuk P., Windows Azure – oficjalna nazwa „Windows Cloud” i podstawa SaaS w ofercie Microsoftu, <http://www.idg.pl/news/171045.html> [25.11.2008].
28. Webware 100 winner: Zoho, http://news.cnet.com/8301-13546_109-9913513-29.html [10.12.2008].
29. Wenta K., Neomedia i telematyka – nowe wyzwania edukacyjne, [w:] K. Wenta, E. Perzycka (red.), Edukacja informacyjna. Neomedia w dydaktyce i działaniach wychowawczo-opiekuńczych, US, WSH TWP, Szczecin 2007.
30. Zoho Work. On line, <http://www.zoho.com/> [10.12.2008].

Dane korespondencyjne autorki:

dr Eunika BARON-POLAŃCZYK

Uniwersytet Zielonogórski

ul. prof. Szafrana 4, 65-516 Zielona Góra

e-mail: e.baron@eti.uz.zgora.pl

Umiejętności młodzieży i dorosłych w zakresie ICT Raport Komisji Europejskiej *Progress towards the Lisbon objectives in education and training (II)*

ICT skills for young and adults *European Commission Report
Progress towards the Lisbon objectives in education and training (II)*

Słowa kluczowe: umiejętności ICT u młodzieży i dorosłych, wykorzystanie ICT, kompetencja cyfrowa.

Key words: ICT skills for young and adults, ICT use, digital competence.

Summary

The Recommendation of the European Parliament and the Council on Key competences for lifelong learning of December 2006 stated that “As globalization continues to confront the European Union with new challenges, each citizen will need a wide range of key competences to adapt flexibly to a rapidly changing and highly interconnected world.” Use of ICT in education and training has been a priority in most European countries over the past decade, but progress has been patchy. Internet and computer use continues to increase in EU countries. But the increase in daily use by highly educated people is much more marked than among the less educated, so the e-gap remains.

Wprowadzenie

W rekomendacjach Parlamentu Europejskiego i Rady Europy na temat kompetencji kluczowych (grudzień 2006¹) czytamy: Ze względu na fakt, że globalizacja stawia Unię Europejską przed coraz nowymi wyzwaniami, każdy obywatel będzie potrzebował szerokiego wyboru kluczowych kompetencji, by w elastyczny sposób dopasować się do gwałtownie zmieniającego i łączącego się świata. W dokumencie określono wspólne ramy zawierające 8 kluczowych kompetencji: komunikacja w języku ojczystym (1), komunikacja w języku obcym (2), umiejętności matematyczne i podstawowe umiejętności związane z nauką i technologią (3), kompetencje cyfrowe (4), uczenie się jak się uczyć (5), kompetencje społeczne i obywatelskie (6), przejawianie inicjatywy i przedsiębiorczości (7), świadomość kulturowa i ekspresja (8). Opracowanie stanowi analizę danych zgromadzonych podczas badania PISA oraz danych Eurostat, dotyczących wspomnianych „kompetencji cyfrowych” i podejścia osób do nowoczesnych technologii.

Badanie umiejętności w zakresie ICT

Wzrost wykorzystania nowoczesnych technologii w edukacji i szkoleniach było priorytetem w większości krajów europejskich w ostatniej dekadzie, jednak odnotowano nierówny postęp w osiąganiu tego celu. Zauważalne są znaczące różnice w tzw. „e-dojrzałości” zarówno w, jak i pomiędzy różnymi krajami, ale też pomiędzy szkołami w tym samym kraju (Raport ICT, 2006).

Kompetencje cyfrowe zostały zdefiniowane przez Parlament Europejski jako zrozumienie i wiedza o naturze, roli i możliwościach technologii informacyjno-telekomunikacyjnych (ang. *Information and Communication Technologies – ICT*) w kontekście życia codziennego: zarówno w życiu osobistym, społecznym jak i w pracy².

Wpływ wykorzystania ICT na proces uczenia się i na uczniów znacznie wzrasta, dając podstawę do formułowania pierwszych konkluzji. Badanie PISA pokazuje, że przeciętnie, uczniowie posiadający dostęp do komputera wykazują lepsze wyniki szkolne niż uczniowie bez dostępu do ICT.

Badanie IEA SITES³ wskazało zasięg i sposoby wykorzystywania nowoczesnych technologii w edukacji i szkoleniach oraz w jaki sposób wspierają one praktykę procesu nauczania. W badaniu uczestniczyło 9 krajów członkowskich UE i 13 krajów z pozostałych części świata, charakteryzujących się z różnorodnymi systemami edukacyjnymi. Rezultaty wskazały, że od 1998 r. nastąpił ogromny wzrost w dostępie do komputerów i Internetu, a kraje członkowskie

¹ *Key competences for lifelong learning*, Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18th December 2006, 2006/962/EC.

² Definicja ta uwzględnia zarówno kwestię programów użytkowych (przetwarzanie tekstów, arkusze kalkulacyjne, bazy danych, zarządzanie i przetwarzanie informacji) oraz zrozumienie możliwości i potencjalnego ryzyka związanego z Internetem i komunikacją z wykorzystaniem nowych mediów w pracy, czasie wolnym, tworzeniu sieci czy badaniach. Użytkownicy powinni być świadomi, w jaki sposób ICT może wspierać innowacyjność i kreatywność, ale jednocześnie muszą być świadomi aktualności i wiarygodności dostępnych informacji oraz kwestii etycznych i prawnych związanych z wykorzystaniem ICT.

³ N. Law, W. Pelgrum, T. Plomp (red.) *Pedagogy and ICT use in school around the world: Findings from the IEA SITES 2006 study*, /*Pedagogika i wykorzystanie ICT w szkołach na świecie: Wyniki badania IEA SITES 2006*/, s. 189, Hong Kong, 2008.

UE przeznaczyły na ten cel w ciągu ostatnich 5 lat dużo większe fundusze niż pozostałe kraje uczestniczące w badaniu. Badanie wykazało również, że wpływ nowoczesnych technologii na wyniki uczniów (postrzegane przez nauczycieli) w wysokim stopniu zależał od podejścia do procesu nauczania. Uczniowie osiągalili lepsze rezultaty w zdobywaniu nowych umiejętności w sytuacji, gdy nauczyciele zapewniałi doradztwo i pomoc oraz wykazywali większe zaangażowanie, gdy nauczyciele wprowadzali pracę w grupach lub projekty. Większe wykorzystanie ICT nie idzie jednak koniecznie w parze z wyższym poziomem wyników uczenia się, chociaż raport *Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools 2006* (Wyznaczanie wskaźników dostępu i wykorzystania ICT w szkołach w Europie, 2006) potwierdza zwiększenie motywacji i uwagi uczniów podczas zajęć prowadzonych z wykorzystaniem nowoczesnych technologii.

Również wyniki innych badań przeanalizowane przez Schoolnet 2006 (*ICT impact report* – raport nt. wpływu ICT) wskazują pozytywny wpływ ICT na postawy, komunikację i bardziej refleksyjne podejście do procesu uczenia się i jego rezultatów. Raporty z serii przeprowadzonych badań informują o tym, że nowoczesne technologie służą promowaniu samodzielnego uczenia się i pracy zespołowej niosąc wiele pozytywnych konsekwencji zarówno dla procesu nauczania, jak i czynności związanych z uczeniem się (większa odpowiedzialność, lepsza organizacja procesu uczenia się etc.).

Zgodnie z *Global Information Technology Report 2007–2008* (Globalny raport nt. Technologii Informacyjnych 2007–2008) Dania jest krajem o najbardziej usieciowionej gospodarce na świecie⁴. Zaraz za nią plasuje się Szwecja. Największy postęp odnotowała Korea i Stany Zjednoczone. Raport podkreśla ważność spójnej wizji rządu w kwestii znaczenia ICT, idącej w parze z wczesnym naciskiem na edukację i innowację, by dać podstawy do gotowości usieciowienia i stopnia jego zrównoważonego wzrostu.

Umiejętności ICT młodzieży

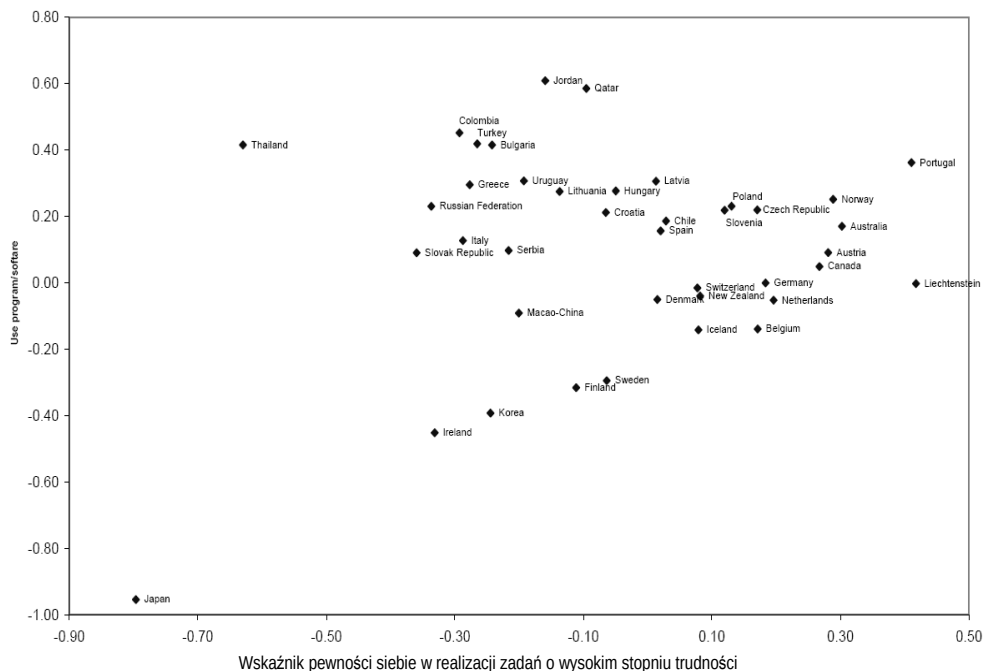
Kwestionariusz ankiety wykorzystany w badaniu PISA zawierał osobny moduł „Znajomość i oswojenie z ICT”. Nie oceniał on co prawda bezpośrednio umiejętności badanych uczniów w zakresie ICT, ale pozwalał na zgromadzenie informacji na temat radzenia sobie z podanymi poleceniami z zakresu pracy z komputerem: „Potrafię to zrobić dobrze samodzielnie”, „Potrafię to zrobić z czyjąś pomocą”, „Wiem, o co chodzi, ale nie potrafię tego zrobić”, „Nie rozumiem polecenia”. Na podstawie tych wyznaczników opracowano dwie skale samooceny stosowania ICT: podstawowe zadania wymagające korzystania z komputera oraz zadania o wyższym stopniu trudności (rys. 1).

Podczas badania PISA 2006 zapytano uczniów o częstotliwość korzystania z komputera dla 16 zdefiniowanych wcześniej zadań. Dostępne są również informacje na temat miejsca korzystania z komputera.

W porównaniu z krajami spoza Europy, mieszkańcy krajów Unii wykazują względnie wysoki poziom pewności siebie w kwestii korzystania z ICT, podczas gdy w Japonii uczniowie wykazali najniższą pewność siebie, jak również odnotowano tam najniższy poziom korzystania

⁴ Oznacza to, że Dania najlepiej radzi sobie z wykorzystywaniem nowinek technologicznych w gospodarstwach domowych, firmach i administracji, wzorowo wykorzystując możliwości, jakie niosą ze sobą nowoczesne technologie.

z ICT. Korea także znajduje się poniżej poziomu większości krajów europejskich pod względem tych dwóch obszarów. Interesujący jest fakt, że w Europie, Finlandia i Szwecja znajdują się wśród krajów najmniej wykorzystujących ICT. Najlepsze wyniki osiągają Jordania i Katar, a w Europie – Bułgaria i Portugalia.

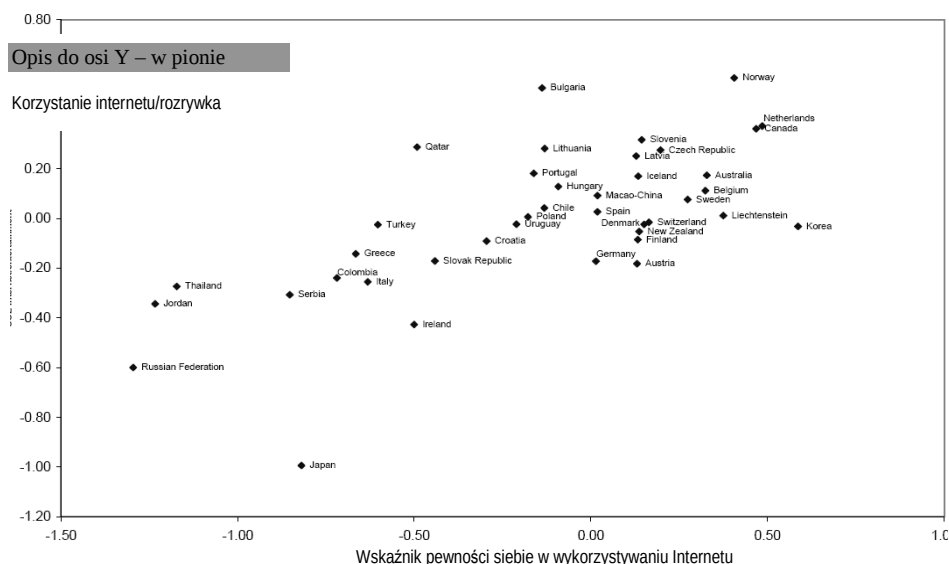


Rys. 1. Samoocena umiejętności ICT w zakresie korzystania z oprogramowania komputerowego (programme/software) oraz zadań o wyższym stopniu trudności (ICT high-level tasks)

Źródło: OECD, PISA baza danych 2006 r.

W kwestii korzystania z Internetu przoduje Korea, a w Europie – Holandia. Bułgaria osiągnęła najlepsze wyniki w korzystaniu z Internetu wśród krajów członkowskich UE, natomiast ogólnie najlepsze wyniki ze wszystkich badanych krajów uzyskała Norwegia (rys. 2).

Irlandia, Włochy i Grecja wypadły w badaniu raczej słabo, zauważamy tam jednak pozytywną zależność między pewnością siebie w korzystaniu z Internetu a faktycznym korzystaniem z niego, natomiast częstsze korzystanie z komputera nie idzie w parze z większą pewnością siebie w tym zakresie. Innymi słowy, w krajach w których 15-latkowie deklarowali wysoki poziom pewności siebie w kwestii korzystania z Internetu, poziom ten niekoniecznie oznacza wysoki stopień korzystania z komputera. W tym miejscu nasuwa się pytanie, jak daleki jest związek między brakiem obaw a faktycznym wykorzystaniem ICT. Sposób, w jaki osoby postrzegają swoją pewność siebie w korzystaniu z ICT, może wywodzić się z aspektów kulturowych, ogólny poziom świadomości komputerowej w kraju może wpływać na samoocenę w tym zakresie. Znaczenie może też mieć dostęp do komputera, ponieważ ludzie mogą czuć się pewni siebie co do obsługi komputera, jednak nie mają takiej możliwości w praktyce.



Rys. 2. Samoocena pewności siebie w zakresie korzystania z Internetu (z uwzględnieniem 2 kryteriów: wykonywanie zadań wymagających korzystania z Internetu oraz korzystanie z Internetu jako narzędzia rozrywki)

Źródło: OECD, PISA baza danych 2006 r.

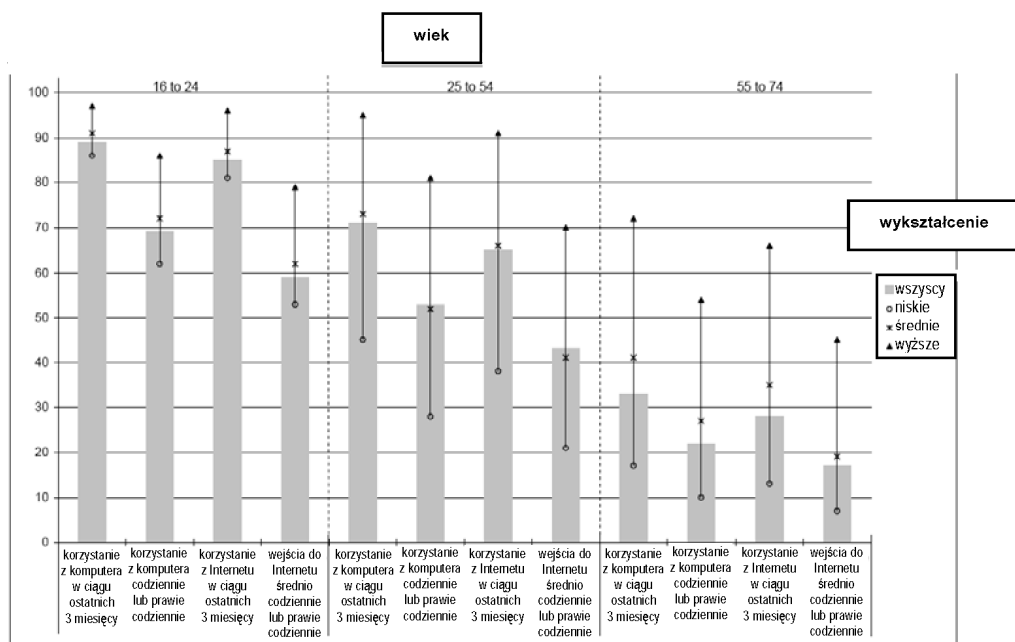
Umiejętności ICT osób dorosłych

Na poziomie europejskim dostępne są jedynie ograniczone dane na temat umiejętności związanych z ICT wśród osób dorosłych. Najważniejszymi danymi dysponuje oddział statystyczny EUROSTAT (*Information Society Statistics – ISS*). ISS przeprowadza badania w dwóch podstawowych obszarach: „wykorzystanie ICT w przedsiębiorstwach” oraz „wykorzystanie ICT przez pojedyncze osoby i w gospodarstwach domowych”. Ogólne dane można uzyskać w rozbiciu na grupy wiekowe, płeć, poziom wykształcenia, zatrudnienie i region.

Rysunek 3 przedstawia odsetek oraz częstotliwość korzystania pojedynczych osób z komputera lub z Internetu ze względu na wiek i wykształcenie. Rysunek ukazuje średnią sytuację we wszystkich krajach członkowskich, ale jednocześnie daje jasny obraz sytuacji poszczególnych krajów.

Zauważalna jest duża różnica w kwestii samego korzystania i częstotliwości używania komputera ze względu na wiek. Podczas gdy 90% osób w wieku 16–24 lat korzystało z komputera w ciągu ostatnich 3 miesięcy, z czego 70% prawie codziennie, w przedziale wiekowym 55–74 dane te wynoszą odpowiednio 30% i 20%. To samo dotyczy korzystania z Internetu.

Poniższy diagram pokazuje także, że z większym stopniem wykorzystania komputera i Internetu wiąże się poziom wykształcenia i osiągnięcia edukacyjne. Przykładowo 65% osób z wykształceniem wyższym korzysta w Internetu codziennie lub prawie codziennie, a jedynie 20% osób posiadających wykształcenie na niższym poziomie. Mniejsze różnice zauważamy w przypadku osób młodych. Wynika to jednak z faktu, że większość z nich nadal się uczy.



Rys. 3. Wykorzystanie i częstotliwość korzystania z komputera lub Internetu (podział ze względu na wiek i wykształcenie. Średnia UE na rok 2006)

Źródło: Eurostat.

W zakresie korzystania z komputera i Internetu zanotowano ogromne różnice w poszczególnych krajach: od blisko 90% w Szwecji (dot. komputera) do mniej niż 35% w Rumunii. Ogólnie rzecz biorąc, w krajach skandynawskich różnice pomiędzy osobami młodymi i starszymi oraz między dobrze i gorzej wykształconymi są dużo mniejsze, w przeciwieństwie do krajów europejskich. Przykładowo w Portugalii różnica w zakresie korzystania z komputera między osobami młodymi i starszymi wynosi 60%. Ogromne rozbieżności dotyczą także kwestii płci. Mężczyźni korzystają z komputera i Internetu częściej niż kobiety. Największe różnice w podziale na płeć występują w Luksemburgu: codzienne lub prawie codzienne korzystanie z komputera deklaruje 68% mężczyzn i 44% kobiet. Duże rozbieżności odnotowano także we Włoszech, Austrii i Grecji. W krajach europejskich wielkości te nie różnią się od siebie drastycznie, a w Bułgarii i Estonii to kobiety korzystają z komputera częściej niż mężczyźni.

Zgodnie z trendami poprzednich lat, w okresie 2004–2007 w UE 27 wzrósł odsetek osób korzystających z komputera i Internetu. Jednak różnica między osobami bardziej i mniej wykształconymi nie zmniejszyła się w Unii Europejskiej. W tym przedziale czasowym 19% osób z wyższym wykształceniem korzystało z Internetu codziennie lub prawie codziennie wobec 11% osób niżej wykształconych.

Prawie we wszystkich krajach UE różnica ta utrzymuje się na stałym poziomie lub nawet się zwiększa. Odnosi się to szczególnie do częstotliwości korzystania z Internetu. Jedynie w Holandii, Luksemburgu i krajach Skandynawii wzrósł odsetek osób mniej wykształconych częściej korzystających z Internetu. W zakresie częstszego korzystania z komputera osoby mniej

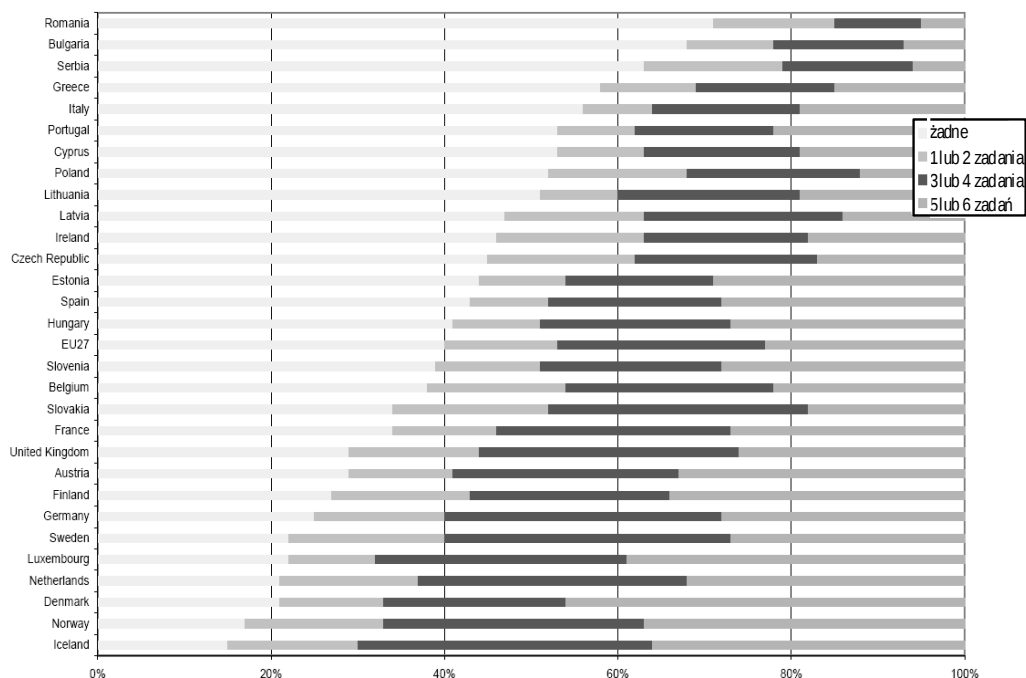
wykształcone doganiają osoby z wykształceniem wyższym w większości krajów europejskich i znów jest to szczególnie zauważalne w krajach skandynawskich.

Zmniejsza się różnica pod względem płci prawie we wszystkich krajach członkowskich, ale wciąż rośnie przepaść wiekowa.

Obsługa komputera

Korzystanie z komputera i Internetu z pewnością wpłynie na poziom kompetencji w zakresie ICT. Informacje nt. tych umiejętności zebrane przez EUROSTAT – ISS nie są pełne. W odniesieniu do „e-umiejętności” możemy otrzymać jedynie odsetek osób deklarujących wykonywanie następujących zadań w ciągu ostatnich 3 miesięcy 2006 r.:

- przenoszenie plików,
- kopiowanie i wklejanie,
- podstawowe zadania arytmetyczne w arkuszu kalkulacyjnym,
- kompresowanie plików,
- instalowanie nowych urządzeń,
- pisanie programów komputerowych.



Rys. 4. Umiejętności z zakresu obsługi komputera (podział ze względu na liczbę wykonywanych zadań. Dane na rok 2006)

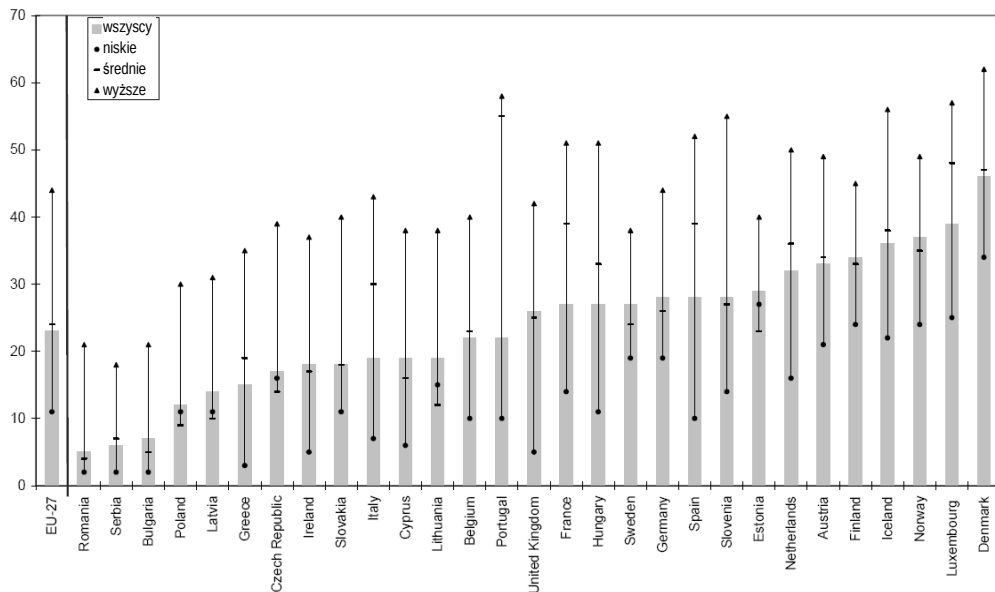
Źródło: Eurostat.

Wymienione 6 zadań można rozpatrywać pod kątem stopnia ich trudności. Szybkie tempo zmian w obszarze ICT utrudnia ocenę umiejętności w tym zakresie. Niektóre zadania mogą być uznane za trudne i wymagające specjalistycznej wiedzy, tymczasem za kilka lat okażą się być łatwe. Należy również pamiętać, że nie wszystkie te zadania są dla każdego interesujące i przydatne. Większość użytkowników komputera nie ma potrzeby pisania programów komputerowych lub kompresowania plików. W ten sposób badanie umiejętności dorosłych w zakresie ICT odnosi się raczej do aktualnego obszaru wykorzystania komputera niż do kompetencji.

Aktualne badania umiejętności w zakresie ICT nie dają odpowiedzi na to, w jaki sposób nowoczesne technologie przyczyniają się do rozwiązywania złożonych problemów, kreatywności i innowacyjności. Istnieje zatem potrzeba badań w tym obszarze.

Analizując zebrane dane na temat wykonywania wyżej zdefiniowanych zadań w poszczególnych krajach zauważamy, że kraje skandynawskie i Holandia wykazują najmniejszy odsetek osób, które nie wykonywały przynajmniej dwóch z podanych zadań. Skala liczby osób, które nie wykonały żadnego z 6 zadań wynosi od 71% w Rumunii do 15% w Islandii. Z krajów członkowskich najniższy – 21% odsetek – wykazuje Holandia.

Liczba osób z wysokimi umiejętnościami w zakresie ICT (wykonywanie 5 z 6 zadań) waha się od mniej niż 5% w Rumunii do około 45% w Danii. Podobnie jak w przypadku korzystania z Internetu i komputera, umiejętności w obszarze ICT można rozpatrywać w kontekście różnych kryteriów: wiek, płeć, poziom wykształcenia. Osoby z wyższym wykształceniem deklarują wysoki poziom umiejętności ICT związanych z korzystaniem z komputera w porównaniu z osobami z wykształceniem na niższym poziomie.



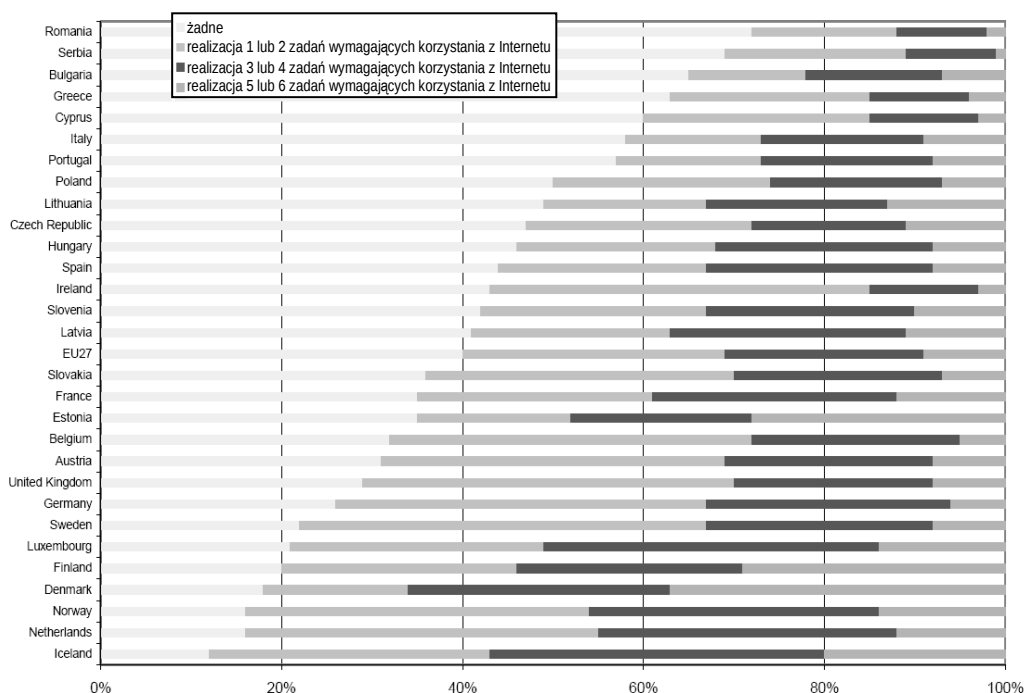
Rys. 5. Odsetek osób deklarujących wykonywanie 5 z 6 zdefiniowanych zadań (podział ze względu na poziom wykształcenia. Dane na rok 2006)

Źródło: Eurostat.

Dla krajów UE różnica ta wynosi 33 punkty procentowe. Osoby młode wykonują więcej zadań niż osoby starsze. Ciekawe jest jednak to, że ścieżka korzystania z komputera jest podobna dla tych dwóch grup wiekowych. Osoby starsze deklarują te same kompetencje w zakresie ICT co osoby młode, z tą różnicą, że na niższym poziomie. W obu tych grupach wiekowych najczęściej wykonywane są zadania „kopiuj” i „wklej”, najrzadziej pisanie programów komputerowych i kompresowanie plików. Sytuacja wygląda podobnie w rozróżnieniu na poziom wykształcenia, jednak osoby lepiej wykształcone zawsze stanowią większy odsetek osób wykonujących dane zadanie. Odnosi się to do wszystkich krajów, dla których dane były dostępne. Różnice pomiędzy poziomami wykształcenia użytkowników są szczególnie widoczne w Portugalii, na Węgrzech, w Hiszpanii i Słowenii, gdzie rozbieżność między osobami z wyższym i niższym wykształceniem wynosi 40%.

Korzystanie z Internetu

Rysunek 6 przedstawia dane ze względu na ilość wykonanych zadań: żadne; 1 lub 2; 3 lub 4 oraz 5 lub 6. W zakresie korzystania z komputera różnice są znaczące w poszczególnych krajach. Kraje skandynawskie oraz Holandia znajdują się wśród krajów o najniższej liczbie osób, które nie wykonały przynajmniej 2 z wymienionych zadań.



Rys. 6. Korzystanie z Internetu. Dane na rok 2006

Źródło: Eurostat.

Skala osób, które nie wykonały żadnego z 6 zadań, wynosi od 71% w Rumunii do 15% w Islandii. Z krajów członkowskich najniższy – 21% – odsetek wykazuje Holandia.

EUROSTAT zebrał informacje na temat korzystania z Internetu, pytając o następujące zadania:

- korzystanie z przeglądarki,
- wysyłanie e-maili z załącznikiem,
- zamieszczanie wiadomości na czacie etc.,
- wykorzystanie Internetu do rozmów telefonicznych,
- wymiana plików,
- tworzenie stron internetowych.

Badanie umiejętności w zakresie korzystania z Internetu jest tak samo trudne jak w przypadku umiejętności związanych z obsługą komputera. W tym jednak przypadku bardziej kłopotliwe jest uporządkowanie zadań według stopnia ich trudności. Z tego też powodu zgromadzone dane przedstawiają raczej poziom korzystania z Internetu niż poziom umiejętności.

Sytuacja wygląda podobnie w zakresie liczby osób deklarujących wykonywanie każdego ze zdefiniowanych zadań w ostatnich 3 miesiącach w roku badania. Zdecydowanie przodują tu kraje skandynawskie i Holandia, natomiast kraje Europy Wschodniej wraz z Rumunią i Bułgarią znajdują się na samym końcu. Znaczne różnice zaobserwowano między poszczególnymi krajami. W Rumuni zanotowano najwyższy odsetek osób, które nigdy nie wykonały ani jednego ze zdefiniowanych zadań w obszarze korzystania z Internetu. Najlepiej wypadła natomiast Holandia i kraje Unii Europejskiej w ujęciu ogólnym. W kwestii ścieżek korzystania z Internetu widoczna jest wyraźna różnica między grupą osób młodych i starszych. 10% osób starszych deklaroowało korzystanie z czatu, wobec 60% młodych Europejczyków. Różnice pod względem wieku i poziomu wykształcenia utrzymują się na podobnym poziomie we wszystkich krajach.

Podsumowanie

EUROSTAT – ISS gromadził dane statystyczne przez 3 lata we wszystkich krajach członkowskich (UE 27, po rozszerzeniu 1 stycznia 2007 r.). W ciągu 5 lat, dla których dostępne są dane, proces zmian był dosyć wolny. Różnice związane z poziomem wykształcenia nie zmniejszyły się zarówno w odniesieniu do osób młodych, jak i starszych.

Tłumaczenie i opracowanie: Małgorzata KACPRZAK
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu
malgorzata.kacprzak@itee.radom.pl

Źródło: Commission staff working Document Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and benchmarks 2008, GD Education and Culture, CRELL, Eurostat
http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progress08/report_en.pdf, [01.06.2009].

Zapewnianie jakości w nauczaniu poprzez narzędzia e-learningu

Quality assurance in teaching by e-learning tools

Słowa kluczowe: jakość nauczania, model pragmatyczny, nauczanie komplementarne, narzędzia e-learningu.

Key words: quality of teaching, pragmatic model, blended learning, e-learning tools.

Summary

The article presents the concept of quality improvement of teaching by e-learning and promote the idea of creating a pragmatic model. For separate phases of an e-learning offer there have been developed and presented suitable schemas of quality as well as means and tools for its assurance. The goal is to show a practical application of blended learning and e-learning offers, which have been already useful in many cases and in various scenarios of learning and teaching.

Nauczanie poprzez e-learning

Jak we wszystkich obszarach sektora edukacyjnego, także w edukacji zakładowej i zawodowej coraz mocniej wkraczają technologie informatyczne i komunikacyjne. Z jednej strony jest to uwarunkowane rozwojem technologicznym ostatnich lat oraz związaną z tym zmianą edukatorów zawodowych, z drugiej zaś strony winna jest temu konieczność dopasowania scenariuszy nauczania do tych warunków. Dlatego też powstał obszar działań „e-learningu”; został on wyodrębniony i stał się stałą częścią składową zdobywania kwalifikacji zawodowych. Kolejne określenia, jak np. telenauczanie, teletrening, które nie są od siebie jednoznacznie odgraniczone, jeśli chodzi o zakres kompetencji, istnieją na rynku oraz świadczą o tym, jak trudno jest jednoznacznie określić pojęcia odnoszące się do tej grupy zawodowej. Obecnie brakuje jeszcze minimalnych standardów, które opisywałyby jakość różnych obszarów działania tej grupy zawodowej. Niestety dotychczas istnieje konsensus w kwestii decydującego znaczenia nadzorujących edukatorów dla sukcesu nauczania poprzez wspomagane przez Internet instrumenty kształcenia. Także w odniesieniu do ich drogi edukacyjnej ciężko jest klasyfikować edukatorów e-learningu. Wspomagający studenci bez fachowej wiedzy, doświadczeni docenci oraz edukato-

rzy zawodowi z odpowiednimi dodatkowymi kwalifikacjami, trenerzy z kompetencjami w zakresie mediów, które zdobyli samodzielnie, są tak samo czynni w zawodzie jak absolwenci, którzy ukończyli pełny tok studiów w zakresie dydaktyki medialnej. Osoby te często pracują w instytucjach i organizacjach edukacyjnych, które wykorzystują systemy zarządzania jakością, jak np. DIN ISO 900 i kolejne lub LQW (w kwestii instrumentów kształcenia por. Knispel 2008; Wirth 2005).

Cechy szczególne e-learningu

Uczenie się w sieci stawia wszystkim uczestnikom zupełnie nowe wymagania zarówno na obszarze pedagogicznym, jak i dydaktycznym. Powód leży w przekazywaniu wszystkich informacji poprzez media elektroniczne, a poprzez to w przesuniętej w czasie (asynchronicznej) komunikacji. Jednym z głównym problemów e-learningu jest komunikacja zarówno między e-edukatorami i uczącymi się, a także między samymi uczącymi się. Sprawdzonych, tradycyjnych szkoleń opartych na obecności nie można przenieść w skali 1:1 do otoczenia e-learningu. Docenci muszą być zaznajomieni nie tylko z nowoczesnymi technologiami (kompetencja medialna), lecz muszą także posiadać wiedzę z zakresu szczególnych cech i możliwości wirtualnej przestrzeni nauczania. W ten sposób powstają pytania o motywowanie osób uczących się, inicjowanie wirtualnych procesów i dyskusji grupowych, o utworzenie odpowiedniego zbioru informacji, wymaganie wyników nauczania oraz o stosunek odkrywczego uczenia się do systemu instruktażowego itd. E-edukatorzy nie mają już możliwości bezpośredniej werbalnej i niewerbalnej komunikacji i nie mogą już wpływać pozytywnie na uczących się jedynie poprzez swoją obecność. Wynika z tego, że uczący się w ramach e-learningu potrzebują więcej wsparcia niż uczący się w przestrzeni realnej, ponieważ e-learning wymaga od swoich uczestników także większych kompetencji. Za przykłady mogą tutaj posłużyć chociażby wymagana wiedza techniczna w zakresie technologii informatycznych i komunikacyjnych (kompetencja medialna) oraz umiejętności krytycznego posługiwania się mediami i informacjami (zarządzanie wiedzą). W końcu dużą rolę podczas wirtualnej nauki w Internecie odgrywają organizacja własnego procesu uczenia się (kompetencja samodzielnego uczenia się) oraz kompetencje społeczne i komunikacyjne. E-edukatorzy muszą stworzyć warunki ramowe sprzyjające uczeniu się oraz utrzymać je zazwyczaj przez dłuższy czas. Wiele zadań, które są omawiane przez trenerów i edukatorów podczas tradycyjnych zajęć, muszą zostać zastąpione w e-learningu przez technikę i media. Poprzez to zostaje ograniczona elastyczność, a szybka, spontaniczna ingerencja osoby nauczającej w odpowiedzi na aktualne potrzeby osób uczących się jest możliwa w ograniczonym stopniu.

Kształt kursu online zakłada szczegółowy proces planowania, w którym obok celów, treści i metod nauczania należy zwrócić uwagę na takie aspekty jak wyposażenie techniczne oraz kompetencja medialna e-edukatorów i uczących się, nakład nadzoru, zastosowane metody, przygotowanie i narzędzie platformy, a także potrzebne do tego techniczne i osobowe zasoby oraz inne warunki ramowe.

Wymagania co do metod nauczania i mediów

Metody nauczania i media w ramach zajęć prowadzonych online muszą umożliwiać i wspierać następujące procesy:

- prezentacja wiedzy: przedstawienie materiału do nauki,
- motywacja, aktywizacja uczących się,
- komunikacja między uczącymi się i nauczycielami oraz między samymi uczącymi się oraz możliwość strukturyzacji procesów komunikacyjnych, jak np. przesyłanie ćwiczeń, rozdawanie materiałów dydaktycznych itd.,
- wspieranie uczących się przy opracowywaniu przyswojonych informacji oraz przy organizacji ich własnego procesu uczenia się,
- wsparcie przy powtarzaniu materiału poprzez ćwiczenia, użycie, symulacje, pytania zwrotne, testy itd.,
- ocena postępów w nauce dla samych uczących się, jak i dla docentów poprzez kontrole uczenia się, testy, egzaminy itd.

Rola e-edukatorów jest zasadniczo pedagogiczno-dydaktyczna, lecz mimo to nie kończy się na tym. Główne obszary zadań można podzielić na cztery kategorie: obok już wymienionych dydaktycznych dochodzą jeszcze społeczne, organizacyjne oraz techniczne. Przykłady do tych kategorii można odnaleźć we wszystkich fazach e-learningu. Wszystkie poszczególne działania e-edukatorów w obrębie tych kategorii mogą zostać ogólnie przyporządkowane do siedmiu „schematów jakości” (por. Knispel 2008): wcześniejsza wiedza oraz warunki do nauki, cele i treści, metody, media, postęp w nauce, współpraca, transfer.

Schematowi jakości mogą zostać przyporządkowane w końcu specyficzne instrumenty zapewniania jakości (np. arkusze z materiałami dla uczestników, wyniki testów, listy wykazów itd.) tak, aby e-edukatorzy dostali do ręki szczegółowe instrumentarium planowania swoich czynności.

Zapewnianie jakości w e-learningu

Przemyslenia dotyczące zapewnienia jakości są ukierunkowane na użycie klasycznego zarządzania projektem. Instrument kształcenia jest postrzegany jako projekt i dzieli się on na trzy zasadnicze fazy: przygotowawczą, realizacji i podsumowania. Ta systematyka dopuszcza przyporządkowanie relewantnych pod względem jakości zadań do nadzoru. E-edukatorzy otrzymują w trakcie tych faz ramę działania, którą mogą wypełnić działaniami typowymi dla danego kursu. Jeżeli wyjdzie się od faz danego instrumentu kształcenia i za pomocą schematu jakościowego stworzy się instrumentarium działań e-edukatorów wraz z należącymi do tego instrumentami zapewniania jakości, wówczas otrzyma się praktyczne narzędzie do strukturyzacji swoich procesów roboczych przez cały cykl istnienia danego instrumentu e-learningu. Powinno mieć to wpływ na planowanie przebiegu instrumentów kształcenia. Następnie zostaną zdefiniowane istotne dla zachowania jakości punkty pomiaru oraz przełomowe chwile projektu, podczas których będą przeprowadzane np. ankiety uczestników lub będą podsumowywane wyniki nauczania.

Tabela 1. Faza przygotowawcza instrumentu e-learningu

Główne zadanie	Poszczególne działania	Schemat jakości	Instrumenty zapewniania jakości
Organizacja	• określenie zakresu odpowiedzialności • kontakt z osobami biorącymi udział	• cele i treści • media	• lista z danymi kontaktowymi wszystkich partnerów/ terminami spotkań, obszarami zadań • protokoły z rozmów z zakresu odpowiedzialności i specyfikacji ról
Planowanie przebiegu	• planowanie zastosowania mediów i metod • plany kursów, plany czasowe • stworzenie materiału do nauki • planowanie i organizacja zajęć opartych na obecności • ewentualne zadania administracyjne • doradztwo dla zainteresowanych • przygotowanie techniczne, np. dostępy do platformy edukacyjnej oraz udostępnienie materiałów do e-learningu	• cele i treści • metody • media • wcześniejsza wiedza	• plany przebiegu i koncepcje • materiały do nauki oraz wytyczne od trenerów i docentów • historia klienta osób ubiegających się i biorących udział

Instrumenty zapewniania jakości w fazie przygotowawczej

Na przykładzie zapewniania jakości w fazie przygotowawczej w formie prototypu zostanie ukazane, w jaki sposób powinien wyglądać ten proces dla wszystkich faz instrumentów e-learningu, jak może przebiegać budowa własnego instrumentarium do szczegółowego wprowadzenia i wyobrażenia wszystkich instrumentów, list sprawdzających oraz poszczególnych działań dla kompleksowej oferty e-learningu (por. Knispel 2008).

Jeżeli e-edukatorzy są włączeni w przygotowanie instrumentów e-learningu, wówczas głównym punktem działań zapewniających jakość w tej fazie będą zadania organizacyjne (por. tabela 1). Odpowiedzialność oraz przydzielenie ról muszą zostać wyjaśnione na początku. Poprzez większy podział pracy w instrumentach kształceniowych e-learningu obok zalet powstaje także konieczność w odniesieniu do układu nadzoru, który wszystkim biorącym udział w procesie kształcenia musi być podany do informacji i musi być dla nich jasny (szczegółowe opisy dotyczące ról i zadań e-edukatorów podaje Ojstersek 2007). Rodzaj i zakres zadań jest różny w zależności od kształtu oferty kształceniowej, jednakowe jest dla nich to, że e-edukatorzy stykają się aktywnie na przedpolu instrumentów kształceniowych z wszystkimi istotnymi osobami pełniącymi role („dług odbiorczy”), a poprzez jasne ustalenia co do odpowiedzialności eliminują możliwe źródła błędów podczas realizacji instrumentów.

Następnie w fazie przygotowawczej muszą zostać przedłożone kompletny plan przebiegu wraz z celami nauczania, zadaniami indywidualnymi i grupowymi, testami oraz fazami obecności. Stworzenie planu przebiegu jest analogiczne do wyżej wymienionych zadań organizacyjnych w zależności od rodzaju oferty kształceniowej u różnych uczestników. Ważne jest, aby e-edukatorzy zostali intensywnie skonfrontowani z planem w celu otrzymania dokładnego wyobrażenia o swoich działaniach dydaktycznych. Za pomocą wymienionych schematów jakości mogą oni w planie przebiegu zdefiniować i utworzyć odpowiednie punkty pomiaru tych cech jakości. W ten sposób można później oszczędzić wiele czasu, stwarza to przejrzystość oraz pewność działania wszystkim uczestnikom procesu kształcenia.

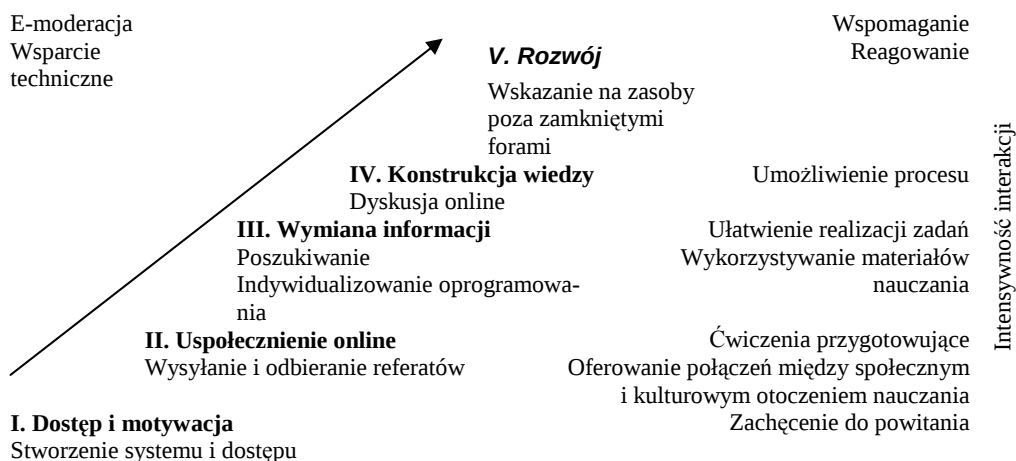
Przywoływanie wcześniejszej wiedzy oraz oczekiwań uczestników jest do końca fazy przygotowawczej bardzo ważnym działaniem. We wszystkich zadaniach e-edukatorzy powinni stworzyć oszczędzający system z listami sprawdzającymi, przypominaniem terminów, listami prac do wykonania itd. Celem fazy przygotowawczej powinno być takie ukształtowanie nadzoru uczestników w następnej fazie realizacji, aby każdy sam ze swoimi czasowymi i organizacyjnymi zasobami mógł zapewnić optymalną jakość nadzoru.

Dokładne oszacowanie i podział czasowych i organizacyjnych zasobów ma decydujące znaczenie, ponieważ w przeciwieństwie do seminariów w rzeczywistym świecie nakład nadzoru podczas seminariów online jest niewspółmiernie większy (por. Gierke/Schlieszeit/Windschiegl 2003).

Instrumenty zapewniania jakości w fazie realizacji

Faza realizacji z punktu widzenia istotnych jakościowo czynników jest najbardziej kompleksową fazą w czasie trwania instrumentu e-learningu. Należy tu przyporządkować najbardziej obszerne działania w zakresie zapewniania jakości. Faza realizacji może zostać podzielona pod względem generowania wiedzy i umiejętności na wiele mniejszych faz, gdzie każda z nich wymaga odmiennych instrumentów zapewniania jakości. W kwestii mniejszych faz odniesiemy się w artykule do systematyki stworzonej przez Salmon (2004), która za pomocą tzw. modelu pięciostopniowego dla e-learningu usystematyzowała działania w zakresie nadzorowanych instrumentów kształcenia według specyficznych wymagań osób uczących się.

Rysunek 1 pokazuje model pięciopoziomowy dla e-learningu z różnym zakresem zadań podczas wykorzystywania danych instrumentów, które mogą być sterowane poprzez działania e-edukatorów. Lewy filar ukazuje postęp nauczania uczestników. Intensywność interakcji pomiędzy uczącymi się i e-edukatorami oraz między samymi uczącymi się jest największa na poziomie IV i V. Różna wielkość poziomów pokazuje różny wkład w zakresie działań nadzorczych e-edukatorów w obrębie danego instrumentu kształcenia. Różne instrumenty zapewniania jakości w fazie realizacji oraz ich pięć poziomów powinny zostać dokładnie wybrane, tak samo, jak przykładowo przedstawione w fazie przygotowawczej (por. dokładniej Knispel 2008).



Rys. 1. Model pięciopoziomowy e-learningu

Źródło: Salmon 2004, s. 27.

Podsumowanie: zapewnianie jakości w e-learningu

Zapewnianie jakości w e-learningu jest tematem, nad którym dopiero rozpoczęto dyskusję. Sukces nauczania poprzez instrumenty e-learningu zależy w dużej mierze od nadzorującego personelu zajmującego się kształceniem, co znalazło swoje potwierdzenie w badaniach naukowych. Z tego punktu widzenia wydaje się być bardzo niefortunnym fakt, że na obszarze zawodu edukacji internetowej nie istnieje jeszcze ogólny konsensus w kwestii posiadania wymaganych kompetencji. Tym bardziej ważne wydają się być inicjatywy, które poświęcają się tworzeniu standardów jakościowych w instrumentach e-learningu. Zasadnicze problemy – które przytoczono wyżej – leżą w opartym na technologiach przekazywaniu informacji, w przesuniętej w czasie komunikacji oraz w braku rzeczywistego kontaktu wszystkich uczestników. Mimo tego nie można sobie wyobrazić, że tego typu instrumenty edukacyjne znikną z kanonu kształcenia. Wręcz przeciwnie, ich zakres i znaczenie cały czas wzrastają. Takie tematy, jak dydaktyka i metodyka e-learningu, nauczanie w scenariuszach online, instrumenty wspierania procesu nauczania, kontrola postępów, zapewnianie jakości oraz opanowanie kwestii technicznych powinny należeć do podstawowej wiedzy e-edukatorów. Dlatego też apeluje się o szkolenie ich umiejętności poprzez dobre kształcenie zawodowe, wysokiej jakości doksztalcanie oraz oddanie w ich ręce narzędzi do prowadzenia kursów wysokiej jakości. Podwaliny ku temu zostały położone poprzez propozycję praktycznego i sprawdzonego modelu zapewniania jakości w edukacji internetowej, który musi jedynie zostać dopasowany do danej sytuacji.

Literatura

1. BIBB (Wyd.): E-Learning-Qualität und Nutzerakzeptanz sichern. Beiträge zur Planung, Umsetzung und Evaluation multimedialer und netzgestützter Anwendungen. W: Bertelsmann: Berichte zur beruflichen Bildung. Bielefeld 2004.
2. Gierke C., Schlieszeit J., Windschiegl H.: Vom Trainer zum E-Trainer. Neue Chancen für den Trainer von morgen. Offenbach nad Menem 2003.

3. Jechle T; Markowski, K.; Nunnenmacher, U.: Medienkompetenz: Qualifizierung von Dozenten, Trainer und Tutoren für den Einsatz von Online-Lernen. W: Personalführung (2007) 2, s. 25–32.
4. Knispel K.: Qualitätsmanagement im Bildungswesen. Ansätze, Konzepte und Methoden für Anbieter von E-Learning- und Blended Learning-Qualifizierungen. Münster 2008.
5. Mandl H.; Bürg, O.: Akzeptanz von E-Learning in Unternehmen. Ludwig-Maximilians-Universität München (Wyd.): Forschungsbericht Nr. 167, Monachium 2004.
6. Michel L.P. (Wyd.): Digitales Lernen. Forschung – Praxis – Märkte; ein Reader zum E-Learning. Books on Demand. Norderstedt 2006.
7. Ojstersek N.: Betreuungskonzepte beim Blended Learning. Gestaltung und Organisation tutorieller Betreuung. Münster 2007.
8. Salmon G.: E-tivities – der Schlüssel zu aktivem Online-Learning. Mainz 2004.
9. Seufert S.; Hasanbegovic, J.; Euler, D.: Mehrwert für das Bildungsmanagement durch nachhaltige Lernkulturen. St. Gallen 2007.
10. Wirth M.A.: Qualität in eLearning. Konzepte und Methoden zur Beurteilung der Qualität eLearning-gestützter Aus- und Weiterbildungsprogramme. Paderborn 2005.

Dane o autorze:

Karl KNISPEL

Menedżer kształcenia

Corporate House of Training

der METRO Cash & Carry International GmbH,

Düsseldorf

Nowa technologia wyzwaniem dla edukacji dorosłych

New technology as a challenge for adult education

Słowa kluczowe: Zing the Team Learning System, warsztaty, szkolenia, konstruktywizm, efektywna praca w grupie, nauczanie, innowacja.

Key words: Zing the Team Learning System, workshops, training, constructivism, effective work group, teaching, innovation.

Summary

In this article I have argued that nowadays, tools like Zing The Team Learning System support new collaborative forms of decision making that foster the development of actionable and useable knowledge. A key advantage of this tool is that it provides a scaffold for learner's use of thinking and decision - making processes, as well as encourages them to take responsibility for developing and supplementing their knowledge. The new generation of learning tools is designed for the wise application of knowledge. Many of them will place the high-level cognitive expertise in the hands of any people, while also allowing them to co -create new knowledge. Looking at the education process from teacher's perspective one might notice that the role of teachers and trainers is changing. Instead of being just the knowledge givers, they turn into inspirators, who intrigue and coach others to search for knowledge on their own.

Following the Socrates's method of inductive reasoning, the teacher's role is not to give the ready recipe, but to ask a series of questions that will motivate people to explore the subject, conduct research, analyse the outcomes and reach the final solution.

The tendency to increase the usage of interactive tools during the workshops changes the way courses are planned and run. It becomes more important to use the mixture of practical exercises with the elements of game and fun dedicated especially for people who learn by watching, listening or by doing. Students at each age, value teachers by the ability to keep their engagement, curiosity and enthusiasm for work at a very high level during the course.

W artykule zwróciłam uwagę na to, iż w dzisiejszych czasach narzędzia takie jak Zing the Team Learning System stają się istotnym elementem edukacji. Główną zaletą takich narzędzi jest to, iż stanowią one duże wzmocnienie dla uczących się. Motywują i zachęcają uczniów w każdym wieku do brania odpowiedzialności za poszerzanie, pogłębianie i rozwijanie swojej wiedzy. Tego typu nowa generacja narzędzi została tak zaprojektowana, by stwarzać optymalne, ale zarazem efektywne środowisko dla osób chcących samodzielnie dochodzić do wiedzy.

Patrząc na proces zmian zachodzących w edukacji od strony osoby przekazującej informacje łatwo można zaobserwować, że rola nauczyciela zmienia się. Nauczyciel nie jest już tylko osobą podającą wiedzę, uczącą samej teorii, ale jest kimś kto inspiruje, a wręcz intryguje, kimś kto wprowadza w proces ciągłego poszukiwania. Trener jak niegdyś Sokrates zadaje pytania,

pełniące funkcję motywującą do eksploracji tematu, do badań oraz analiz – dzięki czemu wspiera w dążeniu do rozwiązań, a nie jest dostarczycielem gotowych recept.

Skutkiem upowszechniania w edukacji narzędzi interaktywnych są również zmiany zachodzące w samym sposobie przebiegu zajęć. Coraz częściej zwraca się uwagę na to, by zajęcia były dostosowane do trybu pracy kinestetyków, wzrokowców bądź słuchowców, by zawierały w sobie elementy praktyczne, jak również elementy zabawy. Studenci czy słuchacze coraz częściej oceniają prowadzących po ich zdolnościach polegających na utrzymaniu słuchaczy w stanie ciągłej ciekawości, chęci i zapału do pracy. Warsztaty prowadzone z użyciem Zing the Team Learning System są przykładem takich zajęć, podczas których uczestnicy odczuwają zdefiniowany przez M. Csikszentmihaly'a „Flow”.

Życie bez e-maili, googlowania, wiadomości on-line czy worda – jest praktycznie nie do wyobrażenia. Komputery są nieodłącznym elementem naszego życia. Podnoszą jakość życia, umilają czas, ułatwiają pracę. Pozwalają nam osiągać więcej i działać bardziej efektywnie. Coraz częściej pomagają nam już nie tylko poszukiwać, ale i przyswajać wiedzę, nie tyle odtworzać, co budować od nowa. Ostatnimi czasy, dzięki takim formom komunikacyjnym jak e-maile, czaty czy portale społecznościowe, komputery stają się jednym z najważniejszych narzędzi umożliwiających inicjowanie i rozwijanie interakcji między ludźmi. Ich niezliczone funkcjonalności są również coraz częściej i szerzej stosowane w edukacji, szczególnie w edukacji osób dorosłych. Oferty edukacyjne z roku na rok są coraz bogatsze o nowe, innowacyjne programy, narzędzia, systemy wspierające procesy nauczania i uczenia się. Przykładem takich właśnie narzędzi jest Zing – The Team Learning System, interaktywny system wspierający pracę w grupach.

W dobie dzisiejszej cywilizacji, gdzie technologia stanowi ważną część życia każdego człowieka, łatwo dostrzeżemy, iż wzrastają wymagania ludzi dorosłych odnośnie do sposobów uczenia się. Poszukują oni coraz bardziej atrakcyjnych i skutecznych metod przyswajania wiedzy, które umożliwią im szybkie i efektywne adaptowanie się do nieustannej zmiany, przede wszystkim w środowisku pracy, ale także w kulturze i rodzinie. W niniejszym opracowaniu przedstawiono innowacyjną metodę prowadzenia szkoleń, która wprowadza do grupowego procesu dydaktycznego nowe formy uczenia się i przetwarzania wiedzy. Prezentowana metoda Zing The Team Learning System umożliwia większe zaangażowanie uczestników w prowadzone szkolenia, poprzez wzbogacenie, uatrakcyjnienie i unowocześnienie przekazywania wiedzy.

Całe oprogramowanie i oprzyrządowanie systemu (laptop i bezprzewodowe klawiatury) jest tak zaprojektowane, aby środowisko uczenia się było równocześnie ustrukturyzowane i otwarte oraz aby umożliwiało symultaniczną współpracę wzbogaconą elementami zabawy i humoru.

Zing The Team Learning System – system do grupowego uczenia się

Zing The Team Learning System został wymyślony na początku lat 90. przez dr Johna Findlaya, wykładowcę Uniwersytetu Wollongong, w Australii. Inspiracją do stworzenia systemu były działania zogniskowane wokół projektu przebudowy jednego z australijskich miast, podczas którego grupa inżynierów, naukowców i pracowników administracji publicznej aktywnie pracowała nad koncepcją przebudowy miasta w „oazę zieleni”. Jak to zwykle bywa po etapie generowania pomysłów do projektu powstał chaos, trudno było stworzyć podsumowanie wszystkich stworzonych pomysłów, wyciągnąć wnioski. W związku z tym powstała idea na

stworzenie oprogramowania, które umożliwiałoby efektywne generowanie pomysłów wraz z ich podsumowaniem i analizą. Początkowo Zing wykorzystywany był tylko do prowadzenia właśnie efektywnych spotkań grupowych, dotyczących takich obszarów jak poszukiwanie nowych rozwiązań, rozwiązywanie problemów, formułowanie nowych procesów, zarządzanie projektami w firmach i organizacjach. Z czasem zauważono, że tego typu formy prowadzenia spotkań biznesowych, wspierające procesy kreatywnego myślenia, podejmowania decyzji, tworzenia nowej i przetwarzania już nabytej wiedzy można przenieść na grunt edukacji. Zing w edukacji po raz pierwszy został zastosowany podczas lekcji w szkole podstawowej. Ciekawostką jest, że pierwszymi specjalistami od prowadzenia zajęć tą metodą byli uczniowie. W 1996 roku Zing TLS znalazł swoje miejsce podczas zajęć prowadzonych w Instytucie De Bono w Melbourne, obecnie stosowany jest podczas szkoleń, warsztatów, burz mózgów w wielu organizacjach, instytucjach, szkołach w Wielkiej Brytanii, Chinach, Singapurze, Hongkongu, Nowej Zelandii, Stanach Zjednoczonych, a od kilku lat także w Polsce.

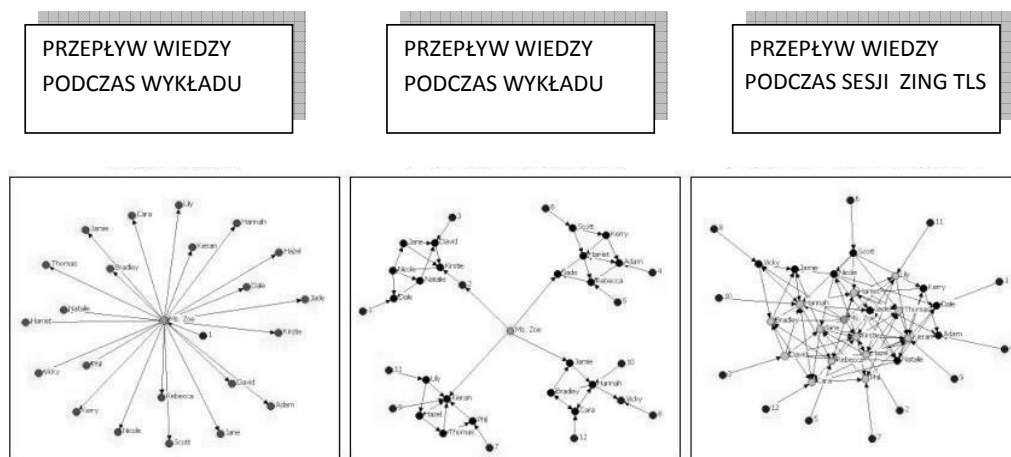
Zing The Team Learning System – jak to działa

Szkolenia z użyciem metody Zing TLS są tak zaprojektowane, aby każdy uczestnik odnalazł w nich odpowiedni dla siebie model uczenia się. Podczas zajęć zarówno wzrokowcy, jak i słuchowcy oraz kinestetycy czują, że tryb pracy dostosowany jest do ich potrzeb w procesie przyswajania wiedzy.

Celem warsztatów prowadzonych tą metodą jest stworzenie atmosfery otwartej współpracy, dzięki której uczestnicy mają większą motywację do dzielenia się wiedzą, samodzielnego tworzenia wiedzy oraz wyciągania konstruktywnych wniosków. Pierwszym etapem każdego szkolenia jest zadanie przez trenera otwartego i inspirującego pytania, nad którym na drugim etapie wszyscy uczestnicy najpierw dyskutują przez kilka minut, zastanawiając się np. Jakie główne trendy wpływają na nas i na nasze metody pracy (pomyślcie o trendach ekonomicznych, społecznych, politycznych, edukacyjnych, technologicznych)?

Po zamknięciu przez trenera tego etapu każdy z uczestników przez 2–3 minuty z użyciem bezprzewodowej klawiatury zapisuje wygenerowane pomysły, które wyświetlane są na ekranie widocznym dla wszystkich biorących udział w szkoleniu. Każdy uczestnik powinien mieć możliwość zobaczenia i przeanalizowania wszystkich pozostałych odpowiedzi. Taki sposób pracy z grupą umożliwia szybką, ale także skuteczną analizę problemów, przeanalizowanie pomysłów wszystkich osób obecnych na sali – bez względu na to, czy jest ich 300 czy 8. Przyjęto założenie, że nie ma pomysłów błędnych, dlatego też wszystkie wygenerowane podczas szkolenia pomysły uznawane są za istotne. Kolejnym etapem jest czytanie przez uczestników udzielonych odpowiedzi, a następnie przez 2–4 minuty przedyskutowanie na forum tego, co w zapisanych odpowiedziach pomysłach jest najistotniejsze, jak możemy je podsumować, jakie wnioski można z nich wyciągnąć. Prowadzący szkolenie (facylitator) zapisuje najistotniejsze konkluzje i po zakończeniu dyskusji zadaje kolejne pytanie. W momencie, gdy jedna z odpowiedzi uznana zostaje za podsumowanie całości bądź też wymaga dalszego przeanalizowania, automatycznie zostaje przekształcana przez prowadzącego w pytanie, nad którym pracuje grupa. W sytuacji, gdy trener chce dokonać priorytetyzacji odpowiedzi bądź dowiedzieć się, które odpowiedzi mają największe znaczenie dla uczestników, ma do dyspozycji kilka opcji przeprowadzenia głosowania. Po spotkaniu każdy uczestnik otrzymuje stworzony automatycznie przez system

raport ze szkolenia. Jak można łatwo wywnioskować z powyższego opisu warsztat z użyciem Zing The Team Learning System prowadzony jest według 4 reguł: Talk, Type, Read i Review. Gdzie Talk oznacza dyskutowanie (1 etap), Type – spisanie swoich odpowiedzi za pomocą bezprzewodowych klawiatur (2 etap), Read – czytanie wszystkich zapisanych odpowiedzi na głos (3 etap), Review – analizowanie odpowiedzi, podsumowywanie (4 etap). Struktura zadawania pytań jest prosta, ale logiczna, sprawia, że większa aktywność znajduje się po stronie uczestników sesji. Ingerencja prowadzącego zredukowana jest do minimum¹.



Rys. 1. Przepływ wiedzy²

Taki sposób przeprowadzania szkoleń powoduje, że uczestnicy są bardzo zaangażowani w to, co dzieje się na zajęciach, skupiają się na meritum sprawy, wszyscy podążają tym samym tropem myślenia, a także kreują różnorodne i nietypowe pomysły. Wszyscy mają poczucie, iż poznają sposoby myślenia, dochodzenia do wiedzy prezentowane przez wszystkich uczestników zajęć, nawet jeśli ich liczba przekracza 120.

Teoretyczne podstawy Zing TLS

System uczenia grupowego (TLS – *Team Learning System*) nawiązuje założeniami do koncepcji konstruktywistycznej w nauczaniu. Badacze eksplorujący zastosowanie TLS, m.in. John Findlay czy Robert Fitzgerald, powołują się często w rozważaniach teoretycznych na teorię społecznego konstruktywizmu Lwa Wygotskiego. Kognitywny model społecznego kontekstu uczenia się jako podstawowy mechanizm uczenia się wskazuje interakcje społeczne. Kultura według jego założeń jest czołowym determinantem rozwoju indywidualnego. Jednostka rozwija się dzięki działaniom praktycznym, takim jak m.in. posługiwanie się językiem do komunikacji interpersonalnej i w procesach poznawczych. Koncepcja konstruktywistyczna zmieniła rolę

¹ http://www.e-mentor.edu.pl/artukul_v2.php?numer=21&id=472 [13.03.2009]

² J.Findlay, *Learning as a game: exploring cultural differences between teachers and learnersUsing a team learning system*, M.B.A. (Southern Cross), A dissertation submitted for the degree of Doctor of Philosophy of The University of Wollongong, 2008, s. 369.

nauczyciela z „mędrca na scenie”, który jest jedynym źródłem przekazywanej wiedzy, na „przewodnika stojącego z boku” (facylitatora), umożliwiającego samodzielne dochodzenie do wiedzy, jedynie wskazującego drogę do wiedzy. Zdaniem J. Deweya głównym celem w nauczaniu konstruktywistycznym jest budowanie mostu pomiędzy tym, co student już wie, a tym, czego ewentualnie może się nauczyć bądź samodzielnie odkryć. Zing TLS propaguje właśnie taką rolę nauczającego oraz wskazuje na tworzenie procesów współdziałania w grupie i współpracy w trakcie uczenia się, aktywność poznawczą opartą o indywidualne konstruowanie znaczeń. Podczas prowadzenia szkolenia metodą Zing The Team Learning System znaczącą rolę odgrywa właśnie facylitator. Jest on nie tylko osobą, która projektuje i planuje całe spotkanie, ale także nadzoruje jego przebieg. Facylitator zadaje pytania, inspiruje i motywuje uczestników spotkania do nawiązania dyskusji i zapisywania wszystkich pomysłów, nawet tych, które początkowo wydają się błahe i mało istotne. Facylitator odgrywa znaczącą rolę na etapie podsumowywania każdego pytania, zachowuje się on tutaj jak coach pomagający grupie uwspólnić wiedzę, stworzyć jedną definicję, dookreślić wizję³.

Kolejnym celem zajęć realizowanych metodą Zing TLS jest kształtowanie umiejętności wyższego rzędu, takich jak kreatywne rozwiązywanie problemów, refleksja, krytyczne myślenie i rozumienie zastanej rzeczywistości, generowanie innowacyjnych pomysłów, konstruowanie wiedzy opartej na społecznej współpracy. Forma interaktywnych warsztatów sprzyja aktywnemu uczeniu się, nie jest to proces biernego akceptowania przekazywanej wiedzy, ale jej konstruowanie wraz z grupą w oparciu o nabyte wcześniej doświadczenia i konteksty poznawcze. Zing TLS stwarza możliwość kontaktu z wiedzą, doświadczeniami i poglądami innych osób, skupia proces nauczania na uczącym się. Za pomocą komputerowego wspomaganie procesu kształcenia Zing TLS ułatwia tworzenie wieloznacznego kontekstu uczenia się, tak istotnego dla efektywnego przetwarzania i transferu informacji we współczesnym świecie, szczególnie kiedy mamy do czynienia z tak niejednorodną rzeczywistością i złożonymi bodźcami z niej płynącymi.

Nawiązanie do podobnych zasad prowadzenia zajęć jak założenia Zing TLS odnajdujemy w teorii społecznego i kulturowego uczenia się Jerome'a Brunera. Według niego, nauczanie i uczenie się to aktywny proces, podczas którego uczniowie tworzą nowe pomysły, koncepcje, bazujące na ich obecnej bądź w przeszłości zdobytej wiedzy. Uczniowie selekcionują, przetwarzają informacje, konstruują hipotezy, podejmują decyzje, w taki sposób, sugerowany przez kognitywną strukturę takiego postępowania⁴. Struktura kognitywna to inaczej schemat, model mentalny, który sprowadza znaczenie i organizację do doświadczania i pozwala jednostce na „wyjście poza dostarczone informacje”.

W 1973 r. Bruner sformułował trzy zasady uczenia się, które zdecydowanie wyprzedzały dorobek ówczesnej dydaktyki. Brzmiały one następująco:

- 1) uczenie się musi być związane z doświadczeniami i kontekstami, które spowodują, że uczący się jest chętny i zdolny do uczenia się;
- 2) uczenie się powinno być strukturyzowane w ten sposób, aby informacje mogły być w sposób prosty przyswajane przez uczącego się, czyli powinien być wykorzystywany spiralny układ treści;
- 3) uczenie się powinno być tak zaprojektowane, aby umożliwić ekstrapolację i/lub wypełnienie istniejących w wiedzy uczącego się luk, czyli wyjścia poza daną informację⁵.

³ http://www.e-mentor.edu.pl/artukul_v2.php?numer=21&id=472 [13.03.2009]

⁴ <http://tip.psychology.org/bruner.html> [15.03.2009]

⁵ T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Żak, Warszawa 2003, s. 777.

Z powyższych zasad wynika, iż tak długo jak przekaz jest interesujący, prowadzący powinien spróbować zachęcać uczestników szkolenia do samodzielnego odkrywania zasad. Edukator i uczący się powinni być zaangażowani w aktywny dialog (nauczanie sokratejskie). Zadaniem prowadzącego jest takie przekazanie informacji uczestnikom szkolenia, by mogli przyswoić je w formie, która będzie dostosowana do poziomu ich zrozumienia. Cały program powinien być tak zaprojektowany, aby tworzył z niego spiralę sposobów, umożliwiającą uczestnikom szkolenia w sposób ciągły budowanie oraz dobudowywanie tego, czego się właśnie nauczyli.

Takimi cechami wyróżnia się właśnie Zing TLS, ponieważ pomaga on edukatorowi pełnić rolę osoby prowadzącej dialog z osobami kształcącymi się oraz dostosowywać ich poziom zrozumienia do zajęć.

Przykładowy scenariusz zajęć

Podejście Zing TLS zostało zastosowane podczas zajęć dotyczących wprowadzenia w tematykę coachingu, przeprowadzonych wśród studentów studiów pedagogicznych.

WSTĘP – BUDOWANIE WIZJI

1. Mówi się, że lider to osoba, która ma wizję dla całej grupy. Dla jakiej grupy masz wizję, jaka jest twoja wizja dla każdego członka grupy? Na przykład: moja rodzina – każdy jest szczęśliwy, kochany, troskliwy; moje przedsiębiorstwo: zostało liderem na rynku, wszyscy pracownicy są szczęśliwi.
2. Wybierz jedną grupę i rozwiń swoją wizję. Opisz najbardziej promienną przyszłość, jaką możesz wyobrazić sobie dla tej grupy?

ROZWINIĘCIE – SCENARIUSZ OSIĄGNIĘCIA WIZJI

1. Jakich zasobów potrzebuje Twoja grupa, aby zrealizować tę wizję?
2. Czy są inni, których wizja krzyżuje się z twoją wizją – członkowie grupy bądź inne osoby – z kim możesz współpracować, żeby móc osiągnąć sukces?
3. Jakie praktyczne kroki podejmiesz, poczynwszy od dziś, żeby zrealizować rozbudowaną wizję: Twoją, Twojej grupy, Twojego zespołu?

PODSUMOWANIE

1. Jaki uczynisz pierwszy krok w kierunku realizacji wizji? Napisz, co to będzie i do kiedy to zrealizujesz.

Koncepcja Przepływu Mihaly’ego Csikszentmihalyi’a

Kolejnym podejściem naukowym, którego elementy odnajdujemy w metodzie Zing TLS jest koncepcja przepływu (Flow) Mihaly’ego Csikszentmihalyi’a⁶, pokazująca, jak człowiek dzięki codziennej pracy i wysiłkowi może stać się szczęśliwy i odczuwać uniesienie oraz radość z tego, co robi i kim jest. Jeśli pojawia się wysiłek i czujemy, że jest on sensowny, to doświadczamy „przepływu”, „uskrzydlenia”. Jak zauważył Csikszentmihalyi, całe doświadczenie Flow, czyli przepływu, określanego inaczej jako uniesienie, ogromne poczucie szczęścia i satysfakcji, składa się z wyraźnie określonych komponentów. Wyróżnił następujące składniki:

⁶ M. Csikszentmihalyi, *Przepływ*, Wyd. Jacek Santorski, Warszawa 2005.

- jasno określone cele,
- skoncentrowanie i skupienie,
- utrata poczucia braku pewności siebie,
- zniekształcone poczucie czasu,
- bezpośrednia i natychmiastowa informacja zwrotna,
- równowaga między poziomem zdolności a wyzwaniem,
- poczucie kontroli nad sytuacją i aktywnością,
- aktywność dająca tyle satysfakcji, że następuje poczucie działania bez wysiłku⁷.

Ludzie w stanie „przepływu” stają się zaabsorbowani swoją aktywnością, kiedy są skupieni, ich świadomość zawężona jest do bycia aktywnym, natomiast działanie łączy się ze świadomością⁸. Tak właśnie działa Zing, którego jednym z głównych założeń jest wprowadzanie elementów zabawy i przyjemności do procesu kształcenia. Metoda ta ma jasno określone struktury, cele działania, skupia ludzi na konkretnym temacie, są oni zaangażowani w dyskusje i temat spotkania. Anonimowa prezentacja odpowiedzi sprawia, że stają się oni bardziej pewni siebie, chętniej zapisują swoje pomysły, odpowiedzi. Co więcej, czas mija im bardzo szybko, otrzymują natychmiastową odpowiedź zwrotną, mają poczucie kontroli nad całą sytuacją i swoim działaniem, wykorzystują swoje możliwości⁹. W australijskich uniwersytetach przeprowadzono wiele badań, które potwierdzają taki właśnie odbiór przez ludzi dorosłych formy uczenia się, jaką oferuje im metoda Zing. Są to m.in. badania Johna Findlay'a z 2003 r., który wykorzystał w badaniach nad procesem pracy grupowej kwestionariusz wymiarów Flow, zaadaptowany przez Novaka, Hoffmana, Duhacheka do przeanalizowania poziomu zadowolenia uczestników z aktywności podczas zajęć¹⁰.

Sesja Zing TLS – przykład

Poniżej zaprezentowano przykładową sesję Zing TLS (zajęcia przeznaczone dla grupy managerów z globalnego przedsiębiorstwa zajmującego się produkcją wyrobów artystycznych do domów), problematykę obejmującą zagadnienia dotyczące zarządzania organizacją, wdrażania nowych produktów. Jedna sesja szkoleniowa składa się z 3 wyzwań (tematów problemów, nad którymi grupa będzie pracować).

Wyzwanie: Innowacja to zmiana Twojej organizacji pod względem oferowanych produktów, wchodzenia na nowe rynki, zdobywania nowych klientów. Do jakich innowacji jesteście zdolni?

Schemat zajęć wygląda następująco:

1. Rozgrzewka – ma na celu pokazać uczestnikom szkolenia, na czym polegają zasady pracy z Zingiem, a także zbudować klimat i atmosferę wzajemnej współpracy i zaufania; ma „rozluźnić” uczestników spotkania, pomóc im zbudować grupę;
2. Strategia firmy – uczestnicy podczas tego etapu sesji mają za zadanie zastanowić się i wypracować wiedzę na temat tego, jak wygląda strategia prowadzonej przez nich firmy;

⁷ http://www.ted.com/index.php/talks/mihaly_csikszentmihalyi_on_flow.html [15.03.2009]

⁸ M. Csikszentmihalyi, *Beyond Boredom and Anxiety: The Experience of Play in Work and Games*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1975, s. 72.

⁹ G. Prestoungange, *Why do managers learn best at work?* „International Journal of Contemporary Hospitality Management” 1998, nr 14, t. 7, s. 328–334.

¹⁰ R. Fitzgerald, J. Findlay, *A computer-based research tool for rapid knowledge-creation: A retro-viral age of change*, Konferencja EdMedia 2004, Lugano, Szwajcaria, 21–26 czerwca 2004.

3. Tworzenie projektu – celem tej części jest grupowe opracowanie projektu przez uczestników szkolenia z niewielką pomocą facylitatora.

ROZGRZEWKA:

1. Co znajduje się po drugiej stronie tęczy?
2. Gdybyś mógł się stać jedną z postaci z bajki, filmu bądź książki to kim byś był i dlaczego?
3. Jakie jest twoje ulubione powiedzenie i jak ono wpływa na twoje życie?
4. Jaki tytuł nosiłaby książka na Twój temat?

STRATEGIA:

1. Kontekst: Jakie główne trendy mają wpływ na nas jako firmę i na naszą pracę? (Pomyśl o trendach w gospodarce, polityce, nauce i technologii).
2. Silne strony: Co robimy dobrze i dlaczego? Jakie mamy unikalne produkty, kompetencje, procesy, które stawiają nas przed naszą konkurencją?
3. Słabe strony: Jakich produktów, umiejętności, kompetencji czy procesów nie posiadamy?
4. Szanse: Myśląc o kluczowych zagadnieniach, opisz nowe pomysły, które pozwoliłyby wykorzystać nasze mocne strony, przezwyciężyć słabości i sprostać nowym wyzwaniom lub tworzyć je.

INNOWACJE PRODUKTOWE:

1. Patrząc wstecz z roku 2030 w czasy dzisiejsze, z jakich naszych produktów będziemy się śmiać i dlaczego?
2. Jest rok 2011 Twój produkt bije rekordy popularności. Co sprawiło, że każdy chce mieć go w domu?
3. Jakie nowe funkcjonalności posiada nasz produkt?
4. Jakie nowe wzory zostały zastosowane w projekcie?
5. Jakie nowe materiały zostały użyte do wykonania produktu?
6. Kto kupuje nasz produkt, a kto jest jego użytkownikiem? W jaki sposób możemy bezpośrednio trafiać z naszą ofertą do użytkowników? Np. Mama kupuje – dzieci używają, dodajemy gadżety dla dzieci.

Zaprezentowana powyżej przykładowa lekcja ukazuje, jak może przebiegać sesja edukacyjna prowadzona metodą Zing TLS.

Zing TLS przyszłość edukacji?

Wielu z nas patrząc na zmieniający się w szybkim tempie świat tworzy różne scenariusze edukacji przyszłości. W niemalże każdym z nich pojawia się kwestia – uprządkowanie edukacji, dostosowanie jej do potrzeb zmieniającego się świata, połączenie nauki z biznesem¹¹. Aby osiągnąć taką wizję edukacji, należy głęboko się zastanowić i odpowiedzieć na pytanie, jaką rolę w procesie nauczania i uczenia się powinien odgrywać nauczyciel a jaką uczeń. W jakim kierunku powinny pójść zmiany, by były kompletną odpowiedzią na potrzeby osób chcących pogłębiać bądź uzupełniać swoją wiedzę. Jedną z odpowiedzi na te pytania na pewno jest technologia, która nie tyle wypiera rolę nauczyciela w procesie nauczania, co pomaga budować na jego mocnych stronach – osoby pytające, pomagające innym samodzielnie dochodzić do wie-

¹¹ Raport o kapitale intelektualnym Polski, Warszawa 2008, s. 87.

dzy, wskazującej kierunek, w którym powinni podążać, wykorzystującej całkowicie potencjał uczących się, dostosowującej program nauczania do potrzeb i sposobów funkcjonowania uczestników. Właśnie taka technologia jak Zing TLS pomaga osobom nauczającym dostosowywać się do aktualnych potrzeb edukacji.

Literatura

1. Csikszentmihalyi M., *Przepływ*, Wyd. Jacek Santorski, Warszawa 2005.
2. Csikszentmihalyi M., *Beyond Boredom and Anxiety: The Experience of Play in Work and Games*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1975.
3. Dewey J., *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath, 1933.
4. Justice T., Jamieson D.W., *The Facilitator's Fieldbook*, American Management Association, Stany Zjednoczone, 2006.
5. Findlay J., *Accelerated Knowledge Creation and Teamwork*, "Technology Business Review" 1997, nr 1.
6. Findlay J., *Learning as a game: exploring cultural differences between teachers and learners Using a team learning system*, M.B.A. (Southern Cross), A dissertation submitted for the degree of Doctor of Philosophy of The University of Wollongong, 2008.
7. Fitzgerald R., Findlay J., *A computer-based research tool for rapid knowledge-creation: A retro-viral age of change*, Konferencja EdMedia 2004, Lugano, Szwajcaria, 21–26 czerwca 2004.
8. Fitzgerald R., Findlay J., *A Team Learning System for rapid knowledge creation: An evolving Type II tool*, [w:] D. Maddux, *Computers in the schools: Type II Technology applications in education*, Cleborne.
9. Fitzgerald R., Findlay J., Forester A., L. Newman, *Learner as designer: exploring a collaborative model of instructional design*, Sprawozdanie z międzynarodowej konferencji Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications, VA:AACE, Norfolk 2005.
10. Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Żak, Warszawa 2003.
11. Prestoungrange G., *Why do managers learn best at work?*, "International Journal of Contemporary Hospitality Management" 1998, nr 14, t. 7.
12. Wygotski L.S., *Wybrane Prace Psychologiczne II*, (red.) A. Brzezińska, M. Marchow, Zysk i S-ka, Poznań 2002.

Netografia

www.anyzing.com

www.knowledgecreationpress.com

<http://tip.psychology.org/bruner.html>

http://www.ted.com/index.php/talks/mihaly_csikszentmihalyi_on_flow.html

http://www.e-mentor.edu.pl/artykul_v2.php?numer=21&id=472

Dane o autorze:

Monika KIDA

INNOVATIKA – Thinkdom of Business Innovators

ul. Filtrowa 39

02-057 Warszawa

Sylwetki wybitnych oświatowców

Władysław Józef Krzywoń (1929–2009) – oświatowiec, wychowawca, nauczyciel



Jako absolwent Liceum Pedagogicznego w Siennicy w 1950 r. rozpoczął pracę zawodową jako nauczyciel, pełniąc równocześnie funkcję sekretarza Zarządu Oddziału Związku Nauczycielstwa Polskiego w Garwolinie. Następnie pracował jako kierownik Wydziału Oświaty Prezydium Powiatowej Rady Narodowej w Rykach, potem jako kierownik szkoły. Jako działacz harcerski w 1962 r. rozpoczął pracę etatową w Komendzie Chorągwi Mazowieckiej ZHP na stanowisku zastępcy komendanta Chorągwi i p.o. komendanta Chorągwi. Od 1968 r. pracował w Głównej Kwaterze ZHP na stanowisku zastępcy kierownika wydziału i kierownika wydziału. Po ukończeniu studiów pedagogicznych na Wydziale Psychologii i Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego,

1 lipca 1975 r. rozpoczął pracę w Biurze Zarządu Związku ZDZ.

Od 1976 r., dzięki jego inicjatywom, rozpoczęto systematyczne dokształcanie kadry zatrudnionej w Ośrodkach Kształcenia Zawodowego, wprowadzono nadzór pedagogiczny nad kształceniem kursowym, a w wyniku współpracy z Ministerstwem Pracy i Polityki Socjalnej – w kilku Zakładach Doskonalenia Zawodowego utworzono istniejące do dzisiaj punkty informacji i poradnictwa zawodowego. Wszystkie te poczynania miały za zadanie podniesienie poziomu jakości świadczonych usług oświatowych.

Władysław Krzywoń dbał o systematyczne uzupełnianie oferty edukacyjnej nowymi, wynikającymi z rozwoju polskiej gospodarki, kierunkami szkoleń. Był jednym z inicjatorów rozszerzenia niektórych uprawnień z „Karty Nauczyciela” na określonych pracowników zatrudnionych w Związku i Zakładach Doskonalenia Zawodowego na stanowiskach, na których wymagane były kwalifikacje nauczycielskie (art. 1, pkt 7 Ustawy Karta Nauczyciela). Był zwolennikiem produkcji pomocy dydaktycznych przez Zakłady Doskonalenia Zawodowego na wewnętrzne potrzeby, dzięki czemu wzbogaciło się zarówno wyposażenie pracowni, jak i wykorzystanie pomocy w procesie dydaktycznym.

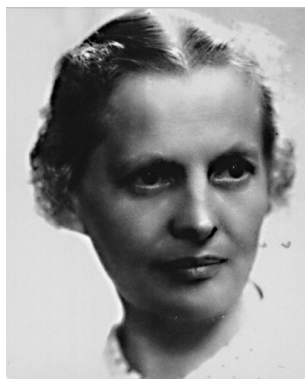
W okresie długoletniej pracy był inicjatorem wielu cennych przedsięwzięć, m.in. doprowadził do podpisania w 1989 r. porozumienia z Ministerstwem Pracy i Polityki Socjalnej, na mocy którego Zakłady Doskonalenia Zawodowego rozpoczęły szkolenie osób poszukujących pracy. W dużym stopniu przyczynił się do umocnienia pozycji Związku i Zakładów Doskonalenia Zawodowego w systemie oświaty pozaszkolnej.

Po przejściu na emeryturę był nadal czynnym pracownikiem Pionu Oświatowego ZG ZZDZ. Odpowiadał za doskonalenie kadry wykładowców na kursach z zakresu przewozu towarów niebezpiecznych oraz instruktorów nauki jazdy, a ponadto za funkcjonowanie energetycznych komisji kwalifikacyjnych ds. stwierdzania wymagań kwalifikacyjnych osób zajmujących się eksploatacją i dozorem urządzeń, instalacji i sieci energetycznych. Jako sekretarz Centralnej Komisji Spawalniczej dbał o zapewnienie wysokiego poziomu jakości usług edukacyjnych w tym zakresie. Ukoronowaniem jego działalności w zakresie kształcenia kadr spawalniczych było zorganizowanie ogólnopolskiego rozszerzonego posiedzenia Centralnej Komisji Spawalniczej, będącego podsumowaniem jej 50-letniej działalności na rzecz jakości procesu kształcenia spawaczy w ZDZ.

Władysław Krzywoń był także wychowawcą i nauczycielem wielu pracowników Związku ZDZ, którzy swoją działalność edukacyjną związali z problematyką kształcenia dorosłych.

Za zasługi w pracy zawodowej i społecznej został odznaczony m.in. Krzyżem Oficerskim i Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski, Złotym Krzyżem Zasługi, Medalem 30- i 40-lecia Polski Ludowej, Medalem Komisji Edukacji Narodowej oraz Srebrną i Złotą Odznaką „Za Zasługi dla ZDZ”.

**Dr Stanisława Osiecka,
organizator tajnego nauczania,
zast. dyrektora i dyrektor Tajnego Gimnazjum
i Liceum w Łomży**



Urodziła się 11 kwietnia 1898 r., w Warzynku pow. Sierpc, gdzie rodzice Maria i Franciszek prowadzili majątek ziemski, otrzymany w wianie od rodziców Marii Napiórkowskiej (matki). Dzieciństwo spędzała przy rodzicach i tam w domu rodzinnym zdobywała niezbędną wiedzę na egzamin wstępny, kwalifikujący do gimnazjum. Z powodzeniem więc złożyła egzamin na Prywatną Pensję w Skierniewicach, którą ukończyła z wynikiem bardzo dobrym.

W latach 20. podjęła studia na Uniwersytecie Warszawskim, początkowo na kierunku matematycznym, a potem przeniosła się na wydział polonistyczny. Pracę dyplomową pisała u babci Zofii Horbowskiej w majątku Jeruzalu. W 1929 roku z rąk Rektora UW otrzymała dyplom ukończenia studiów wyższych.

Zamiłowanie do zawodu nauczycielskiego przejawiała już od najmłodszych lat. Zanim uzyskała pełne kwalifikacje pedagogiczne nauczała krewnych w rodzinie Wrońskich z Poznania i Kokoszczyńskich w Rogowie.

Po ukończeniu studiów wyższych pracę nauczycielską podjęła w Wołkowysku. W 1929 roku przeniosła się do Łomży, gdzie mieszkała i pracowała aż do 1950 roku. Pierwszą placówką pracy w Łomży było Męskie Seminarium Nauczycielskie przy ul. Stacha Konwy. W tym też okresie, tj. w pierwszej połowie lat 30. Stanisława Osiecka pracując zawodowo, kontynuowała studia doktoranckie pod kierunkiem prof. Tadeusza Kotarbińskiego. Studia ukończyła pomyślnie, uzyskując doktorat w zakresie nauk filozoficznych. Po zlikwidowaniu Męskiego Seminarium Nauczycielskiego przeniosła się do pracy w Liceum i Gimnazjum Żeńskim im. M. Konopnickiej w Łomży.

Na 2 lata przed wybuchem II wojny światowej nauczała również w Gimnazjum Męskim przy ul. Bernatowicza. Wykładała także w 33 Pułku Piechoty w Łomży, przygotowując wojskowych do egzaminu maturalnego. W latach 1940–41 zatrudniona była jako nauczycielka radzieckiej dziesięciolatki przy ul. Stacha Konwy, początkowo w szkole dziennej, a potem wieczorowej. Krótko (po zwolnieniu z dziennej szkoły) trudziła się krawiectwem. W szkole wieczorowej nauczała jęz. rosyjskiego (do lekcji przygotowywał ją ojciec Franciszek Osiecki, miał ukończone gimnazjum i biegle posługiwał się językiem rosyjskim).

W latach 1941–44 całą swoją energię, zapal i talent pedagogiczny poświęciła tajnemu nauczaniu. Początkowo była zast. dyrektora Czesława Lustycha, a po jego aresztowaniu – dyrektorem. Z ramienia delegatury władz oświatowych w Białymstoku upoważniona była do koordynowania kształcenia na poziomie szkoły średniej również w powiatach ościennych.

Jesienią 1944 roku Kuratorium Okręgu Szkolnego w Białymstoku powołało dr Stanisławę Osiecką na dyrektora Gimnazjum i Liceum w Łomży z siedzibą w Zambrowie. Od lutego 1945 r. Gimnazjum przeniesiono do Łomży.

W 1950 roku została służbowo przeniesiona do Białegostoku. Tam nauczała między innymi w Gimnazjum, Technikum Mechanicznym i Liceum Plastycznym. W latach 1955–60 podjęła studia doktoranckie na wydziale matematycznym WSP w Gdańsku, by zdobyć doktorat drugiego fakultetu. Studia te ukończyła z wynikiem bardzo dobrym.

Od 1960 roku aż do przejścia na emeryturę w wieku 70 lat kontynuowała nauczanie jako wykładowca na kierunku filologia polska – Studium Nauczycielskiego w Białymstoku.

Za ofiarną i wzorową pracę już przed II wojną światową otrzymała Srebrny i Złoty Krzyż Zasługi. W latach 30. jej kuzynka Helena Wrońska-Bulińska usłyszała w radio wzmiankę o dobrej nauczycielce, polonistce z Łomży, której uczniowie przez 3 kolejne lata otrzymywali odznakę przechodnią za wyniki w nauce.

Po wojnie wyróżniona była między innymi: Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski oraz Medalem Komisji Edukacji Narodowej z 62 nr legitymacji.

Zmarła 14 czerwca 1990 roku, spoczywa na cmentarzu w Łomży.

Witold Wincenciak

Recenzje, konferencje, informacje

***Uczący się dorośli – przeszłość
i teraźniejszość – w zmieniającym się świecie*
z cyklu „Zakopiańskich Konferencji
Andragogicznych”
16–17 kwietnia 2009, Zakopane**

Akademickie Towarzystwo Andragogiczne oraz Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej 16–17 kwietnia br. w Zakopanem zorganizowali VI Międzynarodową Konferencję: *Uczący się dorośli – przeszłość i teraźniejszość – w zmieniającym się świecie* z cyklu „Zakopiańskich Konferencji Andragogicznych”.

Sesja plenarna konferencji to mozaika tematów i zagadnień związanych z uczeniem się człowieka dorosłego. Podjęto próby ukazania edukacji dorosłych jako obszarów wymiany opinii, poglądów i doświadczeń w tym zakresie. Przedstawiono m.in. znaczenie uczenia się człowieka dorosłego z perspektywy jego potrzeb i aspiracji, andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego oraz uczenie się (przez przypadek) – jako przestrzeń uczenia się dorosłych. Omówiono również działalność wydawniczą Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego i niektóre publikacje.

W trzech sekcjach panelowych pierwszego dnia konferencji przedstawiono tematykę:

- Biograficznych aspektów uczenia się ludzi dorosłych.
- Edukacji wobec starości.
- Aksjologicznych kontekstów dorosłości.

W drugim dniu konferencji w sekcjach panelowych omawiano następujące tematy:

- Uwarunkowania cywilizacyjno-kulturowe uczenia się dorosłych.
- Aktywność zawodowa jako przestrzeń edukacyjna.
- Uczenie się w teorii i praktyce andragogicznej.

Zaprezentowana na konferencji tematyka związana z uczącym się dorosłym w zmieniającym się świecie (w przeszłości, jak i w teraźniejszości) pogłębiła dotychczasową wiedzę o andragogice i stanowi źródło inspiracji dla nowych badań w tej dziedzinie. Referaty oraz sprawozdania zostaną opublikowane w materiałach pokonferencyjnych.

Tomasz Kupidura

**Centro de Cooperación Regional Para
la Educación de Adultos en América
Latina y El Caribe (CREFAL), Meksyk**

W wyniku czwartej konferencji międzynarodowej UNESCO uchwalono utworzenie centrów w różnych krajach, które miały zająć się szerzeniem edukacji podstawowej. W 1951 roku pierwsze takie centrum powstało w Meksyku.

W czasie pierwszych lat działania centrum udzielało pomocy rządowi Ameryki Południowej w zaspokajaniu najpilniejszych potrzeb z dziedziny edukacji: kształcenia nauczycieli i pomocy w tworzeniu podręczników i materiałów nauczania początkowego.

Od roku 1960 centrum zmieniło nieco profil swojej działalności edukacyjnej rozsze-

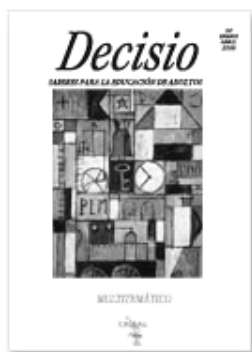
rzając go także na działania stymulujące rozwój ekonomiczny i społeczny regionów najbardziej ubogich Ameryki Południowej, czyniąc z edukacji podstawowej narzędzie do rozwoju wspólnot lokalnych. W 1961 roku nominalnie powstało CENTRUM REGIONALNE EDUKACJI PODSTAWOWEJ I ROZWOJU WSPÓLNOT W AMERYCE ŁACIŃSKIEJ.

Od roku 1969 CREFAL rozpoczęło nowy etap swojej działalności, w którym skupia się na promocji alfabetyzacji osób dorosłych. Pod nazwą Centrum Regionalne Alfabetyzacji Obszarów Wiejskich Ameryki Łacińskiej oferuje szereg kursów o różnym poziomie trudności w ramach wyznaczonych przez UNESCO. W nauce wykorzystywano nowatorskie metody nastawione na pobudzanie motywacji i aktywność uczących się. Zajęcia prowadzone były w małych grupach, tworząc poczucie wolności i większej swobody dla uczących się i pozwalając im używać doświadczeń z własnego życia na potrzeby nauki. Innym programem z tego okresu były „seminaria praktyczne” SEMOPS z różnych dziedzin związanych z rolnictwem, przemysłem, rozwojem społeczności lokalnych, edukacją dorosłych. Ich znaczenie przejawiało się przede wszystkim w tym, że wykłady i zajęcia praktyczne były prowadzone na terenach zamieszkiwanych przez uczących się, mogąc przez to odpowiednio dostosowywać się do potrzeb uczniów. Program seminariów łącznie objął 15 krajów.

W roku 1974 w Paryżu podpisano umowę pomiędzy UNESCO a rządem meksykańskim o zmianie charakteru CREFAL na instytucję edukacyjną o charakterze międzynarodowym na terenie Ameryki Południowej i Karaibów. Rozpoczęto program kursów o zasięgu międzynarodowym, studiów dyplomowych, badań naukowych z dziedziny pedagogiki osób dorosłych oraz publikacji dotyczących nowych trendów w edukacji. Zwiększająca się z czasem liczba publikacji i zainteresowanie tematem edukacji dorosłych na świecie skłoniły do utworzenia Biblioteki i Centrum Dokumentacji Specjalistycznej w dziedzinie edukacji dorosłych.

Od lat 80. Centrum ponownie stało się naprzeciw ówczesnym wyzwaniom edukacji dorosłych i kontynuując swoją akcję nauczania podstawowego i alfabetyzacji wpisało w swoją działalność również edukację ustawiczną dorosłych rozumianą jako kształcenie dorosłych przez całe życie.

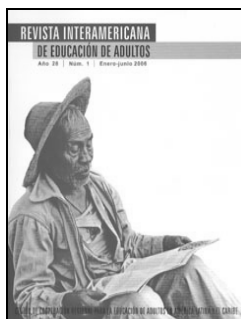
W roku 1990 podpisano porozumienie o utworzeniu i zasadach funkcjonowania Centrum Współpracy Regionalnej ds. Edukacji Dorosłych w Ameryce Łacińskiej i Karaibach, która dała tej instytucji charakter autonomiczny, a jako cel działania określono wspieranie współpracy regionalnej w dziedzinie edukacji dorosłych za pomocą kształcenia wyspecjalizowanych nauczycieli, badań, raportów i wymiany doświadczeń oraz informacji z innymi



wyspecjalizowanymi podmiotami w regionie. Centrum przyczynia się również do tworzenia nowych alternatywnych metod walki z opóźnieniem czy wykluczeniem edukacyjnym realizując autorskie projekty i prowadząc badania naukowe dotyczące procesów i strategii kształcenia dorosłych oraz nauczycieli dorosłych.

Do rozpowszechniania i popularyzacji swojej działalności centrum używa swoich czasopism oraz publikacji zarówno tradycyjnych jak i on-line dostępnych na stronach *Biblioteca Digital* – portalu, na którym oferuje informacje o swojej działalności oraz własne publikacje z zakresu edukacji dorosłych. Centrum wydaje dwa czasopisma on-line o tematyce edukacji dorosłych. Pierwsze z nich, wydawane od 1978 półrocznie *Revista Interamericana de Educacion de Adultos* jest dedykowane współczesnym problemom edukacji dorosłych. Drugie zaś, *Decisivo*, to czasopismo propagujące najnowsze poglądy na zasady tworzenia strategii kształcenia i polityk edukacyjnych i jest kierowane do praktyków edukacji dorosłych, którzy ze względu na swoje funkcje publiczne czy zawodowe zajmują się edukacją dorosłych: od funkcjonariuszy publicznych odpowiedzialnych za konstruowanie planów nauczania do nauczycieli pracujących z dorosłymi.

Centrum prowadzi również specjalistyczne kursy oraz studia podyplomowe zarówno stacjonarne, jak i na odległość, wśród których znajdują się między innymi: edukacja młodzieży i dorosłych na odległość, pedagogika kształ-



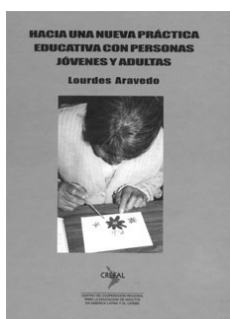
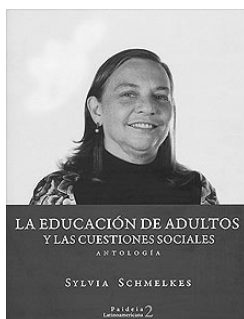
cenia młodzieży i dorosłych, psychologia rozwoju człowieka w dorosłym życiu a procesy kształcenia. Co roku Centrum funduje stypendia na badania naukowe oraz corocznie przyznaje nagrody za najlepsze prace doktorskie z dziedziny edukacji i pedagogiki społecznej.

Michał Nowakowski

Działalność Narodowego Instytutu Edukacji Ustawicznej Dorosłych (NIACE), W. Brytania

Narodowy Instytut Edukacji Ustawicznej Dorosłych (NIACE)¹ to organizacja pozarządowa z Wielkiej Brytanii, wywodząca się z powołanego w 1921 roku Brytyjskiego Instytutu Edukacji Dorosłych. Jej celem jest zachęcenie dorosłych do uczestniczenia we wszystkich rodzajach edukacji. Wśród jej członków znajdziemy różnorakie instytucje – od uniwersytetów i koledży po Ministerstwo Obrony. Instytut posiada dwie siedziby główne w Leicester i Cardiff i zatrudnia ponad 300 pracowników.

Realizacja celu głównego następuje poprzez szereg rodzajów działań, jak prowadzanie kampanii², prac rozwojowych i badaw-



¹ Informacje ze strony www.niace.org.uk zamieszczono za zgodą NIACE.

² Takich jak Tydzień Uczenia Się Dorosłych (*Adult Learners' Week*) i Szybkie Czytanie (*Quick Reads*); więcej na ich temat w dalszej części tekstu.

czych czy konsultacje eksperckie. Ponadto NIACE wspiera tworzenie sieci współpracy z trenerami edukacji dorosłych, badaczami i osobami zaangażowanymi w tworzenie strategii politycznych, publikuje książki i czasopisma oraz organizuje imprezy dla klientów zewnętrznych. Ważną dziedziną działalności są liczne szkolenia i kursy.

Najważniejszymi odbiorcami usług Instytutu są uczący się dorośli. Ponadto skierowane są one również do władz lokalnych, pracodawców oraz fundacji o zasięgu europejskim. Realizacja misji, jaką jest upowszechnianie edukacji ustawicznej, nie byłaby możliwa bez sieci współpracowników lokalnych, tzw. Regionalnych Przedstawicieli ds. Rozwoju (*Regional Development Officers*). Ich działalność w 9 regionach koncentruje się głównie na promowaniu idei kształcenia dorosłych oraz dostarczaniu usług doradczych.

Działalność Instytutu wpisuje się w szersze akcje o charakterze międzynarodowym; takie jak największa i najstarsza impreza dedykowana upowszechnianiu uczenia się dorosłych w Wielkiej Brytanii – Tydzień Uczenia Się Dorosłych (*Adult Learners' Week*). Organizowana jest corocznie w maju, jej efektem jest zainspirowanie tysięcy dorosłych osób do uczestnictwa w różnych formach kształcenia. Z kolei inicjatywa Prawo do Głosu (*A Right to a Voice*) jest odpowiedzią na odebranie przez rząd brytyjski uchodźcom prawa do uczęszczania na kursy języka angielskiego przez pierwszych sześć miesięcy pobytu – decyzja ta może mieć długotrwałe negatywne skutki zarówno jednostkowe, jak i społeczne. Zapewnienie wszystkim dorosłym niedyskryminującego prawa do dalszej edukacji jest celem kampanii Przymierze Dla Edukacji Przez Całe Życie (*Campaigning Alliance For Lifelong Learning*). Od 2005 roku o dwa miliony spadła liczba Brytyjczyków uczestniczących w kur-

sach doskonalenia zawodowego i edukacji ustawicznej. Czwartą z realizowanych inicjatyw jest Szybkie Czytanie (*Quick Reads*), którego ideą jest zachęcanie osób dorosłych do czytania. Metodą realizacji inicjatywy jest wydawanie krótkich książek, których autorami są twórcy bestsellerów oraz osoby znane (*celebrities*).

Wymiar międzynarodowy pracy Instytutu to zaangażowanie w prace Komisji Europejskiej, Parlamentu Europejskiego oraz Komitetu Regionów w sprawach mających związek z edukacją dorosłych i uczestniczenie w projektach oraz świadczenie usług doradczych w 25 krajach świata. NIACE bierze udział w przygotowaniach do międzynarodowej konferencji edukacji dorosłych CONFINTEA VI, organizowanej przez UNESCO³ w 2009 roku. Jednym z etapów na drodze do tego wydarzenia jest przygotowanie raportów dotyczących postępów edukacji dorosłych w danym kraju od roku, w którym miała miejsce ostatnia edycja konferencji (średnio 12 lat wcześniej, w tym przypadku od roku 1997). Instytut wniósł główny wkład w przygotowanie dokumentu dotyczącego Wielkiej Brytanii⁴.

NIACE prowadzi również działalność wydawniczą. W katalogu organizacji znaleźć można ponad 400 tytułów, wydawanych jest 6 magazynów. Wśród głównych pozycji warto wymienić m.in. rocznik *Adult Learning Yearbook*, miesięcznik *Adults Learning*, półrocznik *Studies in the Education of Adults*, kwartalnik *Convergence*⁵ oraz półrocznik

³ Więcej informacji na temat konferencji UNESCO można znaleźć w poprzednim numerze Edukacji Ustawicznej Dorosłych. W chwili obecnej (czerwiec 2009), z powodu zagrożeniem pandemią grypy, termin konferencji uległ zawieszeniu.

⁴ Jest on dostępny na stronie <http://shop.niace.org.uk/confintea-vi-report.html> [10.06.2009]

⁵ Wydawany w imieniu organizacji *International Council for Adults Education* (ICAE).

Journal of Adult and Continuing Education. Uczenie się Dorosłych (*Adults Learning*) ukazuje się 10 razy do roku. Czasopismo zwykle zawiera m.in.: wiadomości bieżące (*news*), wywiady, artykuły ekspertów i osób bezpośrednio zaangażowanych w edukację dorosłych, przykłady dobrej praktyki i tzw. studia przypadku (*case studies*), recenzje nowych publikacji.

Tłumaczenie i opracowanie
Grzegorz Sowula

Źródło: www.niace.org.uk

Edukacja dla interkulturowości

Książka pod redakcją Stanisława Kaczora i Teresy Z. Sarlei *Edukacja dla interkulturowości* jest wynikiem przygotowań do konferencji jubileuszowej z okazji 10-lecia Wszechnicy Roztoczańskiej. Konferencja, na której omawiano relację edukacja–kultura–religia, została zorganizowana przez Starostę Zamojskiego, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu oraz Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.

Towarzystwo Polsko-Ukraińskie zorganizowało przy tej okazji III Forum Polsko-Ukraińskie.

Publikacja dotyczy edukacji w odniesieniu do wielokulturowości i wielonarodowości polskiego społeczeństwa, które w ostatnim wieku przeżyło zmiany na tych płaszczyznach. II wojna światowa, zmiana ustroju społeczno-politycznego, demokratyzacja oraz wstąpienie do Unii Europejskiej stworzyły praktyczne problemy społeczne, szczególnie odczuwalne po roku 2004, kiedy wskutek korzystania z przywilejów wejścia do układu z Schengen, nastąpiła emigracja zarobkowa.

Książka przedstawia opracowania dotyczące interkulturowości w czterech rozdziałach:

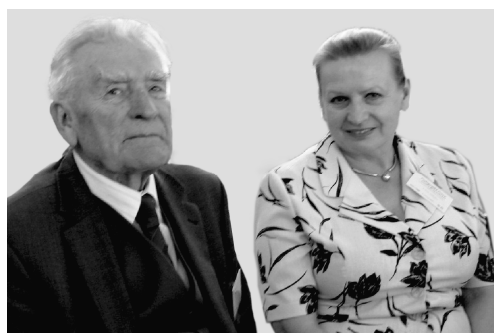
- ***ŚWIADOMOŚĆ INTERKULTUROWOŚCI***

W rozdziale tym swoje rozważania na temat modeli zróżnicowania kulturowego oraz istoty edukacji międzykulturowej zamieścił **prof. zw. dr hab. Tadeusz Aleksander** (*Edukacja do międzykulturowości*).

Artykuł *Rozumienie kultur a wybijanie się na człowieczeństwo* autorstwa **prof. zw. dr hab. Stanisława Kaczora** zawiera rozwinięcie pojęć związanych z relacjami międzyludzkimi i międzykulturowymi. Autor zwraca uwagę na potrzebę znajomości kultur współczesnych, jak i starożytnych oraz istotę *uznawania kultur krajów europejskich, a szczególnie sąsiadów, z którymi musimy nauczyć się żyć razem i współdziałać w wielu dziedzinach*.

Profesor dr hab. Henryk Bednarczyk w artykule *Kultura sąsiedztwa i współpracy w kontekście lokalnym i międzynarodowym* prezentuje projekty realizowane przez Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki ITeE – PIB w Radomiu oraz Stowarzyszenie Oświatowe Sycyna jako dobry przykład owocnej współpracy międzynarodowej, a tym samym międzykulturowej integracji.

Podstawy teorii dotyczących społeczeństw kolektywistycznych i indywidualistycznych przedstawił **prof. dr hab. Kazimierz M. Czarnecki** w artykule *Kolektywizm*



Stanisław Kaczor i Teresa Z. Sarleja

– indywidualizm jako przeciwstawne przejawy kulturowego rozwoju społeczeństw ludzkich (*zarys problemu*).

Rolę Zamojskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku w realizacji społecznych potrzeb kulturowych ujęła **mgr Zofia Piłat** w artykule *Zainteresowania kulturowe osób starszych*.

- **ŚRODOWISKO A INTERKULTUROWOŚĆ**

Artykuł *Katalizator edukacji dla interkulturowości* autorstwa **prof. zw. dr. hab. Kazimierza Denka** określa rolę zajęć krajoznawczo-turystycznych jako katalizatora edukacji dla procesu interkulturowości oraz procesu nauczania i uczenia się.

Doświadczeniem turystyki powiązanej z krajoznawstwem dzieli się z czytelnikiem **prof. dr hab. Wiesław Gworys**, rektor Wyższej Szkoły Hotelarstwa i Turystyki w Częstochowie (*Turystyka i możliwości wychowania interkulturowego*).

Artykuł *Internet i wycieczki w edukacji interkulturowej* **prof. zw. dr. hab. Kazimierza Wenty** określa Internet i wycieczki turystyczno-krajoznawcze jako formy-środki kształcenia interkulturowego.

Profesor zw. dr hab. Zygmunt Wiątrowski w artykule *Stowarzyszenie regionalne – stymulatorem aktywności lokalnej* oraz **dr Stanisława Czygier** w artykule *Suwaliszczyna – region wielu narodów (z praktyki szkolnej)* charakteryzują regionalną edukację na przykładzie Wszechnicy Roztoczańskiej i szkół ponadgimnazjalnych Suwalszczyzny.

- **SZKOŁA I NAUCZYCIEL DLA INTERKULTUROWOŚCI**

Doktor hab. Barbara Baraniak w artykule *Nauczyciel szkoły zawodowej w upowszechnianiu edukacji dla interkulturowości, międzykulturowości czy wielokulturowości*, odpowiada na pytania: Kim jest nauczyciel pracujący w szkolnym oraz pozaszkolnym systemie kształcenia zawodowego? Czy zakres pracy nauczycieli pracujących w systemach szkolnym oraz pozaszkolnym jest taki

sam, czy też różni się? Jakie przygotowanie powinien mieć nauczyciel kształtujący kwalifikacje zawodowe u uczniów? Kto w złożonym procesie edukacji zawodowej realizuje zagadnienia interkulturowości?

Według **dr. Czesława Plewki** *Interkulturowe aspekty zawodowego rozwoju nauczycieli współczesnej szkoły* wyznaczają m.in. bezpośrednie i pośrednie kontakty nauczyciela z określonym rodzajem wyznacznika kulturowego, co zostało opisane w artykule.

Profesor dr hab. Ryszard Gerlach przeprowadził rozważania dotyczące udziału polskiej edukacji zawodowej w przygotowaniach jednostki do zatrudnienia nie tylko na lokalnym, lecz także na światowym rynku pracy (*Rola szkoły zawodowej w przygotowaniu do zatrudnienia na europejskim rynku pracy*).

Zmiany demograficzne, podnoszenie jakości siły roboczej, normy prawne, wzrost globalizacji to niektóre przyczyny wielokulturowości w zespołach pracowniczych organizacji gospodarczych. O zarządzaniu wielokulturowością w zakładzie pracy czytamy w publikacji **mgr Renaty Tomaszewskiej-Lipiec** *Zakład pracy jako organizacja wielokulturowa*.

Metoda projektów jako jedna z grupy metod aktywizujących jest odpowiednim narzędziem edukacji europejskiej, o czym pisze **dr Elżbieta Sałata** w artykule *Metoda projektów – nowe zadania dla uczniów i nauczycieli*.

- **INTERKULTUROWOŚĆ JAKO NOWE WYZWANIE**

Związek pojęć kultura–cywilizacja–humanizm–edukacja i wychowanie rozwija **ks. prof. dr hab. Adam Solak** w artykule *Z zakresu edukacyjnych perspektyw aktualnych wyznań cywilizacyjnych*.

Profesor dr hab. Urszula Jeruska w artykule *Wychowanie dla wielokulturowości jako wyznacznik współczesnej edukacji* oraz **dr Teresa Z. Sarleja** w artykule *Przygoto-*

wanie do życia w społeczeństwach wielokulturowych podejmują temat kształtowania tożsamości wielokulturowej młodego człowieka.

Problem indywidualizacji kształcenia, głównie względem emisyjności uczniów, jest przedmiotem rozważań artykułu *Znaczenie cech charakteru narodowego dla procesu edukacyjnego* **prof. dr hab. Jolanty Wilsz.**

Artykuł **dr. Dariusza Widelaka** *Oczekiwanie młodzieży szkolnej polskiej i niemieckiej wobec partnera życiowego* jest analizą wyników badań sondażu diagnostycznego dotyczącego wpływu cech zewnętrznych i wewnętrznych, sytuacji społecznej, środowiska oraz uwarunkowań kulturowych na upodobania młodych respondentów.

Doktor Irena Kurzępa w artykule *Studenci Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Zamościu wobec innych kultur* przedstawia wyniki analizy badań nad postawami studentów PWSZ w Zamościu wobec innych kultur.

Edukacja dla interkulturowości – czy jest potrzebna? – na to pytanie odpowiada w swoim artykule **Alicja Kaliszuk.**

Problem zakorzenionych w polskim społeczeństwie uprzedzeń kulturowych, znaczenie i formy edukacji międzykulturowej – to tematy poruszane w artykule **mgr Barbary Kamińskiej** *O edukacji międzykulturowej – refleksje organizatora i uczestnika.*

Zuzanna Śmiechowska

**I Zjazd Andragogiczny
Edukacja Dorosłych
jako Czynniki Rozwoju Społecznego
Kraków, 23–24.06.2009**

W 80. rocznicę dwu ważnych wydarzeń w polskiej i międzynarodowej oświacie dorosłych, jakimi były konferencja pracowników oświatowych Rzeczypospolitej Polskiej (Kazimierz nad Wisłą, maj 1929) oraz ogólno-

światowa konferencja kształcenia dorosłych (Cambridge, sierpień 1929), w Krakowie odbył się I Zjazd Andragogiczny, którego gospodarzem był Uniwersytet Jagielloński.

Współorganizatorzy Zjazdu, tj. Zespół Pedagogiki Dorosłych Polskiej Akademii Nauk, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz Fundacja Rozwoju Systemu Oświaty, Wychowania i Sportu przyjęli za hasło przewodnie obrad: *Edukacja Dorosłych jako Czynniki Rozwoju Społecznego.*

Ten historyczny – I Zjazd skupił zarówno teoretyków, jak i praktyków kształcenia dorosłych: przedstawicieli szkolnictwa, stowarzyszeń społecznych, spółek i fundacji oraz innych instytucji angażujących się w realizację tej edukacji (łącznie ponad 100 osób). Reprezentowane były wszystkie najsilniejsze ośrodki naukowo-badawcze w dziedzinie pedagogiki dorosłych, między innymi Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet Zielonogórski, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytet Białostocki, Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Gdański oraz wiele innych.

Dyskutowane w ciągu dwudniowych obrad zadania i cele współczesnej edukacji dorosłych, jej funkcje i bieżące wyzwania skupione były między innymi wśród następujących tematów:

- Ewolucja form, treści, organizacji i metodyki tej edukacji,
- Uwarunkowania edukacji dorosłych; stymulatory i bariery (w tym sposoby ich przełamywania),
- Podmioty oświaty dorosłych; oświatowcy (nauczyciele) i słuchacze (uczący się dorośli),
- Edukacyjne strategie budowy społeczeństwa obywatelskiego oraz tworzenia kapitału intelektualnego Polski,

- Jakość i poziom edukacji dorosłych oraz możliwości i strategię ich poprawy,
- Efekty i społeczne funkcje tej edukacji,
- Przewidywane oraz wskazane kierunki dalszego rozwoju i doskonalenia edukacji dorosłych,
- Poziom i kierunki rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych itp.

Program pierwszego dnia Zjazdu wypełniły obrady plenarne oraz sekcje problemowe. Referaty plenarne wygłosili:

- Prof. zw. dr hab. Tadeusz Pilch – *Globalne problemy współczesnej oświaty*,
- Prof. dr hab. Piotr Mróz – *Antropologiczne i filozoficzne koncepcje kształcenia dorosłych*,
- Prof. zw. dr hab. Józef Półturzycki – *Krajowe i międzynarodowe uwarunkowania rozwoju oświaty dorosłych i andragogiki w Polsce*,
- Prof. zw. dr hab. Zygmunt Wiatrowski – *Poziomy i kierunki rozwoju refleksji nad stanem andragogiki*,
- Prof. zw. dr hab. Józef Kargul – *O mitach i stereotypach w polskiej andragogice*.

Sekcje problemowe natomiast dotyczyły takich kluczowych zagadnień dla teraźniejszości i przyszłości polskiej oświaty dorosłych, jak: cele edukacji dorosłych na tle przemian cywilizacyjnych; relacje edukacja a rynek pracy; tendencje i paradygmaty w badaniach nad uczeniem się dorosłych oraz badania andragogiczne w Polsce XXI wieku.

Drugi dzień obrad przebiegł w formie dyskusji „okrągłych stołów” o niezwykle szerokim spektrum podejmowanych tematów: podmioty edukacji dorosłych; edukacja dorosłych w środowisku pracy; kształcenie akademickie dorosłych; aktywność edukacyjna i kulturalna w biegu życia; edukacja dorosłych stymulatorem rozwoju regionalnego; międzynarodowe doświadczenia w kształceniu dorosłych; media e-learning w edukacji dorosłych; edukacja seniorów.

Pozycja Ośrodka Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki ITeE – PIB w przestrzeni badań andragogicznych zaznaczona była obecnością i wystąpieniami dr. hab. inż. Henryka Bednarczyka (*Edukacja ustawiczna pracowników – wzrost kapitału intelektualnego*), Tomasza Sułkowskiego (*e-Doradztwo, e-Kształcenie, e-Praca w mikroprzedsiębiorstwach*), Mirosława Żurka (*Funkcjonowanie Instytucji Informacji i Doradztwa Zawodowego w Szkolnictwie Wyższym*) oraz Jolanty Religi (*Innowacyjność instytucji ustawicznej edukacji dorosłych w kontekście współpracy międzynarodowej*).

Udział w Zjeździe stwarzał ogromną szansę podzielenia się ze środowiskiem znamiennych teoretyków i praktyków oświaty dorosłych własnym dorobkiem naukowym i doświadczeniami z projektów wdrożeniowych w dziedzinie pedagogiki pracy. Wydaje się, że szansę tę wykorzystano w sposób właściwy aktywnie uczestnicząc w sesjach „okrągłego stołu” oraz towarzyszących im dyskusjach.

Końcowe referaty podsumowujące Zjazd (prof. zw. dr hab. T. Aleksandra, prof. zw. dr. hab. J. Kargula, prof. zw. dr. hab. E. Solarczyk-Ambrozik) zawierały optymistyczne konkluzje co do stanu i perspektyw polskiej oświaty dorosłych, wyrażając uznanie dla dorobku młodego pokolenia badaczy andragogiki.

Warto również podkreślić wyjątkową atmosferę towarzyszącą obradom Zjazdu, związaną z niezwykle ciekawym miejscem obrad, jakim był najstarszy polski uniwersytet oraz bardzo dobrą i sprawną organizację całego przedsięwzięcia.

Materiały pokonferencyjne I Zjazdu Andragogicznego zostaną wydane w postaci publikacji zwartej i będą dostępne pod koniec bieżącego roku.

Jolanta Religa

Krystyna Duraj-Nowakowa:
Podejście całościowe do pedagogiki.
Rzeszów; Wydawnictwo Uniwersytetu
Rzeszowskiego, 2008; ss. 220

Klasyczna praca omawiająca całościowo problemy pedagogiki i metodologii badań. Stanowi podsumowanie wieloletnich badań i przemyśleń Profesor, specjalistki w tej dziedzinie, której dorobek naukowy inspiruje kolejne pokolenia badaczy i teoretyków nauk pedagogicznych.

Recenzowana praca składa się z trzech rozdziałów poprzedzonych przedmową autorstwa Urszuli Ostrowskiej i wstępem Autorki pracy.

Monografię otwiera rozdział pierwszy zatytułowany:

Podejście jako modele poznania naukowego (s. 20–47), w którym Autorka definiuje pojęcia i terminy: poznanie, działalność poznawcza, reguły poznania naukowego (analiza treści → indukcji → dedukcji → syntezy), istota poznania, procedura, paradygmaty w poznaniu naukowym. Autorka wychodzi od przesłanek socjologicznych na temat rozumienia pojęcia bliskoznacznego wobec terminu „podejście”, tzn. pojęcia paradygmatu i to w kontekście nauki bliskiej pedagogice jako wspierającej (pomocniczej) – socjologii. Definiuje „paradygmat” i opisuje niektóre charakterystyczne składniki (jako sformułowane prawa; sprecyzowane założenia teoretyczne; typowe sposoby stosowania podstawowych praw w różnych sytuacjach teoretycznych; instrumentarium naukowe oraz techniczne sposoby odnoszenia praw paradygmatu do rzeczywistego świata). Wyróżnia rodzaje paradygmatów: uzasadniające samodzielny status nauki; oznaczające istotne różnice między historycznymi fazami rozwoju nauki, np. pozytywizm, neopoztywizm; różniące, tzn. wyodrębniające szkoły naukowe w ramach jednej i tej samej dyscypliny

nauki na danym etapie ich historycznego rozwoju.

Dalej swoje wywody K. Duraj-Nowakowa skupia na kluczowych pojęciach podejścia (s. 34) do poznania naukowego.

Rozdział drugi: *Funkcjonalizm w metodologii poznania i teoriach pedagogiki* (s. 48–133) traktuje rodowód funkcjonalizmu filozoficznie jako kierunek (antropologii kulturowej i socjologii) oraz stanowisko (w metodologii) i jako metody opisu (w filozofii).

Autorka ukazała również kwestię stosowania funkcjonalizmu w psychologii i pedagogice. Wywody te są bardzo czytelne i przejrzyste (geneza, pojmowanie, źródła, znaczenie pojęć, rodzaje – antropologiczny; socjologiczny; jako swoista orientacja poznawania naukowego; jako zła teoria; teoria jednostronna; konserwatywna).

Kolejno ukazane jest zastosowanie funkcjonalizmu w socjologii, psychologii, a następnie w pedagogice (konceptje E. Claparéd’a, J.J. Rousseau, założenia pedagogiki funkcjonalnej przedstawił J. Gnitecki). Dalej ukazano zastosowanie funkcjonalizmu w dydaktyce (encyklopedyzm, utylitaryzm dydaktyczny, dydaktyczny materializm funkcjonalny, strukturalizm, egzemplaryzm). Całość tego rozdziału zamykają rozważania dotyczące zastosowania funkcjonalizmu w subdyscyplinie pedagogiki, która kiedyś obrazowo była nazwana „szkołoznawstwem”.

Rozdział trzeci: *Gestalt w pedagogice i pedeutologii* (s. 134–190). Gestalt jest nurtem w pedagogice współczesnej, opracowany w początkach lat siedemdziesiątych XX stulecia. Opiera się na trzech fundamentach:

- koncepcji edukacji poprzez stapianie się,
- zajęciach interakcyjnych skoncentrowanych na równowadze,
- pedagogice integracyjnej (holistycznej), określanej jako antropologia stosowana.

Przywołuje starożytnych filozofów jako poprzedników twórców teorii postaci aż po

gestalt we współczesnej pedeutologii i na zarzutach wobec koncepcji pedagogiki gestalt kończąc. Autorka omawia psychologię twórczego procesu w terapii gestalt jako formę psychoterapii (F. Perls; J. Zinker – zasady i metoda terapii gestalt (s. 154–155).

Pracę zamykają: *Uogólnienia i konkluzje* (s. 191–199) oraz bogaty zestaw pozycji bibliograficznych; uszczegółowiony spis treści i spis rysunków (11) i tabel (2).

K. Duraj-Nowakowa podjęła się niesłychanie ważnej i społecznie potrzebnej problematyki z pogranicza filozofii, socjologii, psychologii i pedagogiki. Wykazała się bardzo dobrą znajomością literatury zagadnienia, przy jednoczesnej samodzielności posługiwa-

nia się nią. Zaletą pracy jest jasny i poprawny język oraz przejrzysta budowa. Praca daje opis oryginalny, spójny i konsekwentny.

Monografia wypełnia nadal widoczną lukę w literaturze przedmiotu, w istotny sposób posuwa naprzód badania w analizowanym zakresie, bowiem brak zwartych publikacji o podobnej zawartości treściowej. Temat jest interesujący, a rozprawa przedstawia istotne osiągnięcia naukowe.

Dzieło należy polecić nauczycielom akademickim, doktorantom i studentom nie tylko pedagogiki, ze względu na jego interdyscyplinarny charakter.

Piotr Kowolik

Contents

□	Commentary	
	Adult Education as a Factor of Social Development – <i>Henryk Bednarczyk</i>	5
□	Problems of adult education in Poland and in the world	
	Ekkehard Nuissl von Rein: About Learning of Adults: Empirical Research Resultsof Different Disciplines	7
	Adam Horbowski: Andragogy of Culture	23
	Ewa Przybylska: Learning region – the idea of and its basic assumptions	33
	Education and Traning 2010 – <i>Progress towards the Lisbon objectives in edu- cation and training</i> . Report European Commission – oprac. Jolanta Religa	37
□	The Association of Vocational Education Centers – education and tradition	
	Andrzej Pilat: Over 60 years of the activity of the Association of Vocational Education Centers	46
	Jacek Kwiatkowski: Innovations of Vocational Education Centre in Katowice	50
	Władysław Krzywoń: Education of welders – experiences of the Association of Vocational Education Centres	52
	Ryszard Kołaciński: 50 years of the history of the Central Welding Commission	54
	Ewa Holisz: Educational Projects – welding training (Vocational Education Centre in Kielce)	65
	Janusz Dubiel: Welders’ education in Vocational Education Centre in Katowice	68
	Jerzy Mizerski: Trainings for welders as the needs arise	72
□	Modern technologies – the future of education	
	Eunika Baron-Polańczyk: Education in the clouds – new trends of ICT	75
	ICT skills for young and adults <i>European Commission Report Progress towards the Lisbon objectives in education and training (II)</i> – Małgorzata Kacprzak	84
	Karl Knispel: Quality assurance in teaching by e-learning tools	94
	Monika Kida: New technology as a challenge for adult education	101

□	Profiles of outstanding adult educators	
	Władysław Józef Krzywoń (1929–2009) – oświatowiec, wychowawca, nauczyciel	110
	dr Stanisława Osiecka – organizator tajnego nauczania	112
□	Conferences, reviews, informations	
	Uczący się dorośli – przeszłość i teraźniejszość – w zmieniającym się świecie z cyklu „Zakopiańskich Konferencji Andragogicznych”, 16–17 kwietnia 2009 Zakopane – <i>Kupidura T.</i>	114
	CREFAL, Meksyk – <i>Michał Nowakowski</i>	116
	The National Institute of Adult Continuing Education (NIACE) – <i>Sowula Grzegorz</i>	118
	<i>Edukacja dla interkulturowości</i> : red. S. Kaczor, T. Sarleja – <i>Zuzanna Śmiechowska</i>	120
	Krystyna Duraj-Nowakowa: <i>Podejście całościowe do pedagogiki.</i> Rzeszów; Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2008.....	122
□	Содержание	127

Содержание

□	Комментарий	
	Образование взрослых как фактор социального развития – <i>Хенрик Беднарчик</i>	5
□	Проблемы образования взрослых в Польше и в мире	
	Еккхард Нунссл фон Рейн: О учебе взрослых: результаты эмпирических	7
	Адам Хорбовски: Андрагогика культуры	23
	Ева Пшибыльская: Обучающийся регион – идеи и основные положения....	33
	Образование и обучение 2010 – Раппорт Европейской комиссии <i>Progress towards the Lisbon objectives in education and training (I)</i> –	
	составля Иоланта Релига	37
□	Центры по Профессиональному Совершенствованию – образование и традиция	
	Анджей Пилат: Из опыта свыше 60-летней деятельности Союза центров по профессиональному совершенствованию	46
	Яцек Квятковски: Из опыта Центра по профессиональному совершенствованию в Катовице	50
	Владислав Кшивонь: Профессиональное совершенствование сварщиков ...	52
	Ришард Колачиньски: Центральная сварочная комиссия	54
	Эва Холиш: Курсы для сварщиков в ЦПС в Кельце, финансируемые из средств Евросоюза	65
	Януш Дубель: Обучение сварщиков в центре по профессиональному совершенствованию в Катовице	68
	Ежи Мизерски: Обучение по свариванию в меру потребностей	72
□	Современные технологии – будущее обучения	
	Эуника Барон-Поляничик: Образование «в облаках» – новые направления ICT	75
	Умения молодежи и взрослых в области ICT Раппорт Европейской комиссии <i>Progress towards the Lisbon objectives in education and training (II)</i> – Малгожата Кацпшак	84
	Карл Книспель: Обеспечение качества в обучении посредством инструментариев e-learning	94
	Моника Кида: Новая технология – вызов для образования взрослых	101

□	Выдающиеся представители в мире образования	
	Владислав Кшивонь – просветитель, воспитатель, учитель	110
	К.п.н. Станислава Ощецка – организатор тайного обучения.....	112
□	Рецензии, конференции, информации	
	Учащийся взрослый – прошлое и современность – в изменяющемся мире из цикла „Закопанских андрагогических конференций”, 16–17 апреля 2009 Закопане – <i>Купидура Т.</i>	114
	CREFAL, Мексика – <i>Михал Новаковски</i>	114
	Кристина Дурай-Новакова: <i>Целостный подход к педагогике</i> , Жешув 2008; Издательство жешовского университета – <i>Петр Ковалик</i>	116
	The National Institute of Adult Continuing Education (NIACE) – <i>Совуля Гжегож</i>	118
	<i>Образование для интеркультурности</i> : ред. С.Качор, Т.Сарлея – <i>Зузанна Смеховска</i>	120
	Кристина Дурай-Новаковска: <i>Целостный подход к педагогике</i> . Жешов, Жешевский Университет, 2008.....	122
□	Contents	127