
EDUKACJA *ustawiczna* DOROSŁYCH

2(69)/2010

Polish Journal of Continuing Education

RADA PROGRAMOWA

Programme Council

Prof. Tadeusz Aleksander – UJ (Poland); Peter Backfish – EVBB (Germany); Prof. Henryk Bednarczyk – ITeE – PIB (Poland); Dr Małgorzata Bogaj – UJK (Poland); Manfred Dunkel, PhD (Germany); Zenon Gaworczyk (Poland); Prof. Ryszard Gerlach – UKW (Poland); Prof. Stanisław Kaczor (Poland); Andrzej Kirejczyk (Poland); Norbert Kraker, PhD – IGIP (Germany); Berthold Kuhn – EVBB (Germany); Prof. Aleksander Łuczak – WSiE TWP (Poland); Dr hab. Henryk Noga – UP – Kraków (Poland); Prof. Ryszard Parzęcki – KPSW (Poland); Prof. Maria Pawłowa – PR (Poland); Andrzej Piłat (Poland); Prof. Ewa Przybylska – UMK (Poland); Maria H. Rudowski (France); Prof. Jan Saran – UMCS (Poland); Prof. Igor P. Smirnov (Russia); Prof. Ewa Solarczyk-Ambrozik – UAM (Poland); Prof. Jerzy Stochmialek – UKSW (Poland); Prof. Janos Sz. Toth – EAEA (Hungary); Sue Waddington – EAEA (UK); Prof. Zdzisław Wołk – UZ (Poland); Prof. Ladislav Varkoly (Slovakia)

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

dr hab. Henryk Noga
dr inż. Krzysztof Symela

ISSN 1507-6563

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

Scientific – Research Quarterly

– ukazuje się od września 1993 roku,
nakład 2/69 tomu – 500 egz., łącznie 67 750 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

Pedagogika pracy

Work Pedagogy

Outplacement w edukacji dorosłych

Outplacement in adult education

Sylwetki wybitnych oświatowców

Profiles of outstanding adult educators

Recenzje, konferencje, informacje

Reviews, conferences, information

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

BIBLIOTEKA PEDAGOGIKI PRACY – monograficzna seria wydawnicza pod redakcją naukową prof. dr. hab. Henryka Bednarczyka ukazuje się od 1987 roku – 235 t.; 164 600 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:

dr hab. Henryk Noga

dr inż. Krzysztof Symela

Tłumaczenia:

Język angielski – Małgorzata Kacprzak

Publikacja wydana przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej, program Leonardo da Vinci,
*European Outplacement Framework – Vocational Support for People with Difficulties
on Employment Access* (2009-1-AT1-LEO05-01186).

Projekt i publikacja odzwierciedlają jedynie stanowisko ich autora i Komisja Europejska
nie ponosi odpowiedzialności za umieszczoną w nich zawartość merytoryczną

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2010

Redaktor prowadzący: Joanna Tomczyńska

Opracowanie wydawnicze: Joanna Iwanowska, Iwona Nitek



Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego
ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom, tel. (048) 364-42-41, fax (048) 364-47-65
e-mail: instytut@itee.radom.pl <http://www.itee.radom.pl>

□	Komentarz	
	Europejska przestrzeń edukacyjna – <i>Henryk Bednarczyk</i>	5
□	Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie	
	Anna Marszałek: Realizacja procesu bolońskiego w kontekście tworzenia europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego.	7
	Mirosława Cyłkowska-Nowak: Kształcenie lekarzy w Japonii.....	16
	Sabine Manning: Sieciowanie badań edukacyjnych w Europie na przykładzie działalności WIFO	27
	Beata Gofron: Jednostka a społeczeństwo w teorii edukacji Émila Durkheim'a – próba rekonstrukcji	34
□	Pedagogika pracy	
	Zygmunt Wiatrowski: Podstawowe teorie w obszarze pedagogiki pracy (cz. I)	50
	Peter Dehnhostel: Nauka podczas pracy – rozwój i tendencje (cz. III).....	61
	Elke Gruber, Irene Mandl, Thomas Oberholzner: Uczenie się w miejscu pracy: definicje, typologie, formy.....	70
	Jolanta Wilsz: Wpływ rodzaju sprzężenia zwrotnego na relacje interpersonalne w procesie pracy	80
□	Outplacement w edukacji dorosłych	
	Jolanta Religa: Wsparcie dla osób poszukujących lub zmieniających zatrudnienie – tło projektu <i>European Outplacement Framework</i>	91
	Sylvia Ippavitz, Heide Steinwider, Dimitrios Doukas: Outplacement po- mostem do nowego zatrudnienia	93
	Jolanta Religa, Anna Kicior: Outplacement jako wyspecjalizowana usługa doradcza w kontekście polskich uwarunkowań prawnych, społecznych i ekonomicznych	101
	Katarina Šarfická: Wybrane problemy słowackiego rynku pracy	112
	Dorota Koprowska, Darja Harb: Edukacja dla rynku pracy w Słowenii.....	117

□	Sylwetki wybitnych oświatowców	
	Prof. dr hab. Wiltrud Gieseke – <i>Hanna Solarczyk-Szwec</i>	124
	Dr hab. Sabine Manning – <i>Małgorzata Kacprzak</i>	128
□	Recenzje, konferencje, informacje	
	European Outplacement Framework – EOF, 14–15 kwietnia 2010, Larisa – Grecja – <i>Dorota Koprowska</i>	130
	Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy, 24–26 maja 2010, Ciechocinek – <i>Krzysztof Symela</i>	130
	<i>Labour Productivity, Investment in Human Capital and Youth Employment. Comparative Developments and Global Responses</i> , R. Blanpain, W. Brom- wich, O. Rymkevich, S. Spattini (red.), Kluwer Law International, Nether- lands, 2010, ISBN: 9789041132499 – <i>Małgorzata Kacprzak</i>	131
	Czarnecki Kazimierz M.: <i>Profesjologia</i> . Oficyna wyd. „Humanista”, Sosno- wiec 2010 – <i>Piotr Kowolik</i>	133
	Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich – stan i perspektywy. Tadeusz Lewowicki, Jerzy Nikitorowicz, Alina Szczurek-Boruta (red.), Białystok–Cieszyń–Warszawa 2010, ss. 470 – <i>Tomasz Kupidura</i>	136
	EAEA – European Association for the Education of Adults (Europejskie Sto- warzyszenie Edukacji Dorosłych) – <i>Małgorzata Kacprzak</i>	136
	Andaluzyjski Instytut Technologiczny – Instituto Tecnológico Andaluz – <i>Michał Nowakowski</i>	137
	Suchy Stanisław: <i>Edukacja dorosłych pracowników i bezrobotnych</i> , Warsza- wa: Difin, 2010 – <i>Mirostaw Żurek</i>	139
	Leksykon profesjologiczny. Czarnecki Kazimierz M., Bogusław Pietrulewicz (red.), Sosnowiec 2010 – <i>Piotr Kowolik</i>	142
□	Contents	144

Komentarz

Henryk BEDNARCZYK

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



Europejska przestrzeń edukacyjna

Pragnę odwołać się do słów José Manuela BARROSO (Strategia *Europa 2020*, Bruksela, 3.3.2010, KOM(2010) 2020): *Musimy wierzyć w nasze możliwości wytyczenia ambitnego programu, a następnie uruchomić wszystkie wysiłki, aby go zrealizować.* Są one dobrym uzasadnieniem dla prac koniecznych innowacji w ustawicznej edukacji zawodowej i intensyfikacji współpracy europejskiej.

Przygotowaniom do opracowania Strategii Europa 2020, w ostatnich dwóch latach towarzyszył kryzys finansowy. Miliony ludzi straciły pracę, wzrosło zadłużenie, spójność społeczna w wielu krajach jeszcze dziś poddawana jest ciężkiej próbie. Myśli o budowie zrównoważonej przyszłości, o inteligentnym rozwoju sprzyjającym włączeniu społecznemu są więc bardziej radykalne i wymierne w planowaniu. Celem Strategii *Europa 2020* jest powrót naszej gospodarki na ścieżkę rozwoju między innymi poprzez racjonalne korzystanie z zasobów kapitału ludzkiego. Wśród pięciu wymiernych celów Unii na rok 2020, zawartych w Strategii znalazły się: zatrudnienie, badania i innowacje, zmiany klimatu i energia, edukacja oraz walka z ubóstwem.

Cele i priorytety polityki planuje się realizować nowymi narzędziami, czyli projektami przewodnimi. Celem *Program na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia*, jest stworzenie warunków do unowocześnienia rynków pracy w związku z rosnącym poziomem bezrobocia oraz zapewnienie trwałości modeli społecznych. Oznacza to wzmocnienie pozycji obywateli poprzez umożliwienie im zdobywania nowych umiejętności i przystosowania się do nowych warunków na rynku pracy.

Jako przykład takiego podejścia prezentujemy dobre praktyki międzynarodowego projektu Leonardo da Vinci (Transfer innowacji) *European Outplacement Framework*. Założona optymalizacja procesów dostosowywania kwalifikacji osób poszukujących zatrudnienia do potrzeb przedsiębiorców, jest zbieżna z priorytetami Strategii, a szczególnie: *Rozwój sprzyjający włączeniu społecznemu – gospodarka charakteryzująca się wysokim poziomem zatrudnienia i zapewniająca spójność gospodarczą, społeczną i terytorialną*. Zapraszamy do zapoznania się z analizą *Realizacji procesu bolońskiego ...*, jak również artykułem Mirosławy Cylikowskiej *Kształcenie lekarzy w Japonii*.

W numerze szczególnie miejsce zajmuje również rozdział II Pedagogika Pracy. Tak się składa, że ten numer po raz pierwszy zawiera materiały wynikające z integracji dwóch czasopism *Edukacji Ustawicznej Dorosłych* i *Pedagogiki Pracy*. Szczególnie interesująco na tym tle prezentują się przemyślenia współtwórcy pedagogiki pracy prof. dr. hab. Zygmunta Wiatrowskiego. Prezentowane definicje, refleksje, doświadczenia z prowadzonych badań z pewnością zainteresują i przybliżą niejednemu z Państwa problem kształcenia w miejscu pracy i wynikających z tego problemów. Prezentując pierwszą część artykułu *Podstawowe teorie w obszarze pedagogiki pracy* zachęcamy do lektury następnych autorstwa Profesora.

Rekomenduję zapoznanie się z zamieszczoną w tym numerze informacją na temat nowej książki, naszego wieloletniego współpracownika i autora licznych artykułów Stanisława Suchego *Edukacja dorosłych pracowników i bezrobotnych* wydanej pod auspicjami znanego wydawnictwa

Difin, jak również z prezentowanymi sylwetkami niemieckich pedagogów i badaczy: Wiltrud Gieseke i Sabine Manning.

Przygotowujemy w nowym 2011 roku uruchomienie forum dyskusyjnego *ustawiczna edukacja zawodowa* i okresowych konferencji na odległość. Dziękuję za pomoc w przygotowaniu numeru mgr inż. Jolancie Relidze.

Zapraszamy do wspólnego redagowania, do przedstawiania wyników badań, problemów internacjonalizacji i globalizacji kształcenia.

Henryk Bednarczyk

European Education Network

I would like to refer to the words of José Manuela BARROSO (Europe Strategy 2020, Brussels 03.03.2010 KOM(2010) 2020): *We have to believe in our skills to creating an ambitious programme, and then use all strengths to realize it.*

They are a good reason for the works necessary for innovation in continuing vocational education and the intensification of European cooperation. The preparation of the Europe 2020 Strategy was in the past two years influenced by the global crisis, when millions of people lost their jobs, the national debt increased and the social bond is even in present days strained. The thoughts and plans of building a more sustainable future are thus more radical. The aim of the Europe 2020 Strategy is to direct our economy towards a path of development based among others on human capital.

The targets and priorities are planned to be realised with the use of new tools – leading projects. The aim of the Programme for New Skills and Employment is to create the conditions for the modernization of the labour markets and the durability of social models. It means strengthening the position of citizens through providing them with the possibility to gain new skills and ways of adapting to new conditions on the labour market.

As an example of such approach we would like to present good international practices of Leonardo daVinci project (Innovation Transfer) – *European Outplacement Framework*. The planned optimization of the processes of qualifications adaptation corresponds to the priorities of the Strategy particularly the *Development Facilitating the Society Inclusion – Economy Characterized by High Employment Level and Ensuring Economic, Social And Territorial Unity*. We would like to invite you to read the analysis – *Realisation of the Bologna Process*, and the article by Mirosława Cylkowska – *Training Doctors in Japan*.

In this volume great attention is paid to Chapter II – Work Pedagogy. This volume, for the first time, includes the materials resulting from the realization of two journals – Continuing Education of Adults and Work Pedagogy. The ideas and thoughts of prof. Zygmunt Wiatrowski seem to be most important in that field.

I recommend you to make yourselves familiar with included in this volume information on the new book by Stanisław Suchy – one of our co-workers and the author of numerous articles, which is published under the title: *Education of adult employees and unemployed* by Difin Press and to learn more about the presented figures of German educators and researchers – Wiltrud Gieseke and Sabine Manning.

In 2011 we are preparing for the start up of a discussion forum entitled *continuing vocational education* and periodical long-distance conferences. I would like to thank Ms Jolanta Religa, MSc, Eng, for her help in the preparation of the volume.

I would hereby like to invite you to corporate editing, presentation of research results, problems of internationalization and globalization of education.

Henryk Bednarczyk

Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

Anna MARSZAŁEK¹

Realizacja procesu bolońskiego w kontekście tworzenia europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego

Realization of the Bologna process in the context of the creation of European Area of Higher Education

Słowa kluczowe: proces boloński, Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego, system kształcenia, ECTS.

Key words: Bologna process, European Area of Higher Education, system of education, ECTS.

Summary

The aims of the article is to show the reforming process of higher education in Europe. Participation of the interested country in the Bologna process means the necessity of ongoing adaptation of local educational infrastructure to the requirements of the European Area of Higher Education, such as: high quality of education assurance, promoting mobility among students and research personnel, implementation of the European Credit Transfer System (ECTS).

Wprowadzenie

W ramach procesu bolońskiego uczestniczące w nim państwa wyrażają przekonanie, że dzięki realizacji sprecyzowanych działań priorytetowych oraz wielostronnej współpracy możli-

¹ Autorka jest doktorem nauk humanistycznych Uniwersytetu Jagiellońskiego, w roku akademickim 2007/2008 była stypendystką Funduszu im. A. Krzyżanowskiego przyznawanego przez Fundację Kulturalną Rodziny Pruszyńskich w Lichensteinie, w 2009 roku zdobyła Małopolskie Stypendium Doktoranckie przyznane w ramach działania 2.6. „Regionalne Strategie Innowacyjne i transfer wiedzy” ZPORR 2004–2006. Ma na swoim koncie monografie oraz publikacje poświęcone roli ośrodków akademickich w gospodarce opartej na wiedzy. Obecnie przebywa na półrocznym stażu w Komisji Europejskiej w Dyrekcji Generalnej Edukacja i Kultura (DG EAC).

wym będzie zwiększenie współzależności i wewnętrznych powiązań pomiędzy narodowymi systemami szkolnictwa wyższego, a w konsekwencji podniesienie ich atrakcyjności oraz konkurencyjności na arenie międzynarodowej.

Celem artykułu jest ukazanie procesu reformowania systemu szkolnictwa wyższego w Europie. Udział w procesie bolońskim oznacza dla zainteresowanego kraju konieczność ciągłego dostosowywania lokalnej infrastruktury edukacyjnej do wymogów Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, takich jak: zapewnienie wysokiej jakości kształcenia, promowanie mobilności studentów i kadry naukowej czy wprowadzenie systemu porównywalnych stopni naukowych. Stanowią one wyzwania, z jakimi obecnie muszą się zmierzyć ośrodki akademickie, by utrzymać się na konkurencyjnym, w większości przypadków międzynarodowym, rynku usług edukacyjnych.

Etapy budowania Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego – przykład Polski

Deklaracja bolońska, w której sygnatariusze zobowiązali się do utworzenia w ciągu 10 lat Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego² (EOSW), została podpisana 19 czerwca 1999 roku przez ministrów właściwych ds. edukacji z 29 państw europejskich³. Wraz z podpisaniem dokumentu został uruchomiony tzw. **proces boloński**, którego celem jest utworzenie harmonijnego systemu szkolnictwa wyższego w Europie. W jego ramach co dwa lata odbywają się konferencje (Praga 2001, Berlin 2003, Bergen 2005, Londyn 2007, Leuven/Louvain-la-Neuve 2009), podczas których analizowany jest postęp w zakresie reform wdrażanych w obszarze szkolnictwa wyższego, dokonywane są ewentualne modyfikacje przyjętych priorytetów oraz podejmowane są decyzje odnośnie do wytyczania strategii działania na kolejny okres (C. Balzer, K. Martens, 2004).

Działania priorytetowe procesu bolońskiego sprecyzowane w Bolonii, Pradze i w Bergen zostały zbiorczo zaprezentowane w tabeli 1.

W marcu 2004 roku grupa wdrożeniowa procesu bolońskiego (*Bologna Follow-Up Group*) powołała zespół roboczy, który miał przygotować raport na temat postępu w procesie bolońskim w poszczególnych państwach europejskich. Do przygotowania tablicy wyników (*scoreboard*) wykorzystano zestaw 10 kryteriów, odpowiadających trzem, wybranym do badania, działaniom priorytetowym (por. tabela 2).

Stopień realizacji poszczególnych kryteriów został zaprezentowany na skali kolorystycznej przedstawionej w tabeli 3. W większości państw objętych badaniem stopień wypełnienia poszczególnych kryteriów był wyróżniający lub bardzo dobry⁴, co dało asumpt do stwierdzenia, że „EOSW zaczynał przybierać realne kształty” (B. Reinalda, E. Kulesza, 2006).

² Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego – *European Higher Education Area*.

³ Należały do nich: Austria, Belgia, Bułgaria, Dania, Estonia, Finlandia, Francja, Grecja, Hiszpania, Holandia, Irlandia, Islandia, Litwa, Luksemburg, Łotwa, Malta, Norwegia, Polska, Portugalia, Republika Czeska, Republika Federalna Niemiec, Rumunia, Słowacja, Słowenia, Szwajcaria, Szwecja, Węgry, Wielka Brytania, Włochy.

⁴ Taką sytuację zaobserwowano w przypadku kryterium: ratyfikacja Konwencji Lizbońskiej o Uznawaniu Kwalifikacji, wdrażanie systemu ECTS oraz systemu dwustopniowego kształcenia na szczeblu wyższym. Natomiast w przypadku wskaźników: poziom zaangażowania studentów w system ewaluacji, liczba studentów rozpoczynających studia drugiego stopnia oraz stan uczestnictwa w międzynarodowych organizacjach badających jakość procesu kształcenia odnotowano najniższy stopień ich realizacji (Bologna Process Stocktaking, 2005).

Tabela 1. Dziesięć działań priorytetowych wytyczonych w procesie bolońskim

Działania priorytetowe sprecyzowane w Bolonii:	
1.	Przyjęcie systemu łatwo porównywalnych „czytelnych” stopni naukowych (w tym wprowadzenie suplementu do dyplomu ⁵)
2.	Wprowadzenie systemu studiów dwustopniowych (cykl pierwszy: studia licencjackie i cykl drugi: studia magisterskie) ⁶
3.	Utworzenie punktowego systemu zaliczania kursów przez studentów (ECTS – <i>European Credit Transfer System</i>)
4.	Promowanie mobilności wśród studentów i kadry akademickiej poprzez eliminowanie barier ją uniemożliwiających
5.	Promowanie współpracy europejskiej w zakresie zapewnienia jakości kształcenia
6.	Wzmocnienie wymiaru europejskiego w szkolnictwie wyższym
Działania priorytetowe sprecyzowane w Pradze:	
7.	Rozwój kształcenia ustawicznego (<i>lifelong learning</i>)
8.	Zaangażowanie studentów oraz uniwersytetów na rzecz realizacji procesu bolońskiego
9.	Promowanie atrakcyjności oraz konkurencyjności Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego w innych częściach świata
Działania priorytetowe sprecyzowane w Berlinie:	
10.	Studia doktoranckie jako trzeci stopień systemu kształcenia oraz promowanie intensywnej współpracy pomiędzy Europejskim Obszarem Szkolnictwa Wyższego a Europejską Przestrzenią Badawczą (<i>European Research Area</i>)

Źródło: B. Reinalda, E. Kulesza, 2006, s. 9.

Tabela 2. Kryteria wykorzystane do opracowania tablicy wyników

Działanie priorytetowe	Przyjęte kryterium
Zapewnienie wysokiej jakości procesu kształcenia	1. Stopień zaawansowania przyjętych systemów kontroli jakości procesu kształcenia 2. Stopień wdrożenia głównych elementów systemu oceny 3. Poziom zaangażowania studentów w proces ewaluacji 4. Uczestnictwo w międzynarodowych organizacjach badających jakość procesu kształcenia
Wprowadzenie dwustopniowego systemu kształcenia akademickiego (studia licencjackie i magisterskie)	5. Stopień wdrażania dwustopniowego systemu kształcenia 6. Ilość studentów zapisanych na studia licencjackie i magisterskie 7. Dostępność studiów magisterskich
Zapewnienie porównywalności stopni naukowych	8. Ilość wydawanych suplementów do dyplomów 9. Ratyfikacja Konwencji Lizbońskiej o Uznawaniu Kwalifikacji ⁷ 10. Poziom wdrażania systemu ECTS

Źródło: Bologna Process Stocktaking, 2005, s. 16, 18, 21.

⁵ Pojawiły się również inne propozycje odnośnie do wprowadzenia dokumentów stwierdzających poziom posiadanych kwalifikacji, np. *European Language Portfolio*, w którym miał znajdować się wykaz wszystkich języków obcych, jakimi posługuje się dana osoba czy *European Computer Driving Licence* – certyfikat poświadczający zdolności do obsługi różnych programów komputerowych (P. Zgaga, 2003, s. 13).

⁶ Cykl pierwszy ma zaspokajać potrzeby europejskiego rynku pracy, natomiast cykl drugi i trzeci mają mieć charakter ściśle akademicki.

⁷ W myśl jej postanowień każdy absolwent po 2005 roku powinien wraz z dyplomem ukończenia studiów otrzymać suplement. Do maja 2007 roku konwencję ratyfikowało 38 krajów uczestniczących w procesie bolońskim. Polska uczyniła to 17 marca 2004 roku. Konwencja *sensu stricto* jest umową wiążącą państwa, które ją przyjęły i tak rozumiana określa prawne standardy dla uznawania kwalifikacji zdobytych w ramach systemu szkolnictwa wyższego. Konwencja *sensu largo* jest przewodnikiem dobrych praktyk i w tym aspekcie jej unormowania mogą mieć zastosowanie do każdego rodzaju kwalifikacji uzyskanych w trakcie kształcenia na poziomie wyższym (P. Zgaga, 2003, s. 10–11).

Tabela 3. Skala kolorystyczna przyjęta dla zobrazowania stopnia realizacji wytyczonych kryteriów

1 – zielony	wyróżniający
2 – jasnozielony	bardzo dobry
3 – żółty	dobry
4 – pomarańczowy	odnotowano pewien postęp
5 – czerwony	odnotowano niewielki postęp

Źródło: Bologna Process Stocktaking, 2005, s. 15.

W Polsce wdrażanie procesu bolońskiego sklasyfikowane zostało na poziomie bardzo dobrym (por. tabela 4).

Tabela 4. Stopień realizacji poszczególnych kryteriów przez Polskę

TABLICA WYNIKÓW DLA POLSKI	
Zapewnienie wysokiej jakości procesu kształcenia	1
Stopień zaawansowania przyjętych systemów kontroli jakości procesu kształcenia	1
Stopień wdrożenia głównych elementów systemu oceny	1
Poziom zaangażowania studentów w proces ewaluacji	2
Uczestnictwo w międzynarodowych organizacjach badających jakość procesu kształcenia	2
Wprowadzenie dwustopniowego systemu kształcenia akademickiego (studia licencjackie i magisterskie)	2
Stopień wdrażania dwustopniowego systemu kształcenia	2
Ilość studentów zapisanych na studia licencjackie i magisterskie	3
Dostępność studiów magisterskich	1
Zapewnienie porównywalności stopni naukowych	1
Ilość wydawanych suplementów do dyplomów	1
Ratyfikacja Konwencji Lizbońskiej o Uznawaniu Kwalifikacji	1
Poziom wdrażania systemu ECTS	2
SUMA	2

W Polsce począwszy od 1990 roku jest stopniowo wprowadzany dwustopniowy system kształcenia na poziomie wyższym (studia licencjackie oraz magisterskie). Natomiast od 2005 każdy absolwent otrzymuje suplement do dyplomu ukończenia studiów.

Akredytacją nowych kierunków i programów studiów oraz instytucji szkolnictwa wyższego, a także ewaluacją jakości procesu kształcenia zajmuje się Państwowa Komisja Akredytacyjna (PKA). Uznawanie stopni naukowych zdobytych za granicą oraz nostryfikacja dyplomów odbywa się na podstawie umów bilateralnych zgodnie z zasadami sprecyzowanymi w Konwencji Lizbońskiej o Uznawaniu Kwalifikacji.

Źródło: Bologna Process Stocktaking, 2005, s. 92.

Realizacja dwóch działań priorytetowych (zapewnienie wysokiej jakości procesu kształcenia oraz porównywalności stopni naukowych) oceniono jako wyróżniające. Na uwagę zasługuje najwyższa ocena przyznana spełnieniu następujących kryteriów: stopień zaawansowania przyjętych systemów kontroli jakości procesu kształcenia, stopień wdrożenia głównych elementów systemu oceny, ilość wydawanych suplementów do dyplomów oraz ratyfikacja Konwencji Lizbońskiej o Uznawaniu Kwalifikacji. W przypadku wprowadzania dwustopniowego systemu kształcenia akademickiego, które ma miejsce od 1990 roku, uzyskaliśmy notę bardzo dobrą. W tym działaniu jedynie spełnienie kryterium ilości studentów zapisanych na studia licencjackie i magisterskie zostało wycenione na poziom dobry.

Tabela 5. Działania w ramach procesu bolońskiego podjęte na Uniwersytecie Jagiellońskim

Działanie	Charakterystyka
Wydawanie suplementu do dyplomu ukończenia studiów wyższych.	Suplement zawiera informacje odnośnie do poziomu kształcenia, indywidualnych osiągnięć studenta oraz zrealizowanego przez niego programu studiów, a także charakterystykę systemu szkolnictwa wyższego w Polsce. Suplement to instrument umożliwiający przyszłym pracodawcom ocenę kwalifikacji posiadanych przez absolwentów uczelni.
Przekształcenie jednolitych studiów magisterskich na studia dwustopniowe.	Dotyczy to wszystkich kierunków studiów z wyłączeniem tych, które mogą być prowadzone jako jednolite studia magisterskie ⁸ zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 13 czerwca 2006 r. w sprawie nazw kierunków studiów lub zgodnie z art. 11 Ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. <i>Prawo o szkolnictwie wyższym</i> .
Wprowadzenie punktów ECTS.	Określają nakład pracy studenta związany z opanowaniem zakresu danego przedmiotu i jego zaliczeniem.
Zapewnienie możliwości odbycia części studiów na zagranicznej uczelni partnerskiej (mobilność pozioma).	Największą popularnością w tym zakresie cieszy się międzynarodowy program wymiany studentów Sokrates/Erasmus. Na UJ działa ponadto <i>European Student Network</i> służąca pomocą zagranicznym studentom. Programy wspierające mobilność poziomą adresowane są również do kadry dydaktycznej i administracyjnej.
Prowadzenie kierunków studiów dotyczących problematyki europejskiej.	W ramach Wydziału Studiów Międzynarodowych i Politycznych działa Instytut Europeistyki. Ponadto realizowane są wspólne programy studiów z zagranicznymi uniwersytetami, które umożliwiają uzyskanie podwójnego dyplomu. Studenci obcokrajowcy mają możliwość uczestniczenia w szkołach letnich oraz dokonania wyboru spośród szerokiej oferty studiów dostępnych w językach obcych.
Powołanie dwóch Komisji Rektorskich ukierunkowanych na rozwój dydaktyki.	• Stała Rektorska Komisja ds. Programów Edukacyjnych i Rozwoju Dydaktyki • Stała Rektorska Komisja ds. Jakości Nauczania.
Utworzenie Rektorskiego Funduszu Rozwoju Dydaktyki „Ars Docendi”.	Finansowane są w jego ramach nowatorskie programy dydaktyczne.
Wprowadzenie studiów o charakterze interdyscyplinarnym.	Mają one na celu zapewnienie studentom wszechstronnego wykształcenia.
Propagowanie kształcenia przez całe życie.	Powołanie Wszechnicy Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz Jagiellońskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku.
Realizowanie społecznego wymiaru procesu bolońskiego.	Zapewnienie równego dostępu do szkolnictwa wyższego poprzez: • utworzenie funduszy, z których przyznawane są stypendia dla studentów i doktorantów; • powołanie Biura ds. Osób Niepełnosprawnych; • inicjowanie szeregu projektów dotyczących problematyki dostępu osób niepełnosprawnych do edukacji.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych dostępnych na stronie internetowej Uniwersytetu Jagiellońskiego www.uj.edu.pl/dydaktyka/studenci.php?id=13 [16.04.2010].

Realizacja procesu bolońskiego wymusiła dokonanie szeregu zmian w systemie szkolnictwa wyższego w Polsce. Niektóre z nich zostały już z powodzeniem implementowane, inne znajdują się w procesie wdrażania lub dopiero w fazie przygotowania (np. krajowe ramy kom-

⁸ Obecnie studia tylko na 11 kierunkach mogą być prowadzone jako jednolite studia magisterskie. Są nimi: aktorstwo, analityka medyczna, farmacja, lekarski, lekarsko-dentystyczny, konserwacja i restauracja dzieł sztuki, prawo, prawo kanoniczne, psychologia, realizacja obrazu filmowego, telewizyjnego i fotografia oraz weterynaria.

petencji – *National Qualification Framework*). Ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym* z 2005 roku sprecyzowała podstawę prawną dla tworzenia trójstopniowej struktury studiów. Z kolei proces boloński dość znacznie przyspieszył wprowadzanie studiów dwustopniowych [Struktury systemów szkolnictwa wyższego w Europie 2006/2007].

W tabeli 5 dokonano próby podsumowania, jakie działania zostały podjęte na Uniwersytecie Jagiellońskim w związku z wdrażaniem procesu bolońskiego.

Nadzorowaniem stopnia realizacji procesu bolońskiego na poszczególnych uczelniach zajmuje się powołany specjalnie do tego celu pełnomocnik.

28 i 29 kwietnia 2009 roku odbyło się kolejne spotkanie ministrów szkolnictwa wyższego z 46 krajów uczestniczących w procesie bolońskim. W wydanym komunikacie zatytułowanym *The Bologna Process 2020 – the European Higher Education Area in the New Decade* potwierdzona została kluczowa rola sektora szkolnictwa wyższego w budowaniu Europy wiedzy, a także konieczność dalszej integracji działalności edukacyjnej oraz badawczej na wszystkich poziomach.

Dokument precyzuje również priorytety, jakie Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego⁹ [Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area, 2010] winien osiągnąć w ciągu najbliższych 10 lat. Zaliczone do nich zostały (The Bologna Process 2020 – the European Higher Education Area in the New Decade, 2010):

- zapewnienie równego dostępu do systemu szkolnictwa wyższego dla każdego studenta;
- uznanie uczenia się przez całe życie jako integralnej części procesu kształcenia z położeniem szczególnego nacisku na zdobywanie kwalifikacji (*European Qualification Framework*), pozyskiwanie nowych kompetencji oraz promowanie elastycznych ścieżek rozwoju osobistego;
- dostosowanie systemu szkolnictwa wyższego do wymogów zgłaszanych przez rynek pracy, tak by zwiększyć możliwości zatrudnienia wśród obecnych oraz przyszłych studentów i absolwentów,
- tworzenie programów kształcenia z uwzględnieniem perspektywy studenta (*student-oriented curricular*);
- łączenie działalności edukacyjnej oraz badawczej w celu zwiększenia kreatywności oraz innowacyjności;
- otwarcie europejskiego systemu szkolnictwa wyższego na wymiar międzynarodowy;
- promowanie mobilności wśród studentów, kadry naukowej oraz pracowników administracyjnych uczelni;
- usprawnienie mechanizmów ułatwiających zbieranie danych z zakresu funkcjonowania uczelni;
- podniesienie kwestii finansowania uczelni.

Ministrowie szkolnictwa wyższego uczestniczący w spotkaniu zdecydowali, że kolejne z tego cyklu odbędzie się w dniach 27–28 kwietnia 2012 w Bukareszcie.

⁹ Został on zainaugurowany na konferencjach w Budapeszcie i Wiedniu odbywających się odpowiednio 11 i 12 marca 2010 roku.

Próba oceny procesu bolońskiego

Działania priorytetowe uruchomione w ramach procesu bolońskiego są ze sobą ściśle powiązane, stąd próba ich wydzielania czy wyznaczania linii demarkacyjnych skazana jest już na samym początku na niepowodzenie.

Po pierwsze można zadać pytanie czym w istocie jest EOSW i czy będzie on w przyszłości efektywny. Wprawdzie zdefiniowano obszary priorytetowe, na których winny być dokonywane zmiany, ale zachodzą one z różnym natężeniem i są osiągane różnymi sposobami (co uwidacznia się szczególnie w przypadku wdrażania celu, jakim jest dwustopniowy system kształcenia). Jedne państwa (np. skandynawskie) stanowią awangardę, inne mają jeszcze wiele do zrobienia (np. Francja czy Hiszpania), natomiast w Niemczech system ten jest wdrażany jako dodatkowy, podczas gdy w Holandii zastępuje dotychczas obowiązujący (B. Reinalda, E. Kulesza, 2006). Istotnym jest, że wszystkie państwa uznały, iż zdobycie tytułu licencjata otwiera możliwości dalszego studiowania na poziomie magisterskim. Ale i tutaj pojawiają się rozbieżności. W ciągu pięcioletnich studiów magisterskich należy zebrać łącznie 300 ECTS¹⁰. W przypadku studiów dwustopniowych limit punktów do zdobycia kształtuje się następująco: studia licencjackie – od 180 do 240 ECTS; studia magisterskie – od 90 do 120 ECTS (Conclusions and Recommendations of the Seminar to the Prague Higher Education Summit, 2001)¹¹. Podobnie sytuacja przedstawia się, gdy chodzi o nabór na nie. W niektórych państwach nie wystarczy sam dyplom ukończenia studiów licencjackich, a należy spełnić dodatkowe wymogi. Stąd niestety nie ma wyraźnych sygnałów, by system edukacji na poziomie wyższym był w państwach europejskich do końca 2010 roku bardziej kompatybilny. Proces boloński poddawany jest również krytyce: Erkki Berndtson uznał zmiany, jakie w jego wyniku były lub mają być wprowadzone za „kosmetyczne”, a proponowane reformy za „jednostronne” niedające odpowiedzi na rzeczywiste problemy, z jakimi musi się zmierzyć szkolnictwo wyższe (np. opłaty za czesne) (E. Berndtson, 2003).

Po drugie wdrażanie EOSW pozostające w gestii poszczególnych państw, skłania do zastanowienia się, jak silny jest sam proces boloński. Koordynacja narodowych polityk na szczelnie europejskim odbywa się albo poprzez instrumenty wiążące (np. dyrektywy), albo narzędzia „prawa miękkiego” (koordynacja „przekonująca” – *persuasive*)¹². Implementacja EOSW wykorzystuje ten drugi rodzaj instrumentów. Śledząc tempo wprowadzania zmian można zauważyć, że jest ono różne w poszczególnych krajach. Mając powyższe na uwadze, należałoby wdrożyć miarodajny system monitorujący, który umożliwiłby śledzenie przebiegu reform oraz ich zgodności z wytycznymi procesu bolońskiego. Nie można również zapominać, że sam proces boloński obejmuje swym zasięgiem kraje bardzo zróżnicowane i to nie tylko pod względem ekonomicznym, ale również organizacji kształcenia uniwersyteckiego (B. Reinalda, E. Kulesza, 2006).

¹⁰ Co odpowiada liczbie 30 ECTS na semestr.

¹¹ Gdy na studiach licencjackich student zdobył 240 ECTS, wówczas minimum do uzyskania na studiach magisterskich wynosi 60 ECTS.

¹² Koordynacja „przekonująca” nie wymaga zaangażowania narodowych instytucji edukacyjnych, ale wspiera te, które chcą uczestniczyć poprzez zapewnienie pewnego stopnia koordynacji oraz wsparcia finansowego. Przykładem mogą być tutaj programy Sokrates czy Erasmus (B. Reinalda, E. Kulesza, 2006, s. 105).

Po trzecie, nasuwa się pytanie odnośnie do roli, jaką w procesie bolońskim odgrywają aktorzy ponadpaństwowi, czyli np. Komisja Europejska. W założeniu sygnatariuszy deklaracji sorbońskiej leżało przeświadczenie, by dokonać harmonizacji europejskiego systemu szkolnictwa wyższego poza obszarem wpływu instytucji wspólnotowych. Rok później uruchomiony został proces boloński, do którego dopiero w 2001 roku na konferencji w Pradze zaproszono jako pełnego członka Komisję Europejską¹³. Gdy analizujemy proces boloński, możemy dojść do wniosku, iż na jego przebieg wywierały istotny wpływ instytucje europejskie. Kluczowe polityki wspólnotowe w dziedzinach związanych z procesem bolońskim są wytyczane przez Radę Unii Europejskiej (*European Council*). Pozostawia to niewielkie pole manewru dla „tworzenia polityki” w tym obszarze przez KE, co nie przeszkadza tej ostatniej pełnić roli instytucji koordynującej przebieg procesu bolońskiego i realizowanych w jego efekcie działań priorytetowych (C. Balzer, K. Martens, 2004). Proces boloński ciągle ewoluuje, aktorami biorącymi w nim udział są nie tylko przedstawiciele państw zaangażowanych, ale również organizacje międzynarodowe¹⁴, instytucje szkolnictwa wyższego¹⁵ czy studenci. Szczególnie ci ostatni mają możliwość aktywnego uczestniczenia i wpływania na kształt reformy systemu szkolnictwa wyższego, co pośrednio przyczynia się do rozwijania u nich kultury obywatelskiej.

Po czwarte, przechodząc na płaszczyznę globalną, można postawić pytanie czy, a jeżeli tak, to do jakiego stopnia proces boloński stanowi odpowiedź na pojawiające się wyzwania dynamicznego rozwoju światowego sektora usług edukacyjnych. I choć proces boloński zmierza do harmonizacji szkolnictwa wyższego w Europie, to aspekt międzynarodowy jest również szczególnie mocno akcentowany. Już w samej deklaracji bolońskiej czytamy, że jej „*celem jest zwiększanie międzynarodowej konkurencyjności europejskiego systemu kształcenia na poziomie wyższym*”. Pomimo najszczerzych zapewnień realizacja podjętych zobowiązań w zakresie zwiększenia udziału europejskiego szkolnictwa wyższego w światowym rynku usług edukacyjnych jest stosunkowo słaba (B. Reinalda, E. Kulesza, 2006). Również międzynarodowy wymiar procesu bolońskiego pozostaje nadzwyczaj „anemiczny” i w dużej mierze uzależniony od strategii UE.

Brak strategii rozwoju polskiego systemu szkolnictwa wyższego powoduje, że niekiedy mogą wystąpić trudności z przeniesieniem międzynarodowych celów strategicznych na poziom poszczególnych uczelni¹⁶. Podobnie kwestia przedstawia się w przypadku prób opracowywania krajowej strategii uczenia się przez całe życie, która mogłaby wytyczyć zadania stojące przed uczelniami w kontekście budowy społeczeństwa wiedzy. Stąd duże znaczenie można tutaj przypisać stosunkowo nowej inicjatywie Komisji Europejskiej, jaką jest tworzenie Europejskich Ram Kwalifikacji (*European Qualifications Framework*) definiowanych w wymiarze efektów kształcenia (*learning outcomes*) składających się z ośmiu poziomów odniesienia. Dzięki temu projektowi zdobywane w toku uczenia się (zarówno formalnego, jak i nieformalnego) kwalifi-

¹³ W tym miejscu należy wspomnieć, iż Komisja Europejska zapewnia instytucjonalne i finansowe wsparcie procesu bolońskiego. [C. Balzer, K. Martens, 2004, s. 3].

¹⁴ Np. Rada Europy, która posiada status obserwatora.

¹⁵ Np. Europejskie Stowarzyszenie Uniwersytetów (EUA).

¹⁶ Por. E. Chmielewska, M. Taras, *Proces Boloński – co nowego po Leuven? Relacja z konferencji Proces Boloński a strategię rozwoju szkół wyższych*, WWW. http://www.e-mentor.edu.pl/30,650,Proces_Bolonski_co_nowego_po_Leuven_Relacja_z_konferencji_Proces_Bolonski_a_strategie_rozwoju_szkol_wyzszych.html [21.04.2010].

kacje staną się bardziej czytelne i porównywalne w różnych państwach¹⁷. Zasadniczym celem przyświecającym ich wprowadzeniu jest położenie większego nacisku na zwiększanie mobilności wśród obywateli oraz na promowanie wśród nich idei uczenia się przez całe życie będącej jednym z wyzwań strategii *Europa 2020*.

Podsumowanie

Proces boloński obejmuje szerokie spektrum zagadnień. Dotyczą one nie tylko opracowania względnie spójnej struktury studiów na poziomie wyższym, ale również określenia mechanizmów zarządzania nimi czy sprecyzowania rodzaju kompetencji, jakimi po zakończeniu kształcenia będzie dysponował absolwent. W procesie bolońskim kładzie się również nacisk na wzmocnienie w systemie szkolnictwa wyższego sfery badań naukowych, społecznego wymiaru edukacji oraz podkreślenie znaczenia i roli kształcenia ustawicznego.

Odwoluje się więc on do tych wyzwań, z jakimi społeczeństwa będą musiały się zmierzyć w XXI wieku, czyli powiązaniem wzrostu gospodarczego z dążeniami do zapewnienia spójności społecznej, występowaniem tendencji do nawiązywania współpracy o charakterze międzynarodowym czy nasilaniem się zjawiska konkurencji na rynku globalnych usług edukacyjnych. Z pola widzenia nie może również zniknąć podnoszenie i doskonalenie jakości procesu kształcenia, które stanowi jeden z zasadniczych celów towarzyszących reformom wdrażanym w ramach procesu bolońskiego.

Literatura

1. Balzer C., Martens K., (2004), International Higher Education and the Bologna Process. What Part Does the European Commission Play?, paper presented to the EPSNet 2004 Plenary Conference "Political Science after the EU Enlargement", Charles University, Prague.
2. Berndtson E., (2003), The European Higher Education Area: To Change or not to Change? w: EPSNet Kiosk Plus, "The NET Journal of Political Science", 1/2, November.
3. Bologna Process Stocktaking, (2005), Report from a Working Group Appointed by the Bologna Follow – Up Group to the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen.
4. The Bologna Process 2020 – the European Higher Education Area in the New Decade, Leuven Louvain-la-Neuve Communiqué, April 28–29, 2009, http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf, [25.03.2010].
5. Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area, March 12, 2010, http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf, [23.03.2010].
6. Chmielewska E., *Od Europejskich do Krajowych Ram Kwalifikacji*, Wyd. Fundusz Współpracy, Warszawa 2009.
7. Chmielewska E., Taras M., *Proces Boloński – co nowego po Leuven? Relacja z konferencji Proces Boloński a strategie rozwoju szkół wyższych*, WWW. http://www.e-mentor.edu.pl/30,650, Proces_Bolonski_co_nowego_po_Leuven_Relacja_z_konferencji_Proces_Bolonski_a_strategie_rozwoju_szkol_wyzszych.html [21.04.2010].

¹⁷ Por. E. Chmielewska, *Od Europejskich do Krajowych Ram Kwalifikacji*, Wyd. Fundusz Współpracy, Warszawa 2009, s. 10.

8. Conclusions and Recommendations of the Seminar to the Prague Higher Education Summit, (2001), The Bologna Process. Seminar on Bachelor-level Degrees, Helsinki.
9. Reinalda B., Kulesza E., (2006), The Bologna Process – Harmonizing Europe’s Higher Education, Barbara Budrich Publishers, Opladen & Farmington Hills.
10. Struktury systemów szkolnictwa wyższego w Europie 2006/2007, Proces Boloński: kierunki rozwoju w poszczególnych krajach, Komisja Europejska http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/085DN/085_PL_PL.pdf [22.04.2010].
11. Uniwersytet Jagielloński, www.uj.edu.pl/dydaktyka/studenci.php?id=13 [16.04.2010].
12. Zgaga P., (2003), The Bologna Process Between Prague 2001 and Berlin 2003: Contributions to Higher Education Policy, Berlin.

Dane korespondencyjne autorki:

dr Anna MARSZAŁEK

e-mail: annamarszalek.9@gmail.com

Mirosława CYLKOWSKA-NOWAK

Uniwersytet Medyczny im. K. Marcinkowskiego w Poznaniu

Kształcenie lekarzy w Japonii

Physician education in Japan

Słowa kluczowe: japońskie szkolnictwo wyższe, decentralizacja, deregulacja, kształcenie lekarzy, kształcenie przeddyplomowe, nabór studentów, ocenianie studentów, egzamin państwowy, szkolenie podyplomowe.

Key words: Japanese higher education, decentralization, deregulation, physician education, undergraduate education, student selection, student assessment, national examination, postgraduate training.

Summary

This paper is aimed at description and analyzing of contemporary state of physician education in Japan, and presentation direction of transformation connected with decentralization and deregulation process. In the research comparative analysis have been used. The research material were publications (articles, books and e-documents) physician education published during the last decade.

Wprowadzenie

Kształcenie lekarzy w Japonii ulega systematycznej zmianie od lat osiemdziesiątych XX wieku. Kierunki przeobrażeń obejmowały zarówno sferę programów kształcenia, naboru na studia, organizacji studiowania, sposobów zarządzania i finansowania działalności, oceny jakości kształcenia. Całe japońskie szkolnictwo wyższe (w tym również uczelnie kształcące w ramach kierunków medycznych) staje się elementem narodowego i globalnego „rynku kształcenia wyższego”. Szczególne znaczenie mają procesy decentralizacji i deregulacji.

Zmiany zmierzające do zmniejszenia wpływu rządu japońskiego (a zwłaszcza Ministerstwa Edukacji) na szkolnictwo wyższe zostały zapoczątkowane w ramach programu reform Yasuhiro Nakasone w latach osiemdziesiątych. Wdrożenie tych reformatorskich założeń było jednak niepełne. W kolejnej dekadzie kształcenie lekarzy poddane zostało druzgocącej krytyce. Wytoczono cztery zasadnicze, negatywne oceny stanu tej sfery edukacji wyższej w Japonii. Po pierwsze wskazywano na stagnację, w jakiej od dekad znajduje się japoński system kształcenia lekarzy. Po drugie szczególnie „archaiczne” wydawało się krytykom kształcenie przeddyplomowe i to ono powinno być w przede wszystkim zreformowane. Po trzecie uważano, że japońscy lekarze są przygotowywani do pracy w wąskich specjalnościach, z brakiem doświadczeń w dziedzinie praktykowania medycyny ogólnej. Po czwarte niska kompetencja w zakresie umiejętności posługiwania się językiem angielskim znacząco ogranicza możliwości profesjonalnego rozwoju w ramach studiów i po ich ukończeniu, korzystanie z obcojęzycznej literatury fachowej, uczestnictwo w stażach zagranicznych (Teo, 2007).

Krytyka stanu edukacji lekarzy zaistniała równocześnie z wyłanianiem się i stabilizowaniem mechanizmów wolnego rynku, zmianami demograficznymi („obkurczanie się” i starzenie populacji), rozwojem polityki neoliberalnej oraz globalizacją rzeczywistości społecznej i kulturowej. Zjawiska te i procesy przyczyniły się znacząco do powolnego transformowania wyższych uczelni japońskich. Dzięki stopniowemu ich uwalnianiu od centralnej kontroli stawały się one coraz bardziej elastyczne i otwarte na zmiany zachodzące w rzeczywistości oraz umiędzynarodowienie, które historycznie obce było Japończykom (Poole, 2003).

Ogromne znaczenie dla przemian szkolnictwa wyższego w Japonii miała zapoczątkowana w 2001 roku przez premiera Jun'ichirō Koizumi reforma państwa – a zwłaszcza *Plan Toyamy*. Program ten został sprawnie wdrożony. W 2001 roku powołano grupę ekspercką, w skład której weszli zarówno przedstawiciele środowiska akademickiego, jak i innych sektorów państwa japońskiego. Gremium to w oparciu o ścisłą współpracę z Japońskim Stowarzyszeniem Uniwersytetów Państwowych dokonało w 2002 roku rewizji podstaw prawnych, co pozwoliło na realne wprowadzenie restrukturyzacji. Efektem tych wspólnych działań była publikacja sześciu ustaw, wśród których najważniejszą dla zmian w szkolnictwie wyższym wydaje się *National University Corporation Law* (2004). W oparciu o tę regulację przeprowadzono inkorporację uniwersytetów państwowych w Japonii. Powstającym korporacjom uniwersyteckim nadawano tożsamość prawną. Są one zobowiązane do przedstawiania Ministerstwu Edukacji sześcioletnich planów rozwoju, uwzględniających wyznaczone centralnie cele średnioterminowe. Korporacje uniwersyteckie samodzielnie, autonomicznie wskazują sposoby prowadzące do osiągania celów. Środki na działalność tych nowych struktur alokowane są w oparciu o ocenę planów przez Ministerstwo Edukacji i raporty Komitetu Ewaluacji Korporacji Uniwersytetów Państwowych (*Evaluation Committee for National University Corporations*) oraz Państwowej Komisji ds. Stopni

Akademickich i Ewaluacji Uniwersyteckiej (*National Institution for Academic Degrees and University Evaluation – NIAD-UE*) (czyli zewnętrzne, niezależne instytucje mające oceniać jakość pracy szkół wyższych, istniejące w Japonii już od lat dziewięćdziesiątych). W ten sposób wysokość rządowego finansowania uzależniona została od oceny zarówno planowania oraz osiągnięć dydaktycznych, organizacyjnych, jak i naukowych korporacji. Jednocześnie środki dystrybuowane centralnie ulegają stopniowej redukcji, a coraz istotniejszym zadaniem powstałych korporacji jest samodzielne pozyskiwanie środków na działalność dydaktyczną i naukową (Okada, 2004).

Istotnym celem inkorporacji jest też wzmacnianie konkurencji pomiędzy różnymi typami szkół wyższych – państwowymi, lokalnymi publicznymi oraz prywatnymi. Zewnętrzna ocena działalności uczelni japońskich ma wyłaniać corocznie 30 szkół spełniających najwyższe międzynarodowe standardy (Okada, 2004).

Na czele każdej korporacji uniwersyteckiej stoi prezydent, któremu podlegają trzy rady – egzekutywna, administracyjna oraz ds. kształcenia i badań. Ponadto doraźnie zatrudniani są zewnętrzni eksperci i audytorzy. Osoby przyjmujące wymienione role (od prezydenta korporacji po audytorów) nie muszą być badaczami lub nauczycielami akademickimi. Ich zadaniem jest podejmowanie takich decyzji zarządczych, które pozwolą na utrzymywanie wysokiej jakości kształcenia oraz prowadzonych badań. Każda korporacja uniwersytecka ma prawo do autonomicznego ustalania oferty edukacyjnej i badawczej uniwersytetów, ich wewnętrznej struktury, wysokości czesnego oraz opłaty początkowej. Istotnym elementem zmiany zachodzącej w japońskim szkolnictwie wyższym jest też stopniowe znoszenie dotychczasowego statusu pracowników uniwersytetów, czyli statusu urzędnika państwowego. Ma to pozwolić na wprowadzenie bardziej elastycznych form zatrudnienia, z możliwością większej mobilności oraz rozwijanie bardziej motywującego systemu płac (Oba, 2005).

Wielu badaczy japońskiego szkolnictwa wyższego uważa, że inkorporacja państwowych uniwersytetów stanowi jedną z najbardziej radykalnych zmian na tym poziomie edukacji, jaka zaszła w Japonii od czasów Restauracji *Meiji*¹ (Kimura, 2008; Murasawa, 2002). Było to związane z odchodzeniem od tradycyjnej hierarchii, na czele której znajdowało się dotąd Ministerstwo Edukacji oraz jej urzędniczy korpus. Wiele kontrowersji wzbudziło też stopniowe legitymizowanie ekspertów spoza świata edukacji w rozmaitych strukturach mających zdolność zarządzającą.

Zachodzące w Japonii zmiany budzą ogromne zainteresowanie zagranicznych obserwatorów oraz badaczy porównawczych. Biorąc pod uwagę polskie reformy szkolnictwa wyższego, celowe wydaje się studiowanie przemian zachodzących w kraju, którego system ochrony zdrowia uważany jest za jeden z lepszych w świecie, a parametry epidemiologiczne charakteryzujące populację mieszkańców wysp japońskich ulegają systematycznej poprawie. Celem pracy jest zaprezentowanie charakterystyki oraz analizy zmian w dziedzinie kształcenia lekarzy w Japonii na początku XXI wieku.

¹ Epoka *Meiji* (1868–1912) stanowiła fazę otwarcia Japonii po długotrwałym okresie zamknięcia określanym mianem *Edo* (1609–1868). Był to okres panowania cesarza Mutsuhito, które nastąpiło w wyniku obalenia feudalnych rządów szogunatu rodu Tokugawa. *Meiji jidai*, czyli „epoka światłych rządów” zakończyła ponaddwustuletnią izolację Japonii oraz przyniosła znaczące przyspieszenie cywilizacyjne (J. Hall, Japonia od czasów najdawniejszych do dzisiaj, Warszawa 1979).

Charakterystyka ilościowa szkół kształcących lekarzy

W Japonii działa 80 szkół wyższych prowadzących kształcenie medyczne. 42 spośród nich posiada status uczelni państwowej, 8 – lokalnej, publicznej (tzw. prefekturalnej) oraz 29 – prywatnej. Ponadto Ministerstwo Obrony Narodowej posiada swoje własne kolegium medyczne. Jedna uczelnia prowadząca kształcenie lekarzy przypada na 1,6 miliona obywateli japońskich. W 2006 roku liczba studentów medycyny wynosiła 46 800. Nieco mniej niż jedną trzecią (15 331 – 32,8%) stanowiły kobiety. Liczba aplikujących na studia wynosiła 103 384, a uczelnie opuściło 7282 absolwentów (Kozu, 2006).

Dwie spośród uczelni prywatnych rozwinęły specyficzne programy kształcenia. Jichi Medical School (założona w 1972 roku) będąca częścią Jichi Medical University i położona w mieście Minamikawachi (Honsiu, 100 km na północ od Tokio), prowadzi kształcenie lekarzy medycyny środowiskowo-rodzinnej (dok. elektr.: www.jichi.ac.jp/index_e.html). Z kolei University of Occupational Environmental Health (powstały w 1977 roku), prowadzący swą działalność w mieście Futuoka (Kiusiu, na zachód od Osaki), przygotowuje lekarzy medycyny pracy (dok. elektr.: www.uoeh-u.ac.jp/index_e.html). Są oni zatrudniani w Japonii w każdej firmie o liczbie pracowników większej niż 50, w 34 szpitalach specjalizujących się w leczeniu chorób zawodowych, jako eksperci medyczni w organizacjach działających na rzecz zdrowia pracowników oraz w instytutach badawczych prowadzących badania w dziedzinie medycyny pracy (Toyabe, 2009).

Cechami charakterystycznymi japońskiego szkolnictwa wyższego jest zróżnicowanie instytucji kształcenia oraz dominacja sektora szkół prywatnych (por. tab. 1), przy czym największy prestiż społeczny mają uniwersytety państwowe – zwłaszcza te z nich, które posiadały historycznie status uniwersytetów cesarskich (np. obecny Uniwersytet Tokijski – w przeszłości *Tōkyō Teikoku Daigaku*, czyli Cesarski Uniwersytet Tokijski).

Tabela 1. Uczelnie japońskie według typów szkół wyższych w 2008 roku (dane z 1 maja)

Typy szkół wyższych	Uniwersytety	Kolegia młodzieżowe	Kolegia zawodowe	Kolegia specjalistyczne
Państwowe	86	–	55	11
Publiczne lokalne	75	24	6	202
Prywatne	591	361	3	2755
Łącznie	752	385	64	2968

Źródło: *Quality Assurance Framework of Higher Education in Japan*, Higher Education Bureau, Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology 2009.

Jednak dominacja instytucji prywatnych nie odnosi się do kształcenia lekarzy – w tej przestrzeni szkolnictwa wyższego ponad połowę (43 wśród 80) stanowią szkoły o statusie państwowym, czyli te, które w ostatniej dekadzie zostały poddane opisanej we wprowadzeniu do tego artykułu zmianie (Teo, 2007).

Kształcenie przeddyplomowe lekarzy

Programy kształcenia przeddyplomowego lekarskiego trwają w Japonii 6 lat, w tym 4 lata edukacji przedklinicznej oraz 2 lata edukacji klinicznej. Rok akademicki rozpoczyna się nietypowo w porównaniu z innymi krajami – 1 kwietnia, a kończy 31 marca następnego roku kalendarzowego. W trakcie rocznego dwusemestralnego studiowania zaplanowane są różnorodne przerwy wakacyjne. Wstępna faza etapu czteroletniego kształcenia przedklinicznego zawiera kontynuację i rozwinięcie nauki z poziomu szkoły średniej drugiego stopnia (odpowiednik polskiego liceum) w zakresie takich przedmiotów, jak: biologia, chemia, fizyka, matematyka, jak również wybranych przedmiotów humanistycznych (Tokuda, Hinohara, Fukui, 2008).

W 1975 roku w Uniwersytecie w Osace zapoczątkowana została po raz pierwszy w Japonii forma programowa *graduale schools*, czyli programu przygotowującego zarówno do przyszłej działalności profesjonalnej w zawodzie lekarza, jak i do prowadzenia badań naukowych w dziedzinie medycyny. Do 2006 roku to rozwiązanie programowe zostało wdrożone przez 36 z 80 uczelni prowadzących kształcenie lekarzy. W 11 spośród nich kształcenie pierwszej fazy edukacji przeddyplomowej wydłużono do pięciu lat; w czterech spośród nich istnieje ograniczona liczba miejsc (około pięciu) dla studentów chcących uzyskać na zakończenie studiów stopień naukowy doktora medycyny (*MD-PhD*).

W Japonii istnieje zróżnicowane podejście do naboru kandydatów na studia lekarskie. Najczęściej stanowi ono połączenie pisemnego testu osiągnięć, rozmowy kwalifikacyjnej, średniej wyników na zakończenie szkoły średniej drugiego stopnia lub rekomendacji jej dyrektora oraz egzaminu w formie pisemnego eseju. W 2005 roku 43 uczelnie państwowe oraz 8 lokalnych publicznych prowadzących kształcenie przeddyplomowe lekarzy oparło rekrutację o wyniki testów prowadzonych przez Narodowe Centrum Uniwersyteckich Egzaminów Wstępnych (istniejące od 1988 roku). Obowiązkowymi przedmiotami egzaminacyjnymi były: język japoński, język angielski, matematyka, dwa spośród przedmiotów przyrodniczych (biologia, chemia, fizyka, nauka o ziemi itp.) oraz dwa spośród przedmiotów humanistycznych i społecznych (historia Japonii, historia powszechna, geografia społeczna itp.). Nieco inaczej precyzowały swoje wymagania uczelnie prywatne kształcące lekarzy. Wymagały one bowiem zdania wspomnianego egzaminu z języka angielskiego, matematyki oraz dwóch z trzech przedmiotów spośród następujących: biologia, chemia, fizyka (Tokuda, Hinohara, Fukui, 2008, s. 801; Kozu, 2006).

W 2001 roku powołana przez Ministerstwo Edukacji Rada Koordynująca Reformę Kształcenia Medycznego i Dentystycznego w opublikowanym raporcie zaleciła innowacyjne zmiany programowe w stosunku do dotychczasowych rozwiązań koncentrujących się na nauczaniu dyscyplinarnym. Zaproponowano wdrożenie zintegrowanego modelu programu kształcenia medycznego w oparciu o tzw. „model programu rdzennego”, przygotowany przez Podkomisję ds. Badań i Rozwoju Programów Kształcenia Medycznego. Projektując nowe rozwiązanie programowe, nakreślono kluczowe, rdzenne komponenty kształcenia przeddyplomowego. Składało się na nie 1218 specyficznych celów, opisujących oczekiwane u studiujących zachowania profesjonalne. Na osiągnięcie tych celów przewidziano 70% dotychczasowego czasu kształcenia, w ramach którego studenci uczą się w bezpośredniej współpracy z nauczycielami akademickimi. Ponadto wspomniana Podkomisja ds. Badań i Rozwoju Programów Kształcenia Medycznego przygotowała przewodniki do wdrożenia zajęć klinicznych oraz do ewaluacji aktywności edukacyjnej wydziałów lekarskich. Dokumenty programowe i przewodniki zawierały także

szczególony wykaz wiedzy, umiejętności do ukształtowania w toku studiów, jak również opis zasad praktyki medycznej, komunikacji, podejścia zespołowego, strategii rozwiązywania problemów oraz logicznych sposobów myślenia. Powstały one przy współpracy członków Podkomisji ds. Badań i Rozwoju Programów Kształcenia Medycznego oraz reprezentantów 79 uczelni prowadzących kształcenie lekarzy (Coordinating Council..., 2006).

Przeprowadzone w 2005 roku przez Stowarzyszenie Japońskich Kolegiów Medycznych badanie wykazało, iż nowy program kształcenia lekarzy został wprowadzony w 66 uczelniach, rozpoczęto właśnie jego wdrożenie w trzech, a planowano w czterech. Trzy spośród ankietowanych szkół wyższych realizowały dotychczasowe programy dyscyplinarne, a trzy nie odpowiedziały na przesłany kwestionariusz. Także zakres wprowadzenia nowego, zintegrowanego modelu programu kształcenia medycznego był zróżnicowany. W niektórych uczelniach zapoczątkowano go na dwóch pierwszych latach pierwszej fazy edukacji przeddyplomowej. Z kolei w innych zmiana objęła trzy lub cztery lata.

We wspomnianym kwestionariuszu zamieszczono także blok pytań dotyczący stosowania w uczelniach medycznych podejścia dydaktycznego zorientowanego na rozwiązywanie problemu (*problem-based learning – PBL*). Historycznie zostało ono wprowadzone po raz pierwszy w Japonii w 1990 roku w Tokijskim Uniwersytecie Medycznym dla Kobiet. Badanie Stowarzyszenia Japońskich Kolegiów Medycznych wykazało, że *PBL* jest stosowane w 63 spośród 80 japońskich szkół wyższych kształcących lekarzy, a 13 planowało jego wdrożenie (Kozu, 2006).

Wprowadzenie nowych programów i metod kształcenia lekarzy wywołało konieczność zorganizowania tzw. laboratoriów umiejętności zawodowych. Są to specjalne pomieszczenia do zajęć, wyposażone w trenażery, symulatory, drobne sprzęty, materiały szkoleniowe, kamery, odtwarzacze wideo, dvd oraz komputery ze specjalnym oprogramowaniem dydaktycznym. Ponadto tę część treningu na różnego rodzaju urządzeniach uzupełniać miały zajęcia symulacyjne z udziałem opłacanych pacjentów odgrywających określone role (pacjentów cierpiących na wybrane choroby objęte programem kształcenia). Ten rodzaj ćwiczeń służyć powinien głównie rozwijaniu umiejętności społecznych (nawiązywanie kontaktu interpersonalnego, podtrzymywanie relacji, prowadzenie wywiadu, przekazywanie informacji pomyślnych i niepomyślnych itp.) i kognitywnych (myślenie dedukcyjne, wnioskowanie, argumentowanie, rozwiązywanie problemów itp.) wymaganych u przyszłego lekarza. Wyniki przeprowadzonego w 2005 roku przez Stowarzyszenie Japońskich Kolegiów Medycznych badania wykazały, iż tego rodzaju sale dydaktyczne powstały w 50 uczelniach kształcących lekarzy, a 14 przygotowywało się do ich zorganizowania. Koszty wyposażenia laboratoriów były wysokie: od 5 770 000 jenów (50 000 dolarów) do 70 000 000 jenów (5 600 000 dolarów) (Shimura, Yoshimura, Saito, Aso, 2008).

Egzaminowanie i ocenianie postępów w nauce

W marcu 2005 roku powołano w Japonii Organizację ds. Powszechnych Testów Osiągnięć (*Common Achievement Tests Organization – CATO*), która stanowi konsorcjum wszystkich szkół wyższych kształcących lekarzy i dentystów. Jej celem jest organizowanie i przeprowadzanie Powszechnego Testu Osiągnięć (*Common Achievement Test – CAT*), egzaminu testowego mierzącego rezultaty studentów kończących kształcenie przedkliniczne w ramach zintegrowanego modelu programu kształcenia medycznego. *CAT* składa się z dwóch etapów – pierwszego, komputerowego testowania (*Computer-Based Testing – CBT*) oraz drugiego, będącego Obiek-

tywnym Ustrukturyzowanym Egzaminem Kliniknym (*Objective Structured Clinical Examination – OSCE*).

Pierwszy etap testowania (*CBT*) składa się z 300 zadań testowych dostępnych bezpośrednio w komputerach uczelni, które zgłosiły swój akces uczestnictwa. Egzamin trwa sześć godzin. W teście proporcjonalnie reprezentowane są wybrane bloki wiedzy medycznej. Są to:

- podstawy medycyny – 5%,
- ogólne zasady nauk biomedycznych – 20%,
- anatomia prawidłowa, funkcjonalna, patofizjologia, podstawy diagnozy i leczenia – 40%,
- systemowe zmiany patofizjologiczne i patologiczne – 10%,
- wprowadzenie do medycyny klinicznej – 15%,
- promocja zdrowia, opieka nad pacjentem, społeczeństwo – 10%.

Baza zadań testowych rozwijana jest od 2001 roku. Corocznie zwiększa się ona o około 10 000 pytań przesyłanych przez uczelnie, które następnie biorą udział w egzaminie. Wyboru zadań, ich recenzji, edycji, standaryzacji dokonuje Organizacja ds. Powszechnych Testów Osiągnięć. Ostateczne testy trafiające do egzaminowanych studentów z centralnego komputera *CATO* są identyczne pod względem treści, lecz kolejność pytań jest zróżnicowana. Ma to uczynić egzamin bardziej obiektywnym i uniemożliwić zaistnienie jakichkolwiek nieprawidłowości i nieuczciwości (Shimura, Aramaki, Shimizu, Miyashita, Adachi, Teramoto, 2004).

Druga część egzaminu – *OSCE* – służy ocenie kompetencji klinicznych studentów. Są one uporządkowane w sześć tematycznych bloków oraz przyporządkowano im ściśle określony czas egzaminowania: „wywiad medyczny” – 10 minut, „głowa i szyja” – 5 minut, „oznaki życiowe i klatka piersiowa” – 5 minut, „brzuch” – 5 minut, „badanie neurologiczne” – 5 minut, „podstawowe procedury chirurgiczne oraz ratujące życie” – 5 minut. Egzaminowani studenci przemierzają się od stanowiska do stanowiska i rozwiązują kolejno zadania związane z wymienionymi blokami. Każde stanowisko prowadzone jest przez dwóch egzaminatorów – jednego zewnętrznego i jednego pochodzącego z egzaminującej uczelni.

Powszechny Test Osiągnięć (*CAT*) jest odpowiednikiem pierwszego etapu (*Step I*) amerykańskiego Egzaminu Licencjonowania Medycznego (*Medical Licensing Examination*), przy czym nie pełni w Japonii takiej roli. O sposobie wykorzystywania wyników egzaminu decydują uczelnie. W niektórych szkołach informacje te stanowią element ewaluacji formatywnej (ukierunkowanej na motywowanie studenta do doskonalenia własnych wyników), w innych uzyskane wyniki służą do opracowania ewaluacji sumatywnej, która dalej silnie różnicuje studiujących i może stanowić procedurę selekcji na kolejny poziom kształcenia.

Wyniki *CAT* przesyłane są bezpośrednio do egzaminowanego studenta oraz zbiorczo do uczelni, w której egzamin został przeprowadzony. Koszty egzaminowania ponosi szkoła wyższa i są one wysokie. Opłata za przebieg egzaminu jednego studenta wynosi 28 000 jenów (240 dolarów). Ponadto uczelnia zobowiązana jest do pokrycia kosztów administracyjnych w wysokości około 1 514 000 jenów (513 000 dolarów).

Na zakończenie drugiego etapu studiów lekarskich w większości uczelni prowadzony jest zaawansowany Powszechny Test Osiągnięć, składający się z części pisemnej testowej oraz z testu kompetencji zawodowych. Corocznie pod koniec marca absolwenci studiów lekarskich, którzy ukończyli studia oraz pomyślnie zdali zorganizowane przez uczelnie egzaminy otrzymują tytuł zawodowy lekarza medycyny (*MD*) (Kozu, 2006).

Państwowy Egzamin Lekarski

Egzamin prowadzony jest raz w roku przez trzy dni w połowie lutego w 12 miastach archipelagu japońskiego. Organizatorem tego przedsięwzięcia jest Ministerstwo Zdrowia, Pomocy Społecznej i Pracy. Aplikujący do udziału w egzaminie muszą przedłożyć dyplom ukończenia studiów przeddyplomowych w Japonii lub innym kraju. Możliwe jest także przystąpienie do procedury egzaminacyjnej w roku akademickim, w którym student kończy studia (zakończenie studiów ma miejsce 31 marca). Osoby, które uzyskują pozytywny wynik egzaminu, otrzymują Państwową Licencję Lekarza i mogą ubiegać się o rezydenturę zawodową.

Na egzamin składa się 500 pytań testowych wielokrotnego wyboru, opracowanych w formie papierowej. Aplikanci otrzymują generalną strukturę merytoryczną wraz ze wskazaniem rozkładu procentowego problematyki egzaminacyjnej. W roku 2005 opublikowano następującą listę obszarów, z zakresu których przygotowywane są egzaminy. Obejmowała ona następującą problematykę:

- prawa pacjenta/etyka medyczna – 4%,
- społeczeństwo i świadczenia medyczne – 2%,
- informacja medyczna i ich poświadczanie – 2%,
- struktura i funkcje ludzkiego organizmu – 3%,
- wywiad lekarski – 6%,
- główne symptomy – 15%,
- ogólne badanie lekarskie – 13%,
- podstawowe testy kliniczne – 5%,
- podstawowa opieka zdrowotna – 9%,
- zasadnicze choroby/urazy/objawy – 10%,
- zasadnicze typy terapii i podstawowe umiejętności kliniczne – 8%,
- podejście zespołowe w opiece zdrowotnej – 3%,
- style życia i ryzyko zdrowotne – 6%,
- psychologiczno-społeczna charakterystyka pacjenta – 5%,
- jakość i bezpieczeństwo usług medycznych – 3%,
- zasadnicze aspekty kształcenia lekarskiego – 2%.

W przygotowaniu pytań egzaminacyjnych biorą udział różne instytucje i organizacje. Są to: uczelnie kształcące lekarzy, szpitale, kliniki, Japońskie Towarzystwo Medyczne.

Uzyskanie 80% poprawnych odpowiedzi jest równoznaczne ze zdaniem Państwowego Egzaminu Lekarskiego. W 2006 roku do egzaminu przystąpiło 8602 aplikantów. Pozytywny wynik osiągnęły 7742 osoby, co stanowiło 90% egzaminowanych (w tym 2529 kobiet). Wskaźnik zdawalności egzaminu był wyższy wśród niedawnych absolwentów studiów lekarskich (93,9%), a niższy wśród legitymujących się wcześniej wydanym dyplomem (57,3%) (Kozu, 2006).

Wstępne, podyplomowe szkolenia kliniczne

Japońscy lekarze, którzy uzyskali pozytywny wynik Państwowego Egzaminu Lekarskiego przystępują do podyplomowego szkolenia klinicznego w ramach rezydentury zawodowej, która trwa aktualnie dwa lata.

Czas trwania tej formy kształcenia oraz stopień jej sformalizowania zmieniał się historycznie. W oparciu o powojenne normy prawne z 1946 roku absolwenci studiów lekarskich byli

formalnie zobligowani do odbycia rocznego stażu zawodowego. Jednak z uwagi na zdezaktualizowanie się programu tej formy szkolenia oraz brak środków finansowych na jego realizację w 1969 roku odstąpiono od przymusu prawnego. Dwuletnie lekarskie staże zawodowe były nieobowiązkowe. Dopiero Rozporządzenie Ministerstwa Zdrowia, Pomocy Społecznej i Pracy nr 158 z 2002 roku wprowadziło nowy program tego typu szkoleń oraz przywróciło obligatoryjność ich odbywania. Nowa forma zdobywania kompetencji zawodowych zaczęła w pełni obowiązywać w 2004 roku.

Program stażu koncentruje się na dostarczeniu solidnych podstaw oraz efektywnego szkolenia w zakresie podstawowej opieki oraz medycyny ogólnej, z uwzględnieniem przyszłych wyborów przez stażystów specjalizacji. Pierwszy rok szkolenia obejmuje zajęcia stażowe w zakresie interny. Ich czas trwania nie powinien być krótszy niż 6 miesięcy. Następnie stażyści poznają chirurgię oraz pierwszą pomoc (wraz z anestezjologią). W drugim roku zapewnione powinny być staże w dziedzinie pediatrii, ginekologii i położnictwa, psychiatrii oraz medycyny środowiskowo-rodzinnej. Taki zakres programowy stażu jest obligatoryjny wobec lekarzy, którzy zdali Państwowy Egzamin Lekarski, zostali zarejestrowani po 1 kwietnia 2004 roku i wyrażają chęć podjęcia w przyszłości pracy z pacjentem.

Wstępne, podyplomowe szkolenia kliniczne odbywają się w trzech typach szpitali:

- autonomicznych – zalicza się do nich głównie szpitale uniwersyteckie, duże szpitale realizujące dydaktykę medyczną,
- administracyjnie wyznaczonych do prowadzenia staży,
- kooperujących z administracyjnie wyznaczonymi do prowadzenia staży; pełnią one rolę szpitali dodatkowych.

Odbywanie stażu bez zarejestrowania w systemie krajowym jest w Japonii zabronione. Ze szpitalami przyjmującymi stażystów zawierane są umowy, a opiekunowie wstępnego szkolenia klinicznego otrzymują za tę pracę honoraria. Ponadto decyzją Sądu Najwyższego z 3 czerwca 2005 roku tygodniowa liczba godzin stażu została ograniczona do 40. Regulacja ta została wprowadzona po tragicznej śmierci z przepracowania jednego ze stażystów (Kozu, 2006).

Specjalistyczne, podyplomowe szkolenia kliniczne

Specjalistyczne, podyplomowe szkolenia kliniczne prowadzone są głównie przez kliniki usytuowane w szpitalach uniwersyteckich. Są one nadzorowane przez powołaną z inicjatywy Japońskiego Towarzystwa Medycznego w 2002 roku Japońską Radę ds. Specjalności Medycznych.

Czas trwania staży specjalistycznych wynosi od 4 do 6 lat. Są one prowadzone w zakresie 18 różnych, podstawowych specjalności medycznych. Możliwe jest odbywanie stażu w zakresie jednej specjalności podstawowej. Nadzór merytoryczny nad nimi prowadzą stowarzyszenia medyczne, których zadaniem statutowym jest rozwijanie tych dyscyplin medycyny. Organizacje te powołują też rady egzaminacyjne oraz przeprowadzają egzaminy na zakończenie specjalistycznych, podyplomowych staży klinicznych.

Ponadto możliwe jest podjęcie – obok stażu w specjalności podstawowej – szkolenia w wybranej subdyscyplinie medycznej. Aktualnie jest ich 26, a nadzór nad nimi prowadzi siedem towarzystw medycznych (Onishi, Yoshida, 2004).

Zakończenie

Kształcenie lekarzy w Japonii ulega aktualnie postępującej zmianie. Przeobrażenia te zapoczątkowano w latach osiemdziesiątych XX wieku, jednak dopiero teraz w pierwszej dekadzie XXI wieku zaistniały warunki prawne oraz społeczna zgoda na ich wprowadzenie.

Do istotnych zmian w edukacji lekarzy zaliczyć należy: inkorporację publicznych uniwersytetów; skonstruowanie ciągłego cyklu kształcenia przed- i podyplomowego wraz z systemem staży klinicznych, licencjonowaniem lekarzy oraz Państwowym Egzaminem Lekarskim; wprowadzenie zintegrowanego programu studiów; dostosowanie egzaminowania do zmian programowych; upowszechnienie podejścia dydaktycznego zorientowanego na rozwiązywanie problemu (*problem-based learning* – *PBL*); zainicjowanie kształtowania umiejętności zawodowych w laboratoriach umiejętności; oraz zaangażowanie do gremiów decyzyjnych w kwestii kształcenia lekarskiego osób spoza środowiska medycznego oraz z organizacji zawodowych i medycznych towarzystw naukowych.

Transformacja kształcenia lekarzy nie jest jeszcze całkowita. Jednym z ważnych problemów jest postępująca ogólna, krajowa decentralizacja i deregulacja (zaprogramowana w ramach reformy administracji państwowej), przebiegająca w opozycji do przestarzałych dążeń ministerstw (edukacji i zdrowia) do ścisłego kontrolowania i centralnego zarządzania, które miało miejsce przed rokiem 2001. Nowym regulatorem kształcenia lekarzy miałyby być informacje płynące do zarządów korporacji uniwersyteckich z zewnętrznych komisji i urzędów szacujących rezultaty funkcjonowania uczelni. Swoistym mechanizmem regulującym staje się też formujący się wolny rynek szkolnictwa wyższego – w warunkach postępującej globalizacji zarówno ten krajowy, japoński, jak i makroregionalny, azjatycki oraz światowy.

W trakcie zachodzących zmian rodzi się też wiele wątpliwości. Państwo japońskie przestaje bowiem być dla obywateli „twórcą” i „dostawcą” edukacji – ogranicza swoją rolę do formalnego regulowania szkolnictwa wyższego i kontrolowania czy regulacje te są respektowane. Odpowiedzialność za kształt i rezultaty edukacji wyższej – na przykładzie kształcenia lekarzy – w coraz większym stopniu zaczynają spoczywać na poszczególnych uczelniach.

Literatura

1. Coordinating Council on Medical and Dental Education, Guidelines for evaluating educational activities of faculties, http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/13/03/Skyouin.pdf, 10.12.2009.
2. Dok. elektr.: www.uoeh-u.ac.jp/index_e.html, 13.04.2010.
3. Dok. elektr.: www.jichi.ac.jp/index_e.html, 13.04.2010.
4. Hall J. (1979), Japonia od czasów najdawniejszych do dzisiaj, Warszawa.
5. Kimura S. (2008), The Separation of National Universities from the Government in Japan: its after-effect, dok. elektr.: <http://www.azom.com/Details.asp?Article>, 2.12.2009.
6. Kozu T. (2006), Medical Education in Japan, *Academic Medicine*, December, nr 1, t. 81.
7. Murasawa M. (2002), The future of higher education in Japan: changing the legal status of national universities, *Higher Education*, nr 43.
8. Oba J. (2005), Higher Education in Japan. Incorporation of national universities and the development of private universities, Paper presented for seminars on higher education, Istanbul, Ankara, February, dok. elektr.: http://www.tr.emb-japan.go.jp/T_04.education.pdf, 2.12.2009.
9. Okada A. (2004), Analysis of the History of University Reform in Japan, repository. tufs.ac.jp/bitstream/10108/20970/1/jlc030004.pdf, 20.12.2009.

10. Onishi H., Yoshida I. (2004), Rapid change in Japanese medical education, *Medical Teacher*, nr 26.
11. Poole G. S. (2003), Higher Education Reform in Japan: Amano Ikuo on 'The University in Crisis', *International Education Journal*, nr 3, t. 4.
12. Quality Assurance Framework of Higher Education in Japan, Higher Education Bureau, Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology 2009.
13. Shimura T., Aramaki T., Shimizu K., Miyashita T., Adachi K., Teramoto A. (2004), Implementation of integrated medical curriculum in Japanese medical schools, *Journal of Nippon Medical School*, nr 71.
14. Shimura T., Yoshimura A., Saito T., Aso R. (2008), Unique Medical Education Programs at Nippon Medical School, *Journal of Nippon Medical School*, nr 4, t. 75.
15. Teo A. R. (2007), Misperceptions of medical education in Japan: how reform is changing the landscape, *Keio Journal of Medicine*, June, nr 2, t. 56.
16. Teo A. R. (2007), The current state of medical education in Japan: a system under reform, *Medical Education*, nr 41.
17. Tokuda Y., Hinohara S., Fukui T. (2008), Introducing a New Medical School System into Japan, *Annals Academy of Medicine*, September, nr 9, t. 37.
18. Toyabe S. (2009), Trend in geographic distribution of physicians in Japan, *International Journal for Equity in Health*, nr 5 t. 8, <http://www.equityhealthj.com/content.8/1/5>, 2.12.2009.

Dane korespondencyjne autora:

dr Mirosława CYLKOWSKA-NOWAK

Uniwersytet Medyczny im. Karola Marcinkowskiego

Zakład Edukacji

ul. Bukowska 70, 60-812 Poznań

e-mail: mcylkowska-nowak@wp.pl

Sieciowanie badań edukacyjnych w Europie na przykładzie działalności WIFO¹

Networking of educational research in Europe on the example of the WIFO activity

Słowa kluczowe: badania edukacyjne, sieci, edukacja zawodowa, szkolenia.

Key words: educational research, networks, vocational education, trainings.

Abstrakt

Several dimensions of linking educational research activities at the European level are addressed in this article: linking research content, both over time and across the field; linking research and information; and linking researchers in collaboration. These dimensions are outlined by drawing on evidence of piloting from the WIFO site, including thematic resource bases on European research projects, a synopsis of national research across countries in the European Union, directories of doctoral dissertations and Master's programmes, and an indexed edition of papers presented at the annual European Conference on Educational Research [ECER] by the European Research Network in Vocational Education and Training [VETNET].

Wprowadzenie

Koncepcja i obszar działalności forum WIFO (Wissenschaftsforum Bildung und Gesellschaft – WIFO²) z Berlina rozwijała się w ścisłej współpracy z instytucjami partnerskimi uprawiającymi działalność badawczą w dziedzinie edukacji w całej Europie. Artykuł omawia kilka wymiarów łączenia działań dotyczących badań nad edukacją na poziomie europejskim: łączenie treści badań zarówno w czasie, jak i tematycznie, łączenie badań oraz informacji oraz łączenie badaczy we wspólnych projektach. Wymienione obszary współpracy zostały opisane na podstawie dowodów zgromadzonych podczas realizacji pilotażowych projektów wdrożonych za pośrednictwem portalu WIFO. Należały do nich tematyczne bazy zasobów dotyczących europejskich projektów badawczych, raporty z badań krajowych prowadzonych w państwach Unii Europejskiej, spis prac doktorskich oraz programów studiów magisterskich oraz zindeksowane wydanie sprawozdań z konferencji ECER/VETNET (referaty prezentowane podczas dorocznej Europejskiej Konferencji Badań Edukacyjnych [European Conference on Educational Research]

¹ Artykuł opublikowany w *European Educational Research Journal*, Tom 6, nr 4, 2007;
http://www.worlds.co.uk/eej/content/pdfs/6/issue6_4.asp [26.03.2010]

² WIFO (Wissenschaftsforum Bildung und Gesellschaft) – portal internetowy poświęcony edukacji zawodowej i szkoleniom. Uruchomiony 10 lat temu przez Forum Badań nad Edukacją i Społeczeństwem (The Research Forum Education and Society); <http://www.wifo-gate.org>

ECER – przez Europejską Sieć Badań nad Edukacją Zawodową i Szkoleniami VETNET [European Research Network in Vocational Education and Training]), a także *Biuletyn Europejskich Badań Kształcenia i Pracy* (Newsletter for European Research in Learning and Work), jako skutecznych narzędzi dla powiązania platformy online ze społecznością badawczą.

Powstanie Forum Badań nad Edukacją w Europie – WIFO

Forum WIFO do Badań nad Edukacją w Europie (<http://www.wifo-gate.org>) jest portalem internetowym poświęconym edukacji zawodowej i szkoleniom oraz rozwojowi zasobów ludzkich. Jego załącznikiem była internetowa strona domowa Forum Badań nad Edukacją i Społeczeństwem (Wissenschaftsforum Bildung und Gesellschaft – WIFO), utworzona 10 lat temu. Pierwotnie jej celem było proste gromadzenie adresów internetowych (linków) prowadzących do najważniejszych zasobów na temat edukacji w krajach europejskich. Aktualizacje tych pierwszych wersji strony, w tym zbioru czasopism oraz listy aktualnych konferencji, były i są bardzo często wykorzystywane do dziś. Drugim etapem było tworzenie i prezentowanie witryn internetowych jako wsparcia dla bieżących europejskich projektów koordynowanych przez WIFO. Te pilotażowe działania obejmowały pierwszy projekt Leonardo da Vinci, prezentowany wyłącznie jako baza zasobów online (DUOQUAL). W późniejszym czasie WIFO angażowało się coraz częściej we wspieranie oraz recenzowanie europejskich projektów oraz sieci. W tej sytuacji strona domowa Forum rozwinęła się w platformę poświęconą zasobom badawczym oraz ekspertom działającym w Europie (czyli w obecnej Bramę WIFO).

Metoda współpracy, przyjęta dla rozwoju witryny WIFO, jest odzwierciedleniem ogólnych tendencji procesu rozwoju badań nad edukacją zawodową na poziomie europejskim, widocznych od połowy lat 90. Różne inicjatywy spowodowały stopniowe pojawienie się społeczności badawczej. Należały do nich działania sieci nieformalnych, rozwój partnerstw w nowych projektach programu Leonardo da Vinci, oraz powstanie **Europejskiej Sieci Badań nad Edukacją Zawodową i Szkoleniami VETNET**, stanowiącej część European Educational Research Association – EERA – Europejskiego Stowarzyszenia Badań nad Edukacją. Inicjatywom tym towarzyszyło utworzenie kilku pilotażowych stron internetowych, służących gromadzeniu wspólnych zasobów oraz ułatwianiu komunikacji. Najnowsza interaktywna platforma dla badaczy zajmujących się edukacją zawodową, która korzysta z oprogramowania typu open source, to strona domowa VETNET (<http://www.vet-research.net>), która działa jako część strony Knownet (<http://www.theknownet.com>).

W tym okresie Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego (CEDEFOP) odegrało bardzo aktywną rolę w promocji współpracy badawczej i wspierania działań sieciowych. Jedną z jego inicjatyw było promowanie Europejskiego Przeglądu Badań (ERO – European Research Overview) nad edukacją zawodową. Forum badawcze WIFO zostało partnerem przy rozwoju ERO, korzystając z zasobów i rozwiązań Europejskiej Wioski Szkoleniowej (European Training Village), w połączeniu z pracami pilotażowymi prowadzonymi na stronie WIFO. Współpraca ta, angażująca także sieć europejskich ekspertów CEDEFOP, okazała się silnym bodźcem do rozwoju WIFO.

Działania zmierzające do rozwoju witryny WIFO stymulowane były kilkoma głównymi kwestiami związanymi z badaniami europejskimi: *jak promować ciągłość badań*, na przykład gromadzenie wiedzy w sytuacji stałego braku ciągłości, zwłaszcza w projektach krótkotermini-

nowych; jak zlokalizować badania nad edukacją i kształceniem zawodowym, które mają charakter interdyscyplinarny a jednocześnie koncentrują się na obszarze profesjonalnym, w szerszym kontekście badawczym; jak powiązać prace badawcze z informacjami o badaniach (oraz dla badań) ponad podziałem pomiędzy badaniami a informacją; oraz jak tworzyć w Europie wspólnotę badaczy w świetle rozproszonych działań prowadzonych przez poszczególne instytucje, projekty i sieci.

Problemy są przedyskutowano w artykule poprzez analizę następujących wymiarów procesu łączenia działań dotyczących badań nad edukacją na poziomie europejskim:

- łączenie treści badań zarówno w czasie, jak i tematycznie;
- łączenie badań oraz informacji;
- łączenie badaczy we wspólnych projektach.

Różne płaszczyzny sieciowania badań edukacyjnych

Różne produkty, udostępniane na portalu WIFO, mają swoje własne cele związane ze wspieraniem lub odzwierciedlaniem poszczególnych działań badawczych (na przykład informowanie o wynikach projektu, gromadzenie referatów i prac, mapowanie tematów oraz analiza tendencji zmian). Cele te są dość „widoczne“, natomiast cele związane z łączeniem nie są oczywiste. Poniższy tekst dąży do zaprezentowania aspektów procesu sieciowania.

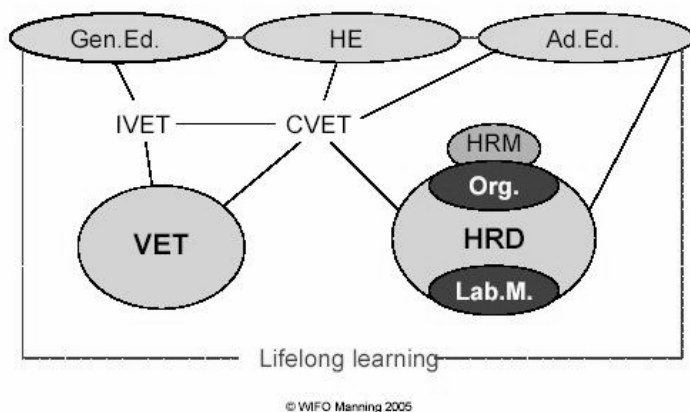
Łączenie treści badań

Pierwszym rozważanym aspektem jest sposób, w jaki badania nad edukacją i kształceniem zawodowym wiążą się z innymi obszarami badawczymi. Badania nad edukacją i kształceniem zawodowym są dziedziną interdyscyplinarną, ściśle powiązaną, przede wszystkim, z badaniami i praktyką edukacyjną. Ten szerszy kontekst determinował projekt portalu WIFO od samego początku, jako że portal został przewidziany jako brama do badań nad edukacją w Europie. Systematyczne gromadzenie linków, jako jedna z usług realizowanych przez portal, także jest z tym związane.

Dziedziną związaną z edukacją i kształceniem zawodowym (VET), która wyłoniła się jako odrębny obszar, jest rozwój zasobów ludzkich (HRD). Obszar ten był analizowany jako towarzyszący, a badania były prowadzone przez WIFO w ramach V Ramowego Programu Unii Europejskiej. Celem tego działania było zebranie wyników tematycznej grupy europejskich projektów badawczych, dotyczących rozwoju zasobów ludzkich. We współpracy z koordynatorami projektu na portalu WIFO opracowano bazę zasobów, która opiera się na koncepcji rozwoju europejskich zasobów ludzkich (EHRD, <http://www.ehrd.wifo-gate.org>). Portal EHRD został później rozbudowany we współpracy z Uniwersyteckim Forum na rzecz rozwoju zasobów ludzkich.

W ramach kontynuacji WIFO przeprowadziło projekt we współpracy z CEDEFOP, którego celem był monitoring, analiza i promocja europejskich badań nad VET oraz HRD. Jako wskazówki dla tych prac, mapa koncepcyjna badań związanych z VET i HRD (Rys. 1) została zamieszczona na portalu WIFO (<http://www.areas.wifo-gate.org>). Prezentuje ona główne badania europejskich badań i praktyki związanych z VET oraz/lub HRD, relacje pomiędzy tymi obszarami oraz ich pozycję w szerszym kontekście edukacyjnym.

European VET and HRD



Rys. 1. Mapa koncepcyjna badań VET i HRD

Źródło: WIFO Manning 2005

Legenda:

Ad.Ed. Adult education/ Edukacja dorosłych

CVET Continuing vocational education and training/ Ustawiczna edukacja zawodowa i szkolenia

Gen.Ed. General education/ Edukacja podstawowa

HE Higher education/ Szkolnictwo wyższe

HRD Human resource development/ Rozwój zasobów ludzkich

IVET Initial vocational education and training/ Pierwotna edukacja i szkolenia zawodowe

HRM Human resource management/ zarządzanie zasobami ludzkimi

Lab.M. Labour market/ rynek pracy

Org. Organisation / organizacja

VET Vocational education and training/ Edukacja zawodowa i szkolenia

Mapa ta jest praktycznym narzędziem (stałe aktualizowanym) służącym do opisanie treści zasobów oraz działań badawczych prowadzonych w całej Europie. Obecnie na forum WIFO stosowany jest bardziej ogólny zwrot – „nauka i praca” – opisujący te wzajemnie powiązane dziedziny. Dwa katalogi online opublikowane zostały przez WIFO w oparciu na tym podejściu: Katalog Prac Doktorskich (<http://www.ddd.wifo-gate.org>) oraz Katalog Programów Magisterskich (<http://www.master.wifo-gate.org>). Pierwszy z nich dąży do stworzenia platformy dla młodych badaczy oraz bazy tematów, nad którymi pracują. Drugi stara się analizować nowe kursy edukacji na poziomie wyższym, pojawiające się w ramach procesu bolońskiego. Powiązane obszary badań, objęte tymi dwoma katalogami, są prezentowane w dołączonych opisach tematyki.

Drugi aspekt sieciowania to ewolucja treści badań. Opieramy się na zbiorze produktów z badań oraz nawiązujemy do tych produktów w określonym czasie. Przykładem takiej bazy zasobów o strukturze chronologicznej jest prezentacja sprawozdań z konferencji organizowanych przez ECER/VETNET (referaty prezentowane podczas dorocznej Europejskiej Konferencji Badań Edukacyjnych [ECER] przez VETNET), co opisane jest poniżej. Kolejne podejście, realizowane pilotażowo jako specjalna usługa to odtwarzanie dyskusji tematycznych (z wykorzystaniem transkrypcji nagrań) przez badaczy na wybranych sesjach konferencyjnych. Przez kilka lat bardzo istotnym tematem debat było europejskie podejście do rozwoju zasobów ludz-

kich oraz do kształcenia zawodowego zarówno w badaniach, jak i w praktyce. Przegląd tych debat – od pierwszej wymiany poglądów podczas specjalnej sesji Międzynarodowej Konferencji Badań i Praktyki dotyczących Rozwoju Zasobów Ludzkich w Europie, zorganizowanej w roku 2002, aż do dyskusji okrągłego stołu podczas ECER 2006 – pokazuje, jak bardzo zmieniło się rozumienie tych problemów w ciągu ostatnich lat. Brama WIFO udostępnia kompletny zestaw tych sprawozdań na swojej stronie zawierającej publikacje (<http://www.pub.wifo-gate.org>).

Łączenie badań i informacji

Forum WIFO zapewnia informacje na temat działań badawczych, których celem jest wspieranie procesów współpracy na poziomie europejskim zamiast konkretnych prac w poszczególnych obszarach tematycznych. Ta usługa informacyjna wykorzystuje dane zgromadzone wewnętrznie, głównie poprzez własny udział w projektach i sieciach, oraz dokumentację uzyskaną z zewnątrz, głównie poprzez połączenie z bazami danych prowadzonymi przez Europejską Wioskę Szkoleniową (CEDEFOP/training village).

W ramach projektu realizowanego przez CEDEFOP, we współpracy z siecią ekspertów krajowych (ReferNet), WIFO zgromadziło informacje na temat aktualnego stanu badań i zmian w zakresie VET i HRD we wszystkich krajach członkowskich Unii Europejskiej. Na podstawie raportów krajowych udostępnianych przez tę sieć, na stronie WIFO udostępnione zostało Streszczenie Badań Krajowych (Wersja Pilotażowa 2006) (<http://www.synopsis.wifo-gate.org>). Streszczenia zapewniają uporządkowane informacje dla każdego kraju UE, dotyczące wspólnego zestawu kryteriów, w tym: informacje o zawartości krajowych zasad dotyczących VET/HRD, o tematach prowadzonych projektów badawczych i rozwojowych, instytucjach włączonych i realizujących badania, systemach finansowania oraz danych kontaktowych. Zamieszczone są tam także opisy prac badawczych VET/HRD. Streszczenie każdego projektu jest powiązane z bardziej szczegółowymi informacjami, przechowywanymi w Bazie ERO prowadzonej przez Europejską Wioskę Szkoleniową. Projekt ten jest wyjątkowym przykładem na to, jak można powiązać dwa „światy”, tj. badań oraz informacji, z punktu widzenia zawartości, rozwiązań oraz zaangażowanych ekspertów.

Inne, bardziej szczegółowe informacje znajdujące się na portalu WIFO, zostały uzyskane poprzez zastosowanie narzędzi analitycznych służących monitorowaniu działań badawczych. Jednym z tych narzędzi, służącym do opisywania zawartości zasobów badawczych, jest zestaw 25 deskryptorów tematycznych obejmujących VET i HRD. Z pomocą tych deskryptorów analizowane były tematy europejskich projektów badawczych oraz referatów prezentowanych na konferencjach w celu zidentyfikowania głównych wzorców i tendencji w badaniach. Wyniki wskazują, na przykład, na priorytetowe traktowanie tematów łączących procesy nauki i pracy. Ponadto głównym obszarem zainteresowań badawczych wydają się być procesy (edukacji, szkoleń lub rozwoju), nie zaś systemy i ramy. Wybór tych prac został udostępniony do pobrania na stronie WIFO poświęconej publikacjom. Przedstawiony jest także wstępny obraz tematycznego „krajobrazu” badań europejskich (związany z głównymi tematami pojawiającymi się w referatach na konferencjach dotyczących VET i HRD w ciągu ostatnich lat) (<http://www.topics.wifo-gate.org>).

Łączenie badaczy we wspólnych projektach

WIFO uczestniczyło w różnych inicjatywach, których celem było promowanie współpracy i tworzenia sieci w badaniach europejskich. Jednym z narzędzi wykorzystywanych od samego początku do wspierania tych działań była strona WIFO. Pozwoliło to na ciągłą aktualizację

ogólnych informacji oraz analiz dotyczących sieci badawczych oraz przedsięwzięć partnerskich w zakresie VET i HRD na poziomie europejskim. Pierwotna strona, prezentująca „panoramę sieci” (<http://www.networks.wifo-gate.org>) nadal służy jako punkt startowy do dalszych analiz. W ostatnim czasie część Monitora WIFO została poświęcona analizie działań prowadzonych w sieciach. Jedną z kwestii analizowanych w tych badaniach jest ewolucja wspólnot badaczy, tworzenie powiązań pomiędzy badaczami oraz sposoby wzajemnych powiązań pomiędzy różnymi grupami badaczy. Szczególnym przypadkiem analizowanym w tym kontekście jest relacja pomiędzy społecznościami VET a HRD, w szczególności rola, jaką dwie równoległe konferencje europejskie na temat VET i HRD odgrywają w tworzeniu społeczności: ECER, w tym program VETNET, oraz Międzynarodowa Konferencja Badań i Praktyki Rozwoju Zasobów Ludzkich w Europie (Konferencja HRD).

Przy wsparciu Uniwersyteckiego Forum na rzecz HRD, WIFO przeprowadziło analizę porównawczą uczestnictwa w tych dwóch konferencjach na przestrzeni kilku lat (<http://www.2conf.wifo-gate.org>). Oprócz innych rezultatów, analiza ta ujawniła, że tylko niewielka liczba osób uczestniczyła zarówno w konferencjach ECER/VETNET oraz HRD w dowolnym czasie w analizowanym okresie (stanowili oni jedną dziesiątą łącznej liczby indywidualnych uczestników każdej konferencji). Ta proporcja zazębiającego się uczestnictwa jest bardzo niewielka, biorąc pod uwagę bardzo bliskie więzy tematyczne pomiędzy tymi dwoma polami badań. Wyniki analizy były omawiane wśród członków obu sieci.

Specjalny wkład we wsparcie działań VETNET, zaoferowany przez portal WIFO we współpracy z kierownictwem VETNET oraz we współpracy z witryną internetową VETNET, to publikacja całości sprawozdań ECER/VETNET (<http://www.ecer-vetnet.wifo-gate.org>). Szczególnym celem przyświecającym tej usłudze, utworzonej przy pomocy licznych badaczy, jest wspieranie ciągłości działań sieciowych pomiędzy różnymi dorocznymi przedsięwzięciami oraz wzmacnianie procesu rozwoju wiedzy poprzez udostępnianie systematycznie gromadzonych zasobów. Zmieniona niedawno strona prezentująca sprawozdania zawiera zbiór nadesłanych referatów, powiązany z dokumentami do pobrania, obejmującymi wszystkie doroczne wydarzenia ECER/VETNET organizowane od roku 1998. Zbiór ten uzupełnia indeks, który pełni także rolę krótkiej prezentacji bazy zasobów. Indeks porządkuje referaty w podziale według autorów, krajów i słów kluczowych. Strona ta powinna pobudzać współpracę zarówno w ramach, jak i poza VETNET.

Interakcje portalu WIFO ze społecznością użytkowników

Jak wynika z przedstawionych powyżej informacji, zasoby na portalu WIFO były rozwijane poprzez nieustanne interakcje z różnymi grupami badaczy oraz innych ekspertów. Podejście to opiera się na dwóch filarach:

- zasobach technicznych, zaprojektowanych jako łatwa w użytkowaniu witryna internetowa, w połączeniu ze zwykłą pocztą elektroniczną jako podstawowym środkiem komunikacji;
- intensywnej współpracy pomiędzy redaktorem/moderatorem a sieciami, których ta współpraca dotyczy.

Podstawowa koncepcja tej współpracy bazuje na sieciach opartych na wiedzy, podkreślających wzajemne relacje pomiędzy zasobami a działaniami: zasoby mogą funkcjonować i wywierać swój pełny wpływ jedynie wówczas, kiedy ich użytkownicy wykorzystują je w sposób kompetentny w swojej pracy, powielając je w ten sposób nieustannie. To interaktywne podejście jest dość naturalne w przypadku zasobów opracowanych dla konkretnego partnerstwa projekto-

wego lub sieci, lecz trudniej jest wypracować je i utrzymać dla szerokiego dostępu do licznych zasobów. W tym celu WIFO korzysta z konwencjonalnego narzędzia komunikacji: *Newsletter for European Research in Learning and Work (L&W)* – *Biuletynu europejskich badań nad nauką i pracą (L&W)*, który jest dystrybuowany pocztą elektroniczną i publikowany na witrynie (<http://www.news.wifo-gate.org>). Biuletyn ten rozpowszechnia między innymi zaproszenia/wezwania do aktualizacji katalogów i sprawozdań z konferencji oraz ogłoszenia o publikacji nowych zasobów na witrynie WIFO.

L&W obrazuje zakres działań Bramy WIFO zarówno pod kątem tematycznym, jak i składu listy członkowskiej. Termin „nauka i praca” wykorzystany w tytule wytycza szerokie pola badań, łączące VET i HRD oraz obszary przenikania się. Lista członkowska – obejmująca obecnie około 800 osób – była rozwijana stopniowo, poprzez włączanie przedstawicieli poszczególnych sieci badawczych, partnerstw projektowych, ekspertów figurujących w katalogach, autorów referatów konferencyjnych oraz najważniejszych osób kontaktowych w powiązanych społecznościach badawczych. Ponadto podejmowano szczególne starania, aby zasięgiem *Biuletynu* objąć badaczy i ekspertów z Europy Środkowej i Wschodniej oraz włączyć ich do wspólnoty.

Biuletyn ten jest skutecznym narzędziem łączącym społeczność badaczy z platformą internetową, jednak mniej sformalizowane i elastyczne środki komunikacji, takie jak indywidualne wiadomości, jak również kontakty bezpośrednie i telefoniczne, pozostają niezastąpione. Badacze oraz ich działania prowadzone w całej Europie ulegają nieustannym zmianom, a w konsekwencji tych zmian Brama WIFO, mimo swojej krótkiej historii, także zmienia się w stanie ciągłego napięcia pomiędzy utrzymaniem a odnawianiem swoich usług i narzędzi.

Bibliografia

1. Manning S.: How to improve the standing of vocational compared to general education: A collaborative investigation of strategies and qualifications across Europe. In Descy, Pascaline; Tessaring, Manfred (eds.). Training in Europe. Second report on vocational training research in Europe 2000: Background report. Cedefop Reference series (3 volumes). Luxembourg 2001 (co-author: Johanna Lasonen).
2. Manning S.: Linking Educational Research Activities across Europe: A review of the WIFO Gateway. In: European Educational Research Journal/ EERJ Vol. 6 (2007) No 4, pp. 446-450. [http://www.words.co.uk/eerj/content/pdfs/6/issue6_4.asp] (see also WIFO Gate: About)
3. Manning S.: VET and HRD research in European countries: Profile of national research. Research Forum WIFO: Berlin. 2008/2009. [<http://www.b.shuttle.de/wifo/vet&hrd/=profile.htm>]
4. Manning S.: Web-based support for collaborative research. In: B. Nyhan (ed.): Taking steps towards the knowledge society. Luxembourg 2002 (CEDEFOP Reference series; 25), pp. 86-91.
5. Manning S.: What can we learn from the use of qualifications with a dual orientation across Europe? In: European Journal “Vocational Training” (CEDEFOP) No. 23 (2001), pp. 45-52.

Dane korespondencyjne autorki:

Dr Sabine MANNING

Neue Blumenstrasse 1, D-10179 Berlin, Niemcy

e-mail: sm@wifo-gate.org

Jednostka a społeczeństwo w teorii edukacji Émila Durkheima – próba rekonstrukcji

A unit and society in the theory of Émil Durkheim
– an attempt of reconstruction

Słowa kluczowe: Antyindywidualizm, antypsychologizm, edukacja, habitus, indywidualizm, internalizacja, jednostka, kolektywizm, kultura, moralność, natura, naturalizm przedmiotowy, podmiot, podmiotowość, program kształcenia, socjalizacja, społeczeństwo, struktura społeczna (stratyfikacja), środowisko, świadomość, wartość, wiedza.

Key words: Antiindividualism, antypsychologism, education, habitus, individualism, internalization, individual, collectivism, culture, morality, nature, subjective naturalism, subject, subjectivity, curriculum, socialization, society, social structure (stratification), habitat, awareness, value, knowledge.

Summary

The main subject of author's consideration is the relation between an individual and a society and a problem of subjectivity in É. Durkheim's theory of education. The author defines É. Durkheim's viewpoint as antiindividualistic, antypsychological and as the negation of subjective naturalism. The author stresses the role of education, which É. Durkheim understands as a process of creation of a social personality.

Wstęp

Gdy idzie o kwestię wzajemnych związków między jednostką a społeczeństwem, w naukach społecznych można wyróżnić dwie przeciwstawne tendencje. Pierwsza z nich wyraża się w obecnym od czasów Durkheima silnym przekonaniu o jednostronnym wpływie struktur społecznych na funkcjonowanie jednostek i w konsekwencji marginalizowaniu problematyki aktywności jednostki i jej wpływu na przebieg procesów społecznych i kształt społeczno-kulturowego otoczenia. Struktura społeczna i sposób funkcjonowania społeczeństwa wyznacza – w tym ujęciu – właściwości jednostek, a nigdy odwrotnie¹. Ten sposób myślenia jest charakterystyczny dla różnych odmian funkcjonalizmu i strukturalizmu. Druga tendencja wiąże się natomiast z tradycją hermeneutyczną i fenomenologiczną i podzielana jest przez wszystkie szkoły

¹ K. Zamiara, 1998. *Czy opozycja: indywidualizm – kolektywizm wymaga przewyciężenia?* „Człowiek i Społeczeństwo”, nr 16, s. 121.

tak zwanej socjologii interpretatywnej. Przyjmuje się tu, że rzeczywistość społeczna to efekt kompetentnych dokonań aktywnych ludzkich podmiotów².

Zasadniczym przedmiotem rozważań w niniejszym tekście jest relacja między jednostką ludzką a społeczeństwem oraz zagadnienie podmiotowości jednostki, które to kwestie dadzą się wyprowadzić z teorii edukacji Émila Durkheima. Analiza tejże teorii zmierza do uchwycenia jej wewnętrznej struktury, między innymi poprzez wyodrębnienie charakterystycznej dla niej aparatury pojęciowej. Pominiętych jest przy tym wiele kwestii zasadniczych dla socjologii Durkheima, a nacisk położony jest na te jej fragmenty, które są niezbędne dla przedstawienia tytułowego zagadnienia.

Teorię Durkheima można uznać za jedną z możliwych odpowiedzi na potrzebę rozwiązań teoretycznych rozpatrujących problem wzajemnych związków między jednostką a społeczeństwem, jako próbę uchwycenia wzajemnych zależności między instytucjonalnym wymiarem życia społecznego, a tym, co jest określane i wyznaczane przez działania jednostek. Dorobek tego myśliciela stwarza możliwość wglądu w relacje między układami symbolicznymi, stosunkami społecznymi oraz tworzeniem struktur doświadczenia.

Jak pisze J. Habermas – Durkheim (ale też Weber, Piaget, Freud, Chomsky) są myślicielami, których oryginalność polega na tym, że „wprowadzili oni paradygmaty, które jeszcze dziś równoprawnie ze sobą konkurują. Teoretycy ci są nadal współcześni, a w każdym razie nie stali się „historyczni” w takim znaczeniu jak Newton, Maxwell, Einstein czy Planck, którym udało się teoretycznie wyekspluować jakiś jeden fundamentalny paradygmat”³.

Durkheim a wielkie ideologie

Myśl Durkheima rozwija się w nieustannym dialogu z wielkimi ideologiami jego czasów – konserwatyzmem, liberalizmem i socjalizmem, choć żadnej z nich nie akceptuje. W niektórych kwestiach bliska jest mu tradycja konserwatywna (razem z konserwatystami oponuje przeciwko indywidualistycznemu sprowadzeniu społeczeństwa do mechanizmu produkcji i wymiany), ale zasadniczo reprezentuje orientację przeciwną konserwatyzmowi. Nie podziela konserwatywnej wizji człowieka i społeczeństwa, jest myślicielem programowo świeckim, zaangażowanym w działania na rzecz laicyzacji szkolnictwa⁴.

Nie podziela też liberalnej koncepcji społeczeństwa jako „ciała złożonego z indywidualnych osób”. Zarzuca liberałom sprowadzanie człowieka do *homo oeconomicus*, a zadań społeczeństwa do zapewnienia jednostkom maximum niezależności i materialnej pomyślności. Wbrew ideologii liberalnej opowiada się za tym, aby społeczeństwo było zorganizowane i podjęło trud wychowania jednostki ludzkiej – nie można, jego zdaniem, tych kwestii pozostawić działaniu sił natury⁵.

Socjalizm postrzega Durkheim jako ideologię pod pewnymi względami pokrewną liberalizmowi, zwłaszcza w zakresie traktowania państwa jako instrumentu życia ekonomicznego. Zasadniczy jednak powód odrzucenia socjalizmu związany jest z uznaniem przez Durkheima

² A. Giddens, 2001. *Nowe zasady metody socjologicznej. Pozytywna krytyka socjologii interpretatywnych*. Kraków, s. 219.

³ J. Habermas, 1999. *Teoria działania komunikacyjnego*. Warszawa, s. 255.

⁴ J. Szacki, 2002. *Historia myśli socjologicznej*. Warszawa.

⁵ Tamże.

zjawisk społecznych, z których analizy wyrósł ten nurt, za margines społecznej „patologii”. Nie sądzi on, że możliwości rozwojowe kapitalizmu zostały wyczerpane i trzeba zbudować nowe społeczeństwo, przeciwnie – optuje za przystosowaniem społeczeństwa obecnego do nowych warunków społecznego bytu. Jest przekonany, że kwestia społeczna nie jest kwestią pieniędzy czy siły, lecz moralności.

Dwoistość istoty ludzkiej

Gdy idzie o pojmowanie natury istoty ludzkiej, założeniem charakterystycznym dla teorii Durkheima jest **antypsychologizm**. Jest to stanowisko teoriopoznawcze głoszące, że zjawiska badane przez nauki humanistyczne są różne od zjawisk psychologicznych, w związku z tym wiedza z zakresu psychologii nie stanowi (wersja opisowa), względnie nie może stanowić (wersja normatywna) podstawy ich wyjaśniania. Durkheim odrzuca tym samym psychologizm – epistemologię, która akcentuje możliwość i potrzebę wyprowadzania wszelkich twierdzeń humanistyki z psychologii, czyni zatem psychologię podstawą teoretyczną, wyjaśniającą zjawiska humanistyczne.

Zgodnie z założeniem Durkheima, jednostki nie wykazują w zasadzie innych właściwości psychologicznych od tych, które w nich wytworzyło społeczeństwo. Wpływy społeczne oddziałujące na jednostki ludzkie w procesie socjalizacji kształtują je tak, aby wykazywały one charakterystyki psychologiczne: motywy, potrzeby i umiejętności odpowiednie z punktu widzenia społeczeństwa. Wpływ instytucji socjalizujących na jednostkę wydaje się tu jednostronny.

Durkheimowskie wyjaśnienie zachowań jednostek mieści się w ramach negacji naturalizmu przedmiotowego. Naturalizm w wersji przedmiotowej głosi, że zarówno zjawiska społeczno-kulturowe, jak i te z zakresu świadomości indywidualnej, stanowią szczególną dziedzinę zjawisk naturalnych/przyrodniczych – podlegają zatem analogicznym prawom jak zjawiska naturalne. Naturalizm przedmiotowy wszelkie prawidłowości, jakie występują w dziedzinie badanej przez humanistę sprowadza zatem do pewnych szczególnych przypadków prawidłowości przyrodniczych – biologicznych, psychofizjologicznych, fizykochemicznych. Negację tak sformułowanego poglądu można zatem ująć następująco: prawidłowości z zakresu nauk humanistycznych, w tym również te, które dotyczą funkcjonowania ludzkiej jednostki w świecie społecznym, nie dają się sprowadzić do prawidłowości przyrodniczych. Zanegowanie naturalizmu przedmiotowego w analizowanej koncepcji, wyraża się przede wszystkim w odrzuceniu biologizmu jako podstawy ujęcia jednostki ludzkiej. Biologizm może przyjąć formę poglądu głoszącego, że jednostka ludzka jest traktowana jako określonego typu organizm wyposażony w cechy uzyskane w procesie ewolucji biologicznej, organizm, którego funkcjonowanie zdeterminowane jest przez odpowiednie prawidłowości naturalne/biologiczne. Można uznać, że Durkheim sprzeciwia się takiemu pojmowaniu natury człowieka.

Jak pisze – człowiek odznacza się zastanawiającą dwoistością (*homo duplex*), która zauważana była (i jest nadal) w różnych systemach religijnych, filozoficznych, moralnych itp. Systemy te przedstawiały jednostkę ludzką jako istotę rozdartą między duszę i ciało, zmysły i rozum, instynkt i świadomość. Także z doświadczenia potocznego wiadomo o istnieniu dwóch aspektów życia psychicznego: na jednym biegunie znajdują się wrażenia zmysłowe, instynkty i dyspozycje związane z czysto fizycznymi potrzebami organizmu, na drugim zaś – myślenie i pojęciowe, moralność, religia itp. Ta druga sfera charakteryzuje się pewną powszechnością, jest

tym, co człowiek dzieli z innymi ludźmi. Owe dwa wymiary ludzkiej psychiki funkcjonują jako osobowy i bezosobowy, egoistyczny i altruistyczny, indywidualny i uniwersalny, jednostkowy i społeczny.

Innymi słowy, w każdym człowieku istnieją dwie istoty, które, mimo że nierozłączne (chyba że abstrakcyjnie), pozostają odrębne. Jedna z tych istot składa się z wszystkich stanów myślowych, które mają zastosowanie tylko w wypadku owej jednostki oraz w zdarzeniach w jej osobistym życiu – można by ją nazwać indywidualną istotą. Druga to system przekonań, odczuć oraz zwyczajów, które wyrażają się w jednostce – nie jej osobowość, ale grupa lub różne grupy, których jest częścią. Są to przekonania oraz zwyczaje religijne, moralne, narodowe tradycje, zawodowe normy, wszelkiego rodzaju zbiorowe opinie. Postępowanie moralne wymaga gwałtu na zwierzęcej naturze, wymaga wyrzeczenia, ofiary, współczucia – tego wszystkiego, bez czego nie ma czynu moralnego. Tak jak moralności i rozumu nie można wyprowadzić z żadnych cech człowieka jako organizmu biologicznego, tak nie można też uznać człowieka za istotę czysto duchową i przekreślić jego związek ze światem zwierzęcym. Całość tworzy istotę społeczną, a jej ukonstytuowanie w każdej jednostce stanowi cel edukacji.

Edukacja jako proces tworzenia społecznego Ja

É. Durkheim słusznie uważany jest za socjologa, który najwięcej uwagi poświęca edukacji, co więcej – edukacja, której przypisuje ogromną rolę, stanowi trzon jego teorii. Jak pisze, edukację pojmować trzeba jako „metodyczną socjalizację młodego pokolenia”⁶, której celem jest połączenie dwóch stron ludzkiej natury.

Durkheim sądzi, że między dwiema sferami ludzkiej natury (z jednej strony zwierzęce pożądaniami i instynkty, z drugiej – rozum, moralność) istnieje trwały antagonizm, a rolą edukacji jest ten antagonizm ograniczać. Łączy zatem Durkheim proces edukacji z tworzeniem społecznego Ja, które zawdzięcza swoje pochodzenie tylko i wyłącznie społeczeństwu – socjalizacja tworzy w człowieku nową istotę⁷. Edukacja pośredniczy pomiędzy społeczeństwem a owym Ja i jest procesem, zgodnie z którym zewnętrzne (społeczne) stają się wewnętrznymi (Ja). Edukacja jest procesem (tworzeniem habitusu), w którym społeczne Ja zostaje wpisane w jednostkę jako konstrukcyjne zasady świadomości, stanowiące struktury oraz uwarunkowania indywidualnego Ja.

Zasady te są wytworami pochodzenia społecznego, w związku z tym są raczej społecznie i historycznie zmienne niż uniwersalne. Dotyczą zarówno zewnętrznych form życia społeczeństw, jak i fundamentalnej istoty ich sposobu postrzegania świata⁸. Jak pisze Durkheim, ludzkość daleka jest od stanu niezmienności, przeciwnie – uwikłana jest w niekończący się proces ewolucji, rozpadu oraz odbudowy, daleka od bycia jednością, nieskończona w swej różnorodności. Nie chodzi przy tym tylko o różnice w zakresie zewnętrznych form życia (takich jak język, zwyczaje itp.), ale o to, że w stanie ciągłej zmiany znajduje się fundamentalna istota sposobu postrzegania świata (habitus)⁹. Pośredniczy on pomiędzy tym, co wewnątrz, a tym, co na zewnątrz; transkrybuje zasady porządku społecznego na generatywne kategorie, które kształ-

⁶ É. Durkheim, 1956. *Education and Sociology*. Toronto, s. 71–72.

⁷ J. Szacki, 2002. *Historia myśli...*, op. cit., Warszawa.

⁸ J. H. Turner, 1985. *Struktura teorii socjologicznej*. Warszawa, s. 156.

⁹ É. Durkheim, 1977. *The Evolution of Educational Thought*. London, s. 324.

tuja świadomość za pośrednictwem pedagogicznego medium. Durkheim próbuje wyodrębnić podstawowe kategorie myśli z procesu tworzenia struktur relacji społecznej, a następnie buduje związek między ramami porządku symbolicznego a tworzeniem struktur doświadczenia.

W procesie edukacji, a więc w trakcie przekształcania młodych ludzi w istoty społeczne ma miejsce inskrypcja podstawowych generatywnych kategorii myślenia, które są zasadami porządku społecznego przetransponowanymi na konstrukcyjne zasady świadomości¹⁰. Kształtowanie habitusu w procesie edukacji, zgodnie z intencjami Durkheima, należy rozpatrywać przez pryzmat jego modelu podwójnego Ja oraz związku między Ja a społeczeństwem. Podwójne Ja – społeczne i osobiste Ja – łączy Durkheim z tradycyjnym podziałem na ciało i duszę. Generatywne kategorie myślenia umiejscawia Durkheim w obrębie porządku społecznego, ale pojawiają się one ponownie w społecznym Ja jako składowe zasady świadomości i doświadczenia. Dzięki pracy habitusu nieustannie dokonuje się przekład tego, co na zewnątrz, na to, co wewnątrz. Jest to pedagogiczny proces tworzenia Ja, ale też regulowania Ja w mediacji pomiędzy jednostką a społeczeństwem.

Durkheim zwraca uwagę na fakt kluczowy dla edukacji, którym jest wyłonienie się jednostki; sytuacja, gdy osobowość jednostki, zwana przez niego instytucją jednoosobową, staje się niezbędnym elementem umysłowej oraz moralnej kultury ludzkości. Rolą nauczyciela jest wtedy troska o indywidualność, która jest w każdym dziecku i wspieranie jego rozwoju w każdy możliwy sposób. Zamiast stosowania wobec wszystkich w niezmienny sposób tego samego bezosobowego i uniwersalnego zestawu reguł, zaleca Durkheim urozmaicanie i poszerzanie metod, stosownie do konfiguracji poszczególnych umysłów.

Teoria Durkheima akcentuje silnie związki między edukacją, habitusem i rytuałem religijnym. Durkheim używa pojęcia habitusu w kontekście radykalnych przemian, będących rezultatem narodzin chrześcijaństwa¹¹. Podkreśla, że tym, co wyróżnia tę religię, jest wymaganie od jednostki nabycia „uniwersalnej dyspozycji umysłu i woli, która pozwoli jej oglądać rzeczywistość w nowym świetle”¹². Traktuje chrześcijaństwo jako pewną postawę duchową, określony habitus ludzkiej moralnej egzystencji. Pielęgnowanie tej postawy uznaje za podstawowy cel wychowania. Kształcenie zaś rozumie jako „totalną pedagogię dusz”, a zatem działanie, które ma uformować podmiot i zawładnąć jego duszą”¹³.

Takie podejście do edukacji jako projektu całościowego rozwijania umysłu wymaga stworzenia zunifikowanej pedagogii totalnej. Nie można już ograniczać się do zdobywania wiedzy *ad hoc*, u różnych nauczycieli; przeciwnie – wiedza musi być ustrukturyzowana i zunifikowana, a to wymaga opracowania programu kształcenia. Jak pisze Durkheim, szkoła ma stanowić „moralnie jednolite środowisko, które ciasno spowija dziecko i oddziałuje na całą jego naturę”¹⁴. Za pośrednictwem szkoły należy „wyrobić w dziecku głęboki wewnętrzny stan umysłu, postawę duchową, która będzie mu wskazywać określony kierunek, nie tylko w dzieciństwie, ale także

¹⁰ R. Moore, 2006. *Socjologia edukacji*. W: *Pedagogika. Tom 2 – Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*. Gdańsk, s. 417.

¹¹ É. Durkheim, 1990. *Elementarne formy życia religijnego*. Warszawa, s. 413.

¹² É. Durkheim, 1977. *The Evolution...*, op. cit., s. 29.

¹³ W. Ramp, 1999. *Durkheim and Foucault on the genesis of disciplinary society*. W: *Durkheim and Foucault: Perspectives on Education and Punishment*. Red. M. Cladis. Oxford.

¹⁴ É. Durkheim, 1977. *The Evolution...*, op. cit., s. 30.

w wieku dojrzałym”¹⁵. Niesłuchanie ważną pedagogiczną sugestią Durkheima jest myśl, aby nie kształcić matematyków, ludzi pióra, przyrodników, historyków czy fizyków, ale dbać o rozwój umysłów za pomocą literatury, historii, matematyki oraz nauk przyrodniczych. Rozwój umysłów uczniów wymaga od nauczycieli brania pod uwagę nie tylko własnej, wyspecjalizowanej części tego procesu, ale też dbałości o to, by ich nauczanie nawiązywało do nauczania innych osób. Chodzi o to, aby z tej różnorodności wyłoniła się jedność; całość, którą jest sprawny umysł.

Niezbyt wyraźnie mówi Durkheim o potrzebie autorefleksji i twórczości jednostki w tym procesie. Nie sądzi, że są one niezbędne, aby generatywne właściwości habitusu urzeczywistniły się w postaci praktyki społecznej. Podkreśla raczej mechaniczny charakter reprodukcji przyswojonych norm społecznych w procesie formowania się habitusu. Rzecz jasna tworzenie się habitusu trudno byłoby utożsamić z socjalizacją, rozumianą jako przyswajanie określonej wiedzy, przekonań, wartości i norm, czyli treści świadomości. Zresztą Durkheim odróżnia „zaakceptowanie określonego systemu przekonań i prawd wiary” od „głębokiego przeobrażenia, w trakcie którego cała dusza, zwracając się w zupełnie nowym kierunku, zmienia stanowisko, postawę i w rezultacie radykalnie modyfikuje cały swój ogłód świata”¹⁶. Ten drugi – habitus – jest „głębszym stanem, który determinuje wszelkie inne i sprawia, że tworzą jedność”¹⁷. Jest zbiorem ukrytych reguł, rodzajem gramatyki organizującej świadomość, określającej sposób, w jaki człowiek organizuje, kategoryzuje, selekcjonuje i konfiguruje informacje oraz zasoby kulturowe.

Indywidualizm a kolektywizm

Powiązanie tego, co jednostkowe, z tym, co społeczne (ogólne); tego, co pojedyncze, z tym, co mnogie, może przybrać co najmniej dwie postacie. Może być tak, że to, co pojedyncze i to, co jednostkowe, w pewnym istotnym sensie wyprzedza to, co ogólne (społeczne) i to, co mnogie. Społeczeństwo w tym sposobie myślenia wyłania się niejako z pewnego złożenia jednostek; potrzebna jest świadomość indywidualna, by zrodziła się świadomość społeczna. Natura, geneza, zasadność i konieczność lub przypadkowość tego złożenia były tematami dyskusji filozofów politycznych od czasów Arystotelesa przez Thomasa Hobbesa, Jeana Jacques’a Rousseau, aż po Johna Rawlsa i Roberta Nozicka. W tym paradygmacie, aby mówić o sferze politycznej lub nawet społecznej, dysponować musimy podmiotami, nad którymi da się sprawować władzę.

Ale możliwy jest też inny sposób myślenia, w obrębie którego relacje te w sposób jakościowy ulegają odwróceniu. Wydaje się, że w pewnym istotnym sensie to, co ogólne i to, co mnogie, wyprzedza to, co pojedyncze i to, co jednostkowe. W tym drugim ujęciu człowiek od zarania jest wprowadzany w relacje społeczne, a pozbawiony ich rozminąłby się w ogóle ze swoim człowieczeństwem. Świat społeczny wyprzedza pojawienie się świadomości indywidualnej, która okazuje się zaledwie jego mikroskopijną cząstką. Powstaje pytanie, jaki czynnik jest istotniejszy w wyjaśnianiu ludzkich zachowań. Czy należałoby przyjąć prymat tego, co jednostkowe i w konsekwencji konkretne, nad tym, co ogólne i w konsekwencji abstrakcyjne (wariant

¹⁵ Tamże, s. 30–31.

¹⁶ Tamże, s. 29.

¹⁷ Tamże, s. 28.

S. Kierkegaarda), czy też odwrotnie – dominację tego, co ogólne i w konsekwencji konieczne, nad tym, co jednostkowe i w konsekwencji przypadkowe (wariant G.W.F. Hegla).

Po drugie, w całej tradycji nauk społecznych przeplatają się dwie konkurencyjne wizje życia społecznego. Chodzi tu o klasyczną socjologiczną dychotomię pomiędzy *agency* (aktywnym wytwarzaniem rzeczywistości społecznej) i *structure* (nadrzędną wobec jednostkowej aktywności reprodukowaną rzeczywistością społeczną)¹⁸. Ujęcie relacji pomiędzy jednostką a społeczeństwem może mieć charakter **indywidualistyczny** lub **kolektywistyczny**. Zgodnie z podejściem **indywidualistycznym** na społeczeństwo patrzy się jako na zbiór jednostek, a rzeczywistość społeczną uznaje się za efekt ich intencjonalnych bądź nie działań. Cechy działających jednostek wyznaczają tu własności otaczającej je kultury i struktury społecznej. Jednostki w takim ujęciu są aktywnymi członkami społeczno-kulturowej rzeczywistości i najważniejszym czynnikiem zmian w niej zachodzących. Przyjmuje się tu, że kultura jest pochodna względem funkcjonowania jednostek. Natomiast zgodnie z podejściem **kolektywistycznym** społeczeństwo traktuje się jako swoistą całość, co prawda złożoną z jednostek, ale takich, które nie mają większego/żadnego wpływu na kształt swego społeczno-kulturowego otoczenia. Struktura społeczna i sposób funkcjonowania społeczeństwa wyznaczają tu sposób funkcjonowania jednostek, a nie odwrotnie. Źródłem przemian społecznych i innowacji w kulturze są w takim wypadku obiektywne, społeczno-kulturowe mechanizmy, niezwiązane z aktywnością indywidualną. Rzeczywistość społeczno-kulturowa jest tu zatem zawsze nadrzędna w stosunku do funkcjonowania jednostek¹⁹.

Teoria Durkheima wyznaczona jest przez stanowisko epistemologiczne, które można określić jako **antyindywidualistyczne** ujęcie relacji pomiędzy jednostką a społeczeństwem. Antyindywidualizm ten wyraża się w przekonaniu Durkheima o, w zasadzie jednostronnym, wpływie struktur społecznych na funkcjonowanie jednostek. Struktura społeczna jest tu zatem traktowana jako determinanta zachowań jednostkowych. Kwestionuje się ewentualny udział jednostek w ustalaniu kształtu społeczeństwa i kultury. Stanowisko antyindywidualizmu metodologicznego jest negacją poglądów indywidualistycznych. Przeciwstawia się sprowadzaniu zjawisk społeczno-kulturowych do zjawisk indywidualnych. Głosi, że istnieją takie systemy, struktury społeczne, których własności nie da się sprowadzić do własności osób i relacji między nimi. Dla stanowiska Durkheima charakterystyczna jest względnie radykalna wersja tego stanowiska. Głosi ona, że wszelkie pozabiologiczne zjawiska indywidualne mają swoje ostateczne, częściowe przynajmniej determinanty w zjawiskach społecznych. Jednocześnie, o czym będzie mowa w dalszej części tekstu, nie można jednoznacznie stwierdzić, że Durkheim wyklucza istnienie obszarów uwarunkowanych indywidualnie, ale raczej nie przywiązuje do nich większej wagi.

Émile Durkheim w ramach swej teorii podejmuje problem relacji pomiędzy jednostką a społeczeństwem i uznaje, że tym, co odróżnia społeczeństwa zwierzęce od ludzkich jest fakt, że w tych pierwszych jednostka rządzona jest wyłącznie od wewnątrz (przez instynkty), podczas gdy w tych drugich pewne sposoby działania są narzucane lub przynajmniej proponowane jednostce z zewnątrz i dołączają się do jej własnej natury. To społeczeństwo ludzkie, wpływając

¹⁸ A. Giddens, 2001. *Nowe zasady...*, op. cit., s. 23.

¹⁹ K. Zamiara, 1998. *Czy opozycja...*, op. cit., s. 119–127.

z zewnątrz na jednostkę, czyni zeń osobę moralną i rozumną²⁰. A zatem omawiana wcześniej **dwoistość ludzkiej natury**, owa dychotomia zmysłów i rozumu, materii i ducha, instynktów i moralności, egoizmu i altruizmu, *profanum* i *sacrum*, jest w istocie dychotomią tego, co **jednostkowe** i tego, co **społeczne**.

Specyfika metody badawczej Émile'a Durkheima streszcza się w tym, że próbuje on określić sposoby, w jakie społeczeństwo ustanawia swój system, właściwe sobie wartości i wierzenia dla analizowanej kultury za pomocą treści pozytywnej, istotnej i wewnętrznej. W przeciwieństwie do niego M. Foucault, krocząc drogą wyznaczoną przez Claude'a Lévi-Straussa, zwraca się ku temu, co sam nazywa negatywną strukturą społeczeństwa. I pyta: kogo społeczeństwo odrzuca? kogo wyklucza? jaki jest system jego zakazów? na czym polega gra niemożliwości?²¹. O ile Durkheim poszukuje tego, co przyjmowane, uznawane lub cenione przez społeczeństwo, to Foucault pyta, czy nie byłoby bardziej interesujące szukać raczej tego, co w społeczeństwie, w systemie myślenia jest odrzucane i wykluczane.

W koncepcji Durkheima społeczeństwo jawi się nie jako suma jednostek, lecz jako coś zewnętrznego w stosunku do jednostek i znajdującego się ponad nimi. Zjawiska społeczne są na zewnątrz jednostki, są **rzeczywistością *sui generis***. Ich zewnętrzność polega na tym, że mimo ich obecności w jednostce, nie są jej dane w bezpośrednim subiektywnym doświadczeniu. Na przykład mową człowieka rządzą reguły, ale istnieją one poza bezpośrednią świadomością i trudno byłoby je odczytać z naturalnej mowy²². Społeczeństwo nie jest bytem nominalnym i wyrozumowanym, lecz systemem działających na jednostkę sił. Jest całością samą w sobie, niepodzielną i nieredukowalną do swych elementów składowych. Jednocześnie odrzuca Durkheim metafizyczny pogląd, zgodnie z którym fakty społeczne mają materialny status ontologiczny lub „substancję”²³.

Struktura społeczna, jego zdaniem, jest zróżnicowana i ulega rozwojowi pod wpływem społecznego podziału pracy w postaci powstawania nowych systemów społecznych, a w ich obrębie nowych ról. Jest ona złożona, zhierarchizowana, zawiera uzależnione od siebie elementy, tak że stanowi pewien ustrój, ład, równowagę²⁴. Pojęcie funkcji jest tu centralne, gdyż jest rozumiane jako układ, rola danego elementu dla funkcjonowania systemu społecznego.

Durkheim głosi tezę, że społeczeństwo ma prymat nad jednostką, ono też wyznacza i egzekwuje porządek społeczny. Instytucją, która zapewnia utrzymanie, uprawnienie, przekazywanie i internalizację porządku moralnego („zbiorowego sumienia”)²⁵, socjalizację jednostki i przekaz wartości, jest system edukacji. Rozwój człowieka jest tu konceptualizowany jako zmiany zachodzące w jego osobowości pod wpływem środowiska, w którym jednostka żyje. Dzieje się to nieświadomie oraz niezależnie od intencji.

Społeczna rzeczywistość jest dla jednostki, zdaniem Durkheima, zawsze rzeczywistością zastaną. Człowiek nie tworzy języka, którym mówi, lecz uczy się go od swej grupy; przejmuje też od otoczenia metody pracy, religię, obyczaje, normy zachowań itd. Swoje sposoby myślenia, czucia i działania dostosowuje do sposobów uznanych w społeczeństwie. Brak owego dostoso-

²⁰ É. Durkheim, 1990. *Elementarne formy...*, op. cit., s. 418.

²¹ M. Foucault, 2000. *Szaleństwo i społeczeństwo*. W: *Filozofia, historia, polityka*. Warszawa, s. 78–99.

²² R. Moore, 2006. *Socjologia...*, op. cit., s. 453.

²³ É. Durkheim, 2000. *Zasady metody socjologicznej*. Warszawa, s. 29.

²⁴ É. Durkheim, 1999. *O podziale pracy społecznej*. Warszawa, s. 81.

²⁵ J.H. Turner, 1985. *Struktura teorii...*, op. cit., s. 146.

wania skutkuje rozmaitymi reakcjami – od dezaprobaty do sankcji prawnych. Ten zewnętrzny i przymusowy charakter faktu społecznego różni go zresztą od faktu indywidualnego²⁶. Dowodem na to, że owe sposoby działania i myślenia nie są dziełem jednostki, jest zobowiązanie, które ona podejmuje wobec społeczeństwa. Zdaniem Durkheima, zbiorowa świadomość jest wytworem przeszłości, a autorytet tej świadomości w znacznej mierze składa się z autorytetu tradycji²⁷.

Skoro społeczeństwo zyskuje tu status podmiotu konstytuującego osobę, to czy jest jeszcze miejsce na osobistą wolność oraz woluntarystyczne działanie społeczne? Jaka jest relacja między indywidualnością a społeczeństwem? Określenie relacji – teoretyczne i praktyczne – pomiędzy jednostką a społeczeństwem wydaje się jedną z ważniejszych kwestii podejmowanych przez Durkheima. Definiuje on społeczną rzeczywistość jako rzeczywistość samą w sobie i opowiada się za badaniem „faktów społecznych” jako świata „rzeczy”, a nie wyobrażeń ludzi na ten temat²⁸. Paradoksalnie otwiera ten pogląd rzeczywistą przestrzeń zarówno dla indywidualnej wolności, jak i dla wpływu człowieka na społeczeństwo. Przyjmuje Durkheim, że rzeczywistość społeczna jest dla jednostki zarówno czymś zewnętrznym, jak i czymś wewnątrz niej. Ale rzeczywistość społeczna wewnątrz jednostki nie jest taka sama jak jej subiektywne doświadczenie, treść jej przekonań i wartości. One się stykają, ale nie są czymś identycznym, podobnie jak język i mowa nie są tym samym. Przestrzega Durkheim przed utożsamieniem generatywnej struktury habitusu z produkcją habitusu (tak jak czasem utożsamia się język z mową).

Przestrzeń dla wolności jednostki, jej spontaniczności, kreatywności, indywidualności, woluntarystycznych działań pojawia się w luce pomiędzy doświadczeniem jednostki (subiektywnością osobistą) a zasadami generatywnymi. W relacji między zewnętrzną normą a zachowaniem, które ta norma wywołuje, jest miejsce dla wolności, gdyż zewnętrzna norma (będąca wyrazem woli innych) może wpłynąć na zachowanie jednostki tylko wtedy, gdy zmieni się w jej wnętrzu za pośrednictwem aktywnej subiektywności²⁹. Można powiedzieć, że to ustawiczne uwewnętrznianie aspektów zewnętrznych (np. norm zachowania) za pośrednictwem aktywnej subiektywności jednostki jest istotą Durkheimowskiego rozumienia edukacji. Może ona być traktowana jako społecznie uzasadniona oraz regulowana forma tego procesu.

Przestrzeń indywidualności możliwa jest dzięki temu, że społeczne Ja wprawdzie tworzy struktury doświadczenia, ale ich nie determinuje. W dodatku owo społeczne Ja nie jest tożsame z subiektywnym doświadczeniem jednostki (Ja). Na związek pomiędzy świadomością a doświadczeniem, pomiędzy osobistym Ja a społecznym Ja nieustannie wpływa aktywna subiektywność.

Krytykowanie Durkheima za stworzenie wizji upodmiotowionego społeczeństwa tworzącego zobiektywizowany, deterministyczny model człowieka, wydaje się chybione, a przynajmniej przesadzone. Wprawdzie społeczeństwo jest rzeczywistością, która zależy od norm, ale mogą być one obserwowane tylko dobrowolnie, a zatem z tego samego powodu nie muszą być obserwowane w ogóle. Taka wizja społeczeństwa prowadzi nie do określonej, ale do warunkowej rzeczywistości. Ze względu na wewnętrzną sprzeczność ludzkiej natury (owo podwójne Ja),

²⁶ É. Durkheim, 2000. *Zasady metody...*, op. cit., s. 123.

²⁷ J. Szacki, 2002. *Historia myśli...*, op. cit., s. 123.

²⁸ É. Durkheim, 2000. *Zasady metody...*, op. cit., s. 43.

²⁹ R. Moore, 2006. *Sociologia...*, op. cit., s. 419.

porządek społeczny nigdy nie jest czymś danym, gotowym, niezmiennym. Jednostka dzięki procesowi edukacji staje się istotą społeczną, ale wciąż dzieli ją pewna odległość od norm społecznie akceptowanych i narzucanych. Można zatem mówić nie tyle o determinacji zachowań jednostek, co o zależności tych zachowań od owych norm. Wciąż jest jednak miejsce dla spontaniczności i indywidualności, a przestrzeń, w której mogą się ujawnić, znajduje się w relacji między normą a zachowaniem³⁰.

Spółeczeństwa różnią się pod względem porządku społecznego, ale niezależnie od owych różnic, dla istnienia społeczeństw niezbędne są, jak mówi Durkheim, pewne formy mechanicznej oraz wypływającej z natury (organicznej) solidarności³¹. W innym miejscu nazywa je społeczną integracją oraz regulacją. Rzecz jasna nie istnieją one w całkowicie czystej postaci. Poza tym obie formy solidarności występują, jego zdaniem, na przeciwległych krańcach procesu społecznej ewolucji człowieka, a więc zarówno w społeczeństwach prostych, jak i złożonych. Nie chodzi przy tym koniecznie o całe społeczeństwo konwencjonalnie zdefiniowane, ale na przykład o klasę społeczną bądź jakąkolwiek grupę społeczną. Jak twierdzi R. Collins, w ten sposób „dochodzimy do koncepcji współczesnego rozwarstwienia, w której cały porządek stratyfikacji jest układem różnego rodzaju społeczeństw”³².

Émile Durkheim twierdzi, że hierarchiczny układ prymitywnych pojęć ogólnych wyraża organizację plemienną i jej władzę nad indywiduum. Wykazuje, że cały logiczny porządek, zarówno uszeregowanie pojęć według kryterium wyższości i niższości, pierwotności i wtórności, podrzędności i nadrzędności, jak i wytyczenie ich aktualnych obszarów i granic, odzwierciedla stosunki społeczne i charakter podziału pracy³³.

W procesie społecznej ewolucji człowieka obserwuje się coraz większą złożoność społecznego podziału pracy. Jest to możliwe dzięki postępującemu różnicowaniu instytucji, specjalizacji ich działań, autonomizacji ich dziedzin oraz współzależności ich relacji³⁴. W pewnym momencie musi dojść do zachwiania równowagi pomiędzy wspólnymi a idiosynkratycznymi elementami świadomości. Przesuwa się ona między jednymi a drugimi elementami i w ten sposób następuje przechylenie zasady solidarności w kierunku bieguna organicznego. W rezultacie Ja oddziela się coraz bardziej od określonej podstawy społecznej i staje się wyodrębnioną i uniwersalną strukturą³⁵. Wzrasta wtedy to, co Durkheim nazywa „kultem osobistej godności”, a co jest wyższą formą indywidualizmu, wykraczającą poza prymitywny indywidualistyczny egoizm i utylitaryzm. Charakteryzuje się ona tym, iż jest abstrakcyjna, uniwersalna i egalitarna, jest raczej ogólną zasadą niż cechą jakiejś konkretnej kategorii osób. Po drugie, pomimo swego indywidualizmu, respektuje prawa kolektywu (grupy społecznej), nie jest więc indywidualizmem egoistycznie i utylitarne zorientowanym. I w końcu nie tylko zwraca uwagę na prawa jednostki, ale też inspiruje ją do stawiania i osiągania celów wyższych, jest źródłem wartości dla całego gatunku ludzkiego. Można powiedzieć, że nie chodzi tu o własne Ja, ale o rozszerzony

³⁰ Tamże, s. 420.

³¹ É. Durkheim, 1999. *O podziale...*, op. cit., s. 92.

³² R. Collins, 1990. *The Durkheimian tradition in conflict sociology*. W: *Durkheimian Sociology: Cultural Studies*. Red. J.C. Alexander. Cambridge, s. 110.

³³ É. Durkheim, M. Mauss, 1973. *O niektórych pierwotnych formach klasyfikacji. Przyczynek do badań nad wyobrażeniami zbiorowymi*. W: M. Mauss, *Socjologia i antropologia*. Warszawa, s. 707.

³⁴ É. Durkheim, 1999. *O podziale...*, op. cit., s. 94.

³⁵ S. Lukes, 1973. *Émile Durkheim: His Life and Works. A Historical and Critical Study*. London, s. 155–157.

indywidualizm, który gloryfikuje jednostkę jako taką. A zatem źródłem owego indywiduizmu nie jest egoizm, lecz raczej potrzeba realizacji ważnych dla społeczeństwa celów, takich jak sprawiedliwość, równość czy ograniczenie cierpienia.

Wbrew dość powszechnemu postrzeganiu poglądów Durkheima sędzę, że specyfika jego teorii polega na tym, że jako jeden z niewielu próbuje pogodzić, czy nawet zintegrować indywiduistyczny i grupowy (kolektywistyczny) wymiar systemu społecznego. Są one dla niego różnymi aspektami tego samego stanu społecznego³⁶. Jedność wymiaru indywiduistycznego i grupowego staje się zrozumiała, gdy dostrzeże się, że indywiduizm sam w sobie ma społeczne korzenie i charakter. Indywidualizacja ma tym większe szanse zaistnieć, im społeczeństwa stają się potężniejsze, im w toku społecznej ewolucji stają się coraz bardziej złożone³⁷.

Sam Durkheim sądzi, że jego teoria łągodzi konflikt między tym, co indywidualne i tym, co społeczne. Inherentny konflikt między stanem indywiduальnym i grupowym nie istnieje. Na odpowiednio zaawansowanym etapie społecznego rozwoju jest miejsce dla pojawienia się jednostki (Ja) i indywiduizmu. Powodzenie tego procesu zależy w dużym stopniu od systemu edukacyjnego, którego zadaniem jest konfigurowanie relacji pomiędzy specjalizacją a całością wiedzy ogólnej. Jak pisze sam Durkheim, w toku kształcenia tworzą się struktury oraz zachodzą procesy habitusu (rozwoju umysłów za pomocą literatury, historii, matematyki, nauk przyrodniczych), a to wszystko składa się na zasady, dzięki którym jednostka radzi sobie w praktyce. Wszystko to stanowi paradygmat bardziej ogólnego porządku społecznego³⁸.

Podmiotowość jednostki

Filozoficzne koncepcje władzy dzielą się na dopuszczające wolność ludzkich zachowań oraz uznające ich całkowite zdeterminowanie. W pierwszym wypadku zakłada się zwykle, że skoro jednostka „z natury” jest wolna, to każda próba wpływu na jej zachowanie będzie ograniczeniem jej naturalnej wolności, niezależnie od tego, jak się ów wpływ odbywa. W drugim wypadku, kiedy przyjmuje się całkowite zdeterminowanie działań jednostki, nie będzie mowy o podziale na zachowania naturalne, to znaczy wolne i zachowania nienaturalne – wymuszane przez władzę. Każda, nawet z pozoru wolna, aktywność jednostki jest w rzeczywistości zdeterminowana³⁹.

W nowych kontekstach społeczno-kulturowych znalazły odniesienie terminy dawniej wiązane tylko z jednostką jako posiadającym umysł podmiotem, takie jak: „świadomość”, „myślenie”, „racjonalność”, „podmiotowość” itp. Jedną z najważniejszych kategorii opisujących specyfikę funkcjonowania ludzkiej jednostki w jej społeczno-kulturowym otoczeniu jest **podmiotowość**.

Wśród różnorodnych sposobów myślenia o podmiotowości można wyróżnić dwa główne. Pierwszy wyraźnie ujmuje podmiotowość jako właściwość jednostki ludzkiej, drugi natomiast jako własność ponad i/lub pozajednostkową, przypisywaną systemom społecznym albo formacjom kulturowym o określonej strukturze. W tym drugim wypadku idea podmiotowości wyra-

³⁶ Émile Durkheim *on Morality and Society*. 1973. Red. É. Durkheim, R. Bellah. Chicago, s. 48.

³⁷ Tamże, s. 51.

³⁸ É. Durkheim, 1956. *Education...*, op. cit., s. 105–106.

³⁹ S. Wróbel, 2002. *Władza i rozum. Stadia rozwojowe krytycznej teorii społecznej*. Poznań, s. 493.

zać się może w takich pojęciach, jak świadomość społeczna, kolektywna, grupowa, klasowa. Chodziłoby tu zatem zwłaszcza o rozwiązania w duchu durkheimowskim.

Podmiotowość i związane z nią atrybuty racjonalności myślenia i działania – w takich dyscyplinach zwłaszcza jak socjologia, antropologia społeczno-kulturowa, historia, politologia – można współcześnie przypisywać nie tylko poszczególnym jednostkom ludzkim, ale także bytom takim jak społeczeństwo, państwo, naród, wspólnota kulturowa, organizacja społeczna, partia polityczna itp. Na byty, które w widoczny sposób różnią się od jednostek (w niektórych wypadkach te ostatnie są ich składnikami) – w trybie specyficznej metaforyzacji – przenosi się niektóre przynajmniej własności tradycyjnie związane z człowiekiem jako takim, dodając inne, w tamtym kontekście pomijane. „Podmiot” jest zatem rozumiany jako byt indywidualny (jednostka ludzka) bądź byt ponadjednostkowy (system społeczny lub jego składowe, kultura jako całość lub jej składowe).

Jak zauważa P. Sztompka, podmiotowość w socjologicznym znaczeniu tego terminu to istotny aktywny wpływ działań ludzkich na kształt struktury społecznej. Od tego podstawowego sensu wywodzą się pewne znaczenia pochodne, np. podmiotowość jednostek, klas, mas, ruchów społecznych – rozumiana jako zdolność (dysponowanie środkami, umiejętnościami, motywacjami) do wywierania wpływu na kształt struktury społecznej lub podmiotowość społeczeństwa – rozumiana jako podatność struktur społecznych na tego rodzaju wpływy (ich plastyczność, reformowalność)⁴⁰. Zdaniem Sztompki, socjologiczna problematyka podmiotowości dotyczy przede wszystkim określonej relacji działania i struktury.

R. Cichocki pisze, że podejmowanie problematyki podmiotowości w socjologii wymaga akceptacji pewnych założeń. Po pierwsze trzeba zrezygnować ze ściśle deterministycznej wizji relacji pomiędzy strukturami społecznymi a działającymi w ich obrębie jednostkami. Po drugie należy przyjąć, że struktury społeczne są jedynie pewnymi ramami dla działających jednostek. I po trzecie trzeba uznać, że ramy nie są tak samo ściśle, a mogą być w różnym stopniu plastyczne i podatne na zmiany pod wpływem działań zarówno indywidualnych, jak i zbiorowych⁴¹. Za socjologiczne koncepcje podmiotowości można zatem uznać te, które stawiając na pierwszym miejscu problemy struktury społecznej, w taki sposób rozpatrują relacje pomiędzy nią a działającymi jednostkami, że pozwala to postawić problem podmiotowości. Cechami wspólnymi tych koncepcji jest uwzględnianie określonego zakresu autonomii myślenia i funkcjonowania jednostek, względnej niezależności przynajmniej niektórych zachowań jednostkowych od determinacji strukturalnej i wpływu owych zachowań i działań jednostek na kształt struktury społecznej i kultury, w których się odbywają⁴².

Radykalne odejście od tradycyjnego pojmowania podmiotowości następuje w ramach tych podejść badawczych, które uznają prymat ponadjednostkowych form bytowych, takich jak społeczeństwo, formy świadomości społecznej, kultura, a zarazem pełne lub częściowe uzależnienie od nich jednostek (według tzw. zasady **determinizmu socjologicznego**). Podejścia te rozwijały – zapoczątkowane zwłaszcza przez Durkheima – myślenie strukturalistyczne i funkcjonalistyczne o systemach społecznych, następnie odniesione także do kultury, jej dziedzin i sfer. W skrajnej postaci myślenie takie „znosi” kategorię podmiotu indywidualnego, atrybuty pod-

⁴⁰ P. Sztompka, 1989. *Socjologiczna teoria podmiotowości*. W: *Podmiotowość. Możliwość – rzeczywistość – konieczność*. Red. P. Buczkowski, R. Cichocki. Poznań, s. 12–13.

⁴¹ R. Cichocki, 1998. *Podmiotowość: wzory kontroli otoczenia*. „Człowiek i społeczeństwo”, tom XVI, s. 11.

⁴² Tamże, s. 7–10.

miotowości przypisując ewentualnie jego odpowiednikowi „kolektywnemu”. Natomiast jego wersje słabsze uwzględniają co prawda ideę jednostki ludzkiej jako podmiotu, ujmując wszelako ową podmiotowość indywidualną jako rezultat wpływu społeczeństwa na jednostki wchodzące w jego skład lub pochodną kultury, rozumianej jako ponadjednostkowa sfera mentalna regulująca działania społeczne.

Niezależnie od wersji zakwestionowano pogląd tradycyjny, upatrujący źródeł podmiotowości człowieka w jego gatunkowej konstytucji – traktując go jako „mit stałej natury ludzkiej”⁴³. Zastąpiło go różnie werbalizowane przeświadczenie, iż w momencie narodzin jesteśmy tylko specyficznie ludzkim organizmem, natomiast ludźmi stajemy się dzięki społeczeństwu i kulturze. Podstawą tego typu ujęć kategorii podmiotu w naukach społecznych jest układ założeń epistemologicznych obejmujący **antyindywidualizm metodologiczny** i **antypsychologizm**. Zanegowany jest tu również **naturalizm przedmiotowy** (społeczeństwo i kultura to nie obiekty naturalne, nie podlegają one determinacji przyrodniczej, podobnie jak człowiek ukształtowany przez nie). Antyindywidualizm metodologiczny jest odmianą holizmu odnoszoną do złożonych układów, systemów społecznych lub kulturowych, które tu traktowane są jako nieredukowalne do zbioru niezależnych jednostek ludzkich, nawet jeśli te ostatnie wchodzą w ich skład. Ponieważ – zakłada się tu – to systemy te determinują własności jednostek, a nie odwrotnie, opis i wyjaśnianie owych systemów są w porządku logicznym wcześniejsze od opisu i wyjaśnienia cech poszczególnych jednostek i zachodzących między nimi relacji⁴⁴.

Odrzucenie programu metodologicznego psychologizmu przybrało też w naukach społecznych inną, zapewne nie tak radykalną jak wyżej omówiona, formę – podejścia badawczego, u podstaw którego znajdujemy antypsychologizm wraz z indywidualizmem metodologicznym i – jak w wypadku poprzednim – negację naturalizmu przedmiotowego.

Indywidualizm metodologiczny każe ujmować (opisywać i wyjaśniać) wszelkie obiekty i zjawiska społeczne w terminach indywidualnych: dotyczących cech konkretnych sytuacji, własności poszczególnych osób lub zachodzących między nimi relacji. Indywidualizm metodologiczny głosi, że wszelkie zjawiska, w tym prawidłowości polegające na przysługiwaniu struktur społecznym określonych własności lub relacji bądź (odpowiednio) na zachodzeniu określonych zależności między tymi własnościami czy relacjami – są wyjaśnialne przez odwołanie się do własności lub relacji przysługujących jednostkom ludzkim oraz do prawidłowości polegających na zależnościach między tymi ostatnimi własnościami czy relacjami. Teza normatywna indywidualizmu metodologicznego głosi, że wszelkie prawidłowości dotyczące struktur społecznych powinny być wyjaśniane przez prawidłowości przysługujące ludzkim jednostkom.

Z kolei **naturalizm przedmiotowy**, podobnie jak w poprzednim wypadku, jest odpowiedzialny za odrzucenie pojęć podmiotu indywidualnego odwołujących się do idei stałej, biologicznej „natury ludzkiej”. Podmiot indywidualny – a w tej perspektywie poznawczej tylko taki jest dopuszczalny – to jednostka, której podmiotowość jest czymś przygodnym i zmiennym, kształtowanym przez rozmaite wpływy społeczne (sytuacje, interakcje z innymi osobami) w trakcie życia osobniczego. Owe oddziaływania zbiorczo wysławiane są jako „proces socjalizacji”.

⁴³ K. Popper, 1987. *Otwarte społeczeństwo i jego wrogowie*, tom 2, Warszawa, s. 70.

⁴⁴ K. Zamiara, 2007. *Umysł: indywidualny czy społeczny? Wprowadzenie*. W: *Czyj umysł? Krytyczne podejście do problemu podmiotowości*. Red. nauk. K. Zamiara. Poznań, s. 10–11.

W koncepcji Durkheima (odrzucającej stanowisko naturalizmu przedmiotowego) mamy do czynienia z takim rozumieniem podmiotowości jednostki ludzkiej, które wydobywa przede wszystkim jej aspekt społeczno-kulturowy. Podmiotowość jest tu rozumiana jako coś, co zostało wytworzone w jednostkach przez kulturę i strukturę społeczną. Durkheim koncentruje swą uwagę na jednostronnym właściwie wpływie struktur społecznych na działania i zachowania jednostek. Obiektywne i zewnętrzne wobec jednostek fakty społeczne narzucają tu jednostkom ograniczenia w ich działaniu, sprawiają, że jednostka nie może myśleć po swojemu, bez uwzględnienia presji, jaką społeczeństwo wywiera na jej zachowania⁴⁵. W rezultacie przyjęcia takiej wizji rzeczywistości społecznej właściwie pomija się problematykę indywidualności jednostki, jej autonomii wobec nacisków społecznych i jej ewentualnego wpływu na przebieg procesów społecznych, a takie cechy funkcjonowania jednostek uznaje się za podmiotowe. Autonomia jednostki, wyrażająca się w możliwości swobodnej ekspresji i realizacji indywidualnych potrzeb, celów i aspiracji, uznawana jest za fakt marginalny w stosunku do wpływu na charakter człowieka zastanych przez niego struktur społecznych. Zagadnienie podmiotowości jednostki jest tu zatem zdecydowanie drugoplanowe w stosunku do rozważań o właściwościach struktury społecznej i kultury, rozumianych jako zbiór norm, reguł, zasad działania, wzorów kulturowych wyznaczających zachowania jednostkowe.

Czy więc realizowanie przez jednostki zadań wyznaczonych przez społeczeństwo i kulturę nie pociąga za sobą w sposób konieczny ograniczenia ich podmiotowości bądź nie powoduje jej zniesienia? Inaczej mówiąc, czy jednostki stale ograniczane naciskami społeczno-kulturowymi mogą dokonywać indywidualnych i samodzielnych wyborów, czy raczej realizują w gruncie rzeczy jedynie plany, jakie ma wobec nich społeczeństwo? Wydaje się, że Durkheim, który umieszcza jednostkę w oddziaływającym na nią kontekście społeczno-kulturowym, ustanawia również obszar, w którym jednostka może realizować cele zgodne z jej indywidualnymi preferencjami. Takie ujęcie problemu jest efektem przyjęcia słabszej wersji antyindywidualizmu metodologicznego. Działania jednostek mogą mieć w jakimś wymiarze walor podmiotowy, przy równoczesnym spełnianiu przez nie społecznie i kulturowo wyznaczonych działań. W zależności od tego, jak restrykcyjny jest system społeczny, podmiotowość jednostki może się ukonstytuować w różnym stopniu.

Dla sposobu ujęcia problemu podmiotowości jednostkowej istotne znaczenie ma określone rozumienie procesów socjalizacyjnych, a więc także relacje, jakie zachodzą między jednostką i jej społeczno-kulturowym otoczeniem. W trakcie socjalizacji człowiek nabywa umiejętności niezbędnych do prawidłowego funkcjonowania w ramach społeczeństwa i kultury, w której dorasta. W zależności od tego, jak ów proces przebiega, to znaczy czy uwzględnia właściwości jednostki i rozwija je, czy raczej je pomija, prowadząc do unifikacji zachowań wszystkich członków społeczeństwa, jednostka jest, jak pisze antropolog kultury A. Kroeber, albo trybem w mechanizmie wzajemnego przenoszenia kultury, albo przeciwnie – aktywnym, społecznym agentem, który jest jednym z zasadniczych źródeł zmian zachodzących w społeczeństwie⁴⁶.

Durkheim czyni z organizmu swoisty przedmiot oddziaływań społecznych. Wyjaśniając ludzkie zachowania, bez odwoływania się do biologicznych (genetycznych) uwarunkowań, przyjmuje, że podmiotowość jednostki ma taki zakres, jaki wyznacza jej matryca danej kultury

⁴⁵ É. Durkheim, 2000. *Zasady metody...*, op.cit., s. 58.

⁴⁶ A. Kroeber, 1973. *Istota kultury*. Warszawa.

i struktury społecznej. Skupienie się na zagadnieniach kultury i struktury społecznej powoduje, że proces socjalizacji jest ujmowany z punktu widzenia makrospołecznych uwarunkowań. Jest to podejście typowe dla antyindywidualistycznie zorientowanych stanowisk. Socjalizacja jest tu swoistym programowaniem jednostki w celu włączenia jej w tryb życia zbiorowości. Ma tu zasadniczo miejsce jednostronny wpływ społeczeństwa na jednostkę traktowaną nie jak podmiot, ale raczej jak przedmiot oddziaływań.

Czy możliwa i konieczna jest rezygnacja z kluczowej w teorii Durkheima opozycji między tym, co jednostkowe (indywidualne) a tym, co grupowe (kolektywne)? W interesującym ujęciu relacji między jednostką a społeczeństwem, zaproponowanym przez I. Krzemińskiego, jednostka i społeczeństwo są dwiema równoważnymi siłami, pomiędzy którymi dochodzi do wzajemnych kontaktów/interakcji, a ich efektami są wzajemne przekształcenia. Jednostka dopasowuje się do społeczeństwa, lecz równocześnie przekształca je tak, by mogła poprawnie funkcjonować w jego ramach. Taki sposób widzenia społecznej rzeczywistości lokuje autor w ramach tzw. perspektywy pierwotnych relacji⁴⁷. Zdaniem Krzemińskiego, perspektywa ta pozwala opuścić obszar sporów przedstawicieli zarówno holizmu, jak i indywidualizmu oraz przyjąć, że działania ludzi są znaczącym elementem życia społecznego. Społeczeństwo jawi się tu jako swoisty katalizator i stabilizator działań jednostkowych, jest niezbędne, aby potencjalne możliwości jednostek zostały zaktualizowane. Dzięki niemu jednostki mogą rozwinąć swoje wrodzone mechanizmy adaptacyjne i zdolności. Jednostka pojawia się na świecie niejako wraz ze społeczeństwem, społeczeństwa zaś nie da się pomyśleć bez indywidualnie myślących, czujących i samodzielnie działających jednostek, indywidualnych podmiotów.

Oprócz wymienionej Krzemiński wyróżnia dwie inne perspektywy: 1) perspektywę bytów kolektywnych, zgodnie z którą indywidualne cechy jednostek i rodzaj relacji między nimi są kształtowane przez społeczeństwo – społeczeństwo jest tu właściwym podmiotem, a osobowość jednostki jest traktowana jako wypadkowa stosunków grupowych albo zminiaturyzowany obraz całokształtu stosunków społecznych; 2) perspektywę naturalistycznego indywidualizmu, zgodnie z którą właściwości relacji między ludźmi wynikają z tego, „jacy ci ludzie są”. Społeczeństwo składa się przede wszystkim z takich jednostek, że cechy ich osobowości mają zasadnicze znaczenie dla jego organizacji⁴⁸.

Alternatywną w stosunku do skrajnych sposobów myślenia o rzeczywistości społeczno-kulturowej i roli, jaką w tej rzeczywistości odgrywają ludzkie jednostki, jest też propozycja K. Zamiary. Opowiada się ona za przewyższeniem opozycji pomiędzy indywidualistycznym (zwykle przeceniającym rolę jednostki w procesie przemian społecznych) a kolektywistycznym (z kolei tę rolę deprecjonującym) sposobem myślenia o społecznej rzeczywistości. Przyjmuje ona następujące założenia metateoretyczne. Po pierwsze zakłada, że społeczeństwo nie jest sumą jednostek, lecz całością, której przysługują własności różne od własności jej członków i do tych ostatnich niesprowadzalne. Po drugie – całość ta i rządzące nią mechanizmy wpływają w sposób istotny (aczkolwiek zróżnicowany) na funkcjonowanie jednostek. Po trzecie – jed-

⁴⁷ I. Krzemiński, 1999. *Co się dzieje między ludźmi?* Warszawa.

⁴⁸ Tamże, s. 203.

nostki jako członkowie danego społeczeństwa mają pewien wpływ na funkcjonowanie niektórych dziedzin czy sfer życia społecznego. Wynika z tego, że funkcjonowanie społeczne jednostek określone jest przez dwojakiego rodzaju czynniki: pierwsze – związane z systemem społecznym i drugie – niezależne od niego⁴⁹. Teoria ta uwzględnia wpływ rzeczywistości społecznej na jednostki, ale oddziaływania tego nie ujmuje jako czysto mechanicznego. Jednostki natomiast częściowo kontrolują swe działania i za ich pomocą wywołują zmiany w rzeczywistości. Społeczeństwo nie ma tu charakteru tworu uformowanego wedle jednej tylko zasady i charakteryzuje się w efekcie zmienną aprobatywnością przejawów jednostkowej podmiotowości swych członków.

Teoretyczna perspektywa kryjąca się pod hasłem późnej nowoczesności usiłuje sobie poradzić z dychotomią pomiędzy *agency* i *structure*. Taki punkt widzenia na charakter świata społecznego pozwala uchwycić związki między życiem indywidualnym a procesami społecznymi. Związki między globalnymi procesami socjoekonomicznymi a indywidualnymi problemami egzystencjalnymi, między formowaniem się społeczeństw a naszymi biografiami i decyzjami życiowymi, które podejmujemy. Nikt nie żyje w izolacji od globalnych wpływów, nikt nie jest od nich wolny, skoro konsumuje, komunikuje się za pomocą mediów, wyznaje określony światopogląd w zbiorowości przyjmującej nową, niespotykaną dotąd skalę. W postradycyjnym porządku nowoczesności detradycjonalizacji podlegają takie wymiary indywidualnej tożsamości, jak: tożsamość etniczna, narodowa, płciowa. Nowe sposoby ich manifestowania mogą okazać się przydatne w konstruowaniu własnej narracji biograficznej, w realizowaniu refleksyjnego projektu „ja”, ustalaniu trajektorii życia.

Dane korespondencyjne autorki:

dr hab. Beata GOFRON, prof. AJD

Akademia Jana Długosza, Częstochowa

e-mail: b.gofron@ajd.czyst.pl

⁴⁹ K. Zamiara, 1998. *Czy opozycja...*, op.cit., s. 124.

Pedagogika pracy

Zygmunt WIATROWSKI

Wyższa szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku

Podstawowe teorie w obszarze pedagogiki pracy (cz. I)

Fundamental theories in the field of work pedagogy (Part I)

Słowa kluczowe: teorie naukowe, pedagogika pracy, zawodowy rozwój człowieka, wychowanie przez pracę.

Key words: scientific theories, pedagogy of work, professional development of a human being, education by work.

Summary:

Since the last few years during occasional discussions some doubts have been risen if “pedagogy of work” – however exceptionally active subdiscipline of pedagogy throughout the whole 40-year period of its development – has developed the appropriate system of terms and definitions. Some of those “reaching the maturity as a research personnel” state that: significant scientific theories giving the heart of pedagogy of work have not been developed yet. As a co-author of pedagogy of work and author of a major academic handbook *Bases of pedagogy of work* (and previously: *An outline history of pedagogy of work*) I wish to strongly emphasize that the above mentioned accusations and speculations are rather baseless and threaten the development of this pedagogical discipline. In the article I try to express and justify my opposition to those not quite well thought “scientific innovations.

Od kilku już lat podczas dyskusji okolicznościowych zgłaszane są wątpliwości — czy pedagogika pracy – wyjątkowo aktywna subdyscyplina pedagogiczna, i to w całym 40-letnim okresie swego rozwoju, dopracowała się odpowiedniego do potrzeb systemu pojęć i twierdzeń. Niektórzy spośród nadal „dojrzewającej” kadry naukowej w danym zakresie nawet twierdzą, iż najpoważniejszy brak tej jakoby nadal młodej subdyscypliny naukowej wyrazić można stwierdzeniem: **niedopracowano się jeszcze liczących się w nauce teorii naukowych, oddających istotę współczesnej pedagogiki pracy.**

Otóż jako współtwórca pedagogiki pracy i autor liczącego się od ponad 20 lat podręcznika akademickiego pt. *Podstawy pedagogiki pracy* (a wcześniej: *Pedagogika pracy w zarysie*) pra-

gnę mocno stwierdzić, że powyższe zarzuty i przypuszczenia są raczej bezpodstawne, a na pewno godzą w dalszy pomyślny rozwój tej szczególnej dyscypliny pedagogicznej.

W toku dalszych rozważań spróbuję przedstawić i uzasadnić swój sprzeciw wobec nie do końca przemyślanych „innowacji naukowawczych”.

Współczesne rozumienie i określanie teorii naukowej

W *Wielkiej Encyklopedii PWN* (t. 27, s. 327) czytamy:

Teoria – ogląd, rozważanie; przy czym autor hasła – Włodzimierz Kryszewski – wyróżnia trzy następujące znaczenia tego terminu (korelujące z naszym tokiem rozważań):

- 1) w najogólniejszym, potocznym sensie jakiegokolwiek usystematyzowany zbiór twierdzeń dotyczący jakiegokolwiek dziedziny;
- 2) rezultat działalności czysto badawczej, pojmowanej w opozycji do działalności praktycznej, wszelka uporządkowana wiedza ogólna tłumacząca jakąś określoną dziedzinę rzeczywistości w odniesieniu do praktyki jako zespołu działań przekształcających tę dziedzinę rzeczywistości;
- 3) system twierdzeń logicznie i rzeczowo uporządkowanych, powiązany określonymi stosunkami logicznymi występującymi w danej nauce oraz spełniający przyjęte w niej kryteria naukowości i poprawności metodologicznej.

W dalszej części analizy pojęciowej czytamy też, że teorie naukowe w poszczególnych dziedzinach nauki mają obecnie różną strukturę, różny stopień uzasadnienia i spójności wewnętrznej.

W *Nowym leksykonie metodologicznym* – pod redakcją Kazimierza M. Czarneckiego – znaczenie trzecie powyższej definicji poszerzono o zapis: „umysłowe i logiczne ujęcie w słowach badanej rzeczywistości, przy pomocy której tłumaczy się jej istnienie i funkcjonowanie; nie jest ona jednak podsumowaniem obserwacji zjawisk, lecz wytworem myśli twórczo wykraczającej poza zgromadzone dane” (s. 170).

Zbliżone do ujęcia encyklopedycznego określenie kategorii pojęciowej „teoria” ustaliła Teresa Hejnicka-Bezwińska w *Pedagogice ogólnej* – pisząc co następuje [2008, s. 511]:

„**Teoria:** 1) potocznie – synonimem jest pojęcie wiedzy, czyli usystematyzowanego zbioru twierdzeń dotyczących określonej dziedziny; 2) rezultat działalności badawczej; 3) system twierdzeń logicznie i merytorycznie uporządkowanych”.

Autorka, podobnie jak to uczyniono w *Wielkiej Encyklopedii PWN*, wyróżnia też kategorię pojęciową „teoria naukowa”, z tym jednak, że nadaje jej poszerzoną następującą interpretację i wykładnię treściową:

„**Teoria naukowa:** kategoria pojęciowa najbardziej kontrowersyjna w procesie dyscyplinaryzacji pedagogiki. W podręczniku *Pedagogiki ogólnej* występuje w znaczeniu 2. i 3., czyli jako rezultat badań naukowych o charakterze systemowym”.

Ze względu na zakres – według T. Hejnickiej-Bezwińskiej – możemy wyróżnić trzy typy teorii:

- 1) **Teorie empiryczne** – najwęższego zasięgu, których przedmiotem są związki między zmiennymi, odnoszące się do cech, zjawisk i procesów. (...) W pedagogice takimi teoriami o charakterze prakseologicznym (zbudowanymi w oparciu o badania empiryczne) są: teoria nauczania wielopoziomowego, teoria nauczania problemowego, teoria kształcenia zintegrowanego i inne.

- 2) **Modele** – teorie średniego zasięgu, które stanowią wzorcowe sposoby myślenia o pewnym fragmencie rzeczywistości, prowadzenia badań i wytwarzania wiedzy o tym fragmencie społecznej praktyki edukacyjnej i dyskursów o edukacji. (...) Teoriami średniego zasięgu, które są stosowane w pedagogice, są teorie kształcenia, nauczania i uczenia się, teorie czynności edukacyjnych, teorie ról społecznych nauczyciela, ucznia, pedagoga i inne.
- 3) **Teorie najbardziej ogólne** – najszerszego zasięgu, zawierające twierdzenia o charakterze: a) ontologicznym – na temat człowieka i rzeczywistości społecznej; b) epistemologicznym – na temat granic i szans poznania, a poznania naukowego w szczególności; c) metodologicznym – na temat uznawanych za wiarygodne sposobów gromadzenia danych i informacji, przetwarzania ich, wytwarzania i dystrybucji wiedzy naukowej. (...) W pedagogice przykładem takich teorii są kierunki pedagogiczne.

Z przedstawionej analizy pojęciowej na nasze potrzeby wyprowadzić można następujące stwierdzenia ogólne:

- 1) Najbardziej czytelne i przekonujące jest określenie teorii, któremu nadano brzmienie:
Teoria – to system twierdzeń logicznie i rzeczowo uporządkowanych, powiązany określonymi stosunkami logicznymi występującymi w danej nauce oraz spełniający przyjęte w niej kryteria naukowości i poprawności metodologicznej.
- 2) Szczególnie interesujące jest wyróżnienie przez T. Hejnicką-Bezwińską trzech typów teorii: teorii empirycznych (największego zasięgu), modeli (teorii średniego zasięgu) i teorii najbardziej ogólnych. To bowiem rozróżnienie umożliwia, a nawet ułatwia w układach subdyscyplinarnych formułowanie i upowszechnianie znaczących dla nich teorii naukowych.
- 3) W interesującej nas pedagogice pracy zapewne zasadne jest dostrzeganie i akcentowanie nade wszystko teorii empirycznych i modeli, tj. teorii o największym i średnim zasięgu.

Takimi na pewno są teorie wyszczególnione w kolejnej części niniejszych rozważań subdyscyplinarnych.

Wykaz teorii z obszaru pedagogiki pracy w ujęciu systemowym

Oddając kolejność problemową i treściową współcześnie funkcjonującej pedagogiki pracy jako uznanej w zasadzie powszechnie subdyscypliny pedagogicznej, decyduję się na wyróżnienie następujących teorii utrwalonych już w systemie i strukturze treściowej pedagogiki pracy:

- 1) Filozoficzno-humanistyczna teoria pracy człowieka.
- 2) Teoria całościowego rozwoju zawodowego.
- 3) Teoria wychowania przez pracę, do pracy i w procesie pracy.
- 4) Teoria kształcenia zawodowego.
- 5) Teoria kwalifikacji i kompetencji zawodowych.
- 6) Teoria kształcenia ustawicznego dorosłych (szczególnie w okresie ich aktywności zawodowej).
- 7) Teoria orientacji, poradnictwa i doradztwa zawodowego.
- 8) Teoria kariery zawodowej.

Oczywiście, dostrzec można i inne kształtujące się teorie charakterystyczne dla obszaru dyscyplinarnego pedagogiki pracy, lecz można przyjąć, że już wyżej wymienione teorie, które

analizowane będą w dalszej części rozważań, dobrze świadczą o interesującej nas dyscyplinie pedagogicznej. Dla uniknięcia ewentualnych nieporozumień lub niedomówień – dodajmy w tym miejscu, że dla analizowanej subdyscypliny pedagogicznej ważny staje się także, a może najbardziej, system pojęć i twierdzeń oraz ich formuły nazewnicze. W tym zaś zakresie dyskusji jest jeszcze więcej. Bo oto – niektórym, znaczącym już pedagogom pracy, nie odpowiadają funkcjonujące od dawnych lat formuły i nazwy tej rangi, co: „kształcenie przedzawodowe” i „kształcenie prozawodowe”, a tym bardziej relacje: „człowiek–wychowanie–praca” i „człowiek–obywatel–pracownik”, czy wreszcie „całozyciowy rozwój zawodowy”, „kwalifikacje zawodowe” i „działalność zawodoznawcza” oraz „działalność humanizacyjna zakładu pracy”.

Nieporozumienie sprowadza się do tego, że Oponenti chwytają się szczegółów i wyrwanych z kontekstu fragmentów, natomiast – jak na razie – nie określają swych nastawień i podejść systemowych. Najbardziej gorąca dyskusja odnoszona jest do ustalonej już w latach siedemdziesiątych minionego wieku definicji pedagogiki pracy jako subdyscypliny naukowej, ale także do wyróżnianych działów pedagogiki pracy. Przypomnijmy zatem, że aktualna definicja pedagogiki pracy (oparta na wersji z lat siedemdziesiątych) brzmi:

„Pedagogikę pracy przyjęto się określać jako subdyscyplinę naukową, której przedmiotem badań są pedagogiczne aspekty relacji: człowiek–wychowanie–praca”.

W szczególności przez pedagogikę pracy należy rozumieć tę dyscyplinę pedagogiczną, której przedmiotem zainteresowań i badań naukowych są problemy wychowania przez pracę, kształcenia ogólnotechnicznego, orientacji, poradnictwa i doradztwa zawodowego, edukacji prozawodowej, kształcenia i wychowania zawodowego, kształcenia ustawicznego pracujących i bezrobotnych oraz problemy edukacyjne i humanizacyjne zakładu pracy.

Profesor Franciszek Szlosek, najgorętszy dyskutant w powyższych zakresach pojęciowych i problemowych, od kilku już lat próbuje wykazać, że:

- w definiowaniu pedagogiki pracy wystarczy odwołać się do dwuczłonowej relacji: człowiek–praca,
- dział o kształceniu prozawodowym wyróżniony jest w sposób nazbyt sztuczny i formalny.

Z kolei dr Krzysztof Symela i Jego współpracownicy z Radomia skłonni są nadal dostrzegać i akcentować nade wszystko kompetencje i standardy zawodowe, a prof. Barbara Baraniak i prof. Urszula Jeruszka dążąc do zaprezentowania swojej oryginalności wprowadzają niekiedy jedynie drobne, kosmetyczne modyfikacje do funkcjonujących wcześniej formuł teoretycznych i wizualnych.

Interesujące podejścia do nowej postaci pedagogiki pracy akcentują od czasu do czasu prof. Stefan M. Kwiatkowski, prof. R. Gerlach, prof. W. Furmanek, prof. H. Bednarczyk i inni aktywni pedagogzy pracy; szkoda jednak, że nie dochodzą do rozwiązań systemowych.

Do niektórych z powyższych okoliczności szczególnych odniosę się w dalszej części rozważań.

Skrócona wykładnia treściowa teorii z obszaru pedagogiki pracy

W części drugiej wymieniono osiem teorii naukowych z obszaru pedagogiki pracy. Szczegółowe omówienie tychże zajęłoby co najmniej 100 stron tekstu. W tej sytuacji w niniejszym opracowaniu zastosuję jedynie daleko idące skróty. Możliwe, że w kolejnych latach, jeśli warunki zdrowotne mi na to zezwolą, nadam swoim poszerzonym rozważaniom postać pozycji książkowej.

Filozoficzno-humanistyczna teoria pracy człowieka

Od wielu już lat, a nawet od wieków, wyrażana jest tendencja do opracowania uniwersalnej teorii pracy. W obszarze pedagogiki pracy w 2009 r. tej tendencji poddała się Jolanta Wilsz z Częstochowy, która dużym wysiłkiem, lecz przy niewystarczającym przemyśleniu istoty rzeczy, doprowadziła do opublikowania swego dzieła pt. *Teoria pracy – Implikacje dla pedagogiki pracy*. Niestety, dzieło nie uzyskało zakładanego przez Autorkę i Wydawcę „wzięcia”. Nie zostało zaakceptowane przez wielu odbiorców. I nie mogło, gdyż „praca” zaliczana jest powszechnie do kategorii uniwersalnych. Po prostu – stanowi ona podstawową kategorię pojęciową dla wielu dziedzin wiedzy naukowej i z tego powodu wymaga zróżnicowanego traktowania. Dobrze tę szczególną sytuację związaną z pracą człowieka ukazał ostatnio Tadeusz W. Nowacki w opracowaniu pt. *Praca ludzka – analiza pojęcia* (2008).

Oczywiście, inaczej rzecz wygląda w przypadku definiowania pracy, bowiem w tym nurcie analiz i ustaleń jest do przyjęcia definicja pretendująca do określonej uniwersalności. Definicji pracy, ustalanych przez wieki, naliczyć można ponad 100. Wśród nich współcześnie w Polsce często cytuje się następujące:

- „Praca jest tym rodzajem aktywności człowieka, który zawiera czynności służące zaspokajaniu materialnych potrzeb i duchowych dążeń człowieka” (T.W. Nowacki, 2008).
- „Praca jest zbiorem wysiłków ludzkich wykonywanych dla utrzymania egzystencji człowieka i podwyższania jego poziomu, a zawiera dostosowane do zadań pracowniczych układy i struktury czynności sensomotorycznych i intelektualnych, prowadzących do produkcji dóbr materialnych, usług i wytworów kultury” (T.W. Nowacki, 2004).
- „Praca jest dobrem człowieka – dobrem jego społeczeństwa – przez pracę bowiem człowiek nie tylko przekształca przyrodę, dostosowuje ją do swoich potrzeb, ale także urzeczywistnia siebie jako człowieka, a także poniekąd bardziej staje się człowiekiem” (Jan Paweł II, 1981).

Odmienność w podejściu do definiowania pracy, szczególnie w zaakcentowanym wyżej rozległym wymiarze, wynika głównie stąd, że współcześnie praca człowieka stała się przedmiotem zainteresowań i analiz badawczych całego kompleksu nauk o pracy, w tym szczególnie filozofii pracy, psychologii pracy, socjologii pracy, pedagogiki pracy oraz ekonomii, prakseologii i medycyny pracy.

Skoro odniosłem się krytycznie do zasadności dążeń na rzecz stworzenia ogólnej, uniwersalnej teorii pracy, to tytułem poszukiwania odpowiedzi optymalnej stwierdzę, że o wiele korzystniej w tej wyjątkowo trudnej i złożonej sytuacji – na gruncie polskim – znalazł się Waldeemar Furmanek, który w sposób przemyślany, realny i skromny zarazem doprowadził do opublikowania *Zarysu humanistycznej teorii pracy* (2006). Nie ukrywam, że głównie to dzieło skłoniło mnie do uznania możliwości mówienia i twierdzenia o istnieniu poważnie już zaawansowanej „filozoficzno-humanistycznej teorii pracy”, będącej wynikiem rozległej aktywności twórczej m.in. wielu pedagogów pracy w Polsce.

A oto główne twierdzenia wyznaczające ramy problemowe i strukturalne tej właśnie teorii.

- Praca jest działaniem zmieniającym świat materialny, nastawionym na zaspokajanie ludzkich potrzeb podstawowych (materialnych) i wyższych (kulturowych i duchowych).
- Praca stanowi najbardziej optymalną możliwość uzewnętrzniania się właściwości osobowych człowieka.
- Praca jest tą wartością, dzięki której powstają i powstawać mogą wszystkie inne wartości, w tym także duchowe (Z. Wiatrowski, 2005).

- Praca jest obowiązkiem człowieka. Obowiązek ten rodzi się z własnych potrzeb życiowych, jak i ze znaczenia pracy dla pełni osoby ludzkiej.
- Siła i zdolność pracy każdego człowieka staje się coraz bardziej siłą społeczną.
- Bez pracy nie można ani utrzymać życia, ani też dojść do pełni rozwoju osobowości.
- Praca jest jednym ze środków naszego postępu duchowego. Ma ona być tak wykonywana, by w jej wyniku człowiek stawał się lepszy nie tylko w znaczeniu sprawności fizycznych, ale i moralnych (S. Wyszyński, 1946).
- Praca stanowi podstawowy wymiar bytowania człowieka na Ziemi.
- Pracę ludzką widzieć należy w podwójnym wymiarze – indywidualnym i społecznym. Praca jest nie tylko sprawą osobistą człowieka, ale jest także siłą społeczną (Jan Paweł II, 1981).
- Jako twórczyni wartości użytkowych, jako praca użyteczna jest tedy praca warunkiem istnienia człowieka, niezależnym od wszelkich ustrojów, jest wieczną, przyrodzoną koniecznością, która umożliwia życie ludzkie (K. Marks, 1968).
- Praca jest (a przynajmniej być powinna) podstawowym miernikiem wartości człowieka.
- Każdy człowiek, tym bardziej sprawny fizycznie i psychicznie, ma prawo do pracy, a organizacja życia społecznego winna gwarantować realizację tego prawa.
- Każdy człowiek powinien uzyskać takie przygotowanie do pracy i taki stan kwalifikacji oraz kompetencji zawodowych, które zagwarantują mu szansę bycia podmiotem w każdej sytuacji pracowniczej.
- Każdy pracujący ma prawo do pozyskiwania w drodze pracy zawodowej minimum środków gwarantujących jemu i jego najbliższemu stan ludzkiej egzystencji.
- Bezrobocie powstające na skutek gry czynników ekonomicznych godzi w istotę człowieka, zdolnego i pragnącego realizować swoje naturalne prawo do pracy oraz związane z tym powinności zawodowe.
- Praca człowieka, w tym szczególnie praca zawodowa, stanowi wartość uniwersalną (Z. Wiatrowski, 2009 i inne).
- Praca powinna być: sensowna (mądra), potrzebna i użyteczna; godna i wolna; wydajna, efektywna i biorytmiczna; dokładna; oszczędna i gospodarcza; dobrze nagradzana; szanowana; wykonywana w warunkach godnych człowieka; bezpieczna i dostosowana do możliwości człowieka; praca powinna rozwijać i dowartościowywać wykonawcę oraz uszlachetniać człowieka i społeczeństwo. Po prostu – dobra praca będzie mogła zaistnieć tylko wówczas, gdy wykonujący ją ludzie będą w sposób racjonalny wykorzystywać konieczności i walory specjalizacji zawodowej (W. Furmanek, 2006).

Oczywiście, podobnych zapisów i twierdzeń wymienić można więcej, odwołując się m.in. do opracowań: T.W. Nowackiego, Z. Wiatrowskiego, S.M. Kwiatkowskiego, S. Kaczora, B. Baraniak, H. Bednarczyka, R. Gerlacha, U. Jeruszki, F. Szloska, E. Karney, R. Parzęckiego, B. Pietrulewicz, A. Solaka, Z. Wołka, K. Wenty, T. Aleksandra, J. Sztumskiego, A. Bańki i innych uznanych w Polsce reprezentantów nauk o pracy, a szczególnie pedagogiki pracy.

Skłonny jestem też twierdzić, że składnikami treściowymi określonej filozoficzno-humanistycznej teorii pracy winny stać się również kategoryczne sprzeciw wobec współczesnych głosicieli procesów obumierania pracy i odrywania jej od człowieka, których nazwałem już wcześniej „wizjonerami pracy”. Do tego problemu powrócę jednak w innym miejscu niniejszego opracowania.

Teoria całościowego rozwoju zawodowego

Współcześnie, gdy rozpatrujemy problem rozwoju zawodowego, a tym bardziej całościowego rozwoju zawodowego, na plan pierwszy wysuwane są problemy i zadania cywilizacyjne o wymowie najbardziej aktualnej, w tym szczególnie następujące:

- problem powinnościowego traktowania sytuacji rodzinnych, pracy zawodowej, aktywności zawodowej i zaangażowania edukacyjnego;
- problem bycia podmiotem w każdej sytuacji człowieka, szczególnie zaś w sytuacjach pracowniczych;
- problem niezawodnego dochodzenia do sukcesu, szczególnie zawodowego, a tą drogą do kariery zawodowej i mistrzostwa zawodowego;
- problem wchodzenia w rzeczywistą rolę człowieka, obywatela i pracownika zarazem.

W świetle powyższych zapisów rodzi się pytanie: dlaczego tak założone problemy i zadania współczesnego człowieka wiążemy także, a może głównie, z jego rozwojem zawodowym? Otóż wiemy doskonale, że wyznaczników i stymulatorów owego rozwoju jest wiele, jednak problemy związane z działalnością zawodową, rozciągającą się na około 40 lat życia ludzkiego, wywierają w osobowości i postawie człowieka wyjątkowo rozległe i trwałe ślady. Wpływ pracy na losy ludzkie jest od wieków powszechnie potwierdzany i wysoko ceniony, co szczególnie jest dostrzegalne w okresie aktywności zawodowej. Toteż zawsze dążono do tego, aby interesujący nas rozwój zawodowy przebiegał z myślą o dobru człowieka.

W całościowym rozwoju zawodowym do rangi pierwszoplanowej urastają:

- wychowanie pracownika chcącego i umiającego występować w roli podmiotowej, ale także przedmiotowej; dobrze wywiązyującego się z zadań na własnym stanowisku pracy, orientującego się w całokształcie działalności zawodowej i społecznej zakładu pracy, umiającego i chcącego zespalać interesy indywidualne i społeczne, a często podporządkowywać interes osobisty potrzebom społecznym;
- wychowanie pracownika umiającego żyć i pracować w warunkach gospodarki wolnorynkowej, konkurencyjnej i ryzyka zawodowego, pracownika menedżera;
- wychowanie pracownika kompetentnego i gotowego do skutecznego działania zawodowego.

Po prostu – chodzi o takie traktowanie tegoż rozwoju, w którym jest miejsce i na wychowanie człowieka, i na wychowanie obywatela, i na wychowanie pracownika zarazem. Oznacza to, że współcześnie realizowany proces całościowego rozwoju zawodowego powinien doprowadzać jednostki i zespoły ludzkie do różnych ról, wyznaczonych m.in. uniwersalnymi powinnościami człowieka dorosłego.

Z zadowoleniem można stwierdzić, że te wszystkie problemy i sytuacje, wyznaczające ramy kategorii pojęciowej „rozwój zawodowy człowieka” uzyskały już w literaturze zagranicznej, a także w Polsce, wystarczające określenie, stąd można mówić o tworzonej teorii początkowo – rozwoju zawodowego, a od lat osiemdziesiątych XX w. – całościowego rozwoju zawodowego.

Wyznacznikami teoretycznymi powyższej teorii są m.in. następujące twierdzenia, formułowane co najmniej przez cały XX w., przy bardzo znaczącym udziale tej rangi twórców z różnych krajów, co: D.C. Miller, W.H. Form, C. Bühler, E. Ginzberg, D.E. Super, E.H. Schein i inni; a w Polsce głównie – T. Nowacki, K. Czarniecki i Z. Wiatrowski.

- Ludzie różnią się między sobą uzdolnieniami, zainteresowaniami i strukturami osobowościowymi, stąd ich rozwój ogólny, a także zawodowy, przebiega różnie dając zróżnicowane wyniki.
- Indywidualność poszczególnych osób sprawia, że nadają się oni do określonej liczby zawodów.
- Każdy z tych zawodów przedstawia określone wymagania co do zdolności, a także zainteresowań kandydata, ale istnieje przy tym spora tolerancja zarówno w odmienności wymagań stanowiska pracy, jak różnorodności uzdolnień, zainteresowań i osobowości pracowników.
- Wymagania zawodowe i sytuacje zmieniają się w miarę upływu czasu, a w związku z tym zmienia się doświadczenie i obraz własnej osoby, a to powoduje, że wybór zawodu staje się procesem ciągłym.
- Ten proces przebiega na pewnych etapach, które można określić jako etapy wzrostu, poszukiwania, ustalania i podejmowania decyzji oraz umiejscawiania się, wreszcie utrzymywania i na końcu schyłku, wycofania się.
- Przebieg drogi zawodowej, a więc kolejność i przebieg wydarzeń jest uzależniony od sposobu rozwiązywania zadań, właściwych dla każdego etapu rozwojowego. Nieodpowiednie ich rozwiązywanie zakłóca dalszy przebieg rozwoju i może powodować rozmaite zakłócenia w relacjach jednostki z otoczeniem.
- Przebieg procesu rozwoju zawodowego może być częściowo kierowany przez stymulację motywacji, rozwijanie umiejętności i zainteresowań, pomoc w rozpoznawaniu i badaniu świata zawodowego, a także w rozwijaniu, widzeniu i umacnianiu własnej osoby.
- Proces rozwoju zawodowego jest procesem rozwoju i umacniania własnej osoby. Dokonuje się w toku i przez pełnienie rozmaitych funkcji, które umożliwiają wprowadzenie własnych możliwości i wywołują oceny otoczenia.
- Proces poszukiwania miejsca zawodowego jest kompromisem między osobowymi uzdolnieniami, zainteresowaniami, osobowym układem wartości a możliwościami oferowanymi przez życie, realiami życia.
- Uzyskana satysfakcja zależy od stopnia, w jakim jednostka znajduje ujście dla swych zainteresowań, uzdolnień i innych właściwości osobowych (T. Nowacki, 1999).
- W wersji upowszechnionej w Polsce — wyróżnia się cztery następujące etapy rozwoju zawodowego:
 - Etap I – Nastawienie zawodowe (ukierunkowane na zawód i pracę).
 - Etap II – Podejmowanie decyzji zawodowej, traktowane jako pierwszy poważny sprawdzian dojrzałości umysłowej, emocjonalnej i społecznej młodego człowieka.
 - Etap III – Adaptacja zawodowa przejawiająca się w dwóch formach rozwoju człowieka: jako adaptacja do zmienionego środowiska społecznego, sytuacji, zadań i wymagań szkoły zawodowej oraz jako adaptacja do nowej sytuacji zawodowej.
 - Etap IV – Stabilizacja zawodowa z uwzględnieniem wrastania i samodoskonalenia społeczno-zawodowego (D.E. Super, K. Czarnecki).
- W aspekcie prakseologicznym i edukacyjnym poważną pomoc w realizacji zadań całościowego rozwoju zawodowego jednostki dorastającej oraz pracownika oddają wypracowane w pedagogice pracy dwie linie teo- rozwoju:

- linia rozwoju zawodowego jednostki z wyróżnionymi etapami: kształcenia i wychowania przedzawodowego, edukacji prozawodowej, kształcenia zawodowego oraz aktywności zawodowej i dalszego kształcenia;
- linia rozwoju zawodowego pracownika z wyróżnieniem etapów: przygotowania zawodowego, adaptacji społeczno-zawodowej, identyfikacji i stabilizacji, sukcesu zawodowego i kariery zawodowej oraz mistrzostwa w zawodzie (Z. Wiatrowski).

Wszystkie powyższe twierdzenia, oddające stosunkowo dobrze istotę akcentowanej teorii całościowego rozwoju zawodowego człowieka, potwierdzają pełną zasadność definicji ogólnej, której już wcześniej nadano brzmienie:

„Rozwój zawodowy człowieka – to proces rośnięcia i uczenia się, któremu podporządkowane są wszelkie przejawy zachowania zawodowego, stopniowy wzrost i zmiany zdolności jednostki do określonych rodzajów zachowania zawodowego (D.E. Super, 1972).

Teoria wychowania przez pracę, do pracy i w procesie pracy

W tytule analizowanej teorii zaakcentowano trzy dopełniające się podejścia do szeroko rozumianego problemu wychowania przez pracę. Chodzi o różne okresy tegoż oddziaływania – okres kształcenia i wychowania przedzawodowego, okres kształcenia prozawodowego i zawodowego oraz okres aktywności zawodowej. Wynika to z linii rozwoju zawodowego, w której podkreśla się, że wychowanie przez pracę jest zadaniem aktualnym w każdym okresie życia człowieka. Na tej podstawie mówić można o:

- wychowaniu przez pracę w rodzinie,
- wychowaniu przez pracę w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym,
- wychowaniu przez pracę w szkole ogólnokształcącej (podstawowej, gimnazjalnej i licealnej),
- wychowaniu przez pracę w placówkach opiekuńczo-wychowawczych,
- wychowaniu przez pracę w organizacjach młodzieżowych,
- wychowaniu do pracy w okresie kształcenia prozawodowego i zawodowego,
- wychowaniu do pracy w okresie studiów wyższych,
- wychowaniu w procesie pracy w okresie aktywności zawodowej.

Ta m.in. okoliczność zadecydowała o tym, że procesowi wychowania przez pracę w szerokim rozumieniu nadano następującą formułę definicyjną:

Wychowanie przez pracę to zamierzony i celowo organizowany rodzaj działalności wychowawczej, którego cechą szczególną stanowi wykorzystywanie pracy w procesach oddziaływania na jednostkę i dokonywania zmian w jej osobowości.

Tak rozumiana i określana istota wychowania przez pracę uzyskuje już od dawnych lat potwierdzenie w polskiej edukacji powszechnej (XIX i XX w.), w polskiej myśli oświatowej i w polskiej myśli pedagogicznej. Na szczególne podkreślenie zasługuje okoliczność, że temu niezmiernie ważnemu problemowi wychowania poświęcono, głównie w Polsce, wiele interesujących opracowań teoretycznych. Mam na myśli przede wszystkim opracowania tej rangi, co:

- *Wychowanie przez pracę* – T. Nowackiego (1964),
- *Praca i wychowanie* – T. Nowackiego (1980),
- *Wybór zawodu a wychowanie przez pracę w rodzinie* – W. Rachalskiej (1984),
- rozległy rozdział pt. *Kształcenie i wychowanie przedzawodowe* – autorstwa Z. Wiatrowskiego – w podręcznikach akademickich dotyczących pedagogiki pracy (1985 i dalsze),

- *Wychowanie przez pracę w szkole ogólnokształcącej* – W. Komara (1986),
- *Wychowawcza rola środowiska pracy* – J. Barana (1989),
i inne.

Głównie te, ale także inne opracowania teoretyczne, usytuowane w ramach szeroko rozumianej teorii wychowania, upoważniają mnie do stwierdzenia, że można już mówić o teorii wychowania przez pracę. Argumentami na rzecz takiej teorii są m.in. następujące twierdzenia i prawidłowości:

- Idea wychowania przez pracę ma długą historię i bogatą reprezentację autorską (Rousseau, Pestalozzi, Kerschensteiner, Dewey, Modrzewski, Komisja Edukacji Narodowej...).
- Głównym wyznacznikiem i środkiem urzeczywistniania tej idei jest praca, a dokładniej przeróżne czynności, nazywane w uproszczeniu pracą.

Szczególne role przypada czynnościom: samoobsługowym, porządkowym, usługowym i wytwórczym, ale także badawczym i twórczym oraz organizacyjnym.

- Wychowanie przez pracę, jako proces i składnik szeroko rozumianego wychowania, jest aktualne w każdym okresie życia człowieka, stąd zasadne stają się wyróżnione wcześniej środowiska wychowania przez pracę, do pracy i w procesie pracy.
- Do podstawowych zadań wychowania przez pracę, realizowanych w każdym środowisku wychowania, przyjęto zaliczać:

1) Doprowadzanie dzieci i młodzieży, a także dorosłych do:

- zdobycia podstaw wiedzy o pracy człowieka, o jej istocie i złożoności,
- rozumienia roli pracy w życiu każdego człowieka,
- przekonania, iż praca stanowi nieodłączną właściwość, potrzebę i konieczność każdego człowieka, szczególnie sprawno fizycznie i psychicznie.

2) Włączanie dzieci i młodzieży w nurt codziennej pracy ludzkiej i kształtowanie w ten sposób:

- podstawowych umiejętności pracy,
- właściwej motywacji do uczestniczenia w każdej pracy społecznie użytecznej,
- odpowiedniego stosunku do pracy własnej, do pracy innych i do wytworów pracy.

3) Kształtowanie odpowiednich cech charakterologicznych, warunkujących dobre stosunki wśród pracujących oraz skuteczność działania na każdym stanowisku pracy.

4) Kształtowanie kultury pracy, będącej składnikiem ogólnej kultury człowieka.

- Wychowanie przez pracę można i należy rozpatrywać w trzech dopełniających się aspektach: aktywizującym, uspołeczniającym i wytwórczym oraz twórczym.
- Zgodnie ze stanowiskiem nauk pedagogicznych – wychowanie przez pracę jest jedną ze sfer wszechstronnego i niepodzielnego wychowania.
- Główną zasadą wychowania przez pracę winno być włączanie dzieci i młodzieży od lat najmłodszych w powszechny, społeczny proces pracy opartej na wiedzy dla przygotowania obywatela-pracownika, umiającego współdziałać w codziennym stwarzaniu szans na dobre i ludzkie życie oraz bycie.

Przedstawione twierdzenia i sugestie realizacyjne uzyskują dalszą konkretyzację w licznych już relacjach z badań empirycznych oraz analiz teoretycznych, dotyczących przeróżnych środowisk wychowania przez pracę (Z. Wiatrowski, 2005).

Uwagi końcowe i wyjaśnienie w kwestii źródeł naukowych oraz przypisów

W prezentowaniu kolejnych teorii z obszaru pedagogiki pracy stosowano różne podejścia tzw. pisarskie. W większości przypadków stosowano odpowiednie wprowadzenie oraz wykazy twierdzeń, ukazujących istotę rzeczy, tj. rdzeń treściowy danej teorii. Ale w niektórych przypadkach zastosowano albo ujęcie opisane wyżej, albo też ograniczono się do określenia zarysu danej teorii. Może to czynić wrażenie pewnego niedookreślenia. W tym drugim podejściu „pisarskim” kierowałem się stwierdzeniem encyklopedycznym, że współcześnie teoriom nadaje się różne postacie i różne formy zapisu. Dyskurs w takich przypadkach jest szczególnie pożądany.

W całym opracowaniu odstąpiono od stosowania odpowiednich przypisów, a jedynie ograniczono się do sygnalizowania w odpowiednich miejscach tekstu nazwisk głównych autorów danych twierdzeń oraz lat ich formułowania. Przyjmując taki sposób nawiązywania do źródeł naukowych kierowałem się głównie okolicznością, że tych źródeł i przypisów wymienić by trzeba wyjątkowo wiele. Dla usprawiedliwienia takiego podejścia dokumentującego stan rzeczy pragnę podkreślić, że przy prezentowaniu kolejnych teorii korzystałem w znacznym stopniu z wcześniejszych opracowań własnych, ale odnosiłem się także do podstawowych opracowań w obszarze pedagogiki pracy. W tym zaś przypadku na szczególne podkreślenie zasługują następujące opracowania:

A. Opracowania autorskie:

- 1) *Podstawy pedagogiki pracy* (kilka wydań).
- 2) Hasła autorskie (20) opublikowane w kolejnych tomach *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku*.
- 3) Opracowania problemowe pod tytułami:
 - *Praca w zbiorach wartości pracujących, bezrobotnych i młodzieży szkolnej* (2004),
 - *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej* (2009).

B. Opracowania autorów szczególnie znaczących:

- T.W. Nowacki, *Podstawy dydaktyki zawodowej* (1971 i dalsze wydania),
- T.W. Nowacki, *Zawodoznawstwo* (1999),
- T.W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy* (2004),
- S.M. Kwiatkowski, *Kształcenie zawodowe — Dylematy teorii i praktyki* (2001),
- S.M. Kwiatkowski (red.), *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy* (2004),
- W. Furmanek, *Zarys humanistycznej teorii pracy* (2006),
- T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna* (2008),
- H. Bednarczyk i inni (red.), *Polskie standardy kwalifikacji zawodowych* (2008),
- ciecchocińskie zbiory konferencyjne Ryszarda Gerlacha z UKW oraz Zygmunta Wiatrowskiego z WSHE we Włocławku,
- i inne...

Można przyjąć, że powyższa pierwsza próba wyszczególnienia i przedstawienia merytorycznego ośmiu podstawowych dla pedagogiki pracy teorii naukowych zachęci innych teoretyków interesującej nas subdyscypliny naukowej do przeprowadzenia dalej idącej własnej analizy tego wyjątkowo ważnego ogniwa złożonej struktury każdej dyscypliny i dziedziny wiedzy naukowej.

Nauka podczas pracy – rozwój i tendencje (cz. III)

Education at work – development and tendencies (Part 3)

Słowa kluczowe: kształcenie w procesie pracy, teoria pracy, pedagogika pracy.

Key words: education at work, theory of work, pedagogy of work.

Summary:

Learning at work is the oldest and the widest known form of acquiring professional qualifications. A place of work is also a place of learning. Together with the changes of work's organization based on the transition from the concept of industrial society to knowledge and services-based society, the renaissance of learning at work became. So we can see once again the type of education historically connected with work and depreciated according to the Taylor's theories and principles of work's organization.

Nauka podczas pracy jest najstarszą i najszerzej rozpowszechnioną formą zdobywania kwalifikacji zawodowych. Miejsce pracy jest jednocześnie miejscem nauki. W przypadku opcji nauki od mistrza oraz tradycyjnej nauki w miejscu pracy (w obu przypadkach uczący się są przyporządkowani do wykwalifikowanych pracowników), czynności wykonywania pracy specyficzne dla danego zakładu i zawodu przyswajane są poprzez naśladownictwo. To samo dotyczy osób doksztalcających się, które dopasowują swoje kwalifikacje. W sytuacji wykonywania pracy w zakładzie, nauka odbywa się poprzez obserwację, naśladowanie, współdziałanie, pomoc i próby lub poprzez symulowanie obserwowanej osoby. Wynik nauki zależy w dużej mierze od kwalifikacji pracowników opiekujących się uczniami, od zleconych zadań i indywidualnych predyspozycji i motywacji osób uczących się. W ten sposób przekazywane są nie tylko wiedza i umiejętności ale równie postawy, wartości.

Wraz ze zmianami w organizacji pracy, których podstawę stanowiło przejście od koncepcji społeczeństwa industrialnego do społeczeństwa opartego na wiedzy i usługach, można mówić o renesansie nauki podczas pracy. Powraca zatem rodzaj nauki, który historycznie należał do świata pracy i stracił na znaczeniu w obliczu Taylorowskich teorii i zasad organizacji pracy.

Renesans koncepcji nauki podczas pracy

W Niemczech ponowne odkrycie nauki podczas pracy stanowi zmianę trendów w rozwoju kształcenia i doksztalcania zawodowego. Edukacja zawodowa w XX wieku była ustawicznie centralizowana, systematyzowana i regulowana. Dyskusja dotycząca edukacji zawodowej i zdo-

bywania kwalifikacji zapoczątkowana została w latach 80. XX wieku wraz z rozpoznaniem tendencji malejącego zainteresowania tą formą nauki. Nie bez znaczenia były również teorie Taylora o fragmentaryzacji pracy w przemyśle. Zdobywanie kwalifikacji podczas pracy było uważane za coraz mniej reprezentacyjne z powodów dydaktyczno-metodycznych, ekonomicznych, ale także z powodów wynikających z organizacji pracy. Alternatywę stanowiło kształcenie w centralnych ośrodkach edukacyjnych, w których uczono i można by nadal uczyć systematycznie bez szkodliwego oddziaływania na tok pracy w danym zakładzie przemysłowym. Także w rzemiośle obserwowano podobne tendencje. Rosło znaczenie formalnej i zorganizowanej nauki w centrach edukacji zawodowej, co znalazło swoje odzwierciedlenie z punktu widzenia organizacyjnego i strukturalnego, m.in. w masowej rozbudowie zakładowych, międzyzakładowych i pozazakładowych ośrodków kształcenia oraz kształcenia w szkołach zawodowych.

Dokształcanie (w obszarze edukacji powszechnej i politycznej) wpisało się w ten trend bez najmniejszego uszczerbku, gdyż dotychczas odbywało się ono również w ośrodkach kształcenia, szkołach powszechnych i innych instytucjach centralnych. Zdobywające popularność w latach 70. XX wieku dokształcanie zawodowe odbywało się przede wszystkim w formie kursów i seminariów. Z punktu widzenia polityki edukacyjnej było to uzasadnione przez Niemiecką Radę Edukacyjną przede wszystkim za pomocą ogólnie akceptowanej wówczas definicji dokształcania (1970). Przez pojęcie dokształcania rozumiała ona: ponowne podjęcie zorganizowanej formy nauki po zakończeniu pierwszej fazy kształcenia” w ramach proklamowanego „obywatelskiego prawa do edukacji” oraz zaplanowanej przez państwo rozbudowy systemu dokształcania jako czwartego filaru oświaty.

Wraz z wprowadzeniem nowych koncepcji pracy i organizacji oraz związaną z tym profesjonalizacją pracy specjalistycznej i ukierunkowaniem jej na proces (por. Kern/Schumann 1984; Womack m. in. 1992) pojawiła się tendencja przeciwna do centralizacji kształcenia i dokształcania zawodowego. W szczególności duże i średnie zakłady domagały się edukacji zawodowej ściślej związanej z miejscem pracy. Zauważono, że nauka w nowoczesnych procesach pracy oferuje bogatsze możliwości zdobywania kwalifikacji i kształcenia się niż za czasów obowiązywania zasad Taylora (por. Dehnbestel m. in. 1992; Severing 1994). Odwrót od sposobu pracy i organizacji opartego na zasadach Taylora od lat 80. XX wieku można opisać jako drogę „od organizacji zakładu i pracy ukierunkowanej na funkcję i zawód do funkcji ukierunkowanej na proces” (Baethge/Schiermann 1998). Renesans nauki podczas pracy należy przypisać tym zmienionym warunkom, a przez to rosnącemu ukierunkowaniu na naukę i proces edukacji podczas pracy.

Doświadczenia pokazały, że rozdzielanie nauki i pracy zwiększało przepaść pomiędzy kształceniem zawodowym a rzeczywistymi wymaganiami dotyczącymi zadań zawodowych, co z kolei doprowadziło do problemów motywacją u osób uczących się lub dokształcających się. Wprawdzie naśladowanie i symulacja są dla wielu sytuacji nauki podczas pracy metodami nieodzownymi, nie mogą jednak zastąpić realiów pracy i w zakładzie. Współczesne wymagania dotyczące pracy można w coraz mniejszym stopniu antycypować lub symulować, kompetencje zawodowe mogą być nabywane w centralnych instytucjach edukacyjnych tylko w pewnych warunkach. Kształcenie zawodowe bez połączenia z rzeczywistymi treściami i warunkami pracy pozostaje przywiązane do formalnego rozumienia kształcenia i prowadzi w każdym przypadku do ograniczonej zawodowej umiejętności działania.

W nowej ocenie koncepcji nauki podczas pracy decydujące i bardziej przemawiające są argumenty ekonomiczno-gospodarcze niż te wynikające z punktu widzenia pedagogiki zawodowej i zakładowej. Coraz większa rola w tworzeniu wartości przypisywana jest wiedzy. Rosnąca prędkość zmian ekonomicznych, technologicznych i społeczno-kulturowych stawia organizacje i przedsiębiorstwa w obliczu ciągłych wymagań w zakresie innowacyjności.

Dzięki ustawicznej nauce organizacje mają szansę zachować innowacyjność i konkurencyjność. Nauka podczas procesu pracy i powstająca przez to wiedza stały się obecnie dla wielu ekspertów z różnych dyscyplin i profesji najważniejszą siłą globalnej gospodarki coraz bardziej ukierunkowanej na klienta.

Praktycznie renesans i wzrost znaczenia nauki podczas pracy można zaobserwować w prawie wszystkich obszarach edukacji i kształcenia zawodowego: w pozazakładowym kształceniu zawodowym, ale także w szkołach ogólnokształcących i szkołach wyższych wzrosło odniesienie do pracy jako medium i do treści zawodowych. W przedsiębiorstwach wspierana jest samodzielnie sterowana i ukierunkowana na doświadczenie nauka poprzez proces pracy i w coraz większym stopniu zostaje ona powiązana z zorganizowaną nauką. W dużych i średnich zakładach czas kwalifikowania w miejscu pracy został wydłużony i stworzono formy nauki integrujące pracę i uczenie się, takie jak kręgi kwalifikacyjne. Z punktu widzenia przedsiębiorstw chodzi przede wszystkim o to, aby ponownie zintegrować z pracą dotychczas rozdzielone okresy nauki i zdobywania kwalifikacji.

Nauka w procesie pracy

Wraz z wprowadzeniem nowych koncepcji pracy i organizacji od lat 80. XX wieku nauka podczas pracy zdobywa rosnące znaczenie dla zakładowych procesów pracy, ulepszania i innowacji. Dla edukacji zawodowej i kształcenia zakładowego nauka podczas nowoczesnych procesów pracy oferuje nowe możliwości zdobywania kwalifikacji i kształcenia od czasów rządzącego w społeczeństwie przemysłowym wzoru Taylora. Nawet jeśli nauka zawodu w centralnych instytucjach edukacyjnych pozostaje ważna i nieodzowna dla kompleksowej nauki, to rzeczywistość w zakładzie i pracy nie może zostać przez nie zastąpiona. Wystarczająco kompetentne działanie zawodowe można osiągnąć jedynie poprzez kombinację miejsc nauki w pracy i poza nią.

Zmiany w procesach pracy oraz przyszłość zawodów

Aktualne szacowanie wartości nauki podczas pracy wynika z ogólnej przemiany w procesach pracy zachodzącej z społeczeństwie postindustrialnym. Zmiana ta charakteryzuje się pewnymi trendami naszkicowanymi poniżej:

Wzrastający wpływ technologii informacyjnych i komunikacyjnych

Technologie informacyjne i komunikacyjne wpływają na pracę w dwojaki sposób. Z jednej strony praca wspomagana komputerowo stała się normalną pracą, tzn. komputer i systemy komputerowe stanowią konieczny, oczywisty instrument pracy. Zmiany związane z przeniknięciem tych technologii informacyjnych i komunikacyjnych do pracy wpływają zarówno na specjalistyczne, jak i społeczne i personalne kompetencje pracowników.

Z drugiej strony organizacja działająca w sieci (informatycznej) stała się normą tzn. poprzez systemy planowania i sterowania oparte na technologiach informacyjnych odbywa się koordynacja i podejmowanie decyzji. Ma to znaczny wpływ na organizację i strukturę pracy oraz na zakres zadań.

Rosnący udział usług w globalnej gospodarce

Udział pracy w formie usług ciągle wzrasta, również w klasycznych sektorach produkcyjnych. Nie chodzi tutaj jednak o usługi cząstkowe, lecz o integrację usług z tradycyjnymi formami pracy. Należy rozróżnić usługi świadczone na zewnątrz, czyli wobec zwykłych klientów, oraz usługi świadczone wewnątrznie w obrębie przedsiębiorstwa. Wraz z utworzeniem miejsc powstawania kosztów, organizacji branżowej i innych, autonomia jednostek będzie napędzać ten rozwój. Profile pracy i zawodu muszą dlatego zostać uzupełnione przez kwalifikacje i kompetencje odnoszące się do usług.

Wzrastające ukierunkowanie nowoczesnej pracy na proces i naukę

Przez rozpowszechnienie technologii informacyjnych i komunikacyjnych, zmniejszenie manualnych, a zwiększenie opartych na wiedzy i ukierunkowanych na usługi czynności wykonywanych podczas pracy zasadniczo zmieniają w przedsiębiorstwach koncepcje pracy i formy jej organizacji. Nowoczesna praca charakteryzuje się rosnącym ukierunkowaniem na naukę i proces. W rezultacie stworzone zostały otoczenia pracy wspomagające naukę oraz nowe formy nauki, podniesiono znaczenie nauki przez doświadczenie i nauki nieformalnej. W kontekście nowych koncepcji przedsiębiorstw i organizacji dąży się do wytwarzania wiedzy i do nowoczesnego zarządzania wiedzą w celu wspierania rozwoju innowacyjności produktów i procesów. Dla treści kwalifikowania i kompetencji zdobywanych na drodze kształcenia i doksztalcania zawodowego oznacza to, że w miejscu przekazu wiedzy należy postawić włożyć nacisk na naukę ukierunkowaną na proces i opartą na przykładach w określonych branżach i obszarach działania.

Zaprezentowane trzy trendy rozwoju w rzeczywistości wymagają stałego uzupełniania i aktualizacji z uwzględnieniem specyfiki branży lub przedsiębiorstwa. Z jednej strony w gałęziach gospodarki, jak budowa maszyn czy branża IT, istnieje wysoki stopień jednolitości i integracji zadań, z drugiej zaś strony, jak np. w przemyśle samochodowym, istnieje rosnąca tendencja do standaryzowania i tworzenia nowych struktur opartych na zasadach Taylora (por. Springer 1999; Dörre m. in. 2001). Obserwowane trendy pozwalają na przypuszczenia, że w niedługim czasie należy liczyć się z istnieniem obok siebie różnych koncepcji pracy i organizacji oraz z dalszą mutacją wymagań dotyczących pracy i kwalifikacji. Clement/Lecher reprezentują następującą tezę: *Mutacja stosunków pracy powstała w wyniku zwiększonego wpływu technologii i nowych form organizacji pracy w całkowicie założonych, wyposażonych w wysokie wymagania z zakresu rozwiązywania problemów miejscach pracy z jednej strony i miejsca pracy z ograniczonymi wymaganiami co do kwalifikacji z drugiej strony ma w zależności od obszaru gospodarki i obszaru działania różny wydźwięk, jednak bez wyjątku można ją stwierdzić* (2006).

Należy wyjść z założenia, że szerokie obszary przyszłej pracy będą naznaczone przez rozwiązywanie struktur opartych na zasadach Taylora i powstawanie jednolitych struktur (por. Soziologisches Forschungsinstitut (Socjologiczny Instytut Badawczy) m.in. 2005).

Zarysowane powyżej tendencje zmian w procesach pracy (wychodząc od podziału pracy ery przemysłowej ukierunkowanego na formę i zawód do organizacji pracy ukierunkowanej na proces) mają bezpośredni wpływ na koncepcję zawodową pracy. Zawodowa forma pracy i koncepcja zawodu na poziomie specjalisty (odnosząca w Niemczech sukcesy) są masowo kwestionowane przez te przemiany. Jednakże, jak do tej pory, nie istnieje żadna alternatywa dla tej koncepcji zawodowej, nawet jeśli w przypadku zawodów chodzi o konstrukcję, a nie o powielanie czynności wykonywanych w systemie zatrudnienia. Szczególnie anglosaski modułowy system stopniowego zdobywania częściowych kwalifikacji wykazuje wyraźne wady, ponieważ w niewielkim stopniu oferuje rozwój osobowościowy dla młodzieży, prowadzi do wyraźnie niższego poziomu kompetencji, uniemożliwia stworzenie porównywalnych i transparentnych wyników końcowych i nie gwarantuje ząębiania się systemu zatrudnienia i kształcenia.

Reformy kształcenia zawodowego od początku lat 90. XX wieku, za ogólnym społecznym przyzwoleniem, nawiązywały do zasady kształcenia w zawodach, nawet jeśli były z tym związane różne wyobrażenia. Z punktu widzenia przedstawionej powyżej przemiany procesów pracy, nie można było dotrzymać tradycyjnych celów i struktur kształcenia zawodowego. Dotyczy to zarówno ukierunkowania kształcenia zawodowego na wykonywanie w życiu jednego zawodu, jak i jednostronnego ukierunkowania planów nauczania, nauczania zdominowanego przez instrukcje i podejścia kognitywnego oraz przekazywanie wiedzy pozornie obiektywnej, jednak w niewielkim stopniu powiązanej ze światem pracy i nauki. Konsens polega na tym, że zwyczajowe opisy czynności zawodowych oraz podstawowe kształcenie zawodowe w tradycyjnych zawodach kształceniowych są przestarzałe, a podstawę nowoczesnej koncepcji przemiany procesów pracy muszą stanowić znacząco ukierunkowana na nie nauka i nowe pojęcie zawodu (por. Koch/Meerten 2003, Sauter 2003).

Kształcenie zawodowe oparte o koncepcję zwodu:

- przygotowuje do wykonywania powiązanych ze sobą czynności, które są ukierunkowane na standardy kwalifikacji i kompetencji, które są udokumentowane w rozporządzeniach i innych aktach prawnych,
- skupia się na zdobywaniu kompetencji specjalistycznych, społecznych i personalnych mając na celu osiągnięcie ogólnej zawodowej kompetencji i umiejętności działania i rozumiane jest jako podstawa do dalszej samodzielnej nauki,
- stanowi istotny wkład w społeczną integrację młodzieży oraz ich późniejsze społeczne i zawodowe bezpieczeństwo.

Wzrost profesjonalizacji obserwowany jest również w przypadku doksztalcania, szczególnie dla branży IT, w której poprzez stopniowe profile zawodowe wskazuje się bezpośrednie drogi rozwoju i awansu, aż do najwyższych pozycji zawodowych i przewiduje podobieństwo do tytułów akademickich na poziomie licencjata i magistra (por. BMBF 2002; Meyer m.in. 2004). Dostęp do systemu jest możliwy nie tylko dla absolwentów z wykształceniem informatycznym, lecz także dla osób z odpowiednim doświadczeniem zawodowym. Można w tym wypadku zaobserwować rozumienie i możliwość zdobycia zawodu również przez naukę podczas pracy i stałe zawodowe doksztalcenie. Przy skutecznej realizacji system doksztalcania w branży IT, ma on możliwość zmiany zakładowego systemu doksztalcania pod względem jego kompatybilności z zakładowym systemem RZL.

Wzrost znaczenia nauki podczas pracy w nowoczesnych warunkach pracy i organizacji należy raczej rozumieć jako wzmocnienie, a nie osłabienie zawodu. Inaczej wygląda to w przy-

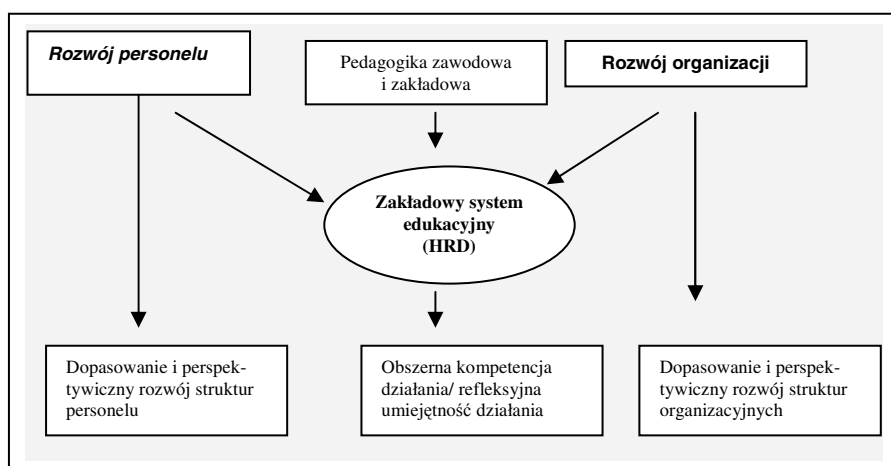
padku warunków ramowych, które zostały ustanowione przez europejską politykę edukacyjną. Europejskie Ramy Kwalifikacyjne (EQR) i Europejski System Zaliczania Punktów dla kształcenia zawodowego (ECVET) zawierają wprawdzie rozszerzone regulacje akceptacji i ekwiwalencji dla uznania i certyfikowania nauki podczas pracy, jednak z ukierunkowaniem na wynik i modułowość związany jest koniec dualnego systemu kształcenia oraz zawodu (por. Drexel 2006; Rauner m.in. 2006).

Nauka podczas pracy w kontekście zakładowego systemu edukacyjnego

Procesami nauki podczas pracy zajmuje się dyscyplina nauki zwana pedagogiką pracy, psychologia organizacji i pracy, ekonomia przedsiębiorstwa, przy czym należy rozdzielić analizę i teorię nauki w procesach pracy. Praktyka zakładowa rozpatruje naukę podczas pracy przede wszystkim z punktu widzenia specjalistyczno-zadaniowego i personalno-ekonomicznego. W większych zakładach coraz ważniejszą rolę odgrywają rozwój kompetencji personelu i samej organizacji oraz koncepcje psychologii pracy oraz pedagogiki pracy i zawodu. Wraz ze zmianami pracy i zmieniającymi się wymaganiami co do nauki i kwalifikacji, uczenie się podczas pracy jest kształtowane w sposób coraz bardziej świadomy, z uwzględnieniem powiązań instytucjonalnych, powiązań pomiędzy działami HR, radami zakładowymi i trenerami, instytucjami edukacyjnymi oraz doradcami zawodowymi.

Nauka podczas pracy staje się częścią zakładowego systemu edukacyjnego jako część pedagogiki zawodowej i zakładowej, rozwoju personelu i organizacji (por. Dehnbostel/Pätzold 2004). Takie rozumienie zakładowego systemu edukacji obejmuje planowanie, realizację, towarzyszenie i ewaluację wszystkich instrumentów i koncepcji edukacji zawodowej, zdobywania kwalifikacji i treningów (od poziomu szeregowego pracownika aż do kadry kierowniczej) i odnosi się zarówno do formalnej, zorganizowanej nauki, jak i do nauki nieformalnej lub poprzez doświadczenie.

Zakładowy system edukacji w sposób modelowy przedstawiony na poniższym schemacie ma na celu przyswojenie obszernych zawodowych kompetencji działania oraz refleksyjnej umiejętności działania.



Rys. 1. Zakładowy system edukacyjny (HRD)

Zakładowy system edukacji łączy rozwój personelu i organizacji, który ewoluował od założenia „dopasowania” do założenia „tworzenia”, od strategii reakcyjnej do antycypującej (por. Arnold 1997). Tak ukierunkowany system edukacji w przedsiębiorstwie ma duże znaczenie dla realizacji innowacji i kształtowania pracy wspierającej naukę. Koncepcje pracy i wiedzy powiązane z aktualnymi przemianami społecznymi i zakładowymi wymagają stałych procesów organizacyjnych i rozwoju kompetencji, którym towarzyszy dynamiczny rozwój personelu i organizacji.

Rozwój organizacji stawia wymagania, aby struktury, procesy i osoby w organizacjach były traktowane całościowo i aby zmieniać je w myśl strategicznych celów przedsiębiorstw oraz interesów zatrudnionych pracowników (Pätzold/Lang 1999). Rozwój organizacji wiąże się z możliwością i koniecznością uwzględnienia wielu metod, strategii i celów. Klasyczne zakładowo-ekonomiczne cele zostają uzupełnione o cele indywidualne i grupowe. W przeciwieństwie do tego rozwój personelu z punktu widzenia kwalifikacji i rozwoju osobistego odnosi się do częściowych obszarów organizacji i obejmuje szczególnie współzależność pomiędzy procesami zdobywania kwalifikacji i kształtowaniem organizacji (por. Münch 1995). Rozwój personelu jest coraz częściej rozumiany jako decydujący strategiczny czynnik sukcesu dla konkurencyjności przedsiębiorstwa. Proces ten musi stale równoważyć cele przedsiębiorstwa i cele personelu, strategicznie zestawiać wszystkie instrumenty zdobywania kwalifikacji oraz kształcenia i doskonalenia zawodowego.

Jak już wspomniano, zasadniczą kwestią dla zakładowego systemu edukacyjnego i nauki w procesie pracy jest fakt, w jaki sposób należy je oceniać co do ich jakości, wpływu i trwałości. Nawet jeśli ogólnie zostanie zaakceptowane to, że nauka w procesie pracy zyskała na znaczeniu w wyniku zakładowych procesów reorganizacji i restrukturyzacji, to jeszcze nie mówi niczego o jej zakresie działania, jakości i wpływie na dany obiekt. Pod hasłem zbieżności racji ekonomicznych i pedagogicznych od początku lat 90. XX wieku prowadzona jest dyskusja w badaniach nad edukacją i doskazywaniem zawodowym (por. m. in. Achtenhagen 1990; Heid 1999; Heid/Harteis 2004). Przy tym poszukuje się odpowiedzi na pytanie, czy i jak logika kalkulacji ekonomicznych oraz logika procesów nauki i rozwoju kompetencji zgadzają się ze sobą i dają się połączyć.

Podsumowanie

Dotychczasowe szacunki i analizy wykazują przede wszystkim ambiwalencję przemian zakładowych i związanej z tym nauki w nowoczesnych procesach pracy. Globalizacja, nowe technologie informacyjne i komunikacyjne oraz podwyższona produktywność stoją z jednej strony w obliczu spadku ilości miejsc pracy, wzrostu niepewnych stosunków zatrudnienia, nowych celów nauki z głównym ukierunkowaniem na rynek i ekonomię. Z drugiej strony wydaje się, że środki podjęte w celu zlikwidowania hierarchii i decentralizacji oferują dużo lepsze warunki w sensie jednolitych obszarów pracy, zwiększonego stopnia swobody, rozszerzonego współtworzenia i udziału oraz poprawionych warunków nauki.

Decydujący dla rozstrzygnięcia dyskusji jest rzeczywisty rozwój gospodarki i poszczególnych przedsiębiorstw, rozwój otoczenia biznesu i nauki oraz związanych z tym opcji i szans nauki w pracy zakładowej. Są one częścią ewaluujących zakładowych systemów edukacyjnych. Widoczne jest to przede wszystkim w nowych zakładowych formach edukacji, jak i celowym

uwzględnieniu nieformalnej nauki lub nauki przez doświadczenie oraz ich rozszerzenie o naukę zorganizowaną lub formalną. Obok kompetencji specjalistycznych, społecznych i interpersonalnych implikuje ona także refleksyjną umiejętność działania.

Szanse rozwoju nauki w procesach pracy upatrywane są w szczególności z punktu widzenia psychologii pracy i psychologii uczenia się jako konstytutywnych dla rozwoju personelu (por. m. in. Hacker, Skell 1993; Wächter, Modrow-Thiel 2002). Ten punkt widzenia wykazuje zgodność z pozycją pracy i zawodu oraz odnoszącej się do nich nauki – pedagogiką reformowaną i klasyczną teorią kształcenia zawodowego z początków XX wieku (por. Gonon 2002). Uczenie się podczas pracy jest według tej teorii rozumiane jako część rozwoju ogólnoludzkiego, jako istotny wkład do samorealizacji. Związany jest z tym pogląd, że kształtowanie warunków, w których świadczona jest praca, ma elementarne znaczenie osobiste i społeczne. O ile rzeczywiście zostało to wywołane przez wspomnianą ambiwalencję nowoczesnych procesów pracy, o tyle nie zostało jeszcze wystarczająco zbadane i udowodnione empirycznie.

Bibliografia

1. Achtenhagen, F. (1990): Vorwort. In: Senatskommission für Berufsbildungsforschung (Hg.): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland: Situation, Hauptaufgaben, Förderungsbedarf. Weinheim.
2. Baethge, M., Schiersmann, Chr. (1998): Prozeßorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hg.): Kompetenzentwicklung '98: Forschungsstand und Perspektiven. Münster u.a., S. 11–87.
3. BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hg.) (2002): IT-Weiterbildung mit System. Neue Perspektiven für Fachkräfte und Unternehmen. (BMBF PUBLIK). Bonn.
4. Clemens, U., Lacher, M. (Hg.) (2006): Produktionssysteme und Kompetenzerwerb. Zu den Veränderungen moderner Arbeitsorganisation und ihren Auswirkungen auf die berufliche Bildung. Stuttgart.
5. Dehnbostel, P. (1992): Ziele und Inhalte dezentraler Berufsbildungskonzepte. In: Dehnbostel, P., Holz, H., Novak, H. (Hg.), a.a.O., S. 9–24.
6. Dehnbostel, P., Pätzold, G. (2004): Lernförderliche Arbeitsgestaltung und die Neuorientierung betrieblicher Bildungsarbeit. In: Dieselben (Hg.): Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung. (ZBW, Beiheft 18). Stuttgart, S. 19–30.
7. Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn.
8. Dörre, K., Pickshaus, K., Salm, R. (2001): Re-Taylorisierung. Arbeitspolitik contra Marktsteuerung. Hamburg.
9. Drexel, I. (2006): Europäische Berufsbildungspolitik: Deregulierung, neoliberale Regulierung und die Folgen – für Alternativen zu EQF und ECVET. In: Grollmann, Ph., Spöttl, G., Raunen, F. (Hg.): Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe. Hamburg, S. 13–33.
10. Gonon, Ph. (2002): Arbeit, Beruf und Bildung. Bern, Schweiz.
11. Hacker, W., Skell, W. (1993): Lernen in der Arbeit. Berlin und Bonn.
12. Heid, H. (1999): Über die Vereinbarkeit individueller Bildungsbedürfnisse und betrieblicher 'Qualifikationsanforderungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45 (1999) 2, S. 231–244.
13. Heid, H., Harteis, Chr. (2004): Zur Vereinbarkeit ökonomischer und pädagogischer Prinzipien in der modernen betrieblichen Personal- und Organisationsentwicklung. In: Dehnbostel, P./Pätzold, G. (Hg.): Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 18. Stuttgart, S. 222–231.

14. Kern, H., Schumann, M. (1984): Das Ende der Arbeitsteilung? München.
15. Koch, J., /Meerten, E. (2003): Prozessorientierte Qualifizierung – ein Paradigmenwechsel in der beruflichen Bildung. In: BWP 32, Heft 5, S. 42–47.
16. Meyer, R. (2004): Arbeitsprozessorientierte Weiterbildung in Klein- und Mittelbetrieben. Möglichkeiten und Grenzen der Umsetzung am Beispiel der IT-Weiterbildung. In: Dehn- Umsetzung bostel, Pätzold, G. (Hg.): Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 18, S. 212–221.
17. Münch, J. (1995): Personalentwicklung als Mittel und Aufgabe moderner Unternehmensführung. Bielefeld.
18. Pätzold, G., Lang, M. (1999): Lernkulturen im Wandel. Didaktische Konzepte für eine wissensbasierte Organisation. Bielefeld.
19. Rauner, F., Grollmann, Ph., Spöttl, G. (2006): Den Kopenhagen-Prozess vom Kopf auf die Füße stellen. In: Grollmann, Ph., Spöttl, G., Rauner, F. (Hg.): Europäisierung Beruflicher Bildung - eine Gestaltungsaufgabe. Hamburg, S. 321–331.
20. Sauter, E. (2003): Strukturen und Interessen. Auf dem Weg zu einem kohärenten Berufsbildungssystem. Bielefeld.
21. Severing, E. (1994): Arbeitsplatznahe Weiterbildung. Betriebspädagogische Konzepte und betriebliche Umsetzungsstrategien. Neuwied u.a.
22. Springer, R. (1999): Rückkehr zum Taylorismus? Arbeitspolitik in der Automobilindustrie am Scheideweg. Frankfurt und New York.
23. Wächter, H., Modrow-Thiel, B. (2002): Arbeitsgestaltung als Personalentwicklung. Arbeitsanalyse und die Kritik gängiger Konzeptionen von Personalentwicklung. In: Moldaschl, M. (Hg.): Neue Arbeit - Neue Wissenschaft von Arbeit? Heidelberg, S. 365–382 Walgenbach, P. (2001): Giddens' Theorie der Strukturierung. In: Kiesen, A. (Hg.): Organisationstheorien. 4., unveränderte Aufl., Stuttgart u.a., S. 355–375.
24. Womack, J.P., Jones, D.T., Roos, D. (1992): Die zweite Revolution in der Autoindustrie. 5. Auflage, Frankfurt/New York.

Na podstawie książki:

Peter Dehnbostel: *Lernen im Prozess der Arbeit*. Munster: Waxmann, 2007 (za zgodą autora)

Tłumaczenie i opracowanie:
Anna Falkiewicz, Jolanta Religa

Uczenie się w miejscu pracy: definicje, typologie, formy

Learning at the work place: definitions, typologies, forms

Słowa kluczowe: pedagogika pracy, modele uczenia się, formy uczenia się.

Key words: work pedagogy, models and forms of learning.

Summary

In contrast to the broad consensus on the significance of learning in non-formal/informal settings and, in particular, of learning taking place at the workplace, relatively little is known about its exact nature, forms, drivers, barriers, effects, etc. This article investigates various aspects of the subject. First of all identifies different forms of workplace learning and the knowledge and use of them among companies and individuals. Then, the paper aims to discuss appropriate contexts for learning at the workplace and to highlight barriers as well as conducive factors.

Koncepcje uczenia się w miejscu pracy

Kluczowym elementem europejskiej polityki edukacyjnej i szkoleniowej stało się uczenie się przez całe życie, stanowiące środek do realizacji ambitnego celu udanego przejścia w kierunku społeczeństwa opartego na wiedzy, postrzeganego jako relewantny warunek wstępny realizacji strategii lizbońskiej. W tym kontekście uczenie się przez całe życie obejmuje wszystkie aktywności związane z uczeniem się, które są celowe oraz podejmowane w sposób ciągły, niezależnie od stopnia sformalizowania, źródła finansowania czy sposobu realizacji. Z kolei aktywności związane z uczeniem się odnoszą się do wszystkich działań jednostek zorganizowanych z intencją podnoszenia poziomu wiedzy, doskonalenia umiejętności i kompetencji, tj. dokładnie określając kryteria intencjonalności (w mniemaniu uczącego się lub innej osoby) oraz zorganizowania (w kategoriach zazwyczaj obejmujących transfer informacji w szerszym sensie, by rozpocząć uczenie się) jako czynników odróżniających je od aktywności niezwiązanych z uczeniem się.

Brak jest podobnej spójnej i ogólnie akceptowanej definicji uczenia się w miejscu pracy. W tym opracowaniu poruszamy się raczej w szerokich ramach konceptualnych, bez opracowania ścisłej definicji, ale omawiając różne (powiązane) koncepcje i modele, by zilustrować to zjawisko. Idee formalnie powiązane z uczeniem się w miejscu pracy są otoczone różnymi kategoriami o często podobnym lub powiązanim znaczeniu. Do przykładów należy: uczenie się

poprzez pracę, w pracy, uczenie się w trakcie pracy, uczenie się zintegrowane z pracą, uczenie się związane z pracą lub oparte na doświadczeniu. Ogólnie rzecz biorąc, uczenie się w miejscu pracy koncentruje się na rozwinięciu i zdobyciu kompetencji zawodowych, a odnosi się do różnych form oraz koncepcji wewnętrznego i zewnętrznego uczenia się (wewnątrz i poza firmą), opartego na pracy i procesach pracy w związku z treścią i procesami uczenia się. W szerszym sensie obejmuje też uczenie się poprzez symulację w szkole (np. firmy ćwiczeniowe, firmy młodzieżowe) [6].

Charakterystyka działań związanych z rozwojem kompetencji w firmach może być różna. Jednym z najważniejszych czynników jest stopień formalizacji, choć w praktyce rozróżnienie to jest rozmyte w wielu przypadkach i często występuje połączenie różnych koncepcji. Formalne uczenie się jest definiowane jako wysoce ustrukturyzowane, odbywające się poza pracą, z reguły w klasie lub instytucji edukacji formalnej, stanowiące w większości przypadków ciągłą drabinę osiągnięć edukacyjnych [21]. Z reguły prowadzą je instytucje edukacyjne lub szkoleniowe, skutkuje certyfikacją i jest ustrukturyzowane w kategoriach celów uczenia się, czasu uczenia się lub pomocy w uczeniu się. Ze strony osób uczących się jest intencjonalne. Programy połączonego zatrudnienia w niepełnym wymiarze godzin i niepełnej partycypacji w regularnym systemie edukacji formalnej – takie jak system dualny/staż – są sklasyfikowane jako edukacja formalna.

Poza instytucjami edukacyjnymi czy szkoleniowymi uczenie się może następować w sposób pozaformalny lub nieformalny. Uczenie się pozaformalne jest również ustrukturyzowane i intencjonalne, ale z reguły nie prowadzi do certyfikacji (np. w narodowych ramach kwalifikacji)¹. Do przykładów należą połączone zajęcia teoretyczno-praktyczne, prywatne lekcje lub kierowane szkolenie w miejscu pracy.

Dla kontrastu, uczenie się nieformalne wynika z codziennych aktywności związanych z pracą [9, 10] i dlatego jest niezinstytucjonalizowane oraz nieustrukturyzowane, a kontrola uczenia się spoczywa głównie w rękach uczącego się [21]. Podsumowując różne definicje, uczenie się nieformalne jest postrzegane jako zintegrowany z codziennymi czynnościami (tj. uczenie się oparte na doświadczeniu), indukcyjny proces refleksji i działania, na który wpływ ma przypadek [3, 17, 21, 22]. Może obejmować działania związane z uczeniem się występujące w rodzinie, w miejscu pracy, w codziennym życiu, kierowane przez podmiot uczący się, rodzinę lub społeczeństwo. Uczenie się nieformalne może na przykład przybrać formę samokształcenia, praktyki czy zwiedzania bez przewodnika.

Należy wspomnieć, że wszystkie te trzy formy uczenia się mogą zaistnieć w firmie lub na zewnątrz niej, a także mogą być prowadzone indywidualnie lub grupowo.

Obok koncepcji intencjonalnego uczenia się, niektórzy autorzy powołują się na kategorie uczenia się przypadkowego i nieintencjonalnego, „produkt uboczny innej aktywności”, takiej jak interakcja interpersonalna, realizacja zadania, uczenie się na błędach (metoda prób i błędów). To ważne, szczególnie w kontekście uczenia się w miejscu pracy opartego na doświadczeniu [21].

Podczas gdy uczęszczanie na zajęcia edukacyjne i szkoleniowe oraz zdobywanie kwalifikacji stanowi fundament pierwszych kompetencji potrzebnych w pracy, znaczenie i rola uczenia

¹ Rozumiane jako pojedynczy, akceptowany w kraju i za granicą podmiot, poprzez który wszystkie osiągnięcia związane z uczeniem się mogą być mierzone i powiązane ze sobą w spójny sposób (Komisja Europejska, 2006).

się w miejscu pracy, a szczególnie uczenia się opartego na doświadczeniu, wiąże się z faktem, iż najważniejsze efekty uczenia się występują w rzeczywistych sytuacjach w pracy podczas rozwiązywania konkretnego problemu (rozwój kompetencji zintegrowany z pracą [22]; lepsze wyniki często zależą bardziej od wykonania pracy i uczenia się od innych [11]). Rozwój wiedzy specjalistycznej wymaga ustawicznego i subtelnego procesu przekuwania wiedzy w działanie, jednoczesnego rozwoju wiedzy osobistej i zawodowej, integracji wiedzy indywidualnej z większym wymiarem wiedzy posiadanej przez grupy i całe organizacje, a nie zwykłego zdobywania informacji. Dynamiczne środowisko (biznesowe) powoduje zmianę nacisku ze zwykłego transferu wiedzy na ułatwienie uczenia się, szczególnie gdy bierze się pod uwagę (szybko zmieniającą się) wiedzę o procesie pracy. Wiedzę o procesie pracy można określić jako złożoną i wieloaspektową, obejmującą cały proces pracy. Kompetencje miękkie takie jak kreatywność, zarządzanie konfliktem i rozwój osobisty w najszerszym rozumieniu odgrywają kluczową rolę w tym kontekście. W związku z tym uczenie się oparte na doświadczeniu tworzy wartościowy zasób. **Według niemieckich badań, podział między pracą i uczeniem się w przyszłości zniknie.** W 2004 roku 55% niemieckich firm uważało, że nie będzie takiego podziału w 2020 r., a 44% zgodziło się z tym poglądem w 1997 r. Z tych firm 68% uważało, że formy projektu i uczenia się zorientowanego na praktykę zastąpią klasyczne szkolenie zawodowe (dla porównania w 1997 r. było to 53%). Wreszcie 63% wspomniało, że kształcenie i szkolenie w miejscu pracy dadzą takie same możliwości kariery na stanowiskach kierownictwa wyższego szczebla, jak inne formy uczenia się (45% w 1997 r.) [1].

Poniżej przedstawiono różne modele wyjaśniające proces uczenia się opartego na doświadczeniu, w tym modele oparte na „teorii aktywności”, takie jak ekspansywny model uczenia się [8], model łączący [13] lub cykl uczenia się Nonaki i Takeuchiego [25]. Wszystkie one dokładnie określają fenomen uczenia się opartego na doświadczeniu w połączeniu z umiejętnością przystosowania się do zmiennych sytuacji dla radzenia sobie z ciągle zmieniającym się środowiskiem biznesowym (a przez to i rynkiem pracy). Modele te dają też wgląd w to, jak miejsca pracy, organizacje i środowiska uczenia się, w tym systemy kształcenia i szkolenia zawodowego (VET), mogą być projektowane, by rozwijać zdobywanie wiedzy i umiejętności wśród pracowników.

Organizacyjne uczenie się i organizacja ucząca się

W ostatnich latach pojęcie organizacyjnego uczenia się lub organizacji uczących się stało się ważnym narzędziem poprawy wyników firmy poprzez stały wzrost kompetencji/umiejętności/zdolności pracowników wszystkich szczebli. Organizacyjne uczenie się może być wywołane przez zmienione warunki środowiskowe (uczenie się adaptacyjne/ taktyczne) lub zaplanowaną intencję zarządzania firmą (uczenie się proaktywne/ strategiczne), przy czym drugi schemat postrzegany jest jako lepszy i bardziej efektywny w dłuższej perspektywie czasu.

Organizacyjne uczenie się, ogólnie postrzegane jako wychodzące poza uczenie się w miejscu pracy danej osoby, odnosi się do połączenia zdobywania wiedzy, dystrybucji informacji, interpretacji informacji w organizacji i organizacyjnej pamięci. Niekoniecznie musi się odbywać świadomie lub intencjonalnie, czy też skutkować obserwowalnymi zmianami ludzkich zachowań. Organizacyjne uczenie się jest realizowane, jeśli szereg potencjalnych zachowań jego uczestników ulega zmianom. W rezultacie organizacja ucząca się jest uważana za jednostkę zdolną do reakcji na nowe informacje poprzez zmianę programowania, przez które informacja

jest przetwarzana i oceniana, tj. za organizację dysponującą wysokim poziomem adaptacji (w kategoriach zwiększenia wydajności przetwarzania informacji i ciągłego przebudowywania poglądów na rzeczywistość). Błędy czy niepowodzenia nie są postrzegane jako coś negatywnego, ale jako wartościowe źródło uczenia się (i uniknięcia ich następnym razem). Podobnie sprzeczności/konflikty stanowią dobrą podstawę do refleksji i dlatego nie są tłumione. Na tle coraz większej złożoności oraz niepewności środowiska organizacyjnego, tempo, w jakim organizacja się uczy, staje się jedynym zrównoważonym źródłem przewagi kompetencyjnej [19].

Klasyfikacje i formy uczenia się w miejscu pracy

Zgodnie z pojęciami i koncepcjami omówionymi powyżej funkcjonuje wiele podejść do usystematyzowania oraz sklasyfikowania form działań związanych z uczeniem się w miejscu pracy. W tym rozdziale przedstawiamy dwa ważne schematy klasyfikacji w kontekście pracy (tj. rozróżnienie według lokalizacji szkolenia, a także jego treści) w celu lepszego zilustrowania, jakie rodzaje uczenia się mogą wystąpić w firmach [4].

Uczenie się w miejscu pracy według lokalizacji szkolenia

Descay i Tessaring [3] proponują klasyfikację metod uczenia się związanych z pracą, podkreślając lokalizację szkolenia jako czynnik systematyzujący. Adaptując model Dehnbostela i Dybowskiego [2], zasugerowano różne klasy metod uczenia się związanych z pracą. Ten rodzaj uczenia się może być:

- ściśle związany z pracą (wtedy miejsce uczenia się i pracy są tożsame),
- połączony z pracą (gdy praca i uczenie się są organizowane osobno, ale w tym samym miejscu i/lub modelach organizacyjnych),
- zorientowany na pracę (gdy uczenie się odbywa się w scentralizowanych miejscach).

Uczenie się przez pracę i przez systematyczny instruktaż w miejscu pracy jest postrzegane jako ściśle związane z pracą – obejmuje naukę rzemiosła, tradycyjne szkolenie podczas pracy, uczenie się w grupie oraz dualny system wstępnego szkolenia zawodowego. Ściśle lub luźno związane z pracą formy to np. koła jakości, wyspy edukacyjne, uczenie się oparte na zamówieniu, coaching, uczenie się interaktywne i staż, zebrane w kategoriach uczenia się przez nieformalną lub zamierzoną integrację oraz uczenia się poprzez eksplorację i szkolenie praktyczne. Uczenie się podczas symulacji pracy czy procesów produkcji dla zdobycia złożonych umiejętności i zwiększenia doświadczenia może być prowadzone w centrach szkoleniowych [3].

Dруга klasyfikacja, częściowo oparta na kryterium lokalizacji szkolenia, wprowadza kategorie takie jak szkolenie podczas pracy, poza pracą i blisko pracy. Szkolenie podczas pracy dotyczy ogólnie działań w bezpośrednim miejscu pracy, w tym uczenia się pod względem wymagań i wyzwań codziennej pracy, natomiast szkolenie poza pracą odbywa się z dala od firmy, a składa się na przykład z tradycyjnych działań ustawicznego szkolenia zawodowego. Szkolenie blisko pracy odnosi się do działań nieopodal miejsca pracy w kategoriach lokalizacji, czasu i/lub treści [30]. Należy jednak odnotować, że ani tym koncepcjom, ani alokacji konkretnych terminów nie brak dwuznaczności.

Oprócz klasyfikacji szkolenia podczas pracy, blisko pracy i po niej, niektórzy autorzy dodają modele szkolenia wraz z pracą (dotyczące planowania kariery i działań na rzecz rozwoju zawodowego), poza pracą (czynności wstępne przed emeryturą) i szkolenie dla pracy, które

odnosi się do kwalifikacji dla przyszłych działań zawodowych, obejmując szkoły zawodowe i studia na uczelni [30].

Uczenie się w miejscu pracy według treści uczenia się

Inny sposób systematyzacji uczenia się w miejscu pracy opiera się **na treści uczenia się** jako kryterium rozróżniającym, a przedstawiony został przez Sonntag i Schaper [33]. Działania zorientowane na wiedzę lub kompetencje, nakierowane na poprawę umiejętności zawodowych, transfer wiedzy i promocję elastycznych zdolności poznawczych można odróżnić od działań zorientowanych na zachowanie (behawioralne), których celem jest modyfikacja zachowania i rozwój osobowości. Biorąc pod uwagę ciągle zmieniające się wymagania dotyczące siły roboczej w nowoczesnych organizacjach pracy, istnieją działania, które szczególnie zdają się wzmacniać nabywanie kompetencji w sposób związany z problemami i pracą, a także wspierać uczenie się samoorganizowane i współpracujące.

Wraz ze zdolnościami zawodowymi i poznawczymi wymagane są umiejętności miękkie takie jak pewność siebie i poczucie własnej wartości, postawy i wartości. Pożądane jest zachowanie proaktywne, przedsiębiorcze. Dostępny jest wybór metod skoncentrowanych na rozwijaniu osobowości i modyfikacji zachowań [33].

Wybrane współczesne formy uczenia się w miejscu pracy

Innowacje technologiczne, zmienne warunki makro- i mikroekonomiczne, globalizacja rynku i łańcucha dostaw prowadzą do fundamentalnej reorganizacji miejsca pracy oraz siły roboczej. Nowe formy organizacji, na przykład systemy produkcji zorganizowane jak wysoce wydajne organizacje pracy, stawiają dodatkowe wymagania osobom pracującym. Wymagane są coraz wyższe poziomy partycypacji i autonomii pracownika, a także szerokie kompetencje zawodowe [18]. Istnieje duże zapotrzebowanie na osoby wielozadaniowe, które mogą wykonywać nierutynowe zadania, demonstrując wysoki poziom wiedzy „sytuacyjnej”, zachowanie eksploracyjne, umiejętność rozwiązywania problemów, jak i wyśmienite zdolności komunikacyjne. Cechy i kompetencje osobiste takie jak poleganie na sobie, pewność siebie, proaktywność, kreatywność, duch przedsiębiorczości i zarządzanie sobą wiążą się także z tym nowym światem pracy, podążając za trendem pracowania w wielu zespołach w wielu lokalizacjach, strefach czasowych, językach i kulturach [35, 27, 6]. Odpowiednio różne firmy kwestionują efektywność oraz stosowność tradycyjnych form uczenia się [32].

Poniżej przedstawiamy krótki przegląd wybranych współczesnych form uczenia się związanych z pracą.

Wyspy edukacji pomagają w dopasowaniu imperatywu do integracji pracy i uczenia się poprzez wyraźne definiowanie i rozbudowę już istniejących miejsc pracy w miejsca uczenia się. Są one wyposażone w dodatkowe materiały, programy komputerowe i narzędzia wizualizacji, a także zmodyfikowane warunki organizacyjne, takie jak dodatkowy czas na procesy uczenia się. Przekształcenie miejsca pracy w wyspę edukacji obejmuje zazwyczaj pięć etapów. Po analizie miejsca pracy, zadań charakterystycznych dla pracy, warunków i wymagań co do kwalifikacji (1. etap) oraz zdecydowaniu się lub nie na przekształcenie miejsca pracy w wyspę edukacji (2. etap), instalowana jest infrastruktura do pracy i uczenia się (3. etap). Na czwartym etapie cele, treści i metody uczenia się są ustalone na podstawie ram organizacyjnych oraz celów osobistych i społecznych. Szczegółowe planowanie pracy i procesów wyspy edukacji, plus model

zapewnienia jakości, składają się na piąty etap. W odróżnieniu od tradycyjnych miejsc pracy, wyspy te przedstawiają środowiska uczenia się dające więcej czasu na realizację procesów kwalifikacji i uczenia się, posługując się zasadą holistyki w projektowaniu zadań pracowniczych (złożoność, bliskość problemu i różnorodność), ale wciąż pracując w ramach takich samych zadań pracowniczych [7].

Partnerstwa i platformy uczenia się² charakteryzują się techniczną, organizacyjną i/lub pedagogiczną współpracą oraz działaniami na rzecz rozwoju kompetencji opartymi na uzgodnieniach celów w ramach sieci partnerskich. Sieć składa się zazwyczaj z wielu miejscowych instytucji szkoleniowych i edukacyjnych, a także managerów ds. edukacji i szkolenia w firmach. Dawniej, współpraca często ograniczała się do tworzenia, organizacji i koordynacji stanowisk stażystów, podczas gdy brak było porozumień co do treści i metod szkolenia [23]. Współczesne formy partnerstwa i platform uczenia się i pracowania obejmują uczenie się poprzez eksplorację i szkolenie praktyczne, takie jak staż, albo w kontekście wstępnego i kontynuowanego szkolenia, by dać wgląd w sprawy poza instytucją czy przedsiębiorstwem. Obejmuje to formy rotacji między miejscowymi przedsiębiorstwami, jak również partnerstwa międzynarodowe. Współpraca występuje między przedsiębiorstwami o wspólnym celu, które oczekują dodatkowych zysków poprzez uczestnictwo w sieci uczenia się. Celem konkretnej sieci mogą być kompetencje zawodowe/techniczne, metodyczne lub społeczne/osobiste.

Sieci praktyków (platformy współpracy) to kolejna forma uczenia się podczas pracy, charakteryzowana przez uczenie się zorientowane na problem, oparte na procesach społecznych. Sieci praktyków łączą pracę i uczenie się, sprawiając, że umiejscowione uczenie się jest połączone z efektywnym dzieleniem wiedzy. Sieci praktyków są często wdrażane poprzez zastosowanie technologii sieci we współczesnych organizacjach pracy. Pod tym względem łączą się z podejściem e-learningowym. Wirtualne platformy są zakładane przez ekspertów, dzielących podobne zadania pracownicze czy problemy, w celu znalezienia rozwiązań lub zbudowania innowacji, a często są tworzone w ramach organizacji pracy. Charakteryzuje je samoorganizowane uczenie się, wymiana doświadczeń i wzajemne wsparcie. Zatem można omawiać pojawiające się problemy, przedstawić perspektywy zjawiska, rozpoznać złożoność problemu, aby opracować nowe rozwiązania. Rozwiązywanie problemów i uczenie się to procesy zsynchronizowane w sieciach, dające wyższy poziom efektywności oraz jakość rozwiązań. Korzystanie z technologii Internetu, międzynarodowej wymiany wiedzy i uczenia się może zaistnieć, łącząc ekspertów z różnych miejsc [16].

Inną formą uczenia się w miejscu pracy zorientowaną na problem, która wyraźnie obejmuje uczenie się przez innych na co dzień jest podejście związane ze **stażem poznawczym**. Realizuje ono interakcję w rodzaju ekspert-nowicjusz, gdzie doświadczona załoga (eksperci) wspiera uczącego się (nowicjusza) nie tylko w zdobywaniu wiedzy bezpośredniej-teoretycznej, ale też ukrytej, opartej na doświadczeniu (praktycznej). Wzmacniane są procesy poznania, myślenia, wartościowania i rozumowania, a także stosowanie strategii. Koncepcja ta przenosi elementy takie jak zadania zorientowane na aplikację, autentyczne działania i informacja zwrotna dotycząca tradycyjnej nauki rzemiosła do poznawczych procesów uczenia się. Uczący się i eksperci razem uczestniczą w grupach roboczych, a poprzez dodatkowe włączanie środowisk uczenia się

² Dla działań polityki publicznej wzmacniającej współpracę przedsiębiorstw na polu uczenia się w miejscu pracy zobacz Rozdział 5.5.

opartych na sieci, powstają możliwości zdobywania wspólnego doświadczenia. Dane empiryczne pokazują lepsze wyniki staży poznawczych dotyczących zdolności osób uczących się do rozwiązywania problemów, jak i zdolności zastosowania strategii rozwiązywania problemów do nowych, skomplikowanych sytuacji. Komunikacja, a szczególnie wymiana indywidualnych doświadczeń, odgrywa kluczową rolę w procesach uczenia się sieci praktyków [16]. Uczenie się nie jest ograniczone do zdobywania wiedzy i umiejętności, gdyż poprzez te rodzaje uczenia się w miejscu pracy rozwijane są również postawy i wartości [6].

Uczenie się związane z pracą w **symulowanych procesach pracy** jest stosowane w szkołach i centrach szkoleniowych w i poza firmami. Symulacje odgrywają coraz poważniejszą rolę, gdyż mamy do czynienia z coraz większą ilością złożonych procesów pracy. Skierowana na siebie aktywność i procesy rozwiązywania problemów są ważną częścią symulacji. Uczenie się w warunkach realistycznych pod względem kryteriów ekonomicznych, lokalizacyjnych i organizacyjnych sprzyja zdobywaniu złożonych kwalifikacji i doświadczenia. Koncepcja ta uwzględnia praktyczne kursy szkoleniowe, firmy ćwiczeniowe i uczenie się zorientowane na zadanie [6]. Uzupełnienie stanowią aplikacje e-learningowe.

E-learning to uczenie się wspierane przez systemy informatyczne i komunikacyjne [31]. Różnorodność instrumentów e-learningu analizowano i upowszechniano od momentu wdrożenia szkoleń opartych na komputerach³ w latach 80. XX w. Od tego czasu tradycyjne kursy edukacyjne na odległość zostały ponownie opracowane na użytek nowych, złożonych systemów, korzystających z multimediiów i interaktywnych aplikacji. Do przykładów należy uczenie się oparte na doświadczeniu poprzez zanurzenie w światy wirtualne, uczenie się eksperymentalne poprzez symulacje generowane komputerowo, pedagogiczne przesłony (produkty uczące ludzi jak je używać), przedmioty pedagogicznego uczenia się lub systemy zarządzania treścią uczenia się [26]. Możliwe jest uczenie się asynchroniczne, które następuje w dowolnie wybranym momencie. Dodatkowo e-learning sprzyja samodzielności i odpowiedzialności osób uczących się. Oszczędności kosztów (szczególnie z punktu widzenia ekonomii, gdyż materiały pomocnicze wysokiej jakości są łatwo dostępne dla dużej liczby pracowników) [30], dostępność w całej firmie i elastyczność w czasie, lokalizacji i treści programów zawodowych (tj. orientacja na indywidualne potrzeby i wymagania) to tylko niektóre z korzyści metod uczenia się przy pomocy komputera [30, 15, 14, 31]. Technologia daje możliwość zintegrowania kontroli postępów osoby uczącej się automatycznie z systemem. Jednak brak kontaktu społecznego i potrzeba automotywacji uczącego się (szczególnie w połączeniu z zagrożeniem zalewem informacji) to potencjalne wady. Nie wszystkie treści/problemy są równie odpowiednie dla rozwiązań e-learningowych [30, 31].

Szkolenie oparte na sieci⁴, symulacja, telekonferencja (audio/wideo), poczta elektroniczna, fora dyskusyjne, grupy wiadomości, wirtualne warsztaty, telewizja firmowa to przykłady szerokiego zakresu metod e-learningowych. Kursom e-learningowym może towarzyszyć tutoring, uważany za niezbędny dla stażystów o niewielkiej lub żadnej umiejętności samodzielnego

³ Programy uczenia się realizowane przez jeden komputer, często z użyciem CD-ROMów.

⁴ Szkolenie oparte na sieci odnosi się do uczenia się z użyciem technologii sieci (Internet, intranet). Elementy szkolenia opartego na sieci to systemy informatyczne (np. bazy danych) i programy uczenia się (składające się z ćwiczeń, testów itp.).

uczenia się online⁵ [12]. Instruktorzy działają albo na zasadzie twarzą-w-twarz lub jako teleinstruktorzy, z komunikacją synchroniczną (np. w wirtualnych klasach) lub asynchroniczną (np. w grupach dyskusyjnych) [20, 14]. W ten sposób korzyści z uczenia się wspieranego przez sieć są wzmocnione dzięki indywidualnemu wsparciu dla uczących się [12].

Uczenie się mieszane to metoda hybrydowa, która łączy technologię (taką jak Internet, telewizja, telefony konferencyjne) z tradycyjnymi metodami edukacji i szkolenia. Koncepcja ta obejmuje zazwyczaj formy uczenia się, które łączą kursy twarzą w twarz, warsztaty lub semina-ria, z elementami e-learningu, takimi jak poczta elektroniczna, w celu utrzymania ciągłego dia-logu z uczestnikami [28, 34, 5].

Innym ważnym trendem w ostatnich latach są **firmowe uniwersytety** zapewniające zało-dze przedsiębiorstwa uczenie się w miejscu pracy. W odróżnieniu od edukacji państwowej, firmowe uczelnie mają wspierać strategiczne cele przedsiębiorstw [29]. Cechy charakterystycz-ne większości tych formacji to zastosowanie metod e-learningu, rozwój zarządzania strategicz-nego i kompetencji przywódczych, wdrożenie systemu zarządzania wiedzą oraz wirtualna sieć kierowników, ekspertów i wiedzy służąca wzmocnieniu samoorganizowanego uczenia się. Przy-kładem wirtualnie zorganizowanej uczelni firmowej jest Firmowy Uniwersytet DaimlerChrys-ler, którego celem jest rozwój i koordynacja programów rozwoju kierownictwa wyższego szczebla, a także wdrożenie wirtualnej infrastruktury komunikacyjnej [15, 24].

Podsumowanie

Dokonany przegląd koncepcji i form uczenia się w miejscu pracy wskazuje na ciągły roz-wój tej formy edukacji i jej adaptację do zmiennych warunków otoczenia. Zainteresowanie zjawiskiem podnoszenia kwalifikacji zawodowych zgodnie z różnego rodzaju koncepcjami i modelami wykazują zarówno naukowcy (pedagodzy pracy, andragodzy, teoretycy systemów zarządzania ZL), jak i praktycy wdrażający koncepcje rozwoju kapitału intelektualnego przed-sięwzięci w skali krajowej i międzynarodowej.

Bibliografia

1. BIBBforschung. Zukunft der Berufsausbildung aus Sicht von Experten. Bonn: BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung, 2005.
2. Cedefop; Dehnbostel, P.; Dybowski, G. Companybased learning in the context of new forms of learning and differentiated training paths. In Cedefop; Descy, P.; Tessaring, M. (eds). Training in Europe: second report on vocational training research in Europe 2000: background report, Volume 1. Luxembourg: Publications Office, 2001.
3. Cedefop; Descy, P; Tessaring, M. Training and learning for competence: second report on voca-tional training research in Europe: synthesis report. Luxembourg: Publications Office, 2001 (Cede-fop Reference series, 6).
4. Colley, H. et al. Non-formal learning: mapping the conceptual terrain; a consultation report. Leeds: Lifelong Learning Institute, 2002.

⁵ Uczenie się online może być postrzegane jako podzbiór szerszej kategorii e-learningu, gdyż uczenie się online odnosi się do uczenia się przez Internet lub intranet.

5. Cordes, M.; Sauter, W. Blended Learningintegrierte Lernlösungen mit individueller Selbststeuerung der Lernenden. In Hugl, U.; Laske, S. (eds). *Virtuelle Personalentwicklung. Status und Trends IuKT-gestützten Lernens*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag, 2004.
6. Dehnbostel, P. Informelles Lernen: Arbeitserfahrungen und Kompetenzerwerb aus berufspädagogischer Sicht. Überarbeiteter Vortrag anlässlich der 4. Fachtagung des Programms 'Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben'. Neukirchen/Pleisse, Germany, 18–19 September, 2003.
7. Dehnbostel, P.; Pätzold, G. Lernförderliche Arbeitsgestaltung und die Neuorientierung betrieblicher Bildungsarbeit. In Dehnbostel, P.; Pätzold, G. (eds). *Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung*. Stuttgart: Franz Steiner, 2004.
8. Engeström, Y. Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 2001, Vol. 14, No 1.
9. European Commission. Communication from the Commission: making an European area of lifelong learning a reality. Brussels: European Commission, 2001 (COM(2001) 678 final).
10. European Commission. Classification for learning activities: manual. Luxembourg: European Commission, Eurostat Unit F4, 2006.
11. Felstead, A. et al. Better learning, better performance: evidence from the 2004 learning at work survey. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education (England and Wales), 2004.
12. Fietz, G. et al. eLearning in Europe: needs, experiences and instruments: the GreTel project. In Fietz, G. et al. (eds). *eLearning for international markets*. Bielefeld: Bertelsmann, 2004.
13. Griffiths, T.; Guile, D. A connective model of learning: the implications for work process knowledge. *European Educational Research Journal*, 2003, Vol. 2, No 1.
14. Heinicke-Renner, A. Distance learning: zwischen e-(learning-)hype und nutzenorientierter Weiterbildung. In Hofmann, L.M.; Regnet, E. (eds). *Innovative Weiterbildungskonzepte: Trends, Inhalte und Methoden der Personalentwicklung in Unternehmen* (3rd edition). Göttingen: Hogrefe, 2003.
15. Heitger, B.; Baudisch, C. Neue Perspektiven. In Hofmann, L.M.; Regnet, E. (eds). *Innovative Weiterbildungskonzepte: Trends, Inhalte und Methoden der Personalentwicklung in Unternehmen* (3rd edition). Göttingen: Hogrefe, 2003.
16. Lang, M.; Pätzold, G. Neue Wege zum Erwerb von Arbeitsprozesswissen in hochautomatisierten Produktionsprozessen der Chemischen Industrie: Die Eignung netzbasierter Lernumgebungen zur Verknüpfung von formellem und informellem Lernen im Arbeitsprozess. In Dehnbostel, P.; Pätzold, G. (eds). *Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung*. Stuttgart: Franz Steiner, 2004.
17. Lee, T. et al. Learning as work: teaching and learning processes in the contemporary work organisation. Workplace learning: main themes and perspectives. Leicester: University of Leicester, 2004 (Learning as work research paper No 2).
18. Leney, T. Achieving the Lisbon goal: the contribution of VET. London: QCA, 2004.
19. Malhotra, Y. Organizational learning and learning organizations: an overview. New York: Brint Institute, 1996.
20. Mandl, I. et al. Age and employment in the new Member States. Dublin: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, 2006.
21. Marsick, V.J.; Watkins, K.E. Informal and incidental learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2001, Vol. 89.
22. Meier, A. Bewertung von Kompetenzen und Kompetenzentwicklung. In Staudt et al. *Kompetenzentwicklung und Innovation. Die Rolle der Kompetenz bei Organisations-, Unternehmens- und Regionalentwicklung*. Berlin: Waxmann, 2002.
23. Meyer, R. Arbeitsprozessorientierte Weiterbildung in Klein- und Mittelbetrieben. Möglichkeiten und Grenzen der Umsetzung am Beispiel der IT-Weiterbildung. In Dehnbostel, P.; Pätzold, G. (eds). *Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung*. Stuttgart: Franz Steiner, 2004.

24. Neumann, R. Corporate University – Alter Wein in neuen Schläuchen? In Hofmann, L.M.; Regnet, E. (eds). *Innovative Weiterbildungskonzepte: Trends, Inhalte und Methoden der Personalentwicklung in Unternehmen* (3rd edition). Göttingen: Hogrefe, 2003.
25. Nonaka, I.; Takeuchi, H. *The knowledge-creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press, 1995.
26. Punie, Y; Cabrera, M. *The future of ICT and learning in the knowledge society*. Seville: European Commission, DG Joint Research Centre, 2006.
27. Reuter, W. *The world of work is moving faster! Quo vadis, learning?* Contribution to the 'Professional Training Facts 2005' conference. Stuttgart, Germany, 7 December 2005.
28. Sack, C.; Reglin, T. Blended learning as a combination of learning and working: the pilot scheme 'monkey'. In Fietz, G. et al. (eds). *eLearning for international markets*. Bielefeld: Bertelsmann, 2004.
29. Sauter, E. Neustrukturierung und Verstetigung betrieblicher Weiterbildung: Modelle und Beispiele. In Dehnbostel, P.; Pätzold, G. (eds). *Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung*. Stuttgart: Franz Steiner, 2004.
30. Scholz, C. *Personalmanagement: informationsorientierte und verhaltenstheoretische Grundlagen* (5th edition). München: Vahlen, 2000.
31. Schüle, H. E-learning: wichtiger Baustein im strategischen Wissensmanagement. In Riekhof, H.C.; Schüle, H. (eds). *E-learning in der Praxis: Strategien, Konzepte, Fallstudien*. Wiesbaden: Gabler, 2002.
32. Schulz, P. Lehrer und Schüler zugleich. *Unternehmensberater*, 3/2005.
33. Sonntag, K.; Stegmaier, R. Verhaltensorientierte Verfahren der Personalentwicklung. In Schuler, H. (ed.). *Lehrbuch der Personalpsychologie*. Göttingen: Hogrefe, 2006.
34. Vejvodová, J.; Hán, J. Online tutors: different roles, difficult tasks. In Fietz, G. et al. (eds). *eLearning for international markets*. Bielefeld: Bertelsmann, 2004.
35. Weinert, A. *Organisations- und Personalpsychologie*. Weinheim: Beltz, 2004.

Fragment Raportu: *Modernising Vocational education and Training Fourth report on vocational training research in Europe: background report*,

Cedefop Reference series; 70

Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009

*Wybór i redakcja tekstu
Jolanta Religa*

Wpływ rodzaju sprzężenia zwrotnego na relacje interpersonalne w procesie pracy

Impact of feedback type on interpersonal relations in labor process

Słowa kluczowe: sprzężenie zwrotne, relacje interpersonalne.

Key words: feedback, interpersonal relations.

Summary:

In the article types of feedback, i.e. positive feedback: discrepant, concurrent and fixed as well as negative feedback: discrepant, concurrent and fixed were discussed. Factors determining those types of feedback were analyzed. Influence of feedback type on interpersonal relations present in labor process was discussed.

Wstęp

Autorzy badający relacje interpersonalne koncentrują się na ich różnych aspektach. Prezentowane przez nich koncepcje opisują i wyjaśniają zjawiska towarzyszące relacjom między ludźmi oraz usiłują ustalić rządzące nimi prawidłowości.

Określenie relacje interpersonalne kojarzy się z wzajemnymi stosunkami, wzajemnym oddziaływaniem osób, z interakcją społeczną, ze zdarzeniami zachodzącymi pomiędzy ludźmi, z ich współdziałaniem, wzajemnym wpływaniem, komunikowaniem się itp.

Chociaż relacje interpersonalne traktowane są jako zjawisko społeczne, ściśle jest ono związane z psychologią, gdyż uczestniczą w nim indywidualne osobowości. Ponieważ jego podstawę stanowią oddziaływania, jest procesem sterowania, a jako że są to oddziaływania wzajemne, zjawisko to przebiega w zależności od rodzaju sprzężenia zwrotnego występującego między oddziałującymi na siebie podmiotami.

Istnieje sześć rodzajów sprzężeń zwrotnych między będącymi w relacji obiektami, a więc również między ludźmi. Rozpatrywanie poszczególnych relacji, na ich kolejnych etapach ze względu na rodzaj występującego sprzężenia dostarcza nowych informacji na temat relacji interpersonalnych, może się więc przyczynić do ich efektywniejszego funkcjonowania.

Oddziaływania osób będących w relacji

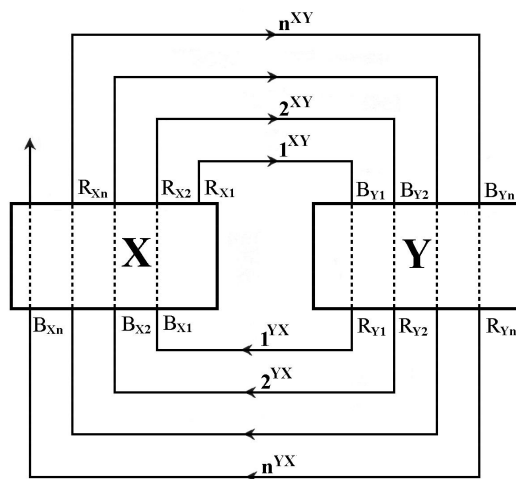
Uczestnicy procesu pracy, którzy kontaktują się ze sobą, przekazują sobie informacje, wymieniają poglądy, uzgadniają ważne kwestie, podejmują wspólne decyzje itd. – są we wzajemnej relacji, a ponieważ w relacjach interpersonalnych występuje wyłącznie sprzężenie zwrotne, to takie sprzężenie pojawia się między pracownikami. Znajdując się w takiej relacji na przemian oddziałują na siebie i na przemian reagują.

Oddziaływanie pracownika X na pracownika Y wywołuje w nim zmiany, z kolei jego oddziaływanie zwrotne na pracownika X przeobraża stan tego pracownika. W kolejnym cyklu stan każdego uczestnika relacji zależy od bodźca, który wysłał drugi uczestnik oraz od jego poprzedniej reakcji. Tak więc kolejne stany i zachowania uczestników relacji zależą od ich poprzednich stanów i wcześniejszych reakcji.

Przeanalizuję tu najmniej skomplikowaną sytuację, tzn. taką, w której uczestniczą dwie osoby, może to być kierownik i pracownik albo dwóch pracowników.

Wzajemne kontakty rozpoczynają się, kiedy oddziaływanie pracownika X dotrze do pracownika Y, jeśli odbierze i przetworzy to oddziaływanie, wówczas powinien na nie zareagować, z kolei jeśli jego reakcja dotrze do pracownika X, a ten odbierze i przetworzy ją – również powinien na nią zareagować.

Pracownicy ci występują na przemian w roli nadawcy, gdy przekazują informację (komunikat) – pełnią funkcję systemu sterującego¹ albo w roli odbiorcy, gdy ją otrzymują – realizują funkcję systemu sterowanego², oczywiście za pośrednictwem kanałów komunikacyjnych, którymi są tory sterownicze³: 1^{XY} , 1^{YX} , 2^{XY} , 2^{YX} , n^{XY} , n^{YX} , oznaczone na rys. 1.



Rys. 1. Relacje dwóch oddziałujących na siebie osób

¹ System sterujący jest to system, którego działanie prowadzi do określonych zmian w innym systemie.

² System sterowany jest to system, w którym do określonych zmian prowadzi działanie innego systemu.

³ Tor sterowniczy jest to system, za którego pośrednictwem system sterujący oddziałuje na system sterowany bądź za którego pośrednictwem system sterowany oddziałuje na system sterujący.

Kontakt rozpoczyna się, gdy pracownik X przekazuje swą pierwszą reakcję R_{X1} za pośrednictwem toru sterowniczego 1^{XY} pracownikowi Y, dla którego stanowi ona bodziec B_{Y1} , oczywiście, jeśli reakcja ta zostanie dostrzeżona/zaobserwowana przez pracownika Y. Odpowiedzią na ten bodziec jest reakcja R_{Y1} pracownika Y, przesłana dzięki torowi informacyjnemu 1^{YX} do pracownika X, który odbiera ją jako bodziec B_{X1} itd. Jeśli nie nastąpi przerwanie sprzężenia zwrotnego między komunikującymi się pracownikami, występuje wzajemne wielokrotne przekazywanie komunikatów w kolejnych cyklach sprzężenia zwrotnego. Wszystkie reakcje i bodźce są sygnałami, reakcje sygnałami emitowanymi, a bodźce sygnałami odbieranymi.

W relacji między pracownikiem X i pracownikiem Y, podobnie jak w innego typu relacjach interpersonalnych, jej uczestnicy działają czy też wypowiadają się, na przemian. Relacje te polegają więc na oddziaływaniach skokowych. Transformacja bodźca w reakcję dokonuje się kolejno, najpierw w pracowniku X, będącym w roli nadawcy, potem w pracowniku Y, będącym w roli odbiorcy itd. Przebieg sprzężenia zwrotnego między tymi pracownikami stanowi więc ciąg kolejnych cykli sprzężenia zwrotnego. Na każdy z nich składa się jedna reakcja pracownika X i jedna reakcja pracownika Y.

Reakcja R_{X1} pracownika X, będąca jego zachowaniem, dociera do pracownika Y i stanowi dla niego bodziec ($R_{X1} = B_{Y1}$). Pracownik Y przetwarza go zgodnie z własną transformacją (T_Y) – w efekcie powinna nastąpić jego reakcja: $R_{Y1} = T_Y (B_{Y1})$. Reakcja ta z kolei stanowi bodziec ($R_{Y1} = B_{X1}$) dla pracownika X, który przetwarza go zgodnie ze swą własną transformacją (T_X), w rezultacie u pracownika X powinna pojawić się kolejna reakcja $R_{X2} = T_X (B_{X1})$. Tak więc reakcja każdego z uczestników wzajemnej relacji zależy od jego transformacji oraz od reakcji drugiego uczestnika. Można też powiedzieć, że reakcja każdego uczestnika zależy od jego reaktywności (r_X – reaktywność pracownika X, r_Y – reaktywność pracownika Y), która jest stosunkiem jego reakcji do działającego na niego bodźca ($r_Y = R_{Yn} : B_{Yn}$, ponieważ $B_{Yn} = R_{Xn}$ to $r_Y = R_{Yn} : R_{Xn}$, natomiast $r_X = R_{Xn} : B_{X(n-1)}$, ponieważ $B_{X(n-1)} = R_{Y(n-1)}$ to $r_X = R_{Xn} : R_{Y(n-1)}$). Tak więc reakcja pracownika X wynosi $R_{Xn} = r_X \cdot R_{Y(n-1)}$, a reakcja pracownika Y wynosi $R_{Yn} = r_Y \cdot R_{Xn}$.

Zgodnie z powyższymi wzorami w pierwszym cyklu reakcją pracownika X jest R_{X1} , a reakcją pracownika Y jest R_{Y1} , w drugim cyklu reakcją pracownika X jest R_{X2} , a reakcją pracownika Y jest R_{Y2} , a w n -tym cyklu reakcją pracownika X jest R_{Xn} , a reakcją pracownika Y jest R_{Yn} , możemy też napisać, że $R_{Y1} = r_Y \cdot R_{X1}$, $R_{X2} = r_X \cdot R_{Y1}$, $R_{Y2} = r_Y \cdot R_{X2}$.

Powyższy wywód pozwala stwierdzić, że jedną z bezpośrednich przyczyn reakcji człowieka w procesie wzajemnej wymiany informacji jest jego reaktywność, a drugą – zachowanie partnera.

Reakcje każdego z pracowników zależą od pobudzających ich do działania bodźców oraz od ich reaktywności, która zależy od wszystkich właściwości sterowniczych reagującego pracownika.

Funkcjonowanie relacji pracownik X – pracownik Y, opiera się na procesie sterowania, które jest definiowane jako „wywieranie pożądanego wpływu na określone zjawiska”⁴. Odnosząc tę ogólną definicję do relacji interpersonalnej powiemy, że nadawcy komunikatów wywierają określony wpływ na odbiorców tych komunikatów. W wyniku tego procesu zachodzą zmiany zarówno w odbiorcach, jak i w nadawcach. Według Mazura, oczywisty jest związek

⁴ M. Mazur, *Cybernetyczna teoria układów samodzielnych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1966, s. 12.

sterowania z wymianą informacji, gdyż „nie istnieje sterowanie bez przekazywania informacji, a przekazywanie informacji służy wyłącznie do sterowania”⁵.

Ani odbiorca, ani nadawca informacji nie funkcjonuje jako przekazywacz informacji, tak jak na przykład urządzenie, które zarejestrowało informację i wiernie ją odtwarza czy przekazuje. Człowiek jest źródłem informacji własnych, można też powiedzieć, że jeśli nawet usiłuje ograniczyć się tylko do dokładnego przekazania informacji, które do niego dotarły „odciska na nich swoje piętno”, gdyż przetwarza docierający do niego bodziec informacyjny w reakcję informacyjną, zgodnie z własną transformacją wewnętrzną, której specyfika wynika z elementów składających się na strukturę osobowości o charakterze stałym, którymi mogą być jego stałe indywidualne cechy osobowości oraz z elementów zmiennych. U każdego z uczestników relacji w trakcie procesu wymiany informacji pod wpływem kolejnych bodźców mogą być modyfikowane reakcje, postawy, nastawienia, a nawet postulowane cele, osiągnięciu których ma służyć ten proces.

Relacje między uczestnikami procesu wymiany informacji mogą być symetryczne albo asymetryczne. W relacjach asymetrycznych dominuje aktywność nadawcy, który kieruje swą reakcją do biernego w zasadzie odbiorcy. W relacjach symetrycznych aktywność nadawcy i odbiorcy jest na zbliżonym poziomie. Aktywność człowieka, będącego w roli nadawcy, przejawia się w konstruowaniu, wytwarzaniu i przekazywaniu określonej treści. Aktywność człowieka, będącego w roli odbiorcy, ma głównie charakter percepcyjny i polega przede wszystkim na interpretowaniu treści przekazu. Relacje asymetryczne występują w układach dominujący – zdominowany, np. kierownik – podwładny. W procesie pracy, w którym oczekuje się zgodnej współpracy pracowników, powinny występować relacje symetryczne.

Rodzaje sprzężeń zwrotnych⁶

Jeśli człowiek X oddziałuje na człowieka Y, albo mówiąc ogólnie, jeden system wywiera wpływ na drugi system, występuje sprzężenie proste. Jeśli jeden system oddziałuje na drugi, ale także drugi system oddziałuje na pierwszy (na przykład człowiek X oddziałuje na człowieka Y, ale człowiek Y także oddziałuje na człowieka X) występuje sprzężenie zwrotne. W rzeczywistości komunikujące się osoby będące we wzajemnej relacji tworzą zamknięty obieg oddziaływań.

Oddziaływanie człowieka X na człowieka Y wywołuje w nim zmiany, z kolei oddziaływanie zwrotne tego człowieka na człowieka X przeobraża jego stan. W kolejnym cyklu stan każdego uczestnika relacji zależy od bodźca, który wysłał drugi uczestnik oraz od jego poprzedniej reakcji. Tak więc kolejne stany i zachowania osób będących w relacji zależą od ich poprzednich stanów i wcześniejszych reakcji.

⁵ M. Mazur, *Cybernetyka a zarządzanie*, Wydawnictwo Ministerstwa Spraw Wewnętrznych. Departament Szkolenia i Wydawnictw, Warszawa 1969, s. 9.

⁶ Rodzaje sprzężeń zwrotnych zostały omówione między innymi w: *Mały słownik cybernetyczny*, red. M. Kempisty, Wiedza Powszechna, Warszawa 1973, s. 411–416; M. Mazur, *Cybernetyka a zarządzanie*, Wydawca: Ministerstwo Spraw Wewnętrznych. Departament Szkolenia i Wydawnictw, Warszawa 1969, s. 11–28; M. Mazur, *Cybernetyczna teoria układów samodzielnych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1966, 18–35.

Przebieg procesu komunikowania się zależy od reaktywności komunikujących się osób⁷. Jeśli iloczyn reaktywności osoby X i osoby Y jest równy zeru ($r_X \cdot r_Y = 0$), wtedy między tymi osobami nie ma sprzężenia zwrotnego.

Jeśli iloczyn reaktywności osoby X i osoby Y jest większy od zera ($r_X \cdot r_Y > 0$), to występuje między nimi sprzężenie dodatnie, a przebieg reakcji każdej z tych dwóch osób jest monotoniczny (rys. 2a, rys. 2b, rys. 3a, rys. 3b, rys. 4a, rys. 4b)⁸. Przypadek ten występuje, gdy reaktywności obydwu osób są dodatnie albo ujemne, wówczas zwiększenie bodźca powoduje zwiększenie reakcji, albo zmniejszenie bodźca powoduje zmniejszenie reakcji.

Jeśli iloczyn reaktywności osoby X i osoby Y jest mniejszy od zera ($r_X \cdot r_Y < 0$), to występuje między nimi sprzężenie ujemne, a przebieg reakcji każdej z tych osób jest oscylacyjny (rys. 5, rys. 6, rys. 7). Przypadek ten występuje, gdy reaktywność jednej osoby jest dodatnia, a drugiej ujemna, wówczas zwiększenie bodźca powoduje zmniejszenie reakcji, albo zmniejszenie bodźca powoduje zwiększenie reakcji.

Można też powiedzieć, że jeśli kolejne oddziaływania osób będących w relacji zmieniają się w tym samym kierunku, występuje między nimi sprzężenie dodatnie rozbieżne lub zbieżne. Występują tu następujące przypadki:

- I – oddziaływanie rosnące jednej osoby powoduje rosnącą reakcję drugiej (rys. 2a);
- II – oddziaływanie rosnące jednej osoby – jeśli bierzemy pod uwagę jego wartość bezwzględną, powoduje rosnącą reakcję drugiej, jeśli bierzemy pod uwagę również jej wartość bezwzględną (rys. 2b);
- III – oddziaływanie malejące jednej osoby powoduje malejącą reakcję drugiej (rys. 3a);
- IV – oddziaływanie malejące jednej osoby – jeśli bierzemy pod uwagę jego wartość bezwzględną, powoduje malejącą reakcję drugiej, jeśli bierzemy pod uwagę również jej wartość bezwzględną (rys. 3b).

Można także stwierdzić, że sprzężenie ujemne (rozbieżne albo zbieżne) pojawia się wówczas, gdy kolejne oddziaływania osób, które są w relacji, zmieniają się w przeciwnym kierunku. Występują tu kolejne dwa przypadki:

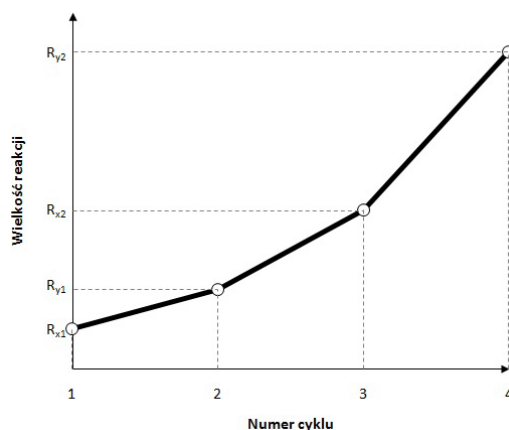
- III – oddziaływanie rosnące jednej osoby powoduje malejącą reakcję drugiej (rys. 5);
- IV – oddziaływanie malejące jednej osoby powoduje rosnącą reakcję drugiej (rys. 6).

Jeśli bezwzględna wartość iloczynu reaktywności dwu osób jest większa od 1 ($|r_X \cdot r_Y| > 1$), ich kolejne reakcje wzrastają dążąc do nieskończoności – mamy wówczas sprzężenie rozbieżne.

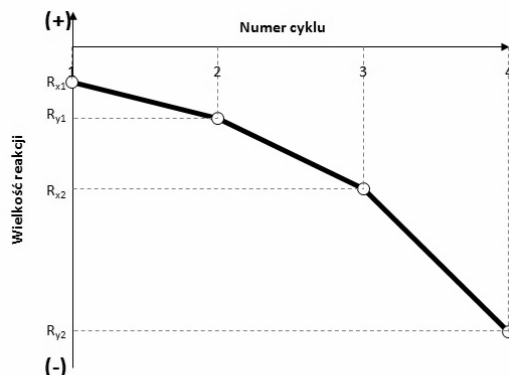
⁷ Reaktywność systemu jest to stosunek reakcji tego systemu do bodźca oddziałującego na ten system. Tak więc na przykład reaktywność (r_Y) człowieka Y jest to stosunek jego reakcji (R_Y) do bodźca (B_Y), który dotarł od człowieka X, będącego reakcją (R_X) człowieka X, oczywiście $B_Y = R_X$. Tak więc reakcja każdej z dwóch sprzężonych ze sobą osób jest spowodowana przez jej reaktywność i reakcję drugiej osoby, na przykład $R_Y = r_Y \cdot R_X$.

⁸ Na rysunkach: 2a, 3a, 4a, zilustrowane zostały przypadki sprzężenia zwrotnego dodatniego, wówczas gdy $r_X > 0$ oraz $r_Y > 0$. W przypadkach tych reaktywność dodatnia osoby X i osoby Y powoduje ich dodatnie reakcje, które można zinterpretować jako reakcje pozytywne.

Na rysunkach: 2b, 3b, 4b, zilustrowane zostały przypadki sprzężenia zwrotnego dodatniego, wówczas gdy $r_X < 0$ oraz $r_Y < 0$. W przypadkach tych reaktywność ujemna osoby X i osoby Y powoduje ich ujemne reakcje, które można zinterpretować jako reakcje negatywne.



Rys. 2a. Sprzężenie zwrotne dodatnie rozbieżne



Rys. 2b. Sprzężenie zwrotne dodatnie rozbieżne

Jeśli bezwzględna wartość iloczynu reaktywności dwu osób jest mniejszy od 1 ($|r_X \cdot r_Y| < 1$), ich kolejne reakcje maleją dążąc do zera – mamy wówczas sprzężenie zbieżne.

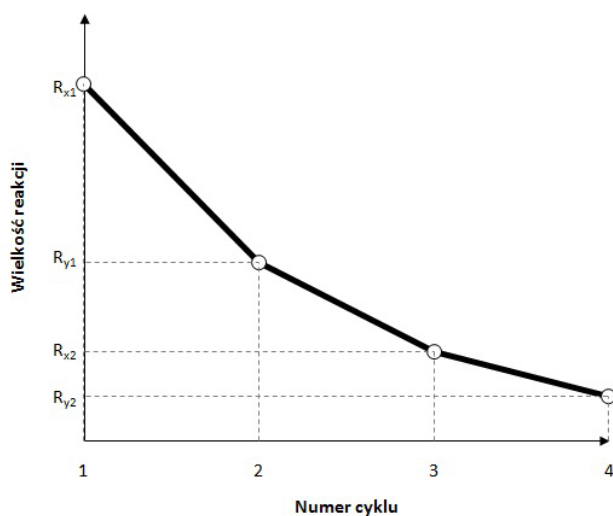
Jeśli bezwzględna wartość iloczynu reaktywności dwu osób jest równa 1 ($|r_X \cdot r_Y| = 1$), ich kolejne reakcje ani nie wzrastają, ani nie maleją, pozostają takie same.

Zarówno sprzężenie dodatnie, jak i sprzężenie ujemne może więc być:

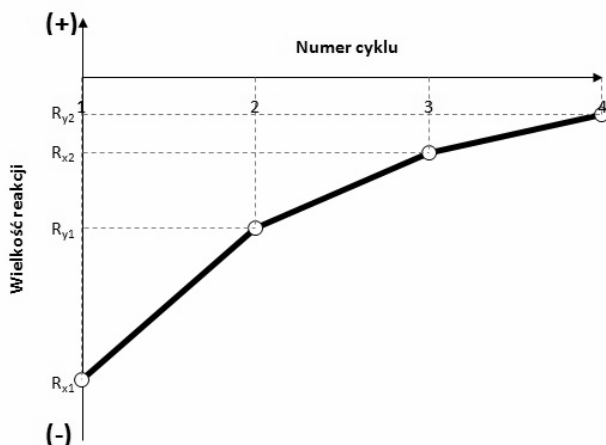
- rozbieżne, wówczas gdy rezultaty kolejnych oddziaływań są coraz większe (rys. 2a, rys. 2b, rys. 5);
- zbieżne, wówczas gdy rezultaty kolejnych oddziaływań są coraz mniejsze (rys. 3a, rys. 3b, rys. 6);
- ustalone, wówczas gdy rezultaty kolejnych oddziaływań są niezmiennione (rys. 4a, rys. 4b, rys. 7).

Tak więc występuje sześć rodzajów sprzężeń zwrotnych:

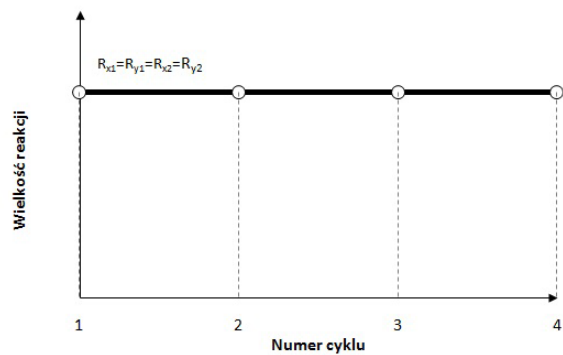
1. Sprzężenie zwrotne dodatnie rozbieżne (rys. 2a, rys. 2b).
2. Sprzężenie zwrotne dodatnie zbieżne (rys. 3a, rys. 3b).
3. Sprzężenie zwrotne dodatnie ustalone (rys. 4a, rys. 4b).
4. Sprzężenie zwrotne ujemne rozbieżne (rys. 5).
5. Sprzężenie zwrotne ujemne zbieżne (rys. 6).
6. Sprzężenie zwrotne ujemne ustalone (rys. 7).



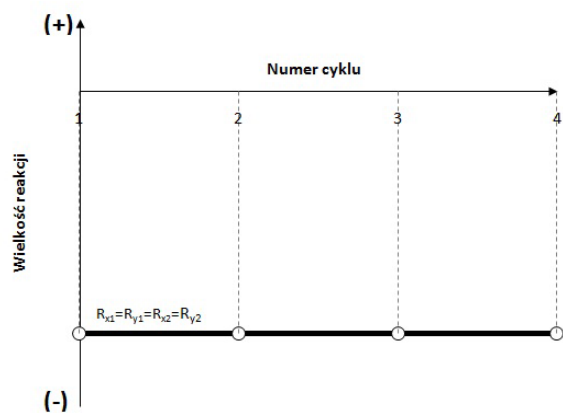
Rys. 3a. Sprzężenie zwrotne dodatnie zbieżne



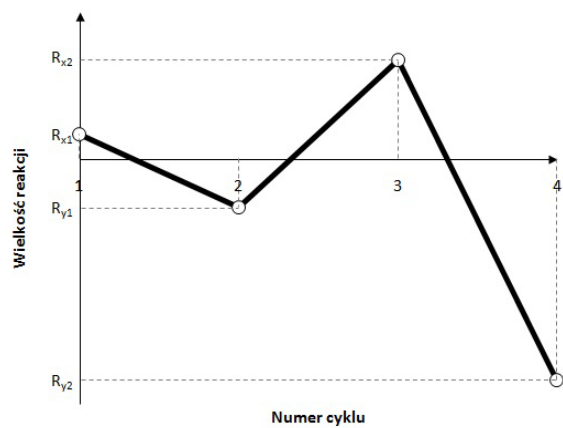
Rys. 3b. Sprzężenie zwrotne dodatnie rozbieżne



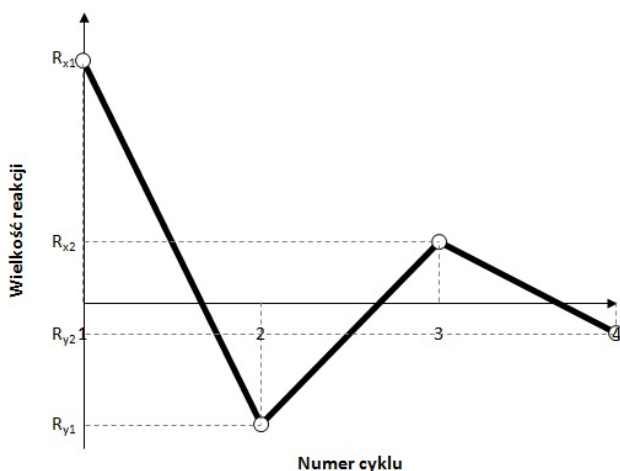
Rys. 4a. Sprzężenie zwrotne dodatnie ustalone



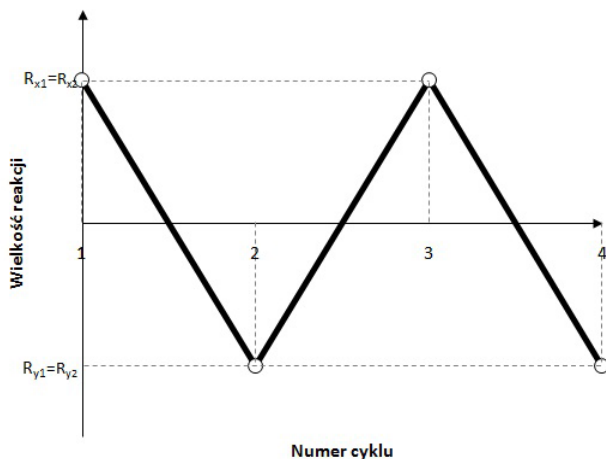
Rys. 4b. Sprzężenie zwrotne dodatnie ustalone



Rys. 5. Sprzężenie zwrotne ujemne rozbieżne



Rys. 6. Sprzężenie zwrotne ujemne zbieżne



Rys. 7. Sprzężenie zwrotne ujemne ustalone

Jeśli będziemy znać reaktywność osoby X i osoby Y, można przewidzieć, jaki rodzaj sprzężenia wystąpi między nimi: sprzężenie dodatnie czy sprzężenie ujemne. Wówczas można przewidzieć przebieg procesu komunikowania się tych osób.

Wpływ rodzaju sprzężenia zwrotnego na relacje interpersonalne między pracownikami

Aby wymiana informacji między pracownikami miała prawidłowy przebieg w jej początkowej fazie powinien zachodzić zgodnie ze sprzężeniem dodatnim rozbieżnym, szczególnie wówczas kiedy pracownicy nie są ze sobą w zbyt bliskich relacjach, nie znają się zbyt dobrze,

a ich wzajemne stosunki były dotychczas obojętne. Ten rodzaj sprzężenia powoduje, że klimat rozmowy może się ocieplać, a wzajemna życzliwość wzrastać, gdyż następstwem miłych słów jednego rozmówcy są jeszcze miłsze słowa drugiego (obrazuje to rys. 2a) – ta sytuacja z punktu widzenia prawidłowych relacji interpersonalnych w procesie pracy jest właściwa. Jednak należy liczyć się z tym, że ten typ sprzężenia zwrotnego utrzymujący się dłużej może doprowadzić do tego, że obydwaj rozmówcy będą prześcigać się w okazywaniu sobie coraz większej sympatii i życzliwości, ich radosny nastrój będzie się potęgował, może dojść do zupełnie nieplanowanego rezultatu, na przykład wzajemnego zauroczenia się sobą, co może zaburzyć merytoryczny przebieg rozmowy. Dlatego też, jak zostanie już osiągnięty pożądaný klimat rozmowy, druga jej faza powinna przebiegać zgodnie ze sprzężeniem dodatnim ustalonym, dzięki któremu pożądaný klimat dalszej rozmowy pozostanie na podobnym poziomie. Gdyby w drugiej fazie rozmowy pojawiło się sprzężenie dodatnie zbieżne, wówczas rozmówcy mogliby nie osiągnąć oczekiwanego konsensusu, który powinien zakończyć ich proces komunikowania się, gdyż kolejne reakcje uczestników rozmowy byłyby coraz słabsze i mogłyby dojść do ich całkowitego zaniku.

Gdyby w pierwszej fazie rozmowy obojętnych sobie osób występowało między nimi sprzężenie dodatnie ustalone, ich wzajemne stosunki pozostawałyby oziębłe i istniałoby realne niebezpieczeństwo, że po niedługim czasie może pojawić się sprzężenie dodatnie zbieżne, doprowadzające do całkowitego „wygaśnięcia” relacji między nimi.

W przypadku sprzężenia dodatniego rozbieżnego może mieć miejsce jeszcze druga sytuacja, diametralnie różna od poprzedniej, to znaczy taka, w której następstwem przykrych słów jednego rozmówcy są jeszcze bardziej przykre słowa drugiego (ilustruje ją sprzężenie zwrotne dodatnie rozbieżne przedstawione na rys. 2b). Przy tym sprzężeniu niezgodne poglądy rozmówców na początku rozmowy w trakcie jej trwania będą coraz bardziej niezgodne w każdym kolejnym cyklu rozmowy. W sytuacji tej kolejne zachowania osób będących w relacji są coraz bardziej nieprzyjemne, następnie drastyczne – następuje eskalacja konfliktu i może dojść nawet do rękoczynów. Sytuacja ta jest niedopuszczalna w procesie pracy. By temu zapobiec, jeden z uczestników powinien zmienić postawę, dzięki czemu sprzężenie zwrotne dodatnie rozbieżne (rys. 2b) przekształci się w sprzężenie zwrotne dodatnie ustalone (rys. 4b) i przy dobrej woli obydwu uczestników może zmienić się w sprzężenie zwrotne dodatnie rozbieżne (rys. 2a) albo ustalone (rys. 4a).

Za niewłaściwy uważam przebieg rozmowy pracowników w oparciu o sprzężenie ujemne rozbieżne (rys. 5), gdyż reakcja odbiorcy na bodziec docierający od nadawcy będzie przeciwna, ale o zwiększonej sile. Odpowiedzią na pozytywny bodziec docierający do jednej osoby będzie jej negatywna reakcja, której bezwzględna wartość będzie większa od bodźca, i odwrotnie, na negatywny bodziec odebrany przez drugą osobę ona zareaguje pozytywnie, przy czym bezwzględna wartość jej reakcji będzie również większa od bodźca, który ją wywołał – wówczas na przyjemne bodźce jednego uczestnika rozmowy drugi będzie reagował zwiększającym się zacieźłowieniem, a na bodźce przykre docierające od drugiego pierwszy rozmówca będzie okazywał oraz większą życzliwość – uczestnicy relacji mogą „wpaść” w huśtawkę nastrojów coraz bardziej skrajnych. Postronny obserwator może odnieść wrażenie, że są oni niespełna rozumu.

Jeśli na początku rozmowy pojawi się sprzężenie zwrotne ujemne rozbieżne, wówczas należy dążyć do przekształcenia go w sprzężenie zwrotne ujemne ustalone (wówczas zasilenie kłótni nie będzie wzrastało), a następnie zmierzać do przeistoczenia go w sprzężenie zwrotne ujemne zbieżne, dzięki któremu kłótnia wygaśnie. W tym przypadku szansę na prawidłowy

przebieg wymiany informacji daje zmiana postawy jednego z rozmówców, dzięki której zaistnieje możliwość pojawienia się sprzężenia zwrotnego dodatniego rozbieżnego, przedstawionego na rys. 2a, oczywiście pod warunkiem, że drugi rozmówca nie zmieni swej postawy w odwrotnym kierunku, gdyż taka zmiana zniwelowałaby starania pierwszego rozmówcy.

W procesie pracy bardzo często relacje osób powinny opierać się na sprzężeniu zwrotnym dodatnim ustalonym (rys. 4a). Przy tym rodzaju sprzężenia współpracują efektywnie i bezkonfliktowo.

Kiedy relacje pracowników opierają się na sprzężeniu zwrotnym ujemnym ustalonym (rys. 7), takie przypadki nie należą do rzadkości, klimat rozmowy nie jest przyjazny, nie dochodzi jednak do ostrzejszych konfliktów. Uczestnicy takiej relacji działają sobie na nerwy. Być może w niektórych sytuacjach wywołany u nich niezbyt duży stres mobilizuje ich do efektywniejszej pracy.

Jak stwierdziłam na początku, rodzaj sprzężenia zwrotnego zależy od reaktywności osób będących w relacji, dlatego w praktyce analiza tego procesu wymaga znajomości struktury osobowości tych osób, gdyż od niej zależy ich reaktywność i reakcje, ponieważ reaktywność jest to stosunek reakcji osoby na bodziec, który do niej dotarł, do tego bodźca ($r = R : B$), to reaktywność zależy od struktury osobowości osoby „wysyłającej” bodziec oraz od struktury osobowości osoby reagującej na ten bodziec⁹. Tak więc, ponieważ reaktywność jednej osoby zależy również od bodźca docierającego od drugiej osoby, to zależy też od jej reaktywności.

Znajomość reaktywności osób będących w relacji jest bardzo ważna, ponieważ pomaga przewidzieć przebieg wymiany informacji między tymi osobami. Pomaga też w dobraniu „skutecznego” bodźca, który wpłynie na efektywność tego procesu.

Literatura

1. *Mały słownik cybernetyczny*, red. M. Kempisty, Wiedza Powszechna, Warszawa 1973.
2. Mazur M., *Cybernetyczna teoria układów samodzielnych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1966.
3. Mazur M., *Cybernetyka a zarządzanie*, Wydawnictwo Ministerstwo Spraw Wewnętrznych. Departament Szkolenia i Wydawnictw, Warszawa 1969.
4. Wilsz J., *Komunikowanie się w procesie pracy w kontekście wiedzy, umiejętności i cech psychofizycznych pracowników*, [w:] *Przedsiębiorstwo w rozwoju zawodowym pracowników*, red. S.M. Kwiatkowski, Wydawca: Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.

Dane korespondencyjne autorki:

dr hab. Jolanta WILSZ

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

⁹ Pragnę tu podkreślić znaczenie tych cech osobowości człowieka, które nie zależą od oddziaływań otoczenia i pełnią funkcje stałych właściwości sterowniczych, odgrywających podstawową rolę w procesie sterowania, w więc również w procesie komunikowania się. Należy tu również zwrócić uwagę, że reaktywność człowieka, będąca cechą jego zachowania, nie jest czymś stałym, zależy ona od rodzaju sytuacji, w której dany człowiek znalazł się, czyli od rodzaju docierających do niego bodźców, a także od struktury jego osobowości.

Outplacement w edukacji dorosłych

Jolanta RELIGA

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu

Wsparcie dla osób poszukujących lub zmieniających zatrudnienie – tło projektu *European Outplacement Framework*

Support for people with difficulties with employment access – a background of the *European Outplacement Framework* project

Słowa kluczowe: outplacement, zatrudnienie, współpraca międzynarodowa.

Key words: outplacement, employment, international cooperation.

Summary:

Article present the introduction to the subject of the international Project *European Outplacement Framework*.

Międzynarodowy projekt *European Outplacement Framework* – EOF (2009-1-AT1-LEO05-01186), współfinansowany ze środków Unii Europejskiej realizowany jest w ramach programu Leonardo da Vinci¹. Jego pomysłodawcą, a jednocześnie koordynatorem międzynarodowego partnerstwa jest austriacka instytucja szkoleniowa Centrum Kształcenia Fohnsdorf (SzF), która od kilku lat wdraża własny model usług outplacementu. Doświadczeniami w tym zakresie podzielili się z czytelnikami autorzy artykułu *Outplacement: A Bridge to New Employment* (S.Ippavitz, Heide Steinwider, Dimitrios Doukas).

Pracę nad założeniami oraz wdrażaniem zadań projektowych (10.2009–10.2011) podjęło międzynarodowe partnerstwo – przedstawiciele krajów UE reprezentujący Polskę (Ośrodek Peda-

¹ Program Leonardo da Vinci jest częścią Programu Komisji Europejskiej *Uczenie się przez Całe Życie*, który ma na celu budowę wykwalifikowanych zasobów ludzkich w ramach partnerstw europejskich. Szczegółowe informacje na temat programu można znaleźć na stronie Agencji Krajowej Programu Leonardo da Vinci: <http://www.leonardo.org.pl>

gogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki Idee – PIB), Grecji (Dimitra Institute), Danii (Randers Bo-Og Erhvervsraening), Słowenii (Centrum Szkoleniowe Ptuj i Univerzitetni Rehabilitacijski Institut Republike Slovenije – Soca), Słowacji (Coop Institute of Education) i Portugalii (CESIS).

Celem projektu EOF jest doskonalenie procesu poszukiwania zatrudnienia (w tym przez osoby zagrożone zwolnieniami) oraz optymalizacja procesów dostosowywania kwalifikacji osób poszukujących zatrudnienia do potrzeb przedsiębiorców. W wyniku realizacji projektu wypracowane zostaną Europejskie Ramy Outplacementu (obejmujące metody i narzędzia outplacementu oraz modelowe szkolenie dla przyszłych tutorów i mentorów – osób zaangażowanych w procesy poszukiwania zatrudnienia reprezentujących odpowiednio instytucje szkoleniowe oraz przedsiębiorstwa).

Przyjęte do realizacji zadania koncentrują się na podniesieniu kompetencji wspomnianych tutorów i mentorów świadczących usługi outplacementu, którzy powinni kształtować umiejętności niezbędne do jak najszybszej i jak najpełniejszej integracji uczestników outplacementu na rynku pracy. Obowiązkiem trenerów jest wsparcie uczestników outplacementu w rozwoju kompetencji (w tym społecznych i osobowych), planowania ścieżki kariery. Oferowane usługi powinny być dostosowane do indywidualnych potrzeb uczestników, uwzględniać ich aktualne kompetencje oraz perspektywy rozwoju. Wszystko to ma służyć zapewnieniu solidnego i pewnego przygotowywania aplikacji w ubieganiu się o zatrudnienie oraz (ponownego) wejścia na rynek pracy. Dlatego głównym założeniem partnerstwa jest przygotowanie i przeprowadzenie szkolenia dla przedstawicieli instytucji świadczących usługi wsparcia (outplacementu) dla osób zagrożonych bezrobociem (w Polsce są nimi głównie instytucje rynku pracy, ochotnicze hufce pracy, agencje zatrudnienia, instytucje szkoleniowe, instytucje dialogu społecznego, instytucje partnerstwa lokalnego). Genezę, historię rozwoju i ewolucji usług nazywanych dziś outplacementem oraz specyfikę ich funkcjonowania w naszym kraju zawarły autorki artykułu *Outplacement jako wyspecjalizowana usługa doradcza w kontekście polskich uwarunkowań prawnych, społecznych i ekonomicznych* (J. Religa – ITeE oraz A. Kicior – WUP w Warszawie).

Podążając w kierunku wyznaczonego celu, instytucje międzynarodowe współrealizujące projekt EOF wyszły od wypracowania wspólnej definicji pojęcia *outplacement*². Następnie skupiono się na analizie oraz wymianie doświadczeń związanych z narzędziami outplacementu znanymi i stosowanymi w krajach partnerskich. Opracowany został *Katalog Dobrych Praktyk* zawierający opisy narzędzi outplacementowych przygotowane przez instytucje partnerskie zgodnie z ujednoliconym zestawem kryteriów (katalog dostępny jest na stronie internetowej projektu 2010). Wszystkie kraje partnerskie uczestniczyły w testowaniu wybranych narzędzi zawartych w katalogu. Wyniki ewaluacji pilotażu posłużyły do udoskonalenia samych opisów narzędzi, jak również dostarczyły wiedzy i doświadczeń pomocnych w formułowaniu koncepcji i ujednoliconego programu szkolenia dla przyszłych tutorów i mentorów.

Równolegle trwają prace związane z transferem innowacyjnego rozwiązania, jakim jest przewodnik metodologiczny dla tutorów i mentorów. Przewodnik ten został opracowany w ramach jednego z poprzednich projektów międzynarodowych (Near Job, PT/06/B/F/PP-159191) i pierwotnie był przeznaczony dla sektora administracji. W ramach projektu EOF przewidziano

² Outplacement jest procesem wsparcia osób zabiegających o stałą aktywność na rynku pracy. Jest to proces łączący odbiorców usług wsparcia (bezrobotnych lub zagrożonych zwolnieniem), instytucje szkoleniowe i instytucje rynku pracy, celem kreowania nowych warunków zatrudnienia. Oznacza to zarówno identyfikację możliwości zatrudnienia, jak zwiększanie dostępu do nowych miejsc pracy (www.eu-eof.net).

transfer i dostosowanie jego treści do wymogów sektora edukacji i szkoleń zawodowych (VET). Będzie to między innymi tematem dyskusji w trakcie najbliższego spotkania partnerstwa, jakie odbędzie się w Słowenii w listopadzie 2010 roku.

Dodatkowym rezultatem dwuletniej współpracy w ramach projektu będzie wykreowanie europejskiej sieci tutorów i mentorów outplacementu, oferującej wsparcie dla osób zagrożonych zwolnieniem i poszukujących pracy. Będzie to element wsparcia mobilności geograficznej i zawodowej prowadzącej do nowych możliwości zatrudnienia, osiągalny jedynie w przypadku podejścia europejskiego.

Szczegółowe informacje na temat projektu można uzyskać na stronie <http://www.eu-eof.net> oraz w instytucjach partnerskich realizujących projekt. Zachęcam do bliższego zaznajomienia się z dotychczasowymi i przyszłymi rezultatami współpracy w ramach projektu.

Dane korespondencyjne autorki:

mgr inż. Jolanta RELIGA

ITeE – PIB, Radom

e-mail: jola.religa@itee.radom.pl

Sylwia IPPAVITZ, Heide STEINWIDDER, Dimitrios DOUKAS
Szulungszentrum Fohnsdorf, Austria

Outplacement pomostem do nowego zatrudnienia

Outplacement: a Bridge to New Employment

Słowa kluczowe: edukacja ustawiczna, zatrudnialność, rynek pracy, outplacement.

Key words: lifelong learning, employability, labour market, outplacement.

Summary:

In the work – and achievement-oriented society of the 21st century unemployment does not only affect people's career prospects but their potential for social and personal development as well. In its „Life-long Learning“ programmes the European Commission has set out to counteract such tendencies by focusing on initiatives that help people to acquire qualifications and, in a wider sense, education. In the past three years, training institutions have complemented the „traditional“ imparting of knowledge with new services that help their trainees to find employment. They are designed to support job seekers already during their training in such a way that they can – in the best of cases – (re)-enter the labour market on the first day after their training course has finished. In the present paper I will describe the Outplacement Model at SZF in detail and explain the historical background as well as the value added by outplacement. Finally, I will present the EU Project „EOF – European Outplacement Framework“, which compares and enhances the outplacement models developed in a national context.

Outplacement jako nowa droga na rynek pracy

Społeczeństwo XXI wieku definiowane jest jako społeczeństwo pracy i osiągnięć, w którym bezrobocie hamuje nie tylko zawodowe, lecz także społeczne i osobiste możliwości rozwoju. Aby temu przeciwdziałać, Komisja Europejska ustanowiła w programie LLL Programme priorytety, które mają przyczynić się do „wspierania uczestników kształcenia, ich osobistego rozwoju, zdolności do zatrudnienia oraz ich uczestnictwa w europejskim rynku pracy”³. U podstaw tych programów wsparcia leżą założenia, że zdobywanie specjalistycznych kwalifikacji oraz kształcenie (w szerokim znaczeniu) stanowią szansę, ograniczenia zagrożenia wyłączenia z rynku pracy. Im wyższy stopień wykształcenia ogólnego i zawodowego, tym mniejsze jest prawdopodobieństwo utraty miejsca pracy lub krótsze są fazy bezrobocia.

Organizacje szkoleniowe, otrzymujące od instytucji rynku pracy zlecenia szkoleń zawodowych, powinny tak ukierunkować swoją ofertę, aby uczestniczący w nich ludzie wyposażeni w nową wiedzę i umiejętności mogli skutecznie wejść na rynek pracy i na długo tam pozostać. W ostatnich latach organizacje edukacyjne włączyły w swoje usługi również dodatkowe formy opieki nad absolwentami. Polegają one między innymi na poszukiwaniu miejsca pracy dla osób uczestniczących w kształceniu zawodowym. Obok zadania przekazywania fachowej wiedzy, związanych z nią umiejętności krystalizuje się zatem kolejne istotne zadanie instytucji kształcenia zawodowego: wspieranie w poszukiwaniu pracy poprzez specjalne instrumenty towarzyszące.

Jak daleko aktualnie zmienia się tradycyjna rola instytucji edukacyjnych wynikająca z przemowienia przez nie tej nowej formy aktywności? Jakie odbicie znajduje ten fakt w nowej architekturze kształcenia zawodowego? To kwestie, które zostaną zaprezentowane w tym artykule.

Model outplacementu – droga ku nowoczesnej zintegrowanej ofercie usługowej

Outplacement jest „wynałazkiem” postmodernistycznego społeczeństwa pracy, a pierwsze formy, w których się przejawiał, można zaobserwować już w połowie poprzedniego stulecia. Dzisiaj trudno jest ustalić jednoznacznie jego prawdziwe korzenie, jednak najbardziej powszechne wytłumaczenie wprowadzenia outplacementu to fakt, że po zakończeniu II wojny światowej żołnierze powracający z frontu i wojennej tułaczki musieli powrócić do „cywilnego” życia. Do tego potrzebne było im wsparcie⁴. Kolejne, dużo mniej znane, lecz tak samo trafne wyjaśnienie można odnaleźć w okolicznościach związanych z Soborem Watykańskim II (1962–1965), kiedy to duża liczba zakonników nie mogła dłużej służyć w Kościele i rozpoczęto wdrażanie programów, dzięki którym mieli oni zostać przygotowani do powrotu do świeckiego życia i pracy⁵.

Niezależnie od różnego pochodzenia, w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych oferty doradcze outplacementu rozwijały się według pewnej wspólnej charakterystyki, która istnieje do

³ W: Programm für lebenslanges Lernen allgemeine Aufforderung zur Einreichung von Vorschlägen, 2008–2010, s. 20

⁴ Szersze wyjaśnienie tej teorii genezy zjawiska outplacementu zawiera artykuł J. Religa, A. Kicior, *Outplacement jako wyspecjalizowana usługa doradcza – tło polskie*. W: Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 2, 2010.

⁵ Fischer C.; *Outplacement: Abschied und Neubeginn. Eine Untersuchung zur Qualität der Outplacement-Beratung*, 9.2001.

dziś. Potrzeba było kolejnego dziesięciolecia, aby ta koncepcja została przyjęta w krajach niemieckojęzycznych i wprowadzona (pod angielską nazwą outplacement) jako część procesów rozwoju personelu i zarządzania zwolnieniami pracowników. Wsparcie było na początku tylko przywilejem kadr zarządzających, lecz wraz z rosnącą skłonnością rynków do kryzysów oraz wzrostem odsetka bezrobotnych zostało rozszerzone na dodatkowe grupy osób i obejmuje dzisiaj przedstawicieli wszystkich poziomów hierarchii przedsiębiorstw.

Oferty outplacementu są różnorodne, jednak termin fachowy pozostał niezmienny, chociaż określenie „out” ma raczej negatywne konotacje i prowokuje takie antagonizmy jak „wewnątrz i na zewnątrz” i kojarzone z tym „establishment – outsider”⁶. Mimo to bardziej pozytywnie kojarzące się alternatywne pojęcia jak „new placement” nie przebiły się.

W przypadku austriackiego krajobrazu kwalifikacji zawodowych, szczególnie w kraju związkowym Steiermark, rozwinęły się modele outplacementu w ramach politycznych instytucji kształcenia i doskonalenia na rynku pracy. Ten rodzaj działania został umożliwiony w 2002 roku przez zmiany ustawowe. Wynikało to z faktu, że do tego momentu kształcenie stanowiło monopol państwowych usług rynku pracy. Po jego zniesieniu, kształcenie mogło być realizowane przez inne organizacje, jak np. instytucje pożytku publicznego⁷, do których zalicza się również Centrum Kształcenia Fohnsdorf (SzF). A zatem mogło zostać przejęte „sprawowanie określonych zadań w celu osiągnięcia i utrzymania pełnego zatrudnienia oraz pełnej umiejętności funkcjonowania rynku pracy”⁸.

W dalszej konsekwencji outplacement został zdefiniowany w kontekście politycznych organizacji edukacyjnych jako oferta usługowa. Celem tej usługi jest pomoc osobom, które uczestniczą w kształceniu lub doksztalceniu zawodowym i nie mają perspektyw na zatrudnienie. W roku 2006 SzF otrzymało od krajowych służb rynku pracy zlecenie stworzenia i wdrożenia modelu outplacementu. Pierwotny pomysł wprowadzenia outplacementu jako intensywnego wsparcia przy poszukiwaniu pracy na 6 tygodni przed zakończeniem kształcenia zawodowego został porzucony. Zamiast sześciotygodniowej intensywnej opieki, outplacement stał się tematem przekrojowym w Centrum Kształcenia i został zintegrowany z całym procesem kwalifikacyjnym.

Model outplacementu w Centrum Kształcenia Fohnsdorf (SzF)

Centrum Kształcenia Fohnsdorf zostało utworzone w roku 1972. Jego powstanie związane było z faktem załamania się sektora górnictwa, głównego miejsca zatrudnienia w regionie Aichfeld-Murboden. Setki pracowników straciło w krótkim czasie pracę, a ich egzystencja była zagrożona. Aby złagodzić tę sytuację, ówczesny



⁶ Pod tym tytułem Norbert Elias i John L. Scotson opublikowali w roku 1993 empiryczne badania w angielskiej gminie na przedmieściach pomiędzy 1958–1960. W ramach badań omawiano stosunki pomiędzy dawnymi mieszkańcami a nowo przybyłymi oraz wynikającą z tego społeczną konstrukcję bycia na uboczu społeczeństwa.

⁷ W: Arbeitsmarktförderungsgesetz (AMFG) [Ustawa o wspieraniu rynku pracy] 35/1 ustęp 1 §4(1), 828.

⁸ W: Arbeitsmarktförderungsgesetz (AMFG) [Ustawa o wspieraniu rynku pracy] 35/1 ustęp 1 §1, 827.

urząd pracy (dzisiaj urząd usług rynku pracy/ AMS) wraz z regionalnymi decydentami podjął decyzję o utworzeniu instytucji zajmującej się przekwalifikowaniem zawodowym byłych górników.

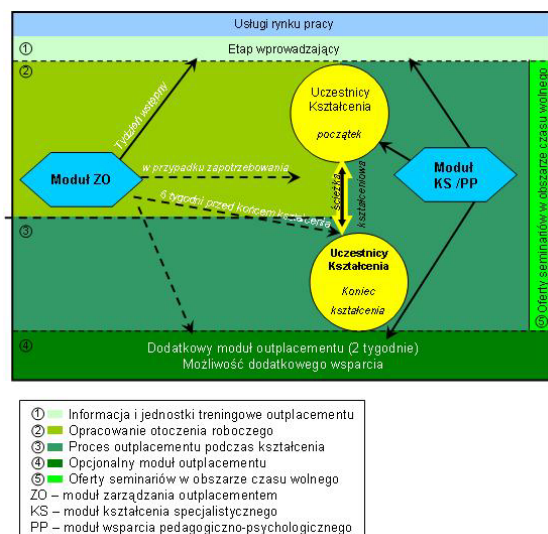
Prawie czterdzieści lat po założeniu Centrum, które na początku miało służyć jedynie jako „narzędzie pomocnicze”, stało się jednym z największych (średnio 740 szkolonych/miesiąc; 200 pracowników) i najbardziej znaczących instytucji edukacyjnych realizując liczne projekty w ramach eksperymentalnej polityki rynku pracy w Austrii. Wszystkie instrumenty kształcenia i doksztalcenia, potrzebna do tego infrastruktura oraz koszty utrzymania uczestników kształcenia zawodowego są finansowane wyłącznie przez służby rynku pracy. O rodzaju instrumentów kształcenia i doksztalcenia oraz treściach w nich zawartych decyduje się na podstawie istniejących przepisów dotyczących kształcenia zawodowego oraz opracowanych przez SzF propozycji koncepcyjnych, przy czym ostateczna decyzja zawsze podejmowana jest przez zlecniodawcę (służby rynku pracy).

Paleta możliwości zdobywania kwalifikacji zawodowych obejmuje kwalifikacje techniczne, ekonomiczne, kształcenie w branży hotelowej, języki obce i nowoczesną komunikację IT. Tok kształcenia może zostać zakończony dyplomem, a doksztalcenie w określonym kierunku specjalistycznym można realizować jako uzupełnienie kompetencji.

Niezależnie od rodzaju i czasu trwania kształcenia, wszyscy uczestnicy zostają zaznajomieni z elementami pedagogiki zawodowej, zdobywają kompetencje społeczne i doświadczają wsparcia przy poszukiwaniu odpowiedniego zatrudnienia na rynku pracy.

Przejdźmy do bliższego opisu modelu outplacementu w Centrum Kształcenia Fohnsdorf. Model ten opiera się na trzech filarach: zarządzanie outplacementem, obszary kształcenia specjalistycznego⁹ oraz edukacja pedagogiczno-psychologiczna.

Poniższy schemat obrazuje model outplacementu opracowany i wdrożony w Centrum Kształcenia Fohnsdorf.



⁹ Zasadniczymi kierunkami kształcenia są: technologia automatyzacyjna, CAD, biuro/sprzedaż/logistyka, komputery i oprogramowanie, elektrotechnika, języki obce, technologia drewna, hotelarstwo, metalurgia, technika spawalnicza.

Podczas gdy moduł „zarządzanie outplacementem” działa na zasadzie sprzężenia zwrotnego z uczestnikami kształcenia tylko na etapie zapotrzebowania, to moduły kształcenia specjalistycznego i wsparcia pedagogiczno-psychologicznego wymagają stałej współpracy. Pola 1–5 na diagramie przedstawiają proces outplacementu. Rozpoczyna się on podczas tzw. „dni informacyjnych”, kontynuowany jest podczas całej fazy kwalifikacyjnej. Proces ten może – ale nie musi – zakończyć się dwutygodniowym „modułem outplacementu”, który może zostać opcjonalnie wybrany przez uczestników kształcenia, jeżeli wszystkie inne wcześniej zastosowane instrumenty procesu nie doprowadziły do oczekiwanego rezultatu. Istotą modułu zarządzanie outplacementem jest stworzenie lub zintensyfikowanie centralnego punktu komunikacji pomiędzy uczestnikami, przedsiębiorstwami, usługami rynku pracy oraz modułem kształcenia specjalistycznego. Intencją tych kontaktów jest łączenie uczestników procesu poszukujących pracy z przedsiębiorstwami poszukującymi pracowników.

Obok akwizycji zakładowej moduł „zarządzanie outplacementem” zajmuje ważne miejsce w ewaluacji i refleksji nad sposobem zdobywania kwalifikacji oferowanym przez Centrum Kształcenia Fohnsdorf. Aby otrzymać rzeczywisty obraz wymagań lokalnego rynku pracy i poszukiwanych przez pracodawców profili kompetencji, prowadzone są moderowane dyskusje z przedsiębiorcami, generujące informacje, które pozwalają odczytać tendencje zmian w gospodarce, wymagania i kompetencje na przyszłym rynku pracy oraz trendy zmian w kwalifikacjach.

Wskaźnikiem powodzenia pracy z użyciem narzędzia, jakim jest outplacement, decyduje tzw. *odsetek zatrudnienia*¹⁰ wyznaczany corocznie przez służby rynku pracy. Dodatkowo w regularnych odstępach czasu wyliczany jest aktualny-częstkowy odsetek zatrudnienia (aktualny status quo) oraz analizowane są przyczyny dotyczące podjęcia lub niepodjęcia pracy przez absolwentów cyklów kształcenia w SzF. Analiza tych danych pozwala na optymalizację procesu wdrażania outplacementu.

W obszarze kształcenia specjalistycznego, uczestnikom przekazywana jest wiedza specjalistyczna. Kompetencje specjalistyczne uczestników mogą zostać realnie oszacowane, z uwzględnieniem wymagań kwalifikacyjnych przedsiębiorców. Pracodawcy dyskutując z przedstawicielami instytucji szkoleniowej, uczestniczą w opracowaniu specyficznych, własnych profili wymagań. W ten sposób buduje się sieć współpracy pomiędzy uczestnikami kształcenia a przedsiębiorstwem, tworzą się wartościowe kontakty z firmami, dostarczające ważnych informacji zwrotnych dotyczących np. jakości wdrażanych w SzF treści kształcenia.

Pedagodzy zawodowi i trenerzy zespołu pedagogiczno-psychologicznego doradzają i trenują uczestników kształcenia w stawianiu pytań dotyczących ich osobistych i zawodowych planów życiowych, tak aby decyzje dotyczące ich dalszej drogi zawodowej były podejmowane w sposób przemyślany, świadomy i zróżnicowany. Na szczególną uwagę podczas dodatkowego treningu zasługuje kształcenie i doskonalenie pożądaných w codzienności zawodowej tzw. kompetencji kluczowych, obejmujących między innymi umiejętności komunikacyjne, organizację pracy, kreatywność. Określenie celów dla całego cyklu kształcenia lub dla jednostek ćwiczeniowych i doradczych służy rozszerzeniu kompetencji działania uczestników, ich uprawnieniu (Empowerment), wypracowaniu odpowiednich strategii ubiegania się o pracę, stworzeniu osobistych dokumentów aplikacyjnych i przygotowaniu się do wejścia w sytuację ubie-

¹⁰ Odsetek osób, które znalazły zatrudnienie, w stosunku do całkowitej liczby osób biorących udział w działaniach outplacementowych.

gania się o pracę. Ta dodatkowa oferta edukacji pedagogiczno-psychologicznej jest zinstytucjonalizowana i obowiązująca w pewnym określonym wymiarze. Dodatkowo istnieje indywidualna możliwość skorzystania z osobistych rozmów doradczych oraz jednostek treningowych.

Opieka pedagogiczna jest delikatnym obszarem wsparcia, ponieważ doradztwo w kwestiach drogi zawodowej nie może być nigdy rozpatrywane rozłącznie, lecz zawsze w kontekście osobistych warunków życiowych, własnej biografii (także zawodowej) oraz sytuacji społecznej i gospodarczej. Dlatego tego typu spójność doradztwa zawodowego i dotychczasowej drogi zawodowej uczestnika nie może zostać zatarte, lecz przeciwnie – należy je uwzględniać zgodnie z zasadami wrażliwości i pełnym profesjonalizmem.

Opieka nad uczestnikami kształcenia w SzF kończy się z reguły bezpośrednio po zakończeniu cyklu kształcenia zawodowego, może jednak zostać rozszerzona na kolejne dwa tygodnie. Istnieje bowiem możliwość uczestniczenia w „module outplacementu”. Absolwenci mogą kontynuować intensywną fazę poszukiwania pracy. Kontakty i informacje dotyczące wolnych miejsc pracy są gromadzone i przekazywane zainteresowanym osobom. Ostatecznie ta forma doradztwa kończy się po dwóch tygodniach. Obecnie ma ona miejsce jedynie sporadyczne i nie jest usystematyzowana. Pod tym względem został zdefiniowany potencjał rozwojowy Centrum Kształcenia Fohnsdorf we wdrażaniu modelu outplacementu.

Podsumowując można stwierdzić, że outplacement zasadniczo zmienił funkcjonowanie i rozumienie „tradycyjnej” instytucji kształcenia. Ta przemiana nie odbyła się bezkolizyjnie, ponieważ towarzyszyły jej napięcia związane z dwoma obszarami aktywności: pośrednictwem w kształceniu oraz pośrednictwem pracy. Z całą pewnością wymaga ona modyfikacji procesu planowania strategicznego, które musi uwzględniać nowe zadania i rozszerzone role dla trenerów i doradców. Dodatkowo należy zwrócić uwagę na to, że nowa rola wsparcia w pośrednictwie pracy nie prowadzi do konfliktu ze zleceniodawcą, czyli służbami rynku pracy, którego zasadniczą kompetencją jest pośrednictwo dla osób bezrobotnych.

Trzyletni okres wdrażania zaprezentowanego modelu outplacementu pozwala wnioskować, że wszystkie uczestniczące w nim osoby oraz instytucje czerpią z niego korzyści. Uczestnicy oferty edukacyjnej SzF zyskali możliwość kształcenia kompetencji w przestrzeni „zarezerwowanej” do tej pory przez służby rynku pracy. Pozwala im to łatwiej radzić sobie z procedurami ubiegania się o zatrudnienie i zredukować bariery hamujące proces ubiegania się o pracę. Ponadto doświadczają sposobów praktycznej pomocy, która wyraża się w przekazywaniu informacji o firmach (potencjalnych pracodawcach), regularnie organizowanych targach pracy, prezentacjach firm lub innych przedsięwzięciach wspierających pośrednictwo pracy. Dodatkowo uczestnicy są przygotowani na walkę z konkurencją na rynku, do profesjonalnego udziału w procedurach aplikacyjnych. Wszystkie te czynności mają na celu i wspierają szybkie i długotrwałe wejście w życie zawodowe.

Z drugiej strony dla przedsiębiorstw zostaje stworzone dodatkowe wsparcie przy rekrutacji nowych pracowników, które po pierwsze ułatwia pracodawcom poszukiwanie przyszłych pracowników, po drugie otwiera drogę do korzystnej cenowo kampanii wizerunkowej oraz pracy nad PR. Przedsiębiorstwa otrzymują dodatkowo możliwość, przy zdecydowanej deklaracji zatrudnienia, wpływania bezpośrednio na plan kształcenia przyszłego pracownika według zupełnie specyficznego zapotrzebowania. Dla służb rynku pracy, które w tym kontekście muszą obsłużyć obydwie grupy docelowe (uczestników kształcenia i przedsiębiorstwa) oferta outplacementu stanowi rozszerzenie podstawowych zadań i usług. Dzięki temu generowane są pozytywne efekty wynikające ze współpracy oraz oszczędności zasobów.

Dla instytucji edukacyjnej zalety outplacementu można odnaleźć w ułatwieniu osiągnięcia wysokich wskaźników sukcesu kształcenia i doksztalcenia zawodowego¹¹. Obok tej pragmatycznej zalety pojawia się jeszcze wiele innych korzyści, które pośrednio lub bezpośrednio wpływają na czynnik sukcesu. Należy tu przytoczyć wiedzę o tendencjach rynkowych, jak i regularne kontakty z przedsiębiorstwami, poprzez które tworzony jest ważny partnerski dialog skutkujący różnymi formami współpracy. Outplacement przyczynia się również do lepszej oferty doradczej i usługowej dla uczestników kształcenia zawodowego. Dzięki temu instytucja szkoleniowa wzbogaca swoją markę.

Outplacement w kontekście projektu unijnego *European Outplacement Framework*

Pomysł wypracowania europejskich ram outplacementu Centrum Kształcenia Fohnsdorf wniosło w roku 2009 w ramach unijnego projektu *EOF – European Outplacement Framework*, w programie Leonardo da Vinci/ Transfer innowacji.

U podstaw wniosku leżał fakt, że w instytucjach edukacyjnych krajów Unii Europejskiej, pod nazwą „outplacement” lub „mentoring”, podejmowano próby wdrażania modeli wsparcia dla uczestników kształcenia zawodowego w procesie poszukiwaniu pracy. Dodatkowo doradcy (nazywani: mentorami, tutorami, trenerami) aktualnie pomagają osobom poszukującym pracy w analizie dotychczasowej biografii zawodowej oraz przy tworzeniu profilu kompetencji, wspólnie z osobami poszukującymi pracy tworzą indywidualne strategie działania. Równoległe do pracy z osobami poszukującymi pracy sprawowana jest opieka nad firmami, które wspólnie z doradcami definiują przyszłe zapotrzebowanie na pracowników. Dzięki temu osoby najlepiej odpowiadające oczekiwaniom pracodawcy mogą zostać zaopatrzone w adekwatne oferty miejsc pracy.

Wspólnie z instytucjami partnerskimi: Instytut Technologii Eksploatacji – PIB (Polska), Dimitra Institute (Grecja), Randers Bo-Og Erhvervstraening (Dania), Centrum Szkoleniowe Ptuj i Univerzitetni Rehabilitacijski Instytut Republike Slovenije – Soca (Słowenia), Coop Institute of Education (Słowacja) i CESIS (Portugalia), w ramach wspomnianego projektu dyskutowane i rozwijane są krajowe modele usług outplacementu.

Dokonuje się analiza instrumentów, koncepcji, metod zgromadzonych w międzynarodowym katalogu dobrych praktyk. Celem tych działań jest ujednolicenie modeli outplacementu, umożliwiające wyprowadzenie jednej koncepcji ramowej. Projekt zmierza do wykształcenia zunifikowanych „tutorów i mentorów outplacementu”, rekrutujących się z instytucji szkoleniowych oraz spośród managerów zasobów ludzkich w przedsiębiorstwach europejskich, tak aby uczynić ich działania jeszcze bardziej profesjonalnymi. Ich kompetencje specjalistyczne zostaną rozbudowane w ten sposób, aby mogli efektywnie wspierać osoby uczestniczące w kształceniu zawodowym w procesie (ponownego) wejścia na rynek pracy. To zdobywanie kompetencji ma odbywać się przez wielodniowe ciągi seminariów, a w przyszłym roku będą one wdrażane pilotażowo. W fazie pilotażowej projektu mogą bezpłatnie wziąć udział trenerzy i managerowie HR, którzy poświęcą się temu obszarowi zadań.

Partnerzy projektu porozumieli się co do wspólnej definicji outplacementu, która uwzględni całą specyfikę instytucji oraz tło polityczne i strukturalne:

„Outplacement jest procesem, który wspiera osoby poszukujące pracy w ich staraniach o długotrwałą (ponowną) integrację na rynku pracy. Proces ten łączy osoby poszukujące pracy,

¹¹ Na rok 2009 czynnik sukcesu SzF został określony na poziomie 53,3% w przypadku mężczyzn oraz 51,8% dla kobiet (w ciągu 92 dni po zakończeniu cyklu kształcenia).

instytucje edukacyjne oraz rynek pracy w celu znalezienia zatrudnienia, zidentyfikowania nowych obszarów zatrudnienia oraz rozwinięcia dostępu do rynku pracy.

Z tego powodu outplacement opiera się na następujących dwóch filarach. Pierwszy filar składa się z opieki sprawowanej przez tutorów i mentorów outplacementu, którzy przez profesjonalne asystowanie uczestnikom kształcenia zawodowego pomagają im w kreowaniu własnej ścieżki zawodowej. Drugi filar to zestaw składający się z różnych instrumentów, które skupione są na grupie docelowej, jaką są przedsiębiorstwa. Celem jest stworzenie platformy łączącej osoby poszukujące pracy z przedsiębiorstwami lub organizacjami.

Outplacement jest zakończony sukcesem, jeśli osoba poszukująca pracy/uczestnik kształcenia wejdzie na regularny rynek pracy lub jeśli istnieje rzeczywisty plan, który dąży do strukturalnego wdrożenia tego celu”¹².

Na podstawie definicji zostały opracowane kryteria doboru i opisu narzędzi outplacementu stosowanych w poszczególnych krajach partnerskich. Następnym krokiem będzie wypróbowanie i porównanie wybranych narzędzi w państwach uczestniczących w realizacji projektu. Równolegle każda organizacja partnerska decyduje się na kolejne narzędzie zaprezentowane przez kolegów z innego kraju, wdraża je w swojej organizacji i ewaluuje powstałe na tej bazie doświadczenia. W ten sposób Centrum Kształcenia Fohnsdorf zdecydowało się na wypróbowanie narzędzia „Kurs Inspiracji” zaprezentowanego i opisanego przez pracowników ITeE – PIB. Wyniki uzyskane przez wszystkie partycypujące kraje zostaną opublikowane w *Katalogu Dobrych Praktyk Narzędzi Outplacementu*.

Poprzez pracę projektową zespołowi udało się poszerzyć dostęp do tematu outplacementu, dzięki czemu zostanie stworzony i wdrożony europejski model tego procesu.

Bibliografia

1. Programm für lebenslanges Lernen allgemeine Aufforderung zur Einreichung von Vorschlägen, 2008–2010.
2. Fischer C.: *Outplacement: Abschied und Neubeginn. Eine Untersuchung zur Qualität der Outplacement-Beratung*, 9.2001.
3. Arbeitsmarktförderungsgesetz (AMFG).
4. Aichinger Standard H.: *Warten auf und arbeiten für den besseren Job*, 15./16. Mai 2010.

Dane korespondencyjne autorów:

Sylwia IPPAVITZ

Pedagog kształcenia ogólnego i historyk

e-mail: s.ippavitz@szf.at

Heide STEINWIDDER

Pedagog andragogiki

e-mail: h.steinwidderr@szf.at

Dimitrios DOUKAS

Aktywizacja i wdrażanie projektów unijnych w Centrum Szkoleniowym

e-mail: d.doukas@szf.at

¹² www.eu-eof.net

Jolanta RELIGA

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu

Anna KICIOR

Wojewódzki Urząd Pracy w Warszawie, Filia w Radomiu

Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej w Radomiu

Outplacement jako wyspecjalizowana usługa doradcza w kontekście polskich uwarunkowań prawnych, społecznych i ekonomicznych

Outplacement as the specialised counselling service
in the Polish context

Słowa kluczowe: rynek pracy, bezrobocie, outplacement.

Key words: labour market, unemployment, outplacement.

Summary:

The article presents outplacement services as the response to the changing situation on the labour market. The presentation is comprehensive and multidimensional, including origins of outplacement as the specialized type of consulting and counselling services, evolution of the definition of outplacement, national legal regulations as well as the typology and models of outplacement functioning in our country.

Wprowadzenie

Zmienność sytuacji na rynku pracy, wymagań co do kwalifikacji pracowników, charakteru wykonywanych zadań na stanowisku pracy, form zatrudnienia wymagają elastyczności i umiejętności adaptacji do nowych wyzwań i potrzeb, gotowości do zmian, w tym do wielokrotnych (w trakcie całego życia zawodowego) zmian miejsca zatrudnienia. Bywa to jednak bardzo trudne. Dlatego ogromne znaczenie mają wszelkie usługi wspierające osoby, które tracą aktualne zatrudnienie i muszą na nowo odnaleźć się na konkurencyjnym rynku pracy. Jednym z instrumentów wsparcia jest usługa outplacementu. Dobrze zaplanowany i zrealizowany outplacement stanowiący wsparcie dla odchodzących pracowników *to dobra inwestycja dla firmy i realna pomoc dla osób poszukujących nowego zatrudnienia*¹.

¹ A. Kwiatkiewicz, K. Hernik: *Outplacement – przewodnik dla pracodawców*. FISE, Warszawa 2010.

Warto zatem przypomnieć jego genezę, historię rozwoju i ewolucji aby móc odpowiedzieć na pytania: *Jakie jest dziś znacznie tego instrumentu polityki rynku pracy? Jaka jest jego istota? Jakie rodzaje wsparcia oferuje?*

Geneza outplacementu

Outplacement jako wyspecjalizowana dziedzina konsultingu narodził się w USA po II wojnie światowej. Pierwsze potrzeby w zakresie doradztwa w poszukiwaniu pracy pojawiły się w USA w 1945 roku, kiedy powracający do kraju po zakończonej wojnie żołnierze stanęli przed koniecznością reintegracji społecznej i zawodowej. Gospodarka amerykańska przeżywała wówczas okres intensywnego rozwoju przemysłowego i nie było problemów ze znalezieniem zatrudnienia, jednak w ciągu 4 lat wojny, wiele dziedzin rozwinęło się do tego stopnia, że kwalifikacje większości powracających żołnierzy wymagały znacznego uzupełnienia. Potrzebę tę jako pierwszy dostrzegł dziennikarz prasy biznesowej Haldane działający w Society for the Advancement of Management w Nowym Jorku. W organizacji tej opracowano metodę, której zadaniem była pomoc dla weteranów wojennych. Metodę tę nazwano „System to Identify Motivated Skills – SIMS” (System Identyfikacji Umiejętności Motywacyjnych). Polegała ona na zidentyfikowaniu 10 największych osiągnięć kandydata, a następnie ich analizie w świetle 52 czynników sukcesu pod kątem tych, które w największym stopniu przyczyniły się do sukcesu tego przedsięwzięcia. Te zidentyfikowane, kluczowe czynniki sukcesu służyły w dalszej kolejności do analizy umiejętności oraz predyspozycji zawodowych kandydata i pozwalały na dopasowanie najbardziej odpowiednich czynności zawodowych. Po takiej analizie weterani odbywali warsztaty pisania aplikacji, sposobów kontaktu z pracodawcami oraz autoprezentacji podczas rozmów kwalifikacyjnych. Zainteresowanie programem przerosło oczekiwania organizatorów. W ciągu niecałych dwóch lat pomoc otrzymało ponad 2500 weteranów wojennych.

SIMS był programem finansowanym przez rząd amerykański. Po zakończeniu programu autor metody dokonał jej komercjalizacji zakładając w 1947 roku w Nowym Jorku firmę „Executive Job Search Counselors” świadczącą usługi doradztwa zawodowego skierowane do szerokiego grona odbiorców indywidualnych.

Istotną rolę w rozwoju branży odegrał Saul G. Gruner, który dołączył do zespołu Haldane’a w 1957 roku. Aż do 1960 roku wyłącznymi klientami firmy Haldane’a były osoby indywidualne. Za pierwszy korporacyjny projekt usług w poszukiwaniu pracy można uznać program przygotowany przez Haldane’a i Grunera dla Humble Oil Company. Firma ta w wyniku automatyzacji jednej z rafinerii była zmuszona zwolnić grupę swoich wieloletnich pracowników. Po nieudanych próbach znalezienia dla nich pracy zwróciła się do Haldane’a i Grunera o pomoc. W efekcie przeprowadzonego programu, po 90 dniach wszyscy pracownicy znaleźli nową pracę.

Pierwsze doświadczenia zdobyte przy współpracy Grunera z klientami korporacyjnymi utwierdziły go w przekonaniu, że najwyższy czas skierować swoje usługi przede wszystkim w stronę sektora biznesu. W 1969 roku znalazł on partnerów do tego przedsięwzięcia – Toma Hubbarda oraz Dona Davisa i wspólnie założyli pierwszą specjalistyczną firmą świadczącą usługi outplacementu korporacyjnego – Thinc Consulting Group Inc.². To właśnie menadżerom tej firmy przypisuje się autorstwo terminu **outplacement**.

² A. Binda: Historia i rozwój outplacementu jako wyspecjalizowanej usługi doradczej, <http://www.lgrant.com/>.

W początkowym okresie rozwoju outplacement był utożsamiany ze specjalistyczną usługą doradczą, przeznaczoną zazwyczaj dla kadry menedżerskiej, niezbyt tanią (koszt pojedynczego programu wówczas to rząd kilkudziesięciu tysięcy dolarów), świadczoną przez wąską grupę specjalistów. Jednak wraz ze zmianami technologicznymi oraz coraz większym wpływem międzynarodowej konkurencji na gospodarki poszczególnych krajów, firmy coraz częściej zmuszone były do zwolnienia większych grup pracowników. Zjawisko to nabrało szczególnego znaczenia już w latach siedemdziesiątych, zaś w latach osiemdziesiątych grupowe zwolnienia oraz restrukturyzacja całych branż stały się stałym elementem życia gospodarczego krajów rozwiniętych.

Pierwszy program outplacementu w Europie przeprowadzono w Wielkiej Brytanii w 1985 roku. Jedna z brytyjskich firm – Wassex Helicopter utraciła szansę na realizację bardzo dużego kontraktu wojskowego, co w konsekwencji wymusiło redukcję personelu o 50%. Zwolnieniem objęci mieli być wyspecjalizowani pracownicy techniczni, którzy większość życia przepracowali na rzecz firmy, przez co trudno byłoby im znaleźć zatrudnienie. Opisywana sytuacja spowodowała fale protestów zarówno ze strony pracowników, jak i popierających ich związków zawodowych. Kierownictwo przedsiębiorstwa zdecydowało się zwrócić o pomoc do zewnętrznej firmy, zajmującej się doradztwem personalnym, w związku z czym zyskało uznanie i prestiż społeczeństwa. Firma była postrzegana jako społecznie odpowiedzialna. Pomimo ciężkiej sytuacji rynkowej, obniżenia produkcji i konieczności restrukturyzacji, zyski firmy wzrosły, a pozycja rynkowa znacznie się umocniła.

Powyższy sukces stał się motorem do rozwoju przedsiębiorstw zajmujących się doradztwem personalnym. Outplacement popularyzowano we Francji, Holandii, Hiszpanii i Niemczech. W całej Unii Europejskiej przychody firm outplacementowych szacuje się obecnie na ponad 400 mln dolarów rocznie.

Również w Polsce outplacement rozwija się dynamicznie. Do naszego kraju trafiają wzorce programów wypróbowanych już w wielu krajach europejskich. Rozwój outplacementu obserwowany w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych nastąpił właśnie dzięki filiom zagranicznych koncernów, funkcjonujących na naszym rynku. Wzorem firm matek, wykorzystywały one metodologie outplacementu podczas procesów restrukturyzacji. Okres dynamicznego rozwoju tej usługi w naszym kraju wiąże się także z upowszechnieniem nowoczesnych metod zarządzania zasobami ludzkimi oraz wykorzystaniem technologii informatycznej.

Istota i stosowane formy usługi outplacementu

Pierwsze projekty, które dzisiaj można określić jako programy outplacementu były realizowane w latach, kiedy to pojęcie nie było jeszcze znane. Początkowo usługi z tego zakresu określane były jako „job search counseling services”, co można tłumaczyć jako „usługi w zakresie poszukiwania pracy”. Nie ma pewności, kiedy dokładnie pojawił się termin „outplacement”, jednak przypisuje się go menedżerom amerykańskim (lata 60.). Od tego czasu pojawiło się wiele prób modyfikacji tego określenia lub zastępowania go innymi, np. „career management counseling” lub „career transition services” czyli „doradztwo z zakresu zarządzania karierą zawodową” czy też „zarządzanie zmianami w karierze”. Wśród nazewnictwa branżowego pojawiały się również takie określenia jak: „career planning” – planowanie kariery, „career change coaching” – wspomaganie zmian w karierze zawodowej. Osobną grupę stanowią usługi typu

„executive” (executive outplacement, executive career coaching) przeznaczone dla menedżerów najwyższego szczebla zarządzania.

W latach 90. w Polsce outplacement był nowatorską praktyką, zupełnie dobrowolną, niepodlegającą żadnym regulacjom. Rosnąca popularność usługi sprawiła, że w 1999 roku podjęto próby znalezienia rodzimego odpowiednika dla słowa outplacement. W wyniku konkursu przeprowadzonego w polskim środowisku branżowym wybrano określenie „zwolnienia monitorowane”. W prasie fachowej można się również spotkać z określeniem „programy łagodnych zwolnień”, a firmy konsultingowe używają takich określeń jak: „program adaptacji zawodowej” lub „program aktywizacji zawodowej”.

Do 2004 roku outplacement funkcjonował w Polsce jako praktyka nieuregulowana, w pełni dobrowolna, stosowana przede wszystkim przez firmy należące do międzynarodowych koncernów. W ustawie o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy pojawia się pierwsza w polskim prawie definicja zwolnienia monitorowanego – *Rozwiązanie stosunku pracy lub stosunku służbowego z przyczyn dotyczących zakładu pracy, w związku z którym są świadczone usługi rynku pracy dla pracowników będących w okresie wypowiedzenia stosunku pracy lub stosunku służbowego, a także zagrożonych wypowiedzeniem*³. Od 1 czerwca 2004 r. zwolnienia monitorowane są zatem uregulowane w art. 70 ustawy o promocji zatrudnienia. Nakłada on na pracodawcę obowiązki, których realizacja może wymagać nie tylko odpowiednich środków finansowych, ale i odpowiedniego zaangażowania zarządczo-organizacyjnego.

Definicja zawarta w ustawie o promocji zatrudnienia jest raczej uboga i nie wyczerpuje istoty tego przedsięwzięcia. Dlatego też w literaturze branżowej można znaleźć wiele definicji opisujących zwolnienia monitorowane wynikające z praktyki zarządzania oraz praktyki podmiotów profesjonalnie zajmujących się outplacementem. Dla przykładu:

*Zwolnienia monitorowane to program wszechstronnej pomocy zwalnianym pracownikom, mający na celu ułatwienie im znalezienia się w nowej sytuacji zawodowej i życiowej, przystosowanie do wymogów współczesnego rynku pracy oraz wspieranie w poszukiwaniu nowego miejsca pracy*⁴. Inny polski autor określa outplacement jako *Program, który podejmuje (inicjuje) pracodawca, realizowany zazwyczaj przez zewnętrzne przedsiębiorstwo doradcze lub przy jego udziale i którego głównym celem jest złagodzenie skutków, jakie niosą ze sobą zwolnienia zarówno dla pracowników, jak i dla całej organizacji*⁵.

Niemiecka autorka, wieloletnia konsultantka ds. outplacementu i uznany w Europie ekspert w tej dziedzinie – Janine Berg-Peer, definiując pojęcie używa terminu opisowego – *Przemieszczanie zainteresowanej osoby z jednej firmy do drugiej*⁶. Wskazuje ona, iż z formalnego punktu widzenia mianem programu outplacementu określa się proces, podczas którego konsultant pomaga pracownikom – indywidualnie bądź w grupach – w szukaniu nowego miejsca pracy. Program outplacementu pojmuje się też dziś szerzej jako zarządzanie procesem odchodzenia pracowników z firmy. Jego zasadniczym elementem jest wspieranie zwalnianych osób w określeniu nowej drogi zawodowej, jednak obejmuje on wszystkie działania, za pomocą których kon-

³ Dz. U z 2004 r., Nr 99, poz. 1001 z późn. zm.

⁴ A. Flis, M. Mos, A. Zacharzewski: *Outplacement. Program ułatwiania zmian pracy dla zwalnianych pracowników*. Akade, Kraków 2002.

⁵ J. Marciniak: *Optymalizacja zatrudnienia: zwolnienia, outsourcing, outplacement*, Oficyna Wolters Kluwer Business, 2009.

⁶ J. Berg-Peer: *Outplacement w praktyce*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2004.

sultant ds. outplacementu pomaga przedsiębiorstwu w prowadzeniu redukcji personelu w jak najmniej konfliktowy sposób.

Janine Berg-Peer zwraca też uwagę na fakt, iż usługi outplacementowe nie są doradztwem personalnym. Doradcy personalni poszukują na zlecenie i w interesie przedsiębiorstwa odpowiednich kandydatów na określone stanowisko. Konsultanci do spraw outplacementu nie świadczą usług pośrednictwa pracy, lecz na zlecenie przedsiębiorstwa i w interesie pracownika pomagają mu w znalezieniu nowego zajęcia. Różnica tkwi w odmiennych zadaniach tych dwóch specjalistów – doradca personalny szuka właściwej osoby na konkretne stanowisko, natomiast konsultant do spraw outplacementu szuka właściwego stanowiska dla swojego klienta.

Możemy zatem przyjąć, iż outplacement to nowoczesny instrument, który wspomaga funkcjonowanie rynku pracy. Podstawą jego działania jest oferowanie kompleksowej oraz specjalistycznej pomocy znajdującym się w trudnej sytuacji uczestnikom rynku pracy w celu ułatwienia im znalezienia się w nowej sytuacji zawodowej i życiowej, przystosowania do wymogów współczesnej gospodarki oraz wspierania w poszukiwaniu miejsca pracy. **Rolą outplacementu jest stymulowanie do sprawnego wejścia na zewnętrzny rynek pracy i pokonania stresu, wywołanego utratą bądź brakiem zatrudnienia. Idea zwolnień monitorowanych jest taka, że pracodawca oferuje coś więcej niż standardowe, minimalnie wymagane przez powszechnie obowiązujące przepisy prawa pracy świadczenia.** Programy outplacementowe, określane również jako programy adaptacji zawodowej, prowadzone są przez specjalistów z obszaru kreowania zmiany: doradców zawodowych, pośredników pracy, psychologów.

Złożoność zjawiska, jakim jest outplacement, sprawia, że usługi z tego zakresu stale ewoluują i na rynku obserwuje się coraz większą wariantowość oferowanych usług oraz nowe podejścia do tematu, m.in. poprzez wprowadzanie komputerowego banku ofert pracy, powszechne użycie technik audiowizualnych, wprowadzenie „warsztatów otwartych”, w których mogą brać udział uczestnicy z różnych firm, „programów rozgrupowanych” (kafeteryjnych), których przebieg klient może skomponować samodzielnie w zależności od swoich potrzeb lub możliwości finansowych, „programów mieszanych” oferujących uczestnictwo w interaktywnych warsztatach grupowych połączonych z cyklem spotkań indywidualnych itd.

Prawne aspekty outplacementu – zwolnień monitorowanych w Polsce

Mimo braku wymogów ustawowych wiele firm po 1989 r. głównie tych mających swoje korzenie w krajach Europy Zachodniej czy USA, oferowało pracownikom odchodzącym z pracy w wyniku restrukturyzacji programy polegające na ich wsparciu podczas całego procesu zwolnień, tak aby pomóc w jak najszybszym odnalezieniu najlepszej dla nich ścieżki kariery zawodowej. Prekursorskie w zakresie stosowania outplacementu były też rozwiązania stosowane w latach dziewięćdziesiątych przez powiatowe urzędy pracy – w ramach procedur tzw. „wczesnej interwencji” opracowanych podczas realizacji projektu Banku Światowego. Angielskie określenie outplacement przetłumaczono w tym czasie na język polski jako zwolnienie monitorowane (1999 r.). Pojęcie to pojawiło się w końcu i w polskim ustawodawstwie, a konkretnie w Ustawie z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy.

▪ Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy

Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy określa zadania państwa w zakresie promocji zatrudnienia, łagodzenia skutków bezrobocia oraz

aktywizacji zawodowej. Zgodnie z jej art. 2 ust. 1 pkt 44 zwolnienie monitorowane oznacza: *Rozwiązanie stosunku pracy lub stosunku służbowego z przyczyn dotyczących zakładu pracy, w związku z którym są świadczone usługi rynku pracy dla pracowników będących w okresie wypowiedzenia stosunku pracy lub stosunku służbowego, a także zagrożonych wypowiedzeniem*⁷. O zwolnieniach monitorowanych możemy mówić wtedy, gdy pracodawca zamierza zwolnić co najmniej 50 pracowników w okresie 3 miesięcy. W takiej sytuacji pracodawca jest obowiązany uzgodnić z właściwym powiatowym urzędem pracy zakres i formy pomocy dla zwalnianych pracowników, obejmujące w szczególności usługi: pośrednictwa pracy, poradnictwa zawodowego, szkoleń, pomocy w aktywnym poszukiwaniu pracy (art.70 ust. 1 i 2 ustawy). Program zapewniający usługi rynku pracy dla zwalnianych pracowników może być realizowany zarówno przez powiatowy urząd pracy, jak agencję zatrudnienia lub instytucję szkoleniową i być finansowany z różnych źródeł, w tym:

- przez pracodawcę,
- przez pracodawcę i odpowiednie jednostki administracji publicznej,
- na podstawie porozumienia organizacji i osób prawnych z udziałem pracodawcy.

Programy outplacementowe mogą być realizowane także z własnej inicjatywy pracodawców, nieobjętych ustawowym obowiązkiem świadczenia wsparcia osobom zwalnianym w formie programu, ale pragnących swoim zwalnianym pracownikom świadczyć tego typu pomoc. Programy oparte o metody outplacementowe mogą być (i były wielokrotnie) realizowane w stosunku do różnych grup osób bezrobotnych, np. młodzieży, osób starszych czy specyficznych grup zawodowych z inicjatywy władz lokalnych, instytucji pomocy społecznej, urzędów pracy, organizacji pozarządowych lub na mocy porozumień lokalnych.

Chociaż outplacement cieszy się obecnie większym zainteresowaniem niż przed wejściem w życie ustawy o promocji zatrudnienia, to nie możemy mówić o bardzo szerokim czy powszechnym jego stosowaniu. Od 2005 roku w ramach programu badań statystyki publicznej pozyskiwane i analizowane są dane dotyczące problematyki zwolnień monitorowanych. Z informacji Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej wynika, że w latach 2005–2008 zwolnienia monitorowane były zgłaszane przez 140 zakładów pracy i dotyczyły 14 761 zwalnianych pracowników. W grupie tej zwolnienia monitorowane zgłaszane przez sektor prywatny pochodziły od 106 zakładów pracy i dotyczyły 12 249 osób zwalnianych.

▪ **Ustawa z dnia 12 grudnia 2008 r. o postępowaniu kompensacyjnym w podmiotach o szczególnym znaczeniu dla polskiego przemysłu stoczniowego**

Omawiając prawne aspekty outplacementu w Polsce warto zwrócić uwagę na ustawę z dnia 12 grudnia 2008 r. o postępowaniu kompensacyjnym w podmiotach o szczególnym znaczeniu dla polskiego przemysłu stoczniowego⁸. Według zawartych w niej zapisów pracownicy stoczni w okresie trwania stosunku pracy po wszczęciu postępowania kompensacyjnego oraz po rozwiązaniu lub wygaśnięciu tego stosunku pracy są objęci przez okres 6 miesięcy programem zwolnień monitorowanych w rozumieniu przepisów ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, o ile nie podejmą w tym okresie zatrudnienia lub innej pracy zarobkowej lub działalności gospodarczej.

⁷ Dz. U. z 2004 r., Nr 99, poz.1001 z późn.zm.

⁸ Dz.U. z 2008 r., Nr 233, poz. 156.

Wśród działań realizowanych w formie programu można wymienić: udzielanie pomocy w zakresie usług pośrednictwa pracy, doradztwa gospodarczego, szkoleń, organizacji staży, pomoc w aktywnym poszukiwaniu pracy, udzielanie dotacji na podejmowanie działalności gospodarczej, dofinansowanie pracodawców w zakresie tworzenia miejsc pracy. Ponadto ustawa przewiduje, że każdy uczestnik programu zwolnień monitorowanych otrzymuje miesięczne świadczenie z tytułu uczestnictwa w programie wypłacane ze środków Funduszu Pracy.

W związku z postanowieniami tej ustawy przygotowany został Program Zwolnień Monitorowanych będący kompleksową usługą szkoleniowo-doradczą dla około 8000 osób. Celem tego projektu jest wsparcie rządowego programu „Strategia dla sektora stocznego (morskie stocznie produkcyjne) w Polsce w latach 2006–2010” poprzez łagodzenie społecznych i regionalnych skutków wynikających z dużej redukcji zatrudnienia w tej gałęzi przemysłu. Usługa skierowana jest do uczestników programu outplacementowego, w ramach którego każdy pracownik otrzyma m.in. wsparcie od doradcy zawodowego w ilości średnio 8 godzin doradztwa indywidualnego, podczas którego sporządzona zostanie indywidualna ścieżka aktywizacji, wypracowana przez pracownika i doradcę. Ścieżka ta będzie na przykład określać zakres usług w ramach projektu, z jakich skorzystanie przyniesie pracownikowi najlepsze i wymierne efekty. Każdy objęty programem pracownik będzie mógł otrzymać wsparcie w ramach prowadzonych warsztatów grupowych, wziąć udział w szkoleniach zawodowych i specjalistycznych, podnoszących jego kwalifikacje zawodowe, umiejętności specjalistyczne oraz interpersonalne.

Modele outplacementu stosowane w Polsce

Zmiany technologiczne oraz coraz większy wpływ międzynarodowej konkurencji wymusił na firmach racjonalizację zatrudnienia oraz zmiany polityki personalnej. Zmianom tym podlegało również narzędzie outplacementu, a usługi z jego zakresu stale ewoluują i na rynku obserwuje się coraz większą wariantowość oferowanych usług oraz nowe podejścia do tematu.

Mamy zatem do czynienia z różnymi rodzajami outplacementu. Najbardziej popularny podział usług tego typu, oparty na kryterium odbiorców usług, rozróżnia outplacement:

- indywidualny,
- grupowy,
- mieszany.

Program outplacementu indywidualnego, jak sama nazwa wskazuje, skierowany jest do jednej osoby. Jest to indywidualna praca z uczestnikiem, w trakcie której konsultant, pełniący rolę opiekuna, pomaga w znalezieniu zatrudnienia. Czas przeznaczony na działania outplacementowe nie jest ściśle określony. Konsultant w porozumieniu z klientem opracowuje harmonogram działań, wspiera w jego realizacji i analizuje postępy prac. Działania outplacementowe odbywają się poza miejscem zamieszkania klienta.

Outplacement grupowy przeznaczony jest dla jednorodnych grup zawodowych pracowników zwalnianych z jednej firmy. Proces przeprowadza się w przypadku likwidacji całych działów lub części przedsiębiorstwa. Jego kluczowym elementem są warsztaty i zajęcia grupowe, przygotowujące do wejścia na rynek pracy. Outplacement grupowy różni się od indywidualnego zarówno słabszym dostosowaniem konsultacji do indywidualnych potrzeb klienta, jak i ograniczeniami czasowymi.

Outplacement mieszany polega na łączeniu metodologii outplacementu indywidualnego i grupowego. Program mieszany polecany jest w sytuacji, gdy zwalniana jest niewielka grupa pracowników o zbliżonym profilu zawodowym. W obrębie tej usługi oferuje się uczestnictwo w interaktywnych warsztatach grupowych, połączonych z cyklem spotkań indywidualnych, podczas których pomoc koncentruje się na szczególnych potrzebach każdego uczestnika.

W literaturze tematu funkcjonuje również inny podział usług outplacementowych. W *Raporcie z realizacji programu Bezrobocie – co robić?* Zbigniew Moskał wskazuje na trzy typy outplacementu w oparciu o dość szerokie kryterium rodzajów pomocy⁹.

Pierwszy z nich to klasyczny, zwany MODELEM K, w którym występuje możliwość uzyskania trwałego zatrudnienia przez zwalnianych pracowników poprzez krótkookresowe działania outplacementowe (od 1 do 3 miesięcy). Główny nacisk w tej odmianie działań położony jest na diagnozę potencjału i motywacji osoby zwalnianej, wsparcie psychologiczne dla niej, pośrednictwo pracy oraz wielokierunkowe przygotowanie beneficjenta programu do samodzielnego funkcjonowania na rynku pracy.

Drugi model outplacementu określany jest MODELEM P (inaczej outplacement zaadaptowany). Podstawowa różnica pomiędzy MODELEM K a MODELEM P polega na tym, iż zmierzają one w kierunku wykreowania silnego społecznego wsparcia dla realizowanych działań outplacementowych, co aktywizuje społeczność lokalną w tworzeniu i rozwoju przedsiębiorczości.

Trzeci rodzaj outplacementu prezentowany w raporcie to outplacement środowiskowy. W stosunku do modelu outplacementu klasycznego, w outplacementie środowiskowym odmienny jest krąg beneficjentów i cel działania. Znalezienie pracy uznane zostało tu za cel długookresowy. Istotne jest tu połączenie efektu funkcjonowania beneficjentów w grupie (wzajemne wsparcie i samopomoc, działania indywidualne i grupowe) oraz aktywizacja indywidualna z wykorzystaniem typowych narzędzi outplacementowych. W budowie i funkcjonowaniu zespołu oraz w wykorzystaniu grupy w procesie wsparcia indywidualnej aktywizacji beneficjentów kluczową rolę odgrywa animator grupy, którego rola w pierwszej fazie skupia się na budowie i utrwalaniu więzi w zespole beneficjentów, a następnie kierowanie ich rozwojem przez wyznaczony okres, aby doprowadzić do zmiany ich sytuacji.

Odmienny podział skonstruowany w oparciu o następujące kryteria: zleceniodawca usługi, charakter grupy odbiorców, zakres świadczonych usług, ukierunkowanie usługi proponuje w swoim opracowaniu Albert Binda. Poniższa tabela obrazuje najczęściej spotykane rodzaje outplacementu (poza omawianymi powyżej):

Tabela 1. Podział i rodzaje usług outplacementowych

Kryterium podziału	Rodzaje outplacementu	Cechy charakterystyczne
Zleceniodawca usługi	Korporacyjny	Zamawiany i opłacany przez firmę zwalniającą, czasami w wyborze doradcy uczestniczą także bezpośredni zainteresowani.
	Prywatny / detaliczny	Zamawiany i opłacany bezpośrednio przez osobę prywatną.

⁹ Z. Moskał: *Raport z realizacji programu Bezrobocie – co robić?* Podręcznik outplacementu. Warszawa 2002.

Kryterium podziału	Rodzaje outplacementu	Cechy charakterystyczne
Charakter grupy odbiorców	Executive	Przygotowany specjalnie z myślą oraz pod kątem potrzeb menedżerów najwyższego szczebla zarządzania.
	Grupowy publiczny	Zajęcia grupowe dla pracowników pochodzących z różnych firm i reprezentujących różne specjalności, na zasadzie grup otwartych.
Zakres świadczonych usług	Pełny	Obejmujący kompleksowy zestaw usług oferowany przez doradcę w ramach swojego autorskiego programu, nielimitowany czasowo – trwający aż do momentu uzyskania ponownego zatrudnienia przez uczestnika, a często obejmujący nawet monitoring postępów w nowej organizacji.
	Ograniczony czasowo	Przygotowany na zasadzie programu trwającego 2, 3, 6 miesięcy, lub inny z góry określony zamknięty przedział czasowy.
	Kafeteryjny	Oferowany klientowi zamawiającemu jako zestaw usług do wyboru z których klient wybiera tylko te elementy, które uważa za konieczne.
	Just-in-time	Konsultacje z doradcą są inicjowane przez samego uczestnika, w nagłych przypadkach lub na miarę potrzeb.
	Ze wsparciem administracyjnym	Oprócz cyklicznych spotkań z doradcą uczestnikowi oferuje się pełne wsparcie administracyjne w postaci osobnego biura oraz obsługi sekretarskiej.
Ukierunkowanie usługi	Pełny	Obejmuje pełny proces wsparcia uczestnika, od oceny umiejętności i predyspozycji, szkolenia i warsztaty z zakresu rynku pracy po konieczne uzupełnienie kwalifikacji formalnych potrzebnych do podjęcia nowej pracy i intensywne poszukiwanie ofert pracy.
	Zorientowany na zmianę postaw i rozwój umiejętności	Główny nacisk kładzie się na zmianę postawy uczestnika, z pasywnej na aktywną, wykształcenie motywacji do działania oraz rozwój potrzebnych do tego umiejętności pozostawiając poszukiwanie ofert pracy już samemu pracownikowi
	Zorientowany na rynek pracy	Główny nacisk na ukierunkowanie strategii poszukiwania pracy, oferty pracy, rozmowy z pracodawcami, często przy wsparciu bazy danych ofert pracy, tzw. „job bank”.
	Zorientowany na przekwalifikowanie zawodowe	Stosowany w przypadku konieczności zupełnej zmiany zawodu – koncentruje się na określeniu predyspozycji i motywacji uczestnika, a następnie wyborze i kształceniu do nowego zawodu
	Zorientowany na rozwój przedsiębiorczości	Praca z uczestnikiem przy założeniu własnej, małej firmy.
	Skoncentrowany na planowaniu przejścia na emeryturę	Przygotowuje starszych menedżerów do zakończenia aktywnego życia zawodowego i transformacji zajęć w połączeniu z przejściem na emeryturę.

Źródło: Albert Binda: Podział i rodzaje outplacementu. <http://www.lgrant.com/czytelnia.php>.

Zaprezentowany powyżej podział jest bardzo szczegółowy. Jest on rzadziej stosowany niż proponowany przez Zbigniewa Moskała. Jednak z uwagi na wieloaspektowość usług outplacementowych i różnorodność potrzeb adresatów niewątpliwie jest ofertą ciekawą.

Przykład dobrej praktyki

Jeden z pierwszych projektów outplacementowych przeprowadzonych w Polsce (1997 r.) wykonała firma Neumann Managment Institute w likwidowanym zakładzie produkcyjnym Philip Morris Polska S.A. w Oświęcimiu. Zwolnieniem objęta była grupa 250 pracowników technicznych. Uwzględniając kwalifikacje i wykształcenie oraz trudną sytuację na lokalnym rynku pracy, utrata pracy diametralnie pogorszyłaby status życiowy osób zwalnianych. W związku z tym postanowiono wdrożyć program outplacementowy, którego celem było wsparcie pracowników w procesie poszukiwania nowego miejsca zatrudnienia, zgodnego z ich predyspozycjami i zapewniającego im w perspektywie stabilizację i rozwój. Wszystkie osoby uczestniczyły w konsultacjach indywidualnych, a 85% załogi objęto także badaniami testowymi. Po zakończeniu projektu pod koniec 1998 r. podjęte zostały działania mające na celu ocenę programu outplacementu. Byłym pracownikom zakładu przesłano kwestionariusze, które zawierały pytania, dotyczące ich sytuacji zawodowej oraz rozwoju tej sytuacji od momentu likwidacji zakładu. Po analizie wyników okazało się, że pomimo iż duża część pracowników nadal pozostawała bez pracy, to jednak spora grupa była aktywna zawodowo. Wśród przedstawicieli drugiej grupy przeważały opinie, iż outplacement w znacznym stopniu przyczynił się do ich sukcesu w poszukiwaniu nowego miejsca zatrudnienia.

Podsumowanie

W wyniku wprowadzania i ewoluowania nowych instrumentów rynku pracy, specjalizacji usług i zaangażowania różnorodnych instytucji obraz rynku pracy nieustannie się zmienia. Outplacement powoduje, że rynek pracy nie czeka biernie, ale szybko reaguje na zmiany gospodarcze, czego powodem jest traktowanie pracy nie tylko jako dobra, ale także jako produktu marketingowego. Udział w programie outplacementowym jest bezpłatny dla uczestników. Koszty jego realizacji ponosi pracodawca, który może finansować działania programu z różnych źródeł: ze środków własnych pracodawcy, z Funduszu Pracy oraz ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego. W przypadku świadczenia usług outplacementowych dla zwalnianych pracowników we współpracy z PUP, część kosztów świadczonych usług może zostać pokryta ze środków Funduszu Pracy. W przypadku realizacji programu przez instytucje prywatne, wiąże się to z ponoszeniem przez pracodawcę kosztów projektowania i realizacji programu. Na ten cel można także pozyskiwać środki z funduszy UE.

Zaproponowanie programu outplacementu ma wiele pozytywnych efektów. Stanowi bowiem społecznie odpowiedzialny sposób rozstania się z pracownikami w sytuacji, gdy firma już nie ma dla nich pracy. Umiejętna pomoc osobom zwalnianym sprawia, że łatwiej będzie im poradzić sobie z sytuacją zwolnienia zarówno w sensie psychologicznym (zmniejszenie stresu nieodłącznie związanego ze zwolnieniami), jak i w procesie odnajdywania się na rynku pracy. Poprzez realizację takiego programu firma udowadnia również, że jest odpowiedzialnym pracodawcą i przyjazną firmą, której nieobojętne jest otoczenie, w jakim funkcjonuje.

Udział polskich instytucji w międzynarodowym projekcie transferu innowacji w ramach programu Leonardo da Vinci *EOF – European Outplacement Framework* wnosi nowe spojrzenie na usługę outplacementu jako wielostopniowy proces, często rozłożony w czasie, odgrywający coraz większą rolę w optymalizacji zjawiska dostosowywania kwalifikacji osób poszukujących zatrudnienia do potrzeb przedsiębiorców. Współpraca instytucji partnerskich z Austrii, Danii, Grecji, Słowacji, Słowenii i Polski daje możliwość wymiany wiedzy i doświadczeń międzynarodowych w zakresie funkcjonujących modeli wsparcia dla uczestników kształcenia zawodowego w procesie poszukiwaniu pracy. Projekt zmierza do wypracowania wspólnej koncepcji i programu szkolenia dla tutorów (pracowników instytucji edukacyjnych i szkoleniowych specjalizujących się w zagadnieniach rynku pracy) oraz pilotażowego przetestowania tego programu w każdym z krajów partnerskich. Będzie to unikatowa próba ujednolicenia stosowanych dotychczas modeli outplacementu umożliwiającą wyprowadzenie jednej – europejskiej koncepcji ramowej.

Bibliografia

1. Berg-Peer, J. (2004): *Outplacement w praktyce*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
2. Boni M., Żak-Rosiak E. (red.) (2002): *Bezrobocie co robić?* FRP, Suwałki.
3. Flis A., Mos M., Zacharzewski A. (2002): *Outplacement. Program ułatwiania zmian pracy dla zwalnianych pracowników*. Akade, Kraków.
4. Florek L. (1992): *Zwolnienia pracowników z przyczyn dotyczących zakładów pracy*. Twigger, Warszawa.
5. Koral J. (2009): *Outplacement – sposób na bezrobocie*. Biuletyn FISE 2/2009, Warszawa.
6. Kwiatkiewicz A., Hernik K. (2010): *Outplacement – przewodnik dla pracodawców*. FISE, Warszawa.
7. Marciniak, J. (2009), *Optymalizacja zatrudnienia: zwolnienia, outsourcing, outplacement*, Oficyna Wolters Kluwer Business.
8. Moskal Z. (2002): *Raport z realizacji programu Bezrobocie – co robić?* Podręcznik outplacementu. Warszawa.
9. Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Program Operacyjny Kapitał Ludzki, Narodowe strategiczne Ramy Odniesienia 2007–2013, Warszawa 2007.
10. <http://www.lgrant.com/Czytelnia>
11. <http://www.lgrant.com>
12. <http://www.eu-eof.net>

Dane korespondencyjne autorek:

mgr inż. Jolanta RELIGA

ITeE – PIB, Radom

e-mail: jola.religa@itee.radom.pl

mgr Anna KICIOR

WUP, Filia w Radomiu

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

Wybrane problemy słowackiego rynku pracy

Selected problems of the Slovak labour market

Słowa kluczowe: Słowacja, system edukacji, rynek pracy, bezrobocie, outplacement.

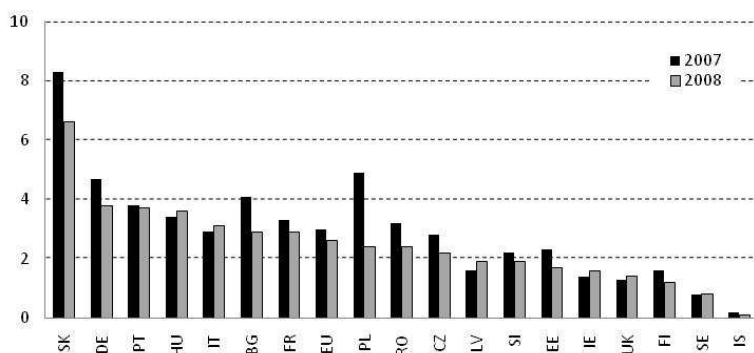
Key words: Slovakia, educational system, labour market, unemployment, outplacement.

Summary

The article describes the current situation on the labour market in Slovakia against a background of the EU and concerning different social groups. This paper presents shortly the steps being undertaken by the Slovak government to improve the quality of the human resources for the labour market. COOP Institute of Education is the Slovak partner institution of the *European Outplacement Framework* project, involved in these activities. Therefore, the role of the mentioned institute either in the international project or on the local labour market, was presented.

Rynek pracy w Słowacji

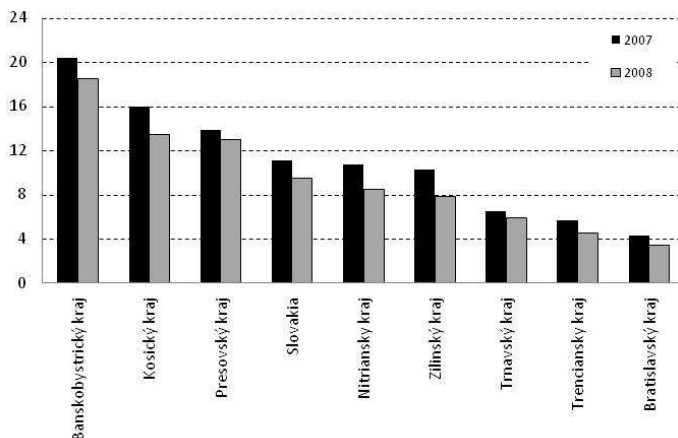
Sytuacja na rynku pracy w Słowacji charakteryzowała się w roku 2008 stałym i gwałtownym spadkiem bezrobocia i wysokim wzrostem zatrudnienia. Jednakże ten pozytywny trend zdołał jedynie częściowo złagodzić długoterminowe uporczywe zaburzenia równowagi. Udział bezrobocia długoterminowego, mimo spadku o 1,7 punktów procentowych w roku 2008 (w stosunku do roku 2007) pozostał wysoki i wynosił 6,6% (rys. 1). Stopa bezrobocia wśród osób z wykształceniem podstawowym w tym samym czasie spadła o 5,3% do 39,3%, ale pozostała stosunkowo wysoka w porównaniu z grupami legitymującymi się innymi (wyższymi) poziomami wykształcenia.



Rys. 1. Poziom bezrobocia długotrwałego w Słowacji na tle innych krajów UE

Źródło: Eurostat.

Regionalne zróżnicowania w rozwoju ekonomicznym znalazły swoje odbicie w stopie bezrobocia, która w powiecie Banská Bystrica jest ponadpięciokrotnie wyższa niż w powiecie Bratislava. W odniesieniu do struktury bezrobocia, wyzwaniem na przyszłość pozostaje potrzeba powiązania systemu edukacji z rynkiem pracy i rozwiązanie problemu zróżnicowań regionalnych (rys. 2).



Rys. 2. Poziom bezrobocia w Słowacji w ujęciu regionalnym [%]

Źródło: Słowacki Urząd Statystyczny, Labour Force Survey.

Zgodnie z zaleceniami Komisji Europejskiej rząd Republiki Słowackiej podjął kroki wspierające zatrudnianie osób długotrwale bezrobotnych i ponowną ich integrację z rynkiem pracy, poprawę struktury wykształcenia osób aktywnych zawodowo i wzmacnianie stopnia dostosowania edukacji i szkoleń zawodowych z realnym popytem na siłę roboczą i zapotrzebowaniem na konkretne umiejętności. Na szczególne wsparcie rządu mogą liczyć również inicjatywy mające na celu zmniejszanie różnic pomiędzy regionami kraju, głównie poprzez wzmacnianie mobilności siły osób pracujących i poszukujących zatrudnienia.

Wspieranie zatrudnienia grup społecznie pokrzywdzonych (np. długotrwale bezrobotnych) jest narzędziem aktywnej polityki rynku pracy mającym na celu integrowanie tych grup z rynkiem pracy. Instrument ten umożliwia głównie udzielanie pomocy w poszukiwaniu zatrudnienia, oferowanie odpowiednich szkoleń, wspieranie procesu rekrutacji osób społecznie pokrzywdzonych oraz utrzymania ich aktywności zawodowej. Podejmowane działania zwiększają motywację i zdolność osób długotrwale bezrobotnych do poszukiwania pracy, jak również podnoszą ich atrakcyjność dla potencjalnych pracodawców. Wdrożenie instrumentów aktywnego rynku pracy w ramach Programu Operacyjnego *Zatrudnienie i Włączenie Społeczne*, na który w Słowacji z funduszy EFS i budżetu państwa przeznaczono w 2009 roku 64 miliony euro, a 68 milionów zaproponowano na rok 2010. Ministerstwo Pracy, Spraw Socjalnych i Rodziny Republiki Słowacji przewiduje, że zapewni tym wsparcie dla około 270 000 osób poszukujących pracy.

W przypadku osób społecznie pokrzywdzonych poszukujących pracy, często problemem nie jest brak kwalifikacji, lecz brak zainteresowania pracą w zamian za niskie wynagrodzenie. W rezultacie osoby takie stają się beneficjentami zasiłków społecznych. Przyczyną tego stanu

rzeczy jest również stosunkowo wysoki podatek i obciążenie składkami na cele społeczne grup o niskich dochodach. Zmniejsza to atrakcyjność pracy w porównaniu z poziomem zasiłków społecznych.

W przypadku grup społecznych starszych wiekiem, dodatkowo ważną rolę odgrywa brak odpowiedniego wykształcenia i znikome zainteresowanie pracodawców zatrudnieniem starszych pracowników. Wprowadzony od niedawna specjalny zasiłek dla osoby pracującej (in-work benefis) powinien pomóc podnieść motywację do poszukiwania pracy i jednocześnie pozostawiania na rynku pracy przez długi czas, nawet w przypadku zatrudnienia z dochodem bliskim płacy minimalnej. Zdaniem grupy specjalistów, koncepcja zasiłku dla osoby pracującej uzupełnia aktualny system podatkowy działając na zasadzie negatywnego podatku dochodowego. Dochód z zatrudnienia pozostający na poziomie poniżej ustalonego progu jest uzupełniany państwowym przelewem na rzecz pracownika w maksymalnej wysokości 83,25 euro rocznie, która to kwota z dniem 1.03.2009 została podniesiona do 181,03 euro (w ramach pakietu środków antykryzysowych na lata 2009 do 2010). Oczekuje się, że zasiłek dla osoby pracującej pozwoli złagodzić etap przejścia od dochodów z okresu bezrobocia do tych z okresu zatrudnienia i podniesie poziom aktywności na rynku pracy.

Mobilność siły roboczej

Główną przeszkodą w rozwoju mobilności regionalnej pracowników jest brak mieszkań do wynajęcia w Słowacji. Szczególnym wyzwaniem jest praktyczny brak prywatnego rynku obrotu mieszkaniami. Ogranicza to możliwości uzyskania pracy w innych regionach, a przez to możliwości zredukowania różnic pomiędzy poszczególnymi regionami. Przygotowywana obecnie *Biała Księga* dotycząca Państwowej Polityki Mieszkaniowej do roku 2015, wspierając mieszkalnictwo kładzie większy nacisk na podniesienie mobilności siły roboczej, umożliwiając bardziej elastyczne przystosowanie się jednostek i rodzin do potrzeb rynku pracy. *Biała Księga* ma również na celu społeczne ukierunkowanie polityki mieszkaniowej, zwłaszcza poprzez wspieranie grup pracowników o niskich dochodach i grup ryzyka ze społecznego punktu widzenia. W ramach Państwowego Funduszu na Rozwój Mieszkalnictwa wyasygnowano znaczne kwoty na rzecz budowy mieszkań pod wynajem.

Kształcenie i szkolenie dla rynku pracy

Kroki mające na celu poprawę jakości zasobów pracy są próbą rozwiązania braku kompatybilności pomiędzy popytem ze strony pracodawców i ich wymagań a strukturą wykształcenia po stronie podaży na rynku pracy. Kształcenie osób poszukujących pracy i pracowników w sposób ukierunkowany, zgodnie z potrzebami i wymaganiami pracodawców to warunek uzyskania realnego zatrudnienia.

Duże znaczenie w tym zakresie ma opublikowana przez Ministerstwo Pracy, Spraw Socjalnych i Rodziny Republiki Słowacji analiza na temat prognozowania potrzeb rynku pracy i wymagań odnośnie do umiejętności. Szczegółowa analiza i prognoza dotyczy rozwoju popytu na pracę w Republice Słowacji do roku 2020, w podziale według sektorów gospodarki, powiatów i wykształcenia. Krajowe projekty, które są obecnie przygotowywane, skupiają się na inicjatywach zaspokajających potrzeby pracodawców i prognozowaniu potrzeb rynku pracy. Badane są bieżące potrzeby pracodawców, wykonuje się opisy zawodów i wymagań kwalifikacyj-

nych. Wyższa jakość prognozowania potrzeb rynku pracy w zakresie kwalifikacji pomoże lepszemu powiązaniu wymagań pracodawców z kształceniem i szkoleniem zawodowym. Analiza skuteczności programów kształcenia i szkolenia dla rynku pracy jako element aktywnej polityki rynku pracy jest przeprowadzana co 6 miesięcy.

Wyniki badań w dziedzinie potrzeb pracodawców będą zastosowane w praktyce, także w ramach Krajowego Projektu *Kształcenie i Szkolenia dla Rynku Pracy*.

Przyjęta w Słowacji Ustawa o Kształceniu i Szkoleniu Zawodowym poprawia stopień dostosowania pomiędzy potrzebami rynku pracy a treściami kształcenia zawodowego i rozwiązuje problem deficytu pracowników w określonych zawodach. Ustawa stwarza przestrzeń dla lepszego powiązania treści kształcenia z potrzebami rynku pracy, zwłaszcza poprzez włączenie pracodawców w kształcenie zawodowe na poziomie średnich szkół zawodowych.

Niski udział Słowaków w kształceniu ustawicznym nadal pozostaje barierą dla dynamicznie reagującej struktury podaży kapitału ludzkiego w odpowiedzi na popyt. Jednolity system doradztwa zawodowego w ciągu całego życia umożliwi wszystkim grupom populacji uzyskać wszechstronną informację na temat możliwości kształcenia i jego perspektyw na rynku pracy. System umożliwi prawidłową orientację jednostek przy wybieraniu rodzaju i poziomu kształcenia (w odniesieniu do możliwości zatrudnienia), w ten sposób poprawi ich zdolność do uzyskania zatrudnienia w każdej fazie ich życia. Obecnie trwają prace nad stworzeniem i wdrożeniem rozwiązań legislacyjnych dla działania systemu doradztwa zawodowego przez całe życie.

Rynek pracy w Słowacji charakteryzuje się aktualnie brakiem stabilności, jednakże trend w kierunku zrównoważenia jest charakterystyczny dla rozwoju zatrudnienia i spadku stopy bezrobocia. Z perspektywy terytorialnej, region bratysławski ma najwyższe notowania i dlatego celowe jest promowanie tych działań, które prowadzą do wspierania wysoko kwalifikowanej siły roboczej zorientowanej (uprofilowanej) na gospodarkę wiedzy obejmującą wsparciem pracodawców i ich pracowników. Aby kontynuować spadek poziomu bezrobocia, konieczne będzie skoncentrowanie się na osobach długotrwale bezrobotnych, ponieważ obecnie ich udział w całkowitej stopie bezrobocia w Słowacji znacznie wzrósł.

Instytut Edukacji COOP i jego rola na lokalnym rynku pracy



Instytut Edukacji (CIE) COOP oferuje kompleksowe usługi w dziedzinie edukacji dorosłych. COOP działa na słowackim rynku edukacyjnym od wielu lat i aktualnie dysponuje cennym doświadczeniem i wykwalifikowaną kadrą trenerów i ekspertów. Został powołany do życia w 1983

roku jako instytucja edukacyjna działająca na rzecz spółdzielni konsumenckich. Działania Instytutu Edukacji COOP są ukierunkowane na kształcenie zawodowe dorosłych. Instytut oferuje 28 akredytowanych kursów szkoleniowych. Działalność COOP ma zasięg ogólnokrajowy i w chwili obecnej oferuje szeroki wybór profesjonalnych działań w sferze edukacji adresowanych do różnych grup klientów. Ze względu na swój profil, COOP działał w strukturach wielu cennych partnerstw z przedsiębiorstwami, instytucjami rynku pracy i otoczenia biznesu na szczeblu lokalnym i regionalnym. COOP jest również członkiem Słowackiego Stowarzyszenia Instytucji Edukacji Dorosłych (AIVD).

Aktualna sytuacja na słowackim rynku pracy była jednym z powodów, dla którego Instytut COOP zdecydował włączyć się w międzynarodowy projekt edukacyjny Leonardo da Vinci: *European outplacement Framework (EOF)*. Udział w tym projekcie umożliwia instytutowi poszerzenie zakresu działań szkoleniowych i przyczynia się do podniesienia szans bezrobotnych obywateli Słowacji na znalezienie i utrzymanie pracy. Dzięki współpracy z instytucjami szkoleniowymi z Austrii (Szulungszentrum Fohnsdorf), Polski (ITeE – PIB, Radom), Grecji (DIMITRA Institute), Słowenii (School Centre Ptuj, Univerzitetni Rehabilitacijski Inštitut Republike Slovenije – Soca) i Danii (Randers Bo – Og Erhvervstraening) możliwy będzie między innymi transfer i wdrożenie Przewodnika Metodologicznego (MTG), który jest adresowany do trenerów (w instytucjach szkoleniowych) i mentorów (w firmach) uczestniczących w procesie doradztwa i pośrednictwa pracy świadczonych osobom bezrobotnym i zagrożonym bezrobociem. COOP rozwinie dzięki temu swoje doświadczenie związane z formami wsparcia dla ludzi poszukujących pracy. Obecność COOP w projekcie *EOF* pozwala na włączenie się do procesu zwiększania zatrudnialności osób bezrobotnych i pomocy w rozwijaniu kontaktów pomiędzy osobami bezrobotnymi a rynkiem pracy.

Materiały źródłowe

1. National Reform Programme of the Slovak Republic for 2008-2010 (IMPLEMENTATION REPORT 2009).
2. www.migration.sk.
3. <http://www.slovenskecentrum.sk/en/news/read/4984/analysts-situation-on-labour-market-will-improve-only-slowly>.

Dane korespondencyjne autora:

Katarina ŠARFICKÁ

Vzdelávací Inštitút COOP (COOP Institute of Education)

e-mail: kholesova@vic.sk

Edukacja dla rynku pracy w Słowenii

Education for the labour market in Slovenia

Słowa kluczowe: edukacja zawodowa, rynek pracy, kwalifikacje, bezrobocie, outplacement.

Key words: vocational education, qualifications, unemployment, outplacement.

Summary

The article presents an outline of vocational education system in Slovenia, concerning professional counselling and principles concerning the recognition of qualifications. Against this background, either the activity of one of Slovenian partner institution of the European Outplacement Framework or its participation in activities undertaken by the partnership have been presented.

System edukacji w Słowenii

System edukacji w Słowenii jest bardzo zbliżony do polskiego. Edukacja dzieci od 6 do 15 roku życia jest obowiązkowa i bezpłatna.

Szkoła podstawowa jest dziewięcioletnia i obejmuje 3 cykle nauczania: I cykl 6–8 lat, II cykl 9–11 lat, III cykl 12–14 lat. Po II i III cyklu nauki uczniowie zdają egzaminy. Ostatni etap łączy się z wyborem przedmiotów dodatkowych, adekwatnych do zainteresowań i dalszej drogi kształcenia. Ukończenie szkoły powszechnej, zdanie zewnętrznych egzaminów końcowych umożliwia uczniom przejście do wybranej szkoły średniej II stopnia. Uczniowie, którzy spełnili wymóg dotyczący kształcenia obowiązkowego i ukończyli co najmniej siedem klas w 9-letniej szkole elementarnej, mogą kontynuować naukę w ramach krótkiego cyklu kształcenia zawodowego.

Kolejnym etapem kształcenia (po szkole podstawowej), podobnie jak w Polsce, są Gimnazja, które zapewniają ogólne średnie wykształcenie i kończą się maturą. Obok ogólnokształcących gimnazjów rozwinięta jest także sieć gimnazjów profilowanych: technicznych, ekonomicznych, artystycznych.

Średnie wykształcenie można zdobyć w Słowenii także po zdaniu egzaminu rzemieślniczego lub zawodowego przed specjalną komisją. W ramach szkolnictwa średniego funkcjonują:

- szkoły zawodowe, w których nauka trwa 2 lub 3 lata. Uczniowie uczestniczą w zajęciach praktycznych, które przygotowują ich do wykonywania przyszłej pracy. Obecnie w Słowenii

niewiele osób chce uczyć się w tych szkołach i wykonywać w przyszłości zawody rzemieślnicze;

- technika – w ciągu 4 lat uczniowie realizują dwa poziomy nauki: podstawowy (obowiązkowy) kończący się egzaminem zawodowym oraz drugi, dodatkowy – zakończony maturą, która pozwala na kontynuowanie nauki na uczelni wyższej (brak ograniczeń w wyborze kierunku studiów). W technikum uczniowie są przygotowywani do wykonywania takich zawodów jak ekonomista, urzędnik, geodeta. W szkole zatrudniona jest osoba pełniąca funkcję doradcy (student adviser), która prowadzi zajęcia grupowe i rozmowy indywidualne z uczniami na temat ich zachowania, postępów w nauce, a także świadczy pomoc z zakresu poradnictwa zawodowego (np. uczniowie przygotowują portfolio);
- szkoła średnia ogólnokształcąca (4 lata, zakończona maturą).

Szkoły zawodowe i profilowane umożliwiają zdobycie wykształcenia:

- niższego zawodowego (dwa i pół roku nauki),
- średniego zawodowego (trzy lata nauki),
- średniego specjalistycznego (cztery lata nauki lub dwa po skończonej trzyletniej szkole lub też roczny kurs zawodowy po skończonym gimnazjum),
- wyższego zawodowego (dwa lata nauki, przynajmniej 40% praktyki u pracodawcy).

Większość uczniów kształcących się na poziomie podstawowym, średnim I stopnia i średnim II stopnia uczęszcza do szkół publicznych (99,4%), które są zakładane i w całości finansowane przez państwo oraz samorządy lokalne. Szkoły prywatne, zakładane przez organizacje niepubliczne, realizujące programy zatwierdzone przez państwo, są dotowane przez państwo (od 85% do 100%).

Studia są prowadzone przez uniwersytety i kolegia zawodowe. Szkoły wyższe w Słowenii są dwustopniowe. Pierwszy etap kończy się zdobyciem dyplomu, drugi to studia podyplomowe, które dzielą się na magisterskie i doktorskie oraz na specjalizacje.

W Słowenii, liczącej niewiele ponad 2 mln mieszkańców, funkcjonują trzy uniwersytety: w Lublanie, Mariborze i Primorskiej. Działają również 21 publicznych i 25 prywatnych wyższych szkół zawodowych. W ostatnich latach powstało także 10 samodzielnych szkół wyższych: Wydział Studiów Humanistycznych w Koprze, Wyższa Szkoła Zarządzania w Koprze, Wydział Podyplomowych Studiów Europejskich w Kranju, IEDC – Szkoła Przedsiębiorczości w Bledzie, Instytut Humanistycznych Studiów Podyplomowych w Lublanie, Politechnika w Novej Gorici, Wyższa Szkoła Turystyki w Portorożu, Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości w Portorożu, Wyższa Szkoła Administracji i Przedsiębiorczości Novo Mesto, Państwowa Wyższa Szkoła Policyjna. W Słowenii działają również uniwersytety trzeciego wieku. W każdym większym mieście działają tzw. Ljudske Univerze (uniwersytety ludowe), w których dorośli mogą uzupełniać swoje wykształcenie i rozwijać zainteresowania.

Uniwersytety państwowe i pojedyncze wydziały (które są na ogół instytucjami prywatnymi) prowadzą na ogół studia akademickie i zawodowe zgodnie z trójstopniowym systemem bolońskim. Kolegia zawodowe prowadzą głównie studia zawodowe.

System edukacyjny w Słowenii zakłada, że każdy, kto opuścił szkołę lub podjął naukę w szkole zawodowej ma możliwość powrotu do systemu szkolnego i kontynuowania kształcenia na wyższych szczeblach. Szczególną troską otaczani są uczniowie ze specjalnymi potrzebami oraz uczniowie bardzo zdolni. Istnieją też szkoły (dwujęzyczne) dla mniejszości narodowych, np. Węgrów i Włochów.

Dla osób dorosłych prowadzi się kształcenie w tych wszystkich formach, które są przeznaczone dla młodzieży – od kształcenia na poziomie średnim do studiów uniwersyteckich. Programy przewidziane wyłącznie dla dorosłych prowadzą uniwersytety ludowe i szereg innego rodzaju placówek edukacyjnych. Kształcenie dorosłych prowadzi się również w formie programów doskonalenia zawodowego w zakładach pracy.

Poradnictwo zawodowe

W Słowenii nie ma formalnych wymagań dotyczących tego, kto może być doradcą zawodowym. Na tym stanowisku zatrudniane są głównie osoby z wykształceniem humanistycznym (psycholodzy, pedagodzy, socjolodzy). Porady dotyczące wyboru dalszej ścieżki edukacji zawodowej, preferencji zawodowych można uzyskać m.in. w:

- instytucjach publicznych służb zatrudnienia (ESS) – dostępne dla wszystkich zainteresowanych,
- szkołach podstawowych i średnich – dla uczniów,
- Instytucie Edukacji dla Dorosłych – dla doksztalających się dorosłych,
- centrach kariery – dla studentów.

Służby Zatrudnienia (ESS) mają biura rozlokowane w całym kraju (12 biur). Grupami docelowymi ESS są uczniowie, studenci, osoby, które „wypadły” z systemu edukacji, bezrobotni (95,5 tysiąca osób zarejestrowanych jako bezrobotne). Ci ostatni najczęściej korzystają z pomocy ESS, kiedy chcą określić cele i kierunki swojej kariery, gdy potrzebują dodatkowej motywacji, mają problemy ze zdrowiem, a także by ukończyć jakieś kursy. W centrum można uzyskać informację o możliwości zatrudnienia, a także dostęp do testów komputerowych pomagających ocenić własne umiejętności. Poradnictwo zawodowe w ESS głównie ma charakter indywidualny (przykładowy czas spotkań to 45–60 minut). Czasami odbywa się również w małych grupach. Doradcy zawodowi w pracy z klientami posługują się testami zainteresowań, testami osobowości i programami komputerowymi do planowania ścieżki kariery. Służby Zatrudnienia działają na rzecz redukcji bezrobocia (szczególnie strukturalnego), redukcji różnicowania regionalnego w sytuacji na rynku pracy. Cel ESS to także wzrost elastyczności i kompetencji osób zatrudnionych, promocja nowych form zatrudnienia, wzmacnianie społecznego zaangażowania i przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu.

Szkolni pedagodzy i psycholodzy oraz pracownicy socjalni pomagają uczniom i ich rodzicom w rozwiązywaniu problemów związanych z nauką. Są także ich doradcami zawodowymi. W szkole podstawowej uczniowie otrzymują informacje z zakresu doradztwa zawodowego na różnych przedmiotach (tematy z poradnictwa zawodowego są integralną częścią programu nauczania danego przedmiotu) oraz podczas specjalnych dni „tematycznych” (np. dnia sportu). Warsztaty na temat kariery zawodowej, zainteresowań itp. są realizowane również na lekcjach wychowawczych. W 8 klasie uczeń uzyskuje informacje o szkołach, specjalnych stronach internetowych, podręczniku do planowania kariery i prowadzenia portfolio. Organizowane są warsztaty i rozmowy indywidualne dla uczniów i ich rodziców. W ostatnich latach powstało wiele prywatnych, lokalnych inicjatyw związanych z poradnictwem zawodowym.

Centra kariery, w Polsce znane jako Akademickie Biura Karier, to kolejny element słoweńskiego systemu poradnictwa i doradztwa zawodowego. Centra organizują bezpłatne warsztaty dla studentów, nawiązują kontakty z pracodawcami i prowadzą rekrutację kandydatów.

Zaangażowane są również w organizację obowiązkowych praktyk dla studentów oraz takich przedsięwzięć jak dni kariery.

Uznawalność kwalifikacji

Wszystkie zawody występujące w Unii Europejskiej można podzielić na trzy grupy. Pierwsza to tzw. zawody sektorowe – w nich kwalifikacje uznawane są automatycznie we wszystkich państwach Unii. Przykładowo zawodami sektorowymi są: lekarz, lekarz dentysta, pielęgniarka, położna, farmaceuta, lekarz weterynarii. We zawodach tych doszło do ujednolicenia kształcenia. Każde państwo członkowskie przedstawia tylko listę świadectw spełniających te warunki i na tej podstawie kwalifikacje są uznawane w całej Unii. W Słowenii kwestie te reguluje rozporządzenie o szczegółowych zasadach postępowania w sprawie uznawania kwalifikacji na wykonywanie regulowanych zawodów lub regulowanej działalności zawodowej w Republice Słowenii (na podstawie dyrektyw sektorowych). Dyrektywy określają zasady wykonywania zawodu wspólne dla wszystkich państw członkowskich i wprowadzają automatyczny system uznawania kwalifikacji podstawowych oraz – dla lekarza i lekarza dentysty – specjalistycznych. Oznacza to, że osoba legitymująca się dyplomem wskazanym w aneksie stanowiącym załącznik do odpowiedniej dyrektywy (bądź odpowiadającym wymaganiom dyrektywy) może bez spełniania dodatkowych formalności czy wymagań poruszać się w granicach Unii i występować o uznanie kwalifikacji oraz umożliwienie swobodnego wykonywania sektorowego zawodu.

Procedurę uznawania kwalifikacji w innych zawodach sektorowych w analogiczny sposób przeprowadzają organy zrzeszeń zawodowych (np. izby: pielęgniarek i położnych, aptekarskie, lekarzy weterynarii) właściwe ze względu na miejsce planowanego wykonywania zawodu.

Druga grupa zawodów to zawody regulowane, tj. zawody, specjalności i stanowiska pracy, dla których słoweńskie przepisy przewidują konieczność posiadania odpowiedniego poziomu wykształcenia, spełnienia wymagań kwalifikacyjnych lub innych dodatkowych wymagań. Są wśród nich takie, których wykonywanie wymaga wyższego wykształcenia (np. nauczyciel) oraz takie, dla których wykonywania wystarczy wykształcenie na poziomie niższym (kierowca zawodowy). Lista zawodów regulowanych jest płynna, stale uzupełniana wraz z wydawaniem nowych przepisów regulacyjnych, zgodnie z ustawą o narodowych kwalifikacjach zawodowych. Aktualnie jest ich w Słowenii ok. 400. Sposób uznawania kwalifikacji w każdym z zawodów reguluje państwo przyjmujące, a każda sprawa rozpatrywana jest indywidualnie. W tym celu wydano odpowiednie przepisy krajowe.

Uznawanie kwalifikacji obywateli z państw Unii Europejskiej chcących wykonywać w Słowenii jeden z zawodów regulowanych odbywa się zgodnie z ustawą z 2002 r. o zasadach uznawania nabytych w państwach członkowskich Unii Europejskiej kwalifikacji do wykonywania zawodów regulowanych. Po pozytywnym zakończeniu przewidzianych procedur, osoby te będą mogły pracować tak samo jak absolwenci słoweńskich szkół i uczelni. Postępowanie w sprawie uznania kwalifikacji powinno zakończyć się w ciągu czterech miesięcy od dnia przedstawienia przez wnioskodawcę wszystkich dokumentów. Listę dokumentów określa przede wszystkim rozporządzenie ministra pracy w sprawie wzoru formularzy składanych w postępowaniu o uznanie kwalifikacji do wykonywania zawodów regulowanych Dz. U. RS 41/2004. Jeśli dla uzyskania prawa do wykonywania zawodu regulowanego słoweńskie przepisy wymagają decyzji lub opinii organizacji zawodowych, mogą one uczestniczyć w tym postępo-

waniu na prawach strony. Decyzje, które w nim zapadną, są dla nich wiążące. Ilekroć przepisy regulacyjne uzależniają wykonywanie zawodu od spełnienia określonych wymogów dotyczących niekaralności lub postawy etycznej, ustala się spełnienie tych przesłanek na podstawie dokumentów wystawionych przez państwo wnioskodawcy. Decyzja o uznaniu kwalifikacji, w przypadku gdy program kształcenia albo zakres wykonywanego zawodu w państwie wnioskodawcy różni się znacząco od obowiązującego w Słowenii, zostanie uzależniona od odbycia stażu adaptacyjnego albo zaliczenia testu umiejętności. Okres stażu nie może przekraczać trzech lat – gdy chodzi o zawód, dla którego wykonywania przepisy regulacyjne wymagają dyplomu studiów wyższych lub świadectwa ukończenia szkoły pomaturalnej; dwóch lat – gdy wystarczy świadectwo szkoły średniej. Informacje o zawodach regulowanych w Słowenii można uzyskać w Ministerstwie Pracy.

Kwalifikacje w zawodach niewymienionych w pierwszej i drugiej grupie uznaje sam pracodawca. Niezależnie od tego uznaje się kwalifikacje do prowadzenia pewnego typu działalności – przede wszystkim gospodarczej.

Specjalnie dla dorosłych wprowadzono tzw. system „certyfikacji”, oparty na kompetencjach. Jest to system oceny i akredytacji państwowych kwalifikacji zawodowych (2000), który został przygotowany przez Ministerstwo Pracy, Rodziny i Spraw Społecznych, we współpracy z partnerami społecznymi. Osoby dorosłe mogą zweryfikować swe umiejętności zawodowe i uzyskać kwalifikacje na podstawie określonego na szczeblu krajowym zestawu standardów wymagań. Uzyskanie państwowych kwalifikacji zawodowych wymaga specjalnej procedury oceny i akredytacji, dokonywanej w oparciu o analizę indywidualnej teczki z dokumentacją (tzw. portfolio).

School Center Ptuj – partner międzynarodowego projektu *European Outplacement Framework*

Centrum Kształcenia w Ptuj jest instytucją publiczną działającą w oparciu o ustawę o organizacji i finansowaniu edukacji (Dziennik Ustaw z RS, no. 12/96, 23/96 22/00). Działania Centrum prowadzone są zgodnie z Ustawą o Szkołach Wyższych i Decyzją Rządu Słowenii. Działalność instytucji jest finansowana z trzech źródeł: budżetu Republiki Słowenii, składek studentów, działalności marketingowej. Ponadto, niezależnie od głównych źródeł finansowania, instytucja ma podpisane umowy dotyczące realizacji programów doksztalcenia i doskonalenia osób bezrobotnych, realizuje programy edukacyjne, szkolenia dla dorosłych, w tym dla pracowników. Centrum pozyskuje również środki dodatkowe realizując projekty międzynarodowe finansowanych głównie ze środków EFS. Jednym z nich jest projekt transferu innowacji *European Outplacement Framework (EOF)*, współrealizowany od roku przez Centrum z instytucjami partnerskimi z 5 innych krajów Unii Europejskiej.

W strukturze Centrum funkcjonują autonomiczne jednostki edukacyjne: Szkoła Ekonomiczna; Szkoła biotechnologiczna; Szkoła Elektrotechniki i Informatyki; Szkoła Inżynierii Mechanicznej; Centrum szkoleniowe; Wyższa szkoła zawodowa. W zależności od typu, mają one za zadanie organizację zajęć praktycznych i praktycznego przygotowania do zawodu uczniów i studentów, przygotowanie kandydatów na mistrza, brygadzystę oraz organizację egzaminów kierowniczych, przygotowanie do certyfikacji krajowych kwalifikacji zawodowych, do praktycznego egzaminu końcowego i szkolenia zawodowego, przygotowanie do matury.

Dodatkowo Centrum prowadzi badania (głównie poprzez udział w projektach) w zakresie identyfikacji potrzeb technologicznych, obserwację zmian w procesach pracy, metod zwiększania potencjału konkurencyjnego poprzez opracowanie nowych technologii, innowacji i badań.

W dokumentach programowych instytucji zapisane są cele długoterminowe, wynikające m.in. z Programu Rozwoju Regionalnego. Instytucja koncentruje się przede wszystkim na przygotowaniu do kształcenia ustawicznego, tworzeniu programów, które zapewnią nie tylko wysoką jakość kształcenia, ale również zatrudnienie absolwentów. Centrum zakłada w swoim działaniu, że osiągnięcie celów długofalowych będzie możliwe dzięki:

- zapewnieniu jakości kształcenia,
- rozwojowi edukacji dorosłych w różnych środowiskach,
- dalszemu rozwojowi zawodowego szkolnictwa wyższego i zwiększeniu udziału dorosłych w edukacji ustawicznej,
- dalszemu rozwojowi i wdrażaniu nowych programów szkolenia uaktualnianych zgodnie z identyfikowanymi potrzebami środowiska, zapewniających uzyskanie zatrudnienia,
- tworzeniu regionalnych ośrodków szkoleniowych,
- stworzeniu silnego partnerstwa współpracy z regionalnymi podmiotami gospodarczymi,
- utrzymaniu międzynarodowej współpracy i wymiany doświadczeń w edukacji w tym edukacji dorosłych, możliwości wykorzystania szans rozwoju i funduszy społecznych na rzecz rozwoju.

Centrum Kształcenia w Ptuj to instytucja zatrudniająca ogółem blisko 250 osób, w tym około 180 osób stanowi potencjał kadry dydaktycznej, w tym nauczyciele kształcenia praktycznego, wykładowcy na kursach, doradcy. W procesie kształcenia w Centrum uczestniczy ok. 2000 studentów.

Zarówno zarządzający, jak i nauczyciele mają świadomość, że w przypadku edukacji mają do czynienia z długim w perspektywie i złożonym procesem i że jakiekolwiek osiągnięcia uzależnione są od osiągnięcia pożądanego efektu synergii przede wszystkim jakości i skuteczności współpracy międzynarodowej. Zdaniem kadry zarządzającej instytucji jest to również niezwykle ważne dla dalszej współpracy regionalnej, jak również nie pozostaje bez wpływu na elastyczność dwustronnej i wielostronnej wizji współpracy.

Stąd zaangażowanie Centrum zarówno w projekt *European Outplacement Framework*, jak i projekt *Near Job*, PT/06/B/F/PP-159191, który stanowił podstawę i punkt wyjścia dla nowej inicjatywy (*EOF*) podjętej przez partnerstwo ponadnarodowe w ramach LLProgramme. W ramach projektu *Near Job* zakończono w roku 2008 opracowany został przewodnik metodologiczny dla tutorów i mentorów uczestniczących w procesach kształcenia dla sektora administracji. W ramach nowego projektu przewidziano transfer i dostosowanie jego treści do wymogów sektora edukacji i szkoleń zawodowych (VET). Centrum Szkoleniowe Ptuj, wykorzystując swoje bogate doświadczenia w zakresie szkoleń zawodowych i potężne zaplecze kadry dydaktycznej, zaangażowane jest szczególnie w opracowanie programu szkolenia dla osób wspierających bezrobotnych lub zagrożonych bezrobociem w poszukiwaniu zatrudnienia. Uczestnikami tych szkoleń będą trenerzy reprezentujący instytucje szkoleniowe oraz mentorzy, czyli osoby odpowiedzialne za procesy edukacji pracowników w zakładach pracy. Wypracowanie takiego ujednoliconego programu oraz organizacja modelowego szkolenia stanowić będzie niezwykle cenne uzupełnienie oferty edukacyjnej centrum oraz przełożyć się może, w perspektywie długo-

terminowej, na poprawę sytuacji na słoweńskim rynku pracy, głównie dzięki rozwojowi kompetencji wspomnianych tutorów i mentorów.

Materiały źródłowe

1. Strona domowa Centrum Kształcenia w Ptuj – <http://www.s-scptuj.mb.edus.si/>
2. Informacje dot. Edukacji Konsulatu Republiki Słowenii – <http://www.konsulat-slowenia.com.pl>
3. Informacje o systemach edukacji w Europie – <http://www.eurydice.org>

Dane korespondencyjne autora:

dr Dorota KOPROWSKA

ITeE – PIB, Radom

e-mail: Dorota.koprowska@itee.radom.pl

Darja HARB

School Centre Ptuj

darja.harb@scptuj.si

Sylwetki wybitnych oświatowców

Prof. dr hab. Wiltrud Gieseke



Prof. dr hab. Wiltrud Gieseke (ur. 1947 r.) od ponad 30 lat współuczestniczy w niemieckim i międzynarodowym dyskursie andragogicznym, podejmując prace naukowe w następujących obszarach:

- profesjonalizacja edukacji dorosłych,
- nauczanie i uczenie się dorosłych,
- programy kształcenia i doradztwo,
- badania biograficzne,
- adresaci i instytucje edukacji dorosłych,
- historia edukacji dorosłych.

Po złożeniu egzaminów nauczycielskich w 1970 r. w Oldenburgu, podjęła studia nauk pedagogicznych w Berlinie, które ukończyła w 1973 r. W 1980 r. obroniła pracę doktorską w Westfalskim Uniwersytecie Wilhelma w Monastyrze nt. „Jakość i struktura materiałów autoedukacyjnych kształcenia i dokształcania pedagogicznego”. Habilitację uzyskała w 1987 r. na podstawie pracy „O zawodowej socjalizacji andragogów. Jakościowe studium wchodzenia w rolę zawodową”.

Pracę zawodową rozpoczęła w 1976 r. w Ośrodku Pedagogicznym Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych (DVV) we Frankfurcie nad Menem, uczestnicząc w projekcie opracowywania materiałów samokształceniowych dla etatowych pracowników edukacji dorosłych, a następnie w projekcie ewaluacji materiałów samokształceniowych. W latach 1980–1989 kontynuowała pracę naukową w Uniwersytecie w Oldenburgu, następnie w Bremie (do 1992 r.), by w 1992 r. objąć Katedrę Edukacji Dorosłych na Uniwersytecie Humboldta w Berlinie.

W swojej karierze zawodowej kierowała 18 projektami badawczymi, których rezultaty były podstawą licznych publikacji naukowych. Oto niektóre z projektów badawczych:

- Ewaluacja kursów przekwalifikujących dla bezrobotnych nauczycieli organizowanych przez Urząd Pracy w Wilhelmshaven.
- Ewaluacja kursów przekwalifikujących dla bezrobotnych absolwentów szkół wyższych w Bremen.
- Studium biograficzne „Przekwalifikowanie bezrobotnych kobiet w nowych landach RFN”.
- Eksperyment i ewaluacja studiów podyplomowych edukacji dorosłych w Uniwersytecie Humboldta w Berlinie.
- Studium empiryczne: Edukacja dorosłych, kwalifikowanie dorosłych – kierowanie dorosłymi. Źródła edukacji dorosłych w nowych landach RFN.
- Studium przypadku: Uniwersytet Powszechny w Dreźnie w latach 1945–1997.
- Międzynarodowe studium empiryczne: Edukacja kulturalna/interkulturowe związki sąsiedztwa regionów Polski i Niemiec (Lubuskie/Warszawa, Brandenburg/Berlin).

- Badanie potrzeb w zakresie doskazywania we współpracy z Niemieckim Instytutem Edukacji Dorosłych (DIE).
- Modele doradztwa w edukacji dorosłych.

W latach 1984–2009 była kierownikiem, ekspertem lub doradcą 26 gremiów.

Warte podkreślenia są Jej wspólne naukowe przedsięwzięcia z Polską. Prof. W. Gieseke kontynuuje zapoczątkowaną w okresie Niemieckiej Republiki Demokratycznej współpracę z Uniwersytetem Warszawskim. Z inicjatywy zespołu, który tworzą obok prof. Gieseke, dr Helga Stock oraz prof. J. Półturzycki i prof. Henryk Depta, zrealizowano cztery polsko-niemieckie projekty badawcze, do których włączyli się także inni naukowcy, m.in. dr Renata Góralska, prof. Józef Kargul, dr K. Pierścieniak, prof. Ewa Przybylska, dr Sylwia Słowińska, dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec:

- Studenci a uniwersytet. Badania nad wyborem studiów i funkcjami uczelni (pod red. H. Depty, J. Półturzyckiego, J. Reichela, D. Schaale, E. Schulze Herrmann, H. Stock i E.A. Wesołowskiej, Wyd. A. Marszałek, Toruń 1995).
- Kultura studiowania w Polsce i w Niemczech. Studium porównawcze (pod red. H. Depty, W. Gieseke, R. Góralskiej, J. Półturzyckiego, J. Reichela, H. Stock i E.A. Wesołowskiej, Wyd. Żak, Warszawa 2001).
- Doświadczenia edukacyjne kobiet w Polsce i w Niemczech (pod. red. W. Gieseke, R. Siebers, H. Solarczyk, E.A. Wesołowskiej, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 24, Wyd. UMK, Toruń 2001, ss. 261).
- Edukacja kulturalna dorosłych w Niemczech. Studium przypadku: Berlin/Brandenburgia, (pod red. W. Gieseke, K. Opelt, H. Stock, I. Börjesson, Wyd. ITEE, Warszawa – Płock 2005, ss. 429).

Aktualnie we współpracy polsko-niemieckiej przygotowywany jest projekt dotyczący edukacji muzealnej dorosłych.

W dorobku naukowym prof. W. Gieseke znajduje się: 21 monografii, 16 prac pod redakcją oraz liczne artykuły. Oto niektóre z publikacji Wiltrud Gieseke:

- Gieseke, W./Robak, S./Wu, M.-L. (Hrsg.): Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens. Bielefeld: transcript Verl 2009.
- Arnold, R./Gieseke, W./Zeuner, C. (Hrsg.): Bildungsberatung im Dialog. Band I - III. Band I: Theorie – Empirie – Reflexion. Band II: 13 Wortmeldungen. Band III: Referenzmodelle. Baltmannsweiler 2009.
- Gieseke, W.: Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. 2., unveränd. Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2009.
- Gieseke, W.: Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2008.
- Gieseke, W.: Programmforschung – Kontinuitäts- und Reformbedarfe unter dem Anspruch lebenslangen Lernens. Institutionalentwicklung 9und lebenslanges Lernen. In: Herzberg, H. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, 2008. S. 91–116.
- Gieseke, W., Kargul, J. (Hrsg.): Europäisierung durch Kulturelle Bildung. Band 1: Gieseke, W. Opelt, K. Stock, H. Börjesson, I.: Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster u.a.: Waxmann, 2005.

Band 2: Depta, H., Kargul, J., Pólturzycki, J. (Hrsg.): Kulturelle Erwachsenenbildung in Polen am Beispiel Lubuskie, Warschau und Plock. Münster u.a.: Waxmann, 2005. Band 3: Deutsch-polnische Forschergruppe (Hrsg.): Interkulturelle Betrachtungen Kultureller Bildung in Grenzregionen – mit Buckower Empfehlungen. Berlin: Humboldt-Universität, 2005 (Erwachsenenpädagogischer Report; Bd. 6).

- Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2003.
- Gieseke, W., Opelt, K. unter Mitarb. v. Heuer, U.: Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945 – 1997. Opladen: Leske und Budrich, 2003.
- Gieseke, W.: Von der Weiterbildungsarbeit zum Beruf und zur Profession. Zur Diskussion der Weiterbildungsprofessionalität. In: Grundlagen der Weiterbildung, Praxishilfen, GdW-Ph 44 November 2001, 5. 280, S. 1–14.
- Gieseke, W. (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen: Leske u. Budrich, 2001.
- Gieseke, W. (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberuflich pädagogische Mitarbeiter/innen in der konfessionellen Erwachsenenbildung“. Recklinghausen: Bitter, 2000.
- Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Band 1: Bildungstheoretische Grundlagen und Analysen. Band 2: Bildungspolitische Konsequenzen. Neuwied; Kriftel: Luchterhand, 1999 (Grundlagen der Weiterbildung).
- Arnold, R./Gieseke, W./Nuißl, E. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogik. Zur Konstitution eines Faches. Festschrift für Horst Siebert zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, 1999 (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; Bd. 18).
- Gieseke, W. u.a.: Erwachsenenbildung als Frauenbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 1995.

W Polsce opublikowano następujące prace W. Gieseke:

I. Raporty z badań:

- 1) H. Depta, W. Gieseke, R. Górska, J. Pólturzycki, J. Reichel, H. Stock, E.A. Wesołowska, Kultura studiowania w okresie transformacji. Studium porównawcze, Wyd. Żak, Warszawa 2001, ss. 207.
- 2) W. Gieseke, R. Siebers, H. Solarczyk, E.A. Wesołowska, Doświadczenia edukacyjne kobiet w Polsce i w Niemczech, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 24, Wyd. UMK, Toruń 2001, ss. 261.
- 3) W. Gieseke, K. Opelt, H. Stock, I. Börjesson, Edukacja kulturalna dorosłych w Niemczech. Studium przypadku: Berlin/Brandenburgia, Wyd. ITEE, Warszawa – Plock 2005, ss. 429;

II. Tłumaczenia artykułów:

- 1) W. Gieseke, Kształcenie ustawiczne a perspektywy edukacji dorosłych w Niemczech, w: Edukacja Dorosłych, 2, 1995, s. 79–84.
- 2) W. Gieseke, Dyskusja o jakości z punktu widzenia edukacji dorosłych w Niemczech, w: T. Aleksander (red.), Teraźniejszość i przyszłość edukacji dorosłych, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 13, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1997, s. 199–201.

- 3) W. Gieseke, Planowanie w sieci zależności, w: Z.P. Kruszewski, E.A. Wesołowska (red.), Integracja prac andragogów Europy Środkowej i Wschodniej, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 20, Wyd. Novum, Płock – Warszawa 2000, s. 79–89.
- 4) O demokracji i hierarchii w podziale pracy – albo: specyficzny dla płci podział pracy, jak daleko oko sięga?!, w: E. Przybylska (red.), Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje, Wyd. UMK, Toruń 2001, s. 381–391.
- 5) W. Gieseke, Akademia Państwowych Muzeów w Berlinie (ASMB) – analiza przypadku, w: Edukacja Otwarta, 2003, 1, s. 91–103.
- 6) W. Gieseke, Emocjonalność w procesach uczenia się dorosłych, w: Edukacja Dorosłych, 2003, 1, s. 13–19.
- 7) W. Gieseke, Transformacja kultury bez edukacji? Sytuacja edukacji kulturalnej w Europie, w: Rocznik Andragogiczny' 2003, Warszawa – Toruń 2004, s. 127–137.

III. Recenzje książek:

- 1) W. Gieseke, Politische Weiterbildung und Frauen [Edukacja polityczna kobiet], Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin, t. 4, bez rocznika, w: Edukacja Dorosłych, 1996, 1, s. 172–173. (rec. Hanna Solarczyk).
- 2) H. Depta, W. Gieseke, R. Góralska, J. Półturzycki, J. Reichel, H. Stock, E. A. Wesołowska, Kultura studiowania w okresie transformacji. Studium porównawcze, w: Edukacja Otwarta, 2001, 4, s. 229–233 (rec. Hanna Solarczyk).
- 3) R. Arnold, W. Gieseke (red.), Die Weiterbildungsgesellschaft [Społeczeństwo edukacji dalszej], Luchterhand 1999, w: Edukacja Dorosłych, 2001, 4, s. 139–148. (rec. Hanna Solarczyk).
- 4) W. Gieseke (red.), Handbuch zur Frauenbildung [Podręcznik edukacji kobiet], Opladen 2001, w: Terazniejszość – Człowieka – Edukacja, 2001, 3, s. 107–117 (rec. Ewa Przybylska).
- 5) W. Gieseke, Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive [Uczenie się przez całe życie i emocje. Oddziaływanie emocji na procesy edukacji z punktu widzenia teorii relacji], Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2007, ss. 280, w: Acta Universitatis Nicolai Copernici – Pedagogika, 2009, 1 (rec. Hanna Solarczyk-Szwec).

Hanna Solarczyk-Szwec

Nota biograficzna stanowi uzupełnienie artykułu prof. Hanny Solarczyk-Szwec *Generacje i osobowości (Wiltrud Gieseke) w niemieckiej andragogice* opublikowanego w nr 1/2010 Edukacji Ustawicznej Dorosłych.

Dr hab. Sabine Manning



Dr hab. Sabine Manning jest niemiecką badaczką specjalizującą się w edukacji porównawczej, założycielką w 1991 roku Forum Badania Edukacji (WIFO), redaktorem portalu internetowego WIFO poświęconego badaniom edukacji w Europie (www.wifo-gate.org) oraz redaktorem *Biuletynu Europejskich Badań nad Nauką i Pracą* (Newsletter for European Research in Learning and Work [L&W] (www.news.wifo-gate.org)).

Dr Manning była pracownikiem naukowym w Instytucie Szkolnictwa Wyższego (Institute of Higher Education) oraz w Instytucie Edukacji Zawodowej w Berlinie (BIBB).

Uzyskała tytuł doktora habilitowanego w dziedzinie edukacji porównawczej na Uniwersytecie Technicznym w Dreźnie (1988/93). Prowadziła działalność dydaktyczną na wydziale edukacji tego uniwersytetu (1995/96). Jednocześnie była zaangażowana w tworzenie i koordynację pracy forum WIFO. W latach 1999–2000 pracowała jako ekspert zagraniczny Instytutu Badań Edukacyjnych na Uniwersytecie Jyväskylä w Finlandii.

Dr Manning kierowała projektami badawczymi w dziedzinie edukacji na terenie całej Europy, w tym monitoringiem procesu wdrażania edukacyjnych programów Unii Europejskiej oraz badaniami porównawczymi systemów edukacji zawodowej w odniesieniu do edukacji ogólnej/akademickiej. Koordynowała pracę partnerstwa naukowego PETRA realizującego badania w zakresie modularyzacji edukacji i szkoleń zawodowych oraz kierowała pracami europejskiego partnerstwa na rzecz kwalifikacji zorientowanych dualnie w ramach programu UE Leonardo da Vinci.

W ciągu kilku lat była zaangażowana w inicjatywę koordynowaną przez CEDEFOP zmierzającą do wygenerowania podejścia/koncepcji i narzędzi informacji oraz komunikacji internetowej w obszarze badań europejskiej edukacji i szkoleń zawodowych. W ramach programu CEDRA opracowała dla CEDEFOP pilotażowy przegląd badań europejskich European Research Overview (ERO). Badanie to bazowało na zasobach zgromadzonych przez WIFO i zaowocowało utworzeniem forum współpracy badawczej (wówczas ERO Gateway, aktualnie WIFO Gate) oraz bazy informacyjnej o ekspertach, publikowanych artykułach, projektach (ERO Base). We współpracy z CEDEFOP ReferNet opracowała nową bazę zasobów informacyjnych dotyczących europejskich badań w dziedzinie edukacji i szkoleń zawodowych oraz rozwoju zasobów ludzkich (VET&HRD Base).

Jednocześnie w ramach 5 Programu Ramowego UE, dr Manning koordynowała tzw. *Akcje Towarzyszące* poświęcone budowie bazy danych o zasobach naukowych odnoszących się do tematu rozwoju zasobów ludzkich w Europie (EHRD Base). Baza tych zasobów była utrzymywana i zarządzana we współpracy z Uniwersyteckim Forum RZL w Wielkiej Brytanii (University Forum for HRD).

Powyższe doświadczenie pozwoliło dr Manning zrealizować badania poświęcone rozwojowi współpracy oraz treści europejskich badań edukacyjnych. Wykonana w ramach tych badań analiza sieci przeprowadzona została we współpracy z Instytutem Studiów Biznesowych (Institute of Business Studies) na Uniwersytecie Otwartym w Berlinie (Free University). Rezultaty tych badań opublikowano w Research Monitor na stronie WFO (WIFO Monitor).

Aktualnie, działalność dr Manning skupia się wokół rozwijania europejskich zasobów badawczych zgromadzonych dotychczas na portalu WIFO, z uwzględnieniem bazy danych osobowych ekspertów, bazy dysertacji oraz bazy programów studiów magisterskich dotyczących tematyki procesów uczenia się i pracy. W ścisłej współpracy z Siecią Europejskich Badań Edukacji i Szkoleń Zawodowych (European Research Network in Vocational Education and Training – VETNET), dr Manning redaguje na stronie WIFO wykaz publikacji i referatów prezentowanych podczas corocznej Europejskiej Konferencji Badań Edukacyjnych (European Conference of Educational Research – ECER).

Nieodłącznym elementem tej współpracy jest promowanie komunikacji pomiędzy badaczami europejskimi, w szczególności redagowanie i dystrybucja Biuletynu Europejskich Badań nad Edukacją i Pracą (Newsletter for European Research in Learning and Work – L&W) oraz zarządzanie licznymi listami mailingowymi celem upowszechniania informacji o badaniach w dziedzinie edukacji zawodowej i rozwoju zasobów ludzkich realizowanych na terenie całej Europy.

Jest członkiem zarządu sieci VETNET oraz członkiem Uniwersyteckiego Forum RZL.

Wybrane publikacje:

1. Manning S.: How to improve the standing of vocational compared to general education: A collaborative investigation of strategies and qualifications across Europe. In Descy, Pascaline; Tessaring, Manfred (eds.). Training in Europe. Second report on vocational training research in Europe 2000: Background report. Cedefop Reference series (3 volumes). Luxembourg 2001 (co-author: Johanna Lasonen).
2. Manning S.: Linking Educational Research Activities across Europe: A review of the WIFO Gateway. In: European Educational Research Journal/ EERJ Vol. 6 (2007) No 4, pp. 446–450 [http://www.worlds.co.uk/eeerj/content/pdfs/6/issue6_4.asp] (see also WIFO Gate: About)
3. Manning S.: VET and HRD research in European countries: Profile of national research. Research Forum WIFO: Berlin. 2008/2009. [<http://www.b.shuttle.de/wifo/vet&hrd/=profile.htm>]
4. Manning S.: Web-based support for collaborative research. In: B. Nyhan (ed.): Taking steps towards the knowledge society. Luxembourg 2002 (CEDEFOP Reference series; 25), pp. 86–91.
6. Manning S.: What can we learn from the use of qualifications with a dual orientation across Europe? In: European Journal “Vocational Training” (CEDEFOP) No. 23 (2001), pp. 45–52.

Adres do korespondencji:

Dr hab. Sabine MANNING

Research Forum WIFO,

Neue Blumenstrasse 1, D-10179 Berlin,

Tel./Fax: *49-30-2421273

e-mail: sm@wifo-gate.org

Informację przygotowano na podstawie danych dostępnych na stronie forum WIFO (<http://www.b.shuttle.de/wifo/contact.htm>) oraz danych uzyskanych od samej Dr Sabine Manning

*Małgorzata Kacprzak
ITeE – PIB, Radom*

Recenzje, konferencje, informacje

European Outplacement Framework – EOF,

14–15 kwietnia 2010, Larisa – Grecja

W kwietniu bieżącego roku odbyły się drugie warsztaty robocze międzynarodowego partnerstwa realizującego projekt *European Outplacement Framework – EOF Vocational Support for People with Difficulty on Employment Access*. Warsztaty zostały zorganizowane przez greckiego partnera projektu – instytucję szkoleniową działającą od ponad 20 lat na terenie całej Grecji – Dimitra Institute of Training and Development.

Jednym z celów spotkania było wypracowanie wspólnych kryteriów doboru oraz opisu narzędzi procesu outplacementu stosowanych dotychczas w krajach partnerskich, tj. Austrii, Grecji, Słowacji, Słowenii, Polsce i Danii. Ustalono, że obok informacji podstawowych (nazwa, czas trwania, grupy celowe), wśród kryteriów znajdują się: charakterystyka stosowanego podejścia metodologicznego, wskaźniki sukcesu, kompetencje wymagane od tutorów lub mentorów.

Opracowany w ramach projektu katalog dobrych praktyk w zakresie wdrażania usług outplacementu będzie możliwy do uniwersalnego zastosowania w całym partnerstwie, a w perspektywie długoterminowej – w innych krajach Unii Europejskiej. Jako przykłady polskich doświadczeń zaprezentowano 3 narzędzia: program adaptacji zawodowej, kurs inspiracji oraz klub pracy. Opisy przygotowano przy współpracy i akceptacji Departamentu Rynku Pracy Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej.

Wspomniany katalog zostanie przygotowany i opublikowany przez partnerstwo projektu na stronie internetowej www.eu-eof.net w sześciu językach UE. Finalizacja prac nad tym produktem planowana jest na jesień br. Stanie się on punktem wyjścia dla dalszych działań zmierzających do przygotowania jednolitej propozycji programu doskonalenia kompetencji (oraz wdrożenia modelowych szkoleń) osób wspierających bezrobotnych lub zagrożonych bezrobociem w procesie poszukiwania zatrudnienia. Uczestnicy modelowych szkoleń rekrutować się będą (w każdym kraju partnerskim) spośród trenerów instytucji szkoleniowych, jak i przedstawicieli zakładów pracy.

Kolejne warsztaty poświęcone wspomnianemu programowi szkolenia odbędą się w Słowenii w dniach 23–25 listopada 2010 roku.

Dorota Koprowska

Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*

W dniach 24–26 maja 2010 roku odbyła się w Ciechocinku cykliczna konferencja z udziałem przedstawicieli środowisk pedagogiki pracy i nauk z nią współpracujących, której głównym inicjatorem od wielu lat jest prof. Zygmunt Wiatrowski.

Organizatorami tegorocznej konferencji były: Włocławskie Towarzystwo Naukowe (które obchodziło 30-lecie istnienia), Wyższa

Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna Włocławku (która obchodziła 15-lecie istnienia) we współpracy z Zespołami Pedagogiki Pracy Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN oraz Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Patronat nad konferencją sprawowali: Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne oraz Urząd Marszałkowski Sejmiku Województwa Kujawsko-Pomorskiego.

Wysoką rangę konferencji nadała obecność wielu znamienitych osobistości, m.in.: prof. zw. dr. hab. Stanisława Kaczora (WSZiA w Opolu), prof. zw. dr. hab. Stefana M. Kwiatkowskiego (przewodniczący Zespołu Pedagogiki Pracy KNP PAN), prof. zw. dr. hab. Tadeusza Aleksandra (przewodniczący Zespołu Pedagogiki Dorosłych KNP PAN), prof. zw. dr. hab. Jerzego Niemca (NWSP w Białymstoku), prof. zw. dr. hab. Janusza Sztumskiego (UŚI w Katowicach), prof. zw. dr. hab. Zbigniewa Kwiecińskiego (prezes PTP), prof. zw. dr. hab. Augustyna Bańki (UAM w Poznaniu), prof. zw. dr. hab. Kazimierza Uzdzińskiego (WSM w Legnicy), prof. zw. dr. hab. Kazimierza Wenty (US w Szczecinie), prof. zw. dr. hab. Jerzego Kunikowskiego (AP w Siedlcach), prof. zw. dr. hab. Eugenii Malewskiej (WSliE TWP w Olsztynie), prof. zw. dr. hab. Nelli Nyczkało (ANP Ukrainy w Kijowie), prof. zw. dr. hab. A.I. Kuźmińskiego (Uniwersytet im. B. Chmielnickiego w Czerkasach) i wielu innych. Ogółem konferencję zaszczyliło swoją obecnością blisko czterdziestu profesorów i dwudziestu doktorów.

Problematyka konferencji koncentrowała się wokół zagadnień:

- Społeczeństwo wiedzy i społeczeństwo pracy jako podstawowe kategorie pojęciowe.
- Wiedza i praca jako dominujące wyznaczniki współczesnego rozwoju cywilizacyjnego.

- Dążenie do społeczeństwa wiedzy i pracy jako najbardziej znaczące oczekiwania naszych czasów.
- Rola nauk społeczno-pedagogicznych w kształtowaniu nowej jakości cywilizacyjnej – społeczeństwa wiedzy i pracy.

Podczas spotkań plenarnych zaprezentowano blisko 20 referatów i wystąpień o znaczeniu strategicznym dla dalszego rozwoju pedagogiki pracy i andragogiki. Natomiast w zespołach problemowych przedstawiono ponad 40 wystąpień, które ukazały różne aspekty badawcze i aplikacyjne dotyczące społeczeństwa wiedzy i pracy podejmowane w środowiskach akademickich, instytutach naukowych, ośrodkach doskonalenia nauczycieli i innych placówkach.

Organizatorzy konferencji przewidują wydanie publikacji, która stanowić będzie ważny wkład do pogłębionej refleksji nad stanem pedagogiki pracy. Nowe wyzwania wynikające z wdrażania Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji, Strategii uczenia się przez całe życie, inicjatywy „Now Skills for Now Jobs”, czy też wynikające z modernizacji systemu kształcenia zawodowego w Polsce, tworzą nowy kontekst dla rozwoju instrumentarium pojęciowego i badawczego pedagogiki pracy.

Krzysztof Symela

***Labour Productivity, Investment
in Human Capital and Youth
Employment. Comparative Developments
and Global Responses,***

**R. Blanpain, W. Bromwich,
O. Rymkevich, S. Spattini (red.),**
wyd. Kluwer Law International, Holandia,
marzec 2010, ISBN: 9789041132499

Poziom bezrobocia stale rośnie prawie we wszystkich krajach, a jego odsetek jest szczególnie wysoki wśród osób młodych. Jeżeli ten

trend nie zostanie odwrócony, potencjalne długofalowe szkody gospodarcze i społeczne będą niemożliwe do oszacowania.

Z tego powodu w marcu 2009 r. w Fundacji im. Marco Biagi w Modenie (Włochy), odbyła się międzynarodowa konferencja *Labour Productivity, Investment in Human Capital and Youth Employment*, otwarta przez Prezydenta Republiki Włoskiej, Giorgio Napolitano, w której uczestniczyli specjaliści z zakresu prawa pracy, zarządzania zasobami ludzkimi, ekonomii pracy, socjologii, edukacji i statystyki.

Publikacja zawiera wybór tekstów i opracowań prezentowanych podczas międzynarodowej konferencji, zawierających rezultaty badań uzyskanych przez naukowców reprezentujących 12 krajów (Włochy, Hiszpania, Rosja, Szwecja, Bułgaria, Estonia, Węgry, Polska, Izrael, Nigeria, Chiny i Singapur). Giorgio Napolitano podkreślił wybitną odwagę, determinację i poświęcenie Marca Biagi'ego jako uczonego prawa pracy, zaangażowanego w szeroko zakrojone reformy prawa pracy, który zginął tragicznie 19 marca 2002 roku.

Marco Biagi był bezpośrednio zaangażowany w kształtowanie polityki rynku pracy na poziomie UE, zwłaszcza jako członek Grupy Wysokiego Szczebla ds. Stosunków Przemysłowych i Zarządzania Zmianami w Unii Europejskiej. W centrum europejskiej polityki zatrudnienia w ostatnich latach znajdowała się kwestia elastyczności i bezpieczeństwa na rynku pracy (ang. *flexicurity*) i właśnie ten problem podjął w badaniach profesor socjologii ze Szwecji – **Bengt Furåker**. Zauważył on, że młodzi ludzie zazwyczaj zmieniają pracę kilka razy, zanim decydują się na zatrudnienie długoterminowe. Furåker omawia także różnicę pomiędzy bezpieczeństwem pracy rozumianym jako umowa o pracę na czas nieokreślony oraz poczuciem posiadania odpowiednich szans na znalezienie innej

pracy z zapewnieniem podobnych warunków finansowych. Przedstawione wyniki badań są w pewnym stopniu paradoksalne: młodzi pracownicy, którzy mają zapewnione miejsce pracy, są bardziej optymistyczni w kwestii szans na uzyskanie pracy w innych, równie dobrych warunkach, nawet jeśli są one mniej bezpieczne niż dotychczasowe (częściowo ze względu na przepisy dotyczące ochrony zatrudnienia). W swojej pracy Furåker stara się wyjaśnić ten paradoks.

Ekaterina Ribarova w swoim artykule uwzględniła zmiany w zakresie zatrudnienia i polityki dotyczące szkolnictwa wyższego w Bułgarii w ciągu ostatnich dwóch dekad. W pierwszych latach transformacji wielu Bułgarów, zwłaszcza reprezentantów młodszych grup wiekowych, wyemigrowało na Zachód. Z dostępnych danych statystycznych wynika, że z 600 tys. Bułgarów, którzy wyemigrowali w latach 2001–2005, do kraju wróciło 400 tys. przywożąc zarówno swoje oszczędności, jak i nowe umiejętności z korzyścią dla gospodarki w kraju. W pracy autorka koncentruje się w szczególności na potrzebie modernizacji systemu edukacji na wszystkich poziomach w zakresie wyposażenia technicznego, programów nauczania, a przede wszystkim kapitału ludzkiego.

W związku z rozwojem gospodarki w okresie przejściowym w Polsce, **Henryk Bednarczyk** i **Jolanta Religa** wskazali w swoim artykule pięciokrotny wzrost w rekrutacji na studia uniwersyteckie w ostatnich dziesięcioleciach, co daje blisko 50% udział młodych ludzi w szkolnictwie wyższym. Autorzy zaprezentowali szereg działań na rzecz zwalczania bezrobocia wśród polskiej młodzieży, m.in. częściowe finansowanie rozwoju kwalifikacji zawodowych, finansowanie studiów podyplomowych, staże i przygotowanie zawodowe w miejscu pracy. Autorzy wskazali jednak na ogólny brak zainteresowania ze strony firm, przejawiający się

w krótkoterminowych stażach dla studentów i postrzeganiu zapewnienia opieki jako dodatkowego kosztu po stronie pracodawcy. Jeden z wniosków wskazuje, że udział partnerów społecznych stanowi niezbędny element w celu osiągnięcia pozytywnych wyników zmian w systemie.

Publikacja zawiera także artykuł na temat zarządzania zasobami ludzkimi w branży bankowej, w którym autorzy: **Christina Anagnostopoulou** i **Massimo Pilati** skupili się nie tyle na kwestii bezrobocia, lecz na rozwoju kariery zawodowej przyszłych menedżerów. Z ich badań wynika, że pracodawcy powinni motywować i wspierać zdolności adaptacyjne pracowników poprzez zwiększenie ich zaangażowania w zadania zawodowe.

María Luisa Hernández Martín analizuje w swoim artykule rolę kwalifikacji zawodowych w zapewnianiu ochrony pracowników oraz prezentuje zmiany zachodzące w szkolnictwie wyższym, w szczególności w Hiszpanii.

Wychodząc poza Europę, artykuł **Hilary Josephs** stanowi autorytatywny przegląd możliwości zatrudnienia dla młodych ludzi w Chinach. Autorka twierdzi, że Chiny są dobrze przygotowane do radzenia sobie z obecnym kryzysem gospodarczym ze względu na doskonałe wskaźniki ekonomiczne okresu przedrecesyjnego: wysoki wskaźnik wzrostu gospodarczego, znaczne zmniejszenie ubóstwa i skrajnego ubóstwa, wysoki udział zatrudnienia wśród młodych i kobiet, niska stopa bezrobocia wśród dorosłych i młodzieży. Tradycyjne modele prawa pracy nie są wystarczające do opisanie obecnej sytuacji w Chinach.

W podobnym duchu, **Li-Li** i **Zhang Xiao Fang-Ming** omawiają szkolnictwo wyższe, zatrudnienie i rynek pracy w Chinach oraz przedstawiają wyniki badania przeprowadzonego wśród absolwentów zatrudnionych w Guangdong. Zwracają uwagę na gwałtowny

wzrost liczby absolwentów uczelni wyższych w ostatnich dziewięciu latach (od nieco ponad 1 miliona do ponad 6 milionów) i przedstawiają dowody na niedopasowanie oczekiwań i absolwentów do wymogów rynku pracy.

Rosemary Chew i **Chew Soon Beng** dokonali przeglądu kształcenia zawodowego w Singapurze, który charakteryzuje się naciśnięciem wywieranym przez niewykwalifikowanych imigrantów poszukujących pracy na nisko dochodowych stanowiskach pracy.

Omówione wyżej prace to jedynie wybrane artykuły, publikacja zawiera bowiem bardzo szeroki wybór dokumentów i analiz porównawczych z krajów Europy, Ameryki Północnej i Południowej, Azji i Afryki, dostarczając wielu informacji i wskaźników pedagogom, prawnikom, politykom, prezentując omawiane problemy w konkretnych kontekstach krajowych i regionalnych.

*Małgorzata Kacprzak
ITeE – PIB w Radomiu*

Kazimierz M. Czarnecki – *Profesjologia*

Oficina Wydawnicza „Humanitas”.
Sosnowiec 2010, ss. 223

Profesjologia „to nauka o warunkach, procesie, wynikach i prawidłowościach zawodowego rozwoju dzieci; szkolno-zawodowego rozwoju młodzieży i dorosłych pracujących oraz pozawodowego rozwoju emerytów i rencistów” (s. 16).

Treść pracy została zawarta w siedmiu rozdziałach logicznie uporządkowanych i o jasno sformułowanych tytułach poprzedzona wprowadzeniem. Całość zamyka bogaty zestaw bibliograficzny (307 pozycji).

Rozdział I – „Charakterystyczne cechy profesjologii (s. 15–28) – skupia uwagę na

głównych cechach profesjologii jako nowej dziedziny wiedzy o zawodowym rozwoju dzieci, młodzieży i dorosłych. Autor analizuje pojęcie profesjologii, wyznacza cele tej nauce takie jak: dążenie do obiektywnego poznawania warunków, procesu, wyników i prawidłowości rozwoju zawodowego człowieka, jak i opanowanie wiedzy w tym zakresie oraz wskazanie możliwości i potrzeby przekształcania poznawczej rzeczywistości o zawodowym rozwoju człowieka. Z tych celów Autor wyprowadza funkcje i zadania profesjologii.

Przedmiotem badań naukowych profesjologii „jest poznanie zawodowego rozwoju człowieka jako jednej z najważniejszych w jego życiu kategorii ogólnego rozwoju” (s. 18). Kolejno K.M. Czarnecki wymienia podstawowe przesłanki, terminologię, źródła historyczne profesjologii. Wyróżnia również, biorąc pod uwagę bieg życia ludzkiego, następujące działy profesjologii:

- prozawodowy rozwój dzieci wieku przedszkolnego,
- prozawodowy rozwój uczniów szkół podstawowych i gimnazjów,
- zawodowy rozwój uczniów szkół zawodowych,
- zawodowy rozwój pracujących.

Profesjologia jako nauka posiada związek z innymi naukami o człowieku takimi jak: psychologia, pedagogika, socjologia, filozofia, anatomia, etnologia, prakseologia, ergonomia, historia.

Rozdział II – „Teoretyczne podstawy profesjologii” (s. 29–70) informuje Czytelnika o twierdzeniach, które są wynikiem wielu analiz, przemyśleń, dociekań literaturowych, własnych badań empirycznych oraz własnych refleksji związanych z indywidualnym zawodowym rozwojem dzieci, młodzieży, dorosłych.

W ciekawy, syntetyczny, wyczerpujący i pogłębiony sposób ukazano związki rozwoju zawodowego z innymi kategoriami ogólnego rozwoju człowieka takimi, jak rozwój biolo-

giczny, fizyczny, umysłowy, uczuciowy, społeczny, kulturalny, moralny, erotyczny, estetyczny, polityczny, psychomotoryczny. Na tym tle scharakteryzowano ogólne teorie rozwoju człowieka:

- energetyzm życia ludzkiego,
 - potrzeb ludzkich,
 - czynności ludzkich,
 - sensu życia ludzkiego,
 - podziału pracy ludzkiej
- oraz szczegółowe teorie zawodowego rozwoju, tj. cech człowieka, potrzeby, wydatkowania energii, wyboru i decyzji.

Rozdział III – „Warunki rozwoju zawodowego” (s. 71–97). We wprowadzeniu do tego rozdziału Autor definiuje dwa pojęcia „czynniki” i „wyznaczniki”. Kolejno przechodzi do krótkiego wywodu wyjaśniającego Czytelnikowi podmiotowe uwarunkowania rozwoju:

- *biologiczne* (genetyczne uwarunkowania cech organizmu, metabolizm, typ systemu nerwowego, typ temperamentu (sangwini, flegmatyk, choleryk, melancholik), typ antropologiczny i konstrukcyjny: płeć, zdrowie (fizyczne i psychiczne) i wiek życia człowieka;
- *fizyczne* (czynniki enogene i egzogene),
- *psychiczne*;
- *przedmiotowe* uwarunkowania rozwoju takie jak: historyczne, techniczne, kulturowe, społeczne, polityczne, pedagogiczne, ekonomiczne.

Przedstawione czynniki i wyznaczniki rozwoju człowieka, w tym rozwoju zawodowego są bardzo szerokie i wieloaspektowe.

Rozdział IV – „Proces zawodowego rozwoju” (s. 99–160). Dokonano szczegółowej analizy periodyzacji rozwoju człowieka (wyjaśnienie pojęć). Scharakteryzowano następujący podział rozwoju zawodowego:

- okres preorientacji zawodowej dzieci (od urodzenia do 10 roku życia),

- okres orientacji zawodowej młodzieży (od 11 do 15 roku życia),
- okres szkolnego uczenia się zawodu (od 16 do 25 roku życia),
- okres kwalifikowanej pracy zawodowej dorosłych (od 18 do 70 roku życia),
- okres reminiscencji i refleksji społeczno-zawodowej emerytów.

Rozdział V – „Wyniki zawodowego rozwoju” (s. 161–182) odnoszą się głównie do poszczególnych okresów rozwoju zawodowego człowieka:

- dojrzałość psychospołeczna młodzieży do wyboru zawodu,
- sukcesy szkolno-zawodowe uczących się zawodu,
- kwalifikacje społeczno-zawodowe absolwentów,
- przydatność społeczno-zawodowa absolwentów szkół zawodowych,
- sukcesy społeczno-zawodowe pracujących,
- zawodowa osobowość pracownika.

Rozdział VI – „Metody naukowych badań profesjologii” (s. 183–191) dotyczy typowych metod przydatnych w profesjologii. Zdefiniowano pojęcia: „profesjografia”, „metoda profesjograficzna”, „profesjogram” oraz metodę analizy, oceny i interpretacji wytworów działania. Skromniej omówiono metody określone jako pomocnicze w badaniach naukowych profesjologii, ponieważ są one już bardzo starannie opracowane w pracach metodologicznych. Chodzi o metody: obserwacyjną; eksperymentalną; wywiadu i rozmowy; ankietową, kwestionariuszy i inwentarzy osobowości, socjometryczną, introspekcyjną, testową i statystyczną.

Rozdział VII – „Pomocniczy słownik profesjologii” (s. 193–206) zawiera przykładowe pojęcia profesjologiczne, które mają pomóc odbiorcom w rozumieniu istoty zawodowego rozwoju człowieka (profesjologii). Czytelników chcących zapoznać się z nowymi termi-

nami profesjologicznymi odsyłam do pracy: K.M. Czarnecki, B. Pietruliewicz (red.), *Leksykon profesjologiczny*. Sosnowiec 2010, która zawiera około 600 pojęć z tej dziedziny.

Książka nie jest lekturą łatwą. Nie wystarczy ją przeczytać, trzeba uważnie przestudiować, ponieważ jest to nowa nauka (dziedzina). Autor prof. dr hab. K.M. Czarnecki jest twórcą profesjologii. Stworzył całościowy ogląd nauki o zawodowym rozwoju człowieka. Praca ma charakter nie tylko poznawczy, ale i kształcący. Jej problematyka teoretyczna, jak i praktyczna jest społecznie użyteczna.

Praca adresowana jest do pracowników naukowych, psychologów, pedagogów, socjologów, jak i nauczycieli wychowawców oraz pracodawców w zakładach pracy. W pełni może służyć doradcom zawodowym, pracownikom powiatowych i wojewódzkich urzędów pracy.

Całość dzieła posiada starannie przemysłaną oraz logicznie ujętą strukturę treści. Praca znacząca, o dużych walorach nowatorskich. Pod względem edytorskim nie budzi zastrzeżeń.

Piotr Kowolik

***Szkolnictwo z polskim językiem
nauczania w państwach europejskich
– stan i perspektywy
praca zbiorowa pod red.:
Tadeusza Lewowickiego,
Jerzego Nikitorowicza,
Aliny Szczurek-Boruty
Białystok – Cieszyn – Warszawa 2010,
ss. 470***

Publikacja jest swoistym raportem o szkolnictwie z polskim językiem nauczania w tych państwach europejskich, w których znajdują się skupiska Polaków i osób polskiego pochodzenia. Podjęcie próby opracowania

takiego raportu podyktowane było nie tylko troską o to szkolnictwo, ale także ideą edukacji wielokulturowej i duchem integracji europejskiej.

W pierwszej części książki opisano szkolnictwo polonijne w Europie Środkowo-Wschodniej, m.in. na Białorusi, Litwie, Ukrainie oraz w Federacji Rosyjskiej. Cześć druga nawiązuje do szkolnictwa z polskim językiem nauczania na pograniczu polsko-czesko-słowackim. Szkolnictwo polonijne w Europie Zachodniej i Południowej jest omówione w części trzeciej na przykładzie państw: Francji, Niemiec, Szwajcarii, Wielkiej Brytanii, Irlandii i Grecji.

Prezentowany w książce stan szkolnictwa przedstawiony został z ogromną dbałością o wiarygodność źródeł i przytaczanych informacji. Na podstawie danych faktograficznych możemy obiektywnie określić stan i kondycję tego szkolnictwa. W niektórych opracowaniach możemy zaobserwować autorskie oceny i interpretacje faktów, procesów. Autorzy opracowań są badaczami, nauczycielami akademickimi i inicjatorami od lat zaangażowani w sprawy edukacji Polaków w państwach europejskich. Mają oni własne doświadczenia i poglądy związane z omawianym szkolnictwem, co wpływa na subiektywny charakter opracowań, który możemy widzieć jako zobiektywizowany obraz opisywanego szkolnictwa.

W opracowaniu możemy zapoznać się m.in. ze szkołami, które mają długą historię działalności, ich genezą, dokonaniem. Omówiono również podstawy prawne powołania i funkcjonowania tych szkół w krajach europejskich. Z danych zamieszczonych w tekstach możemy się dowiedzieć o ilości uczniów, ich wieku, osiągnięciach szkolnych i pozaszkolnych. Przedstawiono informacje o liczbie nauczycieli, ich wykształceniu, formach podnoszenia kwalifikacji, stażu pracy. Opisano również treści kształcenia, wymaga-

nia programowe oraz metody i formy organizacyjne szkół z polskim językiem nauczania.

Publikacja została przygotowana przy współpracy takich instytucji jak: Uniwersytet w Białymstoku, Zakład Pedagogiki Ogólnej Instytutu Nauk o Edukacji, Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej.

*Tomasz Kupidura
ITeE – PIB, Radom*

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

16 czerwca w Erewanie (Armenia) odbyło się Walne Zgromadzenie EAEA 2010. Zarząd EAEA zatwierdził 10 nowych wniosków o członkostwo: członkostwo La Ligue de l'Enseignement znacząco zwiększy obecność EAEA we Francji i możliwości wsparcia rozwoju kształcenia dorosłych w tym kraju. Po raz pierwszy do szeregów EAEA dołączył Luksemburg, pozostali nowi członkowie reprezentują kraje współpracujące już ze stowarzyszeniem: Belgia, Bułgaria, Finlandia, Węgry, Malta, Rumunia, Słowenia i Szwecja.

Po raz pierwszy zaprezentowano i omówiono połowiczną strategię działania EAEA. Dyskusję zainicjowała prezes stowarzyszenia EAEA – Sue Waddington – wskazując istotne, toczące się zmiany w edukacji dorosłych.

W praktyce realizowane są od dawna założenia traktatu lizbońskiego w sprawie kształcenia dorosłych, ostatnio natomiast podczas ogólnoswiatowej konferencji CONFINTeA VI w Brazylii przyjęto nowy doku-

ment: Belémskie Ramy Działania (Belém Framework of Action). Dokument ten jest zatwierdzany i uznawany na całym świecie i ma wpływ również na przyszłą pracę i plan działania EAEA, co zostało podkreślone podczas minionych obrad.

Uwagę polecamy najbliższe nadchodzące wydarzenia:

1) Forum 2010 – *Przyszłość Edukacji Dorosłych* – 23–25 czerwca 2010, Austria

Organizatorem forum jest Austriackie Stowarzyszenie Centrów Kształcenia Dorosłych (Verband Österreichischer Volkshochschulen – VÖV). Celem głównym tego wydarzenia jest wymiana pomysłów i dyskusja z perspektywy współpracy w celu określenia podstawowych wyzwań i problemów odnoszących się do przyszłości kształcenia dorosłych. Oprócz wykładów i referatów głównych prelegentów konferencji zaplanowano również warsztaty, w czasie których uczestnicy będą mogli stawiać praktyczne pytania rozwijane następnie w czasie wykładów.

2) XXXV Doroczna konferencja: *Odpowiedzialność, wyzwania i wsparcie ustawicznego doskonalenia nauczycieli* – 26–30 sierpnia 2010, Budapeszt, Węgry

Po raz kolejny konferencja organizowana przez Stowarzyszenie Kształcenia Nauczycieli w Europie (Association for Teacher Education in Europe – ATEE). Dla uczestników zaplanowano paralelne sesje warsztatowe: *Tworzenie kultury ewidencji kształcenia nauczycieli* (Prof. Marilyn Cochran-Smith oraz Prof. Larry Ludlow, Lynch School of Education, Boston College, USA), *Zmiany klimatyczne – kwestie odnoszące się do doskonalenia nauczycieli* (János Mika – badacz zmian klimatycznych; Márta Sallai-Buránszki, Węgierski Instytut Meteorologiczny, Budapeszt, Węgry; Ilona Pajtók-Tari, Eszterházy College, Eger, Węgry), *Tożsamości w pracy: tożsamości edukatorów nauczycieli i ich wpływ na rozwój zawodowy* (Anja Swennen, Uniwersytet VU

Amsterdam), *Kompleksowe Wirtualne Środowisko uczenia się w szkole podstawowej* (Lajos Kis-Tóth oraz Csaba Komló, Eszterházy Károly College of Eger, Węgry).

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

Małgorzata Kacprzak

Koordynator współpracy ITeE – PIB z EAEA

ITeE – PIB, Radom

malgorzata.kacprzak@itee.radom.pl

Andaluzyjski Instytut Technologiczny – Instituto Tecnológico Andaluz

IAT jest Centrum Technologicznymi Inżynierii i Zarządzania Wiedzą. Funkcjonuje od 1999 roku jako prywatna fundacja o charakterze non-profit, posiadająca status instytucji pożytku publicznego.



W roku 2006 został wpisany do rejestru Centrów Technologicznych. Również w tym samym roku uzyskał kwalifikacje Agencji Systemu Transferu Wiedzy rządu autonomicznego. W 2007 roku został wcielony przez Ministra Przemysłu, Turystyki i Handlu jako jedno z Narodowych Centrów Transferu Technologii i Wiedzy. W roku 2009 Instytut uzyskał notę 400 punktów w systemie Europejskiej Doskonałości EFQM.

Instytut posiada rangę „centrum technologicznego” zarówno na poziomie regionalnym autonomii Andaluzji, jak i całej Hiszpanii.

Obecnie IAT zatrudnia na stałe 131 pracowników, dalszych 100 jest zatrudnianych na zasadzie współpracy okresowej.

Misja i cel

Misją instytutu jest wspieranie firm i instytucji w doskonaleniu rezultatów, wydajności i sposobów zarządzania, planowaniu strategii zrównoważonego rozwoju poprzez stosowanie innowacyjnych rozwiązań w dziedzinie zarządzania wiedzą i zasobami ludzkimi.

IAT zajmuje się tworzeniem własnych technologii poprzez prowadzone badania, rozwój innowacji oraz świadczenie usług. Działania instytutu mają na celu propagowanie i upowszechnienie zasad innowacyjnej gospodarki opartej na wiedzy.

Model zarządzania przyjęty przez IAT opiera się na orientacji na klienta, analizie procesów planowania strategicznego, zarządzania zasobami, świadczenia usług i pomiarów, analizie poprawy wydajności przy pomocy technologii informacyjnych i komunikacyjnych dla lepszego wykorzystania zasobów (zgodnie z normami ISO 9001, ISO 14000, OHSAS 18000, UNE 27001 y UNE 166000).

Obszar działalności

Wszystkie działania IAT są oparte na zasadach zrównoważonego rozwoju, innowacji i wydajności w celu budowania wiarygodności i zaufania u swoich klientów poprzez jak najlepsze zaspokajanie ich potrzeb i oczekiwań w szczególności kwestii związanych ze środowiskiem naturalnym, organizacją, bezpieczeństwem i ochroną zdrowia w miejscu pracy.

Instytut jest członkiem Południowoeuropejskiego Centrum Innowacji (Southern Europe Innovation Relay Center SEIRC) oraz koordynatorem Andaluzyjskiej Sieci Innowacji (Andalusian Innovation Network) zrzeszającej ponad 100 innowacyjnych przedsiębiorstw tego regionu Hiszpanii.

W ciągu ostatnich lat IAT umocnił swoją pozycję w Europie uczestnicząc w wielu programach europejskich stając się w tej dziedzinie liderem wśród hiszpańskich Cen-

trów Innowacji Technologicznej. Swoje doświadczenia rozwija głównie w programach ramowych: IV, V, VI i VII, programach regionalnych, a także Leonardo da Vinci (ponad 30 projektów międzynarodowych). Poniżej kilka przykładowych projektów Instytutu:

- MOTOR project: Motivating Organisations To Optimise Research, in which IAT has participated within a Consortium in order to promote the process of Technology Transfer, between companies and other institutions in the European Union. (1996–1998). SMT Programme. FP4
- Project FIT 02: “Financing Innovation and Technology”. The use of technology rating, technology appraisal and technology evaluation methods and/or systems in financial decision making. (1997–1999) Innovation Programme. FP4
- North-South Network: Constitution of a European Network integrating 3 different Regional SMEs Networks from Portugal, Italy and UK. (1999–2001). European Networks and Services Programme.
- SEIRC, Southern Europe Innovation Relay Centre. IAT belongs to the Co-ordination Unit. Different phases from 1995. Innovation Programme. FP4 – FP5 – FP6
- PRO_BACK, most appropriate set of tools to allow technological advisers to better support TBF project holders in their seeking of private financial backing. (2000–2002). Innovation and SMEs Programme. FP5
- MIRTA, migrating Innovation and Research through Alliances. Supporting the search of financing to entrepreneur projects related to Biotechnology (2000–2002). Innovation and SMEs Programme. FP5
- EVA: Environment – Value Analysis. Co-ordinated by IAT. The EVA use will allow European SMEs its application for economic, technical and environmental

improvements at the same time (1999–2002). Innovation and SMEs Programme. FP5

- OLIMP-3D, building of an On line interactive mechanical parts 3D Database. (2001–2003) Co-ordinated by IAT. IST Programme. FP5
- SHOWCASE, Showcase is a communication and information platform for all actors in the process of innovation (1999–2003). Innovation and SMEs Programme. FP5
- BIOSAFE, (Accompanying Measure) aims to promote the participation of European SMEs and research groups working on biotechnology in co-operatives research projects (CRAFT). (2001–2002). Innovation and SMEs Programme. FP5
- REGNET, Platform and Services in the field of cultural heritage. A comparative development at European level (2001–2003). IST Programme. FP5
- E-PRIDE, Study on the Creation of a European Network of Regional Observatories on Science, Economy and Enterprises (2002–2004). Ten-Telecom
- PARTNER, a Thematic Network constituted by 30 European member regions, 16 of them from NACs, in order to interchange best practices and experience in the field of their RIS/RITTS exercises carried out or being currently carried out. Innovation and SMEs Programme. FP5
- SARA. To increase the competitiveness of Agrofood SMES (2003–2006). Innovation and SMEs Programme. FP5

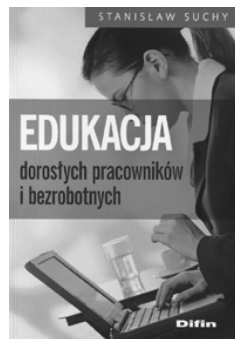
Instytut uczestniczy w międzynarodowych programach wymiany mając obecnie 15 stypendystów z różnych krajów europejskich.

Jest również członkiem sieci COOPECO, która skupia europejskie instytucje współpracy przemysłowej i wspierające inwestycje i wymianę technologii z partnerami z Ameryki Południowej.

Instytut zajmuje się również organizacją konferencji i warsztatów oraz publikacją materiałów z dziedziny innowacyjnego zarządzania wiedzą oraz zasobami ludzkimi, technologii informacji, organizacji pracy, rozwoju regionalnego i ochrony środowiska.

*Michał Nowakowski
ITeE – PIB, Radom*

Stanisław Suchy
**– Edukacja
dorosłych
pracowników
i bezrobotnych**
Wyd. Difin,
Warszawa 2010,
ss. 135



Autor podjął próbę kompleksowego, syntetycznego zaprezentowania problematyki edukacji dorosłych pracowników i osób bezrobotnych. Znalazło to odzwierciedlenie w strukturze monografii, w jej 9 rozdziałach.

W pierwszym rozdziale „Edukacja szkolna i pozaszkolna” Autor opisał możliwości kształcenia osób dorosłych w systemach szkolnym i pozaszkolnym. Po zapoznaniu się z treścią rozdziału, Czytelnik poznaje możliwości rozwoju edukacyjnego osób pracujących i bezrobotnych, w tym oferowanych przez system szkolny, sposoby uzyskania kwalifikacji zawodowych poprzez zdanie egzaminów eksternistycznych, na temat form i organizacji edukacji pozaszkolnej, kształcenia zawodowego w formach kursowych i towarzyszących im egzaminów, organizacji egzaminów zewnętrznych potwierdzających nabycie kwalifikacji zawodowych, czy też możliwości zawodowego przygotowania młodocianych pracowników i dorosłych oraz

kształcenia na odległość. Są to szczególnie użyteczne informacje dla osób nieposiadających kwalifikacji zawodowych lub też z kwalifikacjami, lecz zamierzających się przekwalifikować, jak też dla doradców zawodowych wspomagających proces poradnictwa zawodowego. Wskazane byłoby jedynie uwzględnienie przykładów konkretnych instytucji, np. odwołania się do Związku Rzemiosła Polskiego, za pośrednictwem którego możliwa jest realizacja ścieżki rozwoju edukacyjno-zawodowego kończącego się pozyskaniem tytułu czeladnika, a następnie mistrza w zawodzie.

Rozdział drugi nawiązuje do problematyki edukacji osób dorosłych w zakładzie pracy. Autor sygnalizuje konieczność identyfikacji przez komórki kadrowo-szkoleniowe w firmach potrzeb edukacyjnych pracowników. Ślusznie zauważa, że współczesny człowiek w odpowiedzi na postęp naukowo-techniczny nie może być zdany tylko na siebie. Nauka na potrzeby zakładu pracy nie może być przypadkiem, lecz powinna być zorganizowana w sposób celowy, systemowy i regularny oraz ukierunkowana, dostosowana do pojawiających się potrzeb i uwzględniać możliwości indywidualne uczącego się. Idealnym rozwiązaniem jest tworzenie przez komórki kadrowe rocznych planów podnoszenia poziomu kwalifikacji i wiedzy pracowników, uwzględniających obecne i przyszłe potrzeby zakładu pracy. Plany te należy wesprzeć poprzez wskazanie źródeł ich finansowania, o czym to wspomina Autor.

Plany te wymagają opracowania strategii zarządzania zasobami ludzkimi, opisaną w rozdziale trzecim „Szkolenia pracownicze w kontekście zarządzania”. W ocenie Autora strategia pozwala na traktowanie szkoleń zawodowych jako inwestycji w rozwój kadr pracowniczych, a nie jako kosztów. Punktem wyjścia do tworzenia strategii doskonalenia kwalifikacji zawodowych powinna być teraz-

niejszość, a celem przyszłość. Na uwagę zasługuje także fakt, że „zasób” ludzki to nie zbiorowość pracownicza, lecz ogół zachowań i właściwości każdego z pracowników. Przez ten ogół zachowań i właściwości Autor rozumie wiedzę, zdolności, umiejętności, zdrowie, postawy oraz motywację (patrz s. 44). W sposób interesujący Autor opisał sam proces szkolenia i jego uwarunkowania, tematykę, zalety i wady szkoleń oraz ulgi i uprawnień uczących się pracowników. Rozważania teoretyczne Autor uzupełnił wynikami badań – opiniami pracowników i pracodawców – sporządzonymi na podstawie przeprowadzonych indywidualnych wywiadów. Warto się z tymi opiniami zapoznać, gdyż odnoszą się do strategii, organizacji, form, metod, treści i innych praktycznych aspektów edukacji pracowników.

Nie samą pracą człowiek żyje, to maksyma, którą mógłbym przypisać kolejnemu rozdziałowi recenzowanej monografii. Myślą przewodnią rozdziału czwartego jest „Humanistyczny wymiar edukacji”. Należy zgodzić się z Autorem, że kształcenie ustawiczne ma jeszcze jedno zadanie przygotować człowieka (pracownika) nie tylko do odbioru kultury, ale także do jej tworzenia w miejscu pracy i poza nią (s. 54). Autor podkreśla w tym procesie znaczenie wiedzy jako czynnika sprawczego kultury. Zwraca uwagę, że kształcenie ustawiczne odbywa się w określonych uwarunkowaniach kulturowych, które też powinny stać się punktem wyjścia przy ustalaniu poziomu, treści i metod (s. 56).

Opisując funkcje twórcze kultury i kształcenia ustawicznego Autor pisze, że istotnym elementem jest brak sprzeczności między pierwiastkiem duchowym a materialnym (s. 58), a także zwraca uwagę na przywracanie godności w życiu człowieka pracy, na jej aspekty humanizacyjne. Dlatego też osoby dorosłe zainteresowane są nie tylko wiedzą zawodową związaną z pracą, ale także

wiedzą ogólną i humanistyczną poszerzającą horyzonty myślowe i kulturę osobistą (s. 62).

W rozdziale piątym uwzględniono „Aspekty dydaktyczne edukacji dorosłych”, w tym opisano nowoczesne metody doskonalenia kadry kierowniczej, zasady tworzenia programu, doboru treści i metod dydaktycznych, formy i metody edukacji pracowników, sposoby motywowania do edukacji pracowników oraz oceny szkolenia przez pracowników. W szczególności chciałbym zwrócić uwagę Czytelnika na najbardziej przydatne w kształceniu i szkoleniu osób dorosłych zasady, w tym: jedności procesu dydaktycznego i wychowawczego, łączenia teorii z praktyką, ustawicznego i równoległego kształcenia, strukturyzacji treści nauczania, kształcenia modułowego, podmiotowej roli słuchacza w procesie kształcenia, aktywizacji słuchaczy, elastyczności kształcenia, respektowania potrzeb i możliwości percepcyjnych słuchaczy, drożności i ciągłości kształcenia oraz związku między przedmiotami nauczania. Ich stosowanie w praktyce edukacyjnej osób dorosłych z pewnością przyczyni się do tego, że proces kształcenia będzie postrzegany przez jednostkę w nim uczestniczącą jako bardziej praktyczny, efektywny i przyjazny.

Osoby chcące pozyskać odpowiedź na pytania: Co należy rozumieć przez pojęcie kształcenie ustawiczne, a co przez edukację dorosłych? Jakie są najważniejsze zalecenia Unii Europejskiej w obszarze edukacji dorosłych i kształcenia ustawicznego? Jakie jest znaczenie kształcenia ustawicznego dla rozwoju kraju? oraz: Jakie są obecnie najważniejsze priorytety w rozwoju kształcenia ustawicznego w Polsce? zachęcam do zapoznania się z rozdziałem szóstym „Kształcenie europejskie w wymiarze europejskim”.

Zmianom ustrojowym, zachodzącym przemianom społeczno-ekonomicznymi w latach 90. towarzyszyły negatywne zjawiska. Jednym z nich jest bezrobocie. Do przeci-

działania temu zjawisku powołano sieć urzędów pracy. W rozdziale siódmym Autor opisuje działalność edukacyjną urzędów pracy w odniesieniu do osób bezrobotnych. Jak podkreśla, powrót do aktywności zawodowej osób bezrobotnych możliwy jest m.in. poprzez udział w pozaszkolnych zajęciach mających na celu uzyskanie, uzupełnienie lub doskonalenie umiejętności i kwalifikacji zawodowych lub ogólnych, potrzebnych do wykonywania pracy lub też jej poszukiwania. Głównym celem szkoleń jest zwiększenie szans bezrobotnych na znalezienie pracy i utrzymanie zatrudnienia (s. 105). Jednak w mojej ocenie cel można w pełni zrealizować wówczas, gdy szkolenie odpowiada na konkretne potrzeby rynku pracy, na którym powstają nowe miejsca pracy. W przeciwnym wypadku szkolenia mają charakter aktywizujący, uaktualniający posiadane kwalifikacje, lecz nie zapewniają zatrudnienia. Jak podkreśla Autor, aby to było możliwe, niezbędne jest z jednej strony przeprowadzenie badań zapotrzebowania na siłę roboczą a z drugiej faktycznych predyspozycji osób bezrobotnych. Kolejnymi elementami zwiększającymi prawdopodobieństwo odniesienia sukcesu z pewnością są: kryteria doboru przez urząd pracy instytucji szkoleniowych, procedura organizacji szkolenia, ewaluacja szkolenia (ocena efektywności szkolenia przez bezrobotnych). Szkoda, że zapominają o tym urzędnicy ogłaszający przetargi na usługi szkoleniowe, w których jakość związana jest z najniższą ceną.

Zgadzam się z Autorem, że o efektywności kształcenia dorosłych w dużej mierze decyduje poradnictwo edukacyjne i zawodowe, które to stało się przedmiotem rozważań w rozdziale ósmym. Jednostka, która posiada indywidualny plan działania, wie doskonale, w którym kierunku ma podążać. Dokonywane przez nią wybory edukacyjno-zawodowe stają się przemyślane i świadome. Dany rozdział

można by było uzupełnić o krótki opis wspomnianych instytucji działających na rzecz osób dorosłych i bezrobotnych.

Monografię zamyka rozdział dziewiąty „Kształcenie ustawiczne w przepisach prawa”. Jeśli chcesz wiedzieć, co mówi Konstytucja, Ustawa o systemie oświaty, Kodeks pracy, Ustawa prawo o szkolnictwie wyższym i inne akty prawne na temat kształcenia osób dorosłych, to zachęcam do jego lektury.

Podsumowując, mogę stwierdzić, że Autor w sposób syntetyczny, bardzo przystępny oraz wyczerpujący przedstawił problematykę kształcenia dorosłych i bezrobotnych. Tak przygotowane opracowanie można śmiało polecić w pierwszej kolejności osobom pracującym i bezrobotnym, pracownikom działów kadr odpowiedzialnych za rozwój zawodowy pracowników, publicznych służb zatrudnienia współpracujących z osobami bezrobotnymi, organizatorom różnych form doskonalenia zawodowego pracowników. Może ona również być pomocą dydaktyczną dla studentów i nauczycieli akademickich na kierunkach studiów społecznych, zarządzania i pedagogiki przygotowujących do pracy w instytucjach państwowych, organizacjach gospodarczych, zwłaszcza związanych z zarządzaniem zasobami ludzkimi i poradnictwem zawodowym.

Miroslaw Żurek
ITeE – PIB, Radom

Leksykon profesjologiczny.
Oficina Wydawnicza „Humanitas”
Kazimierz M. Czarnecki,
Bogusław Pietrulewicz (red.)
Sosnowiec 2010, ss. 277

Leksykon to słownik o charakterze encyklopedycznym. Jest to pierwsza tego typu publikacja w języku polskim z zakresu profe-

sjologii – nauki o zawodowym rozwoju człowieka, której twórcą jest K.M. Czarnecki.

Przedstawionych w leksykonie 578 haseł objaśniono w świetle wiedzy z nauk pedagogicznych, psychologicznych, socjologicznych, organizacji i zarządzania.

Profesjolog, korzystając z niniejszego leksykonu, powinien mieć świadomość tego, że zawiera on podstawową wiedzę na temat poszczególnych zagadnień. Dotyczy ona istoty danego zjawiska, jego symptomów, istniejących klasyfikacji oraz podstawowych uwarunkowań i skutków. Głębsze poznanie teoretycznych, empirycznych i praktycznych aspektów przedstawionych w leksykonie zjawisk wymaga studiów odpowiedniej literatury, np. Kazimierz M. Czarnecki, *Profesjologia*. Oficyna Wydawnicza „Humanista”, Sosnowiec 2010 r.

Istotnym wydarzeniem dla nowo rodzącej się dyscypliny naukowej – profesjologii było utworzenie Polskiego Towarzystwa Profesjologicznego w Zielonej Górze i zatwierdzenie Statutu PTP. Zaistniały formalnoprawne warunki dalszego rozwoju naukowego PTP. Jednym z takich przedsięwzięć jest opracowany – *Leksykon profesjologiczny* jako podstawowa „aparatura pojęciowa” i terminologiczna nowej dziedziny wiedzy. W tworzeniu haseł wzięli udział: Anatol Bodanko, Kazimierz M. Czarnecki, Stanisław Czygier, Erwin Gondzik, Maria Kopsztejn, Piotr Kowolik, Ewa Kraus, Danuta Szeligiewicz-Urban, Wiesława Tomaszewska, pracownicy nauki różnych uczelni wyższych.

Praca składa się z Wprowadzenia i pięciu rozdziałów:

Rozdział I – „*Profesjologia – nauka o zawodowym rozwoju człowieka*” (s. 9–32) ukazujący narodziny, pojęcie, cele, funkcje, zadania, przedmiot badań, przesłanki, działy, związki z innymi naukami o człowieku.

Rozdział II – „*Hasła profesjologiczne*” (s. 33–220) to ujęte alfabetycznie hasła.

Rozdział III – „*Profesjolog – nowy zawód*” (s. 221–227) ukazuje charakterystykę zawodu profesjologa jako osoby wysoce wykształconej do udzielania porad dotyczących wyboru lub zmiany zawodu. Określono predyspozycje profesjologa, zadania i czynności oraz scharakteryzowano ten zawód.

Rozdział IV – „*Biogramy autorów haseł*” (s. 229–253) ukazuje krótkie sylwetki zawodowe oraz informacje o kompetencjach naukowych do ich opracowania.

Rozdział V – „*Literatura źródłowa*” (s. 255–276) zebrana w całości, która stanowi podstawę historyczną i aktualną problematykę zawodowego rozwoju człowieka (dzieci, młodzieży, dorosłych) – 276 pozycji.

Leksykon adresowany jest do pracowników naukowo-dydaktycznych innych dziedzin wiedzy, np. psychologów, pedagogów, socjologów i profesjologów, nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, zajmujących się doradztwem i poradnictwem zawodowym, pracowników po-

radni psychologiczno-pedagogicznych oraz urzędów pracy i doradztwa zawodowego dla dorosłych, jak i do rodziców, którzy posiadają dzieci w wieku ich zainteresowań wyborem dziedziny życia zawodowego, poziomu kwalifikacji zawodowych, zawodu i szkoły zawodowej.

Układ *Leksykonu profesjologicznego* pod względem treści jest poprawny i logiczny. Można się dopatrywać wartości leksykonu, bowiem zachęca on do refleksji, jak i dalszych poszukiwań brakujących i nowych haseł z dziedziny profesjologii. Opracowanie to może odegrać ważną rolę edukacyjną. Oddany do rąk Czytelników *Leksykon* napisany jest językiem bardzo przystępnym, a jego układ ułatwia lekturę, pozwalając na zapoznanie się z czasem dość skomplikowanymi pojęciami bez większego wysiłku. Jest to duża zaleta tej pracy.

Piotr Kowolik

Contents

□	Commentary	
	European Education Network – <i>Henryk Bednarczyk</i>	5
□	Problems of adult education in Poland and in the world	
	Anna Marszałek: Realization of the Bologna process in the context of the creation of European Area of Higher Education	7
	Mirosława Cyłkowska-Nowak: Physician education in Japan	16
	Sabine Manning: Networking of educational research in Europe on the example of the WIFO activity.....	27
	Beata Gofron: A unit and society in the theory of Émil Durkheim – an attempt of reconstruction.....	34
□	Work Pedagogy	
	Zygmunt Wiatrowski: Fundamental theories in the field of work pedagogy (Part I).....	50
	Peter Dehnhostel: Education at work – development and tendencies (Part III)	61
	Elke Gruber, Irene Mandl, Thomas Oberholzner: Learning at the work place: definitions, typologies, forms.....	70
	Jolanta Wilsz: Impact of feedback type on interpersonal relations in labor process	80
□	Outplacement in adult education	
	Jolanta Religa: Support for people with difficulties with employment access – a background of the <i>European Outplacement Framework</i> project	91
	Sylvia Ippavitz, Heide Steinwider, Dimitrios Doukas: Outplacement: a Bridge to New Employment.....	93
	Jolanta Religa, Anna Kicior: Outplacement as the specialised counselling service in the Polish context.....	101
	Katarina Šarfická: Selected problems of the Slovak labour market.....	112
	Dorota Koprowska, Darja Harb: Education for the labour market in Slovenia	117
□	Profiles of outstanding adult educators	
	Prof. dr hab. Wiltrud Gieseke – <i>Hanna Solarczyk-Szwec</i>	124
	Dr hab. Sabine Manning – <i>Małgorzata Kacprzak</i>	128
□	Reviews, conferences, information	
	European Outplacement Framework – EOF, 14–15 kwietnia 2010, Larisa – Grecja – <i>Dorota Koprowska</i>	130
	Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy, 24–26 maja 2010, Ciechocinek – <i>Krzysztof Symela</i>	130
	<i>Labour Productivity, Investment in Human Capital and Youth Employment. Comparative Developments and Global Responses</i> , R. Blanpain, W. Bromwich, O. Rymkevich, S. Spattini (red.), Kluwer Law International, Netherlands, 2010, ISBN: 9789041132499 – <i>Małgorzata Kacprzak</i>	131

Czarnecki Kazimierz M.: Profesjologia. Oficyna wyd. „Humanista”, Sosnowiec 2010 – <i>Piotr Kowolik</i>	133
Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich – stan i perspektywy. Tadeusz Lewowicki, Jerzy Nikitorowicz, Alina Szczurek-Boruta (red.), Białystok–Cieszyn–Warszawa 2010, ss. 470 – <i>Tomasz Kupidura</i>	136
EAEA – European Association for the Education of Adults (Europejskie Stowarzyszenie Edukacji Dorosłych) – <i>Małgorzata Kacprzak</i>	136
Andaluzyjski Instytut Technologiczny – Instituto Tecnológico Andaluz – <i>Michał Nowakowski</i>	137
Suchy Stanisław: Edukacja dorosłych pracowników i bezrobotnych, Warszawa: Difin, 2010 – <i>Mirośław Żurek</i>	139
Leksykon profesjologiczny. Czarnecki Kazimierz M., Bogusław Pietrulewicz (red.), Sosnowiec 2010 – <i>Piotr Kowolik</i>	142