

EDUKACJA *ustawiczna* DOROSŁYCH

3(70)/2010
Polish Journal of Continuing Education

Patronat/ European Association for the Education of Adults
Współpraca: International Society for Engineering Education
Auspices/
Cooperation: Europäischen Verbandes Beruflicher Bildungsträger

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); Prof. dr Michael Auer – IGIP (Germany); Berthold Kuhn – EVBB (Germany); Prof. Tomáš Kozík – (Slovakia) Prof. Aleksander Łuczak – WSLiE 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 Oliwirowicz
Sekretarz: 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 hab. Jan Saran

ISSN 1507-6563

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

Scientific – Research Quarterly

– ukazuje się od 1993 roku,
nakład 3/70 tomu – 500 egz., łącznie 68 250 egz.
Czasopismo punktowane MNiSzW – 6 punktów (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

UNESCO – o uczeniu się i edukacji dorosłych

UNESCO – adult learning
and 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 – 236 t.; 165 100 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 hab. Jan Saran

Tłumaczenia:

Język angielski – Małgorzata Kacprzak, Katarzyna Skoczylas

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2010

Na okładce wykorzystano zdjęcie z *Głosu Nauczycielskiego*

Redaktor prowadzący: Joanna Tomczyńska

Opracowanie wydawnicze: Joanna Fundowicz, Bożena Mazur



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	
	Otwarte zasoby edukacji wobec globalnych problemów edukacji – <i>Henryk Bednarczyk</i>	5
☐	Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie	
	Andrzej Bogaj: Współczesne wyzwania edukacyjne	7
	Waldemar Furmanek: Edukacyjne wyzwania nowej stratyfikacji społecznej	15
	Agnieszka Kozerska: Proces samokształcenia w ujęciu W. Okińskiego	26
	Małgorzata Kacprzak: Regionalne strategie kształcenia ustawicznego zo- rientowane na gospodarkę	32
☐	e-learning – edukacja, technologia, nowoczesność	38
☐	Pedagogika pracy	
	Zygmunt Wiatrowski: Podstawowe teorie w obszarze pedagogiki pracy (cz. II)....	39
	Wiesław Sikorski: Skuteczna komunikacja interpersonalna w pracy	46
	Marta Czechowska-Bieluga: Płeć a poczucie jakości życia przedsiębiorców	56
	Jerzy Ambroży: Kształtowanie oferty edukacyjnej dla osób dorosłych – moż- liwości i bariery	65
	Grażyna Cęcelek: Profesja doradcy zawodowego ważnym ogniwem w pro- cesie kształtowania osobowości współczesnego pracownika	74
☐	UNESCO – o uczeniu się i edukacji dorosłych	
	Henryk Bednarczyk: Inspiracje globalnych analiz edukacji dorosłych UNESCO	84
	Ramowy plan działania z Bélem	95
	Paul Bélanger: Od słów do czynów	103
☐	Sylwetki wybitnych oświatowców	
	Patricia Cranton	109
	Marek Golka	111

□	Recenzje, konferencje, informacje	
	XII Letnia Szkoła Młodych Andragogów, Zielona Góra, 24–27 maja 2010 – <i>Michał Mielczarek</i>	113
	Międzynarodowa konferencja naukowa, XIII Didmattech 2010 – <i>Tomasz Sułkowski</i>	116
	Krzysztof Linowski: Warunkowe zwolnienie i jego korelaty socjopedagogiczne – <i>Andrzej Gołębiowski</i>	118
	Program Leonardo da Vinci „Uczenie się przez całe życie” 2007–2013. Projekt Transferu Innowacji. Mapowanie kompetencji jako nowe narzędzie zarządzania wiedzą w przedsiębiorstwie – <i>Ireneusz Woźniak</i>	120
	Program Leonardo da Vinci „Uczenie się przez całe życie” 2007–2013. Projekt Transferu Innowacji – System wsparcia uczenia się pozaformalnego i nieformalnego dla osób o niskich kwalifikacjach – <i>Zbigniew Kramek</i>	121
□	Contents	124

Komentarz

Henryk BEDNARCZYK

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



Otwarte zasoby edukacji wobec globalnych problemów edukacji

Technologie informatyczne, rozwój sieci i zasobów Internetu to nie tylko prawdziwa rewolucja w komunikacji w edukacji, to gromadzenie i przetwarzanie danych, nowe technologie kształcenia, indywidualizacja, kształcenie dzięki dostępowi do ogromnych, światowych zasobów wytworów ludzkiego intelektu, cyfrowych i nie tylko bibliotek w świecie.

Tak przecież niedawno byliśmy świadkami początku osobistych komputerów, laptopów, serwerów, jesteśmy świadkami początków Internetu. Dzisiaj to laptopy o pamięci 500 MB, ipody, smartfony, tablety, telefony komórkowe o ogromnych możliwościach.

I właśnie wchodzi ultraszybki Internet LTE czwartej generacji, 20 razy szybszy niż dzisiejszy UMTS, 7 razy szybszy od Neostrady TP – 150 MB/s. Przewiduje się, że innowacje będą rozwijały się w kierunku technologii wideokomunikacji i sterowania, podłączeniem do sieci konsoli do gier, samochodu, domu, kamer, tabletów i nowych, nieznanych jeszcze obiektów i urządzeń. Przyjęte edukacyjne strategie rozwoju, współczesny paradygmat edukacji w ciągu całego życia będą sprzyjać rozwojowi otwartych zasobów edukacji.

Jedną z pierwszych instytucji naukowych, która już w 2002 roku udostępniła materiały szkoleniowe dla wszystkich, był Massachusetts Institute of Technology. W 2008 roku ogłoszono i przyjęto w Kapsztadzie Deklarację Otwartej Edukacji. Zainteresowanych odsyłam do artykułu Agnieszki Dziemianowicz-Bąk „Głos Nauczycielski” nr 45 z listopada 2010 r.

W naszym kraju Koalicja Fundacji Nowoczesna Polska realizuje projekt Wolne Podręczniki. Pod patronatem Prezesa PAN realizowany jest projekt – Otwórz książkę – baza książek naukowych, których autorzy wyrazili zgodę na ich udostępnianie. Istotne bazy znajdują się w wyszukiwarce Search Creative Commons.

Przytoczę jeszcze kilka przykładów rozwoju baz danych z udziałem Ośrodka Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki Instytutu Technologii Eksploatacji.

Nasz portal www.pedagogikapraci.pl zawiera zakładki: Biblioteka Pedagogiki Pracy (236 t.) – monograficzna seria wydawnicza, czasopisma: Pedagogika Pracy, Edukacja Ustawiczna Dorosłych, Pedagogia pracy – baza zawiera noty biograficzne kilkuset pedagogów polskich i zagranicznych, konferencje naukowe – cykl międzynarodowych o ogólnopolskich konferencji (1987–2010), rejestruje wykaz 166 konferencji naukowych, w tym 28 międzynarodowych i inne wydawnictwa; e-konsultacje, e-learning; e-bibliografia.

Przygotowano eBibliografię Ustawicznej Edukacji Zawodowej – elektroniczną bazę, która obejmuje ponad trzy tysiące trzysta pozycji wydrukowanych w podzbiorach: monografii, czasopism naukowych i naukowo-metodycznych, internetowych baz danych, instytucji naukowych i stowarzyszeń, wybitnych pedagogów pracy, edukacji ustawicznej i zawodowej.

Opracowane przez nas w projektach europejskich krajowe standardy kwalifikacji zawodowych (253) i modułowe programy kursów znaleźć można na stronie MPIPS www.standardyzyszkolenia.praca.gov.pl, a programy kształcenia modułowego podręczniki + poradniki (3438) na stronie Krajowego Ośrodka Edukacji zawodowej i Ustawicznej www.koweziu.edu.pl.

Streszczenia artykułów EUD – PJE na mocy umowy będą znajdować się w bazie The Central European Journal of Social Sciences and Humanities, a projektów w bazie danych Industry Gateway www.industrygateway.org.

To były moje inspiracje, spojrzenie z punktu widzenia nowych możliwości na globalne problemy edukacji dorosłych w dokumentach UNESCO i kontekstu VI międzynarodowej konferencji edukacji dorosłych UNESCO – CONFITEA VI – Życie i uczenie się dla pomyślnej przyszłości: siła uczenia się dorosłych.

Jako uczestnik międzynarodowej konferencji edukacji dorosłych UNESCO – Confintea VI chcę przybliżyć globalne problemy edukacji dorosłych współczesnego świata.

Rozdział UNESCO – o uczeniu się i edukacji dorosłych zapowiada książkę z przetłumaczonymi dokumentami: Ramami Belemskimi i Globalnym raportem oraz wybranymi wystąpieniami i opracowaniami głównych problemów analfabetyzmu, dostępu, uczestnictwa i jakości edukacji dorosłych.

Na okładce przedstawiamy fotografię, a wewnątrz numeru kreślimy sylwetkę Marka Golki Nauczyciela Roku 2010, byłego nauczyciela Liceum Ogólnokształcącego im. Jana Kochanowskiego, aktualnie nauczyciela Gimnazjum Publicznego nr 5 w Radomiu. Serdecznie gratuluję.

W numerze tradycyjnie rozdział Pedagogika Pracy i wybranych problemów edukacji w Polsce i na świecie.

Open educational resources in view of global education problems

Computer technologies and the development of the Internet and its possibilities are not only examples of communication and educational revolution, but also help cumulate and process data, provide us with new education technologies and an easy access to international intellectual resources like online libraries for instance.

Not so long ago we witnessed the introduction of PCs, laptops, servers and the Internet. Today we are witnessing further development in the domain of IT technologies: laptops with 500 MB memory, Ipods, Smartphones, mobile phones with great possibilities.

It has been predicted that the development of innovations will be directed at video-communication and control and an online control of everyday appliances and devices such as game consoles, cars, cameras, domestic appliances and new, unknown objects and contrivances. The present day educational development strategies and contemporary education paradigms will certainly facilitate the development of open educational resources.

One of the very first scientific institutions that made its materials available to the public was Massachusetts Institute of Technology, which did so in 2002.

In Poland, the Coalition of Modern Poland Foundation is currently realizing the Free Text Books project and the Open the book project has also been launched under the patronage of Polish Academy of Sciences (PAN) with the aim to create a free database of scientific books of those authors who have agreed to publish their works online.

Let me also make you familiar with the examples of the databases developed with the help from the Work Pedagogy of Innovative Economy Centre at the Institute for Sustainable Technologies – National Research Institute (ITeE – PIB) in Radom.

Our site www.pedagogikapracy.pl contains the following bookmarks: Work Pedagogy Library (236 volumes) – a monographic series, Work Pedagogy, Continuing Education of Adults journals; Work educators – a database containing biographic notes of several hundred Polish and international educators; Scientific conferences – a database of 166 international (28) and Polish (138) conferences in the 1987–2010 period; e-consulting, e-learning, e-bibliography.

E-bibliography of Continuing Vocational Education has also been prepared. It is an electronic database consisting of more than 3 000 entries such as Vocational Qualifications Standards (253) developed by our team within the framework of European projects, modular courses curricula (available on www.standardyiskolenia.praca.gov.pl) and modular education curriculum textbooks and handbooks (3438) (available on www.koweziu.edu.pl).

As stated in the contract, the summaries of EUD – PJE articles will be included in the database of The Central European Journal of Social Sciences and Humanities, and project summaries in the database of Industry Gateway www.industrygateway.org.

As the participant of the Sixth International Conference on Adult Education (Confintea VI) organized by UNESCO I would like to make the readers familiar with the contemporary global problems of adult education.

The chapter: UNESCO – about adult learning and teaching introduces the publication with the translated documents: Belém framework and Global report.

The photo on the cover is that of Marek Golka and further information on this former Jan Kochanowski secondary school teacher and a present middle school number 5 teacher, who has been awarded the title of the Teacher of 2010 is presented in the publication. Congratulations!

As per our tradition, the volume includes the chapters on work pedagogy and selected educational problems in Poland and all over the world.

Henryk Bednarczyk

Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

Andrzej BOGAJ

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Kochanowskiego, Kielce

Współczesne wyzwania edukacyjne*

Modern challenges of education

Słowa kluczowe: edukacja, reforma systemu edukacji, kryzys wychowania, marginalizacja, wykluczenie społeczne.

Key words: education, reform of the system of education, crisis of upbringing, marginalization, social exclusion.

Summary

The article presents the analysis of phenomena and problems connected with the reform of the system of education after 1999. The special attention is paid to those which are particularly difficult and challenging, i.e.: improvement of the quality of education as the reform causes the results opposite to those expected; crisis of upbringing; marginalization and social exclusion of different groups of students, deepening educational and social gap. The future and quality of the Polish school depend on overcoming problems above-mentioned.

Wprowadzenie

Miniona dekada to szczególny okres dla Polski, bowiem: staliśmy się członkiem Unii Europejskiej, wprowadziliśmy reformy systemu oświaty, dostosowaliśmy szkolnictwo wyższe do ustaleń procesu bolońskiego, słowem – staraliśmy się integrować z Unią Europejską w różnych sferach życia społecznego, gospodarczego, kulturowego.

Owym przemianom – jak wskazują badania – towarzyszyły: mała skuteczność dążeń do budowy społeczeństwa obywatelskiego, erozja roli obywatela, degradacja kultury symbolicznej, upowszechnianie się wzorów kultury masowej, nierówności edukacyjne i społeczne, marginalizacja wielu grup i środowisk społecznych, erozja tożsamości jednostek (por. prace U. Becka,

* Artykuł zamieszczony w: Education and technology (ed.) H. Bednarczyk, E. Sałata, Radom 2010.

A. Bogaja, F. Mayora, G. Mathews, W. Osiatyńskiego, D. Pietrzyk-Reeves, R. Putmanna, J. Rifkina, A. Sicińskiego, F. Wnuk-Lipińskiego).

Te niekorzystne następstwa przemian związane są z procesem odchodzenia – jak słusznie twierdzi U. Beck – od społeczeństwa pracy (społeczeństwa industrialnego) ku społeczeństwu ryzyka, które związane jest z postępującym procesem globalizacji (Beck 2002).

Społeczeństwo pracy cechują przede wszystkim: standaryzacja zarówno pracy, zatrudnienia (umowy o pracę, miejsca, czasu pracy), jak również edukacji, usług, produkcji, a nawet kultury (uniformizacja zachowań, idei, języka, stylów życia itp.).

Podstawowymi zaś cechami współczesnego społeczeństwa stają się: stres, niepewność zatrudnienia, ambiwalencja (postęp, pauperyzacja, praca formalna i nieformalna, zatrudnianie i bezrobocie itp.) destandaryzacja pracy, jej czasu i miejsca, co U. Beck nazywa cechami społeczeństwa ryzyka (Beck 2002).

Skutki owego przejścia od społeczeństwa pracy ku społeczeństwu ryzyka, a także globalizacji są różne w różnych krajach.

W niniejszej pracy zwracam uwagę na zjawiska i problemy, które stanowią pokłosie owych zmian, a zarazem swoiste wyzwania stojące przed edukacją w Polsce:

- reforma edukacji przynosi wyniki przeciwstawne oczekiwanym rezultatom,
- kryzys wychowania, który obejmuje wszystkie poziomy edukacji szkolnej i pozaszkolnej,
- marginalizacja i wykluczenie różnych grup dzieci i młodzieży,
- pogłębianie się nierówności społecznych, do których przyczyniła się współczesna szkoła.

Sygnalizowano je już podczas obrad VI Zjazdu Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w Lublinie w 2007 roku. Są one na tyle groźne i niepokojące, iż wymagają społecznej dyskusji i opracowania pilnych środków zaradczych.

Reformowanie systemu edukacji po 1999 roku – różne strategie i nieoczekiwane wyniki

Wyniki dostępnych badań oraz oceny poważnych gremiów naukowych dowodzą, iż tocząca się reforma przyniosła niestety wiele negatywnych efektów i zjawisk – wbrew przyjętym w różnych strategiach założeniom.

Najpełniej określili ją uczestnicy VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP w 2007 roku. Na kilka chciałbym zwrócić szczególną uwagę (Edukacja, moralność, sfera publiczna, s. 19 i nast.).

Reforma edukacji przynosi – jak podkreślano – konsekwencje przeciwstawne pierwotnym założeniom, co w praktyce oznacza negatywną ocenę całości tego społecznego przedsięwzięcia. Na poparcie owej tezy przytoczono m.in. następujące argumenty:

- nauczanie/uczenie się podporządkowuje się standardom egzaminacyjnym, a jednocześnie następuje przeniesienie punktu ciężkości z procesu kształcenia na jego rezultat (tzw. nauczanie pod testy),
- funkcję podstawy programowej przejął system egzaminów zewnętrznych opartych na jednolitych standardach oceniania,
- widoczny programowy redukcjonizm, nastawienie na efekt kształcenia ograniczają motywację do uczenia się i aktywność poznawczą uczniów i prowadzą do ograniczenia funkcji szkoły,

- dążenie szkół do uzyskiwania takich wyników, które zapewnią im jak najlepsze miejsce w rankingach sprzyja społecznemu różnicowaniu i nasilaniu się nierówności w dostępie do edukacji (Edukacja, moralność, sfera publiczna, s. 19 i nast.).

Przeniesienie punktu ciężkości z procesu kształcenia na jego rezultat to zmiana, która w naszym systemie edukacji dokonywała się powoli, acz systematycznie. Jej początku można upatrywać w latach 70. w szkolnictwie amerykańskim. Wówczas to pojawiła się – rzekomo w trosce o jakość kształcenia – koncepcja tzw. minimum kompetencji, a więc określająca ten zespół kompetencji, które każdy uczeń powinien posiadać w procesie kształcenia. Okazało się wkrótce, iż szkoły nastawiły swoją pracę na to, z czego były „rozliczane” i tym samym minimum kompetencji oznaczało w praktyce edukacyjnej zarazem maksimum kompetencji.

Proces integracji Polski z UE pogłębił niestety te niekorzystne zjawiska w związku z dokonującym się – praktycznie we wszystkich dziedzinach naszego życia – procesem standaryzacji, także w edukacji.

W wyniku owego procesu określono:

- standardy wymagań programowych dla szkół ogólnokształcących, standardy kwalifikacji zawodowych,
- standardy osiągnięć uczniów na końcu poszczególnych etapów kształcenia,
- standardowe narzędzia pomiaru owych osiągnięć,
- standardy w zakresie finansowania oświaty, obudowy medialnej i wyposażenia poszczególnych typów szkół na kolejnych poziomach kształcenia, budownictwa szkolnego, kształcenia i doskonalenia nauczycieli,
- wspólne dla UE standardy polityki oświatowej związane z realizacją założeń procesu bolońskiego,
- krajowe ramy kwalifikacji zawodowych (de facto oznacza to ich standaryzację), które mamy określić i wprowadzić po 2010 r.

Trzeba jednak podkreślić, że proces standaryzacji wywołuje wiele dyskusji i różnych – często skrajnych ocen. Z jednej strony podkreśla, że standaryzacja wymagań programowych, pomiaru i osiągnięć uczniów na poszczególnych etapach kształcenia prowadzi do ich obiektywizacji – ważnej przecież ze społecznego punktu widzenia, a także stwarza warunki do dokonywania porównań osiągnięć uczniów, ale również nauczycieli i szkół.

Z drugiej jednak strony – co podkreślano w stanowisku uczestników VI Zjazdu PTP – standardy zastępują w praktyce szkolnej podstawę programową, powodują hamowanie rozwoju umysłowego uczniów, ich autentycznego wysiłku myślenia, poszukiwania rozwiązań oraz własnych interpretacji rzeczywistości, czego skutkiem jest m.in. bezradność intelektualna, dogmatyzm myślenia, postawy konformistyczne. W rezultacie szkoła staje się miejscem wpajania faktów, schematów, nauczania kanonów (Edukacja, moralność, sfera publiczna 2007). Jest to rezultat całkowicie przeciwny do zakładanych przez twórców reformy i najbardziej niepokojący. Wracamy do idei szkoły tradycyjnej F. Herbarta, krytykowanej przez przedstawicieli Ruchu Nowego Wychowania, szkoły aktywnej, szkoły twórczej, wreszcie pedagogiki humanistycznej. Okazuje się, że historia – po raz kolejny – zatoczyła koło.

Podobne oceny budzą także inne, wymienione wyżej, standardy. Wiele krytyki społecznej dotyczy także finansowania oświaty, wciąż niedoinwestowanej i traktowanej jako ten obszar, na którym można oszczędzać. Świadczą o tym odsetki PKB przeznaczane na oświatę (3,05%

w 2000/2001, 3,9% w 2008/2009)¹, nazbyt niskie uposażenia nauczycieli w stosunku do innych grup zawodowych.

Najwięcej jednak krytyki budzą standardy osiągnięć uczniów i standardowe narzędzia ich pomiaru na poszczególnych etapach kształcenia, szczególnie z języka polskiego i przedmiotów należących do grupy matematyczno-przyrodniczej. Podkreślają to zarówno nauczyciele, jak i pracownicy okręgowych komisji egzaminacyjnych.

Ich zdaniem zdecydowanie słabo lub źle uczniowie radzą sobie – na wszystkich etapach kształcenia – z rozwiązywaniem zadań o charakterze problemowym. Sytuacja ta niestety nie ulega zmianie, tzn. na przestrzeni minionych lat wnioski komisji egzaminacyjnych po egzaminie maturalnym są niemal identyczne, powtarzają się. Oznacza to, iż szkoła nie zmienia się wbrew postulatom i założeniom reformy.

Kryzys wychowania – uwarunkowania i skutki społeczne

Zakładane przez twórców reformy przeciwdziałanie kryzysowi wychowania nie przyniosło spodziewanych efektów. Ma to oczywiście swoje szersze tło, obejmujące te procesy i zjawiska, które zmieniają nie tylko Polskę, ale także Europę i świat. Wśród nich wymienić trzeba przede wszystkim globalizację. Wpływa ona na wszystkie sfery naszego życia, zmienia także naturę naszej tożsamości, gdyż prowadzi do zaniku tradycyjnych wartości, wzorów życia, dążeń, a w każdym razie prowadzi do ich relatywizacji. Zmienia zatem charakter współczesnego społeczeństwa.

G. Mathews w pracy „Supermarket kultury” (2005) zwraca uwagę na to, iż nasza tożsamość przekształca się w tożsamość konsumenta – z kultury czerpiemy tylko to, co nam się podoba. Szczególnie dotyczy to młodego pokolenia, które coraz wyraźniej – co potwierdzają badania – fascynuje się dobrami materialnymi. Owe zmiany wywierają ogromny wpływ na społeczeństwo polskie.

Chętnie podkreślamy dziś – zarówno w dyskusjach społecznych, jak też politycznych – iż budujemy (utrwalamy) społeczeństwo obywatelskie. Choć jego idea sięga starożytności (Arystoteles, Cicero), to na przestrzeni dziejów nie było ono jednakowo rozumiane zarówno w nauce, jak i praktyce. Wśród różnych jego odmian dominują najczęściej dwie wizje: model republikański (wywodzący się od Arystotelesa) i liberalny – rozwijany w Europie i Stanach Zjednoczonych od XVIII wieku.

Podstawową kategorią w obu modelach jest „obywatelskość”, jednak odmiennie rozumiana: w modelu republikańskim – jako swego rodzaju postawa wobec interesów wspólnoty, w tradycji liberalnej zaś ogranicza się do określonych uprawnień i obowiązków jednostki. Czy w Polsce realizujemy taką wizję społeczeństwa?

Stworzone po 1990 roku podstawy społeczeństwa obywatelskiego w Polsce okazały się niestety nietrwałe, nie w pełni odpowiadające wizji takiego społeczeństwa. Według ocen ekspertów przede wszystkim dlatego, iż było ono zorganizowane w opozycji wobec państwa, najczęściej – jak twierdzi W. Osiatyński – wokół idei i wartości, a nie interesów społecznych czy gospodarczych. Powstające zaś „lawninowo” partie polityczne skupiały się wokół swoich przywódców, ich ambicji, dążeń i celów, na ogół rozbieżnych, co uniemożliwiało zarówno określenie koncepcji wspólnego dobra, jak i mechanizmów wdrażania idei społeczeństwa obywatelskiego. Dodatkowym czynnikiem zakłócającym ów proces były kontakty i powiązania towarzy-

¹ Dane GUS, por. Roczniki „Oświata i Wychowanie” 2000 r., 2009 r. Osiągnęliśmy więc wskaźnik z 1992 r., który wynosił 3,8%.

sko-biznesowe przywódców z ludźmi dawnego układu społecznego (por. prace D. Pietrzyk-Reeves, W. Osiatyńskiego, A. Sicińskiego, E. Wnuk-Lipińskiego).

Spory o istotę współczesnego społeczeństwa obywatelskiego w Polsce, a także porażki w jego budowaniu przenoszą się na edukację obywatelską.

Celem naczelnym edukacji obywatelskiej musi być rozwijanie obywatelstwa o charakterze czynnym, a więc skierowanym głównie na wpajanie demokratycznych wartości, kształtowanie postaw społecznych, obywatelskich, patriotycznych, przede wszystkim na dialog, dyskurs, wyzwalające emocje, przeżycia, które rozwijają i wzbogacają duchowo.

Istotne jest przy tym to, by wartości, które leżą u podstaw edukacji obywatelskiej były internalizowane przez młodzież jako własne, a więc, by były wynikiem świadomego i swobodnego wyboru, a nie były narzucone. Wśród nich szczególne miejsce zajmować muszą takie wartości, jak: wolność (myśli, słowa, działania), poznawanie praw własnych i praw innych jednostek, szacunek dla prawa, równość szans, odpowiedzialność, dobro wspólne, tożsamość jednostkowa i narodowa, demokracja uczestnicząca, które powinny „być widoczne” w praktyce wzajemnego odnoszenia się i działania obywateli, a także współtworzyć ich etykę powinności i świadomość obywatelską.

Wymienione cele i zadania edukacji obywatelskiej powinna realizować przede wszystkim szkoła.

Badania przeprowadzone przez CBOS na reprezentatywnej próbie dorosłych mieszkańców Polski w maju 2007 r. dowodzą, iż wśród wszystkich funkcji polskiej szkoły najbardziej krytycznie i najniżej oceniana jest funkcja społeczna, a w jej obrębie przygotowanie młodego pokolenia do współtworzenia społeczeństwa obywatelskiego. Negatywne oceny przeważają w tak istotnych kwestiach, jak: przygotowanie młodzieży do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i politycznym kraju, przygotowanie do życia rodzinnego, radzenie sobie z problemami, jakie niesie współczesne życie. Ponad dwie piąte badanych sądzi więc, iż polskie szkoły nie wywiązują się z tych zadań (CBOS, czerwiec 2007).

Dostępne wyniki badań także dotyczących funkcji współczesnej szkoły wskazują, iż mamy obecnie do czynienia z narastającą falą prymitywnych standardów kultury masowej i postaw konsumpcyjnych młodzieży z fascynującą zasadą „mieć”, utratą uczuć wyższych, wrażliwości moralnej, „wypieraniem ze szkoły” – głównie ze szkoły zawodowej – kultury książki, kultury literackiej i estetycznej, wreszcie z nazbyt powolnym odradzaniem się w społeczeństwie polskim etosu pracy i wartości z nim związanych: odpowiedzialności, samodzielności, rzetelności, innowacyjności (Bogaj 2006).

Nie trzeba przekonywać, iż są to niezwykle groźne zjawiska ze społecznego punktu widzenia, którym szkoła nie potrafi – niestety – skutecznie przeciwstawić się. Są to właśnie zaniedbane obszary wychowania.

Należy do nich zaliczyć także uzależnienia młodzieży od substancji psychoaktywnych (piwa, wina, wódki i innych mocnych alkoholi oraz narkotyków).

Badania CBOS (2008) przeprowadzone na zlecenie krajowego Biura ds. Przeciwdziałania Narkomanii wykazały, iż sytuacja w tym zakresie jest wysoce niepokojąca.

Wymienione zjawiska patologiczne mają oczywiście swe źródła w różnych zaniedbaniach wychowawczych współczesnej szkoły, a także w błędach polityki społecznej państwa.

Marginalizacja i wykluczenie społeczne dzieci i młodzieży

Marginalizacja i wykluczenie społeczne to zjawiska, które obejmują różne grupy i nie są tylko typowe dla Polski. Jej zakres jest duży i różnicowany w różnych krajach UE. We wnioskach

Komisji Wspólnot Europejskich ze stycznia 2008 r. stwierdzono m.in., iż 19 mln wśród 78 mln Europejczyków zagrożonych ubóstwem to dzieci, 10% z nich mieszka w gospodarstwach domowych, w których nikt nie pracuje, a 60% z nich zagrożonych jest ubóstwem². Według danych zawartych w tym raporcie zagrożenie ubóstwem dzieci w Polsce jest największe w UE i wynosi 26% (www.gospodarka.pl), choć różnicuje się w zależności od rejonu kraju: najmniejsze jest w mazowieckim, śląskim, małopolskim i wielkopolskim, najwyższe zaś w świętokrzyskim, lubuskim, pomorskim oraz kujawsko-pomorskim.

Dostępne dane empiryczne wskazują, iż marginalizacja i wykluczenie społeczne dzieci i młodzieży związane jest przede wszystkim ze zjawiskiem biedy, które dotyka u nas coraz więcej obywateli.

Według badań GUS najbardziej uwidaczniają się one wśród rodzin wielodzietnych. W 2008 r. zjawiska te dotknęły ok. 18% osób z małżeństw z czworgiem i więcej dzieci na utrzymaniu, 9% z trojgiem, 8% osób z rodzin samotnych matek i ojców z dziećmi na utrzymaniu (www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_wz_sytuacja_gosp_dom_2008.pdf).

Warto przy tym podkreślić, że ubóstwo jest dziś jednym z problemów społecznych, którego rozmiary są bardzo duże. Według E. Tarkowskiej wskaźnik skrajnego ubóstwa wynosi w Polsce około 10–12 ludności³, natomiast w warunkach biedy umiarkowanej – uprawniającej do korzystania z pomocy społecznej⁴ żyje ok. 18%, czyli prawie piąta część naszego społeczeństwa. Jeśli do tego dodamy około 23% tych, którzy deklarują, że im „ledwie wystarcza na życie” (tzw. ubóstwo subiektywne, 941 zł dla jednoosobowego gospodarstwa), wówczas łatwo stwierdzić, że około połowa społeczeństwa znajduje się w strefie biedy skrajnej, umiarkowanej lub subiektywnej (Tarkowska 2007). To musi niepokoić, bowiem najbardziej dotyka dzieci – ich egzystencję, a przede wszystkim rozwój i proces kształcenia się, szczególnie na wsi.

W Polsce ubóstwo dotyka zarówno wsie, jak i miasta, ale nie jest jednakowo „rozłożone” czy skoncentrowane. W największych miastach obejmuje dzielnice, kwartały, ulice o wysokim stopniu bezrobocia, ubóstwa, występowania zjawisk patologicznych, na wsiach natomiast dotyka przede wszystkim regiony tradycyjne, reprezentujące niski poziom rozwoju (np. byłe tereny popegeerowskie i tzw. ściana wschodnia). Oczywiście przyczyn ubóstwa jest wiele, ale skoncentrujmy się obecnie na następstwach tego zjawiska, które – jak wspominałem – dotyczy przede wszystkim dzieci.

Dostępne dane empiryczne – jak pisze M. Bogaj – badania międzynarodowe wskazują, iż wśród następstw ubóstwa najniebezpieczniejsze jest zjawisko międzygeneracyjnego utrwalania się ubóstwa w zagrożonych nim rodzinach, a także dziedziczenie biedy i odtwarzania przez dzieci biednych rodziców zarówno ich drogi życiowej, jak i pozycji społecznych (Bogaj 2010, s. 437 i nast.).

Należy przy tym podkreślić, iż dzieci z rodzin ubogich często są widoczne w swoim środowisku szkolnym, różnią się bowiem od rówieśników m.in. wyglądem zewnętrznym, brakiem podręczników, przyborów szkolnych, często brakiem śniadania, absencją w wycieczkach, imprezach szkolnych itp.

Owe różnice powodują marginalizację i izolację dzieci ubogich w grupie rówieśniczej, czego następstwem są wagary, unikanie szkoły, zachowania patologiczne, a w konsekwencji niepowodzenia szkolne.

² Por. *Joint Report on Social Protection – and Social inclusion 2008*.

³ Obejmuje to osoby, które żyją poniżej, tzw. minimum egzystencji, które w 2004 r. wynosiło 387 zł.

⁴ Z pomocy społecznej mogą korzystać osoby, których dochody są większe od tzw. minimum socjalnego (w 2004 r. wynosiło ono 479 zł na osobę).

Oczywiście istnieje szersze tło owych następstw. Jak słusznie twierdzi J. Michalski – rodziny ubogie często są zagrożone dezintegracją w postaci upowszechnianego alkoholizmu, agresji, zaniedbań wobec dzieci, osłabienia funkcji kontrolnej i emocjonalno-uczuciowej, a także absolutnej niezaradności. Poczucie zagrożenia, braku bezpieczeństwa, bezradności prowadzi m.in. do określonych postaw, stylu życia i zachowania, który nazywany jest subkulturą ubóstwa (Michalski 2004, s. 32 i nast.).

Słusznie zatem twierdzi E. Tarkowska, że „dramatyzm” biedy dzieci i młodzieży w warunkach polskich polega przede wszystkim na niebezpieczeństwie utrwalania się niedostatku i towarzyszących mu negatywnych zjawisk, na odtwarzaniu się w następnych pokoleniach mechanizmów zamykających je w kręgu biedy, bezrobocia, wyrzeczności i trwałej marginalizacji (Tarkowska 2004, s. 13).

Współczesna szkoła – zmniejsza czy pogłębia nierówności społeczne?

Teza, iż edukacja zamiast niwelować przyczynia się do pogłębiania nierówności nie jest nowa i nie dotyczy tylko naszego kraju. Podkreślana była już bowiem w raportach międzynarodowych, choćby J. Delorsa (1998) czy F. Mayora (2001), które zwracają uwagę, iż polityka edukacyjna może stać się dodatkowym czynnikiem wykluczania społecznego dzieci i młodzieży.

Owo pogłębianie nierówności edukacyjnych F. Mayor nazywa przejawem rozwarstwienia społecznego współczesnej szkoły czy wręcz apartheidem szkolnym. Świadczy to o tym, że aż 20–30% uczniów grzęźnie w pułapkach dostępu do szkolnictwa, zaś edukację poddaje się logice, która zachęca uprzywilejowane klasy do izolowania swoich dzieci w „dobrych szkołach” oraz do globalizacji ich szans życiowych poprzez ponadnarodowe kariery szkolne i uniwersyteckie. Edukacji powierza się przy tym *zarządzanie niepowodzeniami szkolnymi i rozdawnictwo dyplomów zdevaluowanych na rynku pracy* (Mayor 2001, s. 14).

J. Delors także podkreśla, iż niepowodzenia szkolne – szczególnie takie, gdzie stosuje się praktyki selekcji według kryteriów osiągnięć szkolnych – stają się nieodwracalne i powodują często marginalizację i wykluczenie społeczne uczniów.

Podobne procesy i zjawiska występują również w Polsce. Zwracali na nie uwagę w swoich pracach m.in. M. Szymański (1996), K. Szafraniec (2000), Z. Kwieciński (2002), M. Marody (2007), M. Zahorska (2007), H. Domański (2007).

Z. Kwieciński podkreśla, iż już na progu szkoły podstawowej istnieje wiele czynników, które silnie warunkują dalsze losy i poziom umysłowy uczniów. Należy do nich miejsce zamieszkania rodziców i lokalizacji szkoły⁵. Na wejściu zaś do szkół zasadniczych końca lat dziewięćdziesiątych dokonywała się selekcja ekskluzyjna, wyłączająca na margines kulturowy. Przyczyną tego procesu było to, iż szkoły te gromadziły młodzież w przeważającym stopniu z silnie zubożonymi podstawowymi kompetencjami kulturowymi (Kwieciński 2002, s. 80).

Zwróćmy jednak uwagę na to, iż efektem przeobrażeń społecznych w Polsce po 1990 r. była coraz większa dostępność kształcenia na poziomie średnim i wyższym, zwiększyła się liczba uczniów uzyskujących maturę⁶. Równocześnie jednak, co powinno być przedmiotem szczególnej uwagi i troski społecznej, następuje ostre marginalizowanie – jak twierdzi M. Za-

⁵ Badania prowadzone były w 1998 r., objęły około 7000 młodzieży.

⁶ Por. roczniki statystyczne GUS (1990–2009).

horska – uczniów, którzy odpadli ze szkół maturalnych. Grupa ta stanowi około 10% młodzieży w wieku 17–19 lat (Zahorska 2007, s. 111).

W niniejszym szkicu zasygnalizowałem jedynie tylko niektóre zjawiska, które są udziałem współczesnej szkoły. Ich minimalizacja nie jest zadaniem prostym. Musi je jednak uwzględnić współczesna polityka oświatowa.

Literatura

1. Bogaj A.: Szkoła w społeczeństwie obywatelskim, [w:] A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski (red.): Szkoła a rynek pracy. PWN, Warszawa 2006.
2. Bogaj A.: Edukacja obywatelska i europejska – zaniedbane obszary wychowania, [w:] Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska (red.): Ku integralności edukacji i humanistyki. Wyd. A. Marszałek, Toruń 2008.
3. Bogaj M.: Szkoła i rodzina jako obszary ryzyka wykluczenia społecznego, [w:] A. Karpińska (red.): Edukacja w okresie przemian. Trans Humana, Białystok 2010.
4. Domański H.: Mechanizmy stratyfikacji i hierarchia społeczna, [w:] M. Marody (red.): Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku. Wyd. Scholar, Warszawa 2007.
5. Golinowska S.: Wprowadzenie, [w:] E. Tarkowska (red.): Ubóstwo i wykluczenie społeczne młodzieży. Warszawa 2007.
6. Kwieciński Z.: Wykluczenie. Wyd. UMK, Toruń 2002.
7. Marody M. (red.): Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku. Wyd. Scholar, Warszawa 2007.
8. Mathews G.: Supermarket kultury. PIW, Warszawa 2005.
9. Mayor F.: Świat przyszłości. Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001.
10. Michalski J.: Gdybym był bogaty, czyli rzecz o ubóstwie. „Pedagogika Społeczna”, nr 2/4, 2004.
11. Osiatyński W.: Odrodzenie społeczeństwa obywatelskiego. „Wiedza i Życie”, nr 9, 1996.
12. Osiatyński W.: Wzlot i upadek społeczeństwa obywatelskiego. „Wiedza i Życie”, nr 10, 1996.
13. Pietrzyk-Reeves D.: Idea społeczeństwa obywatelskiego. Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002.
14. Potulicka E.: Wolny rynek edukacyjny a zagrożenie dla demokracji, [w:] A. Kargulowa, S.M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek (red.): Rynek i kultura neoliberalna a edukacja. Wyd. Impuls, Kraków 2005.
15. Rutkowiak J., Kubinowski D., Nowak M. (red.): Edukacja, moralność, sfera publiczna. Oficyna Wydawnicza Verba, Lublin 2007.
16. Szafraniec K.: Stawianie się nowego aksjonormatywnego ładu. Perspektywa ujęcia międzygeneracyjnego. AMNC, Socjologia Wychowania 14, UMK, Toruń 2000.
17. Szymański M.: Selekcyjne funkcje szkolnictwa a struktura społeczna. IBE, Warszawa 1996.
18. Tarkowska E.: Dziecko w biednej rodzinie. „Polityka Społeczna”, nr 9, 2004.
19. Tarkowska E.: Oblicza polskiej biedy. IFiS PAN, Warszawa 2007.
20. Wnuk-Lipiński E.: Socjologia życia publicznego. Wyd. Scholar, Warszawa 2005.
21. Zahorska M.: Zmiany w polskiej edukacji i ich społeczne konsekwencje, [w:] M. Marody (red.): Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku. Wyd. Scholar, Warszawa 2007.

prof. dr hab. Andrzej BOGAJ

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Kochanowskiego
Wydział Pedagogiczny i Artystyczny
ul. Krakowska 11
25-029 Kielce

Edukacyjne wyzwania nowej stratyfikacji społecznej*

Educational challenges of a new social stratification

Słowa kluczowe: stratyfikacja społeczna, stratyfikacja zawodowa, wykluczenie cyfrowe – DD (Digital Divide), netokracja, konsumeryzm, edukacja zawodowa.

Key words: social stratification, professional stratification, digital exclusion – DD (Digital Divide); netocracy, consumerism, vocational education.

Summary

Informative civilization extorts phenomenon of social stratification and giving it a new perspective. The study promotes the phenomenon of social exclusion, which to oppose education has. In reference to phenomena netocracy as well as consumerism education has to exhibit ethical dimensions. And the necessity of study of new model professional education grows here.

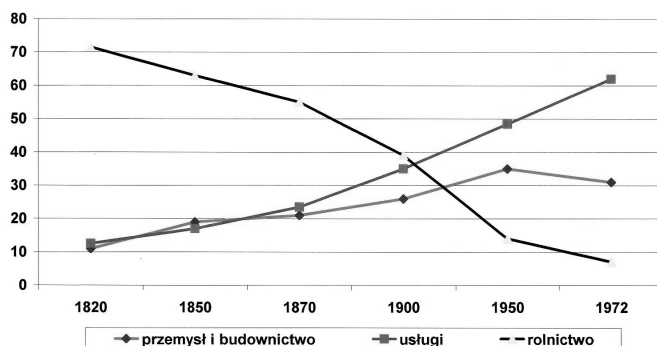
Wprowadzenie

W zjawiskach stratyfikacji społecznej ujawniają się konsekwencje transformacji cywilizacyjnej, które w zdecydowany sposób oddziałują na całe syndromy problemów zarówno polityki oświatowej, jak i edukacji. Tradycyjny model stratyfikacji społecznej obejmował podział ludzi na warstwy społeczne z uwagi na ich podstawowe formy aktywności zawodowej (rolnictwo, przemysł, usługi). Znaną, bo już od wielu lat pokazywaną i analizowaną, strukturę stratyfikacji według Międzynarodowej Organizacji Pracy przedstawiono na rys. 1¹.

Z rysunku widać, że następuje gwałtowne zmniejszanie liczby zatrudnionych w rolnictwie (do ok. 3% obecnie zatrudnionych w USA), względna stabilizacja zatrudnienia w przemyśle (średnio ok. 25% obecnie), dynamicznie wzrastająca liczba zatrudnionych w usługach.

* Artykuł zamieszczony w: Education and technology (ed.) H. Bednarczyk, E. Sałata, Radom 2010.

¹ Nieco dokładniej tę kwestię przedstawiłem w książce: Edukacja a przemiany cywilizacyjne. Rzeszów 2010.



Rys. 1. Zmiany w strukturze zatrudnienia w gospodarce USA w latach 1820–1970

Źródło: R. Richta (red.): *Cywilizacja w rozdrożu*. Warszawa 1971, s. 383.

Obecnie w każdym rodzaju działalności ludzi występuje **przymus nowoczesności** wyrażający się w najprostszej formie we wprowadzaniu komputerów i technologii informacyjnych do środowiska zróżnicowanej pracy ludzi. Oznacza to konieczność rozbudowy środowiska technologii informacyjnych. Sam komputer nie wystarcza. Potrzebny jest cały system urządzeń wspomagających, ich materiałowe zabezpieczenie i serwis zapewniający długotrwałą zdolność techniczną. To powoduje powstawanie nowych form aktywności zawodowej ludzi, a w konsekwencji przebudowę tradycyjnej stratyfikacji społecznej.

Cyfrowy wymiar przyszłości

Żyjemy w dwóch epokach jednocześnie, choć mało kto ma tego świadomość. Jedna, przemijająca, to klasyczna cywilizacja przemysłowa i klasyczny kapitalizm. Druga, związana z rewolucją informatyczną, to społeczeństwo informacyjne, epoka Internetu i generowanych przez niego zjawisk społecznych. W cywilizacji przemysłowej, epoce kapitalizmu, na samym czubku społecznej piramidy mieliśmy fabrykantów i bankierów, a na samym dole – proletariat. W epoce, która nadchodzi, na szczytach władzy znajduje się mała liczebnie, ale bajecznie bogata sieciowa netokracja. Podnóże społecznej piramidy zajmuje konsumtariat – dowodził Alexander Bard² na konferencji: *Kultura 2. 0. Media – sztuka – dziedzictwo. Cyfrowy wymiar przyszłości*³.

Powstanie takich enklaw rozwoju pogłębia nierówności w dostępie do nowoczesnych technologii informatycznych nazywane cyfrowym podziałem (*digital divide*). Jednak pojawienie się tego nowego źródła nierówności społecznych nie oznacza nowej logiki, z jaką tworzona jest stratyfikacja społeczna. Cyfrowy podział może być raczej rodzajem akceleratora zmian. Oznacza to, że . . . *brak dostępu do sieci nakłada się na istniejące podziały społeczne i w znacznym stopniu je powiększa*⁴. Tak więc swoistą nową kategorią wpisaną i opisującą zjawiska społeczeństwa informacyjnego jest dostęp do sieci. Kategoria ta należy więc także do siatki pojęć teorii edukacji technicznej i zawodowej.

² A. Bard, J. Söderqvist: *Netokracja. Nowa elita władzy i życie po kapitalizmie*. Warszawa 2006. Książka jest głosem w publicznej debacie poświęconej wpływowi zmian w dziedzinie technologii informacyjnych na przemianę społeczne.

³ www.racjonalista.pl/index.php/s,38/d,15/t,10073.

⁴ Tamże.

W świecie, w którym największą wartością stają się informacje, a nie dobra materialne, w którym żyjemy na skalę globalną dzięki sieci (nie zawsze myśląc lokalnie), w którym nie ma już stałości, a jedynie ciągła mobilność, niemożliwy już jest stary porządek polityczny, gospodarczy, społeczny i edukacyjny. Żyjemy już w innym świecie, innym od klasycznych kapitalistycznych wizji ładu społecznego. Ten nowy porządek A. Bard i J. Soderqvist nazywają informacją i *nowym nieporządkiem świata*⁶.

Informacjonalizm jest, tak jak kapitalizm, porządkiem opartym na nierównościach społecznych. Istnieją tu również wygrani i przegrani, lepsi i gorsi, jednak zmieniają się zasady społecznych podziałów. Nie są to już ci, co mają dobra materialne w opozycji do tych, którzy ich nie posiadają. Współczesne elity oparte są na dostępie do informacji, jej przetwarzaniu i kontroli jej cyrkulacji, to właśnie one stanowią tytułową netokrację, elitę społeczeństwa sieciowego.

Nowe zjawiska stratyfikacji społecznej. Wykluczenie cyfrowe – DD (*Digital Divide*)

Oczywiste wydaje się stwierdzenie, że przemiany cywilizacyjne ujawniają się w stratyfikacji społecznej. Powracamy do tego problemu z punktu widzenia uwarstwienia społeczeństwa informacyjnego. Interesującym zjawiskiem społecznym w transformacji modelu życia jest cyfrowy wymiar przyszłości obejmujący podział ludzi na dwie kategorie: 1–0; czyli tzw. digitalizacja społeczna. Pierwszą warstwę tworzą ci, którzy umieją i mają dostęp do technologii informacyjnych. Należą do niej: ludzie systematycznie korzystający z technologii informacyjnych i umiejący programować na poziomie elementarnym (1) oraz ludzie umiejący programować i w pełni korzystać z technologii komputerowych (1). Drugą warstwę tworzą ci, którzy nie umieją i nie mają dostępu do technologii informacyjnych: ludzie niepotrafiący posługiwać się komputerem (0); ludzie korzystający doraźnie z sieci komputerowych, nieumiejący programować (0).

W społeczeństwie informacyjnym, groźba takiego podziału staje się główną przeszkodą w budowaniu społeczności sieciowej ludzi korzystających z informacji. Pierwsza z wymienionych warstw zagrożona jest tzw. wykluczeniem cyfrowym (*digital divide*). Jest to zjawisko marginalizacji grup ludzi niemających dostępu do nowoczesnych technologii cyfrowych – od telefonu po komputer i Internet⁷. Jak twierdzi P. Śpiewak: *linia podziału pomiędzy uczestniczącymi i nieuczestniczącymi w cyfrowej cywilizacji przebiega nie tylko pomiędzy narodami, regionami świata, ale wewnątrz wszystkich społeczeństw*⁸. Zjawisko wykluczenia cyfrowego może w szczególności pogłębiać i wzmacniać podziały, spychając na margines społeczności już w jakiś sposób upośledzone: ludzi niepełnosprawnych, niewykształconych, biednych.

T. Goban-Klas pisze: *skoro społeczeństwo opiera się na komunikacji społecznej, a komunikowanie jest dzisiaj związane z dostępem i użytkowaniem przede wszystkim mediów elektronicznych, to jest oczywiste, że wszelkie upośledzenie – intelektualne czy finansowe – oznacza wykluczenie z pełni życia wspólnoty finansowej*⁹.

⁵ R. Bomba: *Netokracja, czyli bit określa świadomość*. „Kultura i Historia”, nr 11/2007.

⁶ Z. Bauman: *Globalizacja*. Warszawa 2000.

⁷ S. Augustyniak: *Obywatelskość w wymiarze internetowym* (rozmowa z prof. P. Śpiewakiem) ceo.cxo.pl/artykuly/druk/29925/Obywatelskosc.w.wymiarze.internetowym.html [dostęp: 01/2010].

⁸ Tamże.

⁹ T. Goban-Klas, P. Sienkiewicz: *Spółczesność informacyjna. Szanse, zagrożenia, wyzwania*. Kraków 1999, s. 259.

Nierównomierność w społecznej dystrybucji dóbr i osiągnięć cywilizacyjnych jest nieodłączną cechą każdego szybkiego rozwoju współczesności. Gwałtowny proces rozwoju społeczeństwa informacyjnego również przebiega, pozostawiając pewne miejsca bardziej zacofanymi – swoiste enklawy. Wykluczenie cyfrowe jest szczególnie istotne, ponieważ to właśnie kompetencje i postawy ujawniające się w gotowości do korzystania z osiągnięć współczesności, w tym nowoczesnych technologii informacyjnych, determinuje rozwój jednostki, możliwość dokształcania i doskonalenia zawodowego. Społeczeństwo informacyjne okazuje się niezwykle podatne na umacnianie i oddziaływanie nierówności społecznych, zwiększając tym samym polaryzację społeczną i ekonomiczną¹⁰.

Samo zjawisko wykluczenia cyfrowego (czy też cyfrowego podziału – termin ten jest często chętniej stosowany ze względu na brak ładunku emocjonalnego związanego ze stosowaniem określenia „wykluczenie” – a więc domniemanym istnieniem kogoś, kto tego wykluczenia dokonuje, być może z premedytacją¹¹) zaczęto dostrzegać pod koniec lat 90. w Stanach Zjednoczonych. W Unii Europejskiej dzięki zapisom zawartym w raporcie Bangemanna z 1994 roku, zauważa się także ten problem, nie określając go jednak w ten sposób. Autorzy wyrażają pogląd, że główne ryzyko leży w rozwarstwianiu społeczeństwa na biednych i bogatych, w którym tylko część populacji ma dostęp do nowych technologii, swobodnie z niej korzystając¹².

M. Kuśmierz uznaje zjawisko *digital divide* za jedno z najważniejszych schorzeń społeczeństw u progu XXI wieku¹³. Z pozoru błahy problem okazuje się mieć zdecydowanie większy wpływ na życie jednostki niż pierwotnie przypuszczano. Nawet takie elementy techniczne, jak sposób łączenia się z Internetem, mogą mieć bardzo duże znaczenie na efektywność zdobywania informacji, nie mówiąc już o komforcie korzystania z niej¹⁴.

Choć badania nad cyfrowym podziałem prowadzone są głównie w USA¹⁵ i innych krajach o wysoce rozwiniętej infrastrukturze informatycznej, to jednak można również przytoczyć dane odnośnie do Polski. Z badań przeprowadzonych na zlecenie Komisji Europejskiej wykluczenie cyfrowe grozi blisko 40% Polaków¹⁶, przy średniej unijnej ok. 7%. Dostęp do szerokopasmowego Internetu jest tutaj również wyznacznikiem postępu.

W Polsce tylko 8,4% obywateli posiada taki dostęp, podczas gdy na przykład w Danii jest to 35,6%, w Niemczech – 23,8%, a średnia unijna wynosi 20%¹⁷. Przyczyn, cyfrowego wykluczenia, oprócz braku dostępu do komputera i Internetu, upatruje M. Szpunar również w brakach w umiejętności korzystania z technologii informacyjnej i komunikacyjnej (niski wskaźnik *digital literacy*) oraz niskiej świadomości społecznej, przejawiającej się w braku dostatecznej wiedzy na temat możliwości praktycznego wykorzystania technologii informatycznych w życiu codziennym¹⁸. I w tym miejscu wyrasta nowa misja edukacji technicznej i informacyjnej.

¹⁰ T. Zasepa (red.): *Polska wobec wyzwań społeczeństwa informacyjnego*. Warszawa 2001, s. 116.

¹¹ Por. P. Gawrysiak: *Cyfrowe biblioteki a wyszukiwanie informacji*. „Przegląd Biblioteczny”, 4/2008, s. 281–282.

¹² Raport M. Bangemanna, *Europa i społeczeństwo globalnej informacji*. Warszawa 1994.

¹³ M. Kuśmierz: *Odrzuceni. Problem digital divide*, Biuletyn NASK, nr 6–7–8/2003, s. 10.

¹⁴ K. Pietrowicz: *Nowa stratyfikacja społeczna? Digital divide a Polska*.

www.winntbg.bg.agh.edu.pl/skrypty2/0096/255-260.pdf. [dostęp: 01/2010], s. 257.

¹⁵ Dla przykładu: raporty amerykańskiej instytucji National Telecommunications and Information Administration: www.ntia.doc.gov [dostęp: 01/2010].

¹⁶ Stan na 2008 r.

¹⁷ Na podstawie danych z artykułu „40 proc. Polaków grozi wykluczenie cyfrowe”. Metro 19.10.2008 www.emetro.pl/emetro/1,85651,5828255.html [dostęp: 02/2010].

¹⁸ M. Szpunar: www.magdalenaszpunar.com/_dydaktyka/Digital%20divide_szpunar.pdf [dostęp: 02/2010].

M. Castells uważa, że różnice w dostępie do Internetu przekładają się również na wzrost nierówności społecznych¹⁹.

Wykluczenie społeczne jest stosunkowo nowym zjawiskiem, niestety dotyczy coraz większej grupy ludzi. Jeżeli chcemy, aby społeczeństwa rozwijały się w dynamicznym tempie, korzystając z nowoczesnych technologii, trzeba zrobić wszystko, aby przeciwdziałać wykluczeniu. Ponieważ, jak twierdzi J. Rifkin, *już nie własność, ale dostęp określa bogactwo, a także ludzkie możliwości*²⁰.

Słusznie zauważa M. Szpunar, że w społeczeństwie informacyjnym zdeprecjonowane zostaje pochodzenie czy bogactwo, najważniejsze jest nawiązywanie kontaktów czy inteligencja społeczna. Oparte na sieci nowe struktury społeczne gloryfikują takie wartości, jak dostęp do informacji, umiejętność jej absorbowania i sortowania. Pojawiają się tutaj dwie dychotomiczne warstwy społeczne – netokracja i konsumtariat²¹. Czyżby miało to oznaczać dwubiegunową ewolucję na rynku pracy? A jakie konsekwencje wywołuje to dla edukacji zawodowej?

Společne konsekwencje rozwoju nowoczesnych technologii i konsumeryzmu

Współczesny rynek cywilizacji informacyjnej generuje nowe zjawiska społeczne i kulturowe daleko wykraczające poza granice rynku. Tak zwany rynek *dostępu* wkracza do sfery kultury i czasu człowieka. Jednocześnie *Wiek dostępu. Nowa kultura hiperkapitalizmu, w której płaci się za każdą chwilę życia. Dostęp* staje się sposobem życia, *stylem życia do wynajęcia* – pisze J. Rifkin²².

Rynek dostępu zmienia relacje sprzedający – kupujący. Pojawia się konieczność nowego rodzaju kompetencji uczestników takiego rynku. Z produkcji przechodzi się na marketing, w którym pojawiają się takie zjawiska, jak: *sterowanie klientem*²³, znaczenia nabiera *wartość czasu życia wyrobów*, stały kontakt agenta i systemu dystrybucji z klientem. Rośnie rola elastycznych metod wytwarzania wyrobów *dostosowanych do indywidualnych potrzeb klienta*²⁴, *rozwija się system tworzący technologie relacyjnych wspólnot użytkowników danego rodzaju wytworów*²⁵, powstają kluby użytkowników, wspólnoty i osiedla *za bramą*²⁶, wytwarza się *styl życia do wynajęcia*²⁷. Nowym zjawiskom w zatrudnieniu pracowników, towarzyszy deficyt kadr o wysokich kwalifikacjach²⁸.

¹⁹ M. Castells: *Galaktyka Internetu. Refleksje nad Internetem, biznesem i społeczeństwem*. Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2003, s. 276–304.

²⁰ J. Rifkin: *Wiek dostępu. Nowa kultura hiperkapitalizmu, w której płaci się za każdą chwilę życia*. Wyd. Dolnośląskie, Wrocław 2004, s. 204.

²¹ M. Szpunar: *Digital divide, a nowe formy stratyfikacji społecznej w społeczeństwie informacyjnym – próba typologizacji*, [w:] K. Wódz, T. Wiecek (red.): *Společzeństwo informacyjne*. WSB 2007, s. 38–48.

²² J. Rifkin: *Wiek dostępu. Nowa kultura hiperkapitalizmu, w której płaci się za każdą chwilę życia*. Wrocław 2003, s. 132.

²³ Tamże, s. 115.

²⁴ Tamże.

²⁵ Tamże, s. 117–120.

²⁶ Tamże, s. 123.

²⁷ Tamże, s. 132.

²⁸ B. Jung: *Blaski i cienie programu „e-Europe”*, [w:] L.H. Haber, M. Niezgoda (red.): *Společzeństwo informacyjne. Aspekty funkcjonalne i dysfunkcjonalne*. Wyd. UJ, Kraków 2006, s. 143–154.

Spółeczeństwo sieciowe i informacjonalizm

Współczesne społeczeństwo stało się społeczeństwem sieciowym. Nasze relacje społeczne, wzory zachowania, sposoby integracji społecznej przestają być narzucane nam odgórnie, jak to miało miejsce we wspólnotach lokalnych lub w społeczeństwie przemysłowym. Dziś jednostka decyduje o swoich relacjach społecznych, mamy tu do czynienia z usieciowieniem skierowanym na ją. To podmiot sam konstruuje swoje społeczeństwo, mamy tu do czynienia z personalizacją relacji społecznej. Dzieje się to właśnie dzięki Internetowi i coraz rozleglejszej sieci²⁹.

W feudalizmie ceniono ziemię, w kapitalizmie kapitał, a w interesującym nas informacjonalizmie przede wszystkim ceni się informację. W kapitalizmie nadal ceniono ziemię, wartość stricte feudalną, ale już nie była ona wartością samą w sobie – postrzegano ją przez pryzmat pieniędzy, jakie można było uzyskać z jej sprzedaży. Dziś ta sama sytuacja dzieje się w informacjonalizmie, w którym kapitalistyczne prawo własności zostaje niezauważenie zastąpione przez prawa autorskie i patenty, czyli już nie posiadanie pieniędzy, a monopol na informację staje się ceną wartości.

Za prekursora tych badań należy jednak uznać Fritza Machlupa, który badał zjawisko *społeczeństwa informacyjnego* na przełomie lat 50. i 60. ubiegłego wieku. Stwierdził wtedy, że w skład gospodarki informacyjnej wchodzi następujące sektory:

- przemysł informacyjny, czyli media komunikacyjne (radio, TV, telefon, poczta i usługi wydawnicze),
- urzędy i usługi informacyjne (komputery, sprzęt telekomunikacyjny, prasa),
- prywatna i publiczna działalność naukowo-badawcza,
- oświata (edukacja formalna, szkolenie wojskowe, biblioteki, podnoszenie kwalifikacji zawodowych).

F. Machlup wykazał, że zatrudnieni w tych grupach zawodowych stanowili w 1900 r. ok. 10,7% ogółu zatrudnionych, natomiast w 1959 już 31,6%³⁰. Jak pisze R. Bomba możemy wręcz powiedzieć, że *dziś każdy swoje społeczeństwo ma przy sobie zapisane w pamięci komputera lub telefonu komórkowego*. Wzorec ten wydaje się wręcz naturalną konsekwencją w wysoce mobilnym, globalnym społeczeństwie. Parafrazując Alvina Tofflera, powiedzieć można, że tak jak społeczeństwo industrialne zbudowane było na wzór fabryki, tak współczesne społeczeństwo informacyjne zbudowane jest na kształt sieci opłatającej cały glob, czyli Internetu.

Informacjonalizm jest, tak jak kapitalizm, porządkiem opartym na nierównościach społecznych. Również istnieją tu wygrani i przegrani, lepsi i gorsi, jednak zmieniają się zasady społecznych podziałów. Nie są to już ci, co mają dobra materialne w opozycji, do tych, którzy ich nie posiadają. Współczesne elity oparte są na dostępie do informacji, jej przetwarzaniu i kontroli jej cyrkulacji, to właśnie one stanowią tytułową netokrację, elitę społeczeństwa sieciowego.

Netokracja – nowa warstwa kognitariuszy

Zawody związane z przetwarzaniem informacji i manipulacją symbolami nazywane są „symbolicznymi analitykami”, „klasą twórczą”, a tę jej część, która kontroluje kluczowe węzły Internetu – *netokrację*.

²⁹ R. Bomba: *Netokracja, czyli bit określa świadomość*. „Kultura i Historia”, nr 11/2007.

³⁰ A. Mattelart, M. Mattelart: *Teorie komunikacji. Krótkie wprowadzenie*. Warszawa – Kraków 2001.

Netokrację można uznać za nową wizję tworzącego się świata. Jest to próba opisu współczesnego społeczeństwa wytworzonego na gruncie technologii globalnych sieci. Pojęcia te stały się powodem dyskusji po ukazaniu się książki A. Barda i J. Söderqvista *NETOKRACJA*. Zaprezentowane tam koncepcje i pomysły Alexandra Barda i Jana Söderqvista zarysowują nowe pole badawcze i nowe problemy rodzącego się ładu. Jak mówią sami autorzy we wstępie do polskiego wydania, to od czytelnika zależy, jaki zrobi pożytek z tych informacji. Pamiętać jednak należy, że w przyszłości może on zadecydować, po której stronie nowego społeczeństwa będziemy ulokowani. To, czy będziemy netokracją czy konsumariatem zależy dziś od nas³¹.

Dla określenia całej specyficznej kategorii pracy wymagającej wysokich kwalifikacji w literaturze używa się nazwy *samoprogramująca* (*selfprogrammable labour*), a jej rozmiary w krajach OECD szacuje na ok. 30% wszystkich zatrudnionych. *Charakterystyczne dla tej grupy pracowników są umiejętność ciągłego przekwalifikowania się i łatwa adaptacja do nowych zadań. Znajdują się oni w relatywnie dobrej pozycji wobec pracodawcy, jednak także oni nie mogą liczyć na gwarancję zatrudnienia. Lepsza pozycja przetargowa tej grupy wynika, między innymi, z przewagi popytu na ich pracę nad podażą. Szacuje się, na przykład, że deficyt pracy specjalistów IT w krajach „Piętnastki” stanowił 13% całkowitego popytu, gdzie chronicznej nadwyżce nisko kwalifikowanej siły roboczej, o małych szansach na zatrudnienie, towarzyszy deficyt kadr o wysokich kwalifikacjach*³².

Dostęp do wiedzy wymogiem rozwoju społeczeństwa informacyjnego

W warunkach nowego paradygmatu rozwojowego zmieniają stosunki własności, co wynika z faktu, że rozstrzygające znaczenie ma, nie jak w klasycznym kapitalizmie własność środków produkcji, a kapitał intelektualny. Kluczową kategorią staje się dostęp (*access*) do wiedzy i informacji, czego przeciwieństwem jest wykluczenie cyfrowe. *Dlatego też najmądrzejsze kraje i miasta na świecie starają się dla swoich mieszkańców nie tylko o najszybszy dostęp do Internetu, ale także o jak najmniejszą cenę w najodleglejszych miejscach*³³.

Dekwalifikacja, nowe wyzwanie dla edukacji zawodowej

W warunkach gospodarki opartej na wiedzy największą barierą rozwojową staje się niewiedza o własnej niewiedzy. Warto przypomnieć tutaj myśl Konfucjusza: *Wiedzieć, że się wie, co się wie i wiedzieć, że się nie wie, czego się nie wie – oto prawdziwa wiedza*³⁴.

Zjawiska społeczne obserwowane w okresie trwającej transformacji modelu społeczeństwa są obiektem zainteresowań różnych badaczy. W. Sztumski zauważa, że: *Rozwojowi społeczeństwa wiedzy towarzyszy pochod masowej głupoty. Wbrew idei społeczeństwa wiedzy jest ono w znacznie przeważającej części społeczeństwem ignorantów celowo oglupianym przez elity rządzące (polityczne, finansowe, ideologiczne)*³⁵.

³¹ A. Bard, J. Söderqvist: *Netokracja. Nowa elita władzy i życie po kapitalizmie*. Warszawa 2006.

³² Por. B. Jung: *Blaski i cienie programu „e-Europe”*, [w:] *Spółeczeństwo informacyjne. Aspekty...*, dz. cyt., s. 143–154.

³³ T.L. Friedman: *Świat jest płaski. Krótka historia XXI wieku*. Wyd. Rebis, Poznań 2006, s. 358.

³⁴ A. Mickiewicz wskazywał, że nauka prędko gnije – *Dziady* cz. III, sc. II, por. *Cytaty mądre i zabawne* (wybrał H. Markiewicz). Wyd. Literackie, Kraków 2001, s. 179.

³⁵ W. Sztumski: *Paradoksalne społeczeństwo wiedzy*, [w:] www.sprawynauki.edu.pl.

W. Sztumski pisze między innymi: *paradoksalna jest sytuacja, kiedy świadomości o rosnącym znaczeniu wiedzy nie towarzyszy możliwość osiągania jej przez wszystkich. Uświadomienie sobie potrzeby posiadania wiedzy, wymuszone przede wszystkim przez rynek pracy (żeby znaleźć pracę, trzeba legitymować się odpowiednimi dyplomami, a żeby znaleźć dobrą pracę, trzeba mieć dyplom dobrej szkoły)* wytworzyło popyt na masowe kształcenie nie tylko na poziomie podstawowym i średnim, ale na wyższym. O ile jeszcze pięćdziesiąt lat temu matura gwarantowała wyższy status społeczny, dobrą pracę i była niejako biletem wstępu do elit i dobrobytu, o tyle od pewnego czasu jest nim dyplom ukończenia szkoły wyższej. Aby zaspokoić popyt na wiedzę, trzeba zakładać wiele szkół i udostępniać je wszystkim chętnym³⁶.

Nowe rynki pracy, w okresie transformacji cywilizacyjnej, oferują coraz mniejsze możliwości kariery. Niezależnie od wielkich nadziei, jakie wiązano z rozwojem sektora usług, charakterystycznego dla epoki poprzemysłowej, okazuje się, że równoległe do jego rozwoju całe grupy zawodowe dominujące w cywilizacji przemysłowej ulegają dekwalfikacji.

Przykładem może być praca biurowa, która wraz z rozpowszechnianiem się technik informatycznych stała się bardziej rutynowa i wymaga coraz mniejszych tradycyjnych kwalifikacji. Konieczne jest zupełnie nowe, odmienne spojrzenie na pracę w tym zawodzie. Szeroki sektor rynku pracy to tzw. *junk jobs*, czyli *byle jaka praca*, niewymagająca dużego przygotowania, wykonywana w zamian za kiepskie wynagrodzenie na niepewnych warunkach. Opisywana wyżej grupa pracowników wykonuje pracę odtwórczą (*generic labour*).

W swej dużej liczbie są to pracownicy nieodzowni, jednak pojedynczo są bez problemu zastępowalni czy to przez maszynę, czy przez pracownika w innej części globu. Coraz więcej osób decyduje się na pracę nieodpowiadającą ich kwalifikacjom i aspiracjom osobowym, gdyż „coraz niżej płatna praca i coraz gorsze stanowiska wymagają coraz wyższego wykształcenia i coraz większych zabiegów o jej pozyskanie i utrzymanie.

Środowisko życia człowieka środowiskiem technicznym

Nie trzeba nikogo przekonywać do istoty stwierdzenia zawartego w tytule niniejszego fragmentu. Rzecz jednak w tym, że to przesycone środowisko życia człowieka to w istocie sprawy środowisko wytworów przemysłu i usług współczesnej technicznej działalności człowieka. To nagromadzenie dóbr-towarów nabytych na rynku towarów i usług.

Zatrzymujemy się na tym zjawisku przede wszystkim w kontekście dotychczasowych analiz. Wyobraźmy sobie sytuację, w której kupujemy telefon komórkowy. W salonie sprzedaży oferują nam wiele modeli różnych pod względem funkcji, koloru, ceny. Zastanawiamy się, który model wybrać. Sytuacja powtarza się w każdym innym przypadku. Zawsze oferta jest bogata. Od naszych decyzji zależy kupno. Jesteśmy kuszeni różnymi zachętami producentów i handlowców. Staramy się nie być naiwnymi klientami. Jak, i na podstawie jakich przesłanek dochodzimy do ostatecznej decyzji? A jak postępujemy po kupnie wymarzonego, wybranego produktu?

Przytoczone przykłady sytuacji życiowych człowieka ukazują z całą wyrazistością trudności konsumenta dóbr technicznych. A wychowanie ma pomagać człowiekowi w sytuacjach trudności. Nie ma już większego znaczenia, czy nazywać będziemy ten system działań wychowawczych wychowaniem technicznym czy wychowaniem konsumenckim. Przed pedagogiką wyrasta trudne i bardzo pilne wyzwanie.

³⁶ Tamże.

Styl życia stanowi wybór etyczny

Postępujący wzrost poziomu życia i siły nabywczej szerokich grup społecznych przyczyniły się do istotnych zmian w strukturze wydatków. Konsumpcja przenika każdą sferę naszego życia. Warto więc poddać analizie cechy konsumpcji współczesnej i zmieniającego się rynku towaru, usług i pracy człowieka. W świadomości kupującego pojawiają się płynące z różnorodnych źródeł bodźce marketingowe. Cechy nabywcy i procesy decyzyjne prowadzą do podjęcia określonych decyzji o zakupie. Na zachowanie konsumenta wpływają czynniki: kulturowe, społeczne, osobiste, psychiczne. Obecnie zauważamy, iż spadł udział wydatków na zaspokajanie elementarnych potrzeb. Coraz więcej wydajemy na dobra trwałego użytku, wyposażenie mieszkań, usługi, rozrywkę, odnowę biologiczną i ochronę zdrowia. Na przykład w Wielkiej Brytanii na początku XX wieku mieszkańcy przeznaczali na żywność ok. 30% swoich dochodów, pod koniec XX wieku wydatki te stanowiły tylko 10%. Poszerzanie sfery usług, rozwinięcie palety dostępności do towarów bardzo złożonych technicznie, ale z uwagi na masowość produkcji względnie tanich sprawiły, że środowisko techniczne życia ludzi diametralnie ulega zmianom. Ponadto masowa komunikacja i wszechobecna reklama sprawiają, że popyt na towary i usługi ciągle rośnie.

Pojęcie konsumeryzmu

Konsumeryzm lub inaczej także konsumpcjonizm to subiektywnie i negatywnie rozumiane zjawisko nadmiernej, często wymuszone różnymi czynnikami osobowymi, kulturowymi czy cywilizacyjnymi i reklamą, indywidualnej konsumpcji dóbr. Wiąże się ono z merkantylnym (konsumpcyjnym) podejściem do świata i hedonistycznym materializmem. Podmiotowo rzecz ujmując, konsumeryzm to pewne postawy przejawiające się w nadmiernej, niczym nieusprawiedliwionej (czy to rzeczywistymi potrzebami, czy też kosztami ekologicznymi, społecznymi czy indywidualnymi) wysokiej pozycji konsumpcji oraz gromadzeniem dóbr materialnych, które te osoby uznają za wyznacznik lub za najważniejszą, względnie jedyną wartość wartości ich życia/jakości życia. U podstaw takich postaw leży nadmiernie przesadna dominacja kategorii MIEĆ, posiadać jako przeciwstawienie dla kategorii BYĆ.

Takie postawy wpisują się w treść hedonistycznego materializmu³⁷. Utylityści zalecali ludziom takie postępowania, które przynosiły pożytek i szczęście możliwie w największym wymiarze (zarówno do jednostki, jak i grup społecznych). Konsumeryzm właśnie w nabywaniu dóbr upatruje drogę do szczęścia, radości życia, stwarza pozorną możliwość zaspokojenia wszelkich potrzeb i pragnień fizycznych, psychicznych i duchowych. Dobro traktowane jest w tej koncepcji jako użyteczne dobro materialne lub przynależne do świata symboli konsumpcyjnych. Znamy z historii fakty nadmiernego dążenia ludzi do dobrobytu materialnego, zbytku, a nawet rozpusty. Czyż tym jednostkom zapewniło to szczęście?

Z pojęciem konsumeryzmu wiąże się warstwa społeczna nazywana *konsumtariatem*, co oznacza – zdaniem A. Barda i J. Söderqvista – rodzaj *proletariuszy zapatrzonych w telewizję*. Ludzie należący do tej warstwy konsumują *dobra dostarczane przez telewizję w poczuciu doświadczenia pełni świata. Pasma niekończącej się, coraz bardziej ogłupiającej rozrywki wystarczy im do szczęścia* – piszą Alexander Bard i Jan Söderqvist³⁸.

³⁷ M. Golka: *W cywilizacji konsumpcyjnej*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004, s. 7.

³⁸ A. Bard, J. Söderqvist: *Netokracja...*, dz. cyt.

Niezależnie od szczegółowej treści omawianych pojęć wpisują się one w treść kultury. Współczesna kultura konsumpcji stała się jednym z centralnych zjawisk i obiektem badań kulturoznawstwa – dyscypliny, która szczególnie na gruncie filozofii postmodernistycznej wypiera socjologię. W nowych środkach konsumpcji najistotniejszą rolę ogrywa interakcja konsumenta z towarami, a nie z innymi osobami. Ludzie nie chcą, by magia interakcji z przedmiotem została zakłócona przez innego człowieka; *nie chcą, aby ktoś zbudził ich ze „snu”*. Tak więc w *świętytniach konsumpcji* międzyludzkie interakcje zdarzają się rzadko, a jeśli już występują, to zazwyczaj są z góry określone, symulowane. W związku z tym, że dla takich osób ważniejszego znaczenia nabierają interakcje z rzeczami, a nie z ludźmi, że nastąpiła w ich systemie wartości zmiana miejsc między przedmiotem a podmiotem, możemy mówić o fetyszyzacji towarów polegającej na „nadawaniu przedmiotom specyficznych sensów i znaczeń”.

Wyzwania dla zadań i procesów wychowania

Według *Encyklopedii PWN* konsumeryzm to w znaczeniu pozytywnym działalność na rzecz obrony konsumentów i reprezentacji ich interesów wobec producentów; główne formy konsumeryzmu: ustawodawstwo antymonopolowe, normy bezpieczeństwa produktów, testowanie jakości towarów, ochrona przed skutkami nieuczciwej reklamy i manipulacji świadomością nabywców, informacja i poradnictwo.

Początek XXI wieku to czas zbierania „owoców” postmodernistycznego spojrzenia na rzeczywistość człowieka i jego wychowania. Koncepcje postpedagogów i antypedagogów, które miały być krytycznym antidotum na tradycyjne ujęcie wychowania stały się w rezultacie kolejną, nieudaną próbą kontestacji Kościoła jako instytucji wychowawczej³⁹. Nie da się przecież nie zauważyć, iż konsekwencjami wychowawczymi ponowoczesności są:

- konflikty wartości, a nawet zagubienie w świecie aksjologii – widoczne przede wszystkim w różnych strategiach życia wychowanków i wychowujących;
- niezrozumienie i dekonstrukcja hierarchii wartości – zjawisko równouprawnienia się dotychczas hierarchicznie uporządkowanych wartości czy dążenia do ich przewartościowania w wyniku konsumpcyjno-hedonistycznych strategii życia;
- szerzące się zjawisko zaniku autorytetów wszystkich typów (intelektualnych, moralnych, wychowawczych) i ich bardzo niewielkiej przydatności w procesach wychowania;
- gubienie własnej tożsamości i indywidualności, co jest wynikiem rozpasanego konsumpcjonizmu.

Te niepokojące symptomy zjawisk konsumpcjonizmu w życiu współczesnych społeczeństw mają swoje echa także w pedagogice, a ściślej mówiąc w realizowanej praktycznie koncepcji wychowania. Zerwanie z dotychczasowym, tradycyjnym ujęciem wychowania sprawia chaos aksjologiczny z jednoczesnym – dosyć nerwowym – poszukiwaniem koncepcji, które mogłyby wypełnić zaistniałą pustkę. Pedagodzy stają obecnie przed ważnym zadaniem: obrony fundamentalnych zasad wychowawczych.

Dla edukacji technicznej i zawodowej konieczny jest powrót do znanych kategorii teleologicznych związanych z kulturą techniczną, wspomaganiem rozwoju osobowych postaw człowieka w środowisku technicznym.

³⁹ www.mastalski.pl/michal455.html.

Literatura

1. Augustyniak S.: Obywatelskość w wymiarze internetowym (rozmowa z prof. P. Śpiewakiem), 2003, www.ceo.cxo.pl/artykuly/druk/29925/Obywatelskosc.w.wymiarze.internetowym.html [dostęp: 01/2010]
2. Augustyniak S.: Polski e-handel B2C według I-Metrii, Internet Standard, 25 marca 2002.
3. Bangemann M.: Europa i społeczeństwo globalnej informacji. Warszawa 2004.
4. Bard A., Söderqvist J.: Netokracja. Nowa elita władzy i życie po kapitalizmie. Warszawa 2006.
5. Bauman Z.: Globalizacja. Warszawa 2000.
6. Bomba R.: Netokracja, czyli bit określa świadomość. „Kultura i Historia” 2007, nr 11.
7. Castells M.: Galaktyka Internetu. Refleksje nad Internetem, biznesem i społeczeństwem. Poznań 2003.
8. Furmanek W.: Edukacja a przemiany cywilizacyjne. Rzeszów 2010.
9. Gawrysiak P.: Cyfrowe biblioteki a wyszukiwanie informacji. „Przegląd Biblioteczny” 2008, nr 4.
10. Goban-Klas T., Sienkiewicz P.: Społeczeństwo informacyjne. Szanse, zagrożenia, wyzwania. Kraków 1999.
11. Haber L.H., Jędrzejewski S. (red.): Co łączy, co dzieli Polaków, czyli społeczeństwo informacyjne w działaniu. Warszawa 2008.
12. www.racjonalista.pl/index.php/s,38/d,15/t,10073.
13. Jung B.: Blaski i cienie programu „e-Europe”, [w:] L.H. Haber, M. Niezgoda (red.): Społeczeństwo informacyjne. Aspekty funkcjonalne i dysfunkcjonalne. Wyd. UJ, Kraków 2006.
14. Juszczak S.: Człowiek w świecie elektronicznych mediów – szanse i zagrożenia. Katowice 2000.
15. Kuśmierz M.: Odrzuceni. Problem digital divide. Biuletyn NASK, nr 6–7–8, 2003.
16. Mattelart A., Mattelart M.: Teorie komunikacji. Krótkie wprowadzenie. PWN, Warszawa – Kraków 2001.
17. Pietrowicz K.: Nowa stratyfikacja społeczna? Digital divide a Polska 2010. www.winntbg.bg.agh.edu.pl/skrypty2/0096/255-260.pdf [dostęp: 01/2010], s. 257.
18. Raport amerykańskiej instytucji National Telecommunications and Information Administration (2010): www.ntia.doc.gov [dostęp: 01/2010].
19. Richta R. (red.): Cywilizacja w rozdrożu. Warszawa 1971.
20. Rifkin J.: Wiek dostępu. Nowa kultura hiperkapitalizmu, w której płaci się za każdą chwilę życia. Wyd. Dolnośląskie, Wrocław 2004.
21. Szpunar M.: Digital divide a nowe formy stratyfikacji społecznej w społeczeństwie informacyjnym – próba typologizacji, [w:] K. Wódz, T. Wieczorek (red.): Społeczeństwo informacyjne. WSB 2007.
22. Szpunar M.Ł.: www.magdalenaszpunar.com/_dydaktyka/Digital%20divide_szpunar.pdf. [dostęp: 02/2010].
23. Zasepa T. (red.): Polska wobec wyzwań społeczeństwa informacyjnego. Warszawa 2001.

prof. dr hab. Waldemar FURMANEK

Uniwersytet Rzeszowski

Wydział Matematyczno-Przyrodniczy

ul. T. Rejtana 16a,

35-959 Rzeszów

Proces samokształcenia w ujęciu W. Okińskiego

The process of self-education in terms of W. Okiński

Słowa kluczowe: samokształcenie, warunki konieczne samokształcenia.

Key words: self-education, conditions necessary for self-education.

Summary

The article presents the views of W. Okiński on self-education. The conditions necessary for the self-education from the point of view of the author were presented as well as the relationship between the concepts: self-education, upbringing and self-development.

Wstęp

Pojęcie samokształcenia jest bardzo trudne do zdefiniowania, między innymi dlatego, że trudno je oddzielić od innych procesów związanych z przekształcaniem się osobowości, takich jak wychowanie i samorzutny rozwój. Bardzo trudno jest określić, co stanowi istotę samokształcenia, jego konieczny i wystarczający warunek. W literaturze istnieje wiele definicji samokształcenia. W zależności od tego, na gruncie jakiej dyscypliny naukowej jest rozpatrywane to pojęcie, podkreślane są różne jego aspekty¹. W socjologii na przykład podkreśla się społeczny charakter procesu samokształcenia, proces ten jest rozumiany jako poszukiwanie swojego miejsca w społeczeństwie. W psychologii z kolei akcentuje się dyspozycje psychiczne jednostek. Obecnie koncepcje socjologiczne wydają się być bardzo interesujące, jeśli wziąć pod uwagę ciągle zmiany otaczającej nas rzeczywistości i konieczność ciągłego uczenia się, aby sprawnie funkcjonować w zmieniającym się społeczeństwie. Teoretyczne opracowanie pojęcia samokształcenia znajdujemy w „Procesach samokształceniowych” W. Okińskiego. Praca polskiego socjologa, wydana w 1935 roku, do dzisiaj wywiera wpływ na rozwój teorii samokształcenia. Do definicji Okińskiego nawiązali między innymi F. Urbańczyk, Cz. Maziarz, J. Półturzycki, D. Jankowski. Okiński był uczniem F. Znanieckiego i podobnie jak on uważał, że tylko samokształcenie jest drogą do pełni rozwoju indywidualnego człowieka. Dostrzegał potrzebę rozwijania osobowości aktywnych i samodzielnie myślących.

¹ W. Prokopiuk, *Wieloaspektowość samokształcenia nauczycieli. W poszukiwaniu jego nowego sensu*, Białystok 1992.

Istota samokształcenia

W. Okiński zaliczył samokształcenie, podobnie jak wychowanie, do zjawisk intencjonalnego przekształcania osobowości. Przez samokształcenie rozumiał „samodzielne, poddane auto-kontroli urabianie się osobnika w celu osiągnięcia mniej lub więcej uchwytnej (uświadomionego) i mniej lub więcej jasno określonego wzoru (resp. ideału) osobowości”². Przyjmował więc szeroką definicję samokształcenia, utożsamiał je z samowychowaniem. W rozumieniu Okińskiego samokształcenie wykracza poza sferę czysto intelektualną, obejmuje obszary związane z różnymi dziedzinami życia człowieka. Człowiek jest ujmowany tutaj jednocześnie jako podmiot i przedmiot własnego rozwoju. Biorąc pod uwagę tę definicję, można wyróżnić następujące warunki konieczne samokształcenia:

- 1) istnienie wzoru (ideału) osobowości, który jednostka przyjmuje jako własny,
- 2) istnienie celu, jakim jest dokonanie zmian we własnej osobowości zgodnie z przyjętym ideałem (wzorem),
- 3) samodzielność jednostki w dążeniu do tego celu wyrażająca się między innymi przez autokontrolę dokonujących się zmian osobowości.

Samokształcenie w opinii Okińskiego jest, przynajmniej w pewnym stopniu, procesem refleksyjnym. Pojawia się ono stosunkowo późno, przeważnie w okresie dojrzewania jednostki³. W wyjątkowych przypadkach, zdaniem autora, może pojawić się samokształcenie już u progu wieku szkolnego. W pierwszych latach życia człowieka pojawiają jednak się pewne „przeżycia społeczne”, bez których potem samokształcenie nie mogłoby mieć miejsca. Należy do nich przede wszystkim umiejętność ujmowania siebie jako odrębnej istoty społecznej. Aby mógł zaistnieć proces samokształcenia, konieczna jest też umiejętność ujmowania siebie jako przedmiotu własnego oddziaływania.

Samokształcenie, wychowanie i samorzutny rozwój – związki pomiędzy pojęciami

Proces samokształcenia jest, zdaniem autora, wtórny w odniesieniu do wychowania. Inaczej mówiąc: samokształcenie pojawia się później, wyłania się z procesu wychowania. „Osobnik musi znajdować się w takim stadium wychowania, że potrafi sam lub z cudzą pomocą oderwać się od procesu wychowawczego i wytworzyć strukturę procesu samokształceniowego (. . .) drogi wprost od samorzutnego rozwoju społecznego do samokształcenia prawdopodobnie nie ma”⁴. Proces wychowania musi więc poprzedzać proces samokształcenia, jest ogniwem pośrednim pomiędzy samorzutnym rozwojem i samokształceniem. Nie oznacza to jednak, że wychowanie powoduje proces samokształcenia, że jest jego przyczyną. Na tę zależność pomiędzy procesem wychowania i samokształcenia zwracało później uwagę wielu autorów, którzy podkreślali konieczność wdrażania uczniów do samokształcenia. Zdaniem J. Półturzyckiego owo wdrażanie do samokształcenia nie jest po prostu dodatkiem do procesu kształcenia szkolnego albo nową metodą nauczania-uczenia się, ale jest nowoczesnym układem elementów struktury kształcenia, gdzie uczeń staje się jednostką aktywnie i samodzielnie zdobywającą

² W. Okiński, *Procesy samokształceniowe*, Poznań 1935, s. 35.

³ W. Okiński, s. 11.

⁴ Tamże, s. 49.

wiedzę, przy pomocy nauczyciela – opiekuna i doradcy⁵. W. Okoń⁶ wymieniał trzy stadia składające się na proces przygotowania do samokształcenia: 1) działalność adaptacyjną realizowaną przez szkołę, 2) integrację kształcenia z samokształceniem odbywającą się w szkole i poza szkołą, 3) formy pracy samokształceniowej powiązane z twórczością. Natomiast Cz. Maziarz przygotowanie do samokształcenia traktował jako proces narastający stopniowo i wyróżniał stopnie przygotowania ucznia do samokształcenia⁷. Zdaniem S. Ludwiczaka pomiędzy kształceniem szkolnym a samokształceniem jest forma pośrednia – samokształcenie kierowane⁸. Do tej pory jednak teza o pośredniczącym charakterze samokształcenia kierowanego nie znalazła potwierdzenia w badaniach empirycznych. Zwrócił na to uwagę D. Jankowski⁹, który także wyraził wątpliwość, czy badania biograficzne dotyczące osób podejmujących samokształcenie potwierdziły tę pośredniczącą rolę samokształcenia kierowanego.

Dużo miejsca poświęcał Okiński w swojej pracy zagadnieniom związanym z odróżnieniem pojęć wychowania od samokształcenia i samoradnego rozwoju. O wychowaniu możemy mówić wtedy, gdy jednostka jest urabiana przez wychowawcę według pewnego wzoru. Okiński dodaje jeszcze, że w wychowaniu ten wzór jest wyznaczony mniej lub więcej bezpośrednio przez środowisko i realizowany ze względu na środowisko¹⁰. W wychowaniu, tak jak to rozumie Okiński, ten wzór nie musi być przez jednostkę wychowywaną znany, uznany. Zna i uznaje go wychowawca. Biorąc pod uwagę współczesne poglądy pedagogów, poglądu o możliwości oddzielenia wychowania od samokształcenia (samowychowania) nie da się obronić¹¹. Jeśli bowiem człowiek jest określony jako podmiot wychowania, to w procesie tym muszą też wystąpić elementy samowychowania. Jak powiedział B. Suchodolski: albo będzie istniał proces samokształcenia (samowychowania), albo nie będzie nic, żadnego działania edukacyjnego¹².

Z kolei samoradny rozwój, zdaniem Okińskiego, tym się różni od wychowania i samokształcenia, że rozwój osobowości danej jednostki odbywa się w wyniku aktywności jednostki, ale bez przyjęcia z góry określonego wzoru, do którego pragnie się ona upodobnić. W procesie samokształcenia jednostka zdaje sobie sprawę, jakim przekształceniom ma ulec jej osobowość i to odróżnia ten proces od rozwoju samoradnego, gdzie zmiany w osobowości nie są kontrolowane przez jednostkę, „wymykają się spod jej wiedzy”¹³. Proces samokształcenia jest więc procesem intencjonalnym.

Pojęcia wychowania, samokształcenia i samoradnego rozwoju, logicznie biorąc, krzyżują się ze sobą. Oznacza to, że oprócz przykładów swoistych, dających się łatwo przyporządkować do którejś z wymienionych trzech kategorii istnieją przykłady będące kombinacją tych procesów. Okiński nazywa te przypadki „faktami niezupełnymi”¹⁴. Faktem niezupełnym będzie na

⁵ J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1998.

⁶ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996.

⁷ Cz. Maziarz, *Proces samokształcenia*, PZWS, Warszawa 1966.

⁸ S. Ludwiczak, *Proces samokształcenia kierowanego*, Warszawa 1983, s. 13.

⁹ D. Jankowski, *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Toruń 1999, s. 91.

¹⁰ Tamże, s. 35.

¹¹ Zwrócił na to uwagę np. W. Prokopiuk, *Wieloaspektowość samokształcenia nauczycieli. W poszukiwaniu jego nowego sensu*, Białystok 1992, s. 61.

¹² Tamże, s. 61.

¹³ W. Okiński, s. 54.

¹⁴ Tamże, s. 33.

przykład przypadek, który późniejsi autorzy nazwali samokształceniem kierowanym¹⁵. Z samokształceniem kierowanym mamy do czynienia wtedy, gdy jednostki ucząc się samodzielnie, jednocześnie dobrowolnie poddają się kierownictwu innej osoby¹⁶.

Istnienie wzoru osobowości jako warunek konieczny samokształcenia

W omawianej definicji samokształcenia na uwagę zasługuje sformułowanie „mniej lub więcej jasno określony wzór osobowości”. Okiński wyjaśnia to na przykładach¹⁷. Przykładem samokształcenia, w którym wzór jest jasno i szczegółowo określony może być przypadek osoby, która podjęła zamiar zerwania z nałogiem pijaństwa. Przyjętym wzorem jest człowiek „niepijący”. Działania, które ów człowiek podejmuje w celu upodobnienia się do ideału, to na przykład zwalczanie pojawiających się dążeń do picia alkoholu, przeciwdziałanie wpływom środowiska skłaniającym go do porzucenia celu itp. Przykładem samokształcenia, w którym wzór osobowości jest „mniej jasno” określony może być przypadek osoby, która jako cel samokształcenia przyjęła „wszechstronny” rozwój osobowości. Nie jest w tym przypadku powiedziane wyraźnie, jaki będzie efekt końcowy samokształcenia [Cel ten jest na tyle ogólnie określony, że można do niego dążyć przez całe życie – dop. A. K.]. W takim przypadku jednostka włącza do procesu samokształceniowego zmiany związane z samoradnym rozwojem. „Jeśli np. po przeczytaniu jakiejś zajmującej książki zauważy, że zainteresowania jego zwrócą się w kierunku archeologii, „powinien” urabiać się na znawcę tej gałęzi wiedzy. Jeśli potem przeważą inne wpływy – „powinien” urabiać się na znawcę tej gałęzi wiedzy”¹⁸. W tym drugim przypadku można zinterpretować samokształcenie jako poszukiwanie możliwości uczenia się w naturalnych warunkach społecznych, inaczej mówiąc – samokształcenie jest tutaj traktowane jako styl życia jednostki¹⁹, jest związane z postawą gotowości jednostki do podjęcia samokształcenia, jeśli wystąpią ku temu sprzyjające warunki. Drugi przypadek uwzględnia zmienność świata, wpisuje się w pewnym sensie we współczesną koncepcję uczenia się ustawicznego. Chociaż rację ma W. Prokopiuk²⁰, że w definicji Okińskiego osoba samokształcąca się pozostaje istotą biernie akceptującą istniejące warunki, nie jest osobą przekształcającą otaczający świat, dostosowującą warunki, w których żyje do własnych potrzeb, tak aby stawało się ono coraz bardziej wychowawczym, innymi słowy: nie bierze udziału w tworzeniu swojego środowiska edukacyjnego. A przecież, mówiąc językiem D. Jankowskiego, „środowisko człowieka dorosłego jest mu nie tyle dane, co zadane; bowiem w znacznej mierze staje się funkcją jego woli i aktywności, (...) podejmowa-

¹⁵ Por. D. Jankowski, *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Toruń 1999, s. 71.

¹⁶ S. Ludwiczak, *Proces samokształcenia kierowanego*, Warszawa 1983, s. 12; Cz. Maziarz, *Proces samokształcenia*, Warszawa 1966, s. 27.

¹⁷ W. Okiński, s. 43.

¹⁸ Tamże, s. 43.

¹⁹ Według Sicińskiego (A. Siciński, A. Wyka, *Badania 'rozumiejące' stylu życia: narzędzia*, Warszawa 1988, s. 138) styl życia jest to „zespół codziennych zachowań specyficzny dla danej zbiorowości lub jednostki, lub, inaczej mówiąc, charakterystyczny „sposób bycia” odróżniający daną zbiorowość lub jednostkę od innych (...) Styl życia jest przejawem wyborów (...) dotyczących codziennego postępowania spośród repertuaru zachowań możliwych w danej kulturze”.

²⁰ W. Prokopiuk, *Wieloaspektowość samokształcenia nauczycieli. W poszukiwaniu jego nowego sensu*, Białystok 1992, s. 62.

nych czynów (działań) czy zaniechań”²¹. D. Jankowski słusznie uważa, że świadomość człowieka dorosłego, dzięki której może samodzielnie regulować swoje interakcje z otoczeniem, sam przydawać mu walory edukacyjne przez dokonywane wybory, jest miarą dojrzałości społecznej²².

Samodzielność jako warunek konieczny samokształcenia

Kolejnym elementem definicji samokształcenia Okińskiego jest samodzielność jednostki w dążeniu do realizacji celu. I tu pojawia się pytanie, czym jest owa samodzielność? Na względność tego pojęcia i związane z tym problemy z wyraźnym zarysowaniem granicy pomiędzy samokształceniem a na przykład kształceniem zwrócił uwagę J. Semków²³. Autor ten podaje przykłady definicji samokształcenia w literaturze pedagogicznej, gdzie przewiduje się możliwość korzystania z cudzej pomocy w ograniczonym zakresie albo w formie instruktażu lub w formie podręcznikowej. Nie wiadomo, pisze Semków, w którym miejscu przebiega ta granica, w której możemy powiedzieć, że pomoc była na tyle duża, że nie można już mówić o samokształceniu. Okiński w swoich rozważaniach na temat samokształcenia podkreśla społeczny charakter tego procesu, co jeszcze bardziej komplikuje rozumienie samodzielności. Często działania, które wydają się samodzielne nie są wolne od wpływu innych osób.

Społeczny charakter samokształcenia

Okiński formułuje hipotezę, że w samokształceniu zachodzi oddziaływanie społeczne, podkreśla społeczny charakter samokształcenia. Człowiek jest istotą społeczną, przynależną społeczeństwu, nie jest możliwe odizolowanie samokształcenia od środowiskowych przeżyć jednostki. Okiński cytuje następujące wywody E. Kriecka, z którymi w pełni się zgadza: „Konkretny człowiek, osobowość, istnieje tylko wewnątrz społeczności, wyrastając z niej i wrastając w nią. Bez społeczności człowiek jest niczem lub staje się niczem”²⁴. Proces samokształcenia ma charakter społeczny przez to, że wzór osobowości ma źródło w środowisku człowieka, w jego społecznych doświadczeniach. Wzór ten może być wynikiem przyjęcia przez jednostkę pewnych wartości grupowych jako własne (na przykład wierzenia, symbole grupowe), może wiązać się z dążeniami społecznymi jednostki (dążenie do awansu, do spełniania określonych funkcji w środowisku), ale także może wiązać się z dążeniem do przeciwstawienia się wpływowi środowiska, z niezadowoleniem z wartości przyjmowanych przez środowisko. Proces samokształcenia jest też społecznie uwarunkowany, w tym sensie, że poprzedza go proces wychowania, który zawsze ma charakter społeczny.

Podsumowanie

W ustawicznej edukacji samokształcenie jest procesem podstawowym, dlatego określenie istoty tego pojęcia jest rzeczą bardzo ważną. Tymczasem niewiele jest w literaturze przedmiotu

²¹ D. Jankowski, *Środowisko edukacyjne człowieka dorosłego jako problem pedagogiki społecznej i andragogiki*, [w:] „Rocznik Andragogiczny”, 2006, s. 60.

²² Tamże, s. 61.

²³ J. Semków, *Możliwości i warunki realizacji procesu samokształcenia w instytucjach kulturalno-oświatowych*, [w:] J. Semków (red.) *Samokształcenie jako istotny czynnik aktywności współczesnego człowieka*, Wrocław 1988, s. 81.

²⁴ W. Okiński, s. 20.

opracowań dotyczących istoty samokształcenia. Pojęcie to jest często wykorzystywane w sposób intuicyjny, a przecież – aby można było sensownie prowadzić badania empiryczne nad samokształceniem – konieczne jest podjęcie próby ustalenia w sposób w miarę jednoznaczny, co przez to pojęcie rozumiemy. Praca Okińskiego była jedną z prób sprecyzowania takiej definicji.

Literatura

1. Jankowski D., Autoedukacja wyzwaniem współczesności, Toruń 1999.
2. Jankowski D., Środowisko edukacyjne człowieka dorosłego jako problem pedagogiki społecznej i andragogiki, [w:] „Rocznik Andragogiczny” 2006.
3. Ludwiczak S., Proces samokształcenia kierowanego, Warszawa 1983.
4. Maziarz Cz., Proces samokształcenia, Warszawa 1966.
5. Okiński W., Procesy samokształceniowe, Poznań 1935.
6. Okoń W., Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Warszawa 1996.
7. Półturzycki J., Dydaktyka dla nauczycieli, Toruń 1998.
8. Prokopiuk W., Wieloaspektowość samokształcenia nauczycieli. W poszukiwaniu jego nowego sensu, Białystok 1992.
9. Semków J., Możliwości i warunki realizacji procesu samokształcenia w instytucjach kulturalno-oświatowych, [w:] J. Semków (red.) Samokształcenie jako istotny czynnik aktywności współczesnego człowieka, Wrocław 1988
10. Siciński A., Wyka A., Badania 'rozumiejące' stylu życia: narzędzia, Warszawa 1988.

dr Agnieszka KOZERSKA

Zakład Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań
Instytut Pedagogiki
Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
ul. Waszygtona 4/8
agnieszka.kozerska@gmail.com

Regionalne strategie kształcenia ustawicznego zorientowane na gospodarkę

Regional economy-oriented strategies for lifelong learning

Słowa kluczowe: uczenie się przez całe życie, UE, gospodarka, strategie regionalne, projekt WiSaR.

Key words: lifelong learning, EU, economy, regional strategies, WiSaR project.

Summary

The lifelong learning issue is widely discussed at European, national and local level. By definition, the national strategies for lifelong learning cannot give adequate consideration to the requirements and specific circumstances of individual European regions. It is against this background that in many regions the demand for a regional specification of LLL strategies arises, which is above all expected to take the local economic conditions and frameworks into consideration. In response to this challenge, regional events are initiated, i. e. the WiSaR project which sets out to develop regional economy-oriented strategies for lifelong learning on a cooperative basis in five European countries.

Wstęp

W dobie społeczeństwa opartego na wiedzy kapitał intelektualny zajmuje czołowe miejsce w hierarchii wartości, znacznie przewyższając kapitał materialny. Obserwujemy rozwój nowoczesnych technologii informacyjnych i komunikacyjnych (ICT), co znacznie ułatwia przepływ informacji, umożliwia aktywne uczestnictwo w wirtualnych sieciach, pomaga w przekraczaniu granic zarówno w wirtualnym, jak i rzeczywistym świecie. Procesy te wspierają proces postępującej globalizacji, nie tylko podkreślają znaczenie uczenia się przez całe życie, ale wymagają również od osób dorosłych ciągłego nabywania nowych wiadomości, rozwijania umiejętności oraz weryfikowania swojej wiedzy i wartości, aby sprostać nowym wymaganiom i toczącym się zmianom.

W artykule podejmę próbę odpowiedzi na pytania:

- Jaka jest rola i znaczenie regionalnych strategii kształcenia ustawicznego w kontekście dokumentów krajowych?
- Czy współpraca edukacji i przemysłu wspiera zrównoważony rozwój regionu?
- Jaka jest perspektywa wdrożenia dokumentów regionalnych w przyszłości?

Rola i znaczenie uczenia się przez całe życie

W kontekście wspomnianych wyzwań współczesności podstawę realizacji gospodarki opartej na wiedzy stanowi kształcenie ustawiczne. Coraz częściej jest ono jednym z tematów podejmowanych w debatach nt. kwestii edukacyjnych na poziomie europejskim, krajowym, a coraz częściej także regionalnym.

W wymiarze europejskim obok strategii lizbońskiej z 2000 r. strategicznym dokumentem jest *Memorandum dotyczące kształcenia ustawicznego* przyjęte przez Komisję Europejską w Brukseli w 2000 r., gdzie uczenie się przez całe życie zostało zdefiniowane jako: „wszelkie formy nauki podejmowane przez całe życie, mające na celu doskonalenie, pogłębianie wiedzy, umiejętności i kompetencji z perspektywy osobistej, obywatelskiej, społecznej i/lub zawodowej”.

Podczas ostatniej globalnej konferencji CONFINTEA VI w grudniu 2009 przyjęto Ramowy plan działania z Bêlem, który ma nas prowadzić ku wykorzystaniu siły oraz potencjału uczenia się i edukacji osób dorosłych na rzecz zrównoważonej przyszłości dla wszystkich. Zaproponowano wówczas definicję osób dorosłych, zamieszczoną w *Rekomendacji dotyczącej rozwoju edukacji osób dorosłych*, powstałą w 1976 r. w Nairobi, a rozwiniętą w „Deklaracji Hamburskiej” z 1997 r. Zgodnie z tym dokumentem edukacja osób dorosłych oznacza „całość ciągłych procesów uczenia się, formalnych lub innych, za pomocą których osoby uważane za dorosłe przez społeczność, do której należą, rozwijają swoje zdolności, poszerzają wiedzę, a także podnoszą kwalifikacje techniczne i zawodowe lub też kierują je w nową stronę, aby zrealizować swoje potrzeby, jak i te społeczne”, a także „oznacza ogólną strukturę ukierunkowaną na restrukturyzację obecnego systemu edukacji i rozwój potencjału edukacyjnego poza systemem edukacji. W takiej strukturze mężczyźni i kobiety są pośrednikami we własnej edukacji, poprzez ciągłą interakcję między swoimi myślami i działaniami. Edukacja i uczenie się, nieograniczające się tylko do czasu obecności w szkole, powinny trwać przez całe życie, obejmować wszystkie umiejętności i gałęzie wiedzy, używać wszystkich możliwych środków oraz dawać wszystkim ludziom możliwość pełnego rozwoju osobowości. Procesy edukacji i uczenia się, w które dzieci, młodzież i dorośli w każdym wieku są włączeni w trybie swojego życia powinny być brane pod uwagę jako całość” (*Z zaleceń z Nairobi dotyczących rozwoju edukacji dorosłych, UNESCO, 1976*).

Kwestie kształcenia ustawicznego na poziomie krajowym są regulowane dokumentami, które pozostają w korelacji z polityką Unii Europejskiej. Podobnie jak w Europie, tak i w polskiej polityce edukacyjnej celem strategicznym rozwoju procesu kształcenia ustawicznego i uczenia się w ciągu całego życia jest wspomaganie i ukierunkowanie rozwoju osobowości, stymulowanie innowacyjności i kreatywności człowieka. Sprzyjać to będzie wzrostowi konkurencyjności, poprawie organizacji pracy i tworzeniu podstaw rozwoju społeczeństwa opartego na wiedzy (Bednarczyk, 2005).

Realizacja tego celu strategicznego na poziomie krajowym opiera się na wyodrębnionych działaniach priorytetowych zdefiniowanych w dokumencie *Strategii rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010*, które korespondują z polityką europejską w obszarze uczenia się przez całe życie:

1. Zwiększanie dostępności do kształcenia ustawicznego,
2. Podnoszenie jakości kształcenia ustawicznego,

3. Współdziałanie i partnerstwo,
4. Wzrost inwestycji w zasoby ludzkie,
5. Tworzenie zasobów informacyjnych w zakresie kształcenia ustawicznego i rozwój usług doradczych,
6. Uświadamianie roli i znaczenia kształcenia ustawicznego.

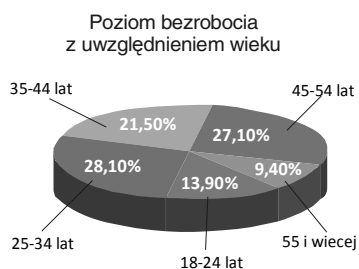
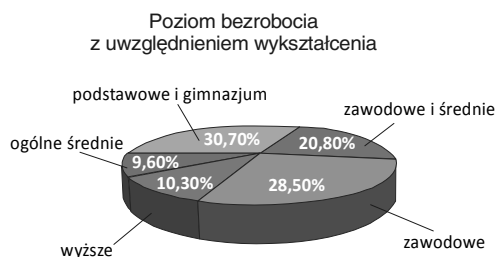
Tematy te zajmują centralne miejsce w międzynarodowych inicjatywach i programach politycznych. Wyrównanie szans w edukacji jest „jednym z najważniejszych warunków przezwyciężenia niesprawiedliwości społecznej i redukcji nierówności społecznych w każdym kraju (...) i także jest warunkiem wzmocnienia wzrostu ekonomicznego” (UNESCO, 2008).

Regionalne strategie kształcenia ustawicznego

Ze względu na ogromne różnice w strukturze ekonomicznej i wymogach lokalnych rynków pracy krajowe strategie kształcenia ustawicznego (LLL) nie są w stanie uwzględnić i sprostać wymogom wszystkich regionów. Stanowią one jednak dobrą bazę wyjściową do opracowywania regionalnych strategii LLL. Odpowiedź na potrzebę opracowywania dokumentów regionalnych stanowi projekt WiSaR – *Regional Economy-oriented Learning Strategies for Lifelong Learning*, koncentrując się na opracowaniu regionalnych strategii kształcenia ustawicznego (LLL) we współpracy z ekspertami i decydentami z poszczególnych krajów biorących udział w projekcie. W wyniku realizacji projektu zostaną opracowane dokumenty strategii kształcenia ustawicznego w każdym z 5 krajów partnerskich: Austria, Polska, Słowacja, Słowenia i Grecja. Opracowane zostaną również wytyczne do rozwoju regionalnych strategii kształcenia ustawicznego w innych regionach w przyszłości.

Austriacki region Aichfeld Murboden, polski region radomski czy słoweński Podravje, podobnie jak regiony pozostałych partnerów projektu, szczególnie w okresie kryzysu gospodarczego potrzebują nowych, trwałych impulsów stymulujących ich rozwój w celu zapewnienia i utrzymania miejsc pracy.

Radom jest typowym miastem przemysłowym. Stopa bezrobocia w Radomiu należy do jednej z wyższych w województwie. Na koniec 2007 roku liczba bezrobotnych wyniosła 25 769 osób, zaś stopa bezrobocia rejestrowanego w 2007 roku wyniosła 22,1% (województwo 9,2%; m. st. Warszawa 3,0%).



Źródło: opracowanie własne na podstawie: www.radom.pl.

W obecnej sytuacji, jaka panuje na rynku pracy w czasach, kiedy zaczyna brakować dobrze wykształconych i doświadczonych fachowców w wielu zawodach, zwłaszcza technicznych, szczególnego znaczenia zaczyna nabierać szkolnictwo techniczne. Szkoły, które do niedawna zajmowały pierwsze miejsca na liście placówek oświatowych przeznaczonych do likwidacji (zwłaszcza zasadnicze szkoły zawodowe), w chwili obecnej stają się bardzo istotnym elementem systemu edukacji. Te, które nie zostały zamknięte przeżywają prawdziwy renesans, ponieważ przynajmniej w teorii pozwalają one odpowiedzieć na zapotrzebowanie płynące z rynku pracy. Stąd też ich program i zakres kierunków powinien dynamicznie zmieniać się na przestrzeni lat, dostosowując się do wspomnianego popytu.

Dzięki opracowaniu dokumentów strategii we współpracy z ekspertami i decydentami z dziedziny gospodarki i edukacji, projekt WiSaR będzie stanowił ogromny krok w stronę zapewnienia atrakcyjności poszczególnych regionów dla biznesu oraz ich zrównoważonego rozwoju w perspektywie długoterminowej.

Projekt przewiduje wypracowanie następujących rezultatów:

- 5 regionalnych dokumentów strategii w Austrii, Grecji, Polsce, Słowacji i Słowenii;
- zestawu metod w celu dopasowania możliwości kształcenia ustawicznego w regionie (LLL) do wymogów gospodarki: metoda delficka, panel, dyskusje okrągłego stołu;
- opisu fazy pilotażowej i wdrożenia.

Zestaw metod w celu dopasowania oferty i zapotrzebowania na konkretne kompetencje do wymogów i potrzeb lokalnej gospodarki oraz dostosowania go do aktualnych programów kształcenia i szkolenia (formalnego i incydentalnego) jest opracowywany równolegle, na tle regionalnych strategii kształcenia ustawicznego.

Na pierwszym etapie projektu odbyły się grupy dyskusyjne w poszczególnych krajach nt. jakie treści powinien zawierać dokument regionalnej strategii kształcenia ustawicznego (LLL), aby zrealizować poniższe cele:

- odpowiadać na potrzeby lokalnej gospodarki;
- zapewnić większą współpracę edukacji i przemysłu;
- stymulować zrównoważony rozwój i zapewniać wzrost ekonomiczny.

W sesjach uczestniczyli m. in. przedstawiciele lokalnych władz, centrów kształcenia praktycznego, urzędów pracy, zakładów doskonalenia nauczycieli, szkół zawodowych. Rezultaty zostały pogrupowane w następujące kategorie:

RYNEK PRACY	EDUKACJA I SZKOLENIA
• charakterystyka regionu (profil bezrobocia, struktura zatrudnienia etc.) • współpraca urzędów pracy z pracodawcami • analiza regionalnego rynku pracy • zawody przyszłości w regionie • charakterystyka przemysłu regionu • dostosowanie oferty edukacyjnej do potrzeb lokalnego rynku pracy	• aktualna oferta edukacyjno-szkoleniowa w regionie • charakterystyka profilu kształcenia w szkołach regionu • wprowadzenie nowych, atrakcyjnych kierunków kształcenia, np. kosmetologia, • możliwości przekwalifikowania się • aktualizacja programów kształcenia ustawicznego

	• dostępność oferty edukacyjnej • kształcenie na miarę potrzeb regionalnych • struktura zatrudnienia nauczycieli i kadry kierowniczej • kształcenie nauczycieli również w zakładach pracy (zapoznanie z nowymi technikami) • kierunki zmian systemu edukacji wynikające z założeń MEN
GEOGRAFIA I KULTURA	INNE
• opracowanie główne kierunki rozwoju regionu na bazie położenia geograficznego i zasobów naturalnych • zasoby intelektualne, naturalne, przetwórcze i inne związane z regionem • uwzględnianie czynnik kulturowy i tradycje (osiągnięcia) regionu	• struktura społeczeństwa • demografia • strategia rozwoju kraju

Partnerstwo projektu prowadzi intensywne prace nad opracowaniem strategii dla poszczególnych regionów.

Utrwalenie i dalszy rozwój strategii LLL zawierających wypracowaną wcześniej metodologię jest jednym z głównych celów projektu WiSaR. Strategie zostaną wdrożone w poszczególnych regionach do wykorzystania przez odpowiednie instytucje edukacyjne, decydentów z obszaru polityki, przedsiębiorstwa, organizacje pozarządowe, instytucje zapewniające kształcenie formalne i nieformalne.

Podsumowanie

Strategia LLL jest dokumentem, którego zadaniem jest określenie kierunków rozwoju miasta w wieloletniej, długoterminowej perspektywie. Ważną rolę w zmniejszaniu ubóstwa, poprawie zdrowia i żywienia, a także w promocji praktyk zrównoważonego rozwoju odgrywa edukacja osób dorosłych. Uczenie się przez całe życie ma niebywałe znaczenie dla rozwiązywania problemów i wyzwań globalnych oraz edukacyjnych.

Uniwersalne prawo do edukacji dla każdego dziecka, człowieka młodego i osoby dorosłej jest podstawową zasadą leżącą u podstaw wszystkich naszych inicjatyw. Uczenie się osób dorosłych jest jeszcze ważniejsze w erze globalizacji, która charakteryzuje się gwałtownymi zmianami, integracją i postępem technologicznym. Uczenie się wzmacnia osoby dorosłe, dając im wiedzę i umiejętności potrzebne do poprawy jakości ich życia. Osiągnięcie wszystkich wyznaczonych celów rozwoju wymaga dobrych jakościowo i odpowiednich programów kształcenia dorosłych w perspektywie całego życia.

Literatura

1. Bednarczyk H., Gawlik T., Kupidura T. (red.): Europejskie idee i inspiracje edukacyjne, ITeE – PIB, Radom 2005.
2. Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010, www.men.gov.pl [dostęp: 23.08.2010]
3. Strategia rozwoju miasta Radomia na lata 2008–2020, WYG International Sp. z o.o.
4. Global Report on Adult Learning and Education, UNESCO Institute for Lifelong Learning, Hamburg 2009.
5. Memorandum dotyczące kształcenia ustawicznego, Bruksela, 30.10.2000 r.
6. UNESCO 2008: EFA Global Monitoring Report 2009: Overcoming inequality: why governance matters. Oxford/Paris: Oxford University Press/UNESCO Publishing.
7. www.unesco.org [dostęp: 23.09.2010].
8. www.radom.pl [dostęp: 24.09.2010].
9. www.pr.radom.pl [dostęp: 2.09.2010].
10. www.radom.pl [dostęp: 2.09.2010].
11. www.stat.gov.pl [dostęp: 6.09.2010]

Małgorzata KACPRZAK

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu
malgorzata.kacprzak@itee.radom.pl

e-learning

– edukacja, technologia, nowoczesność



Kształcenie Na Odległość
czas na n@uke

www.kno.koweziu.edu.pl

E-learning – edukacja, technologia, nowoczesność

We współczesnym świecie technologie informacyjne i komunikacyjne w coraz większym stopniu wpływają na kolejne dziedziny życia, w tym na edukację i działalność szkoleniową. Jednym z ich najszybciej rozwijających się zastosowań w tych obszarach jest e-learning (pol. kształcenie zdalne, kształcenie na odległość, e-edukacja). Ten sposób nauki kryje w sobie wszystkie formy wspomagania i prowadzenia procesu edukacyjnego, niewymagające bezpośredniego kontaktu nauczającego i uczącego się, w których medium pośredniczącym między nimi są technologie informacyjne i komunikacyjne (ICT). Szeroko pojęta e-edukacja obejmuje bogatą gamę zastosowań ICT w kształceniu – od wspomagania zajęć dydaktycznych prowadzonych tradycyjnie poprzez ich częściowe lub całkowite zastępowanie różnymi formami kształcenia zdalnego, wykorzystującymi potencjał Internetu i multimediów.

Zajęcia e-learningowe we współczesnym świecie odbywają się na różnych poziomach kształcenia i mają już trzydziestoletnią tradycję (pierwsze rozwiązania datuje się na lata 90. XX w.). W Polsce ich promotorem było środowisko akademickie, które zaczynało od projektów pojedynczych kursów, a następnie tworzyło nawet całe studia w tej formule. Wraz z rozwojem technologii i zwiększającą się ich dostępnością, e-learning pojawił się też w szkołach i placówkach edukacyjnych, a jego cechą charakterystyczną stała się różnorodność wykorzystywanych form i narzędzi.

Ogólnie panujące, światowe tendencje wskazują, że obecnie e-edukacja jest także wykorzystywana do budowy sprawnego, powszechnie dostępnego systemu edukacji ustawicznej, który może zapewnić osobom uczącym się możliwość uzupełniania lub zmiany kwalifikacji. Dlatego w Polsce priorytetem staje się zbudowanie systemu kształcenia zdalnego, który będzie umożliwiał każdej dorosłej osobie zainteresowanej podnoszeniem kwalifikacji swobodny dostęp – niezależny od miejsca zamieszkania, w dogodnym dla siebie momencie – do edukatorów i zasobów edukacyjnych.

W świetle przytoczonych faktów niezwykle ważną inicjatywą jest tworzony przez Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki projekt pt. Model systemu wdrażania i upowszechniania kształcenia na odległość w uczeniu się przez całe życie, który w nowatorski sposób ujmuje proces edukacji dorosłych z użyciem ICT. Celem opracowywanego projektu jest zwiększenie zasięgu kształcenia ustawicznego – szczególnie wśród grup biernych zawodowo lub w największym stopniu zagrożonych wykluczeniem z rynku pracy. Dzięki zastosowaniu e-learningu placówki kształcenia ustawicznego będą mogły tworzyć ofertę edukacyjną dla szerszego grona odbiorców, zwiększając tym samym odsetek osób kontynuujących naukę i przyczyniając się do budowania społeczeństwa opartego na wiedzy. Drugim, równie ważnym celem projektu jest zwiększenie efektywności kształcenia ustawicznego przez podnoszenie jakości już istniejących form kształcenia oraz wspieranie rozwijania nowatorskich form kształcenia – elastycznych, dostosowanych do indywidualnych potrzeb, stylów i tempa uczenia się, powiązanych z miejscem pracy, uwzględniających uczenie się nieformalne i pozaformalne oraz odpowiadających na zmieniające się warunki zewnętrzne (zmiany przepisów, technologii).

Opracowany w projekcie system e-learningowy oraz wiele materiałów edukacyjnych do kształcenia zdalnego (dostępnych na specjalnie dedykowanym portalu) umożliwi nauczycielom prowadzenie zajęć w Internecie oraz przygotowuje ich do pracy w tym środowisku, natomiast kadry kierowniczej placówek kształcenia ustawicznego umożliwi efektywnie wykorzystywanie KNO w prowadzonej działalności.

Więcej informacji na temat projektu realizowanego przez KOWEziU można znaleźć na stronie www.kno.koweziu.edu.pl.

Dr Agnieszka Wierzbicka-Olejniczak
Ekspert w obszarze nauczania na odległość

Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, ul. Spartańska 1B, 02-637 Warszawa, tel: 22 848 80 05, e-mail: kno@koweziu.edu.pl



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Pedagogika pracy

Zygmunt WIATROWSKI

Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku

Podstawowe teorie w obszarze pedagogiki pracy (cz. II)

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

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.

Teoria kształcenia zawodowego

Terminu tego można używać w dwóch zakresach i zarazem w dwóch znaczeniach: jako określonego stanu wiedzy i jako procesu. W znaczeniu pierwszym chodzi o układ pojęć, twierdzeń i prawidłowości dotyczących organizacji, procesu i wyników kształcenia zawodowego, realizowanego w różnych warunkach społeczno-historycznych oraz przy różnych rozwiązaniach organizacyjno-programowych. W takim właśnie rozumieniu mówi się o kształceniu zawodowym jako o jednym z działów pedagogiki pracy. Kształcenie zawodowe rozpatrywane w drugim znaczeniu to ogół celowo organizowanych czynności i procesów umożliwiających przygotowanie do zawo-

du, a w szczególności przygotowanie do pracy zawodowej w określonej gałęzi gospodarki narodowej i na określonych stanowiskach pracy. Do podstawowych czynności w tym zakresie zalicza się: czynności nauczania, w których dominująca rola przypada nauczycielowi; czynności uczenia się, wykonywane przez uczniów. Z kolei wśród różnych procesów istotne znaczenie mają proces lekcyjny i proces działaniowy. W dobrze zorganizowanym procesie kształcenia zawodowego w sposób naturalny realizowana jest zasada wiązania teorii i praktyki.

Podstawy teoretyczne dla tak rozumianego kształcenia zawodowego opracował w Polsce już 40 lat wcześniej Tadeusz W. Nowacki – twórca teorii kształcenia zawodowego, której wykładnię treściową ustalił w 1971 r. w dziele pt. *Podstawy dydaktyki zawodowej* (kilka wydań). W późniejszych latach znaczący udział w rozwoju tej teorii mieli: Zygmunt Wiatrowski, Michał Godlewski, Ludwik Kołkowski, Kazimiera Korabiowska-Nowacka, Stanisław Kaczor; ale także Barbara Baraniak, Henryk Bednarczyk, Stefan M. Kwiatkowski, Waldemar Furmanek, Ryszard Gerlach, Urszula Jeruszka, Franciszek Szlosek i inni.

Współcześnie podstawowymi wyznacznikami teorii kształcenia zawodowego są następujące twierdzenia:

- Niezwykle interesująca i pouczająca zarazem jest historia kształcenia zawodowego, szczególnie w wersji T.W. Nowackiego, przedstawionej w dziele pt. *Szkice z dziejów kształcenia zawodowego (od początków XIX wieku)*, Warszawa 1967.
- Współcześnie rozumiane kształcenie zawodowe jest prowadzone w różnych formach organizacyjno-programowych i na różnych poziomach. Podstawową formą organizacyjno-programową jest szkoła zawodowa, która prowadzi kształcenie na trzech poziomach: zasadniczym, średnim i wyższym. Ale kształcenie zawodowe prowadzą też inne instytucje i organizacje, w tym zakłady pracy, warsztaty rzemieślnicze i różne centra oraz ośrodki kursowe.
- Współcześnie realizowane kształcenie zawodowe jest kształceniem wszechstronnym, a więc uwzględniającym zadania kształcenia umysłowego, ogólnotechnicznego, moralnego, estetycznego i fizycznego.
- Współczesne kształcenie zawodowe jest w swej istocie wszechstronne, bowiem obejmuje i kształcenie ogólne, i kształcenie zawodowe w węższym znaczeniu, przy czym integruje przygotowanie teoretyczne i praktyczne oraz umożliwia wychowanie przez pracę.
- Rezultatem kształcenia zawodowego jest wykształcenie zawodowe, którego znaczącymi składnikami są: wiedza ogólna i zawodowa, umiejętności zawodowe, nawyki i sprawności zawodowe, postawa zawodowa, wreszcie osobowość zawodowa.
- Najważniejszym zadaniem kształcenia zawodowego, wprost jego istotą, jest doprowadzanie kształconych do stanu kwalifikacji zawodowych.

W Polsce już od ponad pół wieku szkoły zawodowe głównie, ale także inne instytucje i organizacje edukacyjne kończą proces kształcenia nadawaniem:

- a) kwalifikacji na poziomie zasadniczym, tzw. niepełnym średnim, zwanych popularnie robotniczymi lub usługowymi;
 - b) kwalifikacji na poziomie średnim, nadawanych przez średnie i policealne szkoły zawodowe;
 - c) kwalifikacji na poziomie wyższym – I stopnia (licencjackie lub inżynierskie) oraz II stopnia (magisterskie lub równorzędne).
- Ze względu na stopień kształcenia i wykształcenia wyróżnia się kształcenie zawodowe podstawowe i kształcenie zawodowe specjalistyczne. Z kolei ze względu na charakter kształcenia wyróżnia się kształcenie zawodowe (w dominacji) teoretyczne lub praktyczne. Podziały

powyższe mają jednak wymiar akademicki, bowiem w rzeczywistości każde kształcenie zawodowe (w szerokim rozumieniu) obejmuje zarówno kształcenie ogólnozawodowe (podstawowe) i specjalistyczne, jak również kształcenie teoretyczne oraz praktyczne.

- W określaniu celów i zadań kształcenia zawodowego wyróżnia się:
 - cele i zadania w sferze kierunkowej, związane z kształtowaniem wielostronnie rozwiniętej osobowości człowieka,
 - cele i zadania w sferze instrumentalnej, związane z kształtowaniem osobowej struktury profesjonalnej.
- Różnorodność treści kształcenia zawodowego prowadzi do wyróżniania:
 - treści zawartych w przedmiotach ogólnokształcących,
 - treści zawartych w przedmiotach ogólnozawodowych,
 - treści zawartych w przedmiotach specjalistycznych,
 - treści związanych z zajęciami praktycznymi,
 - treści ogólnowychowawczych.
- Dobór treści szczegółowych w poszczególnych grupach przedmiotowych, a także w układach modułowych, zależy od wielu czynników, m.in. od typu szkoły zawodowej i kierunku kształcenia zawodowego.
- Współcześnie dąży się do tego, aby stosowane w procesie kształcenia zawodowego treści:
 - stanowiły układy strukturalne i zintegrowane oraz tworzyły odpowiednie moduły,
 - gwarantowały maksymalne wiązanie teorii i praktyki,
 - odpowiadały obecnemu etapowi postępu naukowo-technicznego i informatycznego oraz charakterystycznej dla gospodarki rynkowej organizacji pracy,
 - spełniały założone celami kształcenia funkcje poznawcze, kształcące i wychowawcze,
 - odpowiadały upowszechnianej coraz bardziej standaryzacji kształcenia zawodowego i prowadziły do europejskiego wymiaru edukacji zawodowej.
- Najbardziej pilnym i podstawowym zadaniem współczesnej edukacji zawodowej staje się nakaz unijny, aby w następstwie nowej organizacji i realizacji zadań kształcenia zawodowego można było dochodzić do możliwie pełnej gwarancji w zakresie: swobodnego przepływu towarów, swobodnego przepływu usług, swobodnego przepływu kapitału, a nade wszystko swobodnego przepływu pracowników.

Wyjątkowe zasługi w dążeniu do takiej organizacji kształcenia zawodowego przypisać można ośrodkowi radomskiemu, kierowanemu przez prof. Henryka Bednarczyka, m.in. redaktora wielce interesującej i wartościowej, nie tylko prakseologicznie, pracy zwartej pt. *Polskie standardy kwalifikacji zawodowych*, ITeE, Radom 2008.

* * *

Do powyższych, rozległych zapisów współczesnej teorii kształcenia zawodowego, należy dodać, że jest to najlepiej skonstruowana teoria w ramach szeroko rozumianej pedagogiki pracy. Literatura w danym zakresie jest wyjątkowo bogata.

Teoria kwalifikacji i kompetencji zawodowych

Terminy i zarazem problemy zaakcentowane w tytule „teorii” należą do najbardziej kontrowersyjnych we współczesnym stanie wiedzy. Kontrowersyjność wyraża się w tym, że w róż-

nych krajach i w różnych środowiskach naukowych różnie te kategorie pojęciowe są określane, a tym bardziej traktowane, zarówno w teorii, jak i w praktyce. Na szczęście – w ostatnich latach w obszarze Unii Europejskiej dochodzi się do ujednoliconego i zgodnego określania istoty rzeczy oraz przyjmuje się możliwie ogólną formułę definicyjną, szczególnie dla kwalifikacji, która brzmi:

„Kwalifikacje zawodowe – to układ celowo ukształtowanych cech psychofizycznych człowieka, warunkujących jego skuteczne działanie”.

Można przyjąć, że w kolejnych latach wyraźnie do głosu dochodzić będzie ostatnio upowszechniana **unijna koncepcja Europejskich Ram Kwalifikacyjnych (ERK)**, chociaż współczesna postać tej koncepcji wydaje się zbyt poszufladkowana i sformalizowana.

Niezależnie od tego, jaki będzie dalszy bieg zdarzeń, dzisiaj orzec można, iż mamy już do czynienia z rozbudowaną i należycie uzasadnioną teorią kwalifikacji i kompetencji zawodowych; przynajmniej w Polsce. Nieprzypadkowo zaakcentowałem właśnie Polskę, bowiem tu – w powiązaniu z dynamicznym rozwojem pedagogiki pracy jako liczącej się w skali całego kraju subdyscypliny pedagogicznej – dyskurs nad problemem kwalifikacji zawodowych był i jest nadal wyjątkowo ożywiony. W tej dyskusji szczególnie aktywnie i twórczo uczestniczą: T.W. Nowacki, Z. Wiatrowski, S.M. Kwiatkowski, U. Jeruszka, B. Baraniak, H. Bednarczyk, W. Furmanek, chociaż dają o sobie znać także inni teoretycy pedagogiki pracy.

*

Jeszcze w latach sześćdziesiątych XX w. kwalifikacje zawodowe określano i mierzono rangą dyplomu i poziomem formalnego ukończenia szkoły. W tym sensie wyróżniano kwalifikacje zasadnicze zawodowe, średnie i wyższe. Dopiero w wydaniu czwartym *Podstaw dydaktyki zawodowej* T. Nowackiego z 1979 r. czytamy: „Pojęciem fundamentalnym dla teorii kształcenia zawodowego jest pojęcie kwalifikacji”.

I dalej: „Kwalifikacje polegają na umiejętnościach wykonywania zadań (zawodowych)”.

Autor ustalił też wówczas określenie, któremu nadał brzmienie: „Pojęcie kwalifikacji oznacza opanowanie przez daną osobę lub grupę osób jednego lub więcej układów umiejętności umysłowych i praktycznych, opartych na odpowiadających im układach wiedzy teoretycznej i praktycznej, dostosowanych do skutecznego rozwiązywania różnych, lecz określonych klas zadań zawodowych, wspieranych przez odpowiednie układy osobowości” (s. 58).

W 1983 r. T. Nowacki w pozycji książkowej pt. *Kształcenie i doskonalenie pracowników. Zarys andragogiki pracy* — rozwija kategorię kwalifikacji pracowniczych, wyróżniając: kwalifikacje społeczno-moralne, kwalifikacje fizyczne i zdrowotne oraz kwalifikacje zawodowe, przy czym interesujące nas głównie kwalifikacje zawodowe określa jako układy: umiejętności zawodowych, wiedzy stanowiącej podstawę kształtowania i funkcjonowania umiejętności oraz układy osobowościowe, a szczególnie motywacje zawodowe.

W tym też okresie upowszechniono nową definicję kwalifikacji (wyżej cytowaną), która w zasadzie jest aktualna nadal.

W 1985 r. Z. Wiatrowski w *Pedagogice pracy w zarysie* poszerza powyższy sposób określania i interpretowania istoty rzeczy następująco:

– Od współczesnego pracownika niemal na każdym stanowisku pracy oczekuje się coraz wyższych i możliwie wielostronnych kwalifikacji. Podyktowane jest to głównie stanem i per-

spektywami rewolucji naukowo-technicznej oraz towarzyszącymi jej procesami: mechanizacji, automatyzacji, chemizacji, intelektualizacji pracy oraz jej humanizacji.

I dalej:

– Przedmiotem zainteresowań pedagogiki pracy są przede wszystkim kwalifikacje zawodowe, które T. Nowacki określa jako układy: umiejętności zawodowych, wiedzy stanowiącej podstawę kształtowania i funkcjonowania umiejętności oraz układy osobowościowe (cechy charakterologiczne, zainteresowania itp.), a szczególnie motywacyjne [*Dydaktyka doskonalenia zawodowego*, 1976].

– W praktyce przyjęło się mówić o kwalifikacjach formalnych i rzeczywistych. Pierwsze określane są zazwyczaj rangą dyplomu, drugie zaś przejawiają się w konkretnym działaniu (s. 50–51).

W latach osiemdziesiątych pod wpływem Federalnego Instytutu Kształcenia Zawodowego w Berlinie zaczęto upowszechniać nowe pojęcie kwalifikacji – **kwalifikacje kluczowe – Schlüsselqualifikationen**, dla których z czasem zaczęto przyjmować nazwy: perspektywiczne, nowoczesne, a w Polsce odniesiono do nich wcześniejszą nazwę – **kwalifikacje mistrzowskie**.

Owe – nowoczesne, kluczowe, mistrzowskie – kwalifikacje wiąże się po dzień dzisiejszy ze zmiennością wyposażenia technicznego i możliwością nasycania operacji zawodowych rozwiązaniami informatycznymi.

Idąc za tokiem rozumowania Dieter’a Mertens’a – można powiedzieć, że nowoczesne podejście do kwalifikacji pracowniczych, w tym szczególnie zawodowych (w wersji spolszczonej – wg Z. Wiatrowskiego) zakłada:

- a) zdolność i potrzebę pracownika do bycia i działania w różnych sytuacjach zawodowych, w tym w sytuacjach alternatywnych;
- b) zdolność i możliwość pracownika do podejmowania oraz realizowania zadań i ról zawodowych nasyconych tendencją do zmienności;
- c) nastawienie pracownika, wyniesione z nowoczesnej szkoły zawodowej, do mobilnego, elastycznego, inicjatywnego i przedsiębiorczego oraz twórczego bycia we własnych i zakładowych sytuacjach zawodowych;
- d) coraz wyraźniejsze dążenie do stawiania się podmiotem pracowniczym, odznaczającym się: zdolnością do intelektualnego poznania, możliwością swobodnego wyboru, kompetentną decyzją i odpowiedzialnym działaniem [1974].

Oznacza to, że współczesnym kwalifikacjom pracowniczym zaczęto przypisywać na równi:

- a) cechy instrumentalne, tj. odpowiednie układy czynnościowe, umiejętnościowe i sprawnościowe;
- b) cechy osobowościowe, tj. odpowiednie właściwości intelektu, motywacji i woli oraz emocji;
- c) cechy społeczne, tj. współczesne walory komunikowania się i współpracy [Z. Wiatrowski, 1994].

Dzisiaj kategoria pojęciowa „kwalifikacje kluczowe” schodzi na plan dalszy, a na jej miejsce wysuwane są, szczególnie w Niemczech, nowe wersje nazewnicze.

Dopełnienie współczesnego rozumienia i uznawania kwalifikacji pracowniczych stanowi kategoria kompetencji zawodowych. I ta kategoria ma długą, a tym bardziej zmienną wykładnię treściową. W kontekście kwalifikacyjnym szczególna rola przypada kompetencjom zawodo-

wym, przez które rozumie się strukturę poznawczą złożoną z określonych zdolności, zasilaną wiedzą i doświadczeniem, zbudowaną na zespole przekonań, że za pomocą tych zdolności warto i można inicjować oraz realizować skutecznie zadania zawodowe zgodnie z przyjętymi standardami [K. Symela, 1995]. Po prostu – chodzi o zdolność do wykonywania określonych zadań, a tym bardziej o uprawnienie do działania nieskrępowanego i twórczego na każdym stanowisku pracy. Ważne w tym względzie jest stanowisko C. Levy-Leboyer'a (1997), że kompetencje rozwijają się w trakcie zbierania doświadczeń zawodowych, przy tym mają charakter dynamiczny i mogą być zdobywane w ciągu całego aktywnego życia. Stanowią one podstawowy czynnik decydujący o elastyczności i możliwościach adaptacji do ewolucji zadań i rodzajów zatrudnienia.

Jeszcze dobitniej rzecz akcentuje D. Thierry, gdy w opracowaniu pt. *Zarządzanie kompetencjami w przedsiębiorstwie w procesie przemian* [1999] wyodrębnia kilka grup tzw. kompetencji podstawowych, występujących na różnym poziomie niemal we wszystkich aktualnych zawodach.

Są to:

- a) zdolność do szukania i przetwarzania informacji, najczęściej coraz bardziej abstrakcyjnych, tj. coraz mniej bezpośrednio powiązanych z surowcem, produktem itp.;
- b) zdolność do pracy zespołowej (coraz mniej zhierarchizowanej oraz umiejętność współdziałania z innymi);
- c) zdolność do funkcjonowania w coraz bardziej złożonych organizacjach oraz umiejętność formułowania problemów i szukania ich rozwiązań, wreszcie odpowiedniego reagowania w nieprzewidzianych sytuacjach;
- d) zdolność do organizowania swojej pracy oraz umiejętność działania we własnym zakresie, stawiania sobie celów i priorytetów, które muszą być przestrzegane przy wykonywaniu pracy;
- e) zdolność do organizowania pracy innych, w tym umiejętność wytyczania kierunków, negocjowania celów, kierowania środkami, decydowania i szukania kompromisowych rozwiązań oraz analizowania i kontrolowania uzyskiwanych wyników.

Można przyjąć, że dopiero takie podejście do kwalifikacji i kompetencji zawodowych gwarantuje optymalizację ludzkiego działania.

W dochodzeniu do takiego rozumienia oraz traktowania kwalifikacji i kompetencji zawodowych istotna rola przypada współczesnej szkole zawodowej. Zakłada się, że w nowych typach szkół zawodowych uwzględniane będą w rozległych wymiarach standardy kwalifikacyjne, powszechnie już stosowane w krajach zachodnich, a szczególnie w krajach Unii Europejskiej. Szczególnie duże nadzieje wiąże się z nową koncepcją Europejskich Ram Kwalifikacyjnych.

Według Franciszka Szloska:

- 1) Europejskie Ramy Kwalifikacyjne stanowią wsparcie dla mobilności zarówno uczących się, jak i pracodawców dla poszczególnych jednostek oraz instytucji kształcących;
- 2) Europejskie i Krajowe Ramy Kwalifikacyjne stają się nade wszystko podstawowym narzędziem umożliwiającym porównywanie kwalifikacji uzyskanych w różnych miejscach i w różnym czasie;
- 3) Istota owych „ram” sprowadza się do jednoznacznego określenia **deskryptorów** w zakresie:
 - a) wiedzy traktowanej jako zbioru przyjętych, zrozumiałych, ale także przetworzonych informacji;

- b) umiejętności, czyli zdolności do stosowania wiedzy;
- c) kompetencji rozumiałych jako udowodniona zdolność do stosowania wiedzy. [Referat wygłoszony na posiedzeniu Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy w Kijowie – 19.03.2010 r.].

Godzi się podkreślić, że lizbońska rekomendacja „Ram kwalifikacyjnych” z 23 kwietnia 2008 r. nawiązuje szeroko i ustala pełną korelację z wcześniejszymi ustaleniami teoretycznymi oraz instrumentalnymi dotyczącymi:

- 1) swobodnego przepływu towarów, usług, kapitału, pracowników i innych wyznaczników współczesnej gospodarki;
 - 2) wielopoziomowej koncepcji kwalifikacji zawodowych;
 - 3) standaryzacji edukacji zawodowej;
 - 4) optymalizacji kształcenia i doskonalenia zawodowego
- i innych projekcji w zakresie przygotowania oraz pracy zawodowej.

Wszystkie te wyznaczniki uzyskały szersze określenie w cytowanej już – pt. *Polskie standardy kwalifikacji zawodowych* [2008] pracy zbiorowej ośrodka radomskiego pod redakcją Henryka Bednarczyka (i innych).

Chodzi przecież o takie kształcenie, takie kwalifikacje i takie kompetencje zawodowe, a tym bardziej – o takie działania zawodowe, które zagwarantują jednostce ludzkiej bycie i człowiekiem, i obywatelem, i pracownikiem zarazem.

Wszystkie te problemy współczesnej edukacji zawodowej oraz współczesnej pracy zawodowej uzyskały już bogatą literaturę, szczególnie w obszarze pedagogiki pracy i innych nauk o pracy.

Na zakończenie tej wykładni dla teorii kwalifikacji i kompetencji zawodowych wypada jednoznacznie określić występujące zależności między tymi kategoriami pojęciowymi, tym bardziej że pod koniec lat dziewięćdziesiątych minionego wieku próbowano zastąpić termin „kwalifikacje zawodowe” terminem ponoć szerszym „kompetencje zawodowe”.

Dziś w pełni uzasadniona merytorycznie i formalnie staje się formuła:

KWALIFIKACJE I KOMPETENCJE ZAWODOWE, przy czym: a) kwalifikacje traktuje się jako swoisty punkt wyjścia w dążeniu i w dochodzeniu do kompetencji zawodowych, z kolei b) kwalifikacje i kompetencje zawodowe wyznaczają stany dopełniające się, umożliwiające dochodzenie do mistrzostwa zawodowego [Z. Wiatrowski, 2005].

Skuteczna komunikacja interpersonalna w pracy

Effective interpersonal communication at work

Słowa kluczowe: komunikacja interpersonalna, komunikacja niewerbalna, asertywność.

Key words: interpersonal communication, nonverbal communication, assertiveness.

Summary

The ability of effective communication with superiors and subordinates or among employees is extremely important for appropriate relationships at the workplace. It runs not only through words but also non-verbally – by mime or gestures and vocal signals. Assertiveness is an additional element that could enhance this type of positive emotions. It allows to become more open, authentic, and thus more objective in relations with superiors and colleagues.

Większość czynności wykonywanych przez człowieka to działania, które w pełni lub po części są nastawione na proces wzajemnego komunikowania się. Dotyczy to również zachowań pracowników w miejscu pracy. Wiadomo bowiem, że ogromne znaczenie dla prawidłowych relacji w miejscu pracy ma umiejętność skutecznego komunikowania się między przełożonym a podwładnymi czy między pracownikami zajmującymi równorzędne stanowiska. Tym bardziej że wyniki wielu badań wskazują, że średnio pracownik spędza blisko 75–80% dnia pracy na komunikowanie się, a ściślej 45 minut na każdą godzinę. Rezultaty obserwacji przeprowadzonych w 100 zakładach pracy sugerują, że 80% pracowników prowadziło wywiady, 78% – wydawało podwładnym polecenia ustne, 76% – przekazywało raporty ustne i 75% – rozmawiało z klientami (Gamble i Gamble, 1987).

Dużą rangę problematyki komunikowania się w pracy potwierdza również fakt, że pracownicy zachodnich firm, którzy zamierzali zdobyć jak najwyższe umiejętności zarządzania ludźmi, dużo częściej decydowali się na doskonalenie swych zdolności komunikowania się (werbalnych i niewerbalnych oraz pisemnych) w biznesie niż innych kompetencji. Ponadto okazało się, że kierownicy wyżej cenili umiejętności komunikowania się niż przygotowanie techniczne. Co więcej, wyniki badań przeprowadzonych przez R.B. Adlera i J.M. Elmhorsta (2002) wśród studentów uniwersytetów amerykańskich dowiodły, że największym zainteresowaniem wśród przedmiotów do wyboru cieszyły się przedmioty z zakresu werbalnego i pisemnego komunikowanie się w biznesie, zarządzania finansami i zasobami ludzkimi i rozumienia zachowań jednostek w organizacji. Podobnie rezultaty badań przeprowadzonych wśród absol-

wentów Bachelor's i MBA, po pierwszym, siódmym i dziesiątym roku ich aktywności zawodowej, ujawniły że umiejętności komunikowania się hierarchizowali najwyżej spośród wielu innych (tabela 1).

Tabela 1. Umiejętności konieczne w biznesie (w procentach)

Preferowane umiejętności	Absolwenci Bachelor's	Absolwenci MBA
Komunikowanie się ustne	92,0	95,0
Komunikowanie się pisemne	86,0	94,0
Podejmowanie decyzji i rozwiązywanie problemów	82,0	86,0
Zarządzanie czasem	60,0	56,0
Interpersonalne	44,0	66,0
Budowanie strategii biznesu	44,0	56,0
Przeprowadzanie wywiadów i rozmów kwalifikacyjnych	31,0	19,0
Stanowczość i trening wrażliwości	45,0	32,0
Używanie komputera	35,0	27,0
Tworzenie małych grup	36,0	44,0
Polityka organizacyjna	27,0	35,0

Źródło: R.B. Adler i J.M. Elmhurst, *Communicating at work: Principles and practices for business and the professions*, McGraw-Hill, New York 2002, s. 137.

J.L. Winsor, D.B. Curtis i R.D. Stephens (1987), zamierzając poznać zależności między komunikowaniem się a sukcesami zawodowymi przebadali ponad 400 menedżerów HR (human resources – kierowników do spraw pracowniczych) zatrudnionych w firmach na terenie Stanów Zjednoczonych. Trzy powtarzające się najczęściej odpowiedzi na postawione w badaniach pytania prezentuje ramka 1.

Ramka 1. Komunikowanie się a sukces zawodowy

A. Jakie umiejętności najbardziej przydają się absolwentom college'u starającym się o pracę?

1. Umiejętność porozumiewania się werbalnego.
2. Umiejętność porozumiewania się pisemnego.
3. Umiejętność słuchania.

B. Jakie umiejętności są najważniejsze dla pomyślnej realizacji działań zawodowych?

1. Umiejętności interpersonalne.
2. Umiejętność porozumiewania się werbalnego.
3. Umiejętność porozumiewania się pisemnego.

C. Jakimi umiejętnościami powinien dysponować idealny menedżer?

1. Umiejętnością skutecznego słuchania i doradzania.
2. Umiejętnością dobrej współpracy w kontaktach indywidualnych.
3. Umiejętnością dobrej współpracy w małej grupie.

Umiejętności komunikowania się zajęły wyższe pozycje w rankingu niż średnia ocen specjalizacji zawodowej czy umiejętności technicznych. Podobne wnioski płyną z raportu opublikowanego przez Public Forum Institute. Ponad tysiącu osób postawiono pytania: *Jakich umiejętności oczekujesz od kandydata do pracy?* Oto fragment treści tego raportu: „Uczestnicy odpowiadali, że umiejętności „subtelne”, jak: układanie dobrych stosunków z ludźmi, krytyczne myślenie i rozwiązywanie problemów były bardziej poszukiwane u kandydatów niż „konkretne” umiejętności, jak: praca przy komputerze, pisanie i przygotowanie techniczne [źródło: Public Forum Institute (styczeń 2002), Help wanted: Workforce development & the New economy, z: <http://www.publicforuminstitute.org/publications/reports/workforce02.pdf>].

Wnioski są jednoznaczne, pracownicy, którzy są nastawieni na karierę zawodową muszą posiadać bardzo dobre umiejętności w zakresie skutecznego komunikowania się interpersonalnego w pracy.

Istnieją zawody, które wręcz wymagają umiejętności skutecznego komunikowania się, jak choćby doradca zawodowy czy finansowy (udzielanie porad), agent nieruchomości (negocjowanie warunków kupna-sprzedaży), prawnik (przemawianie w sądzie), lekarz (rozmawianie z pacjentami i członkami ich rodzin), psycholog (przeprowadzanie wywiadów i doradzanie), nauczyciel (mówienie do uczniów), pracownik socjalny (udzielanie wsparcia) i wiele innych.

Bariery skutecznej komunikacji

Poprawna komunikacja interpersonalna ma miejsce wtedy, gdy przekaz nadawcy (tu: przełożonego czy współpracownika) jak najwierniej oddaje jego zamiary, a jednocześnie gdy odbiorca rozumie ten przekaz zgodnie z oczekiwaniami nadawcy. Bariery skutecznego komunikowania się mogą zatem wynikać zarówno z niewłaściwych zachowań nadawcy, jak i odbiorcy.

Do najczęstszych przewinień popełnianych przez nadawcę należy zaliczyć:

- a) brak kontroli i sprawdzania, czy jego przekaz dotarł do adresata; nadawca powinien oczekiwać na informację zwrotną od odbiorcy, dowodzącą o stopniu zrozumienia jego komunikatu. Na przykład kontrola podwładnego powinna polegać na poznaniu odpowiedzi (ustosun-

kowania się) przełożonego na zgłaszany problem. Zajęcie konkretnego stanowiska jest widomym znakiem, że komunikat został prawidłowo sformułowany (zakodowany) i trafnie odczytany (odkodowany);

- b) brak bezpośredniego kontaktu wzrokowego z odbiorcą w chwili przekazywania informacji;
- c) brak wrażliwości na postawy, uczucia, oczekiwania i słownictwo (np. nieporadność językową) odbiorcy;
- d) wypowiadanie się w liczbie mnogiej („my...”, „nasze...”) zamiast z użyciem zaimków osobowych („ja” czy „mój”), co robi wrażenie prezentowania myśli nie swoich własnych, a także niebrania pełnej odpowiedzialności za przekazywane informacje;
- e) unikanie powtarzania dwa razy tej samej informacji;
- f) przekazywanie tej samej informacji tylko jednym sposobem zamiast jednocześnie dwoma, np. ustnie i pisemnie;
- g) brak dbałości o spójność między komunikatami słownymi a niewerbalnymi (gestami, mimiką, pozycjami ciała, sygnałami wokalnymi itd.);
- h) przekazywanie komunikatów niepełnych i nieczytelnych, a dodatkowo pomijających z pozoru mniej znaczące informacje, które mogą być ważne dla zrozumienia intencji nadawcy;
- i) tworzenie komunikatów monosensorycznych (np. albo tylko wizualnych (wzrokowych), albo tylko audialnych (słuchowych), albo tylko kinestetycznych (dotykowych)).

Natomiast do najczęstszych błędów popełnianych przez odbiorcę należy uznać:

- a) ignorowanie czy pomijanie informacji sprzecznych z jego doświadczeniami czy poglądami;
- b) skupianie się na tym, co chce usłyszeć i co przewiduje, że padnie z ust nadawcy;
- c) nieprzychylnie ocenianie źródła informacji bądź nadawcy przekazu (brak zaufania do komunikatora);
- d) inne niż nadawca rozumienie słów użytych w jego przekazie werbalnym;
- e) ignorowanie komunikatów niewerbalnych, przesyłanych mimiką, gestami, zachowaniami posturalnymi czy tonem głosu;
- f) niemożność uważnego słuchania z uwagi na doznawany stres, zmęczenie lub wyczerpanie psychiczne bądź poirytowanie (Bańka, 1992).

Skuteczna komunikacja

Skuteczna komunikacja interpersonalna w pracy zależy od przestrzegania dwóch grup zasad. Pierwsza grupa obejmuje następujące reguły organizowania wypowiedzi:

- a) **regułę zrozumiałości i poprawności gramatycznej** (nakazuje wypowiadanie się czytelne, jednoznaczne, poprawne stylistycznie i gramatycznie. Ważna jest też odpowiednia struktura wypowiedzi – (1) wyraźne rozpoczęcie, (2) odpowiednie rozwinięcie tematu bez zbędnych dłużyzn („przegadania”) i niezrozumiałych słów i zwrotów (gwary czy żargonu) oraz (3) jasne kończenie);
- b) **regułę spójności** (zaleca ona, by rozmówcy trzymali się tematu, gdyż nagłe jego zmiany, przeskakiwanie z tematu na temat wywołują wrażenie lekceważenia czy ignorowania odbiorcy);
- c) **regułę ekonomiczności** (dotyczy unikania chaotyczności wypowiedzi, pustosłowia, robienia zbyt długich przerw w mówieniu, trwonienia czasu na sprawy niezwiązane z tematem);
- d) **regułę ekspresyjności** (akcentuje potrzebę mówienia wyraziście, żywo, z uczuciem).

Druga grupa dotyczy relacji międzyludzkich (zasad interpersonalnych), utrzymywania i ewentualnego pogłębiania kontaktów. Nieprzestrzeganie ich wyzwała gniew, wrogość, wzburzenie czy napięcie emocjonalne, a w ekstremalnych sytuacjach zerwanie dialogu. Najgłówniejsze z tych zasad to:

- a) **zasada grzeczności** (dotyczy przestrzegania zasad uprzejmości, poruszania spraw czy tematów istotnych dla rozmówcy);
- b) **zasada aprobaty** (nakazuje okazywanie poważania, szacunku i uznania, a zakazuje ostrej, bezpardonowej krytyki i podejmowania tematów szkalujących czy obrażających rozmówcę);
- c) **zasada skromności** (dotyczy unikania demonstrowania swojej wyższości, dominacji czy uprzywilejowania);
- d) **zasada zgodności** (akcentuje potrzebę dążenia do zgody, zmniejszania dzielących dystansów i różnic oraz wyrażania akceptacji dla tych sądów, opinii czy przekonań partnera rozmowy, które jest w stanie uznać);
- e) **zasada kooperacji** (wskazuje na konieczność łagodzenia napięć, tłumaczenia swych wypowiedzi oraz proszenia o bliższe lub ponowne omówienie kwestii niezrozumiałych lub zbyt zawiłych dla odbiorcy; łącznie sprzyja to tworzeniu sprzyjającej atmosfery);
- f) **zasada ironii** (umożliwia w pewnych okolicznościach prowadzenie rozmowy w tonie żartobliwym czy nawet kpiarskim, ale z zachowaniem dobrego smaku i w sposób na tyle czytelny, żeby odbiorca był w stanie odróżnić ten styl konwersacji od konwencji bardziej formalnej);
- g) **zasada ciekawości** (odnosi się do wyboru tematów interesujących dla obu stron czy sprowadzania rozmowy do spraw ważnych, wspólnych dla obu rozmówców).

„Jeszcze się taki nie urodził, który by wszystkim dogodził”. To stare ludowe porzekadło przekonuje, że nie jest możliwe utrzymywanie dobrych kontaktów ze wszystkimi współpracownikami. Zawsze pojawi się ktoś, kogo lubi się mniej lub w ogóle i ktoś, kto też nas nie darzy sympatią. Jednak ważne jest, by utrzymywać poprawne kontakty ze współpracownikami. Będzie to z pewnością łatwiejsze, jeśli ich wzajemna komunikacja będzie oparta na następujących zachowaniach:

- a) **zwracanie się do innych z rozwagą** (pracownik powinien traktować innych tak, jak chciałby, aby traktowano jego. Gdy ma on zły dzień, może być kąśliwy i skory do waśni. Chciałby, aby współpracownicy byli wówczas dla niego wyrozumiali. Podobnie i oni miewają ciężkie dni i nie zawsze mają promienne twarze i tryskają humorem);
- b) **dążenie do zrozumienia drugiej strony** (zanim zareaguje się, lepiej spróbować postawić się na miejscu drugiej osoby. Może okazać się, że inaczej spojrzysz na daną sytuację, jeśli pomyślisz o położeniu innych osób. Zwierzchnik musi mieć szerszy obraz sprawy niż podwładny. To, co pracownikowi wydaje się bardzo istotne, może nie mieć takiego znaczenia dla pracodawcy i odwrotnie. Świadomość tego faktu może sprawić, że reakcje obu stron będą łagodniejsze i efektywniejsze);
- c) **przyglądanie się własnemu zachowaniu** (pracownik powinien upewnić się, że wina nie leży po jego stronie. Czasem jego zachowanie może krzywdzić czy obrażać innych. W związku z tym powinien próbować uświadomić sobie, jak inni odbierają to, co robi);
- d) **uwážanie na to, co się mówi** (pracownik powinien pomyśleć o tym, jak inni będą się czuli, kiedy usłyszą jego słowa);

- e) **uczenie się kompromisu** (pracownik nie może zawsze robić wszystkiego po swojemu. Gdy dwie strony nie mogą dojść do zgody, niekiedy najlepszym wyjściem jest kompromis, tzn. rezygnacja z czegoś obu stron na rzecz osiągnięcia porozumienia. Jego osiągnięcie wymaga działań więcej niż jednej osoby. Obie strony muszą mieć szansę zaprezentowania własnego stanowiska. Powinny wiedzieć, na ile mogą ustąpić i muszą być gotowe na zmiany);
- f) **okazywanie innym, że są obiektem zainteresowań** (pracownik powinien przekonywać innych, że się nimi interesuje. Powinien słuchać, kiedy są przy głosie. Jeśli wie, że ktoś pasjonuje się końmi, powinien przytoczyć mu jakąś historię związaną z końmi. Jeżeli spożywał posiłek w stołówce ze swoim współpracownikiem, powinien podziękować mu za miłe towarzystwo. Jeśli wie on, że ktoś miał uroczystość rodzinną, warto zapytać, czy wszystko przebiegło pomyślnie. Ludzie doceniają zainteresowanie, ale nie wścibstwo i nieuzasadnioną ciekawość);
- g) **uśmianie się** (uśmiech to okazywanie akceptacji i ciepła. Ludzie lubią otaczać się uśmiechniętymi osobami, robiącymi wrażenie, że cieszą się z ich obecności);
- h) **sprawianie, by inni czuli się ważni** (niemal każdy z pracowników chce czuć się ważny. Z pewnością każdy z nich czuje się dobrze, gdy ktoś pyta ich o zdanie i uważnie słucha ich opinii. Pochlebia im to, że ktoś zwrócił uwagę na to, co zrobili dobrze);
- i) **pokazywanie, że ma się poczucie humoru** (pracownicy lubią przebywać w towarzystwie osób wesołych i potrafiących śmiać się z samych siebie. Kiedy sytuacja jest napięta, niekiedy warto zażartować. Nie wolno jednak przesadzać z żartami, zwłaszcza gdy żartuje się z innych. Ludzie są czuli na punkcie swojego wyglądu zewnętrznego i manier. Zanim zaczniesz się żartować, warto upewnić się, że jest to w dobrym tonie i tak samo zabawne dla wszystkich);
- j) **unikanie kłótni** (podczas kłótni ludzie często mówią za dużo i o rzeczach, których później żałują. Zranione w ten sposób uczucia mogą zabić zapał. Zwykle musi upłynąć wiele czasu, żeby ktoś puścił w niepamięć bolesne słowa czy bezpodstawne oskarżenia. Nie oznacza to, że trzeba na wszystko ślepo się zgadzać i być uległym. Nie należy jednak przekształcać tego w otwarty spór. Można okazać szacunek drugiej osobie, mówiąc: „Rozumiem twoje stanowisko, ale moje jest nieco inne”);
- k) **pomaganie innym** (jeśli ktoś wcześniej uporał się ze swoimi zadaniami, czasem warto pomóc innym. To prosty sposób, żeby zyskać czyjąś sympatię, a nawet przyjaźń. Nie sposób nie lubić kogoś, kto pomaga, kiedy tego się oczekuje);
- l) **unikanie plotek** (niekiedy ludzie plotkują z zamiarem sprawienia komuś przykrości. Inni z kolei przekazują „niesamowite wieści” po to, żeby poczuć się ważnymi albo wkupić w czyjeś łaski. Niestety, plotki często ranią i bywają przyczyną poważnych problemów w pracy. Niektórzy sądzą, że zdobędą zaufanie większości, jeżeli będą opowiadać na lewo i prawo, co wiedzą o innych. W rzeczywistości będą „popularni” dość krótko, gdyż „słuchacze” w miarę szybko zaczną się zastanawiać, czy czasem oni sami nie są „obgadywani” przez tych plotkarzy. Niewykluczone też, że w trakcie z pozoru zwykłego plotkowania zostaną ujawnione informacje o przełożonym, współpracownikach czy klientach. Upublicznienie takich informacji może grozić nie tylko utratą zaufania, lecz także pracy) (Stewart, 2000).

Komunikacja niewerbalna

Wzajemne komunikowanie się w pracy przebiega nie tylko za pomocą słów, lecz także niewerbalnie, tzn. przy użyciu: mimiki, gestykulacji i zachowań posturalnych (przyjmowanych

pozycji ciała), relacji przestrzennych (dystansu fizycznego dzielącego rozmawiające osoby) czy sygnałów wokalnych (tonu głosu, intonacji wypowiedzi, tempa i zrozumiałości mówienia oraz indywidualnych cech języka obu rozmówców). Poszczególne reakcje twarzy (np. wyrażające uśmiech uniesione kąciki ust czy przyjazne spojrzenie), gesty (np. unoszenie otwartej dłoni w powitalnym geście albo wrogie zaciskanie dłoni w pięść), zachowania proksemiczne (np. naruszanie strefy intymnej lub osobistej) czy zmiany w obrębie komunikatów paralingwistycznych (np. robienie zbyt długich przerw w mówieniu) przyjmują w komunikacji niewerbalnej postać przekazu o określonym znaczeniu, tak jak słowa i zdania w komunikacji werbalnej (Knapp i Hall, 2000).

W komunikacji interpersonalnej bardzo ważne jest, aby nadawca był przekonany, że jest słuchany. W przeciwnym razie zmniejszy się jego zainteresowanie przekazywaniem dalszych informacji, a nawet pojawia się ryzyko zerwania kontaktu. Jest wiele sposobów okazywania, że druga strona słucha, ale niektóre z nich mogą być niewłaściwie odebrane i trzeba ich unikać. Jeżeli słuchacz odchyli się do tyłu, zgarbi się, zmarszczy brwi, skrzyżuje ramiona, czy kieruje wzrok ponad głowę rozmówcy, to nikt nie uwierzy powtarzanym przez niego słowom: „Proszę mówić – słucham z zaciekawieniem!”. Aby ustrzec się przed takimi wpadkami, należy opanować i pamiętać, że jest kilka prostych sygnałów niewerbalnych, które powszechnie są interpretowane jako oznaki uważnego słuchania:

- a) kierowanie się do rozmówcy **całą twarzą** (inne ułożenie głowy odbierane jest jako komunikat typu: „Nie słucham, moja uwaga jest skupiona na czymś innym”);
- b) delikatne, przyjazne i życzliwe **uśmiechanie się**;
- c) przyjmowanie **postawy otwartej** (przyjęcie postawy obronnej, np. splatanie rąk czy nóg, obejmowanie głowy rękoma, zaciskanie pięści, kulenie się wskazuje, że rozmówca broni się przed czymś; tutaj konkretnie przed tym, co dolatuje do jego uszu);
- d) delikatne **pochylenie się** w stronę mówiącego (jeżeli słuchacz odchyli się do tyłu, mówca może to odebrać jako chęć zdystansowania się od niego. Z kolei usztywnienie ciała w trakcie siedzenia robi wrażenie napięcia i dezaprobaty. Innymi słowy lekkie nachylenie się do przodu nie jest tak dwuznaczne);
- e) utrzymywanie **kontaktu wzrokowego** (ludzie komunikujący się patrzą na siebie. Wymiana spojrzeń świadczy o zaangażowaniu się obu stron w rozmowę. Jeśli któryś z rozmówców unika patrzenia, to może być posądzony o brak szczerości i otwartości czy nawet o bycie fałszywym. Nie należy jednak nachalnie wbijać wzroku w drugą osobę czy uporczywie wpatrywać się w jej oczy, co bywa interpretowane jako zaabsorbowanie bądź nieugiętość i sztywność myślenia oraz upór);
- f) prezentowanie wielu **niewerbalnych zachęt** (np. akceptujące potakiwanie głową, używanie sygnałów wokalnych typu „mhm”, „tak”, „oczywiście”, „właśnie”, „aha” itp. Trzeba pamiętać, że zachęcając drugą osobę do rozmowy, można zdobyć o 50% więcej informacji niż wtedy, kiedy tego się nie czyni);
- g) robienie wrażenia **zrelaksowanego i odprężonego** (jeśli jeden z rozmówców jest zdenerwowany i zbyt napięty, to pojawia się ryzyko udzielenia się tego drugiej osobie, a powszechnie wiadomo, że nikt nie jest w stanie mówić płynnie ani słuchać uważnie, będąc zirytowanym. Jeżeli faktycznie słuchacz jest zainteresowany zrozumieniem tego, co referuje mówca, a nie tylko udawaniem, to nie powinien okazywać zdenerwowania. Jednocześnie nie

można być tak zrelaksowanym, aby wyrażało się to w przyjmowaniu przesadnie luźnej, „niedbałej” postawy, gdyż może to być odebrane jako oznaka znudzenia i obojętności).

Wyszczególnione tu zachowania niewerbalne są wskaźnikami miłego i ciepłego traktowania rozmówcy, wyrażającymi otwartość, życzliwość i przyjazne nastawienie. One też sprzyjają poprawnej komunikacji interpersonalnej w pracy. Nie służą temu zaś przekazy niewerbalne wyrażające brak życzliwości czy dystansowanie się, do których zalicza się: zrywanie kontaktu wzrokowego, rzucanie zimnych spojrzeń, zaciskanie ust, kręcenie głową w poziomie od lewej do prawej, zgarbienie się, skulenie, drżące dłonie, nerwowe uderzanie palcami po blacie stołu, nerwowe pukanie stopą, ułożenie ciała bokiem do rozmówcy lub wiercenie się na krześle, brak płynności mowy (jąkanie się, wahanie, błędy językowe) (Sikorski, 2007).

Język gestów używany jest głównie do komunikowania uczuć (jestem nastawiony przyjaźnie – jest nastawiony wrogo). Przy rozpoznawaniu znaczenia przekazu bezsłownego wymagana jest duża roztępa, gdyż są one w porównaniu z wypowiedzią słowną bardziej wieloznaczne. Ich wieloznaczność wynika z faktu, że:

- a) znaczenie tych przekazów jest zależne od kontekstu czy okoliczności zewnętrznych, w których są eksponowane (inny stan wyraża uśmiech na rauce, a inny w chwili karcenia podwładnego);
- b) ten sam sygnał może zawierać różne znaczenia zależnie od indywidualnych cech nadawcy;
- c) znaczenie tego samego przekazu może być różne w różnych grupach społecznych bądź zawodowych czy też pochodzących z różnych kultur.

Prawdopodobieństwo trafnego odczytania zachowań niewerbalnych nadawcy wyraźnie zwiększy się, jeżeli odbiorca odniesie je do wypowiedzianych w tym samym czasie słów. Stosunek komunikatów niewerbalnych do werbalnych może być albo potwierdzający i wzmacniający siłę przekazu słownego (np. pochylanie ciała w stronę rozmówcy i uśmiechanie się do niego w chwili wypowiedzania słów: „Rozmowa z Panem to prawdziwa przyjemność”), albo zaprzeczający przekazowi słownemu (odchylanie ciała do tyłu i robienie kwaśnej miny w chwili słownego oznajmiania: „Mówi Pan porywająco i słucham Pana z wielkim zaciekawieniem”). W pierwszym wypadku ma miejsce spójność między gestami a słowami, w drugim zaś tzw. podwójne związanie, niespójność czy wzajemna sprzeczność sygnałów ciała i padających słów. Brak zgodności między słowami a niewerbalizmami (mimiką, gestykulacją, postawą ciała, tonem głosu itd.) naraża na posądzenie o brak szczerości czy świadome kłamstwo lub fałsz.

Komunikacja asertywna

Oprócz komunikacji interpersonalnej ważnym czynnikiem mogącym zwiększać efektywność pracy jest **asertywność**. Asertywność to przyjmowanie odpowiedzialności za własne życie i dokonywane wybory, a nie bierna uległość czy decydowanie za innych. Podstawą bycia asertywnym jest sympatia i szacunek dla samego siebie. Jest to również umiejętność wyrażania samego siebie w sposób właściwy, a także kierowanie się tym, co się myśli i czuje, to świadomość własnych możliwości i ograniczeń. Istnieje ogromna ilość sposobów asertywnego wyrażenia siebie w pracy. Oto kilka ogólnych pomysłów, jak doskonalić w pracy asertywne działanie:

- a) nieodkładanie spraw na później;
- b) usprawnianie własnej umiejętności podejmowania decyzji;
- c) skuteczne negocjowanie;

- d) asertywne postępowanie z rozgniewanymi klientami, szefem, współpracownikami i innymi osobami sprawiającymi problemy;
- e) nauczenie się mówić „nie”, żeby się nie zatracić (większość firm weźmie wszystko, co im zaoferuje pracownik i oczekuje jeszcze więcej. Jeśli przełożeni wiedzą, że ich podwładny może powiedzieć „nie”, nie będą unikać proszenia go o coś, bo wiedzą, że się nie „narzucają”);
- f) bycie wytrwałym (należy zasadzić roślinkę i podlewać ją);
- g) bycie cierpliwym (asertywność nie wymaga pośpiechu);
- h) głośne mówienie w miejscu pracy o sprawach zdrowia i bezpieczeństwa. Można w ten sposób narazić się na utratę pracy, lecz w przeciwnym razie ryzykuje się utratę zdrowia bądź życia);
- i) usprawnianie gospodarowania czasem przez dokładniejsze kontrolowanie siebie i rozkładu zajęć w ciągu dnia;
- j) bycie asertywnym w kwestii osiągania celów w pracy. Realistyczne cele realizowane asertywnie osiąga się z większym prawdopodobieństwem. Są też tacy, którzy utrudniają pracownikowi otwarte wyrażenie siebie w pracy. Takie trudności mogą pojawić się w postaci manipulacji (należy to zignorować), niedorzecznych próśb (można łatwo wykazać ich nonsensowność) i rozsądnych próśb (które mogą przerastać możliwości pracownika i o czym będzie musiał powiedzieć).

Asertywność pomaga także w postępowaniu z przełożonymi. Niektórzy zwierzchnicy zachowują się tak, jakby tęsknili za dawnymi czasami, z podziałem na panów i niewolników. Na szczęście jednak miejsce pracy uległo ucywilizowaniu, a nawet zhumanizowaniu. Szefowie nadal są jak nadzorcy, ale generalnie odnoszą się do podwładnych z szacunkiem. Mimo to trudne do uniknięcia są okoliczności, w których pracownik staje przed koniecznością sprzeciwienia się swojemu szefowi, zaprezentowania odmiennego stanowiska, pomysłu czy wyrażenia swoich wątpliwości. Nawet gdy pracownik nie ma racji to właściwym zachowaniem jest poszukanie wyjścia z tej kłopotliwej sytuacji, a nie obwinianie się. Zwykle wystarczy nakłonić swojego szefa, aby bardziej uściślił swoje zarzuty, co umożliwi pracownikowi dokonanie niezbędnych poprawek. Asertywne zachowania służące wytłumaczeniu oczekiwań i krytyki przełożonego złagodzą atmosferę i ułatwią pracownikowi bycie skuteczniejszym. Jeśli zamiast tego będzie zachowywał się jak „ofiara” – mówiąc półgębkiem coś do siebie czy pokątnie obgadując szefa – nie poczyni postępów i przypuszczalnie popadnie w jego niełaskę, czy nawet uczyni sobie z niego zagorzałego przeciwnika (Alberti i Emmons, 2002).

Dobre efekty może przynieść poznanie prawideł w krytykach przełożonego. Jeśli podwładny uzna, że odkrył jedno z nich, powinien zapytać asertywnie, czy chodzi mu właśnie o daną rzecz (np. „Oczekuje pan, żebym podał więcej szczegółów dotyczących moich nowatorskich rozwiązań mających usprawnić moją pracę?”). Jeśli podwładny wyjaśni wszystkie możliwe wątpliwości w taki otwarty sposób, w przyszłości nie będzie musiał tracić tyle cennego czasu i uniknie podobnej krytyki i nieporozumień.

Najważniejszym elementem asertywności w pracy jest wycucie czasu – zwłaszcza w relacjach z przełożonym. Jeśli pracownik podejmuje ostrą polemikę ze swoim szefem w obecności innych, jest raczej nikła szansa, żeby zyskał jego przychylność. Zamiast tego należy zaplanować – i umieścić w swoim rozkładzie, jeśli to potrzebne – spotkanie z szefem tak, aby być z nim w cztery oczy i żeby miał czas (Hartley, 2007).

Współcześnie wiele osób ma do czynienia ze zmianami zachodzącymi w systemach pracy. Zmiany te to coraz powszechniejsza praca w niepełnym wymiarze godzin czy ruchomy czas pracy, a także samodzielne wyznaczanie sposobu wykonywania pracy przez prowadzących własne firmy. Pracownicy „uwikłani” w te systemy powinni cechować się asertywnością w takich obszarach, jak organizowanie sobie czasu i jego ekonomizacja, pobieranie stosownej zapłaty za swoje usługi czy zapewnienie sobie potrzebnego wypoczynku. Spora rzesza tych, którzy wybierają pracę w tym nowym systemie uznaje go za bardzo korzystny i kreatywny.

Podsumowując, skuteczność porozumiewania się jest tak samo ważna w pracy, jak w relacjach osobistych i rodzinnych. Z badań przytoczonych powyżej niezbiecie wynika, że skuteczne komunikowanie uznawane jest za najważniejszą umiejętność, jaką powinien posiadać kandydat na przyszłego pracownika – ważniejszą nawet od umiejętności technicznych czy obsługi komputera. Ustalono też, że zdolność właściwego komunikowania się jest jednym z ważniejszym czynników gwarantujących sukces zawodowy.

Literatura

1. Adler R.B., Elmhorst J.M., *Communicating at work: Principles and practices for business and the professions*, McGraw-Hill, New York 2002.
2. Alberti R., Emmons M., *Asertywność. Sięgaj po to, czego chcesz, nie raniąc innych*, GWP, Gdańsk 2002.
3. Bańka A. (red.), *Bezrobocie. Podręcznik pomocy psychologicznej*, Wydawnictwo PRINT-B, Poznań 1992.
4. Gamble T.K., Gamble M., *Communication works*, Springer, New York 1987.
5. Hartley M., *Asertywność – sztuka umiejętnej stanowczości*, Wydawnictwo JK, Łódź 2007.
6. Knapp M.L., Hall J.A., *Komunikacja niewerbalna w interakcjach międzyludzkich*, Astrum, Wrocław 2000.
7. Sikorski W., *Gesty zamiast słów. Psychologia i trening komunikacji niewerbalnej*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2007.
8. Stewart J. (red.), *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, PWN, Warszawa 2000.
9. Winsor J.L., Curtis D.B., Stephens R.D. (1987), National preferences in business and communication education: An update, *Journal of the Association for Communication Administration*, 3, s. 170–179.

dr Wiesław SIKORSKI

Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego
adres do korespondencji: 45-533 Opole, ul. Cybisa 26

Płeć a poczucie jakości życia przedsiębiorców

Gender and the quality of entrepreneurs life

Słowa kluczowe: jakość życia, przedsiębiorczość, przedsiębiorca, menedżer.

Key words: quality of life, entrepreneurship, entrepreneur/businessman, manager.

Summary

The purpose of this work is to compare perception of quality of life in women and men living through the current economic crisis. The sample consisted of 108 private business owners performing managerial roles, including 63 women and 45 men. It can be concluded from the results of this study that the vast majority of the participants (both women and men) were satisfied with their lives. No gender differences were found in regard to subjective or objective dimensions of life quality.

Wstęp

Zainteresowanie badaczy problematyką jakości życia wprawdzie pojawia się od lat 60. ubiegłego wieku, aczkolwiek można zaobserwować niedostatek opracowań empirycznych uwzględniających perspektywę genderową. Porównania jakości życia kobiet i mężczyzn pojawiają się niejako przy okazji analiz, rzadko stanowiąc sedno rozważań naukowych. Wydaje się jednakże, że ten kierunek poszukiwań badawczych, czyli zestawienie jakości życia kobiet i mężczyzn jest nie tylko aktualny, ale i potrzebny w wymiarze praktycznym. Na podstawie materiału empirycznego zebranego w wielu badaniach należy przyjąć, że kobiety mają do pokonania wiele przeszkód pojawiających się na drodze ich kariery życiowej, wśród których wymienia się „szklany sufit”, przeciążenie obowiązkami domowymi, nierówności w sferze wynagrodzeń, lęk przed sukcesem, nieadekwatna (często zaniżona) samoocena itp. (por.: Budrowska, Duch, Titkow, 2003; Mandal, 2000).

Z drugiej strony mamy obecnie do czynienia z dynamicznie pojawiającymi się zmianami w społecznym funkcjonowaniu kobiet i mężczyzn. Jednakże zwraca się wciąż uwagę na swoistość dążeń zawodowych w zależności od płci. Omawiając modele postępowania osób, dla których priorytetem jest kariera zawodowa, wyróżnia się dwa takie typy. Pierwszy ma miejsce wtedy, gdy kobiety stosują się do tradycyjnego męskiego wzorca, a drugi, gdy od niego odchodzą. Jak dowodzi L. Brannon (2002), żaden z nich nie przynosi odpowiednich rezultatów. Jednakże większość kobiet i mężczyzn pracuje w zawodach zdominowanych przez własny rodzaj

(*gender*¹). Jak twierdzi L. Brannon, można wtedy mówić o segregacji rodzajowej. Segregacja ta utrudnia rozwój zawodowy zarówno mężczyznom, jak i kobietom (szczególnie tym, którzy chcą pracować w zawodach nietypowych dla przedstawicieli własnego rodzaju) oraz sprzyja identyfikacji z tradycyjną rolą rodzajową. Rzeczywistość wygląda tak, że poszczególne funkcje w pracy są pełnione albo przez mężczyzn albo przez kobiety. Sytuacja ta umacnia otoczenie w przekonaniu, że istnieją zawody męskie i kobiece, a jej źródła można upatrywać w mentalności społecznej, obfitującej w stereotypy. Obecnie można zaobserwować kobiety pracujące w zawodach tradycyjnie zarezerwowanych dla mężczyzn, np. *businesswoman*. Mimo to wielu badaczy zaznacza, że segregacja rodzajowa w miejscu pracy nadal jest powszechna (Brannon, 2002; Mandal, 1997; por.: Domański, 1992). W Polsce prawie 80% kobiet pracuje w zawodach uważanych za typowo żeńskie, czyli jako pracownice administracji, ekspedientki, sekretarki czy nauczycielki (Wachowiak, 2001). Ze zjawiskiem feminizacji zawodów M.A. Knothe (1997) wiąże dyskusję na temat tego, co jest jej przyczyną, a co skutkiem. Istnieje pogląd, że kobiety zatrudniają się w zawodach niskopłatnych, ponieważ mężczyźni nie są nimi zainteresowani. Zgodnie z drugim stanowiskiem zawody, które są sfeminizowane stają się przez to gorzej płatne, ponieważ kobiety częściej godzą się na niższe wynagrodzenie (Knothe, 1997).

Niektórzy autorzy charakteryzujący przedsiębiorców, określanych jako osoby, które osiągnęły sukces zarówno materialny, jak i społeczny, podkreślają znaczenie takich wymiarów osobowości jak: motyw osiągnięć, wykształcenie, nastawienie na innych, niezależność. Badania osób osiągających sukces zawodowy potwierdzają też, że jest on związany z następującymi cechami podmiotowymi: niski poziom lęku, wysoka inteligencja, odpowiednie wykształcenie, autonomia i niezależność (Kasprzak, 2000).

Przedsiębiorca to osoba realizująca działania przedsiębiorcze w gospodarce. Przedsiębiorca, w odróżnieniu od menedżera, podejmuje ryzyko (Warneryd, za: Tyszka, 2000). T. Tyszka (2000, s. 358) podaje, że „przedsiębiorczość może być także rozumiana jako cecha określonych osób, a więc skłonność i zdolność do inicjowania oraz realizowania nowych, odważnych działań”. Według R.W. Griffina (za: Kwarciak, 2003) przedsiębiorczość to „proces organizacji i prowadzenia działalności gospodarczej oraz podejmowania związanego z nią ryzyka” (s. 147). Z. Pietrasiński (1996) proponuje, aby definiować przedsiębiorczość jako inicjatywę do podejmowania nowych działań ukierunkowaną pomysłem lub impulsem, uwzględniającą zdolność do ponoszenia nieuniknionego ryzyka.

Ciekawie przedstawia się sytuacja kobiet prowadzących własne firmy. Pod koniec XX w., zdaniem I.E. Kotowskiej (1997), 5% wszystkich zatrudnionych kobiet to pracujące na własny rachunek, podczas gdy odsetek mężczyzn był dwa razy większy. Już w 2001 r. udział kobiet wśród pracujących na własny rachunek wynosił 37,2% (Budrowska i in., 2003).

J. Sawicka (1998) jest zdania, że dla wielu kobiet założenie własnej firmy jest najlepszym rozwiązaniem problemów, które często wynikają z braku możliwości zatrudnienia. M. Ben-Yoseph i L. Gundry (1998) ujawniły, że głównymi powodami założenia własnego biznesu przez polskie, amerykańskie i rumuńskie właścicielki firm były: ograniczone możliwości awansu

¹ Rodzaj (*gender*) – „stosowany przez niektórych badaczy termin, opisujący cechy i zachowania postrzegane jako odpowiednie dla mężczyzny bądź kobiety” (Brannon, 2002, s. 42). Według D. Pankowskiej (2005) pojęcie to jest „związane ze społecznym, kulturowym i psychologicznym wymiarem znaczenia, narzucanego ludziom w zależności od ich płci biologicznej i jest stosowane w odniesieniu do społecznego charakteru różnic między płciami” (s. 17).

zawodowego, możliwość podejmowania samodzielnych decyzji, potrzeba bardziej elastycznych godzin pracy (ze względu na obowiązki rodzinne) oraz potrzeba niezależności. Dla Polek dodatkowym czynnikiem motywującym są przekształcenia gospodarcze oraz problem bezrobocia.

E. Masłyk-Musiał (1997) upatruje barier dla przedsiębiorczości kobiet w sferze postaw mężczyzn, uważających, że głównym ich obowiązkiem jest zajmowanie się domem (por.: Lisowska, 1995; 1997; Rogut, 1994). E. Lisowska (1997) podaje trzy główne rodzaje barier uczestnictwa kobiet w rozwoju sektora prywatnego:

- 1) społeczne, kulturowe stereotypy – zgodnie z którymi miejscem kobiety jest rodzina i dom;
- 2) edukacyjne – brak podstawowych umiejętności, wiedzy i informacji dotyczących zakładania firm prywatnych;
- 3) ekonomiczne – brak etycznych zasad rynkowych umożliwiających zdrową rywalizację.

Jak zauważa L. Milan (2002, s. 143) przedsiębiorczość jest „rodzajem zachowania pracowniczego lub rynkowego, które w zależności od rozmaitych okoliczności rynkowych (miejsce ujawnienia się, przedmiot działalności), dyspozycji osobniczych osoby przedsiębiorczej oraz efektu w postaci dzieła ocenianego jako sukces – zawiera w sobie zarówno cechy zawodu, jak i powołania”². E. Lisowska (1999, s. 34) rozumie przedsiębiorczość nieco inaczej, gdyż „jako cechę charakteru pozwalającą na wykazywanie inicjatywy oraz podejmowanie decyzji o samozatrudnieniu i założeniu własnej firmy”.

Jakość życia

Niewątpliwie liczne badania nad jakością życia różnych grup społecznych (prowadzone od lat 60. ubiegłego wieku) wzbogaciły naszą wiedzę w tym zakresie, aczkolwiek ich autorzy udowodnili, że nie można wprowadzić jednego schematu znaczeniowego łączącego wszystkie jej wymiary (Bera, 2008; Rybczyńska, 1998). Jakość życia jest rozumiana wieloznacznie, co głównie wynika z przyjętej przez badacza koncepcji teoretycznej i kryteriów ją określających. Zgodnie z opcją socjologiczną jakość życia to style i zasady życia społecznego, dla psychologa jest to już poczucie zadowolenia, szczęścia czy dobrostanu, a pedagog jakość życia rozumie często jako cele i dążenia życiowe.

Dokonując próby klasyfikacji definicji jakości życia, można ją rozumieć jako:

- zakres odczuwanego szczęścia, satysfakcji, zadowolenia z życia;
- zakres, w jakim człowiek może realizować własne dążenia i odpowiadać na swoje potrzeby;
- związek możliwości pełnego rozwoju z zadowoleniem życiowym (za: Żyta, Nosarzewska, 2006).

Jakość życia to także „stopień radości osoby z własnych możliwości życiowych” (Raphael, Brown, Renwick; za: Zawisławski, 2006, s. 151).

Subiektywny wymiar jakości życia to efekt refleksji nad własnym życiem. Mimo że osoby o zbliżonych warunkach bytowych może cechować różna ocena jakości życia, to ich poprawa może podnieść poziom jakości życia w jego subiektywnym zakresie (Oleś, 2002).

² Jego zdaniem przedsiębiorca powinien charakteryzować się: wiedzą o rynku, dynamizmem działaniowym – osoby aktywne, poszukujące nowych rozwiązań w sposobach działania, zrównoważeniem intelektualnym i emocjonalnym, zdolnością przewodzenia i współpracy z innymi, odwagą, umiejętnością prowadzenia negocjacji, pewnością siebie.

S. Kowalik (2000) zauważa, że w analizach jakości życia uwzględnia się coraz częściej możliwości rozwoju człowieka, jak również wykorzystania jego potencjału rozwojowego. Zatem współcześnie na jakość życia człowieka należy spojrzeć pod kątem jego wielowymiarowego rozwoju. Pojawia się konieczności poszerzania przestrzeni, w ramach której analizuje się to zagadnienie. Badacze koncentrują się nie tylko na jego wymiarach obiektywnych, ale coraz częściej na jego sferze subiektywnej (Daszykowska, 2007).

Założenia badań własnych

W badaniach przyjęto orientację humanistyczną, zgodnie z którą każdy potrafi najlepiej sam ocenić własną sytuację życiową. Jakość życia rozumiano za Contrilem i Broadbumentem jako poczucie szczęścia, satysfakcji płynącej z życia, a właściwie jako „poziom satysfakcji z zaspokajanych potrzeb w ramach realizowanego sposobu życia” (za: Bera, 2008). Analizie poddano satysfakcję z życia osobistego, z wykonywanej pracy oraz sukcesów zawodowych (Bera, 2008; Wrzesień, 2003).

Uzasadnienia związku płci z jakością życia można poszukiwać w teoretycznym modelu jakości życia J.M. Roeburna i I. Rootmana (za: Kowalik 2000). Jakość życia w tym ujęciu jest rozumiana jako dobrostan jednostki warunkowany realizacją własnych możliwości. Poziom jakości życia może być obniżony wtedy, gdy pojawiają się ograniczenia fizyczne, duchowe, społeczne bądź też psychiczne.

Poza tym dotychczas prowadzone badania nad poczuciem jakości życia pozwalają przypuszczać, że kobiety cechuje niższy poziom jakości życia w porównaniu z mężczyznami. Inne są wzory kariery zawodowej właściwe dla mężczyzn, a inne dla kobiet (Bańka, 1995).

Wizerunek kobiety menedżera powoduje przełamanie stereotypu płci, który istnieje w społeczeństwie, ponieważ świat elity biznesu jest zdominowany przez mężczyzn (Budrowska i in., 2003). Zawód menedżera wymaga posiadania kompetencji, chęci podejmowania ryzyka, umiejętności kontroli emocji itp., czyli cech stereotypowo uważanych za męskie³. Kobiety prowadzące własne firmy postępują wbrew stereotypom, a społeczeństwo oczekuje, że zarówno kobiety, jak i mężczyźni będą funkcjonować zgodnie z nimi. Zatem jednostka, przejawiając zachowania odzwierciedlające stereotypy doświadcza aprobaty, w przeciwnym razie mogą być stosowane wobec niej sankcje (Strykowska, 1992). W związku z tym można zakładać, że pojawiają się negatywne postawy społeczne wobec kobiet prowadzących własne firmy. Co więcej, skoro jakość życia uzależniona jest od oczekiwań indywidualnych i społecznych (Rybczyńska, 1998), kobiety te mogą cechować się obniżonym poziomem satysfakcji w porównaniu z mężczyznami. Jest to podyktowane faktem, że im więcej negatywnych doświadczeń ma dana osoba, tym niższy może być poziom poczucia zadowolenia (Oleś, 2002).

Założenie transcendencji jest ważną zasadą życia, zgodnie z którą „wszystko, co żyje, dąży do przekraczania własnych form, własnych potencjałów, przekraczania siebie” (Obuchowski, 1990, s. 9). W kontekście prezentowanych rozważań można się zastanowić czy badane kobiety stosują tę zasadę w swoim życiu.

Celem badań było porównanie poczucia jakości życia kobiet i mężczyzn. Zastosowano narzędzie badawcze – kwestionariusz do badania poczucia jakości życia (własnego autorstwa).

³ I. Reszke (1998) wykazała, że do określeń najczęściej stosowanych w stereotypach kobiet prowadzących własne firmy należały takie jak: „solidna”; „kompetentna”, „stanowcza”, „elegancka” i „dba o firmę”.

Wzięto pod uwagę subiektywne wskaźniki jakości życia, takie jak: satysfakcja z życia zawodowego, satysfakcja z życia osobistego oraz poczucie sukcesu. Na wymiar obiektywny jakości życia składają się m.in. warunki materialno-bytowe oraz postrzeganie źródeł posiadania określonej sytuacji materialnej.

W najbliższej perspektywie czasowej, w okresie mijającego kryzysu społeczno-gospodarczego i wynikających z niego problemów, z którymi borykają się ludzie na całym świecie, wydaje się, że kwestia jakości życia przedsiębiorców (osób, które często dają zatrudnienie we własnych firmach sobie i innym) powinna być systematycznie poddawana rozpoznaniu naukowemu. Koszty, które są nieodłącznym elementem pracy menedżerów mogą w sposób istotny przyczynić się do obniżenia poczucia jakości ich życia. Warto w oparciu o wyniki badań próbować opracowywać odpowiednie strategie edukacyjne i legislacyjne ukierunkowane raczej nie na zmianę czynników obiektywnych, które jak wynika z definicji są trudno modyfikowalne, ale na zwiększenie poczucia sprawstwa. Chodzi o to, aby podnieść poziom poczucia odpowiedzialności za własne życie, jak również o kształtowanie umiejętności sprzyjających pozytywnemu myśleniu oraz stymulowanie odpowiednich działań tak, by spowodować zmianę poziomu jakości życia u tych, u których wskaźniki obiektywne bądź subiektywne powodują niski jej poziom.

Badaniami objęto 108 właścicieli prywatnych firm, pełniących rolę menedżerów, w tym 63 kobiety i 45 mężczyzn. Grupy dobrano pod kątem wieku, stażu pracy oraz stanu cywilnego. Średnia wieku kobiet wynosiła 39 lat (SD 9,98), najmłodsza z nich miała 22 lata, a najstarsza 60 lat. Wiek mężczyzn wahał się od 22 roku życia do 55 lat, średnia wynosiła 36,5 (SD 9,25). Kobiety legitymowały się średnim stażem pracy w aktualnym miejscu pracy i na aktualnie zajmowanym stanowisku równym 6,30 (SD 5,20), a mężczyźni 6,40 (SD 4,68). Minimalny okres samozatrudnienia wynosił 0,5 roku w przypadku kobiet i rok w przypadku mężczyzn. Kobiety prowadziły własne firmy najdłużej przez okres 22 lat, a mężczyźni – 19. Zdecydowana większość badanych pozostawała w związku małżeńskim.

Wyniki badań własnych

Analiza danych liczbowych pozwala na określenie jakości życia w wymiarze subiektywnym, a następnie obiektywnym. Badacze coraz częściej koncentrują się na tym pierwszym ujęciu jakości życia (por.: Oleś, 2002), toteż w badaniach więcej uwagi poświęcono wymiarowi subiektywnemu. Zebrany materiał empiryczny pozwala sądzić, że zarówno reprezentanci jednej, jak i drugiej grupy w zdecydowanej większości odczuwali satysfakcję z życia zawodowego, jak i życia osobistego. Aż 91,11 % przedsiębiorców i 87,30% kobiet prowadzących własne firmy to osoby, których życie zawodowe jest satysfakcjonujące. Podobne, choć nieco niższe wskaźniki charakteryzują badane grupy pod kątem satysfakcji z życia osobistego (80,95% kobiet i 86,67% mężczyzn to osoby czerpiące satysfakcję z tej sfery życia). Najniższa ocena jakości życia w jego subiektywnym wymiarze ujawniła się w zakresie poczucia sukcesu. Ponad połowa mężczyzn (62,22%) i prawie trzy czwarte kobiet (73,02%) ma świadomość osiągniętego sukcesu.

W zakresie subiektywnego wymiaru jakości życia nie stwierdzono istotnych różnic między kobietami i mężczyznami. Zauważono jednakże, że o ile to mężczyźni częściej odczuwają satysfakcję zarówno z życia zawodowego, jak i osobistego, to kobiety częściej mają przekonanie, iż w życiu osiągnęły sukces zawodowy.

Tab. 1. Subiektywne wskaźniki jakości życia

Lp.	Subiektywne wskaźniki jakości życia	Kobiety				Mężczyźni				χ^2	p
		tak		nie		tak		nie			
		N	%	N	%	N	%	N	%		
1	Satysfakcja z życia zawodowego	55	87,30	8	12,70	41	91,11	4	8,89	0,386	0,535
2	Satysfakcja z życia osobistego	51	80,95	12	19,05	39	86,67	6	13,33	0,617	0,432
3	Poczucie sukcesu zawodowego	46	73,02	17	26,98	28	62,22	17	37,78	1,418	0,234

Zdaniem R. Bery (208) sukces zawodowy jest ważnym wyznacznikiem efektywnego funkcjonowania jednostki w środowisku pracy, co więcej jest on istotnym wymiarem jakości życia. W odniesieniu do kobiet szczególnego znaczenia nabiera sposób jego identyfikacji, rozumiany tu jako postrzeganie jego źródeł. Dotychczasowe analizy pozwalają sądzić, że kobiety częściej stosują atrybucję zewnętrzną, czyli przypisują zasługi w jego osiągnięciu czynnikom zewnętrznym (por.: Kasprzak, 2000). Prezentowane badania nie wykazały jednakże istotnych różnic w zakresie postrzegania źródeł sukcesu. Najczęściej badani z obu grup to, co osiągnęli, zawdzięczali sobie, czyli własnym staraniom, umiejętnościom i wiedzy.

Tab. 2. Atrybucja sukcesu życiowego

Lp.	Atrybucja	Kobiety		Mężczyźni	
		N	%	N	%
1	Sobie	45	71,43	38	86,36
2	Czynnikom zewnętrznym	15	23,81	6	13,64
3	Brak danych	3	4,76	0	0,00
Razem		63	100,00	45	100,00

($\chi^2 = 4,104$; df = 2; $p < 0,128$)

Dokonane analizy wskazują na różnice dotyczące głównego żywiciela rodziny ($p < 0,000$). Najczęściej w rodzinach badanych kobiet i mężczyzn źródło utrzymania zapewniały głównie osoby badane. Jednakże ponad co trzeci partner badanych kobiet a partnerka jedynie jednego badanego mężczyzny utrzymywała rodzinę. Częściej wśród badanych mężczyzn rolę głównych żywicieli rodzin pełnili oboje partnerzy (jednocześnie). Taka sytuacja miała miejsce u ponad co czwartego przedsiębiorcy, a jedynie u 8,52% kobiet.

Tab. 3. Żywiciel rodziny

Lp.	Żywiciel rodziny	Kobiety		Mężczyźni	
		N	%	N	%
1	Osoba badana	33	52,38	31	68,89
2	Partner/ka	24	38,10	1	2,22
3	Zarówno osoba badana, jak i jej partner/ka	6	8,52	13	28,89
Razem		63	100,00	45	100,00

($\chi^2 = 21,395$; df = 2; $p < 0,000$)

Zgodnie z materiałem empirycznym zmienna płeć nie różnicuje badanych grup w zakresie warunków materialno-bytowych, choć warto zauważyć, że połowa kobiet i aż 66,66% mężczyzn oceniło własną sytuację materialną jako bardzo dobrą lub dobrą.

Tab. 4. Obiektywny wskaźnik jakości życia

Lp.	Warunki materialno-bytowe	Kobiety		Mężczyźni	
		N	%	N	%
1	Bardzo dobre	5	7,94	6	13,33
2	Dobre	27	42,86	24	53,33
3	Złe	29	46,06	14	31,11
4	Bardzo złe	2	3,17	1	2,22
Razem		63	100,00	45	100,00

($\chi^2 = 2,91$; df = 3; p < 0,405)

Zakończenie

W badaniach podjęto próbę określenia poziomu jakości życia osób prowadzących własne firmy. Wyniki prezentowanych analiz wpisują się w schemat stworzony na podstawie dotychczasowych badań, w których ujawniono, że większość Polaków to osoby o wysokiej satysfakcji życiowej (por.: Wciórka, 2007). Zdecydowana większość badanych menedżerów (zarówno kobiet, jak i mężczyzn) to osoby czerpiące satysfakcję z życia.

Zdaniem J. Penca (2005) skutecznego menedżera trudno jest jednoznacznie scharakteryzować, gdyż występujące różnice indywidualne są na tyle duże, iż nie można uznać tej kategorii osób za homogeniczną. Pojawiają się jednakże próby charakterystyki współczesnego menedżera. Ch. Handy (1997) przypisuje mu wiarę we własne siły, oddanie się pracy z pasją oraz miłość do ludzi. Przyjmując za P. Druckerem (1994), skutecznych menedżerów cechuje m.in. umiejętność tworzenia wizji i przekonywania innych odnośnie do jej słuszności oraz zdecydowanie w realizacji wizji. I właśnie to „patrzanie do przodu” sprawia, że możliwy jest rozwój człowieka, a także satysfakcja z życia oraz stałe podnoszenie się jego poziomu (Obuchowski, 1990, s. 10). W przyszłych badaniach warto byłoby podjąć próbę analizy związku o przeciwnym kierunku, dotyczącym tego, czy menadżerowie czerpiący satysfakcję z życia cechują się posiadaniem wizji, a tym samym, czy są skuteczni.

Wyniki uzyskane w prezentowanym opracowaniu nieco odbiegają od sygnalizowanych w literaturze. W prezentowanych badaniach płeć nie okazała się znacząca w ocenie jakości życia ani w wymiarze subiektywnym, ani obiektywnym. Jedynie główny żywiciel rodziny był częściej mężczyzną niż kobietą. Badania J. Daszkowskiej (2007) nad nauczycielami też nie wykazały różnic w ocenie jakości życia między mężczyznami i kobietami. Co ważne w badaniach tych przeważały kobiety. Warto również zauważyć, że zawód nauczyciela jest stereotypowo właściwy kobietom, w przeciwieństwie do zawodu prywatnego przedsiębiorcy, który do niedawna był wykonywany głównie przez mężczyzn.

Jedną z koncepcji jakości życia prezentowaną przez M. Straś-Romanowską (2003) jest koncepcja łącząca subiektywny i obiektywny jej wymiar, ujmująca człowieka wielowymiarowo. Zgodnie z tą koncepcją człowiek może czerpać satysfakcję z życia nawet w warunkach obiektywnie niesprzyjających. W odniesieniu do kobiet prowadzących własne firmy do warunków

tych E. Mandal (1997) zalicza psychologiczne bariery przedsiębiorczości kobiet, takie jak: socjalizację; samoocenę; poczucie kompetencji społecznych; wyuczoną bezradność; atrybucję sukcesów; małżeństwo i rodzinę oraz segregację na rynku pracy. Zatem, mimo że kobiety mają do pokonania wiele przeszkód, które u mężczyzn występują w mniejszym nasileniu bądź nie występują wcale, odczuwają podobny poziom satysfakcji.

Brak różnic w zakresie jakości życia między kobietami i mężczyznami może być także związany z posiadaną przez nich tożsamością płciową. Jak dowodzi M. Strykowska (1992) menedżerki w większości posiadają tożsamość męską w przeciwieństwie do nauczycielek charakteryzujących się żeńską tożsamością płciową. Jednoznaczna interpretacja tej zależności wymagałaby jednakże dalszych, szczegółowych badań.

Poczucie jakości życia cechuje się temporalnością. Można przypuszczać, że owa temporalność warunkowana jest postawami społecznymi wobec funkcjonowania wybranych zbiorowości, w tym kobiet, jak również percepcją własnej sytuacji społeczno-zawodowej. W odniesieniu do prowadzonych wcześniej badań kobiety wydają się w pierwszej kolejności kandydatkami do życia o obniżonej jakości (Budrowska, Duch, Titkow, 2003). Co ciekawe, marzenia prozawodowe dziewcząt cechuje wyższy poziom w porównaniu z chłopcami (por. Czarnecki, 2003).

Warto zatem dążyć do podwyższania poziomu jakości wszystkich aspektów życia zarówno na gruncie teorii, jak i praktyki naukowej. Dla pedagogów, jak zauważa – J. Daszykowska (2007), jest to nowe i bardzo aktualne wyzwanie.

Literatura

1. Bańka A. (1995), Zawodoznawstwo. Doradztwo zawodowe. Pośrednictwo pracy. Psychologiczne metody i strategie pomocy bezrobotnym. PRINT – B, Poznań.
2. Ben-Yoseph M., Gundry L. (1998), Przyszłość pracy: wnioski dla kobiet przedsiębiorców krajów transformacji. „Kobieta i Biznes” nr 3–4, s. 4–9.
3. Bera R. (2008), Aksjologiczny sens pracy a poczucie jakości życia młodych emigrantów polskich. UMCS, Lublin.
4. Brannon L. (2002), Psychologia rodzaju. Kobiety i mężczyźni: podobni czy różni. GWP, Gdańsk.
5. Budrowska B., Duch D., Titkow A. (2003), Szklany sufit: bariery i ograniczenia karier polskich kobiet. Raport z badań jakościowych. ISP, Warszawa.
6. Czarnecki K.M. (2003), Prozawodowe marzenia dzieci 6-letnich. W: Z. Wiatrowski, U. Jeruszka, H. Bednaczyk (red.), Pedagogika pracy w kontekście integracji europejskiej. WSP TWP, Warszawa.
7. Daszykowska J. (2007), Jakość życia w perspektywie pedagogicznej. Impuls, Kraków.
8. Domański H. (1992), Zadowolony niewolnik? Studium o nierównościach między mężczyznami i kobietami w Polsce. IFiS PAN, Warszawa.
9. Drucker P.F. (1994), Menedżer skuteczny. AE, Kraków.
10. Handy Ch. (1997), Nowy język organizacji i jego znaczenie dla klientów. W: F. Hesselbein, M. Goldsmith, R. Bechar (red.), Lider przyszłości. Business Press, Warszawa.
11. Kasprzak E. (2000), Osobowość młodych bezrobotnych a sukces i porażka w miejscu pracy. „Czasopismo Psychologiczne” t. 6, nr 1–2, s. 55–61.
12. Knothe M.A. (1997), Kobiety i praca. Problemy polskiego rynku pracy dla kobiet w okresie przejścia do gospodarki rynkowej. W: K. Faliszek, E. McLean Petras, K. Wódz (red.), Kobiety wobec przemian okresu transformacji. Wyd. „Śląsk”, Katowice.
13. Kotowska I. (1997), Równość kobiet i mężczyzn na rynku pracy. W: R. Siemińska (red.), Wokół zawodowego równouprawnienia kobiet i mężczyzn. Wydawnictwo Scholar, Warszawa.

14. Kowalik S. (2000), Jakość życia psychicznego. W: R. Derbis (red.), Jakość rozwoju a jakość życia. WSP, Częstochowa.
15. Kwarciak K. (2003), Psychologiczne wyznaczniki skutecznego przedsiębiorcy. W: S.A. Witkowski (red.), Psychologiczne wyznaczniki sukcesu w zarządzaniu. Tom VI. Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
16. Lisowska E. (1995), Kobiety właścicielki firm. „Kobieta i Biznes” nr 2–3, s. 20–25.
17. Lisowska E. (1997), Women’s participations in SME sector development: motivations and barriers. W: E. Masłyk-Musiał, E. Lisowska (red.), Polish woman in the Business World. UMCS, Lublin.
18. Mandal E. (1997), Psychological barriers to women’s entrepreneurship. W: E. Masłyk-Musiał, E. Lisowska (red.), Polish woman in the Business World. UMCS, Lublin.
19. Mandal E. (2000), Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią. Wyd. UŚ, Katowice.
20. Masłyk-Musiał E. (1997), Polish women’s economic empowerment. W: E. Masłyk-Musiał, E. Lisowska (red.), Polish woman in the Business World. UMCS, Lublin.
21. Obuchowski K. (1990), Wprowadzenie do problemu sensu życia. W: K. Obuchowski, B. Puszczyk (red.), Sens życia. Nurt, Warszawa.
22. Oleś P. (2002), Jakość życia w zdrowiu i chorobie. W: P. Oleś, J. Steuden, J. Toczolowski (red.), Jak świata mniej widzę. TN KUL, Lublin.
23. Penc J. (2005), Role i umiejętności menedżerskie. Sekrety sukcesu i kariery. Difin, Warszawa.
24. Pietrasiński Z. (1996), Przedsiębiorczość a mądrość. W: S.A. Witkowski (red.), Psychologiczne wyznaczniki sukcesu w zarządzaniu. Tom 3. Wyd. UW, Wrocław.
25. Reszke I. (1998), Stereotypy prywatnych przedsiębiorców w Polsce. Wyd. IFiS PAN, Warszawa.
26. Rogut A. (1994), Kobiety w prywatnych przedsiębiorstwach. Krajowa Izba Gospodarcza. Instytut Badań nad Demokracją i Przedsiębiorstwem Prywatnym, Warszawa.
27. Rybczyńska D. (1998), Jakość życia młodzieży z rodzin ubogich. WSP im. T. Kotarbińskiego, Zielona Góra.
28. Straś-Romanowska M. (2002), Rozwój człowieka a rozwój osobowy „Studia Psychologica UKSW”, nr 3.
29. Strykowska M. (1992), Psychologiczne mechanizmy zawodowego funkcjonowania kobiet. UAM, Poznań.
30. Tyszka T. (2000), Psychologia ekonomiczna. W: J. Strelau (red.), Psychologia. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej. Tom 3. GWP, Gdańsk.
31. Wachowiak A., Frączak J. (2001), Modele życia rodzinnego przedstawicieli klas średnich. W: Z. Tyszka (red.), Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian. Wyd. Naukowe UAM, Poznań.
32. Wciórka B. (2007), Poziom satysfakcji życiowej Polaków w latach 1994–2006. Komunikat z badań CBOS, Warszawa.
33. Wrzesień W. (2003), Jednostka – rodzina – pokolenie. Studium relacji międzypokoleniowych w rodzinie. UAM, Poznań.
34. Zawiślak A. (2006), Koncepcja jakości życia osób z upośledzeniem umysłowym w niektórych współczesnych ujęciach teoretycznych. W: Z. Palak, A. Lewicka, A. Bujnowska (red.), Jakość życia a niepełnosprawność. Konteksty psychopedagogiczne. UMCS, Lublin.
35. Żyta A., Nosarzewska S. (2006), Jakość życia osób niepełnosprawnych – wielość spojrzeń. W: Z. Palak, A. Lewicka, A. Bujnowska (red.), Jakość życia a niepełnosprawność. Konteksty psychopedagogiczne. UMCS, Lublin.

dr Marta CZECHOWSKA-BIELUGA

UMCS Lublin

Zakład Andragogiki

e-mail: mczechbiel@wp.pl

Kształtowanie oferty edukacyjnej dla osób dorosłych – możliwości i bariery

Developing the learning offer for adults – possibilities and barriers

Słowa kluczowe: szkolne i pozaszkolne kształcenie zawodowe, formy kształcenia, podmioty edukacyjne, edukacja ustawiczna, oferta edukacyjna, rynek pracy.

Key words: school and after-school vocational education, forms of education, education units, continuing education, educational offer, labour market.

Summary

The changing situation on the labour market and persistently high unemployment, and also phenomenon of migration, make notes an increasing interest in obtaining, changing or an increasing of professional qualifications by adults. Vocational training should meet the current needs of the labour market. The need to meet this challenge suggests the need of continuing adapting the educational offer in schools and institutions to the needs of local labour markets. The article is an attempt to present the opportunities and barriers to development of effective educational offer of vocational schools and educational and direct and indirect education for adults institutions.

Wprowadzenie

Szkolny i pozaszkolny system kształcenia zawodowego jest przedmiotem zainteresowania pedagogów i to zarówno pedagogów pracy (m.in. Wiatrowski, 1985, 2000, 2005; Nowacki, 1983; Kaczor, 1993; Gerlach, 1997), jak i pedagogów reprezentujących inne subdyscypliny pedagogiczne (m.in. Aleksander, 1992, 2009; Półturzycki, 1981, 1989; Wesołowska, 1997).

Postęp naukowo-techniczny wymusza potrzebę spojrzenia zarówno na przygotowanie zawodowe człowieka do pracy, jak i możliwości jego przystosowania się do nowego otoczenia, z którym musi się on stykać w procesie pracy oraz w życiu pozazawodowym. Przygotowanie zawodowe realizowane jest w szkołach zawodowych umożliwiającym nabycie kwalifikacji (ogólnopracowniczych, tj. ponadzawodowych, ogólnozawodowych, podstawowych dla zawodu, specjalistycznych¹). Z kolei przystosowanie pracownika do nowych warunków i treści pracy realizowane jest w trakcie doksztalcenia, doskonalenia i samokształcenia organizowanego przez różne podmioty pozaszkolnego systemu kształcenia zawodowego². Zatem nowe wymagania

¹ T. Nowacki, *Zawodownictwo*, ITeE, Radom, 1999, s. 136; S.M. Kwiatkowski, K. Symela, *Standardy kwalifikacji zawodowych*, IBE, Warszawa, 2001, s. 16.

² R. Gerlach, *Nauczyciel w pozaszkolnych formach oświaty zawodowej w Polsce*, Wyd. WSP. Bydgoszcz, 1997, s. 192.

środowiska pracy wymuszają potrzebę spojrzenia na cele i zadania kształcenia zarówno w szkolnym, jak i pozaszkolnym systemie kształcenia zawodowego. Chodzi bowiem nie tylko o przygotowanie człowieka do pracy w wybranym zawodzie, ale także uświadomienie mu potrzeby, a wręcz konieczności ciągłego uczenia się oraz wdrożenie go do tego procesu.

Przyjęto wyodrębniać szkolne kształcenia zawodowe i pozaszkolne kształcenie zawodowe. Ten drugi obszar kształcenia W. Okoń nazywa oświatą pozaszkolną i utożsamia ją z oświatą dorosłych i kształceniem ustawicznym³. Zatem szkolne kształcenie zawodowe realizowane jest w placówkach szkolnych, do których uczęszcza młodzież oraz osoby dorosłe i placówkach pozaszkolnych, do których uczęszczają tylko osoby dorosłe.

Szkolne kształcenie zawodowe dorosłych

Szkolne kształcenie zawodowe dorosłych odbywa się w szkołach dla dorosłych – publicznych i niepublicznych. Szkoła niepubliczna może uzyskać uprawnienia, jak szkoła publiczna, w zakresie wydawania świadectw, jeśli zapewni realizację podstawy programowej kształcenia w zawodzie objętym klasyfikacją zawodów i specjalności szkolnictwa zawodowego⁴ oraz uwzględni ramowy plan nauczania⁵.

Obecnie w Polsce w strukturze szkolnictwa zawodowego dla osób dorosłych można wyróżnić typy szkół, których zakres programowy umożliwia przygotowanie dorosłych do egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe na odpowiednim poziomie (tabela 1).

Tabela 1. Szkolny system kształcenia zawodowego dorosłych z uwzględnieniem typów szkół oraz poziomów przygotowania zawodowego

Lp.	Poziom przygotowania zawodowego	Typy szkół dla dorosłych
1	Przyuczenie do zawodu	Gimnazjum z klasami uzawodowionymi
2	Robotnik wykwalifikowany	Zasadnicza szkoła zawodowa – ZSZ (2- lub 3-letnia), Szkoła policealna (roczna, na podbudowie liceum ogólnokształcącego – LO)
3	Technik	Technikum (4-letnie, na podbudowie gimnazjum), Technikum uzupełniające (3-letnie, na podbudowie ZSZ), Szkoły policealne (2-letnie, na podbudowie LO i roczne na podbudowie liceum profilowanego – LP).
4	Licencjat, inżynier, magister inżynier	Szkoły wyższe zawodowe, akademie, uniwersytety, politechniki.

Źródło: opracowanie własne na podstawie modelu B. Baraniak, 2006.

³ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Żak, Warszawa, 1992, s. 149.

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 czerwca 2007 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (DzU Nr 124, poz. 860 i z 2008 r. Nr 144, poz. 903 oraz z 2010 r. Nr 60, poz. 374).

⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 12 lutego 2002 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (DzU Nr 15, poz. 142 oraz z 2004 r. Nr 67, poz. 239); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 marca 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (DzU Nr 54, poz. 442).

Powyższe zestawienie pokazuje, jak różne mogą być drogi nabywania kwalifikacji zawodowych przez osoby dorosłe w rodzimym szkolnym kształceniu zawodowym. Tę różnorodność dróg nabywania kwalifikacji zawodowych zapewniają różne typy szkół zawodowych przeznaczone dla dorosłych i prowadzone kształcenie w systemach dziennym, wieczorowym i zaocznym, co wzbogaca ofertę edukacyjną.

Pozaszkolne kształcenie zawodowe dorosłych

Pozaszkolne kształcenie zawodowe dorosłych prowadzone jest w placówkach i instytucjach oświaty zawodowej, które ze względu na najczęściej stosowane formy kształcenia można podzielić na trzy grupy (tabela 2).

Tabela 2. Podmioty edukacyjne i formy pozaszkolnego kształcenia zawodowego

Lp.	Podmioty edukacyjne	Formy kształcenia
1	Stowarzyszenia edukacyjne, gospodarcze i społeczne, organizacje branżowe, związki zawodowe, spółki, prywatne firmy edukacyjne.	Kursy, kursokonferencje, konferencje, seminaria, odczyty, prelekcje.
2	Zakłady pracy	Szkolenia przywarsztatowe, staże, praktyki, kształcenie symulacyjne.
3	Instytucje badawczo-rozwojowe	Studia podyplomowe.

Źródło: opracowanie własne na podstawie modelu B. Baraniak, 2006.

Umożliwiają one osobom uczestniczącym uzyskanie: przyuczenia do zawodu, kwalifikacji zawodowych, doksztalcenia i doskonalenia zawodowego, przekwalifikowania zawodowego. Należy dodać, że część tych zadań wypełniają Centra Kształcenia Ustawicznego⁶ (CKU) oraz Centra Kształcenia Praktycznego⁷ (CKP). Najczęściej w wojsku oraz nowoczesnych przedsiębiorstwach prowadzone jest kształcenie symulacyjne, współczesny i bezpieczny sposób kształtowania umiejętności praktycznych z zastosowaniem symulatorów współpracujących ze sprzętem komputerowym (np. symulacja lotu samolotu, symulacja przepływu surowców w zautomatyzowanych liniach technologicznych). Inną formą doskonalenia umiejętności zawodowych jest wolontariat, który rozwija się w domach pomocy społecznej (spokojnej starości), hospicjach, a także w ośrodkach dla narkomanów i osób bezdomnych. Akcyjnie jest prowadzony w środowiskach dotkniętych różnymi katastrofami.

Według Z. Wiatrowskiego w pozaszkolnych systemach kształcenia zawodowego stale aktualne jest nadążanie za postępem naukowo-technicznym, ekonomicznym, organizacyjnym i społecznym, czyniąc edukację ustawiczną, oprócz powinności rodzinnych, powinności zawodowych i powinności społecznych, czwartą powinnością człowieka⁸.

⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 października 1992 r. w sprawie powołania Centrów Kształcenia Ustawicznego (DzU Nr 81, poz. 418).

⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 kwietnia 1996 r. w sprawie powołania Centrów Kształcenia Praktycznego (DzU Nr 44, poz. 192).

⁸ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Akademia Bydgoska, Bydgoszcz, 2000, s. 63–64.

Czym zatem jest edukacja ustawiczna?

Koncepcja kształcenia ustawicznego (edukacji ustawicznej) – utożsamiana z ideą uczenia się przez całe życie, prezentowana jest zarówno w dokumentach polskich, jak i międzynarodowych. W pierwszym przypadku dokumentami, które określają zasady podwyższania kwalifikacji zawodowych i wykształcenia ogólnego osób dorosłych są:

- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (DzU z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późniejszymi zmianami),
- Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (DzU Nr 99, poz. 1001 z późniejszymi zmianami),
- Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy (DzU z 1998 r. Nr 21, poz. 94 z późniejszymi zmianami).

Dokumenty te ujmują kształcenie ustawiczne jako proces zdobywania wiedzy, umiejętności i podnoszenia kwalifikacji w kontekście zawodowym. Akcentują one również rolę szkół dla dorosłych i innych instytucji (podmiotów) edukacyjnych w tym procesie.

Zgodnie z *Ustawą o systemie oświaty* przez kształcenie ustawiczne należy rozumieć „kształcenie w szkołach dla dorosłych, a także uzyskanie i uzupełnienie wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych przez osoby, które spełniły obowiązki szkolny”. *Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy* z kolei tak definiuje kształcenie ustawiczne: „kształcenie w szkołach dla dorosłych, a także uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w odniesieniu do bezrobotnych, poszukujących pracy, pracowników i pracodawców”. Natomiast w *Ustawie Kodeks pracy* czytamy, że „pracodawca jest obowiązany w szczególności ułatwiać pracownikowi podnoszenie kwalifikacji zawodowych”.

Znacznie szerzej koncepcja kształcenia ustawicznego prezentowana jest w dokumentach międzynarodowych. W *Rezolucji Rady Unii Europejskiej* z 27 czerwca 2002 r. pojawia się zapis, że pojęcie *lifelong learning* powinno dotyczyć uczenia się od fazy przedszkolnej do późnej emerytalnej, włączając w to całe spektrum edukacji formalnej (w szkołach i innych placówkach systemu edukacji), pozaformalnej (w instytucjach spoza systemu edukacji) i nieformalnej (naturalnej). Powinno się ono odnosić do wszelkiej, trwającej przez całe życie, aktywności uczenia się.

Podobne podejście proponuje Organizacja Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO), która w *„Rekomendacji w sprawie rozwoju edukacji dorosłych”* edukację dorosłych traktuje jako „cały kompleks organizowanych procesów oświatowych, formalnych i innych, niezależnie od treści, poziomu i metod, kontynuujących lub uzupełniających kształcenie w szkołach, uczelniach i uniwersytetach, a także naukę praktyczną, dzięki czemu osoby, uznawane jako dorosłe przez społeczeństwo, do którego należą, rozwijają swoje zdolności, wzbogacają wiedzę, udoskonalają swoje techniczne i zawodowe kwalifikacje lub zdobywają nowy zawód, zmieniają swoje postawy i zachowania w zakresie wszechstronnego kształtowania osobowości oraz uczestnictwa w zrównoważonym i niezależnym społecznym i kulturalnym rozwoju” (UNESCO – Nairobi, 1976).

Do definicji tych nawiązują autorzy krajowej *„Strategii Rozwoju Kształcenia Ustawicznego do roku 2010”* – przyjętej przez Radę Ministrów w dniu 8 lipca 2003 r., proponując rozumienie kształcenia ustawicznego jako „koncepcji uczenia się obejmującej rozwój indywidualny

i rozwój cech społecznych we wszystkich formach i wszystkich kontekstach – w systemie formalnym, tj. w szkołach, placówkach kształcenia zawodowego, uczelniach i placówkach kształcenia dorosłych oraz w ramach kształcenia nieformalnego, a więc w domu, w pracy i w społeczności” (www. men. gov. pl).

Z kolei w raporcie Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu *„Modernizacja kształcenia ustawicznego i kształcenia dorosłych w Polsce jako integralnych części uczenia się przez całe życie”* – szkolenie ustawiczne jest określane jako „kompleks procesów oświatowych (formalnych, nieformalnych i incydentalnych), które niezależnie od treści, poziomu i metod umożliwiają uzupełnienie wykształcenia w formach szkolnych i pozaszkolnych, dzięki czemu osoby dorosłe rozwijają swoje zdolności, wzbogacają wiedzę, udoskonalamy kwalifikacje zawodowe lub zdobywają nowy zawód, zmieniają swoje postawy”(www. men. gov. pl).

W definicjach tych zwraca uwagę dążenie do zintegrowania trzech podstawowych form organizacyjnych kształcenia: kształcenia formalnego, kształcenia nieformalnego i kształcenia incydentalnego. Kształcenie formalne, dominujące w obecnej praktyce edukacyjnej, prowadzone jest w szkołach. Kształcenie nieformalne – pozaszkolne. realizowane jest w postaci kursów, konferencji, seminariów, prelekcji. Kształcenie incydentalne z kolei jest efektem codziennej aktywności człowieka, życia pozazawodowego, oddziaływania na niego środowiska i mediów.

Te formy kształcenia wzbogacają niewątpliwie ofertę edukacyjną dla osób dorosłych, która uwzględniając w swojej ofercie również aktualne potrzeby rynku pracy, staje się cennym źródłem informacji potrzebnych do podjęcia trafnych decyzji dotyczących wyboru dróg edukacyjno-zawodowych, zgodnie ze swoimi zainteresowaniami, predyspozycjami i talentami, ale i zapotrzebowaniem lokalnego rynku pracy. Decyzje te są nieodłącznym elementem rozwoju kariery zawodowej i powinny być podejmowane z wykorzystaniem rzetelnej informacji edukacyjnej⁹.

Oferta edukacyjna a rynek pracy

Oferta edukacyjna szkół, rozumiana jako informacje o możliwościach kształcenia, zawiera wykaz rodzajów (typów) szkół, kryteria i zasady rekrutacji, programy nauczania, zasady egzaminowania oraz uzyskiwania świadectw i dyplomów, zajęcia dodatkowe, sukcesy edukacyjne szkoły, możliwości dalszego kształcenia, a w przypadku osób dorosłych również możliwości i perspektywy zatrudnienia. Dla osób dorosłych i osób rozpoczynających życie dorosłe bardzo istotne są informacje związane z poszukiwaniem pracy. Informacje te, bardzo potrzebne w aktywnym poszukiwaniu pracy, rozumiane są jako przygotowanie do poszukiwania pracy, czyli poznanie aktualnej sytuacji gospodarczej i rynku pracy, polityki firm i zasad rekrutacji. Część tych zadań wypełniają: na wyższych uczelniach – akademickie biura karier, w szkołach – szkolne ośrodki kariery, w gminach – gminne centra informacji¹⁰.

Należy mieć świadomość, że przygotowanie pełnej i wiarygodnej oferty edukacyjnej szkół zawodowych dla dorosłych i placówek kształcenia pozaszkolnego pod kątem zapotrzebowania lokalnego rynku pracy jest zadaniem niezwykle trudnym co najmniej z kilku powodów. Przede wszystkim występują trudności w oszacowaniu skali zapotrzebowania na pracę z powo-

⁹ J. Ambroży, *Informacja w zmieniającej się sytuacji edukacyjnej*, w: E. Walkiewicz (red.): *Zarządzanie edukacją a kreowanie społeczeństwa wiedzy*, Politechnika Gdańska, Gdańsk 2002, s. 219–232.

¹⁰ Por. „Pedagogika Pracy”, 2006, nr 48.

du braku usystematyzowanych danych na ten temat. W powiatach, poza urzędami pracy, nie zbiera się informacji o wolnych miejscach pracy, a do urzędów pracy trafia tylko część ofert pracy. Informacje o wolnych miejscach pracy można poszukiwać, poza urzędami pracy, w Internecie, w ogłoszeniach prasowych, u pracodawców, w agencjach zatrudnienia. Jednak żadne z tych źródeł nie daje pełnego obrazu popytu na pracę na lokalnym rynku pracy. Ponadto dyrektorzy szkół zawodowych dla dorosłych nie uzyskują od publicznych służb zatrudnienia, organów prowadzących szkoły i kuratorów oświaty prognoz zapotrzebowania lokalnego rynku pracy w poszczególnych zawodach, które pozwoliłyby wprowadzić kształcenie w zawodach dla przyszłych potrzeb, co znacznie utrudnia kształtowanie oferty edukacyjnej tych szkół. Z kolei sami pracodawcy nie zawsze chcą lub nie potrafią określić swoich potrzeb w pewnej perspektywie czasu, co wynika w głównej mierze z natury rzeczywistości gospodarczej, charakteryzującej się we współczesnym świecie wysoką dynamiką zmian, których kierunek jest trudny do przewidzenia. Analiza ofert pracy pojawiająca się w urzędach pracy, agencjach pośrednictwa pracy i mediach (jak również powszechne odczucia) prowadzi do wniosku, że część ofert pracy formalnie w ogóle nie pojawia się na rynku pracy. Pracodawcy zatrudniają pracowników we własnym zakresie, poprzez kontakty nieformalne. Z badań wynika, że w zdecydowanej większości pracodawcy poszukują wykwalifikowanych pracowników i bardziej istotną kwestią niż same kwalifikacje zawodowe¹¹ są posiadane przez nich kompetencje zawodowe¹², a w szczególności doświadczenie zawodowe i cechy charakteru. Wśród wymienianych przez pracodawców oczekiwań w stosunku do pracowników są: wykształcenie kierunkowe, zgodne z wykonywanym zawodem, doświadczenie i dodatkowe uprawnienia potwierdzone odpowiednim dokumentem. Do najważniejszych zaliczają konkretne umiejętności praktyczne, które pozwalają na wykonywanie pracy wysokiej jakości. Z punktu widzenia kandydata do pracy kryteria te decydują o jego szansach na zatrudnienie, o jego możliwościach wyboru pracodawcy, o jego pozycji w zakładzie pracy i wysokości wynagrodzenia za wykonywaną pracę. Są również cenną informacją dla organizatorów szkolnego i pozaszkolnego kształcenia dorosłych. Bowiem wysoka efektywność tego kształcenia zwiększa szansę ich uczestnikom na zatrudnienie. Tymczasem od wielu lat uwagę zwraca niska efektywność szkolnego i pozaszkolnego kształcenia zawodowego dorosłych. Ponad połowa absolwentów szkół zawodowych dla dorosłych nie uzyskuje dyplomu potwierdzającego nabycie kwalifikacji zawodowych, a ich brak stanowi istotną przeszkodę w zatrudnianiu na stanowiskach odpowiednich do kierunku kształcenia.

Mówiąc o kształtowaniu oferty edukacyjnej dla osób dorosłych, warto przypomnieć wyniki kontroli Naczelnej Izby Kontroli (NIK), przeprowadzonej od 27 sierpnia do 29 grudnia 2008 r. (kontrolą objęto lata 2005–2008), która zaopiniowała negatywnie powiązanie kształcenia zawodowego dorosłych z potrzebami rynku pracy¹³. Według NIK szkoły zawodowe dla dorosłych kształcą w zawodach, które nie odpowiadają potrzebom rynku pracy. I tak w roku szkolnym 2007/2008 ponad połowa słuchaczy szkół zawodowych dla dorosłych kształciła się w zawodach, w których notowano najwięcej bezrobotnych. W grupie zawodów o największej liczbie bezrobotnych w roku szkolnym 2007/2008 kształciło się ogółem w kraju 53,5% słuchaczy szkół dla dorosłych funkcjonujących w strukturze centrów kształcenia ustawicznego. Były to między innymi

¹¹ S.M. Kwiatkowski, K. Symela (red.): *Standardy kwalifikacji zawodowych*, IBE, Warszawa, 2001, s. 15.

¹² Tamże, s. 18.

¹³ Informacja o wynikach kontroli kształcenia osób dorosłych na tle potrzeb rynku pracy. Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego. Najwyższa Izba Kontroli. Warszawa, kwiecień 2009.

zawody: asystent ekonomiczny, pracownik administracji, pracownik biurowy, kucharz małej gastronomii, technik handlowiec, organizator usług hotelarskich oraz technik informatyk. Ponadto faktyczna struktura zawodów, w których prowadzono kształcenie, wynikała raczej z zainteresowania nauką w poszczególnych zawodach potencjalnych słuchaczy, dla których popyt na pracę nie miał większego znaczenia w podejmowaniu decyzji o wyborze szkoły. W ocenie NIK, niezależnie od zasady swobodnego wyboru przez osoby dorosłe zawodu, kształcenia w ramach oferty szkolnej i wyboru szkół zawodowych jako etapu edukacji zasadne jest, w aspekcie sytuacji na rynku pracy, poszukiwanie przez resort edukacji sposobów powiązania kierunków kształcenia z potrzebami rynku pracy, bowiem występujący brak zharmonizowania podaży absolwentów z potrzebami tego rynku świadczy o systemowej niegospodarności w kształceniu zawodowym osób dorosłych¹⁴.

Zdaniem Sztandar-Sztanderskiej można wyróżnić cztery grupy barier uniemożliwiających funkcjonowanie interaktywnego mechanizmu dopasowania edukacji do potrzeb rynku pracy:

1. Bariery informacyjne – słuchacze (uczniowie), szkoły oraz samorządy terytorialne nie posiadają informacji związanych z aktualnymi i prognozowanymi oczekiwaniami pracodawców, którzy z kolei nie mają informacji o faktycznej wartości kwalifikacji, świadectw i dyplomów.
2. Bariery w mechanizmach funkcjonowania szkolnictwa – algorytm alokowania środków publicznych nie stymuluje procesów dostosowawczych, samorządy na ogół nie wiążą finansowania szkół z losami absolwentów, nie ma finansowego wspomagania praktyk i staży ani innych środków zapewniających opłacalność współpracy pracodawców ze szkołami.
3. Bariery w systemie zarządzania szkołami – samorządy odpowiadają za prowadzenie szkół, ale w praktyce nie są rozliczane z dbałości o jakość kształcenia, kuratoria oświaty odpowiadają za działania szkół zgodnie z prawem oświatowym, a nie za nabór do szkół oraz powiązanie szkolnych programów nauczania z potrzebami rynku pracy; szkoły nie ponoszą odpowiedzialności związanych z transferem słuchacza (ucznia) do pracy.
4. Bariery ograniczonej skuteczności mechanizmów rynkowych – rynek pracy nie może być jedynym regulatorem, działającym bez wsparcia administracji publicznej. Niezbędny jest zatem system wspomagania finansowego podnoszenia kwalifikacji i niezbędne jest również upowszechnianie informacji dla słuchaczy (uczniów) o jakości oferowanego kształcenia i jego przydatności w dalszej drodze edukacyjno-zawodowej¹⁵.

Na zakończenie tych rozważań zasadna wydaje się próba określenia czynników wpływających na kształtowanie efektywnej oferty edukacyjnej szkół i placówek kształcenia osób dorosłych. Wydaje się, że do najistotniejszych zaliczyć należy czynniki związane z:

1. Posiadaniem wyposażeniem dydaktycznym do nauki danego zawodu (można go nazwać czynnikiem ekonomicznym) – kształcenie w niektórych zawodach (zwłaszcza w zawodach technicznych) wymaga posiadania profesjonalnego, specjalistycznego (często bardzo drogiego) wyposażenia pracowni dydaktycznych.
2. Posiadaną wykwalifikowaną kadrą pedagogiczną (nauczycielami) w danej dziedzinie (branży zawodowej) oraz doświadczeniem i kwalifikacjami kierownictwa szkoły (instytucji edukacyjnej).

¹⁴ Tamże.

¹⁵ U. Sztandar-Sztanderska, Notatka z panelu ekspertów, zorganizowanego przez Naczelną Izbę Kontroli w dniu 6 marca 2009 r., celem zapoznania się z opiniami dotyczącymi kształcenia zawodowego dorosłych. W: Informacja o wynikach kontroli kształcenia osób dorosłych na tle potrzeb rynku pracy. Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego. NIK, Warszawa 2009, s. 47–48.

3. Przewidywaniami kierownictwa szkoły dotyczącymi realnego zapotrzebowania rynku pracy na konkretne zawody.
4. Znajomością lokalnego i regionalnego rynku edukacyjnego (szkół i placówek) – tzw. analiza konkurencji).
5. Zapotrzebowaniem społecznym – moda i popularność na dane zawody wśród słuchaczy.
6. Specyfiką, tradycjami rejonu (regionu), związanymi z występującymi lokalnie (regionalnie) gałęziami gospodarki.
7. Zapotrzebowaniem zgłaszanym przez urzędy pracy lub pracodawców na pracowników z konkretnymi kwalifikacjami.
8. Wytycznymi, wskazaniami organu prowadzącego szkołę, również konsultacjami z organem nadzorującym szkołę.

Podsumowanie

Kształtowanie efektywnej oferty edukacyjnej szkół i innych podmiotów edukacyjnych dla osób dorosłych uwzględniającej potrzeby rynku pracy, a więc pracodawców, jest znacznie utrudnione w warunkach wysokiego stopnia nieprzewidywalności sytuacji gospodarczej na lokalnych rynkach oraz braku informacji na temat tych potrzeb. Konieczne są zatem systematyczne i rzetelne badania w tym obszarze oraz niezbędne jest zacieśnienie współpracy wszystkich zainteresowanych podmiotów reprezentujących edukację, pracodawców i publiczne służby zatrudnienia w procesie dostosowywania oferty edukacyjnej do potrzeb rynku pracy.

Literatura

1. Aleksander T. (2009): *Andragogika*, ITeE, Radom – Kraków.
2. Aleksander T. (1992): *Pozaszkolna edukacja ogólnokształcąca dorosłych (Przeszłość – Teraźniejszość – Przyszłość)*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
3. Ambroży J. (2002): *Informacja w zmieniającej się sytuacji edukacyjnej*, w: E. Walkiewicz (red): *Zarządzanie edukacją a kreowanie społeczeństwa wiedzy*, Politechnika Gdańska, Gdańsk.
4. Baraniak B. (2006): *Szkolny i pozaszkolny system kształcenia zawodowego*, w: A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski (red.): *Szkoła a rynek pracy*, PWN, Warszawa.
5. Bogaj A., Kwiatkowski S.M. (red), (2006): *Szkoła a rynek pracy*, PWN, Warszawa.
6. Gerlach R. (1997): *Nauczyciel w pozaszkolnych formach oświaty zawodowej w Polsce*, Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz.
7. Informacja o wynikach badań kształcenia osób dorosłych na tle potrzeb rynku pracy, (2009), Naczelna Izba Kontroli, Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego, Warszawa.
8. Kaczor S. (1993): *Kształcenie i doskonalenie zawodowe w okresie przemian*, ITeE, Radom.
9. Kwiatkowski S.M., Bogaj A., Baraniak B. (2007): *Pedagogika pracy*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
10. Kwiatkowski S.M., Smela K. (red), (2001): *Standardy kwalifikacji zawodowych. Teoria, Metodologia, Projekty*, IBE, Warszawa.
11. Nowacki T. (1999): *Zawodoznawstwo*, ITeE, Radom.
12. Nowacki T. (1983): *Kształcenie i doskonalenie pracowników. Zarys andragogiki*, PWN, Warszawa.
13. Okoń W. (1992): *Słownik pedagogiczny*, Wyd. Żak, Warszawa.
14. „*Pedagogika Pracy*”(2006), nr 48.
15. Półturzycki J. (1989): *Oświata dorosłych w Polsce. Stan i kierunki przebudowy*, PWN, Warszawa – Kraków.

16. Pólturzycki J. (1981): *Tendencje rozwojowe kształcenia ustawicznego*, PWN, Warszawa.
17. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 czerwca 2007 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (DzU Nr 124, poz. 860 i z 2008 r. Nr 144, poz. 903 oraz z 2010 r. Nr 60, poz. 374).
18. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 12 lutego 2002 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (DzU Nr 15, poz. 142 oraz z 2004 r. Nr 67, poz. 239).
19. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 marca 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (DzU Nr 54, poz. 442).
20. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 października 1992 r. w sprawie powołania Centrów Kształcenia Ustawicznego (DzU Nr 81, poz. 418).
21. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 kwietnia 1996 r. w sprawie powołania Centrów Kształcenia Praktycznego (DzU Nr 44, poz. 192).
22. Sztandar-Sztanderska U. (2009): Notatka z panelu ekspertów, zorganizowanego przez Naczelną Izbę Kontroli w dniu 6 marca 2009 r., cele zapoznania się z opiniami dotyczącymi kształcenia zawodowego dorosłych, w: *Informacja o wynikach kontroli kształcenia osób dorosłych na tle potrzeb rynku pracy*, Warszawa, Naczelna Izba Kontroli, Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego.
23. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (DzU z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późniejszymi zmianami).
24. Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o Promocji Zatrudnienia i Instytucjach Rynku Pracy (DzU Nr 99, poz. 1001 z późniejszymi zmianami).
25. Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy (DzU z 1998 r. Nr 21, poz. 94 z późniejszymi zmianami).
26. Wesołowska M. (1997): *Potrzeby i możliwości przygotowania młodych andragogów w uczelniach wyższych*, w: T. Aleksander (red.): *Teraźniejszość i przyszłość edukacji dorosłych*, Wyd. A. Marszałek, Toruń.
27. Wiatrowski Z. (1985): *Pedagogika pracy w zarysie*, Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz.
28. Wiatrowski Z. (2000, 2005): *Podstawy pedagogiki pracy*, Wyd. Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz.
29. www.men.gov.pl

dr Jerzy AMBROŻY
Zespół Szkół Usługowych
ul. Morska 75
81-222 Gdynia

Profesja doradcy zawodowego ważnym ogniwem w procesie kształtowania osobowości współczesnego pracownika

The profession of counselor an important element in shaping process of the personalities of modern employee

Słowa kluczowe: doradztwo zawodowe, doradca zawodowy, porada zawodowa, informacja zawodowa, kompetencje zawodowe, empatia, etyka zawodowa.

Key words: career counseling, career counselor, professional advice, career information, professional competences, empathy, professional ethics.

Summary

Modern, rapidly changing reality, causing automatically continuous changes in in the labour market and leading to the need to adapt to them. Directing adult career and preparation of the younger generation to take up work requires a full, current and reliable career information. These conditions should meet the professional system of vocational counseling. Career counselor is a partner accompanying the individual practically the whole period of their professional career, to facilitate the better understanding of themselves in relation to the labour market. His profession should be regarded as an important link in the complicated and complex process of shaping the personality of the modern worker.

Streszczenie

Współczesna, w szybkim tempie zmieniająca się rzeczywistość, powoduje automatycznie ciągłe zmiany na rynku pracy i wywołuje konieczność dostosowywania się do nich. Kierowanie karierą zawodową dorosłych oraz odpowiednie przygotowanie młodego pokolenia do podjęcia pracy zawodowej wymaga pełnej, aktualnej i rzetelnej informacji zawodowej. Warunki te powinien spełniać profesjonalny system doradztwa zawodowego. Kluczową rolę w przebiegu procesu poradniczego odgrywa doradca zawodowy, niezmiennie istotne w związku z tym są jego kompetencje zawodowe obejmujące zarówno wiedzę, kwalifikacje, jak też predyspozycje osobowościowe warunkujące powodzenie w pracy z ludźmi. Ważnym aspektem działań poradniczych są również zasady etyczne, albowiem na doradcy zawodowym ciąży odpowiedzialność społeczno-moralna. Doradca zawodowy obecnie jest partnerem towarzyszącym jednostce praktycznie przez cały okres jej pracy zawodowej, ułatwiającym jej lepsze zrozumienie siebie w odniesieniu do aktualnie funkcjonującego i cały czas przeobrażającego się rynku pracy, toteż jego

profesję należy uznać za ważne ogniwo w skomplikowanym i złożonym procesie kształtowania osobowości współczesnego pracownika.

Wprowadzenie – nowa rola poradnictwa zawodowego we współczesnym społeczeństwie

We współczesnej dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społecznej i gospodarczej, charakteryzującej się niezwykle szybkim postępem technologicznym i nieustannie zmieniającym się rynkiem pracy, jednostka wielokrotnie w przebiegu pracy zawodowej staje przed koniecznością podwyższania, a nawet zmiany swoich kwalifikacji zawodowych. „W kształtowanych obecnie warunkach społeczno-gospodarczych kraju nie można wiązać się przez cały swój okres aktywności zawodowej tylko z jednym wyuczonym zawodem, gdyż można znaleźć się w takiej sytuacji, w której nie będzie można uzyskać pracy w tym zawodzie. Trzeba więc posiadać odpowiednio szerokie kwalifikacje, a ponadto umiejętność podejmowania decyzji i przystosowania się do sytuacji na rynku pracy”¹. Potrzeba stałego aktualizowania kwalifikacji zawodowych staje się więc coraz pilniejsza, jest wręcz warunkiem koniecznym i niezbędnym dla prawidłowego funkcjonowania jednostki na rynku pracy oraz w życiu osobistym i społecznym. „W związku ze zmianami na rynku pracy, polegającymi na istnieniu znacznego bezrobocia, szczególnie wśród młodych ludzi i na rosnących wymaganiach kwalifikacyjnych pracodawców wobec kandydatów do pracy wykształcenie zaczyna być traktowane jako forma ochrony przed zagrożeniem bezrobociem i jako inwestycja zapewniająca czy mająca zapewnić lepsze zarobki i perspektywy zawodowe”². Szybki rozwój technologii oraz coraz większe wymagania pracodawców liczących na innowacyjność pracownika stawiają przed nim coraz wyższe wymagania, deprecjonując zdobytą wiedzę i wymuszając zdobywanie nowych umiejętności.

W sytuacji takiej wyraźnie wzrasta rola instytucji zajmujących się wspieraniem zarówno młodych, jak i dorosłych obywateli w procesie uzupełniania lub dokonywania zmian swoich kwalifikacji zawodowych w celu ich dostosowania do oczekiwań rynku pracy. W związku z tym wzrasta konieczność pełnej, aktualnej i rzetelnej informacji zawodowej, co wymaga znajomości metod jej poszukiwania, selekcji oraz zastosowania. W zaspokajaniu tych wszystkich potrzeb decydującą rolę powinien spełniać profesjonalny system doradztwa zawodowego, które definiowane jest przez K. Lelińską³ jako pomoc polegająca na udzielaniu indywidualnej porady zawodowej na kolejnych etapach dokonywania wyboru typu szkoły, kierunku kształcenia, zatrudnienia, przekwalifikowania się, ponownego zatrudnienia w przypadku utraty pracy. Podstawowym zadaniem doradztwa zawodowego jest „świadczanie pomocy w dokonywaniu kolejnych decyzji dotyczących wyboru: szkoły, zawodu, pracy”⁴. Powinno ono zatem, tak jak to ma miejsce w innych krajach „nauczyć aktywnego poszukiwania pracy oraz przygotować do dalszego, permanentnego kształcenia, a nawet zmiany zawodu”⁵.

¹ W. Furmanek, *Podstawy edukacji zawodowej*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2000, s. 404.

² B. Kołaczek, *Dostęp młodzieży do edukacji. Zróżnicowania. Uwarunkowania. Wyrównywanie szans*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2004, s. 25.

³ K. Lelińska, *Orientacja i poradnictwo zawodowe*, „Nowa Edukacja Zawodowa” 2000/2, s. 31.

⁴ B. Baraniak, *Szkoła miejscem pracy doradcy zawodowego*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2004/3, s. 74.

⁵ G. Tadeusiewicz, *Instytucjonalny system doradztwa zawodowego w województwie łódzkim – propozycja*, w: T. Janicka-Panek (red.), *System wsparcia doradztwa zawodowego (z teorii i praktyki)*, Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Skierniewicach, Skierniewice 2008, s. 26.

Doradca zawodowy i jego zadania w procesie doradczym

Doradca zawodowy odgrywa kluczową rolę w przebiegu procesu poradniczego. A. Kargulowa⁶ twierdzi, że doradca zawodu, wchodząc w interakcję z radzącym się, udziela pomocy w rozwiązywaniu problemów dotyczących wyboru kierunku kształcenia zawodowego lub zawodu. Według definicji zawartej w „Nowym słowniku pedagogiki pracy”⁷ doradca zawodowy to osoba, która posiada wiedzę o poszczególnych zawodach zawartą w opisach zawodów, teczkach zawodowych, charakterystykach kwalifikacyjnych określających status zawodowy pracownika w danym zawodzie, możliwości awansu, przeciętne wysokości zarobków, a także aktualną sytuację zawodów na rynku pracy. Zawód doradcy zawodowego w Polsce powstał oficjalnie w 1995 r. i został opisany w „Klasyfikacji zawodów i specjalności”, zgodnie z rozporządzeniem Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 10 grudnia 2002 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania⁸. Doradcą zawodowym może być osoba posiadająca ukończone studia wyższe. Preferowane są studia kierunkowe: psychologia, doradztwo zawodowe, socjologia, pedagogika⁹. Największe szanse w tym zawodzie mają obecnie psychologowie, pedagodzy i socjologowie oraz absolwenci studiów z zakresu pedagogiki pracy z ukierunkowaniem na poradnictwo zawodowe¹⁰.

Zadania doradcy zawodowego według E. Podoskiej-Filipowicz¹¹ obejmują następujące czynności:

- gromadzenie, opracowywanie i aktualizowanie informacji o zawodach (stanowiskach pracy), drogach uzyskiwania kwalifikacji zawodowych oraz potrzebach rynku pracy,
- udzielanie informacji indywidualnych i grupowych o zawodach (stanowiskach pracy), instytucjach kształcenia oraz aktualnej sytuacji zawodów na rynku pracy,
- prowadzenie zajęć grupowych dotyczących planowania kariery zawodowej i aktywnego poszukiwania pracy,
- wykorzystywanie diagnostycznych badań przydatności do określonego zawodu z wykorzystaniem metod i technik pomiaru psychologicznego i pedagogicznego,
- opracowywanie diagnoz przydatności zawodowej na podstawie zebranego własnego materiału badawczego oraz diagnoz lekarskich,
- udzielanie indywidualnych porad zawodowych na podstawie przeprowadzonych badań psychologicznych, pedagogicznych i lekarskich osobom wybierającym zawód lub pragnących zmienić posiadany zawód,
- udzielanie osobom poszukującym pracy porad związanych ze znalezieniem pracy lub korzystaniem z aktualnych form przeciwdziałania bezrobociu,

⁶ A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 197.

⁷ T.W. Nowacki, K. Korabiowska-Nowacka, B. Baraniak, *Nowy słownik pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie, Warszawa 2000, s. 53–54.

⁸ D. Kukła, Ł. Bednarczyk, *Doradca zawodowy a doradca personalny – cechy, kompetencje, możliwości zatrudnienia, regulacje prawne*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2006/3, s. 66.

⁹ Standard usługi „Poradnictwo zawodowe”, Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej. Departament Rynku Pracy, Warszawa 2003, s. 47.

¹⁰ D. Kukła, Ł. Bednarczyk, *Doradca*, dz. cyt., s. 69.

¹¹ Zob. E. Podoska-Filipowicz, *Orientacja zawodowa w nowym wymiarze edukacji zawodowej*, w: R. Gerlach (red.): *Dylematy edukacji zawodowej w końcu XX wieku: materiały z ogólnopolskiego seminarium naukowego w Ciechoćniku w dniach 13–15 maja 1996 r.*, WSP, Bydgoszcz 1997.

- udzielanie osobom poszukującym pracy porad dotyczących ich sytuacji prawnej i społecznej i wynikającej z niej możliwości uzyskania pracy oraz wsparcia,
- doradzanie w zakresie rozwoju zawodowego jednostkom oraz grupom pracowniczym w powiązaniu z potrzebami gospodarki, postępem technicznym i technologicznym,
- dokonywanie analiz warunków organizacyjnych, społecznych i psychologicznych świadczenia pracy w zakładach pracy niezbędnych dla prowadzenia polityki personalnej, planowania karier zawodowych pracowników i doboru kadr.

Doradcy zawodowi zatrudnieni są głównie w powiatowych i wojewódzkich urzędach pracy, poradniach psychologiczno-pedagogicznych, prywatnych agencjach pośrednictwa pracy, rozwoju i doradztwa zawodowego, centrach informacji i planowania kariery zawodowej, Ochotniczych Hufcach Pracy, biurach karier przy wyższych uczelniach. Według B. Baraniak¹² miejscem pracy doradcy zawodowego – poza wymienionymi instytucjami – powinny stać się gimnazja, szkoły zawodowe, licea ogólnokształcące i profilowane oraz szkoły policealne, a podstawę jego działania powinny stanowić programy orientacji i doradztwa w szkołach, a także europejskie modele orientacji i poradnictwa zawodowego, będące podstawą profesjonalnego przygotowania szkolnych doradców zawodowych. Wspieranie rozwoju zawodowego dzieci i młodzieży jest bowiem jednym z priorytetowych zadań poradnictwa i doradztwa zawodowego. Powinno ono być realizowane głównie poprzez udostępnianie i rozpowszechnianie informacji zawodowych, udzielanie porad uczniom i rodzicom w zakresie kształcenia zawodowego, planowania kariery zawodowej oraz zdobywania i utrzymywania pracy. Skuteczność tych działań według D. Michalskiej¹³ uzależniona jest w dużej mierze od spełnienia podstawowych warunków dotyczących organizacji pracy doradców, takich jak:

- wyposażenie poradni w urządzenia techniczne (komputery, kopiarki, faksy) oraz odpowiednie materiały informacyjne (publikacje metodyczne, programy komputerowe z bazami informacji o zawodach, metody diagnostyczne, nowoczesne metody poradnictwa grupowego, aktualna literatura przedmiotu),
- prawne uregulowanie systemowej wymiany informacji z urzędami pracy, kuratoriami, szkołami, zakładami pracy, centrami informacji zawodowej,
- stałe doskonalenie warsztatu pracy doradcy zawodowego.

Najistotniejszym czynnikiem w pracy doradcy zawodowego jest porada zawodowa postrzegana jako „interakcja zachodząca między radzącym się (uczeń lub dorosły) a udzielającym porady (doradca zawodowy)”¹⁴, której głównym źródłem¹⁵ są:

- założenia programowo-organizacyjne kształcenia w danym zawodzie, aktualnie zamieszczone w podstawach programowych,
- programy kształcenia zawodowego, klasyfikacje zawodów opracowane na różne potrzeby,
- informacje o zakresie orientacji zawodowej w krajach europejskich.

Według B. Wojtasik¹⁶ za podstawę porady uznaje się informacje o:

¹² Zob. B. Baraniak, *Szkoła*, dz. cyt., s. 76, 81.

¹³ Zob. D. Michalska, *Rola doradców zawodowych w reformowanym systemie edukacji*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2002/10, s. 46.

¹⁴ B. Baraniak, dz. cyt., s. 74.

¹⁵ Zob. tamże, s. 77.

¹⁶ Zob. B. Wojtasik, *Warsztat doradcy zawodowego*, PWN, Warszawa 1997, s. 169–170.

- osobie, której udziela się pomocy, jej zainteresowaniach, zdolnościach, cechach charakteru, temperamencie, stanie zdrowia – na podstawie badań testowych, wyników badań lekarskich itp.,
- możliwościach kształcenia, treściach pracy w danym zawodzie, wymaganiach stawianych kandydatom do zawodu, możliwościach zatrudnienia, przekwalifikowania się itp.

Podstawę porady zawodowej stanowi informacja zawodowa, której zakres K. Lelińska¹⁷ dzieli na trzy podstawowe grupy:

- informacje dotyczące edukacji, czyli dane o szkołach, warunkach rekrutacji (egzaminy), programach kształcenia, przedmiotach nauczania, warunkach nauki, możliwościach dalszego kształcenia itp.,
- informacje dotyczące zawodu, czyli dane o zadaniach i czynnościach wykonywanych w różnych zawodach, przedmiocie, narzędziach i środkach pracy, wymaganiach psychofizycznych stawianych kandydatom do zawodu,
- informacje o pracy w zawodzie, czyli dane o rynku pracy, warunkach zatrudnienia na lokalnym rynku pracy, warunkach pracy i płacy, możliwościach awansu doskonalenia zawodowego, przekwalifikowania się w przypadku utraty pracy bądź trudności ze znalezieniem jej.

Według D. Kukły i Ł. Bednarczyka¹⁸ informacja zawodowa, czyli wykorzystywana w procesie podejmowania decyzji zawodowych może być rozumiana w dwojaki sposób:

- jako wiedza, którą powinien posiadać doradca, aby prawidłowo wykonywać swoje zadania,
- jako informacja zawodowa, opracowywana w różnych formach na potrzeby klientów.

Ważne jest, aby informacja zawodowa była obiektywna, dokładna, rzetelna, zrozumiała, wolna od niedomówień i niejasności, czytelna oraz dostosowana do odbiorcy, przez którego zostaje wykorzystana czy ku któremu zostaje skierowana. „Informacja powinna skłaniać odbiorców do zastanowienia się nad sobą, nad ukrytymi, nieujawnionymi lub niewykorzystanymi do tej pory w pracy zawodowej zdolnościami i zainteresowaniami, na bazie których będzie można budować nową przyszłość zawodową”¹⁹.

Kompetencje doradcy zawodowego

Doradca zawodowy powinien posiadać odpowiednie kompetencje, które na ogół rozumiane są jako zakres „uprawnień oraz pełnomocnictw do wykonywania określonych czynności”²⁰. Tylko ludzie o wysokich kompetencjach mogą być profesjonalistami i owego profesjonalizmu na najwyższym poziomie współcześnie oczekuje się od doradcy zawodowego²¹. Aby umiejętnie tworzyć i przekazywać zrozumiałą informację, osoba pełniąca funkcję doradcy zawodowego musi posiadać odpowiednie kwalifikacje, ale niezmiernie ważne są także kompetencje społeczne, do których należą predyspozycje osobowościowe, uzdolnienia i zainteresowania warunkujące powodzenie w pracy z ludźmi, a przede wszystkim kompetencje komunikacyjne, albowiem proces doradczy w sposób konieczny wiąże się z nawiązywaniem stosunków międzyludzkich. Doradca „musi potrafić porozumieć się z innymi oraz przekazać im informację zawodową, niezbędną do realizacji

¹⁷ K. Lelińska, dz. cyt., s. 32.

¹⁸ D. Kukła, Ł. Bednarczyk, *Kompetencje komunikacyjne i informacyjne w pracy doradcy zawodowego*, „Pedagogika Pracy” 2007/51, s. 140.

¹⁹ Tamże, s. 139–140.

²⁰ I. Kamińska-Szmaj (red.), *Słownik wyrazów obcych*, Wydawnictwo Europa, Wrocław 2001, s. 398.

²¹ D. Kukła, Ł. Bednarczyk, *Kompetencje*, dz. cyt., s. 136.

przez nich planów zawodowych oraz informację, która pomoże radzącemu się sprecyzować swoje predyspozycje zawodowe”²². Umiejętności komunikacyjne rozumiane jako „zdolność do dialogowego sposobu bycia czy – mówiąc inaczej – zdolność bycia w dialogu z innymi i z sobą samym”²³ są więc podstawowym narzędziem w pracy doradcy zawodowego. Zaznaczając, że kompetencje komunikacyjne nie są po prostu dającą się technicznie opanować umiejętnością komunikowania, że są czymś znacznie głębszym i w ogóle wykraczają poza techniczne umiejętności, R. Kwaśnica²⁴ wyróżnia wśród nich następujące czynniki:

- zdolność do empatycznego rozumienia i bezwarunkowej akceptacji drugiej osoby,
- zdolność do krytyki pojętej nie jako deprecjonowanie czegoś, lecz jako poszukiwanie ukrytych przesłanek cudzych i własnych poglądów, przekonań i zachowań,
- postawa niedyrektywna, nakazująca przedstawiać własny punkt widzenia jako ofertę myślową, jako jedną z możliwych i prowizorycznych odpowiedzi, nie zaś jako odpowiedź gotową (skończoną, zamkniętą).

Niezwykle ważną umiejętnością w pracy doradcy zawodowego jest umiejętność nawiązywania kontaktów z klientem opierająca się przede wszystkim na tworzeniu atmosfery otwartości, zaufania oraz życzliwości, co jest niezbędnym warunkiem uaktywniania wewnętrznych sił jednostki, jej inicjatywy oraz powodzenia całego procesu poradniczego. Inne bardzo pożądane cechy w pełnieniu tej profesji to tolerancja oraz empatyczne zrozumienie problemu klienta. „Przebieg kontaktów empatycznych, opartych na wczuwaniu się w przeżycia innych osób, z dużym prawdopodobieństwem warunkuje życzliwe i serdeczne podjęcie odpowiedzialności za innych oraz tolerancję dla słabszych, poniżonych i pokrzywdzonych”²⁵. Empatia wiąże się ściśle z umiejętnościami aktywnego słuchania oraz przekazywania informacji zwrotnej, z wzajemną akceptacją i zrozumieniem. Umiejętności empatyczne, niepozbawione oczywiście samoświadomości oraz umiejętności komunikowania uczuć i panowania nad nimi, będące ważnym wyznacznikiem stosunków międzyludzkich i kontaktów społecznych, w dużym stopniu decydują również o sukcesie w pracy doradcy zawodowego.

Zgodnie ze standardem usług „Poradnictwo zawodowe”²⁶ doradca zawodowy powinien cechować się:

- poczuciem odpowiedzialności,
- samokontrolą, dojrzałością i odpornością emocjonalną,
- logicznym rozumowaniem,
- zdolnością przekonywania,
- łatwością wypowiadania się w mowie i piśmie,
- umiejętnością słuchania i obserwacji,
- otwartością na problemy i sprawy innych,
- obiektywizmem i tolerancją,
- dobrą pamięcią, podzielnością i koncentracją uwagi,

²² Tamże, s. 135.

²³ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 300.

²⁴ Tamże, s. 301.

²⁵ D. Kukła, W. Duda, *Empatia jako predykat doradcy zawodowego*, „Pedagogika Pracy” 2008/53, s. 106.

²⁶ Standard usługi „Poradnictwo zawodowe”, dz. cyt., s. 47–48.

- elastycznością i twórczym podejściem,
 - otwarciem na problemy i sprawy innych
- oraz posiadać następującą wiedzę:
- o zasadach postępowania doradcy zawodowego podczas kontaktu z klientem,
 - o metodach i technikach poradnictwa zawodowego,
 - o podstawowych zasadach zachowania grupy i przewodzenia grupie,
 - o zjawiskach zachodzących na rynku pracy oraz warunkach i możliwościach zatrudnienia na lokalnym rynku pracy,
 - w zakresie ustawy o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu,
 - z zakresu wybranych elementów kodeksu pracy.

Umiejętności doradcy zawodowego natomiast zostały w tym samym informatorze wyszczególnione w następujący sposób:

- umiejętności nawiązywania kontaktu z klientem, tworzenia atmosfery zaufania, życzliwości i akceptacji,
- umiejętności motywowania klientów do aktywnego współdziałania w rozwiązywaniu problemów zawodowych,
- umiejętności prowadzenia rozmowy doradczej,
- umiejętności prowadzenia zajęć grupowych,
- umiejętności tworzenia z klientem odpowiedniego planu zawodowego,
- umiejętności gromadzenia i wykorzystywania informacji dotyczących kształcenia i szkolenia zawodowego, zatrudnienia i rynku pracy,
- umiejętności planowania i organizacji pracy własnej,
- umiejętności radzenia sobie ze stresem,
- umiejętności obsługi komputera i urządzeń audiowizualnych.

Kompetencje zawodowe obejmujące cechy osobowościowe, wiedzę oraz umiejętności są ważnym wyznacznikiem powodzenia zarówno w poradnictwie zawodowym indywidualnym, jak też prowadzonym w formie pracy grupowej, dlatego też ciągle doskonalenie powinno być ważnym priorytetem każdego doradcy zawodowego. Doradca zawodowy, pomagając osobom, które borykają się z problemami bezpośrednio związanymi z wyborem, zmianą czy dostosowaniem do zatrudnienia, zajmuje się osobistym potencjałem klienta, jego silnymi i słabymi stronami, pomaga w zrozumieniu fizycznych, umysłowych i emocjonalnych procesów rozwoju, jakim jednostka podlega. W związku z tym obwiązany jest on dążyć nie tylko do rozwoju intelektualnego, ale przede wszystkim do doskonałości moralnej.

Etyka w pracy doradcy zawodowego

W analizie profesji doradcy zawodowego niezwykle ważnym aspektem jest również problematyka związana z etyką zawodową. Według I. Lazari-Pawłowskiej²⁷ etyka zawodowa to spisane normy odpowiadające na pytanie, jak ze względów moralnych przedstawiciele danego zawodu powinni, a jak nie powinni postępować. Autorka zwraca również uwagę na fakt, iż etyka zawodowa występuje w postaci norm zinstytucjonalizowanych (kodeksy, przysięgi, ślu-

²⁷ I. Lazari-Pawłowska, *Etyki zawodowe jako role społeczne*, w: A. Saragata (red.), *Etyka zawodowa*, Książka i Wiedza, Warszawa 1971.

bowania) oraz norm formułowanych jako indywidualne propozycje, luźne lub stanowiące uporządkowany zespół postulatów.

Podobne znaczenie etyce zawodowej nadaje H. Skorowski²⁸, twierdząc, iż stanowi ona próbę opracowania najważniejszych etycznych norm i perspektyw określonego zawodu, a także ich faktycznych motywacji. Przedmiot tak rozumianej etyki zawodowej dotyczy trzech płaszczyzn: przekonań, powinności i postaw. Sfera przekonań etycznych to obszar powszechnie ważnych przekonań moralnych, które pozwalają członkom społeczności zawodowej i całej społeczności odkrywać i afirmować świat wartości moralnych nieodzownych dla realizacji posłannictwa zawodowego. Sfera powinności moralnych to zestaw kategoriycznych i bezwzględnych zobowiązań wynikających z przekonań etycznych. Sfera postaw moralno-społecznych dotyczy gotowości do określonego zachowania się w podobnych okolicznościach i sytuacjach, wykształconej pod wpływem przekonań i powinności moralnych²⁹.

Tradycje etyki zawodowej są dość odległe, sięgają bowiem epoki starożytnej. Na przestrzeni dziejów znacznie się one rozszerzyły i etyka zyskała rangę społeczną. Problematyka ta zaczyna stopniowo rozszerzać się na wszelkie grupy społeczne o szerszym znaczeniu społecznym, do których niewątpliwie należy również zawód doradcy zawodowego.

Kodeks etyczny doradców został opracowany przez Międzynarodowe Stowarzyszenie Poradnictwa Edukacyjno-Zawodowego (IAEVG) w 1995 r. Stowarzyszenie Doradców Szkolnych i Zawodowych RP przyjęło ten kodeks w 2005 r. Wskazuje on doradcom drogę, wyznacza zasady, których trzeba przestrzegać. Naczelną zasadą etyczną w działaniach doradczych i jednocześnie ich celem jest czynienie dobra, które przejawia się na różne sposoby: poczucie dobrostanu psychicznego klienta, rozwój osobisty, rozwiązanie problemów, odnalezienie własnej drogi, podniesienie jakości życia³⁰.

Ogromne znaczenie w wykonywaniu zawodu doradcy z punktu widzenia etyki zawodowej odgrywają takie czynniki, jak: rzetelność, sumienność, uczciwość, poszanowanie ludzkiej godności, wrażliwość, obiektywizm, akceptacja, poufność. „Na doradcy zawodowym ciąży odpowiedzialność społeczno-moralna. Uzyskuje on informacje od klienta, które musi zachować tylko dla siebie, musi pamiętać o poszanowaniu autonomii osoby, jej prawie do samodzielnego decydowania o sobie”³¹.

Zgodnie ze standardem usług „Poradnictwo zawodowe” osoby zatrudnione na stanowisku doradcy zawodowego zobowiązane są do przestrzegania następujących zasad etyki zawodowej:

- zasady poszanowania godności ludzkiej,
- zasady odpowiedzialności,
- zasady kompetencji,
- zasady zachowania tajemnicy służbowej,
- zasady zaufania,
- zasady współdziałania,
- zasady zabezpieczenia dobra klienta.

²⁸ H. Skorowski, *Dlaczego etyka zawodu?* w: M. Dietrich (Edytor), *Etyka zawodowa*, Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji, Warszawa 1997.

²⁹ Zob. A. Olech, *Etyka pracy socjalnej jako etyka zawodowa*, „Praca Socjalna” 2008/1, s. 4.

³⁰ Etyka zawodu doradcy, źródło:
http://www.cm.ecorys.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=149&Itemid=98 [data dostępu: 09.06.2009 r.]

³¹ D. Kukła, Ł. Bednarczyk, *Doradca*, dz. cyt., s. 68.

Dla doradców zawodowych nakazem etycznym jest, by w swoim życiu przestrzegali tego, co sami zalecają swoim klientom. Należy podkreślić wagę etycznych i moralnych podstaw poradnictwa zawodowego, realizujących się już w samym perfekcjonizmie wykonywanych przez doradców zadań. Profesjonalizm zdeterminowany powinien być poczuciem tożsamości zawodowej. Prawdziwymi ekspertami w dziedzinie poradnictwa zawodowego są tylko ci doradcy, dla których organizacja pracy, rozwój zawodowy, zawodoznawstwo i doradztwo zawodowe są kategoriami samoidentyfikującymi się i którzy efektywność swoich działań opierają na włączeniu elementów z innych dziedzin w obszar swoich kompetencji i zainteresowań³².

Podsumowanie

Umiejętne zorganizowanie oraz efektywne przeprowadzenie procesu doradczego jest swoistym rodzajem sztuki, wymagającym od doradcy nie tylko wiedzy i odpowiednich kwalifikacji, ale specyficznego powołania do pomagania innym i niezbędnych ku temu zdolności i walorów osobowościowych. W realiach współczesnej rzeczywistości, stawiającej coraz większe wymagania przed jednostką oraz całym społeczeństwem, doradca zawodowy coraz częściej staje się osobą, która towarzyszy klientowi, czyli osobie radzącej się przez większość, a nawet całe życie zawodowe. „Obecnie proces doradczy nie ogranicza się do jednorazowej i zamkniętej porady. Porada ta nie jest z góry określona czy narzucona przez doradcę, lecz jest wypracowanym przez klienta i doradcę rozwiązaniem, do którego w procesie doradczym powinien dojść sam radzący się”³³. Rola doradcy zawodowego polega zatem na mobilizowaniu i wspieraniu klienta oraz uświadamianiu mu jego mocnych stron, pokazywaniu stojących przed nim szans i możliwości.

Nie ma „cudownej recepty”, ale dialog i skuteczne porozumiewanie się mogą być gwarancją powodzenia współczesnego procesu doradczego. Tylko taka forma zdrowych, międzyludzkich stosunków interpersonalnych pozwala nawiązać satysfakcjonującą obie strony relację i pozwoli przy wsparciu doradcy – na wypracowanie przez radzącego się właściwego rozwiązania problemu³⁴. Współczesny doradca zawodowy jest partnerem towarzyszącym jednostce przez większość lub cały okres jej pracy zawodowej w związku z koniecznością stałego aktualizowania kwalifikacji zawodowych, co jest warunkiem niezbędnym przystosowania się do zmian w zakresie wiedzy i umiejętności w związku z szybko zmieniającym się rynkiem pracy. Jego celem jest pomoc osobie poszukującej w lepszym zrozumieniu siebie w odniesieniu do aktualnie funkcjonującego środowiska pracy oraz podjęcie wszelkich możliwych działań w celu prawidłowego wyboru kierunku kształcenia, zawodu czy zmiany zatrudnienia. Wszystkie te czynniki powodują, że profesję doradcy zawodowego należy uznać za niezwykle ważne ogniwo w procesie kształtowania osobowości współczesnego pracownika.

³² D. Berczak, A. Płatwa-Wojciechowska, *Zasady moralne i normy etyczne obowiązujące w pracy doradcy zawodowego*, źródło: <http://www.koweziu.edu.pl/edukator/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=212> [data dostępu: 09.06.2009 r.].

³³ D. Kukła, Ł. Bednarczyk, *Kompetencje komunikacyjne i informacyjne w pracy doradcy zawodowego*, „Pedagogika Pracy” 2007/51, s. 136.

³⁴ D. Kukła, Ł. Bednarczyk, *Kompetencje*, dz. cyt., s. 139.

Literatura

1. Baraniak B., Szkoła miejscem pracy doradcy zawodowego, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2004/3.
2. Dietrich M. (Edytor), Etyka zawodowa, Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji, Warszawa 1997.
3. Furmanek W., Podstawy edukacji zawodowej, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2000.
4. Gerlach R. (red.): Dylematy edukacji zawodowej w końcu XX wieku: materiały z ogólnopolskiego seminarium naukowego w Ciechocinku w dniach 13–15 maja 1996 r., WSP, Bydgoszcz 1997.
5. Kołaczek B., Dostęp młodzieży do edukacji. Zróżnicowania. Uwarunkowania. Wyrównywanie szans, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2004.
6. Janicka-Panek T. (red.), System wsparcia doradztwa zawodowego (z teorii i praktyki), Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Skierniewicach, Skierniewice 2008.
7. Kamińska-Szmaj I. (red.), Słownik wyrazów obcych, Wydawnictwo Europa, Wrocław 2001.
8. Kargulowa A., O teorii i praktyce poradnictwa, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
9. Kukła D., Bednarczyk Ł., Doradca zawodowy a doradca personalny – cechy, kompetencje, możliwości zatrudnienia, regulacje prawne, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2006/3.
10. Kukła D., Bednarczyk Ł., Kompetencje komunikacyjne i informacyjne w pracy doradcy zawodowego, „Pedagogika Pracy” 2007/51.
11. Kukła D., Duda W., Empatia jako predykat doradcy zawodowego, „Pedagogika Pracy” 2008/53.
12. Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), Pedagogika. Podręcznik akademicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
13. Lelińska K., Orientacja i poradnictwo zawodowe, „Nowa Edukacja Zawodowa” 2000/2, s. 31.
14. Michalska D., Rola doradców zawodowych w reformowanym systemie edukacji, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2002/10.
15. Nowacki T.W., Korabiowska-Nowacka K., Baraniak B., Nowy słownik pedagogiki pracy, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie, Warszawa 2000.
16. Olech A., Etyka pracy socjalnej jako etyka zawodowa, „Praca Socjalna” 2008/1.
17. Saragata A. (red.), Etyka zawodowa, Książka i Wiedza, Warszawa 1971.
18. Standard usługi „Poradnictwo zawodowe”, Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej. Departament Rynku Pracy, Warszawa 2003.
19. Wojtasik B., Warsztat doradcy zawodowego, PWN, Warszawa 1997.

Netografia

1. Berczak, D., Płatwa-Wojciechowska A., Zasady moralne i normy etyczne obowiązujące w pracy doradcy zawodowego, źródło: <http://www.koweziu.edu.pl/edukator/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=212> [data dostępu: 09. 06. 2009 r.].
2. Etyka zawodu doradcy, źródło: http://www.cm.ecorys.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=149&Itemid=98 [data dostępu: 09. 06. 2009 r.]

dr Grażyna CĘCELEK

Mazowiecka Wyższa Szkoła
Humanistyczno-Pedagogiczna
ul. Akademicka 1/3
99-400 Łowicz
e-mail: cecelek.gra@wp.pl

UNESCO – o uczeniu się i edukacji dorosłych

Henryk BEDNARCZYK

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

Inspiracje globalnych analiz edukacji dorosłych UNESCO

Inspirations of UNESCO global analyses of adult education

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, całożyciowe uczenie się, UNESCO, globalizacja.

Key words: adult education, lifelong learning, UNESCO, globalization.

Summary

The idea of lifelong learning has undertaken in different perspectives since the beginning of the civilization – at the turn of the 20th and 21st centuries – is going through its renaissance and innovative development.

Idea całożyciowego uczenia w różny sposób podejmowana prawie od początków cywilizacji – na przełomie XX i XXI wieku przeżywa swój renesans i innowacyjne rozwinięcie.

Za przyzwoleniem Ministerstwa Edukacji Narodowej, Polskiego Komitetu UNESCO przy wsparciu finansowym uczelni i stowarzyszeń w konferencji uczestniczyli z własnej inicjatywy: dr hab. Ewa Przybylska profesor UMK, dr hab. Maria Pawłowa profesor Politechniki Radomskiej, dr hab. Henryk Bednarczyk profesor ITeE – PIB. W poprzedniej konferencji uczestniczyli dr hab. Janusz Gęsicki MEN, prof. dr hab. Stanisław Kaczor – Stowarzyszenie Oświatowców Polskich i mgr Marzena Bochniak ITeE – PIB (Bochniak, 1997).

W opracowaniu, wyprzedzającym wydanie książki z wybranymi dokumentami konferencji w języku polskim, warto przybliżyć polskiemu środowisku naukowemu UNESCO i jego wybrane instytucje edukacji dorosłych, etapy i dokumenty konferencji (Ramy Belemskie i Globalny Raport, raporty regionalne Europy i Afryki, krajowe Polski i Brazylii), refleksje z przebiegu obrad i odbiór subiektywnych tendencji rozwoju edukacji dorosłych podczas konferencji.

Podstawą refleksji naukowej była analiza wybranych raportów krajowych, regionalnych, Raportu Globalnego *Edukacji i uczenia się dorosłych* (Global Report on Adult Learning and Education – GRALE) oraz spostrzeżenia, obserwacje, wywiady z uczestnikami, a także doświadczenia z ponad stu projektów międzynarodowych zrealizowanych w Instytucie Technologii Eksploatacji – Państwowym Instytucie Badawczym w Radomiu, wydań od 1993 roku – 70 tomów czasopisma naukowego *Edukacji Ustawicznej Dorosłych* (*Polish Journal of Continuing Education*) (łącznie 68 250 egz.) oraz monograficznej serii wydawniczej (236 tomów) *Biblioteki Pedagogiki Pracy* (łącznie 165 100 egz.).

Planowanej książce z dokumentami Konferencji UNESCO Confintea VI towarzyszyć będzie elektroniczne wydanie, dostępne w Internecie na portalu pedagogikapracypib.pl *eBibliography Continuing Vocational Education* zawierające ponad 4000 tys. haseł: wybrane monografie, czasopisma, pedagodzy, instytucje i stowarzyszenia, bazy danych z 14 obszarów językowych: angielski, chiński, francuski, hiszpański, japoński, niemiecki, włoski, polski, portugalski, rosyjski, słowacki, ukraiński, a także anglojęzyczne źródła o ustawicznej edukacji zawodowej w krajach arabskich i Indiach.

Przypomnijmy, że Ośrodek Pedagogiki Pracy Instytutu Technologii Eksploatacji PIB w Radomiu wydał lub wspierał wydawców, publikując dotychczasowe raporty: *Nauczanie i uczenie się na drodze do uczącego się społeczeństwa. Biała księga*, UE, WSP TWP, 1997; J. Delors, *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, SOP 1998; F. Meyor, *Przyszłość świata*, FSİBE, 2001 oraz wybór dokumentów, programów i strategii: H. Bednarczyk, T. Gawlik, *Europejskie idee i inspiracje edukacyjne*, ITeE – PIB Radom, 2005.

Na tym tle rodzi się pytanie o naszą obecność w światowych instytucjach edukacyjnych, wśród ekspertów, autorów światowych raportów i fundamentalnych wydawnictw, w wielkich programach badań edukacyjnych. Dokumentacyjny charakter opracowania sugeruje również nowe możliwości uczestnictwa polskich instytucji i polskich uczonych w międzynarodowych wydawnictwach, programach, w sieciach internetowych.

Zróżnicowane problemy edukacji dorosłych i współczesnego świata zwiększają poznawcze aspekty analiz, uogólnień, dokumentów konferencji. Nie bez znaczenia jest jednak również możliwość adaptacji wielu dobrych praktyk nie tylko z krajów rozwiniętych.

Dokumentacyjny charakter opracowania sugeruje nowe możliwości uczestnictwa polskich instytucji i uczonych w wydawnictwach, programach badawczych, forum i sieciach internetowych.

UNESCO i wybrane instytucje międzynarodowe

UNESCO – **United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization** – Organizacja Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Nauki i Kultury powstała 16 listopada 1945 roku na mocy podpisanego Aktu Konstytucyjnego w Londynie. W preambule tego aktu państwa założycielskie deklarują, że ponieważ wojny rodzą się w umysłach ludzi, również w ich umysłach powinny być zwalczane oraz że brak zrozumienia między narodami prowadzi do braku zaufania, którego wynikiem często były konflikty zbrojne. UNESCO ma działać na rzecz wzajemnego zrozumienia między narodami i współdziałania państw na rzecz ich zrównoważonego rozwoju ekonomicznego przy rozwijaniu pokojowych i partnerskich relacji.

Instytucją organizującą Konferencję Confintea VI w imieniu UNESCO był Instytut Kształcenia Ustawicznego (UIL) (Całozyciowego) **Institute for Lifelong Learning w Hamburgu** (www.unesco.org/uil/), który prowadzi działalność w następujących kierunkach:

- polityka dotycząca analfabetyzmu i sposobów walki z tym zjawiskiem,
- rozwijanie i wdrażanie efektywnego monitoringu i systemów ewaluacji,
- tworzenie sieci i przygotowywanie publikacji w celu promocji innowacyjnych i inspirujących podejść do zagadnienia analfabetyzmu,
- współpraca z UNESCO przy organizacji światowych i regionalnych konferencji kształcenia dorosłych (CONFINTEA),
- ALADIN – Adult Learning Documentation and Information Network, Sieć Dokumentacji i Informacji Ucznia się Dorosłych – wspieranie sieci i budowanie zdolności centrów dokumentacji i bibliotek w obszarze uczenia się dorosłych oraz walki z analfabetyzmem (95 centrów dokumentacji w 47 krajach),
- IntALWinE – International Adult Learners Week in Europe – Międzynarodowy Tydzień Kształcących się Dorosłych w Europie oraz Sieć Festiwalu Ucznia się w 45 krajach świata,
- Wydawnictwa: czasopismo *International Review of Education*/Międzynarodowy Przegląd Edukacji i wiele monografii i podręczników: J.C. Smart (edit.), *Research in Higher Education*, W. Guofang, M. Dianne (eds.), *Bringing School into the 21st Century*, P.S.J. Edward, *Education at the Public Interest*.

UNESCO-UNEVOC – International Centre for Technical and Vocational Education and Training Międzynarodowe Centrum UNESCO ds. Kształcenia Technicznego i Zawodowego, Bonn (od 2000 roku) (**www: www.unevoc.unesco.org**). Zakres działania Instytutu:

- jakość systemów kształcenia technicznego i zawodowego oraz
 - poszerzanie możliwości zdobywania nowych kompetencji zawodowych,
 - wspieranie w tworzeniu polityki i praktycznej realizacji kształcenia zawodowego
- oraz: baza dobrych praktyk kształcenia zawodowego, sieć autorów, opracowywanie programów nauczania, technologie kształcenia, szkolenie nauczycieli i trenerów edukacji technicznej i zawodowej, kongresy i konferencje światowe, regionalne.

Interesującymi formami działalności Centrum są:

- Sieć UNEVOC skupiająca 230 centrów w 156 krajach oraz instytucji kształcenia zawodowego w całym świecie, głównie badawczych, ale nie tylko,
- Internetowe forum UNEVOC – forum dyskusyjne, obecnie 106 tematów ponad 582 informacje,
- Wydawnictwa UNEVOC: Biuletyn w językach UNESCO – *UNESCO-UNEVOC Bulletin*, seria monograficzna Międzynarodowa Biblioteka Edukacji Technicznej i Zawodowej, monografie i podręczniki, w tym fundamentalne dzieło: David N. Wilson (red.) *International Handbook of Education for the Changing World of Work*, Rupert Maclean, Springer, UNEVOC 2009 (www.unevoc.unesco.org).

Realizowane działania UIL i UNEVOC wpisują się m.in. w ramy programów UNESCO: Edukacja Dla Wszystkich (*Education for All*), Edukacja dla zrównoważonego rozwoju (*ESD – Educating for Sustainable Development*).

Życie i uczenie się dla realnej przyszłości – siła edukacji dorosłych – CONFINTEA VI

Międzynarodowe konferencje UNESCO – CONFINTEA odbywają się średnio co dwanaście lat od 1949 r. Dotychczas odbyło się sześć konferencji CONFINTEA: 1949 r. Helsingor (Dania), 1960 r. Montreal (Kanada), 1972 r. Tokio (Japonia), 1985 r. Paryż (Francja), 1997 r.

Hamburg (Niemcy) – „*Kształcenie dorosłych – kluczowa kwestia XXI wieku*”, 2010 r. Belém (Brazylia) – „*Życie i uczenie się dla realnej przyszłości – siła edukacji dorosłych*”.

Ideą konferencji było zainicjowanie przeprowadzenia narodowych, regionalnych dyskusji i przyjęcie po raz pierwszy raportu globalnego o stanie i możliwościach rozwoju, a także podkreślenie rangi edukacji dorosłych w zapewnieniu pomyślnego, zrównoważonego rozwoju.

Z założenia w przygotowaniu materiałów w konferencjach krajowych, regionalnych powinni uczestniczyć przedstawiciele administracji państwowej, oświatowych organizacji pozarządowych, pracownicy naukowcy, organizatorzy i wykładowcy edukacji dorosłych. Etapy przygotowania konferencji:

- dyskusje i konferencje krajowe;
- raporty krajowe – aktualny stan edukacji dorosłych;
- regionalne konferencje przygotowawcze i raporty regionalne;
- projekt raportu globalnego o uczeniu się i edukacji dorosłych (*Global Report on Adult Learning and Education – GRALE*);
- projekt Ram Belémskich;
- konferencja CONFINTEA VI – przyjęcie raportu globalnego i ram.

Z żalem odnotowujemy, że nasz kraj w minimalnym stopniu uczestniczy w tych międzynarodowych poczynaniach. Poza jednym seminarium w MEN takiej dyskusji nie prowadziła w kraju ani administracja oświatowa, ani środowisko naukowe czy organizacje społeczne.

Ukazujemy strukturę **raportów krajowych** na przykładzie raportu polskiego przedstawionego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, a opracowanego przez Jerzego Wiśniewskiego, niezależnego eksperta w Centrum Analiz Społeczno-Ekonomicznych (CASE).

- Podstawowe informacje o kraju: struktura administracji; system edukacji; publiczne służby zatrudnienia.
- Kształcenie i edukacja dorosłych: polityka, ramy prawne i finansowe; jakość kształcenia dorosłych; innowacje, dobre praktyki; alfabetyzm dorosłych.
- Perspektywy na przyszłość.

Polski raport odnotowuje zmiany aktów prawnych, prognozy i strategię, stan edukacji dorosłych w porównaniu z innymi krajami, wpływ funduszy europejskich, prace nad opracowaniem *Strategii uczenia się przez całe życie*. Prezentowane są wyniki badań IALS. Najwięcej badanych szkoliło się na 1 i 2 poziomie kompetencji, co odpowiada poziomowi analfabetyzmu funkcjonalnego. Tylko 11,7% populacji powyżej 25 roku życia wykazała aktywność, podnosząc kwalifikacje zawodowe lub inne umiejętności (J. Wiśniewski, 2009). Brak jest omówienia, poza uniwersytetami trzeciego wieku, działalności edukacyjnej, stowarzyszeń oświatowych, a także edukacji nieformalnej i pozaformalnej.

Z doświadczeń dziesięcioletniej działalności edukacyjnej Stowarzyszenia Oświatowego Sycyna wynika, że dzisiaj nie ma przeszkód z dostarczeniem szerokiej oferty edukacyjnej na wieś. Problemem jest zachęcenie dorosłych do kształcenia. Dominuje przekonanie – po co się uczyć, skoro kolejne świadectwo, nowa wiedza i umiejętności i tak nie dają szans na uzyskanie pracy. Nasza nowoczesna pracownia komputerowa z Internetem jest w czasie wolnym od nauki pełna dzieci i młodzieży, ale rzadko możemy przyciągnąć dorosłych.

Przeprowadzono pięć regionalnych konferencji, które przyjęły raporty regionalne (w nawiasach tytuły raportów regionalnych):

- Ameryka Łacińska i Karaiby: 10–13 września 2008 r. w Meksyku (Meksyk), *Wspieranie umiejętności pisanie i czytania w wymiarze globalnym*. (Torres R.M. (2009) *From Literacy to Lifelong Learning: Trends, Issues and Challenges in Youth and Adult Education in Latin America and the Caribbean: Regional Synthesis Report*). Hamburg/Pátzcuaro: UNESCO, UIL (www.unesco.org/uil).
- Azja i Pacyfik: 6–8 października 2008 r. w Seulu (Korea Południowa), *Budowanie sprawiedliwych i zrównoważonych społeczeństw w Azji i Pacyfiku: wyzwanie dla uczenia się dorosłych*. (Ahmed M. (2009) *The State and Development of Adult Learning and Education in Asia and the Pacific: Regional Synthesis Report*). Hamburg: UNESCO, UIL (www.unesco.org/uil).
- Afryka: 5–7 listopada 2008 r. w Nairobi (Kenia), *Znaczenie uczenia się młodzieży i dorosłych dla rozwoju Afryki*. (Aitchison J., Alidou H. (2009) *The State and Development of Adult Learning and Education in Africa: Regional Synthesis Report*). Hamburg: UNESCO UIL (www.unesco.org/uil).
- Europa, Ameryka Północna i Izrael: 3–5 grudnia 2008 r. w Budapeszcie (Węgry), *Uczenie się dla sprawiedliwości i włączania w kontekście mobilności i konkurencyjności*. (Keogh H. (2009) *The State and Development of Adult Learning and Education in Europe, North America and Israel: Regional Synthesis Report*). Hamburg: UNESCO UIL (www.unesco.org/uil).
- Kraje arabskie: 5–7 stycznia 2009 r. w Tunisie (Tunezja), *Inwestowanie w uczenie się dorosłych: Budowanie społeczeństwa uczącego się i wiedzy w krajach arabskich*. (Yousif A.A. (2009) *The State and Development of Adult Learning and Education in the Arab States: Regional Synthesis Report*). Hamburg: UNESCO, UIL (www.unesco.org/uil, 2009).

Struktura **raportów regionalnych**: kontekst; kondycja ALE w 2008 roku; formy dostępu do ALE (uczestnictwo w edukacji i uczeniu się dorosłych, partycypacja w ALE, uznawanie rezultatów, badania, mechanizmy zapewnienia jakości); rekomendacje.

W planowanej książce w języku polskim przedstawimy syntezę raportów regionalnych: Afryki oraz Europy, Ameryki Północnej i Izraela. Zamiast omówienia raportu Afryki w dalszym ciągu artykułu cytowane są wybrane fragmenty wystąpienia Alpha Oumara Konare.

Konferencję CONFITEA VI planowano przeprowadzić w maju 2010 r. Na tydzień przed planowanym rozpoczęciem odwołano konferencję. Kolejny termin ustalono dopiero we wrześniu. Ostatecznie konferencja z udziałem przedstawicieli UNESCO, ONZ, rządu Brazylii i stanu Para odbyła się w Belém, stolicy Amazonii i stanu Para w dniach 01–04 grudnia 2010 r. Podstawą dyskusji były projekty Raportu Globalnego i Belémskich Ram na wielu sesjach plenarnych, panelach, warsztatach i spotkaniach nieformalnych. W konferencji uczestniczyło 1125 uczestników ze 144 krajów, w tym 55 reprezentowanych przez ministrów i wiceministrów.

Odbyło się 12 sesji plenarnych, 5 dyskusji okrągłego stołu i 32 warsztaty tematyczne i wiele posiedzeń Komisji, do ostatniej chwili wprowadzającej zmiany do Projektu Ram i Raportu Globalnego.

Tematyka **sesji plenarnych** rozwijała problemy przedstawione w Raporcie Globalnym:

- Prezentacja Raportu Globalnego *Uczenia się i Edukacji Dorosłych* (GRALE),
- Kluczowe wystąpienia: Konfrontacja kwestii globalnych,
- Polityka i zarządzanie edukacją dorosłych,
- Finansowanie edukacji dorosłych,

- W stronę uczenia się przez całe życie,
- Umiejętność pisania i czytania jako kluczowa kompetencja dla uczenia się przez całe życie,
- Zapewnianie jakości edukacji dorosłych i ocena wyników uczenia się,
- Od retoryki do działania.

Konferencji przewodniczył Minister Edukacji Brazylii Fernando Haddad. W wystąpieniach gospodarzy konferencji, jak również gości odnotowano problemy i sukcesy w rozwoju edukacji dorosłych Brazylii.

Brazylia – wielki rozwijający się kraj, ósma gospodarka świata (620 mld USD), pełen kontrastów, z wszystkimi problemami współczesnego świata. Powierzchnia 8,5 mln km², około 200 mln ludności, z których 83% zamieszkuje w miastach i miasteczkach, ponad 60% ma poniżej 29 lat. Bardzo nierównomierne zaludnienie.

Obok rozwijających nowoczesnych gałęzi przemysłu produkującego: samoloty, samochody jest znaczącym producentem stali, aluminium, cyny. Wykorzystuje w największym stopniu odnawialne źródła energii, np. alkohol z trzciny cukrowej jako paliwo samochodowe.

14, 5 mln analfabetów, od 21,9% na północnym wschodzie do 5,9% na południu.

Średnia liczba lat edukacji rośnie i w 2006 roku wynosiła 7,2 lat. Średni oszacowany odsetek ukończenia szkoły podstawowej wynosi 53,5%, a dla ponadpodstawowych 68,5%. Na studiach 56% białych i 22% czarnoskórych i mieszanego pochodzenia rasowego.

Konferencja odbyła się w **Belem** w Amazonii, stolicy stanu Para, liczącym 1,5 mln mieszkańców, położonym na południowym brzegu Amazonki, 145 km od oceanu, o jeden stopień geograficzny na południe od równika. Obrady prowadzono w nowoczesnym centrum kongresowym „The Hangar Convention Center” zapewniającym dobre warunki pracy na wielkich konferencjach nie tylko w sali obrad plenarnych, ale również dla wielu warsztatów, komisji, zespołów.

Był to również spóźniony tryumf Brazylijczyków, a głównie znanego w świecie pedagoga Paulo Freire, który na konferencji pośmiertnie został odznaczony medalem UNESCO.

Paulo Freire w roku 1967 opublikował swoją pierwszą książkę – *Edukacja jako praktyka wyzwolenia*, która stała się dużym sukcesem. W efekcie ogromnej popularności i uznania w świecie nauki został zaproszony do współpracy przez Uniwersytet Harvarda. W roku 1970 ukazało się w języku angielskim oraz hiszpańskim jego największe dzieło *Pedagogika uciśnionych*, w Brazylii dopiero w 1974 roku. Czynn timerpierał młode państwa afrykańskie, działał w strukturach Światowej Rady Kościoła w Genewie. Po 16 latach spędzonych na emigracji powrócił do Brazylii. Współzałożyciel Partii Robotników, działacz wolnościowy oraz minister kultury w San Paulo. W roku 1986 został uhonorowany nagrodą UNESCO za Wychowanie dla Pokoju. Umarł w roku 1986 w wieku 76 lat w San Paulo. Przypomnijmy często cytowane uzasadnienie ciągłego kształcenia się Paulo Freire „*Nikt nie jest kompletnym ignorantem. Nikt nie wie wszystkiego. Każdemu z nas brakuje wiedzy na jakiś temat. Z tego powodu kontynuujemy proces uczenia się*” (Nowakowski, 2009).

Irina Bokova – Dyrektor Generalny UNESCO w swoim wystąpieniu przypomniła cele konferencji. *Jesteśmy tu, by zademonstrować siłę i potencjał edukacji i uczenia się osób dorosłych w celu zapewnienia realnej przyszłości nas wszystkich. Naszym celem po kolejne 4 dni jest realizacja i postęp wobec agendy nt. uczenia się i edukacji dorosłych poprzez zabezpieczenie większego politycznego uznania ważności edukacji dla rozwoju oraz uzgodnienie konkretnych rekomendacji względem jej zakresu i zasięgu, nawiązując do Światowej Deklaracji Praw Człowieka z 1948 r.* (Bokova, 2009).

Globalizacja zwiększa rangę edukacji dorosłych. Przypomniła ona Milenijne cele rozwoju (The Millennium Development Goals): godność ludzka osób wykluczonych, niedopuszczalne ubóstwo, śmiertelność matek i niemowląt, HIV i AIDS, dostęp do edukacji, równość płci, osiągnięcie 50% wzrostu poziomu umiejętności czytania i pisanie przez dorosłych w 2015 r., zapewnienie równego dostępu do kształcenia i programów związanych z żywymi umiejętnościami dla młodzieży i dorosłych.

Dekada Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju ONZ oraz Dekada Umiejętności Pisanie i Czytanie to dwie kolejne międzynarodowe ramy ustanowione w celu realizacji prawa do edukacji.

Kryzys uderza w najsłabszych, dla spełnienia historycznej misji nie można dopuścić do zmniejszenia nakładów na edukację.

Wystąpienie **Alpha Oumara Konare**, byłego Prezydenta Mali, nauczyciela, było wielkim wołaniem o wsparcie Afryki. Przytoczymy wybrane fragmenty:

„VI Konferencja przeprowadzana jest więc w takim klimacie, w jakim potrzeba edukacji nie była jeszcze tak wyrażona, gdzie zapotrzebowanie na wyniki, na konkretne działania nigdy jeszcze nie dało się tak odczuć.

CONFINTEA daje nam okazję do potwierdzenia konieczności szkolenia i waloryzacji zasobów ludzkich, prawa do edukacji, prawa do nauki dorosłych i szkolenia ustawicznego, dla dalszego życia naszych społeczeństw i naszych państw. Chodzi tu o to przede wszystkim, aby dokonać zerwania ze „szkołą kolonialną”, z taką szkołą, która kształci obywateli gotowych do odtwarzania raczej modeli obcych, zagranicznych niż do wykorzystywania zasobów wewnętrznych i czynników endogenicznych rozwoju. Ważne jest, aby się zastanowić nad koncepcją edukacji podstawowej, aby uniknąć wszelkiego antagonizmu między tym, co formalne i nieformalne.

Nasz kraj, Afryka, jest wielki: 30 400 000 km² albo trzy razy powierzchnia Chin, trzy i pół razy powierzchnia Stanów Zjednoczonych, dwa razy Rosja, więcej niż dziesięć razy powierzchnia Unii Europejskiej. W 2050 będzie nas prawie jeden miliard dziewięćset milionów mieszkańców, to znaczy prawie jak w Chinach, prawie jak w Indiach, ale z przewagą posiadania populacji młodszej: więcej niż miliard Afrykanów będzie poniżej 15 roku życia; przynajmniej jeden człowiek na pięciu będzie Afrykaninem.

Musimy ponownie przeanalizować wszystkie pomysły i odrzucić otaczające nas odpolitycznienie, zachęci do promocji kultur afrykańskich, zwłaszcza afrykańskich języków. Klucz do przyszłości Afryki leży w Stanach Zjednoczonych Afryki (Konaré, 2009).

Przewodniczący Międzynarodowej Rady Edukacji Dorosłych, **Paul Bélanger**, postawił pytanie – **dlaczego stało się koniecznym rozwijanie edukacji podczas całego życia?** (Bélanger, 2009).

Dyskusje okrągłego stołu, panele były prowadzone przez wiceprzewodniczących konferencji, organizowane przez komitet organizacyjny. Natomiast warsztaty, łącznie 32, były organizowane przez światowe i europejskie stowarzyszenia oraz instytucje państwowe, np. Ministerstwo Edukacji Brazylii, Indii, Hiszpanii, Japonii. Wśród organizatorów warsztatów odnotować należy współpracujących z ITeE – PIB Radom – **DVV International Institut**, **EAEA – European Association for the Education of Adults**, **ETF – European Training Foundation**.

Dla krajów z wysokim odsetkiem ludzi nieumiejących czytać i pisać problemem jest głównie pokonanie analfabetyzmu i głównej przeszkody braku nauczycieli, jednocześnie z coraz większą nadzieją na nowe informatyczne, internetowe technologie.

Ale to zaledwie pierwszy krok, główne miejsce w edukacji dorosłych poza edukacją świadomości obywatelskiej, kultury ma ustawiczna edukacja zawodowa. Nie był to główny nurt konferencji. Jednak we wszystkich dokumentach podejmuje się problemy dostępu do edukacji zawodowej, oferty kształcenia zawodowego i jego jakości. Szersza debata odbyła się na warsztatach: Centrum UNEVOC – UNESCO: *Finansowy i ekonomiczny kryzys, rynek pracy a doskonalenie zawodowe i edukacja dorosłych* oraz *Narodowe ramy kwalifikacji a edukacja dorosłych* organizowanych przez Europejską Fundację Kształcenia Zawodowego w Turynie. Wielokrotnie podkreślano perspektywy kształcenia modułowego, konieczność rozwoju z wykorzystaniem technologii informatycznych, pakietów edukacyjnych, a także problemy uznawalności kwalifikacji zawodowych na globalnym rynku pracy. Dostęp do edukacji zawodowej w regionach i państwach może pogłębiać nierówność społeczną. Z zainteresowaniem były przyjmowane informacje, ulotki o polskim rozwoju kształcenia modułowego w szkołach zawodowych.

Była to konferencja ukazująca ogromne dysproporcje w świecie i ogromne problemy, chociażby walki z analfabetyzmem dorosłych. Raczej nie oczekuje się rewolucyjnego postępu w rozwoju teorii i metodologii andragogiki. Wielkie nadzieje budzi zmiana polityki edukacyjnej i wymiana dobrych praktyk. Taką okazją była właśnie Confintea VI.

Konferencji towarzyszyły wystawy, głównie wydawnictw z poszczególnych krajów, informacje o innowacjach i projektach edukacji dorosłych.

Z polskiej strony prezentowaliśmy specjalny numer *Edukacji Ustawicznej Dorosłych (Polish Journal of Continuing Education)* 1/2009 z rozdziałem poświęconym Konferencji z biografią profesora Paula Freira oraz materiały o polskim systemie ustawicznej edukacji zawodowej, dokumentacje modułowych programów i pakietów, międzynarodowy program studiów specjalności edukacji dorosłych.

Rozwój edukacji dorosłych w dokumentach Confintea VI

Dwa przełomowe dokumenty – raport Faure'a (1972) „*Uczyć się, aby być*” i raport Delorsa (1996) „*Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*” – doprowadziły do utworzenia ram kształcenia ustawicznego. Publikacja światowego raportu *Uczenia się i edukacji dorosłych* (GRALE) to wkład uczyniony w odpowiedniej chwili, jako że szósta międzynarodowa konferencja na temat edukacji dorosłych odbyła się po raz pierwszy na półkuli południowej, w brazylijskim mieście Belém. Opierając się na raportach narodowych z krajów członkowskich, GRALE analizuje trendy, identyfikuje kluczowe wyzwania i najlepsze praktyki, a także zaleca plan działania w celu znacznej poprawy zakresu edukacji oraz uczenia się dorosłych.

Raport globalny oparty na 154 raportach krajowych przygotowanych przez kraje członkowskie UNESCO oraz 5 regionalnych raportach, przyjęty na konferencji podejmuje problemy: argumenty na rzecz uczenia się i edukacji dorosłych; zarys środowiska politycznego i zarządzania edukacją; zapewnienie edukacji dorosłych; uczestnictwo i sprawiedliwość w edukacji dorosłych; jakość edukacji dorosłych; finansowanie edukacji dorosłych; podsumowanie i rekomendacje.

Od czasu Światowego Forum Edukacyjnego w Dakarze w 2000 roku nastąpił nierówny postęp w kierunku realizacji celów EFA (*Education for All*), głównie w odniesieniu do powszechnej edukacji podstawowej i redukcji nierówności płci (UNESCO). W latach 1999–2006 średnie wskaźniki uczestnictwa w podstawowej edukacji szkolnej netto wzrosły o około 10–15

punktów procentowych w Afryce Subsaharyjskiej oraz Azji Południowej i Zachodniej. Mimo to ponad 75 milionów dzieci w wieku odpowiednim dla podstawowej edukacji szkolnej (55% z nich to dziewczynki) w 2006 roku nie było zapisanych do szkoły. Niesatysfakcjonujący postęp jest widoczny szczególnie przy celach EFA związanych bezpośrednio z edukacją dorosłych – mianowicie zapewnienie, że potrzeby uczenia się wszystkich młodych ludzi i dorosłych są realizowane po równo, a wskaźniki analfabetyzmu wśród dorosłych spadną o 50% do 2015 roku. Ograniczony dostęp do możliwości edukacji w przeszłości pozostawił 774 milionów dorosłych bez podstawowych umiejętności czytania i pisania, z czego dwie osoby na trzy to kobiety. W około 45 krajach, głównie w Afryce Subsaharyjskiej, Azji Południowej i Zachodniej, wskaźniki umiejętności czytania i pisania u dorosłych są niższe od średniej państw rozwijających się, czyli 79%. Pierwsze europejskie badanie edukacji osób dorosłych, przeprowadzone w latach 2005–2006, a obejmujące 29 krajów, wykazało średni wskaźnik partycypacji na poziomie 35,7%, z dużymi odchyleniami – wskaźnik Szwecji wyniósł 73,4%, Polski 35,8% (www.unesco.org/uil, 2009).

Generalnie wskaźniki partycypacji osób dorosłych są pozytywnie skorelowane z poziomem rozwoju gospodarczego kraju, mierzonego w PKB *per capita*: uśredniając – im lepiej prosperujące państwo, tym wyższy wskaźnik partycypacji.

Potwierdzając podstawowe prawa do powszechnego nauczania podstawowego i uczenia się przez całe życie, gdzie umiejętność czytania i pisania u dorosłych jest podstawą prawa do niego, deklaracja hamburska podkreśliła odpowiedzialność publiczną za zapewnienie, finansowanie i jakość edukacji dorosłych. Zwróciła też uwagę na potrzebę partnerstw między krajami, społeczeństwem obywatelskim i sektorem prywatnym w rozwoju oraz utrzymaniu uczenia się i edukacji dorosłych. Deklaracja zwróciła uwagę na istotność promocji równości płci, integralność różnorodności kulturowej oraz lokalnej wiedzy, potrzebę rozszerzenia dostępu do edukacji dla starszych osób dorosłych, a także na potrzebę zapewnienia edukacji dla pokoju, demokracji i zrównoważonego rozwoju.

Ramy Belémskie. Podczas konferencji przyjęto Ramowy plan działania z Belém – końcowy dokument CONFINTEA VI – plan działania w stronę wykorzystania siły i potencjału uczenia się i edukacji osób dorosłych na rzecz zrównoważonej przyszłości dla wszystkich. W dalszej części rozdziału publikujemy pełne tłumaczenie przyjętego dokumentu. A więc tylko kilka uwag.

W preambule odnotowuje się, że mimo osiągnięć i postępu poczynionego od Confintea V, wyzwania stojące przed światem są dalej aktualne. Rozwój edukacji dorosłych ma istotne, a może główne miejsce w przyjmowanych aktualnie strategiach uczenia się w ciągu całego życia. Z uwagi na szczególne wyzwania związane z szerzeniem umiejętności czytania i pisania jako fundamentu wszelkiej edukacji i rozwoju w dokumencie Ram Belémskich rekomenduje się skuteczną walkę z analfabetyzmem u dorosłych jako najważniejszy priorytet (www.unesco.org/uil, 2009).

Temu celowi mają służyć działania polityczne i legislacyjne wszechstronne, globalne i zintegrowane w ramach perspektywy uczenia się przez całe życie, we wszystkich jego obszarach, oparte na podejściu sektorowym i międzysektorowym. Rządy również poprzez mechanizmy finansowe powinny zapewnić reprezentację oraz sprawiedliwe uczestnictwo wszystkich interesariuszy zgodnie z potrzebami wszystkich uczących się, szczególnie tych najmniej uprzywilejowanych.

Jakość, sprzyjanie kulturze uczenia się i edukacji jako holistyczna, wielowymiarowa koncepcja i praktyka, wymagają ciągłej uwagi oraz rozwoju.

Realizację Ramowego Planu Działań z Belém wymaga wzmożenia pracy z partnerami na całym świecie przy zaprojektowaniu i wdrożeniu mechanizmów rozwoju edukacji, w tym monitoringu wdrożenia Ram.

Podsumowanie

Konferencja przedstawiła złożone i trudne problemy współczesnego świata znajdujące swoje odbicie w sytuacji edukacji dorosłych. Edukacja dorosłych, uczenie się w ciągu całego życia, jak wynika z tytułu konferencji jest postrzegana jako najważniejsza strategia rozwoju. Głównym problemem i zadaniem współczesności jest likwidacja ogromnych dysproporcji między regionami, państwami, grupami społecznymi. Szanse rozwoju edukacji, także w nowych technologiach informatycznych i wymianie dobrych praktyk, tkwią w rozwoju edukacji, głównie nieformalnej i pozaformalnej. Nawołuje się do doskonalenia narzędzi pomiaru, metod pomiaru jakości i efektywności kształcenia, indywidualizacji metod kształcenia.

Współczesne strategie edukacji nie tylko dorosłych opierają się na dominującej tendencji rozwoju uczenia się w ciągu całego życia.

Confintea VI była demonstracją świadomości swoich celów i potrzeb krajów, głównie Ameryki Łacińskiej, Afryki.

W tym ogromie działań zmierzających do przygotowania raportów analiz tylko w niewielkim i niewidocznym stopniu uczestniczyły polskie organizacje i instytucje. Szkoda. Niestety nie jesteśmy znani w świecie. Ogromne bogactwo, dokumenty konferencji stanowią doskonałą diagnozę, analizę porównawczą między regionami i państwami.

Wnioski z globalnej analizy przedstawione w dokumentach Confintea VI mogą być twórczą inspiracją badań – mogą dać nam szansę międzynarodowego otwarcia i współpracy.

Główne problemy, tendencje, strategie rozwoju zostały wyartykułowane w raportach krajowych, regionalnych i raporcie globalnym, zaś w formie zadań i deklaracji przedstawione w Ramach Belemskich. Zachęcamy do studiowania dokumentów Confintea VI, w tym również wydanej przez nas książki – zbioru podstawowych dokumentów w języku polskim.

Literatura

1. Bednarczyk H., Pawłowa M., Przybylska E. (red.): (2010), *Życie i uczenie się dla realnej przyszłości. Siła uczenia się dorosłych. Materiały Międzynarodowej Konferencji UNESCO Confintea VI*. Polski Komitet UNESCO, ITeE – PIB. Radom.
2. Bélanger P. (2009), *From rhetoric to action*. (CONFINTEA VI), Belém, (www.unesco.org/uil).
3. *Belem Framework for Action*. (2009), UNESCO UIL, Hamburg, (www.unesco.org/uil).
4. Bochniak M.: (1997), *Hamburska Deklaracja Edukacji Dorosłych*. Edukacja Dorosłych 4/97.
5. Bokova I.: (2009), *Address by Director-General of UNESCO*. (CONFINTEA VI), Belém (www.unesco.org/uil).
6. *European Centre for the Development of Vocational Training* (2010), (www.cedefop.europa.eu).
7. *Global Report on Adult Learning and Education UNEVOC* (2009), UNESCO UIL, Hamburg (www.unesco.org/uil).
8. Haddad F.: (2009), *Address by Minister of Education Brazil* (CONFINTEA VI), Belém (www.unesco.org/uil).

9. International Centre for Technical and Vocational Education and Training, (www.unevoc.unesco.org).
10. Konaré A. O.: (2009), Address by former President of the Republic of Mali, former Chairman of the Commission of the African Union, Belém (www.unesco.org/uiil).
11. Nowakowski M.: (2009), Pedagogika Paulo Freire wobec skrajności cywilizacji. Edukacja Ustawiczna Dorosłych – Polish Journal of Continuing Education 1/2009.
12. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (www.unesco.org).
13. Wiśniewski J.: (2009), Rozwój i stan uczenia się i edukacji osób dorosłych (ALE). Raport krajowy z Polski. MEN.

W publikacji wykorzystano obszerne fragmenty artykułu H. Bednarczyka *Strategie rozwoju edukacji dorosłych w kontekście Konferencji UNESCO Confintea VI* opublikowanego w materiałach konferencyjnych *Całozyciowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki* pod redakcją prof. dr hab. Ewy Solarczyk-Ambrozik.

prof. dr hab. Henryk BEDNARCZYK
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB Radom
e-mail: henryk.bednarczyk@itee.radom.pl

Ramowy plan działania z Belém

Belém Framework for Action

Preambuła

1. My, 156 państw członkowskich UNESCO, przedstawiciele organizacji społeczeństwa obywatelskiego, partnerzy społeczni, agencje ONZ, agencje międzyrządowe i sektor prywatny, zebraliśmy się w Belem do Para w Brazylii w grudniu 2009 roku jako uczestnicy Szóstej Międzynarodowej Konferencji na temat edukacji dorosłych (CONFINTEA VI), by podsumować postęp w dziedzinie uczenia się i edukacji poczyniony od CONFINTEA V. Prawo do edukacji obejmuje prawo do edukacji dla młodzieży i osób dorosłych, a do nas należy wytyczenie nowej, pilnej drogi działania, aby umożliwić realizację tego prawa wszystkim młodym i dorosłym osobom.
2. Stale powtarzamy, jak fundamentalną rolę pełni uczenie się i edukacja dorosłych, zgodnie z ustaleniami z pięciu konferencji na temat edukacji dorosłych (CONFINTEA I–V) od 1949 roku. Jednomyślnie podejmujemy się szybkiego rozwoju programu uczenia się i edukacji osób dorosłych z poczuciem naglącej potrzeby.
3. Zatwierdzamy definicję edukacji osób dorosłych, zamieszczoną w „Rekomendacji dotyczącej rozwoju edukacji osób dorosłych”, powstałą w 1976 r. w Nairobi, a rozwiniętą w „Deklaracji Hamburskiej” z 1997 r. Mianowicie, edukacja osób dorosłych oznacza „całość ciągłych procesów uczenia się, formalnych lub innych, za pomocą których osoby uważane za dorosłe przez społeczność, do której należą, rozwijają swoje zdolności, poszerzają wiedzę, a także podnoszą kwalifikacje techniczne i zawodowe lub też kierują je w nową stronę, aby zrealizować swoje potrzeby, jak i te społeczne”.
4. Potwierdzamy, że umiejętność czytania i pisanie jest najważniejszym fundamentem, na którym buduje się wszechstronne, globalne i zintegrowane uczenie się młodzieży i dorosłych przez całe życie i we wszystkich jego obszarach. Biorąc pod uwagę znaczenie umiejętności czytania i pisanie na świecie, uznajemy, że konieczne jest podwojenie naszych wysiłków w celu umożliwienia realizacji obecnych celów i priorytetów związanych z walką z analfabetyzmem u osób dorosłych według zapisu w EFA, UNLD i LIFE, wszystkimi możliwymi środkami.
5. Edukacja młodzieży i dorosłych pozwala szczególnie kobietom poradzić sobie z wieloma kryzysami społecznymi, ekonomicznymi oraz politycznymi. Dlatego też uznajemy za kluczową rolę uczenia się i edukacji osób dorosłych w realizacji programów działania Milenijnych Celów Rozwoju (MDGs), Edukacji dla Wszystkich (EFA) i ONZ na rzecz zrównoważonego rozwoju ludzkiego, społecznego, ekonomicznego, kulturalnego i środowiskowego, w tym równości płci (CEDAW i Pekńska Platforma Działania).

6. Dlatego też przyjmujemy Ramowy plan działania z Belem, który będzie nas prowadzić ku wykorzystaniu siły oraz potencjału uczenia się i edukacji osób dorosłych na rzecz zrównoważonej przyszłości dla wszystkich.

W stronę uczenia się przez całe życie

7. Uczenie się przez całe życie ma niebywałe znaczenie dla rozwiązywania problemów i wyzwań globalnych oraz edukacyjnych. Uczenie się przez całe życie „od kołyski po grób” to filozofia, podstawy konceptualne i organizacyjna zasada edukacji, oparta na globalnych, emancypacyjnych, humanistycznych i demokratycznych wartościach, wszechstronnych oraz bazujących na wizji społeczeństwa opartego na wiedzy. Potwierdzamy cztery filary kształcenia się, zgodnie z zaleceniami Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku, mianowicie: uczenie się, by wiedzieć, uczenie się, by działać, uczenie się, by być, uczenie się, by żyć razem.
8. Uznanie, że uczenie się i edukacja dorosłych są kluczowymi składnikami procesu uczenia się przez całe życie, który obejmuje ciągłość kształcenia się: edukację formalną, nieformalną oraz pozaformalną. Uczenie się i edukacja dorosłych zaspokajają potrzeby kształceniowe młodzieży, dorosłych i osób starszych.
Uczenie się i edukacja dorosłych obejmują szeroki zakres – edukację ogólną, zawodową, w rodzinie, obywatelską oraz wiele innych obszarów, a ich priorytety zależą od specyficznych potrzeb poszczególnych państw.
9. Jesteśmy całkowicie przekonani do inspirującej, kluczowej roli uczenia się przez całe życie w rozwiązywaniu globalnych oraz edukacyjnych problemów i wyzwań. Jesteśmy przekonani, że uczenie się i edukacja dorosłych wyposażają ludzi w konieczną wiedzę, zdolności, umiejętności oraz kompetencje potrzebne do korzystania ze swoich praw i rozwijania ich, a także do przejmowania kontroli nad swoim życiem. Uczenie się i edukacja dorosłych stanowią także imperatyw dla osiągnięcia równości i włączania społecznego, zmniejszenia biedy oraz budowania sprawiedliwych, tolerancyjnych, zrównoważonych społeczeństw opartych na wiedzy.

Rekomendacje

10. Mimo osiągnięć i postępu poczynionego od CONFINTEA V, jesteśmy świadomi wyzwań wciąż stojących przed nami. Wiemy też, że realizacja prawa do edukacji dla dorosłych i młodzieży jest uzależniona od polityki, finansów, partycypacji, włączania, równości oraz jakości zgodnie z załączonym Oświadczeniem o jawności, dlatego też jesteśmy zdeterminowani do realizacji zapisanych rekomendacji. Z uwagi na szczególne wyzwania związane z szerzeniem umiejętności czytania i pisania rekomendacje dotyczące walki z analfabetyzmem u osób dorosłych będą dla nas najważniejsze.

Umiejętność czytania i pisania u osób dorosłych

11. Umiejętność czytania i pisania to nieodzowny fundament, pozwalający młodzieży i dorosłym zaangażować się w opcje kształcenia na wszystkich etapach tego procesu. Jest to nieodłączna część prawa do edukacji. Jest to też warunek wzmocnienia pozycji osobistej, spo-

łącznej i politycznej. Umiejętność czytania i pisania to niezbędny element budowania umiejętności radzenia sobie z powstającymi wyzwaniami i złożonościami życia, kultury, gospodarki oraz społeczeństwa.

Biorąc pod uwagę niezmienny ogrom wyzwania związanego ze zwalczaniem analfabetyzmu, a także z ciągłym marnowaniem potencjału i zasobów ludzkich, konieczne jest podwojenie wysiłków na rzecz redukcji analfabetyzmu o 50% wobec poziomu z 2000 roku do 2015 roku (Cel 4 EFA i inne zobowiązania międzynarodowe), gdzie ostatecznym celem jest całkowita likwidacja analfabetyzmu.

W tym celu zobowiązujemy się do:

- Zapewnienia, że wszystkie badania i procesy gromadzenia danych uznają naukę czytania i pisania za proces ciągły.
- Przygotowania planu działania z precyzyjnymi celami i terminami realizacji tego zadania w oparciu o krytyczną ocenę poczynionych postępów, napotkanych przeszkód i zidentyfikowanych słabych punktów.
- Zmobilizowania i zwiększenia wewnętrznych i zewnętrznych zasobów i doświadczeń w celu: zrealizowania programów nauczania czytania i pisania na większą skalę, w większym zakresie, o większym zasięgu i wyższej jakości, umocnienia integralnych procesów zachodzących w średniej perspektywie czasowej i zapewnienia, że ludzie osiągną stałą umiejętność czytania i pisania.
- Rozwinięcia takiego sposobu nauczania czytania i pisania, który został zaadaptowany do potrzeb uczących się i prowadzi do funkcjonalnej oraz trwałej wiedzy, umiejętności i kompetencji uczestników, umożliwiając im kontynuowanie uczenia się przez całe życie (ich osiągnięcia będą potwierdzane za pomocą odpowiednich metod i instrumentów oceny).
- Koncentrowania działań w zakresie nauki czytania i pisania na kobietach i wysoce defaworyzowanych populacjach (m.in. ludność tubylcza, więźniowie), kładąc ogólny nacisk na ludność wiejską.
- Ustalania międzynarodowych wskaźników i celów w obszarze nauki czytania i pisania.
- Systematycznego śledzenia i raportowania postępów, między innymi w zakresie inwestycji i adekwatności zasobów dotyczących nauki czytania i pisania w każdym kraju oraz na poziomie globalnym poprzez włączenie specjalnego rozdziału do Globalnego Raportu Monitorującego Edukacji dla Wszystkich.
- Planowania i wdrażania działań z zakresu kształcenia ustawicznego, szkolenia oraz rozwoju umiejętności wykraczających poza podstawowe umiejętności czytania i pisania wspierane przez korzystne środowisko.

Polityka

12. Działania polityczne i legislacyjne na rzecz edukacji osób dorosłych muszą być wszechstronne, globalne i zintegrowane w ramach perspektywy uczenia się przez całe życie i we wszystkich jego obszarach, oparte na podejściu sektorowym i międzysektorowym. Muszą też obejmować oraz łączyć wszystkie komponenty uczenia się i edukacji.

W tym celu zobowiązujemy się do:

- Rozwijania i wdrażania w pełni skalkulowanych kosztowo działań, planów o precyzyjnie określonych celach i rozwiązań legislacyjnych w obszarze nauki czytania i pisanie osób dorosłych, edukacji młodych ludzi i dorosłych oraz kształcenia ustawicznego.
- Przygotowania specyficznych i konkretnych planów działań w obszarze edukacji i uczenia się dorosłych, które są zintegrowane z Milenijnymi Celami Rozwoju, Edukacją dla Wszystkich oraz programami ONZ, jak również innymi krajowymi i regionalnymi planami rozwojowymi i z działaniami LIFE tam, gdzie one funkcjonują.
- Zapewnienia, że edukacja i uczenie się dorosłych są włączone do inicjatywy ONZ „One United Nations”.
- Ustalenia odpowiednich mechanizmów koordynacyjnych, takich jak komitety monitorujące z udziałem wszystkich interesariuszy zaangażowanych w edukację i uczenie się dorosłych.
- Rozwijania i ulepszania struktur i mechanizmów uznawalności, walidacji i akredytacji wszystkich form uczenia się poprzez ustalenie ram porównywalności.

Rządy

13. Dobre rządy ułatwiają wdrożenie polityki uczenia się i edukacji osób dorosłych w efektywny, transparentny, odpowiedzialny i sprawiedliwy sposób. Reprezentacja oraz udział wszystkich interesariuszy są nieodzowne dla możliwości reakcji na potrzeby wszystkich uczących się, szczególnie tych najmniej uprzywilejowanych.

W tym celu zobowiązujemy się do:

- Tworzenia i utrzymywania mechanizmów zaangażowania władz publicznych na wszystkich szczeblach administracyjnych, organizacji społeczeństwa obywatelskiego, partnerów społecznych, sektora prywatnego, społeczności oraz organizacji dorosłych uczniów i ich nauczycieli w rozwój, realizację oraz ewaluację polityk i programów edukacji i nauczania dorosłych.
- Podejmowania środków wspierających konstruktywne i świadome angażowanie się organizacji społeczeństwa obywatelskiego, społeczności i organizacji dorosłych uczniów w rozwój, realizację i ewaluację polityki edukacyjnej i programów.
- Promowania i wspierania międzysektorowej i międzyministerialnej współpracy.
- Wspierania ponadnarodowej współpracy pomiędzy projektami i grupami sieciowymi w celu wymiany know-how i praktyk innowacyjnych.

Finansowanie

14. Uczenie się i edukacja osób dorosłych to wartościowa inwestycja, która przynosi korzyści społeczne poprzez tworzenie bardziej demokratycznych, pokojowych, włączających, produktywnych, zdrowych i zrównoważonych społeczeństw. Znaczne inwestycje społeczne są niezbędne dla zapewnienia jakości uczenia się i edukacji osób dorosłych.

W tym celu zobowiązujemy się do:

- Przyspieszenia działań podjętych w celu wypełnienia rekomendacji CONFINTEA V, aby uzyskać co najmniej sześcioprocentowe inwestowanie produktu krajowego brutto w edu-

cję oraz działania w celu zapewnienia wzrostu inwestycji w edukację i uczenie się dorosłych.

- Zwiększenia istniejących zasobów edukacyjnych i budżetów ministerialnych, aby zrealizować cele strategii zintegrowanej edukacji i uczenia się dorosłych.
- Rozważenia nowych i większego otwarcia istniejących ponadnarodowych programów finansujących edukację i uczenie się czytania i pisanie dorosłych zgodnie z działaniami podjętymi w ramach Programu Kształcenia Ustawicznego Unii Europejskiej.
- Tworzenia bodźców do promowania nowych źródeł finansowania, m.in. z sektora prywatnego, organizacji pozarządowych, społeczności i osób prywatnych, przestrzegając zasad równości i partycypacji.
- Nadawanie priorytetu inwestycjom w kształcenie ustawiczne kobiet, populacji wiejskiej i osób niepełnosprawnych.

Popierając te strategie wzywamy partnerów międzynarodowych do:

- Wypełnienia swoich zobowiązań w celu zapobiegania brakom finansowym przeszkadzającym w osiągnięciu celów Edukacji dla Wszystkich, zwłaszcza celu 3 i 4 (uczenie się młodzieży i dorosłych, nauka czytania i pisanie osób dorosłych).
- Zwiększenia funduszy i wsparcia administracyjnego w obszarze nauki czytania i pisanie, uczenia się i edukacji osób dorosłych oraz zbadania możliwości stosowania alternatywnych mechanizmów finansowych, takich jak zamiana lub umorzenie długów.
- Wyegzekwowania, aby sektorowe plany edukacyjne przedkładane w ramach Inicjatywy FTI obejmowały wiarygodne działania i inwestycje w obszarze nauki czytania i pisanie dorosłych.

Udział, zaangażowanie i równość

15. Edukacja włączająca jest fundamentalna dla osiągnięcia rozwoju zasobów ludzkich, społecznego oraz ekonomicznego. Rozwój potencjału wszystkich jednostek ma istotne znaczenie dla ich odpowiedzialnego zaangażowania we wspólne życie w harmonii i z godnością. Nie może zaistnieć wykluczenie ze względu na wiek, płeć, przynależność etniczną, status emigranta, język, religię, niepełnosprawność, pochodzenie wiejskie, tożsamość lub orientację seksualną, ubóstwo, wysiedlenie lub uwięzienie. Szczególnie ważne jest zwalczanie kumulacyjnych efektów wielokrotnego nieuprzywilejowania. Należy podjąć działania na rzecz motywacji i dostępu dla wszystkich.

W tym celu zobowiązujemy się do:

- Promowania i ułatwiania bardziej równego dostępu i udziału w edukacji i uczeniu się dorosłych poprzez wspieranie kultury uczenia się i eliminowanie barier dostępu.
- Promowania i wspierania bardziej sprawiedliwego dostępu i udziału w edukacji i uczeniu się dorosłych poprzez dobrze zaplanowane poradnictwo i informację, jak również poprzez działania i programy, takie jak Tydzień Dorosłego Ucznia i festiwale naukowe.
- Wczesnego przewidywania i reagowania na potrzeby identyfikowalnych grup wchodzących na ścieżkę wielokrotnego nieuprzywilejowania, zwłaszcza w okresie wczesnej dorosłości.

- Tworzenia wielozadaniowych centrów edukacyjnych w społecznościach lokalnych i zwiększania dostępu i udziału w całej gamie programów nauczania i edukacji dla kobiet, uwzględniających ich specyficzne potrzeby i wymagania.
- Wspierania rozwoju nauki czytania i pisanie w różnych językach autochtonicznych poprzez tworzenie odpowiednich programów, metod i materiałów, które uznają i doceniają ich kulturę, wiedzę i metodologię, ale jednocześnie rozwijają w adekwatny sposób nauczanie drugiego języka wśród szerszej społeczności.
- Wspierania finansowego systematycznego koncentrowania się na grupach defaworyzowanych (na przykład autochtoni, tubylcy, migranci, ludzie ze specjalnymi potrzebami, ludność wiejska) w obszarze wszystkich działań edukacyjnych, na przykład w formie darmowych lub subsydiowanych przez rząd programów nauczania, stypendiów, zniesienia opłat i płatnych urlopów szkoleniowych.
- Zapewniania edukacji na odpowiednim poziomie dla dorosłych w więzieniach.
- Przyjęcia podejścia holistycznego i zintegrowanego, między innymi uwzględniającego mechanizm identyfikowania interesariuszy, obowiązków państwa w partnerstwie z organizacjami społeczeństwa obywatelskiego, interesariuszami rynku pracy, uczącymi się i nauczającymi.
- Rozwijania efektywnych działań edukacyjnych dla migrantów i uchodźców, co stanowi punkt centralny pracy rozwojowej.

Jakość

16. Jakość uczenia się i edukacji jest holistyczną, wielowymiarową koncepcją i praktyką, wymagającą ciągłej uwagi oraz rozwoju. Sprzyjanie kulturze jakości w uczeniu się osób dorosłych wymaga adaptacji treści i sposobu jej dostarczania, oceny potrzeb ucznia, nabywania wielu kompetencji i wiedzy, profesjonalizacji edukatorów, wzbogacenia środowisk uczenia się oraz wzmocnienia pozycji jednostek i społeczności.

W tym celu zobowiązujemy się do:

- Rozwijania kryteriów jakości dla programów nauczania, materiałów szkoleniowych i metodologii nauczania w programach edukacyjnych dla dorosłych, uwzględniając rezultaty i efekty.
- Uznawania różnorodności i pluralizmu form nauczania.
- Podnoszenia poziomu szkoleń, warunków zatrudnienia i profesjonalizacji edukatorów dorosłych, na przykład poprzez tworzenie partnerstw z instytucjami szkolnictwa wyższego, stowarzyszeniami nauczycieli i organizacjami społeczeństwa obywatelskiego.
- Przygotowania kryteriów do oceny wyników uczenia się dorosłych na różnych poziomach.
- Zastosowania precyzyjnych wskaźników pomiaru jakości.
- Udzielania większego wsparcia systematycznym, interdyscyplinarnym badaniom na temat edukacji i uczenia się osób dorosłych, uzupełnianym przez systemy zarządzania wiedzą w celu zbierania, analizy i upowszechniania danych i dobrych praktyk.

Monitoring wdrożenia Ramowego planu działania z Belém

17. Czerpiąc siłę z naszej wspólnej woli ponownego wzmocnienia uczenia się i edukacji osób dorosłych w naszych krajach i na arenie międzynarodowej, zobowiązujemy się do następujących działań związanych z odpowiedzialnością i monitoringiem. Uznajemy potrzebę ważnych i rzetelnych danych ilościowych oraz jakościowych w celu informowania o naszych działaniach związanych z uczeniem się i edukacją osób dorosłych. Dla realizacji Ramowego planu działania z Belém niezwykle ważna jest praca z naszymi partnerami w celu zaprojektowania i wdrożenia regularnych mechanizmów rejestrowania i obserwacji na poziomie krajowym i międzynarodowym.

W tym celu zobowiązujemy się do:

- Inwestowania w proces budowania zbioru porównywalnych danych z zakresu ustawicznej nauki czytania i pisanie oraz edukacji dorosłych.
- Regularnego zbierania i analizowania danych oraz informacji na temat udziału i postępów w programach edukacji dla dorosłych, podzielonych według płci i innych czynników w celu dokonania oceny zachodzących zmian i dzielenia się dobrymi praktykami.
- Stworzenia mechanizmu regularnego monitoringu oceniającego realizację zobowiązań podjętych na CONFINTEA VI.
- Zarekomendowania przygotowania trzyletniego raportu o postępach, który zostanie przedłożony UNESCO.
- Zainicjowania mechanizmów monitoringu regionalnego z precyzyjnymi punktami odniesienia i wskaźnikami.
- Przygotowania krajowego raportu o postępach na śródkresowy przegląd CONFINTEA VI, który zbiega się w czasie z Edukacją dla Wszystkich i Milenijnymi Celami Rozwoju w roku 2015.
- Wspierania współpracy Południe-Południe jako kontynuacji Milenijnych Celów Rozwoju i Edukacji dla Wszystkich w obszarze nauki czytania i pisanie dorosłych, edukacji dorosłych i uczenia się przez całe życie.
- Monitorowania współpracy w obszarze edukacji dorosłych w podziale na dyscypliny i sektory, takie jak: rolnictwo, opieka zdrowotna i zatrudnienie.

W celu wsparcia kontynuacji i monitoringu na szczeblu międzynarodowym wzywamy UNESCO i jego struktury do:

- Wspierania krajów członkowskich poprzez przygotowanie i rozwijanie otwartego systemu zarządzania wiedzą w celu kompilowania danych i studiów przypadku dobrych praktyk, do których dane udostępniać będą same państwa członkowskie.
- Przygotowania wskazówek i wytycznych dotyczących wszystkich rezultatów uczenia się, także tych uzyskanych w ramach edukacji nieformalnej i pozaformalnej, tak aby te były poświadczone i uznawalne.
- Skoordinowania, przez Instytut Kształcenia Ustawicznego UNESCO w partnerstwie z Instytutem Statystyki UNESCO, procesu monitoringu na poziomie ogólnoswiatowym, w celu sporządzania bilansów i periodycznego raportowania o postępach w edukacji i uczeniu się dorosłych.

- Przygotowywania na tej podstawie regularnych raportów globalnych na temat edukacji i uczenia się dorosłych (GRALE)
- Dokonania przeglądu i zaktualizowania do roku 2012 Rekomendacji z Nairobi na temat rozwoju edukacji dorosłych (1976).

Tłumaczyła: Agata Szczygieł/Katarzyna Pladys

Od słów do czynów

From rhetoric to action

Słowa kluczowe: ustawiczna edukacja dorosłych, UNESCO, projekty, programy.

Key words: continuing adult education, UNESCO, projects, programmes.

Summary:

The article presents the history of conferences organized by UNESCO. The author presents a general concept and assumptions of CONFITEA VI calling for putting theoretical matters quick-ly into action, in other words: "From rhetoric to action". Five ways for action that will put into action the ideas of continuing adult education have been elaborated.

Wprowadzenie

Na wstępie chciałbym podziękować UNESCO za zaproszenie mnie, jako przewodniczącego Międzynarodowej Rady Edukacji Dorosłych, do wygłoszenia kilku słów. Wraz z innymi przedstawicielami społeczności cywilnej przybyliśmy tutaj, aby współpracować nad prawem do kształcenia ustawicznego, nauki przez całe życie. To dlatego, iż jesteśmy przekonani, że ustawiczny rozwój wiedzy i kompetencji wśród populacji dorosłych jest jedną z najbardziej strategicznych inwestycji, do jakiej nawiązuje się współczesne społeczeństwa.

Jest to pilne, bez tego ludzkość nie będzie miała swoich wewnętrznych sposobów na stawianie czoła wyzwaniom, które się już zarysowują. Krwawe konflikty, które się nagle pojawiają na wszystkich kontynentach, dobrze to wykazują. Bez społeczeństwa cywilnego wykształconego i silnego wewnętrznie, takie katastrofy wydają się nie do uniknięcia. Tak, bez przyznania prawa do nauki, bez wzmocnienia u podstaw codziennych kompetencji dyplomatycznych, możliwość pokojowego rozwiązywania konfliktów, nieważne w jakim kraju, praktycznie nie istnieje. Edukacja dorosłych jest więc głównym narzędziem do osiągnięcia pokoju.

Ale jak naprawdę osiągnąć cel inwestowania w kształcenie podczas całego życia obywateli i obywaterek?

Podczas obrad przygotowawczych do CONFINEAT VI partnerzy międzynarodowi, narodowi lub spoza rządu, wszyscy uzgodnili, że w tej VI międzynarodowej konferencji na temat edukacji dorosłych trzeba będzie przejść od słowa do czynu. Hasłem dla wszystkich i dla każdego z partnerów stało się stwierdzenie z końcowej sesji CONFITEA VI „od retoryki do działania”.

Ale żeby naprawdę przejść od słów do czynów, trzeba odpowiedzieć na dwa pytania: dlaczego ważne jest i nawet pilne, żeby dorośli i młodzi poza szkołą mogli rozwijać swój potencjał? jak przejść do czynów, jak uczynić to możliwym od zaraz?

Dlaczego stało się koniecznym rozwijanie edukacji podczas całego życia?

Te pytania są ważne, ponieważ stoją u podstaw woli politycznej, do której ta konferencja, my wszyscy się odwołujemy.

Dlaczego więc inwestować w rozwój zdolności inicjatywy dorosłych, we wzrost ich zdolności działania?

Przed wszystkim dlatego, że *cele rozwoju tysiąclecia* nie są możliwe do zrealizowania bez aktywnego i mądrego udziału całego społeczeństwa. Nie można zwalczyć AIDS bez uprzedniej prewencji, nie można pohamować gwałtownego wzrostu tej pandemii, jak i zresztą malarii, bez społeczeństwa wykształconego i w miarę możliwości zabezpieczonego, bez czynności edukacyjnych i promocji zdrowia. To się nazywa edukacją dorosłych.

Nie można zapewnić **edukacji** podstawowej dla wszystkich dzieci świata bez aktywnego uczestnictwa w niej rodziców, bez dania im środków do osiągnięcia tego celu, bez edukacji rodzicielskiej. To również nazywa się edukacją dorosłych.

Nie uda nam się zredukować **głodu** na całym świecie, przezwyciężyć kryzysu żywnościowego bez umożliwienia rolnikom i wieśniakom zwiększenia wydajności z ich ziemi, bez odważnego inwestowania w rozszerzenie i upowszechnienie rolnictwa. I to się również nazywa edukacją dorosłych. W oświadczeniu: cele rozwoju tysiąclecia, edukacja dorosłych i młodych poza szkołą nie jest nigdzie wzmiankowana, ale w istocie ona jest odczuwalna jako warunek konieczny do ich realizacji. Nie można będzie podjąć ośmiu dużych wyzwań, które ludzkość sobie postawiła, jeśli 20%, 30%, 40% albo gorzej 60% populacji dorosłych nie ma możliwości zaopatrzyć się w narzędzia do ich realizacji. Żaden z *Celów Rozwoju Tysiąclecia* nie może być osiągnięty bez aktywnego udziału, a więc bez edukacji młodych i dorosłych.

Dlaczego w pełni kryzysu ekonomicznego niektóre kraje postanowiły inwestować w kształcenie dorosłych? Ponieważ uznano, że to w nim zawiera się jeden z głównych składników strategii **wyjścia z kryzysu**. Kształcenie ustawiczne populacji aktywnej nie jest luksusem lub wydatkiem socjalnym; ono jest jedną z koniecznych odpowiedzi na ponowną aktywność przemysłową w kontekście rynku światowego, który jest w kłopotach. Trzeba zastopować polityki makroekonomiczne, które chciałyby przeszkodzić krajom w inwestowanie w kwalifikacje ich aktywnej populacji właśnie po to, żeby się lepiej przygotować do wyjścia z kryzysu. Te makropolityki raczej wydają się nie uznawać, że wymagania zmiany w sposobach i technikach produkcji, jak również w organizacji pracy nie mogą być realizowane bez przyspieszonego podniesienia podstawowych kwalifikacji narodu. Przedsiębiorstwa je podnoszą, żeby zająć nową pozycję, pracownicy tego żądają, żeby chronić ich prawa do pracy, a narodowości migrujące ich potrzebują, żeby mieć lepsze kwalifikacje w kraju przyjmującym, a przede wszystkim tam nauczyć się języka. Podobnie jest w gospodarce nieformalnej, gdzie kobiety i mężczyźni, którzy tam działają, żeby przeżyć, powinni również zwiększać swoje kompetencje. Poza tym cała praca związana z podnoszeniem kwalifikacji, która stała się koniecznością, nosi nazwę edukacji dorosłych.

Dlaczego należy uznawać prawo mężczyzn i kobiet do edukacji przez całe życie? Przecież wszyscy mamy prawo do życia w godności. Możliwość kontynuowania nauki dzisiaj, dla każdego obywatela i obywatelki, bez względu na miejsce zamieszkiwania na naszej planecie nie jest przyjemnością dodatkową, zarezerwowaną dla uprzywilejowanej mniejszości. Uczyć się to powiększać swoją autonomię, to cieszyć się tą nieodzowną wolnością stawiania pytań i dowiadywania się więcej, to odnajdywanie szacunku dla samego siebie, a w konsekwencji i dla innych, to jest pozwolenie każdemu obywatelowi na wzmocnienie jego poczucia osobistej skuteczności, to radosne eksperymentowanie z uczeniem się. Prawo do nauki nie jest luksusem, ale źródłem wewnętrznej energii, która staje się społecznie potrzebna, aby kontynuować w naszych współczesnych społeczeństwach własną rozbudowę, jak i budowę naszych wspólnot. Wszyscy mamy prawo do życia na szczytach inteligencji ludzkiej. Wszyscy mamy prawo do nauki życia, do nauki stawiania się, do nauki życia razem. Móc współtworzyć własne życie we wszystkich jego etapach, które na nas czekają, jest uprawnioną aspiracją. „Lifelong learning” nie może być „lifelong” i „lifewide”, jeśli nie jest również „lifedeeep”. To właśnie tym jest edukacja dorosłych i dlatego kształcenie ustawiczne stało się fundamentalnym prawem.

Jeśli jesteśmy coraz bardziej zgodni co do konieczności kształcenia ustawicznego, to dlatego, że stało się ono głównym narzędziem rozwoju naszych społeczeństw, które nie mogą pozostawać myślące bez stałego czuwania społeczeństwa cywilnego, społeczeństwa, w którym konieczność przewidywania nie może być przeprowadzona bez jego uczestnictwa. Kiedy mówimy o uczestnictwie, mówimy o zdobytych informacjach i o większej zdolności działania. Tak, edukacja dorosłych stała się fundamentalną prerogatywą, ponieważ stała się ona powszechnie konieczna do egzekwowania wszystkich innych praw: prawa do opieki zdrowotnej, do pracy, prawa do czystego środowiska, do obrony przed dyskryminacją w zależności od płci, orientacji seksualnej, wieku itd. I tak uznane z mocy prawa i uzasadnione kształcenie podstawowe dorosłych będzie mogło być dostępne na całej planecie; i to ogólne upowszechnienie edukacji stanie się potężną dźwignią rozwoju socjoekonomicznego i podniesienia jakości życia.

Nie możemy czekać 35 lat, aby populacja dorosłych mogła podwyższyć swoje wykształcenie podstawowe bądź żeby je zdobywała jedyną drogą, jaką jest edukacja młodych. Teraz trzeba działać w obrębie pokolenia dorosłych. Społeczeństwa na Południu i na Północy nie mogą czekać na CONFINTEA IX bądź na rok 2043, aby podnieść poziom kwalifikacji podstawowych ich dorosłej społeczności. To teraz, przez pięć lub dziesięć najbliższych lat, dzisiejsi dorośli potrzebują zdobywać nowe kompetencje i zdolności działania. Oczywiście kształcenie podstawowe jest główne, ono jest zdobytą bazą dla kontynuacji uczenia się w dalszym życiu. Jednakże to kształcenie na początku życia nie wystarczy. Ścieżki życia są zbyt niepewne, przemiany zbyt liczne, konteksty zbyt często zmieniające się. Gdyby trzeba było, żeby ścieżka edukacyjna dzisiejszych obywateli zatrzymała się na wyjściu ze szkoły młodych, byłoby to katastrofą. A jednak roczne raporty UNESCO na temat *Edukacja Dla Wszystkich* wykazują, że szkolenie podstawowe dorosłych pozostaje „tragicznie niedofinansowane”.

To, co nas zajmuje w tej VI międzynarodowej konferencji na temat edukacji dorosłych, to również stały wzrost produktywności socjalnej, kulturalnej i ekonomicznej naszych społeczeństw. Organizacje społeczeństwa cywilnego nie odmawiają rozmowy na temat produktywności. Ten wymóg był i ciągle jest jednym z motorów napędowych rozwoju ludzkiego, począwszy od homo sapiens, aż po dzień dzisiejszy. Zdolność do działania i inicjatywy mężczyzn i kobiet była i jest bardziej niż kiedykolwiek strategicznym źródłem, nie tylko najbardziej korzystnym, ale również najbardziej od-

nawalnym. Ale nie trzeba zapominać, co niestety często ma miejsce dzisiaj, że nie można mieć stałego wzrostu produktywności bez sprawiedliwego podziału jej owoców. Nie można też liczyć na udział kolektywnej inteligencji bez sprawiedliwego i bezwarunkowego podziału zysków, w tym produktów, tak aby wszyscy mogli z nich korzystać i do niego się przyczyniać.

To dlatego trzeba poprawić nasze cele i inwestować w kształcenie ustawiczne, tym bardziej że zwrot ku takiej inwestycji jest wykładnią obserwowanej skłonności do szerokiego odradzania się zaciekawienia i wiedzy we wspólnotach, w życiu i w pracy. Ludzkość przeżyje te kryzysy żywnościowe, ekonomiczne, ekologiczne i nieunikniony szok, wynikły ze swojej wielorodności kulturowej jedynie pod warunkiem, że wszyscy obywatele świata będą mieli źródła i możliwości do nauki nowych sposobów produkcji, nowego sposobu życia i współżycia. A ten wzrost produktywności, poprzez stałe odnawianie wiedzy i kompetencji, nosi również nazwę edukacji dorosłych.

Widzimy więc, dlaczego inwestowanie w edukację ustawiczną staje się coraz bardziej ewidentne. Ale jak tego dokonać?

Jak tego dokonać?

Dzisiaj pytanie *jak* stało się równie, jeśli nie bardziej ważne niż *dlaczego*. Ważniejsze oczywiście dlatego, że rozwiązania nie są proste, ale również dlatego, że z braku konkretnych odpowiedzi nie będzie można dokonać poważnych zmian, których przyszłość wymaga od nas od zaraz.

Pierwszym krokiem jest stworzenie **szerokiej wizji aktualnego pola** edukacji dorosłych. Wizji najpierw takiej, która obejmuje całość działań edukacyjnych i szkolenia dorosłych, począwszy od nauki pisania, aż do stałego rozwoju zawodowego lekarzy i inżynierów, przechodząc przez szkolenia związane z pracą, nauką języków, nauczaniem o zdrowiu i środowisku, upowszechnieniem wiedzy rolniczej, nie zapominając o szerokim polu edukacji ludowej, a to w perspektywie aktywnej edukacji w całej rozciągłości życia. Wizja poszerzona o edukację ustawiczną, która potrafi tłumaczyć we wszystkich polach ludzkiej aktywności tę konieczność powiększenia zdolności inicjatywy ludzi, która bierze pod uwagę, we wszystkich dziedzinach, utworzenie sprzyjającego środowiska edukacyjnego, kontekstów działań, które pobudzają ciekawość, wzywają i zachęcają do inicjatywy indywidualnej i zbiorczej, wzbudzają pragnienie uczenia się, które wznieca potrzebę stałego doskonalenia się.

Drugim konkretnym krokiem jest przyjęcie **polityk i aktów prawnych** uznających wyraźnie, że rzeczywistość edukacji we wszystkich naszych krajach jest w pełni zmian, gdzie liczba dorosłych uczących się lub potrzebujących pilnie nauki przewyższa liczbę młodzieży w szkole, w gimnazjum, liceum, na uniwersytetach. A więc przyjęcie polityk, które ustawiają edukację dorosłych w Ministerstwie Edukacji na pozycji odpowiedzialnej za szkolenie podstawowe, za ustawiczne szkolenie zawodowe, za szkolenie na odległość i dostęp dorosłych do nauki po szkole średniej i uniwersyteckiej. Ale też przyjęcie polityk identyfikujących działalności szkoleniowe dorosłych w innych ministerstwach: upowszechnienia rolniczego, gospodarki agrarnej, promocji zdrowia, szkolenia osadzonych, promocji lektury i kultury, działania ministerstw do spraw kobiet, środowiska i bytu socjalnego, nie zapominając oczywiście o ministerstwach do spraw zatrudnienia i imigracji. Aby wypełnić tę misję, bez wątpienia międzyministerialną edukacji dorosłych, trzeba sprostać też nowym wyzwaniom, jak np. komunikacja, synergia i koordynacja, gdzie minister edukacji powinien odgrywać kluczową rolę. Inwestycje w edukację

dorosłych przyniosą owoce dopiero wówczas, gdy ten połączony i intensywny wysiłek wdroży narzędzia do ułatwienia poprzez informację, przyjęcie, odniesienia, uznanie osiągnięć i tygodnie szkoleń dorosłych („adult learners’ week”) tego trudnego wyrażania szerokiej prośby o szkolenia, a także do zapewnienia transferu teorii do działania, to znaczy tam, gdzie można będzie zmierzyć prawdziwy wpływ wymaganego zbiorczego wysiłku.

Na płaszczyźnie międzynarodowej decyzja niniejszej konferencji, aby ponownie przyjrzeć się instrumentowi normatywnemu UNESCO od dziś do 2012, Rekomendacji z 1976 na temat rozwoju edukacji dorosłych tworzy przestrzeń ważną dla odnowienia wizji edukacji dorosłych i zalecenia kroków legislacyjnych i ekonomicznych, aby ułatwić wykonywanie i egzekwowanie prawa do nauki dorosłych. Pod tym względem oczekiwania wobec UNESCO i jego Instytutu Edukacji do spraw Kształcenia Ustawicznego są ogromne, aby stowarzyszyć różne agencje Narodów Zjednoczonych w następstwie tej konferencji.

Trzecią drogą działania jest mobilizacja wszystkich podmiotów: rządowych, ekonomicznych i społeczeństwa cywilnego. Bez tej mobilizacji przyjęcie kroków legislacyjnych i programów rządowych nie będzie mogło dać oczekiwanych rezultatów. Nasze obserwacje to wykazują, że w miarę, jak konieczność podwyższania kompetencji populacji aktywnej zawodowo zostaje wzajemnie uznana przez pracodawców, związki i socjalne organizacje ekonomiczne, to polityki szkolenia ustawicznego stają się skuteczne. Aktywna rola różnych organizacji społeczeństwa cywilnego nie tylko czyni różnice w „wykonywaniu” i „wykonywaniu czymś”, ale również w opracowywaniu polityk i programów, a także w działaniach nadzorujących. Podobnie jest i ze stowarzyszeniami uczących się, ruchem w pełnym rozkwicie we wszystkich regionach świata, aby naświetlić problem specyficznych warunków uczących się dorosłych, trudnościach w pogodzeniu rodziny – pracy – nauki. Wiele światowych sieci zostało utworzonych dookoła i na zewnątrz Międzynarodowej Rady Edukacji Dorosłych podczas ostatnich dziesięciu lat, żeby obudzić opinię publiczną, uwrażliwić podejmujących decyzję i pomóc działaczom w terenie w zorganizowaniu się: myślę tu o **Światowej Kampanii dla Edukacji**, o grupie działających kobiet, *Gender Education Office*, *Hall of Fame* edukacji dorosłych, *Światowym Forum na temat edukacji przez całe życie* i oczywiście *Forum Społeczeństwa Obywatelskiego* na temat edukacji dorosłych i edukacji ludowej, którego pierwsza światowa sesja odbyła się w dniach poprzedzających tę konferencję.

Czwarta droga działania, chociaż najtrudniejsza, to najbardziej istotna, jest to **mobilizacja środków finansowych i zasobów ludzkich**. Nie można tego osiągnąć bez rozwinięcia i zaadaptowania planów działania specyfikujących cele do osiągnięcia, budżetów przyznanych na ten cel, a to wszystko w ramach ustawodawstwa narodowego. Nie jest możliwe mówienie o finansowaniu bez podania konkretnych cyfr. Trzeba, żeby główne mechanizmy finansowe *Edukacji Dla Wszystkich*, takie jak *Education Fast Track Initiative* wyraźnie podtrzymywały cele 3 i 4 EDW (edukacja dla wszystkich) w szerzeniu nauki czytania i pisanie dorosłych. Dobrze znany wniosek przeznaczenia 6% budżetu edukacji narodowej na edukację dorosłych jest realistyczny z punktu widzenia budżetu i konieczny dla rozwoju społeczno-ekonomicznego. Podobnie cel zawarty w *Celach Rozwoju Tysiąclecia* przyznania 0,7% PKB dla pomocy międzynarodowej i propozycja zainwestowania 6% z części przeznaczonej na edukację w rozwój kompetencji ludzi jest koniecznym minimum do dokonania przełomu, którego konieczność uzyskuje teraz consensus. Budżety są wyrazem woli politycznej.

Czy ktoś mógłby wyjaśnić fakt, że kraj, który jest trzecim producentem złota na świecie nie może znaleźć pieniędzy koniecznych na sfinansowanie nauki pisania i czytania dorosłych? Czy możecie zrozumieć, że kraj będący pierwszym światowym producentem boksytu mówi, że nie może sfinansować podstawowego kształcenia żadanego przez kobiety i mężczyzn tego kraju? Nie mogę zrozumieć ponadto, jak jakimkolwiek kraj może akceptować wyczerpanie swoich rezerw naftowych w czasie krótszym niż dwudziestolecie, to znaczy pozbycie się w ten sposób swoich nieodnawialnych zasobów, bez inwestowania funduszy, które zdobywa okresowo w inwestycje długoterminowe, w posiadane zasoby najbardziej odnawialne, to jest w samą ludzką populację, jej zdolność inicjatywy, jej inteligencję. Proszę o rewizję rosnących budżetów przeznaczanych na uzbrojenie, zamiast na inwestycje najbardziej obiecujące, to znaczy, inwestycje w kreatywność ludzi.

Inwestowanie w edukację dorosłych, wymaga również inwestowania w szkolenia i warunki pracy tych, którzy w tym biorą udział: organizują, szkolą. Stawką jest jakość szkolenia, a więc i skuteczność przyznanej stawki inwestycji narodowej.

Piąta i ostatnia droga działania to jest śledzenie, kontrola wyników. Trzeba najpierw, jak to już powiedziano, ustalić własne cele, które pozwolą pilotować działania i poczynić nieodzowne dostosowania. Dokładnie mówiąc, ponieważ rozwiązania nie są łatwe, ważne jest, żeby wprowadzić przejrzyste mechanizmy monitorujące nasze działania i tworzyć regularny raport wszystkim działaczom publicznym, prywatnym i społeczeństwu. Tak, to co się liczy, przyznajmy to wszyscy, to są wyniki i ich ocena, a nie retoryka.

Konkluzja

W 1997 r. odbyła się CONFINTEA V, w następstwie wielkich szczytów w Rio dotyczących środowiska w 1992 r., w Kairze na temat ludności w 1994 r., w Pekinie na temat kondycji kobiet w 1995 r., Kopenhadze na temat rozwoju społecznego w 1996 r. Więcej niż 1/3 z zaleceń tych światowych szczytów odnosiła się do podwyższonej zdolności inicjatywy populacji dorosłych. CONFINTEA V dała się porwać przez ten ruch i powinna na niego odpowiedzieć. Ta V konferencja wypracowała consensus dotyczący szerokiej i dynamicznej wizji edukacji dorosłych, ale rzeczywiste działania, które po niej nastąpiły, nie były na wysokości oczekiwań sformułowanych w *Agendzie dla przyszłości*. Dwanaście lat później CONFINTEA VI odbywa się podczas szczytu w Kopenhadze, dotyczącego przyszłości klimatycznej naszej planety. Kontekst ten czyni jeszcze bardziej płodnym tytuł, który UNESCO z Hamburga nadało niniejszej konferencji: *Adult Learning for a Viable Future*. Jeśli szczyt z Kopenhagi się powiedzie, edukacja dorosłych stanie się wszędzie nie do uniknięcia, aby zmienić sposoby życia, produkcji i konsumpcji. Jeśli szczyt się nie powiedzie, edukacja dorosłych będzie jeszcze bardziej konieczna, aby pozwolić wspólnocie ludzkiej XXI wieku odzyskać coś dla siebie, dowiadywać się więcej i wykazywać postawę obywatelską, po to, żeby zapewnić przyszłość planety dla naszych dzieci, wnuków, dla Juliusza, Mariusza, Luca i i wszystkich innych.

Planeta nie przetrwa, jeśli nie będzie planetą uczących się. Trzeba przejść do czynu, to stało się nieuniknione.

Trzeba iść na przód. I jak mówił Einstein: *posuwanie się do przodu to tak, jak jazda na rowerze: jeśli przestaniemy pedałowac, tracimy równowagę*.

Sylwetki wybitnych oświatowców

Patricia Cranton



Jest profesorem edukacji dorosłych i Honorowym Członkiem Badań Szkoły Absolwentów na Uniwersytecie w Nowym Brunswicku – Frederickton. Otrzymała stopień doktora w 1976 r. na Uniwersytecie w Toronto. Ceniona na świecie edukatorka dorosłych. Patricia Cranton interesuje się badaniami na temat oceny nauczania w wyższej edukacji, instruktazowego rozwoju i transformacji wiedzy. Pracuje na Uniwersytecie McGill i Uniwersytecie Brock. Napisała wiele książek na temat edukacji dorosłych. Była wybrana Wybitnym Badaczem Ontario w 1991 r. w uznaniu dla jej badań oraz książek i artykułów na temat nauczania i uczenia się w wyższej edukacji.

W latach 1976–1986 Patricia Cranton pracowała na Uniwersytecie McGill w Centrum Nauczania i Nauki na Wydziale Psychologii Edukacyjnej i Doradztwa. W 1993 r. otrzymała nagrodę Ontario Confederation of University Faculty Association's Teaching, a w 1994 r. nagrodę Lieutenant Governor's Laurel Award za wybitny wkład w nauczanie uniwersyteckie. W latach 1986–1996 zatrudniona była na Uniwersytecie Brock na Wydziale Edukacji. Założyła uniwersyteckie Biuro Instruktazowego Rozwoju (Brock University's Instructional Development Office) i kierowała nim w latach 1991–1996.

Udział w konferencjach, duża aktywność naukowo-badawcza ma swoje odniesienie w książkach Patricii Cranton: *Planning Instruction for Adult Learners* (1989), *Working with Adult Learners* (1992) *Understanding and Promoting Transformative Learning* (1994), *Professional Development as Transformative Learning!* (1996), *No Empowerment Through Type* (1998) oraz *Becoming an Authentic Teacher* (2000).

Wybrane publikacje/prezentacje:

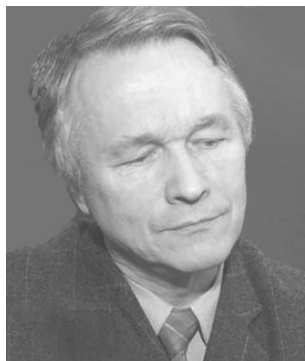
- Cranton, P. (2005) *Understanding and Promoting Transformative Learning*. San Francisco: Jossey-Bass
- Cranton, P. (red.) (2006). *Authenticity in teaching*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, nr. 111. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cranton, P., & Carusetta, E. (2004). Perspectives on authenticity in teaching, *Adult Education Quarterly*, 55(1), 5–22.
- Cranton, P., & Carusetta, E. (2004). Developing authenticity in teaching as transformative learning. *Journal of Transformative Education* 2(4), 276–293.
- Cranton, P. (2007). The resilience of soul. W: T. Leonard, & P. Willis (red.). *Pedagogies of the imagination: Mythopoetic curriculum in educational practice*. New York: Peter Lang.

- Cranton, P. (2007). Transformative learning theory as a framework for acquiring knowledge for social sustainability. W: P. Willis, R. Harris, S. Gelade, & S. McKenzie, S. (red.). *Rethinking work and learning: Adult and vocational education and social sustainability*. New York: Springer.

W swojej pracy Patricia Cranton bada indywidualne różnice wśród uczniów i prezentuje praktyczne strategie promowania i popierania transformacji wiedzy – włączając sposób zadawania pytań, podnoszenie świadomości ćwiczeniami i eksperymentalne działania. Cranton opisuje także podejście nauczyciela mogącego sprzyjać interakcji grupy i zachęcać do tworzenia sieci uczących się dla zapewnienia wsparcia transformacji procesu nauki i pomocy uczącym we wspieraniu się nawzajem.

Cranton twierdzi, że „nauka dorosłych może być widziana jako proces krytycznej refleksji w czasie, kiedy jednostki stawiają pytania o ich polityczny i ekonomiczny system”.

Marek Golka



Absolwent Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie i studiów podyplomowych Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Pedagog, nauczyciel fizyki, techniki i astronomii, w zawodzie od 40 lat.

Znany z niekonwencjonalnych metod prowadzenia zajęć. Honorowy Profesor Oświaty, Nauczyciel Roku 2010 r. Pan Marek Golka pracę zawodową rozpoczął w 1970 r. w III LO im. Dionizego Czachowskiego w Radomiu. Po czterech latach przeszedł do VI LO im. Jana Kochanowskiego, gdzie pracował przez 34 lata do 2008 r. Od dwóch lat pracuje w Publicznym Gimnazjum nr 5 w Radomiu (w szkole pod patronatem Politechniki Warszawskiej). Współpracuje też z XIII LO w Szczecinie. Jest rekordzistą w kraju, jeśli chodzi o liczbę olimpijczyków z fizyki, techniki i astronomii. Łącznie wychował ok. 280 finalistów (w tym 105 laureatów) ogólnopolskich oraz międzynarodowych olimpiad przedmiotowych. Jest członkiem elitarnego Stowarzyszenia Nauczycieli Olimpijskich.

Pan Marek Golka 14 października 2008 r. za znaczący i uznany dorobek zawodowy został nagrodzony przez Premiera RP Donalda Tuska tytułem Honorowy Profesor Oświaty. Znalazł się również w gronie 10 najlepszych nauczycieli w Polsce, którzy zostali uhonorowani najwyższym stopniem awansu zawodowego nauczyciela w Karcie Nauczyciela. W roku 2008 tytuły te przyznano po raz pierwszy.

W 2010 r. z rąk prezydenta RP Bronisława Komorowskiego oraz Ministra Edukacji Narodowej Katarzyny Hall otrzymał tytuł Nauczyciela Roku 2010 w konkursie ogłoszonym przez MEN i Głos Nauczycielski.

Nagrody i wyróżnienia prof. Marka Golki:

- Nagroda Polskiego Towarzystwa Fizycznego – 2001 r., 2009 r.,
- Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski – październik 2002 r.,
- Radomianin Roku – 2006 r.,
- Wyróżniony w konkursie Nauczyciel Roku 2006,
- Nagroda Ministra Edukacji Narodowej Katarzyny Hall, Nagroda Mazowieckiego Kuratora Oświaty Karola Semika oraz Nagroda Prezydenta Radomia Andrzeja Kosztowniaka – 2008 r./2009 r.,
- Nauczyciel Roku – 2010 r.

Marek Golka, utytułowany nauczyciel z Radomia, cieszy się ogromnym szacunkiem w mieście. Jego uczniowie pamiętają o swoim nauczycielu, o którym mówi się „Mistrz Golka”.

Dyrektor Publicznego Gimnazjum nr 5 z podziwem obserwuje fenomen Marka Golki, który swoją pasją zawodową zaraża innych nauczycieli i w magiczny sposób przyciąga do siebie uczniów, tym samym przywiązując ich do szkoły i Radomia. Absolwenci VI LO im. Jana Kochanowskiego przyjeżdżają do swojego „Mistrza” do Publicznego Gimnazjum nr 5 i na sobotnich warsztatach otwartych przekazują wiedzę i od trzech lat pomagają kolejnym pokoleniom

olimpijczyków. Tak jak Krzysztof Niemkiewicz, Tomasz Rogozik, Piotr Godlewski – medaliści międzynarodowych olimpiad przedmiotowych, dzisiaj studenci Uniwersytetu Warszawskiego, elitarnych Międzynarodowych Studiów Matematyczno-Przyrodniczych.

Profesor Golka jest świetnym nauczycielem, potrafi dostrzec talent i zachęcić do wysiłku – mówi Krzysztof – pomaga uczniom nie tylko merytorycznie, ale także technicznie, organizacyjnie, np.: pójdzie i porozmawia z innym nauczycielem – dodaje. Mówi, że sam wiele zawdzięcza profesorowi. Bez niego nie byłoby tak łatwo – śmieje się Krzysztof.

Mazowiecki Kurator Oświaty, Karol Semik, był dyrektorem radomskiego VI LO i przez 17 lat pracował z profesorem Golką. Dobry nauczyciel to przede wszystkim dobry człowiek. A tego, że profesor Golka jest dobrym człowiekiem nie trzeba udowadniać. Ma tak wielu przyjaciół. Cechuje go także niepospolita wiedza, jaką ma jako fizyk – mówi Semik, który również uczył fizyki.

Nieustannie przez 40 lat jest nauczycielem fizyki. Od dwóch lat uczy w Publicznym Gimnazjum nr 5 im. Jacka Malczewskiego w Radomiu. Kandydaturę do tytułu Nauczyciela Roku zgłosiła dyr. gimnazjum mgr inż. Zofia Kukla. Półtora roku temu w Publicznym Gimnazjum nr 5, dzięki zaangażowaniu Marka Golki, powstało laboratorium fizyczne. To pierwsze tego typu laboratorium w szkole gimnazjalnej na Mazowszu. W laboratorium uczniowie wykonują samodzielnie doświadczenia pod opieką merytoryczną Marka Golki. Już po raz trzeci zorganizowano w gimnazjum nr 5 pokazy z fizyki dla uczniów szkół radomskich i z okolic. Ponad 100 doświadczeń prezentują uczniowie Marka Golki z klas matematyczno-fizycznych, w których uczy fizyki. Każdego roku pokazy ogląda ponad 400 uczniów. Innowacyjność rozwiązań technicznych pana Marka Golki i jego uczniów dostrzeżono na Ogólnopolskim Konkursie „Młody Innowator Techniki”, gdzie za przygotowane pomoce dydaktyczne uczniowie Publicznego Gimnazjum nr 5 ze swoim „Mistrzem” zdobyli pierwsze miejsce w Polsce.

Marek Golka to człowiek otwarty na wiele dziedzin życia. Wystarcza mu sił na inne pasje poza zawodowymi. Interesuje się elektroniką, turystyką, bardzo dużo czyta literatury technicznej, a od zawsze bardzo lubi... jazdę na motorze.

Recenzje, konferencje, informacje

XII Letnia Szkoła Młodych Andragogów, Zielona Góra, 24–27 maja 2010

W tym roku Letnia Szkoła Młodych Andragogów (LSMA) ponownie odbyła się na Uniwersytecie Zielonogórskim (w roku ubiegłym – w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu). Organizatorami tego cyklicznego spotkania, podobnie jak w latach poprzednich, byli: Zespół Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Zielonogórskiego oraz Wydział Pedagogiki Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu. Nieprzerwanie od dwunastu lat kierownikiem naukowym LSMA jest jej twórca i opiekun „młodzieży andragogicznej” – prof. zw. dr hab. Józef Kargul.

Jak co roku ideą przewodnią Szkoły było stworzenie przestrzeni wzajemnej wymiany poglądów i doświadczeń, w której spotkać się mogą młodzi adepci nauki z uznanymi już i cenionymi uczonymi, gdzie jedni i drudzy mają możliwość zaprezentowania swoich zainteresowań badawczych, własnych przemyśleń, dylematów i doświadczeń związanych z szeroko pojętym polem nauk społecznych i humanistycznych. Jak zwykle odbywało się to w atmosferze życzliwej, aczkolwiek nierzadko gorącej, polemiki, okraszanej wnikliwą analizą i konstruktywną krytyką – a wszystko w imię ideału rzetelności naukowej. Takie doświadczenie wydaje się być istotne zwłaszcza dla młodych badaczy stawiających pierwsze kroki w świecie nauki. Pozwala dostrzec ewentualne uchybienia i nieścisłości

w myśleniu i dociekaniach badawczych, a nierzadko stanowi cenne źródło naukowych inspiracji.

Uroczystego otwarcia XII Letniej Szkoły Młodych Andragogów dokonała Prorektor Uniwersytetu Zielonogórskiego prof. dr hab. Wielisława Osmańska-Furmanek. Ze strony Dolnośląskiej Szkoły Wyższej uczestników powitała Prorektor tejże uczelni prof. dr hab. Bogusława Dorota Gołębiak. Tradycyjnie też podczas otwarcia wręczono gościom i uczestnikom Szkoły najnowszy – 11. już – tom Dyskursów Młodych Andragogów pod redakcją Małgorzaty Olejarz, wydawany corocznie przez Oficynę Wydawniczą Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Profesor B.D. Gołębiak wygłosiła także wykład inauguracyjny, zatytułowany „Przełamać osobność. Andragogika w centrum przedmiotowego dyskursu edukacyjnego późnej nowoczesności”. Nawiązała w ten sposób do twierdzeń prof. Malewskiego o osobności andragogów i wysunęła tezę, iż owa osobność nie wydaje się być aż taka rzeczywista, w każdym razie możliwa do przełamania. Współcześnie afiliacja naukowa tworzy się bardziej poprzez utożsamianie się z twórcami, ich nazwiskami niż z subdyscyplinami. Prof. Gołębiak jest zwolenniczką „mariaży”, „wiązek” różnych dyskursów: utopijnego (co i jak ma być), deliberatywno-ewolucyjnego (co i jak może być i jak nam wyszło) i badawczego (co i jak jest). Konkludując stwierdziła, że wprawdzie nie wszyscy jesteśmy andragogami, ale wszyscy podejmujemy wyzwania związane z restytucją uczącego się społeczeństwa.

Następnie prof. dr hab. Elżbieta Górnikowska-Zwolak z Uniwersytetu Śląskiego wygłosiła wykład zatytułowany: „Głos Ślązaczek w przestrzeni publicznej. Zmiany pozycji kobiet w rodzinie i społeczności śląskiej na przełomie wieków”. Na podstawie narracji będących w różnym wieku Ślązaczek dokonała rekonstrukcji tych zmian i używając perspektywy feministycznej bardzo ciekawie o nich opowiedziała. Ukazała jak w dłuższym okresie tradycyjne przestrzenie społeczne istnienia kobiet (mieszkanie, familok i kościół) coraz bardziej ulegały poszerzeniu i jak równocześnie zmieniała się tożsamość Ślązaczek. Zarysowała także wpływ na te zmiany szerszego kontekstu procesów transformacji krajowej i globalnej, zwłaszcza tendencji do indywidualizacji i autonomizacji życia. Głos Ślązaczek został tutaj przedstawiony w dwójnej perspektywie: zarówno jako głos oddany im, udzielony przez badacza (świat widziany ich oczami, a nie jedynie jego), jak i poprzez samodzielne udzielanie sobie tego głosu, dochodzenie do niego przez Ślązaczki (wiele powstających organizacji kobiecych, takich jak np. pierwszy w Europie Związek Górniczek).

Tematem wystąpienia prof. zw. dr. hab. Mieczysława Malewskiego (DSW) był nowy projekt andragogiki jako emanacji kultury, w której żyjemy. Zmiana paradygmatyczna od nauczania do uczenia się przekształca całe pole badawcze andragogiki. Do tej pory organizacja myślenia o edukacji dorosłych wyglądała następująco: nauczyciel → program naukowy → uczeń dorosły. Andragogika równała się dydaktyce dorosłych. Obecnie schemat ten prezentuje się następująco: edukator (każdy, nie tylko nauczyciel profesjonalny) → wiedza (niekoniecznie o charakterze akademickim) → ludzie dorośli (uczniowie z definicji). Zadania edukatora, a także edukacji dorosłych w ogóle, obejmują całe społeczeństwo ukonstytuowane na trzech

poziomach: 1) mikro, czyli jednostek (wspomaganie ludzi dorosłych, rozwijanie ich kapitału społecznego i kulturowego), 2) mezo, czyli instytucji i organizacji społecznych (czynienie środowiska edukacyjnego lepszym jakościowo, organizowanie go) i 3) makro, czyli systemu społecznego (nadawanie nowego znaczenia sferze publicznej, która ma być zmieniającą się w myśl idei całonocnego uczenia się). Profesor podkreślił, iż w kontekście społeczeństwa informacyjnego edukator wchodzi w rolę swoistego „doradcy edukacyjnego”, wspomagającego w wykorzystaniu wiedzy i informacji dla rozwiązywania problemów oraz pomagającego radzić sobie ludziom w bezosobowej „dżungli informacji” (gdzie informacja coraz bardziej wypiera dotychczasową dyskursywną wiedzę).

Prof. zw. dr hab. Emil Orzechowski z Katedry Zarządzania Kulturą Uniwersytetu Jagiellońskiego opowiedział o swojej drodze życiowej i naukowej, czym urzekł słuchaczy. Motywem przewodnim tego wystąpienia była pasja i motto „rób swoje, konsekwentnie”. Innym cytatem z Heleny Modrzejewskiej – o której monografię profesor obecnie przygotowuje (teatr jest właśnie tą jego pasją, towarzyszącą mu przez całe życie) – znajdującym odzwierciedlenie w biografii profesora był „szalony kto, jeśli może”.

Prof. dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec z UMK w Toruniu (świeżo po habilitacji, wychowanka LSMA) przedstawiła strategię „pozytywnej rekonstrukcji” (nie dekonstrukcji) procesu kształtowania się andragogiki w Niemczech. Zaproponowała własną koncepcję analizy nauki w trzech wymiarach: zewnętrznym (polityka oświatowa, gospodarka, społeczeństwo), pośrednim (instytucje edukacyjne – akademizacja andragogiki) i wewnętrznym (metodologia, wizja metody badań). Podsumowując wyniki przeprowadzonej przez siebie analizy historycznej i strukturalnej stwierdziła, iż niemiecka andragogika

przeszła drogę od ortodoksji przez heterodoksję do heterogeniczności, od nauki praktycznej do nauki praktyczno-teoretycznej.

Prof. zw. dr hab. Olga Czerniawska z Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi zaprezentowała dylematy badań biograficznych w andragogice, na jakie natrafia zarówno badacz, jak i osoba, z którą przeprowadza się takie badania. Jednym z głównych dylematów jest odpowiedzialność, którą profesor osobiście odczuwa, za to, że „wciąga” się ludzi w różne tematy, kształtuje się wtedy jakaś relacja i powstaje pytanie, swoisty wyrzut sumienia – co dalej z tym począć. Z punktu widzenia andragogiki powinno się dalej działać, jakoś wykorzystać tę relację. Innym dylematem jest to, jak analizować dane, omawiać materiał ze względu na tematy, które się pojawiają. Powstaje tutaj spór między badaczami o naukowość tych analiz.

Profesor Józef Kargul przedstawił z kolei Pseudowarsztat dotyczący problemu prezentacji multimedialnych. Wskazał na często popełniane błędy, a także (nierzadko kryjące się za nimi) techniki manipulacji odbiorcą. Oto kilka przykładów: „Rzucanie” na ekran fragmentów tekstu (zwłaszcza obszernych) i jednocześnie mówienie powoduje, że wszyscy wtedy czytają i nikt już nie słucha. Umieszczanie obrazków z okładką książki i spisem treści jest jednoczesnym masowaniem ego wykładowcy i zabiegiem marketingowym. Aby zrobić wrażenie erudycji, rzuca się jakąś sentencję łacińską – nie wszyscy przecież ją rozumieją. „Obrazki” służą często ukryciu kłopotliwych pytań, wątpliwości, zwłaszcza szybkie przerzucanie „obrazków”, nierzadko ładnych graficznie, kolorowych. Wszystko w myśl zasady: „jeśli nie masz kompetencji – zrób to pięknie”. Komputer służy także stworzeniu swoistego magazynu surowca naukowego (cytatów własnych i tytułów do prezentacji). W ten sposób wystar-

czy tylko coś wstawić, zlepić własne cytaty I kolejne wystąpienie konferencyjne gotowe.

Wystąpienia młodych andragogów dotyczyły rozmaitych kwestii. Po raz pierwszy organizatorzy dali możliwość poprowadzenia warsztatów, z czego część uczestników chętnie skorzystała, pozostali prezentowali tradycyjne referaty i komunikaty z badań. Mgr Anna Bilon (DSW) mówiła o „Edukacji obywatelskiej imigrantów w Holandii – przejawie integracji czy dyskryminacji?”. Dr Urszula Tabor (UŚ) opowiadała o Nieformalnych strategiach uczenia się dorosłych. Dr Monika Sulik (UŚ) poprowadziła warsztat pt. „Fotografia i jej miejsce w badaniach biograficznych”. Dr Alicja Czerkawska (DSW) przedstawiła zagadnienie „Ryzyka w sytuacji poradniczej”. Mgr Michał Mielczarek (DSW) opowiadał o „Poradnictwie zawodowym w świecie »znikającego zatrudnienia«”. Mgr Anna Fitak (UJ) mówiła o „Roli przykładu w nauczaniu osób dorosłych”. Mgr Marcin Muszyński (UŁ) pytał: „Do czego potrzebne są nam teorie starzenia się?”. Mgr Magdalena Czubak-Koch (DSW) prezentowała „Labirynt nieznanego świata – czyli o wchodzeniu nowego pracownika w kulturę organizacji”. Mgr Adam Płaczek (doktorant DSW) poprowadził warsztat pierwszej pomocy i przedstawił komunikat z badań dotyczących skuteczności doskonalenia zawodowego policjantów w zakresie pierwszej pomocy. Dr Joanna Stelmaszczyk (UŁ) poprowadziła warsztat pt. „Moi nauczyciele” oraz zaprezentowała projekt badawczy: „Pamiętnik badacza”. Dr Anetta Pereświat-Sołtan (DSW) poprowadziła warsztat na temat „Wybranych sposobów, w jakie wyjaśniamy zdarzenia a rodzaje podejmowanych przez nas działań”. Dr Ewa Trębińska-Szumigraj (UZ) zaprezentowała referat zatytułowany: „Święte czy przeklęte? Doświadczenie przestrzeni miasta w grze symulacyjnej”. Dr Anna Walulik (WSFP Ignatianum) referowała „Drugie i trzecie dno”

aktywności edukacyjnej dorosłych. Intencje organizatorów i uczestników a skutki uczenia się w Klubach Pracy”. Mgr Damian Dudała (DSW) mówił o „Edukacji dorosłych z niepełnosprawnościami”. Mgr Joanna Kłodkowska (DSW) zaprezentowała „Aplikacje konstrukttywizmu do poradownictwa”. Wszystkie wystąpienia wywoływały interesujące i nieraz burzliwe dyskusje.

Tradycyjnie na zakończenie prac Szkoły odbyła się gra symulacyjna – uczestnicy mieli okazję wejść w role redaktorów czasopisma naukowego i rozstrzygnąć, czy wybrany tekst nadaje się do druku czy też nie. W ostatnim dniu LSMA miał miejsce również tradycyjny, mający funkcję nie tylko edukacyjną, ale i integracyjną, wyjazd do Cottbus, gdzie uczestnicy mieli okazję poznać Schule für Niedersorbische Sprache und Kultur, zwiedzić Muzeum Serbołużyckie i poznać historię tej słowiańskiej mniejszości etnicznej, a zwłaszcza wysłuchać pasjonującej opowieści o długiej walce o prawne uznanie za takową mniejszość.

XII edycja LSMA po raz kolejny pokazała, że formuła takiego życzliwego, ale jednocześnie niepobłażliwego, naukowego spotkania, pozwalająca na intensywną i pogłębiającą wymianę wiedzy i doświadczeń oraz integrację środowiska sprawdza się, a przede wszystkim jest na nią zapotrzebowanie.

*Michał Mielczarek
Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu*

Międzynarodowa konferencja naukowa XXIII DIDMATTECH 2010

W dniach 13–14 września 2010 r. w Jedlni-Letnisku k. Radomia odbyła się XXIII Międzynarodowa konferencja naukowa DIDMATTECH 2010. Tegoroczna konferen-

cja została zorganizowana przez Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu oraz Wydział Nauczycielski Politechniki Radomskiej im. Kazimierza Pułaskiego, we współpracy z Wyższą Szkołą Pedagogiczną Związku Nauczycielstwa Polskiego (Warszawa), J. Selye University (Komárno), Károly Eszterházy College (Eger), Palacký University, Pedagogical Faculty, Department of Technology and Information Education (Olomouc), Prešov University, Department of Digital Competencies Faculty of Human and Natural Sciences, Uniwersytet Rzeszowski, Instytut Techniki, Trnava University.

Celem konferencji było przedstawienie najnowszych odkryć naukowych o materiałach i technologiach, w tym informacyjno-komunikacyjnych oraz umożliwienie uczestnikom prezentacji wyników własnych badań naukowych w kontekście dydaktyki. Tegoroczna konferencja – podobnie jak poprzednie – stała się miejscem wymiany dobrych praktyk, prezentacji monografii, czasopism, projektów europejskich.

Otwarcia konferencji dokonali prof. Veronika Stoffowa – inicjatorka corocznych spotkań pod hasłem DIDMATTECH oraz organizatorzy tegorocznej edycji: prof. Henryk Bednarczyk i dr Elżbieta Sałata.

Konferencję rozpoczęła sesja plenarna „Technika i edukacja wobec wyzwań współczesności”. W sesji zaprezentowano 5 referatów, które poświęcone były historii rozwoju techniki (ref. prof. Bolesława Orłowskiego). Szczególne zainteresowanie uczestników konferencji tej części sesji plenarnej wzbudził referat i prezentacja prof. Mariana Szczerka, który w charyzmatyczny sposób zaprezentował najnowsze osiągnięcia techniki, ale również wpływ postępu technicznego na człowieka oraz środowisko naturalne. Kolejne 3 referaty sesji plenarnej nawiązywały do rozwoju współczesnego świata,

ale w aspekcie wyzwań edukacyjnych. Prof. Bogaj zwrócił uwagę na największe problemy towarzyszące procesowi reformowania systemu oświaty po 1999 roku: podnoszenia jakości kształcenia, kryzys wychowania, marginalizacja i wykluczenie niektórych grup społecznych, pogłębiające się nierówności społeczne i edukacyjne. O roli informatyki w życiu współczesnego człowieka, problemach edukacji informatycznej oraz wykorzystaniu multimediów w procesie kształcenia mówili prof. Maciej Tanaś oraz prof. Ladislav Varkoly.

Obrady w sekcjach podczas konferencji odbywały się w formie paneli dyskusyjnych. Zorganizowano trzy sekcje tematyczne: Materiały i technologie XXI wieku (prowadzenie: prof. Jan Stoffa, prof. Tomasz Budzynowski); Współczesne technologie nauczania i uczenia się. Technologie informacyjne (prowadzenie: prof. Sandor Albert, prof. Grzegorz Kiedrowicz, dr Dorota Koprowska); Ustawiczna edukacja zawodowa i ogólnotechniczna (prowadzenie: dr hab. Henryk Noga, dr Zbigniew Kramek, mgr Tomasz Sułkowski). Podstawą do dyskusji w sesjach panelowych stały się treści referatów nadesłanych przez uczestników konferencji, ale również zaprezentowane rezultaty Projektu Leonardo da Vinci nr 2008-1-PL1-LEO05-02057 Mapowanie kompetencji jako nowe narzędzie w zarządzaniu wiedzą w przedsiębiorstwie. Zaprezentowany model analizy procesów technologicznych, zawierający opis treści pracy oraz nowych kwalifikacji może stać się inspiracją dla projektowania i prognozowania kształcenia w zakresie edukacji ogólnotechnicznej, informatycznej i pedagogiki pracy.

W drugim dniu konferencji zorganizowano warsztaty – panele dyskusyjne poświęcone rozwojowi kwalifikacji i kompetencji kadr zaawansowanych technologii przemysłowych innowacyjnej gospodarki. Sesje te zorganizowane zostały w ramach projektów realizowanych w Instytucie Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu:

- Sesja I: Kwalifikacje i kompetencje w obszarze zaawansowanych technologii przemysłowych – przyszłość edukacji ogólnotechnicznej, informatycznej i zawodowej. Projekt badawczy Foresight POIG UDA-POIG. 01. 01. 01-00-012/08-01 Zaawansowane technologie przemysłowe i ekologiczne dla zrównoważonego rozwoju kraju;
- Sesja II: Nowe technologie rozwoju kapitału intelektualnego innowacyjnej gospodarki. Projekt strategiczny nr POIG. 01. 01. 02-14-034/09 Innowacyjne systemy wspomagania technicznego zrównoważonego rozwoju gospodarki I. 5. Nowe technologie rozwoju kapitału intelektualnego innowacyjnej gospodarki.

Poszukiwano odpowiedzi na pytania: kogo możemy zaliczyć do specjalistów zaawansowanych technologii przemysłowych? Jakie zawody i specjalności funkcjonujące w gospodarce oraz kierunki studiów odnoszą się do nich? Czy w ramach aktualnej oferty kształcenia przygotowuje się specjalistów zaawansowanych technologii przemysłowych? Jakie nowe zawody, specjalności, kwalifikacje i kompetencje będą generować zaawansowane technologie przemysłowe w horyzoncie czasowym: 5, 10, 15, 20 lat?

Konferencji towarzyszyły wystawy i prezentacje rezultatów projektów realizowanych przez ITEE – PIB w Radomiu, m.in.:

- Kwalifikacje i kompetencje w obszarze zaawansowanych technologii przemysłowych (Projekt Foresight);
- Mapowanie kompetencji jako nowe narzędzie zarządzania wiedzą w firmie – MapCom (Projekt Leonardo da Vinci);
- Mapowanie kompetencji jako nowe narzędzie zarządzania wiedzą w firmie – MapCom (Projekt Leonardo da Vinci);
- Monograficzna Seria Wydawnicza Pedagogiki Pracy;
- Wortal pedagogikapracy. pl;

- Wortal mikroprzedsiębiorczosc.pl – doradztwo i szkolenia e-learning dla mikroprzedsiębiorstw.

W konferencji uczestniczyło ok. 80 osób: pracowników naukowych, nauczycieli i inżynierów ze Słowacji, Czech, Niemiec, Polski i Węgier.

Konferencji towarzyszyła wydana z tej okazji monografia „Education and technology” pod redakcją Henryka Bednarczyka i Elżbiety Sałaty.

XXIV DIDMATTECH 2011 będzie organizowany przez Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

Tomasz Sułkowski

Warunkowe zwolnienie i jego korelaty socjopedagogiczne **dr Krzysztof Linowski**

Resocjalizacja osób pozbawionych wolności była i jest przedmiotem licznych sporów i dyskusji, tak na gruncie politycznym, pedagogicznym, jak i prawnym. Nie od dziś wiadomo, że resocjalizacja w warunkach surowej izolacji nie należy do najskuteczniejszych, a sam sposób wykonania kary pozbawienia wolności też rodzi liczne dyskusje i polemiki społeczne. Debaty polityków różnych nacji oscylują zasadniczo wokół surowości kar i skuteczności oddziaływań resocjalizacyjnych – odnoszonych zwykle do poziomu bezpieczeństwa obywateli. Natomiast na gruncie pedagogiki resocjalizacyjnej coraz częściej do głosu dochodzą zwolennicy „jakościowego skoku w resocjalizacji”, mającego zastąpić ilościowy przyrost instytucji resocjalizacyjnych i stosowanie wyrafinowanych, kosztownych metod pracy ze skazanymi w warunkach izolacji penitencjarnej. Okazuje się bowiem, że ani surowe, długoterminowe kary pozbawienia wolności, ani liczba miejsc

w zakładach karnych nie przyczyniają się do spadku przestępczości, czy wzrostu poczucia bezpieczeństwa obywateli. Konieczna jest zatem zmiana w jakości oddziaływań penitencjarnych, których dzisiejsza skuteczność nie zadowala i zadowalać nie może, patrząc na problem z perspektywy powrotu do przestępstwa osób opuszczających zakłady karne. Chcąc wprowadzić istotne zmiany w podejściu do skazanych, konieczne jest odwołanie się do ich osobowości, funkcjonowania społecznego przed dokonaniem czynów zabronionych przez prawo. Nie bez znaczenia dla powodzenia procesu resocjalizacji jest znajomość środowiska życia osoby resocjalizowanej. Ma to określone znaczenie w procesie projektowania indywidualnego planu oddziaływań resocjalizacyjnych wobec skazanego. Wydaje się, iż dobre rozeznanie w tym zakresie mają kuratorzy sądowi sprawujący dozór nad osobami opuszczającymi zakłady karne z racji warunkowego przedterminowego zwolnienia.

Niestety jak pokazuje praktyka resocjalizacyjna, niewiele jest opracowań zarówno teoretycznych, jak i rzeczowych badań empirycznych pozwalających na precyzyjne określenie uwarunkowań rodzinnych, środowiskowych w procesie resocjalizacji. W tym kontekście z zadowoleniem należy przyjąć interesującą propozycję doktora Krzysztofa Linowskiego. Jego publikacja zatytułowana „Warunkowe zwolnienie i jego korelaty socjopedagogiczne”, wypełnia wspomniany obszar badawczy, otwierając jednocześnie horyzonty, ku innym bardziej szczegółowym badaniom, których początek znajdujemy w omawianym opracowaniu. Autor traktuje warunkowe zwolnienie jako jedną z instytucji bezpośrednio związaną z ideą indywidualizacji oddziaływań resocjalizacyjnych wobec skazanego. Publikacja wpisuje się w nowoczesne nurty resocjalizacyjne, traktujące izolację jako środek ostateczny i postulujące

pracę ze skazanym w ramach wolności dozorowanej, czy też stosowanie kar alternatywnych wobec pozbawienia wolności.

Jedną z form pracy resocjalizacyjnej w warunkach wolnościowych jest warunkowe zwolnienie, które należy traktować z jednej strony jako metodę resocjalizacji, a z drugiej strony jako swego rodzaju dobrodziejstwo dla skazanych, którzy w ten sposób odzyskują wolność i otrzymują szansę powrotu do społeczeństwa. Czy osadzeni wykorzystują daną im przez społeczeństwo szansę? Okazuje się, co potwierdzają prezentowane w publikacji badania, że nie wszyscy i nie zawsze z tej szansy korzystają. Znaczny odsetek więźniów przerywa warunkowe zwolnienie i wraca do jednostek penitencjarnych – częstym powodem tego stanu rzeczy jest niedotrzymanie warunków zwolnienia. Dlaczego tak się dzieje, dlaczego pomimo danej szansy pokusa życia poza prawem jest silniejsza, a życie przestępcze wydaje się atrakcyjniejsze? Pewne próby odpowiedzi na tak sformułowane pytania odnajdujemy w przedmiotowej publikacji.

Autor, prowadząc niezwykle interesujące badania, ukazuje warunkowe zwolnienie jako instytucję wychowania resocjalizującego, ściśle powiązaną z wpływami środowiska, w których osadzony urodził się, wzrastał i dojrzewał. Jest to środowisko, w którym niejednokrotnie popełnił przestępstwo i wreszcie, do którego po jakimś czasie wraca w ramach warunkowego zwolnienia. Anonsowane tytułem opracowania korelaty socjopedagogiczne mają kapitalne znaczenie nie tylko dla przebiegu procesu resocjalizacji, ale są również czynnikami prowokującymi czyny przestępcze w czasie trwania warunkowego zwolnienia. Badania przeprowadzone przez autora, każą zastanowić się nie tylko nad pracą ze skazanym, ale kierują uwagę również na rodzinę skazanego, która często w resocjalizacji traktowana jest marginalnie albo zupełnie

pomijana. Tymczasem w świetle badań prezentowanych w pracy K. Linowskiego istotne znaczenie dla pozytywnego przebiegu i zakończenia próby resocjalizacji w ramach warunkowego zwolnienia mają takie zjawiska jak: stosowane przez rodziców metody wychowawcze, stosowana wobec dziecka przemoc, choroba alkoholowa rodziców. W badaniach autor podnosi również kwestię satysfakcji z dotychczasowego życia osób inkanceroiwanych. Rzeczywiście osoby, które oceniają swoje życie jako udane, szczęśliwe, satysfakcjonujące będą skłonne przestrzegać ładu moralnego, społecznego i prawnego – tym samym rzadziej wchodzą na drogę przestępstwa w stosunku do osób, którym życie się nie udało. Rodzi się w tym miejscu uzasadnione pytanie, kto jest odpowiedzialny za jakość życia młodego człowieka? Odpowiedzi mogą być różne, wszystkie jednak zmierzają do jednego wniosku – to pokolenie ludzi dorosłych, w pierwszym rzędzie rodzina przesądza o jakości życia młodego pokolenia.

Między innymi tę prawdę i ten fakt potwierdzają przeprowadzone przez K. Linowskiego badania na grupie 1157 osadzonych w 78 zakładach karnych w Polsce. Badaniami objęto również podobną liczbę kuratorów sądowych w różnych okręgach Polski, jednak, co ze smutkiem odnotowuje się w opracowaniu, zaledwie 380 kuratorów odesłało przekazane im ankiety. Badania przeprowadzone przez autora na potrzeby prezentowanego opracowania mogą bez wątpienia posłużyć jako materiał do pracy ze skazanymi zarówno przebywającymi w zakładach karnych, jak i tymi, którzy oddani zostali pod dozór kuratora.

Zebrany w pracy imponujący materiał bibliograficzny świadczy o bardzo dobrym przygotowaniu teoretycznym, merytorycznym autora publikacji do podjęcia tego niełatwego zagadnienia. W pracy zauważa się, iż autor nie usiłuje wyważyć już dawno otwartych

drzwi, powielając badania już prowadzone przez innych autorów. Bogata literatura stanowi jedynie tło prowadzonych badań, stanowi podłoże terminologiczne, stąd w pracy nie tworzy się nowych definicji, pojęć – bo one już istnieją, zauważa się natomiast wielką swobodę i umiejętność stosowania zaplecza teoretycznego w procedurze badawczej, a idąc dalej w praktyce resocjalizacyjnej. Powyższe stwierdzenia świadczą o bogatym warsztacie naukowym autora, ukazując jednocześnie jego wizerunek jako długoletniego praktyka resocjalizacji. Rzeczywiście połączenie realizmu resocjalizacji więziennej i wolności dozоровanej – będącego wynikiem pracy zawodowej autora, z jego dotychczasowym dorobkiem naukowym – wynikającym z pracy dydaktycznej, pozwoliło nadać prezentowanej publikacji szczególny odcień – konkretnej, pełnej realizmu publikacji naukowej dotyczącej rzeczywistości pracy ze skazanymi.

Reasumując, pragnę wyrazić swoje uznanie dla autora prezentowanej publikacji za podejmowanie tematów trudnych, nowych i jednocześnie niezbędnych dla resocjalizacji. Z zadowoleniem przyjmuje pracę, która jest bezkompromisowa, konkretna i rzucająca nowe światło na problematykę warunkowego zwolnienia jako instrumentu oddziaływań resocjalizacyjnych w Polsce i na świecie.

*dr Andrzej Gołębiowski,
Politechnika Radomska*

**Program LEONARDO DA VINCI
„Uczenie się przez całe życie” 2007–2013
Projekt Transferu Innowacji
– Mapowanie kompetencji jako nowe
narzędzie zarządzania wiedzą
w przedsiębiorstwie**

Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej
Gospodarki Instytutu Technologii Eksploata-

cji – Państwowego Instytutu Badawczego w Radomiu realizuje w latach 2008–2010 projekt Leonardo da Vinci – Transfer Technologii „Mapowanie kompetencji jako nowe narzędzie zarządzania wiedzą w przedsiębiorstwie” (MapCom, nr 2008-1-PL1-LEO05-02057). Pozostałymi krajami i instytucjami partnerskimi projektu są: Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa, Oddział w Gdańsku (lider); Ente Nazionale Acli Istruzione Professionale Friuli Venezia Giulia – ANAIP FVG z Włoch; Kenniscentrum Handel z Holandii.

Celem głównym projektu jest transfer metodologii i narzędzi zarządzania kompetencjami zawodowymi we włoskim Regionie Friuli-Venezia-Giulia. Adaptacja modelu szkolenia zawodowego opartego na kompetencjach jest propozycją zmiany w analizie potrzeb szkoleniowych i wyznaczaniu celów szkolenia tak, aby na pierwszym planie były wyniki uczenia się. Wprowadza także bezpośrednią korelację między opisem pracy a celami szkoleniowymi oraz przyczynia się do efektywnego wprowadzenia zasad uczenia się przez całe życie. Projekt sprzyja doskonaleniu jakości szkoleń i polityki szkoleniowej firm, promuje rozwój innowacyjnych praktyk w zarządzaniu wiedzą przez polepszanie przejrzystości kompetencji zawodowych. Model analizy kompetencji zawodowych oparty na analizie procesu pracy, nazwany w projekcie modelem MapCom, umożliwia budowanie profili kompetencji potrzebnych przedsiębiorstwu w jego działalności, analizę potrzeb szkoleniowych poszczególnych pracowników oraz grup pracowniczych, a także ułatwia procesy rekrutacji, ocen pracowniczych i wartościowania stanowisk pracy.

Model MapCom preferuje odnoszenie procesów pracy do Statystycznej Klasyfikacji Działalności Gospodarczej we Wspólnocie Europejskiej (NACE Rev. 2). Należy zauważyć, że kraje członkowskie Unii Europejskiej dostosowały swoje krajowe klasyfikacje dzia-

łałości do klasyfikacji europejskiej, dzięki czemu procesy pracy analizowane w modelu MapCom umieszczone są od razu w kontekście europejskim. W przypadku Polski klasyfikacją odniesienia dla procesów pracy analizowanych w modelu MapCom jest Polska Klasyfikacja Działalności (PKD 2007). Jest to znacząca zmiana w postrzeganiu kompetencji i kwalifikacji zawodowych, które w polskiej tradycji odnoszone są na ogół do klasyfikacji zawodów i specjalności.

Należy podkreślić, że nowoczesne zarządzanie przedsiębiorstwem integruje procesy gospodarcze, biznesowe oraz zarządzanie zasobami ludzkimi. W związku z tym musi stosować narzędzia oraz systemy informatyczne, bez których integracja procesów byłaby niewykonalna z uwagi na ogromną liczbę danych. Program komputerowy MapCom_2, doskonalony i rozwijany w ramach projektu, jest narzędziem informatycznym umożliwiającym stosowanie modelu MapCom w przedsiębiorstwie. Model i program komputerowy MapCom, z uwagi na swoją względną prostotę i niskie wymagania sprzętowe dedykowany jest przede wszystkim małym i średnim przedsiębiorstwom, które chciałyby doskonalić własne procesy biznesowe za pomocą narzędzia do zarządzania kompetencjami i szkoleniami. Elastyczność programu komputerowego MapCom 2 nie wyklucza jednak innych zastosowań. Z powodzeniem mogą go stosować firmy duże i bardzo duże, chociaż na rynku istnieją rozbudowane programy do zarządzania wszystkimi procesami biznesowymi w dużych organizacjach gospodarczych. Mogą go także stosować firmy usługowe o najróżniejszych profilach działalności, bo każdą organizację da się opisać jako zbiór procesów.

Najbardziej przydatnym aspektem transferu innowacji w polskich warunkach jest:

- możliwość tworzenia map procesów pracy, które są stabilne, łatwe do korygowania i integrowania, charakteryzują się wy-

sokim poziomem przejrzystości i są tworzone w powiązaniu z wybranymi sektorami gospodarki;

- dostępność narzędzi (program komputerowy) i danych (baza danych programu) do szybkiego dostosowania do krajowych potrzeb;
- możliwość prowadzenia stałego dialogu i wymiany dobrych praktyk pomiędzy organizacjami gospodarczymi, edukacyjnymi, partnerami społecznymi i certyfikującymi, na poziomie regionalnym, krajowym i międzynarodowym.

W modelu MapCom można łączyć tradycyjne egzaminowanie, składające się z części teoretycznej i praktycznej, z tzw. walidacją efektów uczenia się, czyli uznaniem przez powołaną w tym celu formalną komisję osiągnięć edukacyjnych i zawodowych uzyskanych na drodze doświadczenia zawodowego, a także uczenia się nieformalnego i pozaformalnego. Wspomniane wyżej cechy podejścia kompetencyjnego w kształceniu i szkoleniu zawodowym powodują, że model analizy kompetencji MapCom jest ciekawą i innowacyjną propozycją dla polskiego systemu, zwłaszcza pozaszkolnej edukacji zawodowej.

dr inż. Ireneusz Woźniak

Instytut Technologii Eksploatacji

– Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu

Program LEONARDO DA VINCI „Uczenie się przez całe życie” 2007–2013 Projekt Transferu Innowacji – System wsparcia uczenia się pozaformalnego i nieformalnego dla osób o niskich kwalifikacjach

Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy (Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki) w Radomiu złożył projekt transferu innowacji

w konkursie na 2010 rok pt. „Supporting system for nonformal and informal learning for low-skilled workers”. Do partnerstwa w projekcie zostały zaproszone następujące instytucje:

- Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa, Oddział w Gdańsku,
- Ente ACLI Istruzione e formazione Professionale Friuli Venezia Giulia z Triestu (Włochy),
- Universitatea Dunarea de Jos din Galati z Rumunii,
- Polskie Stowarzyszenie Gipsu z Warszawy.

Projekty transferu innowacji to projekty polegające na przenoszeniu i zastosowaniu na nowym gruncie innowacyjnych rozwiązań i produktów w celu podniesienia jakości kształcenia i szkolenia zawodowego. W toku międzynarodowej współpracy partnerzy adaptują pod kątem językowym, kulturowym i prawnym sprawdzone pomysły i wdrażają je w kolejnych krajach lub sektorach.

Celem projektów wielostronnych Leonardo da Vinci „Transfer innowacji” jest udoskonalenie jakości i atrakcyjności europejskiego systemu kształcenia i szkolenia zawodowego poprzez przystosowanie i zintegrowanie innowacyjnej treści lub wyników poprzednich projektów Leonardo da Vinci lub innych innowacyjnych przedsięwzięć do publicznych lub prywatnych systemów szkolenia zawodowego w instytucjach szkoleniowych i przedsiębiorstwach na szczeblu krajowym, lokalnym, regionalnym lub sektorowym.

Przedmiotem transferu mogą być rezultaty projektów pilotażowych lub tematycznych realizowanych w poprzedniej fazie Programu Leonardo da Vinci oraz innowacyjne rozwiązania niezwiązane z programem, np.:

- programy nauczania i moduły szkoleniowe,
- narzędzia do oceny umiejętności i kwalifikacji zawodowych,

- narzędzia do badania potrzeb szkoleniowych,
- materiały do nauki języków obcych ukierunkowane zawodowo (podręczniki, sylabusy).

Polskie strategiczne priorytety programu sektorowego Leonardo da Vinci – Program „Uczenie się przez całe życie” dla projektów Transferu Innowacji w roku 2010 były następujące:

1. Uznawanie kompetencji i kwalifikacji polskich pracowników na europejskim rynku pracy – rozpoznanie, w jaki sposób wykorzystać przyjmowanie wspólnych poziomów odniesienia do kwalifikacji zawodowych, zasad certyfikacji, systemu punktów kredytowych, aby wzmocnić przejrzystość, porównywalność oraz transfer kwalifikacji i kompetencji zawodowych pomiędzy Polską a europejskimi systemami i poziomami kształcenia.
2. Poprawa jakości oraz dostępności kształcenia zawodowego, a także oferty w zakresie edukacji zawodowej dla osób niepełnosprawnych oraz osób o niskich kwalifikacjach.
3. Wspieranie rozwoju zawodowego pracowników małych i średnich przedsiębiorstw, w tym kadry menedżerskiej poprzez tworzenie nowych programów (ofert) i treści szkoleniowych, identyfikację narzędzi do badania potrzeb szkoleniowych.
4. Doskonalenie znajomości i kompetencji w zakresie komunikowania się w językach obcych na rynku pracy.

W wyniku przeprowadzonego postępowania konkursowego przez Narodową Agencję Programu Leonardo da Vinci i zatwierdzenia wyników przez Komisję Europejską złożony projekt transferu innowacji został zatwierdzony do realizacji w latach 2011–2012.

Cele ogólne projektu obejmują aktywizację edukacyjną osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jakimi są osoby o niskich kwalifikacjach oraz opracowanie i przetestowanie sposobów uznawania wyników uczenia się nieformalnego i pozaformalnego osób o niskich kwalifikacjach. Koncentrują się one na transferze innowacji w obszarze:

- a) badań potrzeb szkoleniowych za pomocą programu komputerowego;
- b) materiałów szkoleniowych w formie pakietów edukacyjnych dla modułu szkoleniowego „Technologia systemów suchej zabudowy wewnątrz” i dostosowania ich do wymagań środowiska informatycznego;
- c) rozwiązań proceduralnych obejmujących walidowanie i certyfikowanie kompetencji wraz z elastycznymi mechanizmami walidacji i transferu efektów uczenia się z wykorzystaniem zasad ECVET.

Badanie potrzeb szkoleniowych odbędzie się z wykorzystaniem programu informatycznego opracowanego przez ITEE – PIB „System Monitoringu i Ewaluacji Kompetencji Pracowników”. Program bazuje na Krajowych Standardach Kwalifikacji Zawodowych i stosuje strategię samooceny umiejętności zawodowych. Grupą docelową będą osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, o niskich kwalifikacjach, które chciałyby zdobyć nowe umiejętności w technologii wykańczania budynków z użyciem płyt kartonowo-gipsowych w sektorze budownictwa, w szczególności „Monter suchej zabudowy”.

Osobom tym zostaną udostępnione pakiety edukacyjne, bogato ilustrowane w wersji zarówno papierowej, jak i elektronicznej wykonane w technologii e-learningowej,

umożliwiające samodzielne lub pod okiem instruktora poznawanie i ćwiczenie montażu suchej zabudowy. Po dokonaniu pozytywnej samooceny, z wykorzystaniem testów wchodzących w skład pakietów edukacyjnych, kandydat będzie miał możliwość przejść procedurę walidacji i certyfikacji przed komisją złożoną z przedstawicieli edukacji i pracodawców. Po pomyślnym spełnieniu kryteriów przyznany zostanie certyfikat umiejętności wraz z wyrażoną w punktach ECVET wartością zależną od poziomu umiejętności danej osoby. Przyznane certyfikaty poddane zostaną ocenie przez krajowych i zagranicznych pracodawców pod względem szansy uzyskania pracy w kraju lub za granicą.

Rezultatem projektu będzie e-pakiet edukacyjny dostosowany do wymagań środowiska informatycznego i do różnych form szkoleniowych, szczególnie w trybie pozaformalnym i nieformalnym. Będzie ponadto przetestowane jego funkcjonowanie dla wybranych działalności (kompetencji zawodowych) wśród pracowników wykonujących montaż wyrobów gipsowych, stosujących nowe systemy i produkty gipsowe oraz wśród pracowników preferujących samokształcenie. Do rezultatów miękkich można zaliczyć upowszechnienie innowacyjnych metod doskonalenia zawodowego w środowisku pracowników-monterów suchej zabudowy wewnątrz oraz wśród placówek edukacyjnych branży budowlanej.

dr inż. Zbigniew Kramek
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB,
Radom

Contents

□	Commentary	
	Open educational resources in view of global education problems – <i>Henryk Bednarczyk</i>	5
□	Problems of adult education in Poland and in the world	
	Andrzej Bogaj: Modern challenges of education	7
	Waldemar Furmanek: Educational challenges of a new social stratification	15
	Agnieszka Kozerska: The process of self-education in terms of W. Okiński ...	26
	Małgorzata Kacprzak: Regional economy-oriented strategies for lifelong learning	32
□	e-learning – edukacja, technologia, nowoczesność	38
□	Work Pedagogy	
	Zygmunt Wiatrowski: Fundamental theories in the field of work pedagogy (Part II)	39
	Wiesław Sikorski: Effective interpersonal communication at work	46
	Marta Czechowska-Bieluga: Gender and the quality of entrepreneurs life ...	56
	Jerzy Ambroży: Developing the learning offer for adults – possibilities and barriers	65
	Grażyna Cęcelek: The profession of counselor an important element in shaping process of the personalities of modern employee	74
□	UNESCO – adult learning and education	
	Henryk Bednarczyk: Inspirations of UNESCO global analyses of adult education	84
	Belém Framework for Action	95
	Paul Bélanger: From rhetoric to action	103
□	Profiles of outstanding adult educators	
	Patricia Cranton	109
	Marek Golka	111
□	Reviews, conferences, information	
	XII Letnia Szkoła Młodych Andragogów, Zielona Góra, 24–27 maja 2010 – <i>Michał Mielczarek</i>	113
	Międzynarodowa konferencja naukowa, XIII Didmattech 2010 – <i>Tomasz Sułkowski</i>	116
	Krzysztof Linowski: Warunkowe zwolnienie i jego korelaty socjopedagogiczne – <i>Andrzej Gołębiowski</i>	118

Program Leonardo da Vinci „Uczenie się przez całe życie” 2007–2013. Projekt Transferu Innowacji. Mapowanie kompetencji jako nowe narzędzie zarządzania wiedzą w przedsiębiorstwie – <i>Ireneusz Woźniak</i>	120
System wsparcia uczenia się pozaformalnego i nieformalnego dla osób o niskich kwalifikacjach – <i>Zbigniew Kramek</i>	121