
EDUKACJA *ustawiczna* DOROSŁYCH

1(72)/2011

Polish Journal
of Continuing Education

Patronat/ *European Association for the Education of Adults*
Współpraca: *International Society for Engineering Education*
Auspices/ *Europäischer Verband Beruflicher Bildungsträger*
Cooperation: *Europäischer Verband 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 Gaworczuk (Poland);
Prof. Ryszard Gerlach – UKW (Poland); Prof. Stanisław Kaczor (Poland);
Andrzej Kirejczyk (Poland); Prof. dr Michael Auer – IGIP (Germany);
Henryk Kuchczyński – ZDZ Bydgoszcz (Poland);
Berthold Kuhn – EVBB (Germany); Prof. Tomáš Kozík – (Slovakia);
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. Smimov (Russia); Prof. Ewa Solarczyk-Ambrozik – UAM
(Poland); Prof. Jerzy Stochmiłek – UKSW (Poland); Prof. Janos Sz. Toth –
EAEA (Hungary); Sue Waddington – EAEA (UK); Prof. Zdzisław Wołk – UZ
(Poland); Prof. Ladislav Varkoly (Slovakia)

Komentarz

Commentary

Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

Problems of adult education in Poland
and in the world

Pedagogika pracy

Work pedagogy

REDAKCJA/Editorial Board

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

ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom
tel. (48) 364-42-41 w. 245, fax (48) 364-47-65
e-mail: joanna.tomczynska@itee.radom.pl

RECENZJE/Reviews

dr hab. Ewa Przybylska, prof. UMK
dr inż. Krzysztof Symela

ISSN 1507-6563

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

Scientific – Research Quarterly

- ukazuje się od 1993 roku, nakład 1/72 t. – 500 egz., łącznie 69 350 egz.
- Wersja elektroniczna: www.pedagogikapracy.pl
- Czasopismo punktowane MNiSzW – 6 punktów (www.nauka.gov.pl)
- Registered in CEJSH The Central European Journal of Social Sciences and Humanities

Nauczyciel – innowacje pedagogiczne

A teacher – pedagogical innovations

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 – 238 t.; 165 600 egz.

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

Recenzenci numeru:

dr hab. Ewa Przybylska, prof. UMK

dr inż. Krzysztof Symela

Tłumaczenia:

Język angielski – Małgorzata Kacprzak

Język rosyjski – Mirosław Żurek

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2011

Redaktor prowadzący: Joanna Tomczyńska

Opracowanie wydawnicze: Joanna Fundowicz, Iwona Nitek



Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego
ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom, tel. (48) 364-42-41, fax (48) 364-47-65
e-mail: instytut@itee.radom.pl <http://www.itee.radom.pl>

□	Komentarz	
	O polskiej perspektywie uczenia się w ciągu całego życia	
	– <i>Henryk Bednarczyk</i>	5
□	Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie	
	Kazimierz M. Czarnecki, Piotr Kowolik: Teoretyczne podstawy profesjologii jako nauki o zawodowym rozwoju człowieka.....	9
	Tadeusz Aleksander: W Zespole Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.....	18
	Anna Falkiewicz: O europejskiej perspektywie edukacji dorosłych prof. Ekkeharda Nuißla	25
	Silvia Sánchez Ceballos, Luisa Arana Rueda, Michał Nowakowski: Soft-skills in the work environment	33
	Michał Sagan, Tomasz Kupidura: Edukacja ustawiczna w Chińskiej Republice Ludowej	43
□	Pedagogika pracy	
	Zygmunt Wiatrowski: Podstawowe teorie w obszarze pedagogiki pracy – cz. III ...	50
	Katarzyna Skoczylas, Henryk Bednarczyk: Inicjatywy Międzynarodowego Stowarzyszenia Edukacji Zawodowej i Szkoleń.....	58
	Monika Pawłowska: Wychowanie do elastycznych form zatrudnienia i organizacji pracy współczesnego ucznia i pracownika.....	66
	Jerzy Ambroży: Szkolnictwo zawodowe w regionie gdańskim w latach 1970–1990.....	73
	Małgorzata Olczak: Humanistyczna wizja wychowania przez pracę, technikę i wychowania ogólnotechnicznego	79
□	Nauczyciel – innowacje pedagogiczne	
	Teresa Zubrzycka-Maciąg, Danuta Wosik-Kawala, Anna Piech: Doskonalenie zawodowe nauczycieli w ramach studiów podyplomowych.....	89
	Tomasz Maliszewski: W kręgu prac Jindry Klicha (1929–2009)	95
	Magdalena Rzepa: Głos w pracy nauczyciela – kształtowanie kompetencji	103
	Krzysztof Linowski: Nauczanie jako środek wychowania penitencjarnego	112
	Józef Chwedorowicz: Jak nauczyć ucznia skutecznego kierowania sobą w procesie uczenia się?	121

□	Sylwetki wybitnych oświatowców	
	Jerzy Stochmiałek – <i>Henryk Bednarczyk</i>	129
	Michał Pindera – <i>Piotr Kowolik</i>	130
□	Recenzje, konferencje, informacje	
	J. Saran: Edukacja ustawiczna w okresie transformacji systemowej. Wybrane zagadnienia, Wyd. Naukowe WSEI – Innovatio Press, Lublin 2010 – <i>Czesław Banach</i>	133
	Powołanie Europejskiego Instytutu Innowacji i Technologii – <i>Jolanta Religa</i>	135
	Contexts of Adult Education – <i>Anna Jabłońska</i>	136
	Edukacja międzykulturowa – dokonania i perspektywy, Olecko, Sejny 30.05–02.06.2010 – <i>Agnieszka Sołbut, Emilia Żyłkiewicz</i>	137
	Andaluzyjski Instytut Technologiczny IAT – <i>Michał Nowakowski</i>	141
	Pedagogika pracy – studia przyszłości w cyberprzestrzeni – Ogólnopolska studencka internetowa wideokonferencja naukowa, 16 czerwca 2011 – <i>Anna Jabłońska</i>	142
	Pedagogika pracy – wobec antynomii edukacji i rynku pracy (II) – Internetowa wideokonferencja naukowa, 6 października 2011 – <i>Anna Jabłońska</i>	142
	Student jako podmiot edukacji we współczesnej uczelni wyższej, 25 listopada 2010 r. Lublin – <i>Hanna Sokołowska</i>	143
	Pracodawca na rzecz kształcenia ustawicznego, Doświadczenia hiszpańskich organizacji pracodawców – 7 grudnia 2010 Warszawa – <i>Michał Nowakowski</i>	145
	EAEA – European Association for the Education of Adults (Europejskie Stowarzyszenie Edukacji Dorosłych) – <i>Małgorzata Kacprzak</i>	146
	Pedagogika pracy – studia z przyszłością: prace nominowane w konkursie – Z. Kramek, T. Jaszczyk, E. Koziół (red.) – ITeE – PIB, Radom – WSP ZNP Warszawa, 2010 – <i>Edyta Koziół</i>	147
	Anna Frąckowiak, Józef Półturzycki – Kształcenie ustawiczne podstawą nowoczesnej edukacji – <i>Anna Jabłońska</i>	148
□	Contents	150
□	Содержание	152

Komentarz

Henryk BEDNARCZYK

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



O polskiej perspektywie uczenia się w ciągu całego życia

Międzyresortowy zespół do spraw uczenia się w ciągu całego życia, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji, działający na podstawie Zarządzenia Prezesa Rady Ministrów nr 10 z 17 lutego 2010 r. opublikował 4 lutego br. projekt dokumentu strategii zatytułowany *Perspektywa uczenia się w ciągu całego życia*. To dobrze udokumentowany projekt, oparty na analizie rozwoju gospodarczego i społecznego, uzasadniający kompleksowe i spójne podejście, w tym przeorientowanie modelu kariery edukacyjnej i zawodowej. Zawiera diagnozę i prognozę uczenia się różnych grup edukacyjnych. Mocno akcentuje efektywność zawodową, potrzeby rynku pracy, rozwój zawodowy i społeczny.

Kierunki interwencji polityki państwa uwzględniają rozwój kreatywności i innowacyjności, opracowanie krajowego systemu kwalifikacji, większe dostosowanie edukacji do rynku pracy i, co szczególnie istotne, oddziaływanie na środowisko pracy i zaangażowanie społeczne sprzyjające uczeniu się przez całe życie. Brakuje jednak w dokumencie odniesienia międzynarodowego, konieczności i warunków, kierunków międzynarodowej współpracy.

W tym samym okresie na konferencji organizowanej przez Instytut Badań Edukacyjnych w Urzędzie Rady Ministrów prezentowano tegoroczne wyniki badań PISA realizowane przez OECD. Pisaliśmy o tych dobrych wynikach w poprzednim numerze. Zwróciliśmy się do autorów polskiego raportu, m.in. prof. M. Federowicza o specjalny artykuł.

W IBE teraz już ponaddwuosobowy zespół pracuje nad systemowymi projektami: *Krajowe Ramy Kwalifikacji*, a także *Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego*. Oczekiwany jest pierwszy raport o stanie edukacji.

17 marca na konferencji naukowej w Wyższej Szkole Pedagogicznej zaprezentowano polskie wydanie wybranych raportów, dokumentów UNESCO przygotowanych na konferencję CONFINTEA VI. Książka przygotowana przez prof. H. Bednarczyka, M. Pawłową i E. Przybylską nosi tytuł *Życie i uczenie się dla pomyślnej przyszłości: siła uczenia się dorosłych*. Szczególnie rekomendujemy naszą elektroniczną książkę *eBibliography – continuing vocational education* obecną w bibliotekach i na naszym wortalu www.pedagogikapraci.pl. Przedstawiono również książkę zawierającą nominowane prace doktorskie, magisterskie i licencjackie pt. *Pedagogika pracy – studia z przyszłością* pod red. Z. Kramka, E. Kozieł i T. Jaszczuk.

Zapraszamy na ogólnopolską internetową konferencję studencką. Mamy nadzieję powtórzyć po czterech latach również w formie internetowej konferencję Komitetu Nauk Pedagogicz-

nych PAN wg pomysłu prof. Tadeusza Lewowickiego „Pedagogika pracy wobec antynomii rynku pracy i edukacji”. Nasze dążenie do internacjonalizacji czasopisma to podjęcie i przedstawienie na łamach EUD współpracy z kolejną ogólnoswiatową federacją: **Międzynarodowe Stowarzyszenie Edukacji Zawodowej i Szkoleń (International Vocational Education and Training Association IVETA)**.

Po raz pierwszy piszemy w języku angielskim o programach edukacji zawodowej w Hiszpanii.

Zamieszczamy także kolejną, ostatnią część opracowania prof. Zygmunta Wiatrowskiego o teoriach pedagogicznych pracy, tym samym zapowiadamy kolejną książkę profesora.

Gratulujemy również naszemu autorowi i wieloletniemu członkowi Rady Programowej, dr. hab. Jerzemu Stochmiałkowi uzyskania tytułu profesora. Profesor Stochmiałek publikował w naszym czasopiśmie wiele artykułów, byliśmy świadkami powstawania wydawanych przez nasz Instytut jego książek. Serdeczne podziękowania.

Przygotowując się do zmiany formuły czasopisma, również wersji internetowej, będziemy wdzięczni za pomysły i sugestie. Serdecznie pozdrawiamy.

Henryk Bednarczyk

About the Polish perspective of the lifelong learning

The interdepartmental team for lifelong learning, including the National Qualifications Framework, acting by the Prime Minister Directive No. 10 on 17 February 2010, published this year (4 February 2011) the draft of the strategy document, entitled *The perspective of lifelong learning*. It is well-documented project based on an analysis of economic and social development, justifying a comprehensive and coherent approach, including the reorientation of the educational and professional career model.

It contains the diagnosis and prognosis on the learning process of different educational groups, strongly emphasizing the career effectiveness, labour market needs, professional and social development.

The directions of the national policy interventions consider the development of creativity and innovation, national system of qualifications, better adjustment of the education to the labor market demand and what is particularly significant, the impact on the labour environment and community involvement in lifelong learning. However, the reference to the international perspective as well as the necessity and conditions of international cooperation are missing in this document.

In the same period, at the conference, organized by the Institute for Educational Research in the Council of Ministers Cabinet, this year's results from PISA research carried out by OECD were presented. The positive results were presented in the previous issue of the journal. We also asked the Polish authors of this report, among others Professor M. Federowicz for a special article on this occasion.

Currently, a two hundred-person team is working on the system projects in Educational Research Institute: *The National Qualifications Framework* and *The test of the quality and effectiveness of education and the institutionalization of the research base*. The first report on the state of education is expected.

The Polish edition of selected reports and UNESCO documents prepared for the conference CONFINTEA VI were presented at the scientific conference organized by The High Pedagogical School on 17 March. The book edited by Prof. H. Bednarczyk, M. Pawłowa, and E. Przybylska is titled *Living and learning for a viable future: the power of adult learning*. We particularly recommend our electronic book *eBibliography – Continuing vocational education* available in libraries and on our vortal www.pedagogikapraczy.pl. A book, *Pedagogy of work – part of the Future*, edited by Z. Kramek, E. Koziół and T. Jaszczczyk, containing the nominated, doctoral, master's and bachelor dissertations is also presented in this issue.

We invite to join a similar competition, this time: a national internet student conference. We hope to repeat, after four years, the conference of the Pedagogical Sciences Committee based on the idea of Prof. Tadeusz Lewowicki: *Work pedagogy against the antinomy of the labour market*. The conference will be organized in the internet form.

The next undertaken step in our aspirations towards the internationalization of our journal is joining another worldwide federation: *International Vocational Education and Training Association IVETA*.

For the first time we publish an article in English, about the programmes of the vocational education in Spain. We present also the next, final part of the study of Prof. Zygmunt

Wiatrowski about the pedagogical teaching theories, thereby announcing a new book of Professor Wiatrowski.

Congratulations to our author and long-standing member of the Programme Council – Jerzy Stochmiałek PhD, who has already obtained the Professor title. Professor Stochmiałek has published in our journal a series of the articles. We have witnessed the development of his books published by our Institute. Heartfelt thanks.

Preparing to the change of the journal formula, into also the electronic version, we will be grateful for ideas and suggestions.

Warm regards
Henryk Bednarczyk

Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

Kazimierz M. CZARNECKI

Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu

Piotr KOWOLIK

Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Mysłowicach

Teoretyczne podstawy profesjologii jako nauki o zawodowym rozwoju człowieka

Theoretical basis of professiology as science of career
human development

Słowa kluczowe: rozwój, rozwój zawodowy, profesja, profesjologia.

Key words: development, carrer developmental, profession, professiology.

Summary

Professiology been defined, lays down the objectives, functions, tasks, object, departments, links with other sciences, research methods and terminology of the new science.

Czym jest i czym się głównie zajmuje *profesjologia*? Jest to nowa dziedzina wiedzy i badań naukowych o zawodowym rozwoju człowieka. W 2005 roku ukazał się pierwszy numer półrocznika „*Problemy Profesjologii*”, wydawanego przez Uniwersytet Zielonogórski. Redaktorem naczelnym jest Bogusław Pietrulewicz, pierwszy prezes Polskiego Towarzystwa Profesjologicznego. Mija ponad 25 lat, kiedy po raz pierwszy został wprowadzony termin *profesjologia* w pracy popularnonaukowej¹.

Termin profesjologia

Analiza pojęcia „*profesjologii*”, z punktu widzenia nauki, pozwala wyróżnić cztery definicje, coraz to dokładniejsze i rozszerzające jego rozumienie.

¹ K. Czarnecki, *Profesjologia w zarysie (zarys nauki o rozwoju zawodowym człowieka)*. Warszawa 1986.

Jest to nauka o:

- zawodowym rozwoju człowieka;
- zawodowym rozwoju dzieci, młodzieży i dorosłych;
- prozawodowym rozwoju dzieci, szkolno-zawodowym rozwoju młodzieży, zawodowym rozwoju dorosłych pracujących; pozawodowym rozwoju emerytów i rencistów;
- warunkach, procesie, wynikach i prawidłowościach: prozawodowego rozwoju dzieci, szkolno-zawodowego rozwoju młodzieży, zawodowego rozwoju dorosłych pracujących, pozawodowego rozwoju emerytów i rencistów, zawodowego rozwoju młodzieży i dorosłych niepełnosprawnych.

Profesjologia jako nowa nauka i badań naukowych stara się:

- ująć w jedną całość dotychczasową wiedzę o warunkach, procesie, wynikach i prawidłowościach zawodowego rozwoju dzieci, młodzieży i dorosłych na tle ich rozwoju ogólnego;
- ukazać związki i granice tych związków z innymi kategoriami i naukami o rozwoju człowieka;
- ukazać nową dziedzinę wiedzy, wykorzystując „stare” i „nowe” fakty naukowe, wciąż ważne i aktualne;
- ująć w jednolity i w miarę klarowny system wiedzy te zjawiska, fakty naukowe, prawa i teorie, które świadczą dobitnie o tym, że mogą być zespolone w jednej dziedzinie wiedzy.

Uogólniając wyróżnione definicje pojęcia profesjologii i dopełniając je twierdzimy, że *profesjologia jest to nauka o warunkach, procesie, wynikach i prawidłowościach prozawodowych rozwoju dzieci; szkolno-zawodowego rozwoju młodzieży; zawodowego rozwoju dorosłych, postzawodowego rozwoju emerytów i rencistów oraz zawodowego rozwoju młodzieży i dorosłych niepełnosprawnych.*

Cele, funkcje i zadania profesjologii

Głównym celami profesjologii są:

- dążenie do obiektywnego poznawania warunków, procesu, wyników i prawidłowości zawodowych rozwoju człowieka (dzieci, młodzieży, dorosłych), jako jednej z kategorii rozwoju człowieka;
- dążenie do opanowywania wiedzy o warunkach, procesie, wynikach i prawidłowościach zawodowego rozwoju człowieka jako obiektywnie istniejącego fragmentu rzeczywistości społecznej;
- wskazywanie możliwości i potrzeby przekształcania poznawanej rzeczywistości zgodnie z potrzebami ogólnego rozwoju człowieka, cywilizacji, życia społeczno-gospodarczego jednostek, ich rozwoju indywidualnego oraz całych grup społecznych.

Do podstawowych funkcji profesjologii zaliczamy:

- *prowadzenie* diagnostycznych badań warunków, procesu, wyników i prawidłowości zawodowych rozwoju ludzi;
- *prognozowanie* zawodowego rozwoju dzieci, młodzieży i dorosłych, zgodnie z ich możliwościami osobistymi oraz potrzebami społeczno-gospodarczymi i kulturalnymi kraju;
- *opracowywanie* metod, technik i narzędzi poznawania warunków, procesu, wyników i prawidłowości zawodowego rozwoju dzieci, młodzieży i dorosłych;

- *zaspokajanie* intelektualnych potrzeb społeczeństwa dotyczących jego zawodowego rozwoju w różnych dziedzinach i warunkach oraz podstawowych prawidłowościach;
- *kształtowanie* właściwego stosunku do jednostkowych (osobistych) możliwości i perspektyw zawodowego rozwoju każdego człowieka, w tym również osób niepełnosprawnych;
- *kształtowanie* i utrwalanie racjonalnej postawy jednostek i grup społecznych wobec samego siebie i społecznego otoczenia w aspekcie zawodowego rozwoju i osobistego, aktywnego udziału w zawodowym życiu społeczeństwa.

Profesjologia jako nauka oprócz nakreślonych celów i funkcji ma do spełnienia następujące zadania:

- *dostarczanie* wiedzy rodzicom, nauczycielom i organizatorom systemu edukacji dzieci, młodzieży, dorosłych o warunkach, procesie, wynikach i prawidłowościach zawodowego rozwoju człowieka;
- *wyjaśnianie* prawidłowości i uwarunkowań oraz wyznaczników zawodowego rozwoju młodzieży i dorosłych;
- *wskazywanie* możliwości zawodowego rozwoju jednostek „normalnych” i „patologicznych” w zakresie wyboru zawodu i pracy;
- *dostarczanie* rodzicom, nauczycielom, wychowawcom i pracodawcom metod i narzędzi poznawania potencjalnych warunków zawodowego rozwoju dzieci, młodzieży i dorosłych;
- *wskazywanie* rodzicom, nauczycielom, wychowawcom i pracodawcom metod, środków i sposobów stymulacji zawodowego rozwoju dzieci, młodzieży i dorosłych;
- *popularyzowanie* wiedzy profesjologicznej wśród dzieci, młodzieży, dorosłych, rodziców, nauczycieli i pracodawców w celu podnoszenia na wyższy poziom ich prozawodowej i zawodowej świadomości,
- *tworzenie* teoretycznych podstaw profesjologii jako nauki o zawodowym rozwoju człowieka.

Przesłanki profesjologii

Do podstawowych przesłanek profesjologii zaliczyć należy:

- istnienie w rzeczywistości takiej kategorii rozwoju człowieka, którą określa się mianem zawodowego rozwoju i zawodowego życia ludzi;
- istnienie i tworzenie teoretycznych podstaw zawodowego rozwoju człowieka;
- istnienie specyficznych metod naukowego poznawania zawodowego rozwoju człowieka;
- istnienie społecznych, instytucjonalnych podstaw zawodowego rozwoju człowieka;
- istnienie społecznego zapotrzebowania na wiedzę o zawodowym rozwoju człowieka;
- istnienie historycznych przesłanek zawodowego rozwoju człowieka (źródła historyczne).

Przedmiot badań profesjologii

Przedmiot naukowych badań profesjologii określić można syntetycznie w następujący sposób: jest nim poznawanie zawodowego rozwoju człowieka jako jednej z istotnie ważnych kategorii jego rozwoju ogólnego.

W profesjologii udziela się odpowiedzi na następujące pytania:

- Czym jest zawodowy rozwój człowieka?
- Co istotnie warunkuje zawodowy rozwój człowieka?

- Jak przebiega zawodowy rozwój człowieka?
- W czym przejawia się zawodowy rozwój człowieka?
- Jak stymulować zawodowy rozwój człowieka?
- Jakie są ograniczenia zawodowego rozwoju człowieka?
- Jak poznawać zawodowy rozwój człowieka?
- Komu i czemu służy zawodowy rozwój człowieka?
- Jakie są teoretyczne podstawy zawodowego rozwoju człowieka?
- Czy zawodowy rozwój człowieka może stanowić odrębną dziedzinę wiedzy i badań?

Terminologia profesjologii

Jedne terminy są bardzo ściśle związane z analizowaną dziedziną wiedzy, a inne mniej, ale dość znacząco, zwłaszcza jako terminy pomocnicze i pochodne od podstawowych. Do podstawowych terminów profesjologii zaliczamy następujące:

- *profesja* i pochodne,
- *rozwój* i pochodne,
- *zawód* i pochodne,
- *zawodowy rozwój* i pochodne.

Termin *profesja* (od łac. *profesio*) ma dwa znaczenia:

- jest to stałe zatrudnienie, zawód, fach, rzemiosło,
- publiczne złożenie ślubów zakonnych po odbyciu nowicjatu.

Pochodnymi terminy *profesja* są: *profesjologia*, „*profesjonalista*” lub „*profesjonal*” (fachowiec w jakiejś dziedzinie; człowiek dobrze znający swój zawód); „*profesjonalizacja*” (proces wyodrębniania się nowych zawodów, specjalności i specjalizacji, jak również ograniczanie zainteresowań człowieka do zagadnień związanych z jego zawodem lub specjalnością, również przekształcanie się zainteresowań i czynności w zawód, np., profesjonalizacja dyscyplin naukowych, pracy twórczej); „*profesjonalizm*” (uprawnianie zawodowo jakiejś sztuki, zawodu, dyscypliny sportowej); „*profesjografia*” (opis zawodów, charakterystyka zawodów, jak również opis własnego rozwoju zawodowego). „*profesjogram*” (życiorys własnego rozwoju zawodowego).

Analiza terminu „*profesja*” (jego zawartości znaczeniowej) i terminów pochodnych od niego pozwala sformułować trzy główne aspekty jego rozumienia. Oznacza on:

- proces i warunki wyodrębniania się nowych zawodów w ogólnym podziale pracy;
- wykonywanie przez człowieka już wyuczonego zawodu;
- proces przekształcania się zainteresowań i czynności człowieka w jego zainteresowania i czynności zawodowe.

Wyróżnione trzy znaczenia terminu „*profesja*” wiążą się ściśle z terminem „*profesjologia*”. Faktycznie termin „*profesjologia*” tkwi swoimi „korzeniami w terminie „*profesja*” i z niego się wywodzi.

Termin „*profesjologia*” składa się z dwóch części: „*profesja*” oznacza – zawód i „*logos*” oznacza słowa, pojęcie, naukę. W dosłownym tłumaczeniu tego terminu oznacza on naukę o zawodach. W terminologii polskiej nie używa się jednak terminu „*profesjologia*” do określania nauki o zawodach, lecz terminu – „*zawodoznawstwo*”. Powstała więc formalna i meryto-

ryczna podstawa do przyjęcia terminu „profesjologia” na określenie nowej dziedziny wiedzy o zawodowym rozwoju człowieka. Termin „profesjologia” oznacza tu naukę o zawodowym rozwoju człowieka od urodzenia aż do kresu jego życia, a szczególnie od wieku przedszkolnego do wieku emerytalnego.

Termin „rozwój” i pochodne jest już bardzo starannie zdefiniowany i opisany w różnych jego aspektach: biologicznym, fizycznym, psychicznym, społecznym, kulturowym, uczuciowym, erotycznym, moralnym. Rozwój człowieka określany jest różnymi terminami, w celu wyeksponowania jego istoty, jak np. bieg niekończących się zdarzeń, linia prosta, rozwój spiralny; posuwanie się do przodu, doskonalenie się struktury; doskonalenie się funkcji; łańcuch następujących po sobie ogniw i procesów ukierunkowanych; proces całościowy; proces ilościowy, proces jakościowy, proces wąski, szeroki, wielostronny, rozwój kataboliczny (zużywanie) rozwój anaboliczny (pobieranie)². Termin „rozwój” oznacza proces całościowych przemian ilościowych i jakościowych, przebiegających w różnych warunkach, przejawiających się w odpowiednich formach zachowania się i działania człowieka.

Termin „zawód” jest zdefiniowany głównie przez socjologów i pedagogów pracy (A. Sarapata³, T. Nowacki⁴, Z. Wiatrowski)⁵.

Na potrzeby tego opracowania przyjmujemy definicję zawodu ujmowaną w kategoriach wartości życia, rozwoju i działania człowieka. Z tego punktu widzenia *zawód* to określona wartość dla człowieka, którą stara się posiąść, która dynamizuje, ukierunkowuje i reguluje jego rozwój, życie, zachowanie się i działalność. Szczególnymi atrybutami zawodu są kwalifikacje zawodowe, kompetencje i uprawnienia zawodowe, dojrzałość i przydatność zawodowa do pracy oraz osobowość⁶.

Terminem *zawodowy rozwój* określamy taki „ukierunkowany proces przemian świadomości jednostki, które powstają w wyniku współzależnego oddziaływania na siebie przedmiotu i podmiotu, w poszukiwaniu swojego miejsca w podziale pracy, twórczym przekształcaniu siebie i swojego środowiska materialnego, społecznego i kulturalnego”⁷. Termin *zawodowy rozwój* jest podstawowym dla profesjologii jako nauki.

Działy profesjologii

Można wyróżnić następujące działy profesjologii:

- prozawodowy rozwój dzieci wieku przedszkolnego,
- prozawodowy rozwój uczniów szkół podstawowych,
- zawodowy rozwój uczniów szkół zawodowych i studentów,
- zawodowy rozwój pracujących,
- zawodowa aktywność emerytów i rencistów,
- zawodowy rozwój osób niepełnosprawnych.

² K. Czarniecki, *Psychologia zawodowego rozwoju osobowości*. Kraków 1998, s. 13–25.

³ A. Sarapata (red.), *Socjologia zawodów*. Warszawa 1965.

⁴ T. Nowacki, *Wychowanie przez pracę*. Warszawa 1966, tegoż, *Zawodoznawstwo*. Radom 1998.

⁵ Z. Wiatrowski, *Pedagogika pracy w zarysie*. Warszawa 1985.

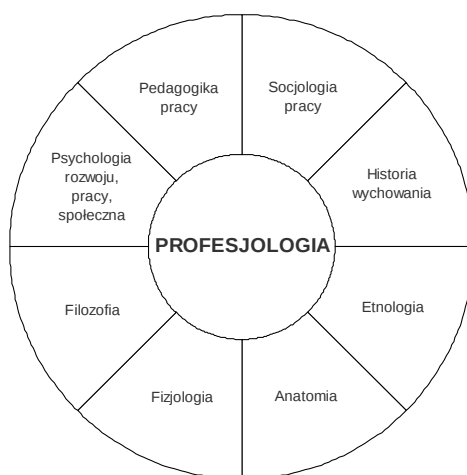
⁶ K.M. Czarniecki (red.), *Podstawowe pojęcia zawodoznawstwa*. Sosnowiec 2008, s. 91.

⁷ K. Czarniecki, *Psychologia zawodowego rozwoju osobowości*. Kraków 1998, s. 35.

Być może, że powstaną w przyszłości (jako działy): profesjologia dzieci, profesjologia młodzieży, profesjologia studentów, profesjologia pracujących, profesjologia emerytów i rencistów, profesjologia defektologiczna zajmująca się zawodowym rozwojem ludzi niepełnosprawnych fizycznie i psychicznie. Istnieją obecnie podstawy teoretyczne i empiryczne do tego, by można było stawiać „horoskopy” dotyczące powstawania odpowiednich działów profesjologii jako nauki integrującej wielość i różnorodność zagadnień koncentrujących się wokół zawodowego rozwoju człowieka w ciągu całego jego życia.

Związki profesjologii z innymi naukami o człowieku

Współcześnie trudno jest policzyć wszystkie nauki, specjalności i specjalizacje dotyczące człowieka, gdyż jest ich bardzo dużo. Nie jest łatwo ukazać wszystkie związki, jakie zachodzą pomiędzy naukami o człowieku i ich działami z profesjologią.



Schemat 1. Związek profesjologii z innymi naukami o człowieku
Źródło: koncepcja własna.

Najmocniej profesjologia związana jest z psychologią a szczególnie psychologią rozwoju człowieka. Cele, funkcje i zadania profesjologii mają swoje korzenie w celach, funkcjach i zadaniach psychologii rozwojowej. Profesjologia jest również powiązana z *psychologią pracy*, zwłaszcza ta jej część, która dotyczy zawodowego rozwoju pracujących. Sądzę, że psychologia pracy jest zakresowo węższą dziedziną wiedzy od profesjologii, gdyż dotyczy zawodowego rozwoju tylko człowieka pracującego, a profesjologia obejmuje całe życie człowieka. Na podstawie podanych przykładów stwierdza się, że profesjologia i psychologia są ze sobą powiązane nie tylko takimi samymi lub bardzo zbliżonymi problemami rozwojowymi, terminologią, metodologią badań, ale również teoretycznymi podstawami rozwoju człowieka. Profesjologia jest mocno powiązana z *pedagogiką*, a szczególnie z *teorią wychowania* oraz *dydaktyką*. Chodzi tu głównie o samoświadomość i samowychowanie młodzieży i dorosłych oraz ich sukcesy w procesie uczenia się zawodu, zdobywania teoretycznych podstaw zawodu i pracy, jak również umiejętności skutecznego, profesjonalnego działania. Stymulacja zawodowego rozwoju jako problem profesjologii stanowi

przykład związku z nią pedagogiki. Profesjologia jest również powiązana z socjologią, a szczególnie *socjologią pracy* i *socjologią wychowania*. Człowiek stanowi jednostkę niepowtarzalną, ale liczy się tylko w grupie społecznej, w niej się rozwija, podlega jej wpływom i sam wpływa swoim zachowaniem na grupę. Są to związki o charakterze społecznym i kulturowym. Liczne związki profesjologii można znaleźć z takimi naukami o człowieku, jak anatomia, fizjologia, prakseologia, etnografia, filozofia, etnologia, historia, a szczególnie historia kultury i wychowania człowieka. Profesjologia przyjmuje z wyróżnionych nauk te treści merytoryczne oraz metodologiczne, które rozpatrują życie i rozwój człowieka ze „swoich punktów widzenia”, a które są powiązane w większym lub mniejszym stopniu z istnieniem i funkcjonowaniem człowieka jako bytu biologicznego i społeczno-kulturowego (schemat 1).

Nowe metody badań profesjologii

Uściślenia wymagają trzy terminy: „profesjografia”, „metoda profesjografii” (profesjograficzna), „profesjogram”

Termin „profesjografia” w dosłownym tłumaczeniu rozumiany jest jako:

- opis zawodu (profesja – fach, zawód, rzemiosło i grapho – pisać),
- opis przebiegu pracy (zatrudnienie w jednym lub różnych zakładach),
- opis rozwoju zawodowego jednostki, wykonany przez nią samą. Jest to życiorys zawodowego rozwoju człowieka.

Najbardziej przydatne dla dalszych rozważań jest to ostatnie rozumienie terminu profesjografia, tj. jako opis własnego zawodowego rozwoju.

Termin „*metoda profesjograficzna*” oznacza sposób prowadzenia badań naukowych w celu uzyskania materiału naukowego, w którym osoby badane przedstawiają w miarę szczegółowo i w oparciu o konkretne fakty takie dane o swoim zawodowym rozwoju, które określają: warunki, proces i wyniki tego rozwoju⁸. Metodę profesjologii uznajemy za główną metodę badań naukowych profesjologii. Metoda profesjograficzna ma swoją podbudowę teoretyczną w „biografii ogólnej” oraz „metodzie biograficznej”⁹.

Termin „*profesjogram*” oznacza „życiorys zawodowy” człowieka, tj. opis własnego zawodowego rozwoju. W celu uzyskania jednolitych pod względem formy i treści „profesjogramów” od osób badanych stosowany jest „przewodnik profesjograficzny” jako specjalny zestaw zagadnień i pytań dotyczących warunków, procesu i wyników zawodowego rozwoju osoby badanej.

Drugą ważną metodą profesjologii jest *analiza, ocena i interpretacja wytworów działania*, a trzecią metoda *obserwacyjna*. Metodami pomocniczymi profesjologii są: *testowa, eksperymentalna, kwestionariuszowa, socjometryczna, introspekcyjna, statystyczna*¹⁰.

Problematyka badawcza profesjologii

Problemów jest bardzo dużo. Można je dzielić, wyróżniać i analizować z różnych punktów widzenia. Przyjmując za wyróżnik kryterium nauk humanistycznych, można wyróżnić zespół

⁸ K. Czarniecki, P. Kowolik, *Metoda profesjograficzna w ustawicznej edukacji zawodowej*. W: *Wokół problemów kształcenia ustawicznego*. Red. H. Bednarczyk. Warszawa – Radom 1999, s. 99.

⁹ J. Pieter, *Biografia ogólna. Wstęp do nauki o życiu ludzkim*. Kraków 1946.

¹⁰ K. Czarniecki, *Rozwój zawodowy człowieka*. Warszawa 1985, s. 220.

zagadnień podmiotowych, związanych ściśle z przekształcaniem się świadomości dzieci, młodzieży, dorosłych w kierunku zawodu i pracy. Z punkty widzenia socjologii można wyróżnić cały zespół zagadnień związanych z wyborem zawodu (uwarunkowania społeczne); uczeniem się zawodu w grupie szkolnej, wykonywaniem pracy zawodowej w zespołach roboczych.

Z pedagogicznego punktu widzenia można wyróżnić cały kompleks związany z uczeniem się – nauczaniem pracy, kształtowaniem nastawień prozawodowych i zawodowych, przekonań, przyzwyczajzeń, nawyków, czynności roboczych, organizacji pracy, bhp i zachowań prospołecznych. Wyróżnić możemy wiodące problemy badań naukowych profesjologii:

- *warunki* (podmiotowe i przedmiotowe zawodowego rozwoju dzieci, młodzieży i dorosłych),
- *proces i przejawy* zawodowego rozwoju;
- *wyniki* zawodowego rozwoju;
- *prawidłowości* zawodowego rozwoju;
- *metody* poznawania warunków, procesu i wyników zawodowego rozwoju¹¹.

Teoretyczna i użyteczna użyteczność profesjologii jako nauki

Społeczny charakter nauki i badań naukowych dotyczy również profesjologii, by spełniała warunek użyteczności społecznej.

Wyróżnić można dwa rodzaje użyteczności społecznej profesjologii:

- teoretyczna,
- użyteczna.

Teoretyczna użyteczność profesjologii polega głównie na:

- wyróżnieniu, opisie i wyjaśnieniu fragmentu rzeczywistości, który określamy tu terminem „zawodowy rozwój człowieka”,
- sformułowaniu podstawowych twierdzeń dotyczących zawodowego rozwoju,
- ukazaniu hipotetycznych i rzeczywistych warunków zawodowego rozwoju,
- ukazaniu i objaśnianiu procesu zawodowego rozwoju,
- ukazaniu i opisanu wyników zawodowego rozwoju,
- opracowaniu teorii zawodowego rozwoju – teorii miejsca i przestrzeni społeczno-zawodowej człowieka w podziale pracy ludzkiej,
- opracowaniu metod naukowego poznawania zawodowego rozwoju.

Użyteczność użyteczna profesjologii polega zaś na:

- ukazaniu prawidłowości zawodowego rozwoju, które mogą być wykorzystane w pracy z uczniami, doradztwie i orientacji zawodowej,
- ukazaniu rzeczywistych wyznaczników, które kształtują wyobrażenia, nastawiania i decyzje wyboru zawodu,
- ukazaniu prawidłowości przebiegu uczenia się zawodu,
- ukazaniu prawidłowości przebiegu pracy zawodowej i możliwości rozwojowych w trakcie jej wykonywania,
- ukazaniu możliwości stymulacji zawodowego rozwoju dzieci, uczniów, dorosłych pracujących,
- służeńiu poradnictwu psychologiczno-pedagogicznemu, prowadzonemu przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne.

¹¹ P. Kowolik, *Poradnictwo i orientacja zawodowa*. Katowice 2009, s. 26.

Zakończenie

Profesjologia może dobrze służyć swoją teorią i użytecznością praktyczną rodzicom, którzy nie zawsze słusznie i skutecznie ukierunkowują zawodowy rozwój swoich dzieci¹².

Profesjologia jako nauka może także być pomocna pracownikom naukowym, zwłaszcza psychologom, pedagogom, socjologom do podejmowania badań naukowych, dotyczących szczególnych zagadnień i tematów związanych z zawodowym rozwojem dzieci, młodzieży i dorosłych¹³.

Profesjologia może również służyć doradcom zawodowym, działaczom związków zawodowych, pracownikom rejonowych i wojewódzkich urzędów pracy, jako teoretyczna podstawa ich pracy zawodowej¹⁴.

Bibliografia

1. Czarnecki K., Profesjologia w zarysie (zarys nauki o rozwoju zawodowym człowieka). Warszawa 1986.
2. Czarnecki K., Rozwój zawodowy człowieka. Warszawa 1985.
3. Czarnecki K., Psychologia zawodowego rozwoju osobowości. Kraków 1998.
4. Czarnecki K. M. (red.), Podstawowe pojęcia zawodoznawstwa. Sosnowiec 2008.
5. Czarnecki K., Kowolik P., Pietrulewicz B., Profesjolog – charakterystyka zawodu. „Problemy Profesjologii” 2008, nr 2.
6. Gondzik E., Kariera zawodowa i edukacyjna w profesjologii. Katowice 2009.
7. Kowolik P., Poradnictwo i orientacja zawodowa. Katowice 2009.
8. Kowolik P., Profesjolog – pasja czy zawód? Katowice 2009.
9. Kowolik P., Kim jest profesjolog? „Nauczyciel i Szkoła” 2008.
10. Nowacki T., Zawodoznawstwo. Radom 1998.
11. Wiatrowski Z., Pedagogika pracy w zarysie. Warszawa 1985.

prof. dr hab. Kazimierz M. CZARNECKI

Wyższa Szkoła Humanitas
ul. Kilińskiego 43
41-200 Sosnowiec

doc. dr Piotr KOWOLIK

Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna
ul. Powstańców 19
41-400 Mysłowice

¹² P. Kowolik, *Profesjolog – pasja czy zawód?* Katowice 2009; tegoż, *Kim jest profesjolog?* „Nauczyciel i Szkoła” 2008, nr 3–4.

¹³ E. Gondzik, *Kariera zawodowa i edukacyjna w profesjologii*. Katowice 2009.

¹⁴ K. Czarnecki, P. Kowolik, B. Pietrulewicz, *Profesjolog – charakterystyka zawodu*. „Problemy Profesjologii” 2008, nr 2.

W Zespole Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN

In the Team of Adult Pedagogy of the Committee of Pedagogical Sciences in Polish Academy of Sciences

Słowa kluczowe: Zespół Pedagogiki Dorosłych KNP PAN, historia działalności, dorobek naukowy, bieżąca działalność.

Key words: Team of Adult Pedagogy of the Committee of Pedagogical Sciences in Polish Academy of Sciences, history of activity, academic achievements, current activity.

Summary

The article shows a history and current activity of Team Adult Pedagogy of the Committee on Pedagogical Sciences in Polish Academy of Sciences. There was presented a past of the Team, its academic achievements, numerous of conferences and symposiums. Author also presented selection of curriculum issues in andragogical students' education and achievements of School of Young Andragogs.

Przeszłość

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

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

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

W 1990 r. przewodniczącym Zespołu został prof. dr hab. Józef Półturzycki. Od tej pory Zespół, działając łącznie z założonym w 1993 r. Akademickim Towarzystwem Andragogicznym², doprowadził do wyraźnego odbudowania („załamującego” się w warunkach zmiany politycznej tamtych lat) ruchu naukowego w obszarze andragogiki.

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

Pierwszy to organizowanie dorocznych seminariów, konferencji i sympozjów naukowych, a także przygotowywanie programu obrad sekcji oświaty dorosłych na kolejnych zjazdach pedagogicznych (np. w 1998 r. na III Zjeździe w Poznaniu i w 2001 r. na IV Zjeździe w Olsztynie). Zwyczajowo do tej pory z inicjatywy i pod patronatem Zespołu organizowano po dwie naukowe konferencje w roku. Tak np. roku 2008 Zespół tradycyjnie współorganizował dwie takie konferencje. Pierwszą w dniach 28–29 kwietnia w Zakopanem pt. „Obszary współpracy andragogiki i gerontologii”, przygotowywaną staraniem pracowników Zakładu Andragogiki i Gerontologii Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kard. A. Hłonda w Mysłowicach. Drugą w dniach 14–15 października w Kazimierzu nad Wisłą nt. „Nowe wymiary edukacji ustawicznej dorosłych w europejskiej przestrzeni kształcenia” urządzoną staraniem pracowników Zakładu Andragogiki UMCS w Lublinie.

Kierunek następny to inicjowanie działalności wydawniczej w postaci czasopism i książek andragogicznych. Po okresie załamania się (dawnych) wydawnictw (m.in. zawieszenie w czerwcu 1990 r., po latach druku, miesięcznika „Oświata Dorosłych”) staraniem dwu gremiów, tj. Zespołu Pedagogiki Dorosłych i Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, rozpoczęto w 1993 r. wydawanie (za pomocą środków uzyskanych z DVV) kwartalnika „Edukacja Dorosłych”, a w roku następnym (1994) „Rocznika Andragogicznego”. Oba pisma zaczęły dostarczać fachowej i współczesnej informacji o kształceniu dorosłych pracownikom instytucji oświatowych i studentom pedagogiki. W tym samym 1994 r., staraniem Zespołu, a także ATA – głównie zaś prof. dr hab. A.E. Wesołowskiej – rozpoczęto druk – imponującej, jak się później okazało – serii książkowej Biblioteka Edukacji Dorosłych (do końca 2009 r. wydano w niej 41 wartościowych książek). Trzeba nadmienić, że w kręgu współpracującego z Zespołem Pedagogiki Dorosłych analogicznego Zespołu Pedagogiki Pracy (inicjator i pierwszy przewodniczący prof. dr hab. T. Nowacki) w tym samym czasie zainicjowano wydawanie (głównie dzięki staraniom prof. dr hab. H. Bednarczyka) kolejnego pisma przydatnego andragogom – „Edukacji Ustawicznej Dorosłych”, zaś w kręgu Stowarzyszenia Oświatowców Polskich (m.in. staraniem prof. dr hab. S. Kaczora) – kwartalnika (później półrocznika) „Oświatowiec”.

Dużą determinację wykazywali członkowie Zespołu Pedagogiki Dorosłych KPN PAN w staraniach o andragogiczne kształcenie studentów. Wyrażało się to w zabiegach o należyty status teorii oświaty dorosłych, jako przedmiotu nauczania akademickiego. Zespół wyraźnie zaktywizował się w obronie tego przedmiotu w czasie, gdy groziło mu (w latach 2003–2006) „zdegradowanie” do poziomu dodatkowego na studiach pedagogicznych. Starania, realizowane na kilku obszarach, spowodowały, że ostatecznie znalazł się on wśród przedmiotów standardowych (grupa treści kierunkowych), nauczanych na studiach pedagogicznych drugiego stopnia (magisterskich) w wymiarze 30 godzin. Tak bowiem stanowi treść Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkol-

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

nictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia na poszczególnych kierunkach (załącznik nr 78). W Zespole opracowany też został (bogaty w zagadnienia do przyswojenia) program nauczania tego przedmiotu. Członkowie Zespołu aspirują ku temu, by w przyszłości podobny status zapewnić nauczaniu gerontologii na studiach pedagogicznych.

Nie było też obojętne członkom Zespołu doskonalenie andragogiczne osób już pracujących w instytucjach kształcenia dorosłych. By im przyjść z pomocą, członkowie Zespołu co pewien czas postulowali organizowanie rozmaitych studiów podyplomowych i wznawianie wydawnictw naukowych oraz metodycznych z obszaru kształcenia dorosłych.

Kolejny kierunek działalności Zespołu Pedagogiki Dorosłych PAN to praca z młodymi andragogami. Na najniższym szczeblu polegała ona na tworzeniu studenckich kół andragogicznych w Uniwersytecie Warszawskim (dr E. Skibińska) i Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu (dr H. Solarczyk). Następnie zaś na prowadzeniu od 1999 r. dorocznej Szkoły Młodych Andragogów w Zielonej Górze. Organizatorem i od początku istnienia kierownikiem Szkoły jest prof. dr hab. Józef Kargul. Szkoła ta to sposób integrowania młodych teoretyków i praktyków oświaty dorosłych oraz zapoznawania się z kierunkami pracy badawczej starszego pokolenia teoretyków kształcenia dorosłych. Organizowana co roku, na czas jednego tygodnia, dzięki oryginalnej formule kontaktu młodych andragogów z doświadczonymi oraz referatom i dyskusjom wpisała się już na trwałe w system doskonalenia młodych pracowników naukowych³. Jej wychowankami są współcześni adiunkci, na których spoczywa główny ciężar bieżącego kształcenia andragogicznego studentów i znaczna część pracy naukowej poszczególnych instytutów, katedr i zakładów w szkołach wyższych, zajmujących się tworzeniem i rozwijaniem refleksji naukowej nad kształceniem dorosłych.

Pełni ona też niebagatelną rolę w poznaniu (coroczne wyjazdy uczestników do Niemiec lub – sporadycznie – do Czech) teorii i praktyki kształcenia pracujących za granicą. Posiewem Szkoły jest stała publikacja pt. „Dyskursy młodych andragogów”, zawierająca referaty, komunikaty z badań i głosy w dyskusji wypowiedziane przez jej uczestników. Podobnemu celowi służyły Zimowe Warsztaty Andragogiczne, urządzone w 2001 r. przez Kaszubski Uniwersytet Ludowy im. J. Wybickiego (filia w Starbieniu, powiat wejherowski) w porozumieniu z Zespołem Pedagogiki Dorosłych.

Znaczącym osiągnięciem Zespołu Pedagogiki Dorosłych jest przygotowywanie co pewien czas ekspertyz i opinii na temat stanu oświaty dorosłych w Polsce. Pierwsze dwie przygotowali w 1995 r. prof. dr hab. J. Półturzycki („Pedagogika dorosłych – stan, potrzeby i zadania rozwoju”)⁴ oraz prof. dr hab. J. Kargul („Stan andragogiki w Polsce w latach 1985–1994”)⁵. Następnie – prof. dr hab. T. Aleksander („Stan współczesnej refleksji andragogicznej w Polsce” – 2004 i „Stan współczesnej oświaty dorosłych w Polsce” – 2007)⁶.

³ M. Olejarsz: *VIII Letnia Szkoła Młodych Andragogów*, Zielona Góra 15–25.05.2006, *Rocznik Pedagogiczny*, t. 30, 2007, s. 103–112.

⁴ J. Półturzycki: *Pedagogika dorosłych – stan, potrzeby i zadania rozwoju*. *Rocznik Pedagogiczny*, t. 18, 1995, s. 115–139.

⁵ J. Kargul: *Stan andragogiki w Polsce w latach 1985–1994* (ośrodek wrocławski). *Rocznik Pedagogiczny*, t. 18, 1995, s. 141–146.

⁶ T. Aleksander: *Stan współczesnej refleksji andragogicznej w Polsce (lata 1995–2004)*, t. 27, 2004, s. 163–184. *Stan współczesnej oświaty dorosłych w Polsce*. W: „Gorące” problemy edukacji w Polsce. *Ekspertyzy i opinie* (red. T. Lewowicki). Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa 2007, s. 235–262.

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

Bieżąca działalność

Obecnie (2010 r.) środowisko andragogiczne w naszym kraju to około 150 osób zatrudnionych w uniwersytetach, akademiach pedagogicznych i niektórych wyższych szkołach technicznych, w katedrach (zakładach), sekcjach (czy zespołach) zajmujących się refleksją nad kształceniem dorosłych oraz nauczających studentów na kierunku pedagogika przedmiotu o nazwie andragogika (teoria oświaty dorosłych). Dołączają do nich także doktoranci – po kilku w każdym uniwersytecie – zajmujący się teorią oświaty dorosłych oraz studenci członkowie kół andragogicznych w wyżej wymienionych uniwersytetach.

W składzie obecnego Zarządu Zespołu znalazło się 11 osób, głównie profesorów: T. Aleksander (Krakowska Akademia) – przewodniczący, A.E. Wesołowska (Wyższa Szkoła im. Pawła Włodkowica w Płocku) – wiceprzewodnicząca, K. Pierścieniak (UW) – sekretarz Zespołu, O. Czerniawska (AHE Łódź), E. Sapia-Drewniak (Uniwersytet Opolski), E. Solarczyk-Ambrozik (UAM), A. Stopińska-Pajak (UŚ), J. Semków (Uniwersytet Wrocławski), J. Kargul (DSW), M. Malewski (DSW), E. Dubas (Uniwersytet Łódzki). Dobór członków zarządu został tak pomyślany, by znalazło się w nim przynajmniej po 1 osobie z najbardziej znaczących ośrodków refleksji i kształcenia andragogicznego.

Przypomnieć należy, iż decyzją Zarządu Zespołu przewidziano przy nim stanowisko Honorowego Przewodniczącego, którym wybrano prof. zw. dr. hab. Józefa Półturzyckiego, wcześniej przez wiele lat (1990–2003) przewodniczącego Zespołu.

Bieżąca praca Zespołu sprowadza się nadal do kilku kierunków. Pierwszy to kontynuowanie Szkoły Młodych Andragogów. W 2009 r., po 10 latach organizowania jej w Zielonej Górze, zorganizowana została we Wrocławiu w obiektach Dolnośląskiej Szkoły Wyższej. Jej treścią były, jak poprzednio, wykłady doświadczonych andragogów na nurtujące ich problemy, stanowiące przedmiot ich twórczości naukowej. Część tych zajęć miała charakter spotkań autorskich. Dominującą formą zajęć Szkoły były jednak referaty i komunikaty wygłaszane przez młodych uczestników (ogółem 31 osób z większości uczelni wyższych, gdzie uprawiana jest refleksja andragogiczna) oraz dyskusje na temat metodologii i spraw merytorycznych omawianych przez nich zagadnień. Treść tych wystąpień była zakresowo rozległa. Można je zaliczyć do różnych dyscyplin szczegółowych andragogiki. Dotyczyła zarówno metodologii i organizacji badań andragogicznych, poziomu wykształcenia społeczeństwa polskiego i jego życia kulturalnego, andragogiki szkolnej, kształcenia i doskonalenia zawodowego, andragogiki porównawczej i in.

Tradycją lat poprzednich w czasie zajęć Szkoły jej organizator i naukowy opiekun – prof. dr hab. Józef Kargul – zaproponował uczestnikom udział w zajęciach symulacyjnych. Wcielili się oni w redaktorów pisma naukowego (andragogicznego). W toku dyskusji nad określonym tekstem mieli zrehabilitować opinie o jego zaletach i wadach, zdecydować o wydaniu, a następnie opracowując tekst do druku, przyswoić sobie elementy złożonej procedury wydawniczej.

Atrakcją Szkoły Młodych Andragogów 2009 r. był wyjazd studyjny do Uniwersytetu w Hradec Kralove, gdzie uczestnicy zwiedzili nowoczesny kompleks zabudowań uniwersyteckich oraz zapoznali się z działalnością naukową i dydaktyczną Uczelni w obszarze pedagogiki społecznej i andragogiki.

Przy okazji zajęć XI Szkoły Młodych Andragogów odbyła się promocja kolejnego, dziesiątego już tomu, pt. „Dyskursy młodych andragogów”, zawierającego: referaty, komunikaty i głosy w dyskusji z obrad Szkoły (poprzedniej) w 2008 roku. Dorobek naukowy i organizacyjny XI Szkoły ukazany został w Edukacji Ustawicznej Dorosłych i w XI t. *Dyskursów młodych andragogów* pod red. Moniki Olejarz, Zielona Góra 2010⁷.

Zgodnie z utrwaloną tradycją Zespół Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN także w roku 2009 współorganizował dwie ogólnopolskie imprezy naukowe typu konferencyjnego o wyraźnych celach integrowania środowiska andragogicznego w naszym kraju. Pierwsza z nich to Sympozjum w dniach od 31 maja do 2 czerwca w Zakopanem urządzona staraniem Górnśląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała A. Hłonda w Mysłowicach. Nosiło ono temat „Uprzywilejowanie czy dyskryminacja kobiet w wieku starszym” i było z kolei czwartym z serii „Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych” urządzanym pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych i przy udziale członków Zespołu Pedagogiki Dorosłych tego Komitetu.

W Sympozjum uczestniczyło 41 osób z różnych szkół wyższych i instytutów naukowych w kraju. Wygłoszonych na nim zostało 17 referatów i komunikatów z badań na temat różnych okoliczności i rodzajów dyskryminacji kobiet oraz zarysowano bogate strategie profilaktyki tej sytuacji. Za główną z tych strategii referenci i dyskutanci uznali wielokierunkową edukację i intensywne wychowanie zarówno kobiet, jak i mężczyzn – głównych sprawców dyskryminacji. Edukacja i wychowanie z jednej strony winny osłabiać to zjawisko. Z drugiej – stanowić strategię wypracowywania wsparcia dla kobiet dyskryminowanych w różnych sytuacjach rodzinnych i środowiskowych. Dorobek Sympozjum zostanie niebawem opublikowany w formie książki. Zaplanowana na czerwiec 2010 r. kolejna konferencja w tym ośrodku zajmie się problemem „Soma i psyche w edukacji ludzi dorosłych”

Druga ogólnopolska impreza naukowa zorganizowana w 2009 r. to I Ogólnopolski Zjazd Andragogiczny. Odbył się w Krakowie w pomieszczeniach Uniwersytetu Jagiellońskiego w dniach 23 i 24 czerwca, w 80. rocznicę dwu ważnych wydarzeń z zakresu oświaty dorosłych. Pierwszą była konferencja pracowników oświatowych Rzeczypospolitej Polskiej z maja 1929 r. Drugą – ogólnooświatowa (wtedy „wszechświatowa”) konferencja kształcenia dorosłych w Cambridge w sierpniu tego samego roku. Hasło I Ogólnopolskiego Zjazdu Andragogicznego brzmiało; „Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego”.

W Zjeździe uczestniczyło ponad 170 uczestników reprezentujących wszystkie szkoły wyższe, w których rozwijana jest refleksja teoretyczna nad kształceniem dorosłych. Uczestniczyło w nim także kilku praktyków – przedstawicieli instytucji oświatowych: szkół dla dorosłych (a konkretnie wielodziałowych centrów kształcenia ustawicznego), ośrodków i centrów kształcenia i doskonalenia zawodowego, uczelni wszechnicowych i administracji oświaty dorosłych (w tym także przedstawiciela Ministerstwa Edukacji Narodowej). Obrady toczyły się w czasie sesji plenarnej, debat półplenarnych (4 grupy) oraz w zespołach zwanych „okrągłymi stołami” (8 grup). W czasie Zjazdu zaprezentowanych zostało ponad 130 referatów naukowych i komunikatów z badań oraz wypowiedziano w dyskusjach (zwłaszcza w „okrągłych stołach”) wiele ocen i opinii. Ukazały one bogactwo problemów i rozległość treściową polskiej teorii oświaty

⁷ M. Rzepa: *XI Letnia Szkoła Młodych Andragogów, 19–21 maja 2009*. Edukacja Ustawiczna Dorosłych 2009, nr 3, s. 126–129.

dorosłych. Główne kierunki tych zainteresowań i snutych rozważań w tym obszarze to: antropologiczne, filozoficzne i społeczne podstawy edukacji dorosłych, sprawa jej celów na tle zmieniającej się współczesnej rzeczywistości, edukacja dorosłych w relacji do zmieniającego się rynku pracy, uczący się dorosły i jego aktywność intelektualna, zawodowa i kulturalna, kształcenie akademickie dorosłych, miejsce współczesnych środków przekazu (mediów) w tym kształceniu, edukacja dorosłych na odległość (w tym także e-learning) oraz in. Ta wypracowywana rozległa teoria jest tworzona zbiorowym wysiłkiem wielu ludzi, reprezentujących różne (jeśli idzie o położenie geograficzne uczelni, jak i specjalności) środowiska naukowe. Obrady Zjazdu dowiodły, że owa rozległa refleksja andragogiczna dotyczy ważnych społecznie spraw, a przez ich optymalizowanie stała się ona swoistym i niezastąpionym elementem rozwoju społecznego, gospodarczego i kulturalnego naszego kraju, a także strategią doskonalenia działań, realizowanych przez poszczególnych ludzi w miejscu ich pracy i środowisku życia.

Dorobek I Ogólnopolskiego Zjazdu Andragogicznego, zarówno w obszarze metodologii badań, jak i teorii kształcenia dorosłych upowszechniony został (2010 r.) w 2-tomowym wydawnictwie pod identycznym co Zjazd tytułem⁸.

W 2010 roku pod patronatem Zespołu Pedagogiki Dorosłych KNP PAN zorganizowano również dwie znaczące imprezy naukowe. Pierwsza to Sympozjum w dniach 7–9 czerwca w Zakopanem staraniem Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała A. Hłonda w Mysłowicach. Temat sympozjum to „Soma i psyche w edukacji dojrzałych wiekiem kobiet i mężczyzn”. Obrady zorganizowane i prowadzone były przez prof. dr hab. Elżbietę Górnikowską-Zwolak.

Druga to ogólnopolska konferencja zorganizowana w Lublinie w dniu 25 listopada 2010 r. przez Wyższą Szkołę Ekonomii i Innowacji „*Student jako podmiot edukacji we współczesnej uczelni wyższej*” – główny organizator to prof. dr hab. Jan Saran.

Wiele uwagi w pracach Zespołu Pedagogiki Dorosłych KNP PAN poświęca się nadal sprawie andragogicznego kształcenia studentów. Przedmiotem nadal dużej troski członków Zespołu Pedagogiki Dorosłych w roku 2009 było andragogiczne kształcenie studentów studiów pedagogicznych. Wprowadzie stałe formalnie nauczanie andragogiki (30 godzin na studiach magisterskich uzupełniających) zostało wprowadzone w 2007 r. do podstawowego kanonu studiów pedagogicznych (zarówno studia stacjonarne, jak i niestacjonarne), ale w kręgach członków Zespołu nadal toczy się dyskusja na temat możliwie najstosowniejszego doboru treści kształcenia w ramach tego przedmiotu, wyboru literatury podstawowej i uzupełniającej (w tym również lektury pism naukowych z obszaru andragogiki) dla studentów, relacji między wykładami, a ćwiczeniami (liczba godzin, koordynacja treści), organizacji (np. hospitacje zajęć) i metodyki tych zajęć, wymagań stawianych studentom przy zaliczeniach itp. Członkowie Zespołu w dyskusjach i rozmowach stale poszukują też optymalnych sposobów realizacji seminariów magisterskich i doktorskich o tematyce kształcenia i wychowania dorosłych. Andragodzy należący do Zespołu opowiadają się także za potrzebą systematycznego zapoznawania studentów pedagogiki z problematyką gerontologii (w szczególności geragogiki), nauczanej do tej pory systematycznie (ale w różnym zakresie) na studiach z dziedziny nauk medycznych, a także – coraz już częściej – na innych kierunkach, np. nauki o rodzinie czy praca socjalna. Zagadnienia

⁸ *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego. Materiały I Ogólnopolskiego Zjazdu Andragogicznego* (red. T. Aleksander). Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 2010, t. 1–2.

te są przedmiotem dyskusji na posiedzeniach członków Zespołu i w czasie ich okolicznościowych spotkań. Poświęcono im też nieco uwagi podczas obrad I Ogólnopolskiego Zjazdu Andragogicznego.

Pod wpływem atmosfery wytworzonej w czasie sygnalizowanych dyskusji i rozmów w kilku szkołach wyższych, także technicznych, pojawiły się w ostatnich latach wykłady monograficzne z różnych zagadnień teorii edukacji dorosłych (zwłaszcza dokształcania i doskonalenia zawodowego), a także wzrosło zainteresowanie organizacją dodatkowych (poza studiami niestacjonarnymi) form kształcenia dorosłych, takich jak: studia podyplomowe i uniwersytet trzeciego wieku.

Kontynuowana była także w Zespole praca wychowawcza ze studentami pedagogiki. Miała ona miejsce w kilku kołach naukowych andragogów (UW, UMK) lub animatorów kultury (UJ). Studenci – członkowie tych kół organizowali pod okiem wytrawnych opiekunów zebrania i wycieczki naukowe, partycypowali w organizowaniu w poszczególnych miastach festiwali nauki, niekiedy urządzali także studenckie konferencje naukowe na aktualne i interesujące ich zagadnienia andragogiczne, próbowali własnych sił w pisarstwie naukowym (artykuły, komunikaty z badań).

Bibliografia

1. Aleksander T.: Stan współczesnej refleksji andragogicznej w Polsce (lata 1995–2004). *Rocznik Pedagogiczny*, t. 27, 2004, s. 163–184.
2. Aleksander T.: Z działalności Zespołu Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych* 1 (60) 2008, s. 44–47.
3. Aleksander T.: Stan współczesnej oświaty dorosłych w Polsce. W: „Gorące” problemy edukacji w Polsce. Ekspertyzy i opinie (red. T. Lewowicki). Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP. Warszawa 2007, s. 235–262.
4. Kargul J.: Stan andragogiki w Polsce w latach 1984–1994 (ośrodek wrocławski). *Rocznik Pedagogiczny* 18, 1995, s. 141–146.
5. Lewowicki T.: 50 lat (1953–2003) Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. *Rocznik Pedagogiczny* t. 26, 2003, s. 7–45.
6. Olejarz M.: VIII Letnia Szkoła Młodych Andragogów, Zielona Góra 15–25.05.2006. *Rocznik Pedagogiczny* t. 30, 2007, s. 103–112.
7. Półturzycki J.: Pedagogika dorosłych – stan, potrzeby i zadania rozwoju. *Rocznik Pedagogiczny* 18, 1995, s. 115–139.
8. Rzepa M.: XI Letnia Szkoła Młodych Andragogów, 18–21 maja 2009 roku, *Edukacja Ustawiczna Dorosłych* 3(66) 2009, s. 126–129.
9. Wesołowska A.E.: Nowa kadencja Zespołu Pedagogiki Dorosłych KNP PAN. *Rocznik Andragogiczny* 1994, s. 196–197.

prof. dr hab. Tadeusz ALEKSANDER

Uniwersytet Jagielloński
Instytut Pedagogiczny
ul. Stefana Batorego 12
31-135 Kraków

O europejskiej perspektywie edukacji dorosłych prof. Ekkeharda Nuissla

About the European perspective of prof. Ekkehard Nuissl's
adult education

Słowa kluczowe: uczenie się przez całe życie, doksztalcanie w Niemczech, internacjonalizacja edukacji, integracja europejska.

Key words: lifelong learning, training in Germany, internationalization of education, European integration.

Summary

The process of forming a specific European education area and its educational policy are currently observed. However, it is impossible to separate Europe from the rest of the world, therefore the article presents the European policy and the education itself in the European context. The article is focused on the understanding of the term "adult education" through Europe, practical examples of the internationalization of training and its possibilities. The actual trend in education i.e. targeting at competences is presented in the context of the European educational policy.

Wprowadzenie

Obserwujemy kształtowanie europejskiej przestrzeni edukacyjnej oraz wspólnej polityki edukacyjnej. Podstawą mojej refleksji jest monografia prof. E. Nuissla „Europejskie perspektywy edukacji dorosłych” oraz polski projekt „Perspektywa uczenia się przez całe życie” (2011). Projekt strategiczny określa cele i kierunki działania w zakresie uczenia się przez całe życie w Polsce do roku 2020, uwzględniające zobowiązania wynikające z ustanowienia europejskiego obszaru uczenia się przez całe życie (lifelong learning), w tym europejskich ram kwalifikacji oraz specyficzne dla naszego kraju uwarunkowania. Prof. dr Ekkehard Nuissl jest dyrektorem naukowym Niemieckiego Instytutu Edukacji Dorosłych (DIE) oraz profesorem edukacji dorosłych na Uniwersytecie Duisburg-Essen. Od roku 1994 Ekkehard Nuissl zajmuje się intensywnie europejskim i międzynarodowym wymiarem edukacji dorosłych. Jest doradcą Unii Europejskiej, ekspertem przy UNESCO oraz OECD, kierownikiem projektów badawczych oraz autorem licznych publikacji na temat edukacji dorosłych, m.in. „Weiterbildungsmarkt: Welche Auswirkungen hat die Finanzkrise?”, w: Trainingaktuell 11/2008; „Weiterbildungsbeteiligung und Teilnahmestrukturen“, w: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Trends der Weiterbildung, DIE-Trendanalyse 2008, Bielefeld 2008.

W artykule skoncentrowano się na aktualnych problemach:

- *Jak rozumiana jest internacjonalizacja edukacji dorosłych?*
- *Jakie działania podejmowane są w ramach niemieckiego systemu kształcenia?*
- *Jakie zachodzą zmiany w edukacji dorosłych w kontekście integracji europejskiej?*

Przedstawiono również instytucjonalne i ideowe założenia proponowanych zmian edukacyjnych w Europie. Za pomocą zasadniczych pojęć, jak np. „edukacja dorosłych”, ukazano różnice w ich rozumieniu w obrębie Europy, przedstawiono praktyczne przykłady internacjonalizacji kształcenia oraz możliwości, jakie stwarza ten proces dla instytucji edukacji dorosłych. Istotnym omawianym problemem są kompetencje w kontekście europejskich ram.

Internacjonalizacja i europeizacja edukacji dorosłych

Przez lata międzynarodowa i europejska edukacja dorosłych była domeną ścisłego grona specjalistów. U podstaw takiego stanu rzeczy leżało przekonanie, że system kształcenia dorosłych jest ściśle związany z ekonomiczną, językową, kulturową i społeczną sytuacją danego kraju, a także postawa naukowców, którzy za swój priorytet uważali rozwiązywanie aktualnych problemów, a nie prowadzenie międzynarodowego dyskursu.

Jeszcze w 80. latach XX wieku internacjonalizacja edukacji dorosłych nie była popularnym tematem, ale wraz z postępującą globalizacją sytuacja zaczęła się zmieniać. Międzynarodowe zainteresowanie edukacją dorosłych wzrasta dzięki nowoczesnym technologiom komunikacyjnym, międzynarodowym konferencjom, a także projektom partnerskim. Poza tym problemy np. migracji lub analfabetyzmu mają w różnych regionach podobne przyczyny, dlatego w takich przypadkach uzasadnione wydaje się ich porównywanie i wymiana doświadczeń.

Do działań wspierających internacjonalizację edukacji można zaliczyć badania porównawcze PISA, które do tej pory odnosiły się przede wszystkim do etapu edukacji szkolnej, lecz od roku 2011 rozpoczną się badania w ramach „*Programme for the International Assessment for Adult Competencies*” (PIAAC), które mają na celu międzynarodowe porównanie poziomu umiejętności osób dorosłych (w wieku 16–65 lat).

Szczególną rolę w edukacji pełni Unia Europejska, która uczyniła z niej jeden z samodzielnych obszarów działania. Poprzez tendencję uogólniania i porównywania oraz liczne programy pomocowe ma ona ogromny wpływ na systemy edukacyjne państw członkowskich. W ramach Unii Europejskiej odbywa się także w coraz większym stopniu zorganizowana dyskusja dotycząca polityki i praktyki edukacji, a w szczególności kształcenia dorosłych, co stwarza ogromne możliwości także dla specjalistów zajmujących się tą dziedziną do współpracy lub konfrontacji na forum europejskim. Stowarzyszenia lub ich przedstawiciele mają możliwość zrzeszania się w różnych organizacjach, jak np. European Association for the Education of Adults (EAEA), co sprzyja tworzeniu się lobby na rzecz edukacji dorosłych. Istnieją także „praktyczne” produkty międzynarodowej współpracy, jak np. Europejski System Transferu Punktów (European Credit Transfer System), czy poziomy biegłości językowej (Common European Framework of Reference for Languages). Wszystkie te działania w ramach Unii Europejskiej doprowadziły do wytworzenia się pewnego specyficznego europejskiego obszaru edukacyjnego ze zróżnicowanymi jednak systemami edukacji dorosłych:

- w Hiszpanii i Grecji rozumiany jako społeczno-pedagogiczne pole działania,

- we Włoszech i Wielkiej Brytanii jako polityczne (w szczególności z udziałem związków zawodowych),
- w krajach skandynawskich jest ukształtowany podobnie do systemu uniwersyteckiego,
- we Francji natomiast podobnie do systemu szkolnego. (Bechtel, Lattke, Nuissl 2005, s. 107).

Helen Keogh (2009, s. 11) w raporcie na konferencji CONFINTEA VI rozróżnia trzy podejścia do uczenia się przez całe życie: ekonomiczne, społeczne i kulturalne. W krajach, które odniosły największy sukces (Wielka Brytania, kraje skandynawskie) we wdrażaniu tej inicjatywy zaobserwowano połączenie tych trzech obszarów, przy czym w większości pozostałych krajów edukacja dorosłych była wykorzystywana w celach ekonomicznych, jako sposób na wzrost kapitału ludzkiego. Natomiast Rubenson/Desjardius (2009) proponują podział krajów ze względu na liczbę uczestników doksztalcania. Dzięki tym typologiom można zauważyć, w jak dużym stopniu systemy edukacyjne państw europejskich różnią się od siebie.

Poszukując wspólnego mianownika dla systemów edukacji w Europie, należałoby odwołać się do chrześcijaństwa i epoki oświecenia, które wymagając od człowieka samodzielnego i nieprzerwanego rozwoju wraz z ideą wolności jednostki stanowią podstawę historii europejskiej edukacji. Wszystkie narodowe systemy edukacji, różniąc się od siebie w kwestii oficjalnej polityki edukacji dorosłych, oparte są na podstawowym historycznym działaniu, jakim jest nauczanie i uczenie się. Należy więc unikać „etnocentryzmu”, czyli traktowania danego stanu rzeczy jedynie z perspektywy własnego kraju. Dlatego też istotę internacjonalizacji edukacji dorosłych powinno stanowić ustalenie wspólnych celów (jak na przykład te ustanowione w Strategii Lizbońskiej).

Edukacja dorosłych w europejskim procesie integracji

Od początku utworzenia Wspólnoty Europejskiej (1957) w Traktacie Rzymskim wskazywano na rolę edukacji zawodowej, jednak tylko w odniesieniu do rynku pracy. Jednak dopiero w 1971 roku Komisja Europejska przyjęła wytyczne, które faktycznie stanowiły podstawę wspólnej polityki edukacji zawodowej. Wynikiem tych działań było utworzenie w 1975 roku „Europejskiego Centrum Wspierania Edukacji Zawodowej” (CEDEFOP), którego zadaniem było zbieranie informacji dotyczących edukacji zawodowej, wspieranie badań, opracowywanie standardów edukacyjnych oraz wspieranie europejskiej polityki w kwestii edukacji zawodowej. Następnym krokiem Wspólnoty Europejskiej były wydane w 1983 roku wytyczne, w których edukację zawodową zdefiniowano jako instrument polityki zatrudnienia, wprowadzania młodych ludzi w życie zawodowe oraz jako instrument wspierający wyrównywanie szans. Powyższe wytyczne określiły kierunek polityki edukacyjnej w latach 90. XX wieku i stanowiły podstawy regulacji w Traktacie z Maastricht (1992). W tym Traktacie edukacja ogólna i zawodowa stała się oficjalnie częścią polityki Unii Europejskiej (artykuły 126 – edukacja ogólna i 127 – edukacja zawodowa Traktatu Rzymskiego). Dla polityki edukacyjnej Unii Europejskiej określone zostały następujące główne cele:

- wymiar europejski w edukacji (szczególnie poprzez naukę języków),
- wspieranie mobilności,
- wymiana informacji i doświadczeń dotyczących wspólnych problemów w systemach edukacji,
- rozwój wymiany młodzieży i nauczycieli,
- nauka zaoczna oraz współpraca pomiędzy instytucjami edukacyjnymi.

Na poziomie dyskursywnym powstały następujące dokumenty:

- 1993 rok – „Rozwój, konkurencyjność, zatrudnienie – wyzwania teraźniejszości i droga w XXI wiek”,
- 1995 rok – „Nauczanie i uczenie się – na drodze do społeczeństwa kognitywnego”,
- 1996 rok – wnioski Rady dotyczące strategii uczenia się przez całe życie.

Ponadto rok 1996 został ogłoszony „Europejskim Rokiem uczenia się przez całe życie”. Wszystkie dokumenty i działania Unii Europejskiej doprowadziły pod koniec lat 90. XX wieku do wykrywania się koncepcji uczenia się przez całe życie. *Memorandum dotyczące uczenia się przez całe życie* zostało skierowane do wszystkich potencjalnych partnerów uczenia się przez całe życie (np. państw członkowskich, stowarzyszeń, instytucji, ale także do zwykłych obywateli). Memorandum jest pierwszym krokiem wdrażania „otwartej koordynacji” (Bechtel, Lattke, Nuissl 2005), metody, która zakłada, że państwa członkowskie postępują autonomicznie w danej kwestii, natomiast działania i cele dopasowują w sposób dyskursywny i otwarty.

W przypadku memorandum otwarta koordynacja polegała na organizacji dyskusji w państwach członkowskich nad jego celami i postulatami, podsumowaniu wyników tej dyskusji i przekazaniu ich Komisji Europejskiej, aby ta mogła je opracować i udostępnić innym krajom.

Na poziomie wsparcia politycznego Unia Europejska dokonuje rozszerzenia treści dotyczących edukacji, lecz także sukcesywnie zwiększa środki finansowe. W roku 1995 wszystkie dotychczas prowadzone projekty zostały zebrane w dwa programy LEONARDO i SOKRATES. LEONARDO i jego następca LEONARDO II (2000–2006) zajmowały się przede wszystkim projektami dotyczącymi uczenia się przez całe życie, innowacyjnymi metodami planowania nauczania i połączenia edukacji zakładowej z ogólną. Program SOKRATES miał na celu wspieranie współpracy i mobilności w edukacji, jednak wraz z programem SOKRATES II (2000–2006) jego działanie skoncentrowało się na wymianie europejskiej, rozbudowie współpracy partnerskiej oraz wspieraniu samodzielnych europejskich organizacji kształcenia ogólnego.

Od roku 2007 funkcjonuje wspólny *Program uczenia się przez całe życie*, w którego skład wchodzi programy COMENIUS (edukacja szkolna), ERASMUS (kształcenie wyższe i akademickie), LEONARDO DA VINCI (kształcenie i doszkąlanie zawodowe), GRUNDTVIG (edukacja dorosłych). Za pomocą tych programów finansowana jest mobilność nauczycieli i uczących się, projekty partnerskie. Programy Unii Europejskiej oddziałują na różnych polach, m.in. zapewnianie jakości w edukacji, wykluczenie społeczne, współpraca między systemami kształcenia i zatrudnienia, stworzenie systemów informacji i doradztwa i inne. Dzięki wdrożeniu tych programów w przyszłości oczekuje się wzrostu europejskiej wartości dodanej, innowacji, rozwoju sieci współpracy, transferu wyników oraz trwałości produktów projektów.

Od roku 2000 polityka edukacyjna Unii Europejskiej zyskała na znaczeniu. W sformułowanym przez Radę Europejską celem strategicznym jest „przekształcenie Unii Europejskiej w najbardziej konkurencyjny i dynamiczny oparty na wiedzy obszar gospodarczy na świecie” (Rada Europejska 2000), w którym edukacji i koncepcji uczenia się przez całe życie przypisano ważne funkcje. Jednak już dziś wiadomo, że cel ten nie został osiągnięty, jednak możemy odnaleźć jego kontynuację w strategii „Europa 2020”, która ma się zmierzyć ze światowym kryzysem gospodarczym i finansowym. Nowe ramy politycznej współpracy edukacyjnej określiły cztery cele strategiczne:

- 1) realizacja koncepcji uczenia się przez całe życie i mobilności,
- 2) poprawa jakości i efektywności edukacji ogólnej i zawodowej,
- 3) wspieranie sprawiedliwości, jedności społecznej i aktywnego obywatelstwa,
- 4) wspieranie innowacji i kreatywności oraz przedsiębiorczości (Europa 2020).

Od roku 2009 wzrasta także rola wskaźników benchmarkingu, które w dużej mierze odnoszą się do szkolnictwa ogólnego i wyższego, następnie do edukacji dorosłych, a do roku 2012 mają zostać opracowane wskaźniki dotyczące mobilności, nauki języków obcych i umiejętności zatrudniania się.

Ważne miejsce znajdują inicjatywy: proces kopenhaski (edukacja zawodowa) i proces boloński (szkolnictwo wyższe). W procesie bolońskim dążono przede wszystkim do stworzenia przejrzystego systemu edukacji wyższej, która dawałaby możliwość porównywania wyników, wspierania mobilności i europejskiej współpracy w kwestii zapewniania jakości. Proces kopenhaski skupia swoje działania na intensyfikacji współpracy europejskiej nad kształceniem i doskazywaniem zawodowym. Ważnym instrumentem powstałym w wyniku tego procesu jest European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET).

Od czasu opublikowania memorandum w roku 2000 polityka edukacyjna Unii Europejskiej jest zdominowana więc przez koncepcję uczenia się przez całe życie.

Pluralizm pojęć i idei w Europie

W ramach Unii Europejskiej, także dzięki memorandum dotyczącemu uczenia się przez całe życie, zaobserwować można wykształcenie pewnego żargonu europejskiego w zakresie terminologii edukacyjnej. Jednak ze względu na różne tradycje, struktury i praktykę edukacyjną nie da się uniknąć używania w poszczególnych regionach różnych pojęć. Dobrym przykładem takich pojęć mogą być „edukacja dorosłych”, „doksztalcanie” oraz „edukacja zawodowa”.

Na przykładzie dwóch pierwszych terminów można zauważyć, że nie we wszystkich krajach są one rozumiane w taki sam sposób. Na przykład w Finlandii studia I i II stopnia zaliczane są do edukacji dorosłych, natomiast w Niemczech czy Austrii nie zostaną one tak zaliczone, ponieważ tradycyjnie obszar edukacji wyższej nie jest zaliczany do edukacji dorosłych. Dlatego też postawiono dwa pytania próbujące określić ramy pojęcia „edukacja dorosłych”:

- w jaki sposób definiowana jest osoba dorosła?
- w jakim stosunku znajduje się edukacja dorosłych w stosunku do innych etapów i obszarów edukacyjnych?

W odpowiedzi na pierwsze pytanie określono wiek uczących się, przy czym tutaj również istnieją różnice w poszczególnych krajach (Rosenblatt, Bilger 2008). Drugim kryterium jest kwestia określenia edukacji dorosłych jako etapu edukacji, zakładającego, że został on poprzedzony innym zakończonym tokiem edukacyjnym. W nawiązaniu do tego stworzono definicję edukacji dorosłych, która obejmuje oferty edukacyjne dla osób dorosłych uczących się, które następują po zakończeniu szkolnego i/lub zawodowego pierwszego etapu edukacji i zastępują lub uzupełniają je. Doksztalcanie jest natomiast rozumiane jako każda forma edukacji ogólnej i zawodowej i dotyczy rozwoju zawodowych lub osobistych kompetencji.

Terminem „edukacja zawodowa” określa się w Europie wszystkie oferty edukacji ogólnej i zawodowej, które przekazują wiedzę, know-how, umiejętności i/lub kompetencje, które są konieczne dla określonej aktywności zawodowej lub ogólnie dla rynku pracy. W europejskiej polityce edukacyjnej dążono do rozgraniczenia edukacji zawodowej i ogólnej edukacji dorosłych. Jednak rozwój ram kwalifikacyjnych pokazuje, że należy bardziej skupić się na rozwoju kompetencji zawodowych i tych odnoszących się do pracy, tym bardziej, że sami uczestnicy obydwóch typów edukacji nie potrafią do końca określić, w jakim rodzaju edukacji biorą udział.

Kolejnym pojęciem pojawiającym się w kontekście edukacji dorosłych jest uczenie się przez całe życie i jego podział na formalne, nieformalne i pozaformalne. Formalne uczenie się odbywa się w instytucjach edukacyjnych i zakończone jest otrzymaniem dyplomu i uznaniem kwalifikacji. Uczenie się nieformalne może odbywać się w ramach działań organizacji lub grup w miejscu pracy i jest uzupełnieniem edukacji formalnej. Uczenie się pozaformalne polega na intuicyjnym uczeniu się, przy czym często osoba ucząca się nie jest świadoma zdobywania nowej wiedzy i umiejętności. Te trzy pojęcia wymogły ponownie zwrócenie uwagi na kompetencje, które są zdobywane głównie na drodze nieformalnej i pozaformalnej (Komisja Europejska 2000, s. 9).

Aktywność niemieckich instytucji edukacyjnych

Rozpowszechnianie języka angielskiego sprzyja również uczeniu się niezależnie od miejsca zamieszkania, jest wspomagane przez nowoczesne technologie i Internet. W przypadku rozpatrywania kwestii internacjonalizacji systemu doksztalcania można mówić nie tylko o „eksportcie” ofert edukacyjnych do innych krajów, lecz również o ofertach krajowych o charakterze międzynarodowym (np. kursy językowe dla imigrantów). Aby zachęcić niemieckie instytucje edukacyjne do aktywności za granicą, Federalne Ministerstwo Edukacji i Badań powołało w roku 2002 grupę roboczą „iMOVE – International Marketing of Vocational Education” działającą przy Federalnym Instytucie Edukacji Zawodowej. Jednak projekty prowadzone w zakresie edukacji dorosłych (np. European Master in Lifelong Learning: Policy and Management, European Master in Adult Education) pokazują, że internacjonalizacja doksztalcania znajduje się dopiero na początku drogi i postępuje powoli.

Na przykładzie niemieckich oferentów doksztalcania można stwierdzić, że działania na polu międzynarodowym nie stanowią dla nich istotnego segmentu. Może to wynikać z faktu, że np. system edukacji zawodowej w Niemczech ma specyficzną strukturę i trudno jest przenieść ofertę takiego kształcenia na grunt międzynarodowy.

Tabela 1. Efekty współpracy międzynarodowej

Lp.	Główne korzyści badanych instytucji kształcących dorosłych	%
1	Szerszy widok na Europę – świadomość innych kultur i instytucji UE	75
2	Poszerzenie wiedzy, umiejętności, kompetencji „partnerów”	75
3	Polepszenie współpracy i dzielenie się dobrymi praktykami w nauczaniu i uczeniu się	71
4	Dostęp do platformy współpracy z partnerami z Europy	45
5	Zwiększenie możliwości wymiany przykładów dobrych praktyk w przyszłości	41
6	Dostęp do większej liczby produktów, metod, narzędzi, ram	39
7	Innowacyjne zmiany w praktykach w kształceniu dorosłych i nauczycieli	29
8	Poprawa jakości metodyki nauczania i strategii pedagogicznych, w tym uczenie się języka i uwzględnianie grup docelowych	25
9	Udoskonalony profil organizacyjny	25
10	Inne	6
Suma otrzymanych odpowiedzi: 627		

Źródło: McCoshan m.in. 2008, s. 279.

Niezaprzeczalne są jednak korzyści, jakie internacjonalizacja może przynieść dla systemu dokształcania. Obok korzyści finansowych (np. finansowanie ze środków Unii Europejskiej) mogą być to profity związane z wymianą specjalistów, wiedzy, rozwojem kompetencji, łatwiejszy dostęp do informacji i współpraca z międzynarodowymi instytucjami. Oferent dokształcania, chcąc wkroczyć na rynek międzynarodowy, powinien rozważyć formę swojego udziału (ukierunkowanie na działania – np. wymiana uczniów, udział w konferencjach lub produkty – np. kursy treningowe w kontekście międzynarodowym). Istotne są także zasoby ludzkie (wykwalifikowani pracownicy) i finansowe, a także wiedza dotycząca realiów gospodarczo-prawnych w danym kraju. Dużą rolę może również odgrywać sieć partnerów zagranicznych, którzy mogą pomóc w wejściu i funkcjonowaniu na rynku w innym kraju.

Ukierunkowanie na kompetencje/efekty kształcenia

Internacjonalizacja polityki edukacyjnej Unii Europejskiej nigdzie nie jest tak widoczna, jak w przypadku obrania kompetencji jako motywu przewodniego. Wszędzie można odczuć obecność pojęcia „kompetencja”, np. osoba kończąca studia oprócz dyplomu otrzymuje również wykaz kompetencji, które powinna opanować w toku studiów, w przypadku wielu branż zawodowych tworzone są ramy kwalifikacyjne, które za pomocą kompetencji definiują różne poziomy kwalifikacji.

Pojęcie „kompetencja”, jak prawie wszystkie społeczno-naukowe pojęcia, jest trudne do zdefiniowania. CEDEFOP (2008, s. 49) proponuje definicję kompetencji jako *umiejętności odpowiedniego zastosowania wyników nauczania w określonym kontekście, która nie ogranicza się tylko do elementów kognitywnych, lecz zawiera w sobie również aspekty funkcjonalne oraz cechy interakcji międzyludzkich i wartości etyczne*. Pojęcie „kompetencja” umożliwia również ukierunkowanie i ocenę działania według precyzyjnych formalnych wytycznych. W związku z tym powstała koncepcja Europejskich Ram Kwalifikacyjnych (European Qualifications Framework – EQF) oraz Narodowych Ram Kwalifikacyjnych, które umożliwiają dopasowanie kwalifikacji na różnych obszarach odpowiedniemu systemowi poziomów. Ramy kwalifikacyjne składają się z 8 poziomów, na których opisane są wiedza, umiejętności i kompetencje. Opis kompetencji jest krótki i może zostać uzupełniony treściami charakterystycznymi dla danej specjalizacji. Narodowe Ramy Kwalifikacyjne nie muszą odzwierciedlać Europejskich Ram Kwalifikacyjnych, lecz powinny z jednej strony być charakterystyczne dla tradycji i struktury danego narodowego systemu edukacji, z drugiej zaś dawać możliwość porównania kwalifikacji na obszarze europejskim.

Europejskie i Narodowe Ramy Kwalifikacyjne łączą się nieodzownie z kierowaniem procesem edukacyjnym, a co za tym idzie wiążą się z dążeniem do profesjonalizacji obszaru dokształcania. Tradycyjnie profesjonalizacja rozumiana jest jako proces i wykazuje co najmniej następujące cechy:

- działalność zawodowa bazuje na obszernym, teoretycznym, zazwyczaj uniwersyteckim wykształceniu specjalistycznym;
- działalność zawodowa jest wykonywana zazwyczaj jako główny zawód;
- członkowie danej profesji uchodzą za ekspertów, podczas wykonywania zawodu cieszą się dużą autonomią oraz szacunkiem społecznym;
- dostęp do działalności zawodowej jest regulowany przepisami;

- działalność zawodowa służy ogólnemu dobru, a osoby wykonujące dany zawód są zobowiązane określonymi normami etycznymi i zachowania.

Obecnie prowadzone debaty w obrębie edukacji dorosłych skupiają się na kwalifikacjach i zawodowym rozwoju kompetencji trenerów edukacji dorosłych. Można zaobserwować przejście od pojęcia „profesjonalizacja” do „kwalifikacji” i „kompetencji”, które nieodzownie łączą się ze staraniami zachowania wysokiej jakości edukacji dorosłych. Badania holenderskiego Institut Research voor Beileid/Plato (2008) sytuacji trenerów edukacji dorosłych wykazują, że na tym obszarze brakuje przejrzystości i zaleca się utworzenie Europejskich Ram Kwalifikacyjnych dla tego segmentu. Jednak nie jest to łatwe zadanie, biorąc pod uwagę złożoność i różnorodność poszczególnych narodowych systemów edukacji dorosłych. Dlatego też istotne okazały się badania „Key Competences for Adult Learning Professionals” (2010), których zadaniem było stworzenie modelu kompetencji dla personelu edukacji dorosłych. Powstałe w ten sposób opisy kompetencji lub ich obszarów nie odnoszą się do konkretnych funkcji zawodowych czy osób, lecz opisują założonego idealnego oferenta kształcenia, którego może być trudno stworzyć w rzeczywistości. Tak powstały model ma posłużyć za bazę dla branży edukacji dorosłych do stworzenia Ram Kwalifikacyjnych dla tego sektora.

Szczególnie dużo miejsca poświęca się edukacji dorosłych w kontekście integracji europejskiej. Jak wynika z powyższego tekstu europejska polityka edukacyjna jest skomplikowana i różnicowana. W procesie integracji edukacja dorosłych ma dwojaką rolę: z jednej strony powinna prowadzić ona europejski dyskurs i wykorzystywać wpływy integracji w swojej własnej pracy, z drugiej zaś strony ta europejska konfrontacja powinna znaleźć odzwierciedlenie w pedagogicznych działaniach z osobami dorosłymi. Jednak pomimo wszechobecnej należy zadbać również o narodową odrębność.

Bibliografia

1. Bechtel M., Lattke S., Nuissl E., (2005): *Porträt Weiterbildung Europäische Union*. Bielefeld.
2. Bednarczyk H., Pawłowa M., Przybylska E., (red.), (2010): *Życie i uczenie się dla pomyślnej przyszłości: siła uczenia się dorosłych/Living and learning for a viable future: The Power of adult learning*. UNESCO, ITeE – PIB. Radom.
3. CEDEFOP (2008): *Terminology of European Education and Training Policy. A Selection of 100 Key Terms*. Luxemburg.
4. Europa 2020.
5. Keogh H., (2009): *The State and Development of Adult Learning and Education in Europe, North America and Israel. Regional Synthesis Report*. URL: www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/GRALE/confinteavi_grale_paneurope_synthesis_en.pdf (stan: 06.10.2010).
6. Komisja Europejska (2000): *Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Memorandum über Lebenslanges Lernen*. Bruksela, 30.10.2000, SEK(2000) 1832.
7. Komisja Europejska (2006): *Mitteilung der Kommission: Man lernt nie aus*. Bruksela, 23.10.2006, KOM(2006) 614 wersja ostateczna.
8. McCoshan A., m.in. (2008): *Joint Report on the Final Evaluation of Socrates II, Leonardo da Vinci II and eLearning*. Directorate General for Education and Culture of the European Commission. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture (stan: 06.10.2010).
9. *Perspektywa uczenia się w ciągu całego życia*. Projekt www.men.gov

10. Rosenblatt B., Bilger F., (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Tom 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld
11. Rubenson K., Desjardins R., (2009): The Impact of Welfare State Regimes on Barriers to Participation in Adult Education. A Bounded Agency Model. W: Adult Learning Quarterly, zeszyt 3, s. 187–207.

Anna FALKIEWICZ

Zespół Szkół Muzycznych im. O. Kolberga w Radomiu
annapeksyk@wp.pl

Silvia SÁNCHEZ CEBALLOS, Luisa ARANA RUEDA

Andaluzyjski Instytut Technologiczny, Sewilla

Michał NOWAKOWSKI

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom

Soft-skills in the work environment

Umiejętności miękkie w środowisku pracy

Key words: soft skills, labour market.

Słowa kluczowe: umiejętności miękkie, rynek pracy.

Summary

This article presents the methodology and results obtained in the identification of soft-skills required in the professional field as one of the main activities that have been developed within the European project MODES (Modernising Higher Education through Soft Skills Accreditation) in the framework of the ERASMUS Programme (LLP).

Introduction

The Bologna Process requires a reform of the higher education system so that universities can become sources of change and innovation.

One of the strategic actions developed is the reform of university curricula to meet the demands of the labour market.

However, currently there are significant important weaknesses. In fact, the programmes of most EU universities focus on the traditional teaching of scientific knowledge without paying attention to the soft and complementary skills.

In this context, where it is evident the need for adaptation of university programmes focused not only on the development of the capabilities of the discipline but also on others with broader characteristics, the Erasmus European Project MODES (Modernising Higher Education through Soft Skills Accreditation) is being developed.

The MODES project is being carried out by a consortium of organizations from 10 countries: Italy, Belgium, Poland, United Kingdom, Latvia, Germany, Slovenia, Malta, Romania and Spain. Its overall objective is to integrate a common European curriculum of soft- skills required in the labour market (such as: leadership, entrepreneurship, creativity etc.) into the academic programs (Curriculum) to enrich the students' profile.

To achieve this objective, different actions have been planned:

- Identification of best practices and methodologies for the development soft skills in the academic environment. With the collaboration of universities and halls of residence.
- Identification of soft skills required in the business environment. With the collaboration of companies and experts in human resources.
- Creation of a European curriculum of soft skills. It will feed from the previous activities.
- Development of a serious game model for soft skills focused on developing social skills.

These actions are carried out by different work teams composed of different members of the consortium.

Specifically, this article presents the methodology and results in the **identification of the soft-skills required in the work environment**. The team that has worked on this activity has been led by the Andalusian Institute of Technology, from **Spain**, and organizations from **Italy, Slovenia, Latvia and Malta**.

Soft-skills in the professional field

Currently there is no explicit agreement on what a work competency is. In everyday language, in the press, radio and television as well as in educational texts, the following terms are often used interchangeably: competence, knowledge, skills and qualifications, treating them as synonyms. In the literature on the topic, many different definitions of competency can be found.

However, a clear and operative definition to be used in the professional field, which is the context considered, states that a competency is understood as the combination of:

- Knowledge,
- Skills,
- Attitudes,

which taken in different proportions, mean the successful implementation of work.

Some authors add “personality traits” as the fourth element of a skill, although this element is not to be tackled from the development perspective.

It can be assumed that a competency is not complete if theoretic knowledge is not accompanied by the skills and attitudes that effectively become ‘ability to act’.

Competencies can be classified according to various criteria, so we can find them grouped in different categories or types according to different authors.

Another classification may consist of the differentiation, within an organization, between generic skills (for all members of the organization) and specific and technical ones (for individual profiles within the organization) (classification adopted by IAT *Skills Management in Processes. Persons Development*, 2008).

However, in a general, operative way two main groups can be differentiated:

- Soft-skills: Linked to skills and attitudes,
- Technical skills: strongly linked to specialized knowledge.

Traditionally, efforts in training, both academic and lifelong learning, the emphasis has been focused on the provision of theoretical knowledge related to technical skills, but not so much on the development of skills, especially the soft-skills. The competency does not come from the adoption of a formal school curriculum, but from applying knowledge in real circumstances.

Research assumptions and methodology

This research activity has been realized by the Andalusian Institute of Technology, from **Spain**, with co-operation of partner organizations from **Italy, Slovenia, Latvia and Malta**. It has pursued to provide an answer to some questions, such as:

What skills are required on the labour market?

What is its relative importance?

What do they have in common from the point of view of their development?

To this end, it has been carried out consultations with **246** companies operating in different sectors of activity (from Spain, Italy, Slovenia, Latvia and Malta). Additionally the project team has counted on a group of **experts on the subject**, which have collaborated in this activity and with whom the **Concept Mapping** technique has been used. This technique has allowed the transformation of qualitative information into quantitative one through the statistical techniques of Multidimensional Scaling (MDS) and Hierarchical Cluster Analysis thus producing the clusters of skills and the importance assessment of each group.

This article aims to present the results of the research carried out to identify the soft-skills required in the professional field, project by: IAT Instituto Andaluz de Tecnología (Spain); CEFRIEL: Politecnico di Milano (Italy); SBAT: School of bussines Administration Turiba (Latvia); GEA College of Entrepreneurship (Slovenia); ITS Institute for Tourism Studies (Malta).

A study has been carried out with a focus on the soft-skills that companies require of professionals and how they can be grouped from the point of view of their activation and development. The purpose is to gain knowledge on the key factors to improve suitability between academic training and the skills required on the labour market.

For this task, we have counted on the cooperation of companies and experts from the different countries participating in this stage of the project. The “Concept Mapping” tool has been applied to allow the transformation of qualitative data into quantitative information for its treatment with statistical techniques. The concept map finally obtained is determined by the expert group's work.

Required soft-skills

The experts in professional skills from the different organisations involved in this research have developed a list of skills and their definitions from a literature review and professional experience, what have been the focus of the research. Thus, from a preliminary list of 16, it resulted a total of **21 soft skills**.

To complement the information we have counted on the cooperation of people working in the area of human resources, and persons responsible for staff professional development from different sectors, operating in Spain, Italy, Slovenia, Latvia and Malta. This stage has been developed through the design and provision to the companies of an on-line questionnaire. For this survey a Likert-type scale has been selected, which is a psychometric scale often used in research surveys.

The companies assessed the importance of soft-skills in order to validate the list prepared by the experts of the consortium.

Thus, in response to the first of the questions raised above, a list of competencies (including their definition) was obtained, which are set forth in section 4 of this article (Table 1).

Relative importance of soft-skills and groups

A total of 35 experts coming from different countries (Spain, Italy, Slovenia, Latvia and Malta) have determined the relative importance of the skills required and their grouping, according to the affinity of the actions that can be undertaken to contribute to their development. The profiles of the experts who participated in this stage have been primarily from the following areas:

- **Academic:** belonging to university research groups related to training and development and the business world.
- **Consultancy:** professionals in human resources, experts in business recruitment.

For this activity, the Concept Mapping methodology (Trochim, 1989) was used: this method transforms qualitative data into quantitative information to be treated with statistical techniques. As part of the process, data are structured, quantified and analyzed using statistical methods including Multidimensional Scaling (MDS) and Hierarchical Cluster Analysis.

The method used to assign relative importance of the skills consisted of an **alternative assessment**, within a previously defined scale ranging from 1 to 5.

To obtain the groups or clusters of skills, each expert brought together the skills by affinity among them in terms of actions that facilitate their development. In addition, experts assigned a name or "tag" to each of the groups concerned.

The results of the individual grouping performed by each expert, are introduced into a square matrix with as many rows and columns as skills. The values of this matrix correspond "zeros" and "ones": zero is entered if the skills of the row are not included in the same group according to the expert's opinion and "one" if these skills are in the same group. The sum of all individual matrixes makes the **similarity matrix**, which represents the aggregation of all the experts' opinion.

To process the aggregated data, two types of statistical analysis have been implemented:

- **Multidimensional Scaling:** through which a basic map is developed, where each item is a point and those grouped in the same way by most people (experts) are positioned closer in the map (MDS)

- Cluster analysis: from the result of the prior technique, the basic map is partitioned into groups of elements forming clusters.

To obtain the overall results, the results obtained in each participating country have been added.

The concept map finally obtained was determined by the experts in professional skills.

Results of the research

Skills required in the labour market

The list of soft-skills used in this research (Table 1) was determined after the validation of the preliminary list determined by experts of the consortium through the consultation carried out to the companies.

In this consultation, a total of **246 companies** operating in different sectors of activity (from Spain, Italy, Slovenia, Latvia and Malta) have assessed the importance of the skills included in the on-line questionnaire.

The **companies assessed the importance** of the 21 soft-skills, thus validating the list prepared by the experts of the consortium.

Table 1. Generic skills used in the research.

	Skill	Meaning
1	Communication	Ability to, on a voluntary basis, contribute ideas, information and opinions clearly and convincingly, in writing and orally, listening and being receptive to everybody else's proposals.
2	Customer/User orientation	Ability to identify, understand and satisfy efficiently the needs of current and potential customers.
3	Teamwork	Ability to establish relations of partnership and cooperation with others, sharing resources and knowledge, reconciling interests and contributing actively to achieving the objectives of the organization.
4	Learning Skills	Ability to self-assess the needs of knowledge (theoretical or applied) by taking the necessary steps to acquire it and put it into practice, maintaining a flexible and open attitude to learning throughout working life.
5	Creativity/Innovation	Ability to bring new ideas to develop improved products or services of the organization as well as the activities performed at work, in order to meet the evolving needs of the organization.
6	Decision making	Capacity for making the necessary decisions to achieve objectives in a flexible and proactive way, based on the relevant information to facilitate the choice of the best alternative (through consultation with the appropriate sources, contrasting and integrating it) and evaluating the assumption of risks under uncertainty.
7	Analysis Skills	Ability to draw conclusions and predictions for the future, as a result of information from different sources and cause-effect relationships.
8	Management Skills	Ability to set goals and priorities, selecting and distributing tasks and resources efficiently, by monitoring the evolution in the execution and acting before possi-

	Skill	Meaning
		ble deviations that should take place with regard to what had been planned.
9	Adaptability to changes	Ability to redirect the course of action to achieve the goals in new situations.
10	Leadership	Ability to motivate and lead people making them contribute effectively and appropriately to achieve the objectives, making it easier bringing into play the skills and potential.
11	Commitment/Identification with the organization	Ability to understand the specific characteristics of the organization and commit to it, aligning the conduct and professional responsibilities with the values, principles and objectives of it.
12	Results orientation	Ability to monetize self-efforts always keeping in mind the objectives to be achieved by optimizing the use of time, prioritizing activities to perform and using tools or methodologies that facilitate the implementation of its activities.
13	Continuous improvement	Ability to carry out the activities, functions and responsibilities attached to the job under quality standards and seeking continuous improvement by proposing the adaptation and modernization of the processes and methodologies currently in force in the organization.
14	Negotiation	Ability to argue clearly and consistently, reconciling different positions to reach agreements satisfactory to all involved parties in order to achieve the previously set objectives.
15	Professional ethics	Ability to act taking into account the principles and ethics of the profession in everyday activity.
16	Tolerance to stress	Ability to show resilience in stressful or difficult situations, barriers encountered along the way, workloads or unusual rhythms while maintaining the same level of quality in their work.
17	Self-awareness	Ability to understand our strengths and weaknesses as well as the motivations and values that make up the basis of our course of action.
18	Life balance	Ability to resolve conflicts that frequently occur between work and personal life, between personal and professional goals and between personal and organizational values.
19	Conflict management	Ability to deal with conflicts, which involves promotion, regulation and resolution of conflicts arising between two or more parties.
20	Culture adaptability	Ability to carry out business and management processes in multicultural environments.
21	Contact Network	Ability to establish, maintain and enhance contacts both internally and externally in order to achieve the best results for the organization to ensure an image of it.

As shown in Figure 1, all skills have obtained high average scores, with the lowest score being 3.7 out of 5 for Life Balance and Culture Adaptability skills.

The most valued skill by businesses has been Customer/user orientation that has achieved an average score of 4.6 out of 5, followed by communication (4.5 out of 5), Adaptability to change, Teamwork and professional ethics (the latter with the same average rating of 4.4 out of 5).

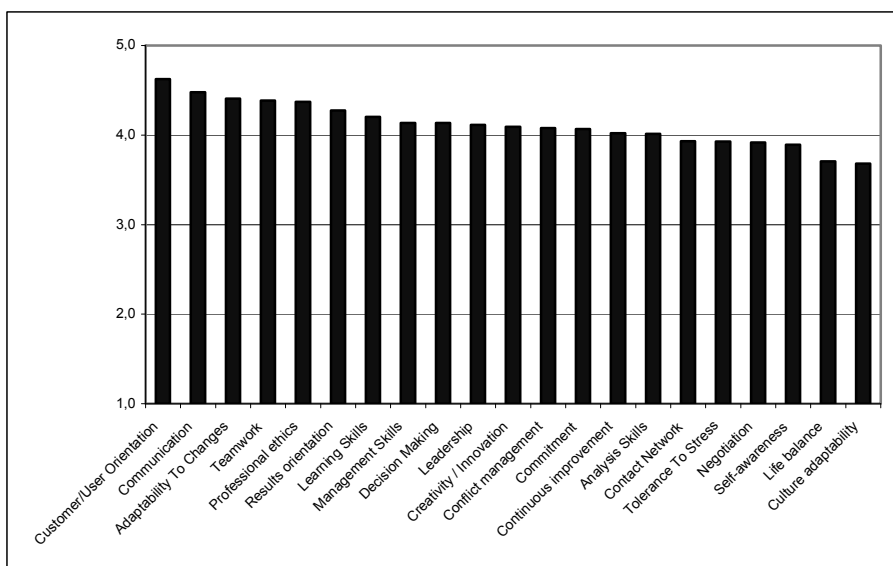


Fig. 1. Skills mean scores rated on scales of 1 to 5 (with 1 being the value for the least important and 5 for the most important)

Relative importance of skills and groups

The overall result of the relative importance of the soft-skills given by the group of experts (a total of 35), has been gathered in the following table (table 2).

Table 2. Average scores assigned by experts

No.	Skill	Score
1	<i>Communication</i>	4,5
2	Customer/User Orientation	4,4
3	Teamwork	4,1
4	Learning Skills	3,9
15	Professional Ethics	3,7
13	Continuous improvement	3,7
12	Results orientation	3,7
9	Adaptability to changes	3,7
17	Self-awareness	3,6
7	Analysis Skills	3,5
5	Creativity/Innovation	3,4
6	Decision making	3,4
16	Tolerance to stress	3,3
21	Contact Network	3,3
10	Leadership	3,3
14	Negotiation	3,3
19	<i>Conflict management</i>	3,2
8	Management Skills	3,2
11	Commitment/Identification with the organization	3,1
18	Life balance	2,9
20	Cultural adaptability	2,3

As an aggregate result of the inputs from experts using the Concept Mapping technique, which has allowed the transformation of qualitative information into quantitative through the statistical techniques of Multidimensional Scaling (MDS) and Hierarchical Cluster Analysis above, we have the clusters of soft-skills and the assessment of the importance of each cluster.

In the various participating countries different groupings have been made, ranging from the 3- group option, more heterogeneous, to the 5-group one. However, the selected tags bring together common aspects of the soft-skills grouped, such as:

- Aspects linked to interpersonal relationships, or social skills
- Aspects linked to the most attitudinal component of the skill, personal skills.
- Aspects linked to the methodological aspects of work, both management and achievement and aspects related to innovation and change.

These common features fit into 3-cluster option obtained from the cluster analysis that partitioned the soft-skills map obtained by applying the MDS.

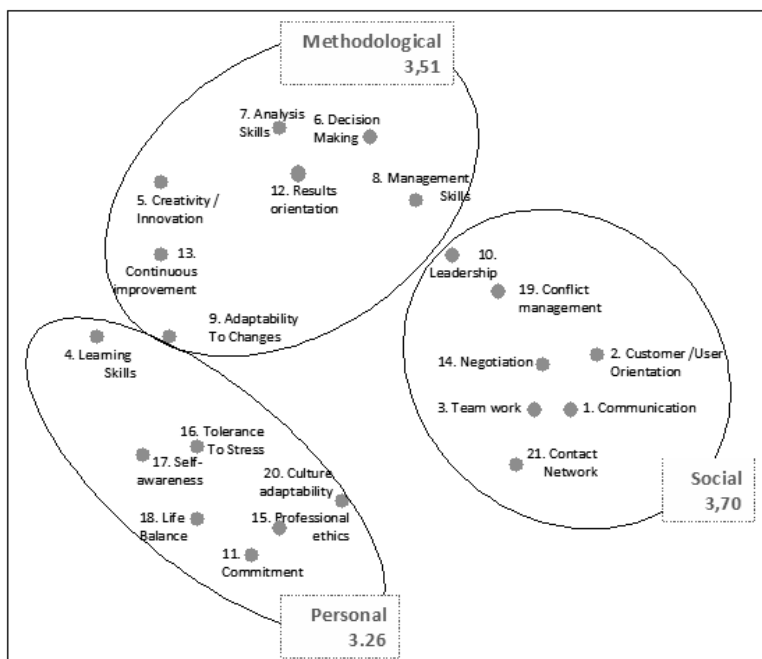


Fig. 2. Groups of skills and importance

Final conclusions. The maps

Next, the main conclusions drawn from the results of the research, which will serve for the development of the project, are presented.

- The soft-skills identified within this work package are considered, from the point of view of the enterprises surveyed, as significant skills in the work environment.

Soft-Skills		
1. Communication	8. Management Skills	15. Professional ethics
2. Customer/User orientation	9. Adaptability to changes	16. Tolerance to stress
3. Teamwork	10. Leadership	17. Self-awareness
4. Learning Skills	11. Commitment	18. Life balance
5. Creativity/Innovation	12. Results orientation	19. Conflict management
6. Decision making	13. Continuous improvement	20. Culture adaptability
7. Analysis Skills	14. Negotiation	21. Contact Network

The highest average score goes to “customer/user orientation” with 4.6 points out of 5.

The lowest average score goes to “culture adaptability” and “life balance” with 3.7 points out of 5.

The remaining 18 soft-skills have ratings between 3.9 and 4.5 over 5.

- The soft-skills relative importance determined by the experts, placed the soft-skills “Communication”, “Customer/User orientation” and “Teamwork” as the top 3 with a relative importance over 4 (out of 5). “Culture adaptability” is, according to the experts, the soft-skill with less relative importance (2.3 out of 5).
- The soft-skills can be grouped into 3 blocks from the point of view of their development: Social, Methodological, Personal.
- The importance of the groups of soft-skills, which were obtained from the experts assignments of relative importance to the skills, are very similar, ranging between 3.26 and 3.70 on average, making it difficult to discriminate by relevance among different groups.

SOCIAL	METHODOLOGICAL	PERSONAL
3,70	3,51	3,26
Communication	Creativity / Innovation	Learning Skills
Customer/User Orientation	Decision Making	Commitment
Teamwork	Management Skills	Professional ethics
Leadership	Analysis Skills	Tolerance To Stress
Negotiation	Adaptability To Changes	Self-awareness
Conflict management	Results orientation	Life balance
Contact Network	Continuous improvement	Culture adaptability

- In short, the core of soft-skills with which we have worked are considered as necessary skills in the work environment, both by companies and experts.
- It has been obtained a final clustering of skills that is in line with the approaches that underpin each grouping or clustering proposed in the different participating countries.
- The outstanding skills are those with the highest relative importance according to the experts, which are included in the group of “social” skills.

The work done, together with the identification of best practices and methodologies to develop soft-skills in the academic world, with the cooperation of universities and halls of residence, constitutes a key input for the creation of a European soft-skills curriculum.

Bibliography

1. Alles M., Dirección estratégica de recursos humanos. Gestión por competencias, Ediciones Granicas S.A., Buenos Aires, 2000.
2. Alles M., Gestión por competencias. El diccionario, Ediciones Granicas S.A., Buenos Aires, 2002.
3. Arana L., Sánchez S., Gestión de Competencias en los Procesos. Desarrollo de Personas, Instituto Andaluz de Tecnología, 2008.
4. Cano E., Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado (ed. 2), Editorial GRAO, de IRIF, S.L., Barcelona 2007.
5. Fernández G., Las Competencias: Clave para una gestión integrada de los recursos humanos, Ediciones Deusto, Barcelona 2004.
6. Kane M., Trochim W.M.K., Concept mapping for planning and evaluation, Sage Publications Inc., 2007.
7. Saracho J., Un modelo general de Gestión por Competencias, RILEditores, Santiago, 2005.
8. Tabón S., Rial A., Carretero M., García J., Competencias calidad y educación superior, Cooperación Editorial Magisterio, Bogotá D.C., 2006.
9. Trochim W. An Introduction to Concept Mapping for Planning and Evaluation, En: In W. Trochim (ed.) A Special Issue of Evaluation and Program Planning, Cornell University, 1989.

Silvia SÁNCHEZ CEBALLOS

(IAT)

ssanchez@iat.es

Luisa ARANA RUEDA

(IAT)

arana@iat.es

Michał NOWAKOWSKI

(ITeE – PIB)

michal.nowakowski@itee.radom.pl

Edukacja ustawiczna w Chińskiej Republice Ludowej

Continuing education in the People's Republic of China

Słowa kluczowe: edukacja ustawiczna dorosłych, edukacja zawodowa, Chińska Republika Ludowa.

Key words: continuing adult education, vocational education, the People's Republic of China.

Summary

The article presents the development of vocational education and adult training in the People's Republic of China. Sudden development of education is especially noticeable after 1979 with political stabilization approaching and when economic reforms were introduced. The authors presented a structure of continuing education system and documents regulating its parameters in the People's Republic of China. There were also emphasized training centres and institutions existing as well as special educational programme aimed at people from rural areas.

Wprowadzenie

Edukacja zawodowa i ustawiczna zajmuje istotne miejsce w systemie kształcenia Chińskiej Republiki Ludowej. Związane jest to z wieloma czynnikami. Do najważniejszych z nich należą: relatywnie niski poziom wykształcenia siły roboczej, gwałtowny rozwój gospodarczy, migracja niewykwalifikowanej siły roboczej z terenów wiejskich do miast czy też ogromne zróżnicowanie gospodarcze między poszczególnymi częściami Chin oraz na linii miasto–wieś. Rząd chiński ma świadomość tego, że edukacja jest podstawą postępu naukowo-technicznego. W erze gospodarki globalnej to poziom wykształcenia ludności decyduje w dużej mierze o sukcesie gospodarczym kraju.

Perspektywy i możliwości rozwoju edukacji ustawicznej dobrze ukazują liczby bezwzględne: liczba ludności (1,3 miliarda), ogół zatrudnionych (775 milionów osób), czy liczba bezrobotnych pracowników, którzy napłynęli do miast z terenów wiejskich (około 150 milionów)¹. W związku z tym rząd chiński wprowadził w ostatnich latach wiele reform, których celem jest poprawa kształcenia zawodowego.

Początki systemu edukacji zawodowej i ustawicznej Chin sięgają drugiej połowy XIX wieku i związane są z próbami przeniesienia na grunt chiński doświadczeń Japonii w adaptacji zachodniego modelu edukacji. Były to próby adaptacji zachodnich technologii wykształcenia

¹ Krajowe Biuro Statystyczne, *Komunikat Statystyczny dotyczący rozwoju rynku pracy i ubezpieczeń społecznych w 2008 roku*, <http://www.stats.gov.cn>

wykwalfikowanej siły roboczej w momencie, gdy okazało się, że panujący system edukacji powoduje pogłębianie się zacofania gospodarczego Państwa Środka. Za pierwszą szkołę zawodową w Chinach uważa się powstałą w 1867 roku w mieście Mawei (prowincja Fujian) Szkołę Transportu². W 1902 roku ustanowiono pierwsze systemowe regulacje dotyczące szkolenia zawodowego, tzw. **System Szkolenia Renyin**. Przełom w organizacji systemu edukacji nastąpił w 1905 roku, kiedy to utworzono Ministerstwo Edukacji oraz zniesiono obowiązujący od stuleci system tradycyjnych egzaminów państwowych opartych na naukach Konfucjusza. W 1917 roku powołano w Szanghaju Chińskie Towarzystwo Edukacji Zawodowej, pierwszą tego typu organizację w Chinach promującą rozwój zawodowy pracowników oraz postulującą dalsze reformowanie systemu edukacji. Pomimo tych wysiłków szkolnictwo zawodowe w Chinach przed 1949 rokiem pozostało we wstępnej fazie rozwoju, głównie z powodu słabo rozwiniętego przemysłu i rolnictwa oraz braku politycznej stabilizacji.

Gwałtowny rozwój szkolnictwa, w tym szkolnictwa zawodowego, nastąpił w latach 50. i 60. XX wieku wraz z postępującym uprzemysłowieniem, rozwojem rolnictwa oraz walką z analfabetyzmem. Powstawały liczne szkoły średnie zawodowe, organizowano kursy podnoszące kwalifikacje skierowane do pracowników przemysłowych i osób pracujących w rolnictwie. W 1962 roku istniało już 1514 specjalistycznych średnich szkół, z których 558 było szkołami kształcącymi nauczycieli, a 956 było szkołami średnimi o profilu technicznym. Ponadto funkcjonowało 3715 szkół zawodowych, głównie na poziomie szkół średnich niższego szczebla³. Rozwój kształcenia zawodowego i edukacji ustawicznej został zatrzymany na ponad dekadę wraz z chaosem, jaki ogarnął Chiny w czasie Rewolucji Kulturalnej w latach 1966–1976. Dalszy rozwój edukacji zawodowej i kształcenia dorosłych był możliwy wraz z nadejściem stabilizacji politycznej oraz po decyzji ścisłego kierownictwa Komunistycznej Partii Chin o wprowadzeniu reform gospodarczych. Począwszy od 1979 roku nastąpił, trwający do dnia dzisiejszego, gwałtowny rozwój szkolnictwa, w tym edukacji zawodowej i ustawicznej.

Kształcenie ustawiczne

Decyzja władz chińskich o wsparciu edukacji zawodowej i ustawicznej znalazła odzwierciedlenie w regulacjach prawnych przyjętych w latach 80. i 90. XX wieku. Dla przykładu – opublikowany w 1993 roku „*Zarys reformy i rozwoju systemu edukacji w Chinach*” nakłada na władze samorządowe wszystkich szczebli administracyjnych kraju obowiązek rozwoju edukacji zawodowej⁴. Idea kształcenia ustawicznego została również wpisana do uchwalonej w 1995 roku *Ustawy o Edukacji*. Artykuł 11 mówi, że państwo promuje rozwój edukacji na wszystkich poziomach oraz wspiera ustanowienie i doskonalenie systemu edukacji ustawicznej⁵. Najważniejszym dokumentem regulującym kształt systemu edukacji zawodowej i ustawicznej w Chińskiej Republice Ludowej jest przyjęta w 1996 roku *Ustawa o Kształceniu Zawodowym*. Ustawa reguluje funkcjonowanie kształcenia zawodowego we wszystkich formach i poziomach (art. 2), daje każdemu obywatelowi prawo do otrzymania edukacji zawodowej (art. 5). Artykuł 7 ustawy nakłada na państwo obowiązek rozwoju kształcenia zawodowego w słabiej rozwiniętych czę-

² *Journal of the Washington Institute of China Studies*, Summer 2008, Vol. 3, Nr 2, s. 49.

³ <http://www.stats.gov.cn/english/statisticaldata/yearlydata>

⁴ www.moe.edu.cn

⁵ *Ustawa o Edukacji* z dnia 18 marca 1995. Weszła w życie 1 września 1995 roku.

ściach Chin oraz wśród określonych grup społecznych (osoby niepełnosprawne, długotrwale bezrobotne, kobiety). Odpowiedzialność za planowanie, koordynację i kontrolę działań w zakresie edukacji zawodowej spoczywa na Departamencie Administracji Edukacji przy Radzie Państwa (art. 11). Na szczeblu lokalnym taka odpowiedzialność spoczywa na władzach wykonawczych powiatu (art. 11). Ustawa nakłada na państwo obowiązek równoczesnego rozwoju szkół zawodowych oraz kursów zawodowych w kształceniu ustawicznym. Klasyfikuje kursy zawodowe jako: kursy przeprowadzane przez odpowiednie szkoły i instytucje kształcenia zawodowego dla osób poszukujących pracy; kursy dla pracowników zatrudnionych, którzy zdecydowali się podnieść swoje klasyfikacje; szkolenia dla osób szukających możliwości zmiany dotychczasowej ścieżki kariery; kursy dla byłych żołnierzy poszukujących pracy w sektorze cywilnym; pozostałe kursy o charakterze kształcenia zawodowego (artykuły 12 i 14). Odpowiednie departamenty władz wykonawczych powiatu powinny, poza promowaniem rozwoju kształcenia zawodowego, finansować lub tworzyć własne instytucje edukacji zawodowej (artykuły 17–19).

Ustawa nakłada na przedsiębiorstwa obowiązek organizowania kursów zawodowych dla aktualnych i przyszłych pracowników, jak również pozwala firmom na tworzenie własnych placówek kształcenia zawodowego (art. 20). Państwo zachęca instytucje, organizacje, grupy społeczne oraz osoby prywatne do tworzenia instytucji edukacji zawodowej, zgodnie z wytycznymi zawartymi w ustawie (art. 21). Jeśli chodzi o finansowanie kursów zawodowych, to ustawa zobowiązuje firmy do finansowania kosztów szkoleń zawodowych dla aktualnych i przyszłych pracowników (art. 28). Z drugiej strony pozwala szkołom i instytucjom kształcenia zawodowego na pobieranie opłat za naukę (art. 32) oraz zachęca instytucje finansowe do kredytowania kosztów kształcenia (art. 34)⁶.

W 1999 roku Rada Państwa zaaprobowała nakreślony przez Ministerstwo Edukacji plan rewitalizacji systemu edukacji w Chinach w celu przystosowania go do wyzwań XXI wieku. Szczególny nacisk położono w nim na edukację ustawiczną. Poza prawem ustanawianym na szczeblu centralnym istnieje wiele regulacji na szczeblu prowincji, które promują rozwój kształcenia zawodowego i ustawicznego z uwzględnieniem lokalnych warunków społeczno-gospodarczych. Ogólną kontrolę nad systemem edukacji ustawicznej sprawuje Departament Edukacji Dorosłych przy Ministerstwie Edukacji, wraz ze swoimi odpowiednikami na szczeblu prowincji, regionów autonomicznych, miast wydzielonych oraz powiatów. Najważniejszą organizacją społeczną zajmującą się kształceniem dorosłych jest powstałe w 1981 roku **Chińskie Stowarzyszenie Kształcenia Dorosłych (CSAE)**.

Struktura systemu edukacji ustawicznej w dużym stopniu odzwierciedla strukturę formalnego systemu edukacji w Chińskiej Republice Ludowej, który obejmuje szkolnictwo podstawowe, szkolnictwo średnie niższego i wyższego szczebla (zarówno ogólnokształcące, jak i zawodowe) oraz szkolnictwo wyższe.

Idea edukacji ustawicznej dla osób nieposiadających formalnego wykształcenia jest realizowana poprzez **system szkół podstawowych** dla dorosłych oraz klasy dla dorosłych organizowane w regularnych placówkach nauczania podstawowego. W 2008 roku istniało 48272 szkół elementarnych dla dorosłych, które obok wiedzy ogólnej dostarczają podstawowe umiejętności potrzebne w przyszłej karierze zawodowej. Ponadto w 2008 roku istniało ponad 14 tysięcy szkół technicznych poziomu podstawowego, które ukończyło 1.198.600 osób. Dużą część edukacji

⁶ Ustawa o Kształceniu Zawodowym z dnia 15 maja 1996. Weszła w życie 1 września 1996 roku.

dorosłych na tym poziomie oświaty stanowią kursy nauki czytania i pisania. W latach 1997–2007 umiejętność czytania i pisania zdobyło ponad 25 milionów osób. W samym 2008 roku kursy takie ukończyło ponad 1 milion 150 tysięcy osób, a 1 milion 200 tysięcy osób kontynuowało naukę.

Na poziomie szkół średniej edukacja dorosłych odbywa się w następujących formach:

- 1) szkół średnich dla dorosłych o profilu ogólnokształcącym i zawodowym;
- 2) regularnych szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych z klasami dla dorosłych;
- 3) korespondencyjnych szkół średnich;
- 4) radiowo-telewizyjnych szkół średnich (m.in. technika dla rolników);
- 5) szkół średnich dla pracujących nauczycieli;
- 6) systemu egzaminów eksternistycznych.

Szkoły średnie dla dorosłych podzielone są, podobnie jak regularne instytucje tego typu, na szkoły średnie niższego i wyższego stopnia. Pod względem treści nauczania można je podzielić na ogólnokształcące szkoły średnie oraz szkoły średnie zawodowe/specjalistyczne dla robotników oraz pracowników rolnych. W 2008 r. istniało 1401 szkół średnich dla dorosłych niższego stopnia oraz 753 szkoły średnie stopnia wyższego. W tym samym roku 93 tysiące osób ukończyło szkoły średnie dla dorosłych wyższego stopnia. Jeśli chodzi o specjalistyczne szkoły średnie dla dorosłych, to w roku 2008 ich liczba wynosiła 1982. Ukończyło je ponad 389 tysięcy osób⁷.

Na poziomie szkolnictwa wyższego edukacja ustawiczna jest realizowana poprzez:

- wydziały nauczania dorosłych szkół wyższych; instytucje szkolnictwa wyższego dla robotników i pracowników rolnych; uniwersytety radiowo-telewizyjne; uniwersytety korespondencyjne i wieczorowe; kolegia dla personelu kierowniczego; specjalistyczne treningi dla nauczycieli;
- instytuty edukacyjne; instytucje szkolnictwa wyższego przy zakładach pracy (dla pracowników);
- nauczanie w oparciu o system telewizji satelitarnej; system egzaminów eksternistycznych⁸.

W roku 2008 spośród ogólnej liczby 2663 instytucji kształcenia wyższego 400 stanowiły placówki edukacji dorosłych. W tym samym roku liczba osób pobierających edukację w szkołach i instytucjach szkolnictwa wyższego edukacji dorosłych wynosiła 2.025.600. Liczba osób uczących się samodzielnie, które przystąpiły do egzaminów na poziomie szkoły wyższej wynosiła zaś 9.888.200⁹.

Oprócz realizacji idei edukacji ustawicznej w ramach trzystopniowego systemu edukacji istnieje w Chinach rozbudowany system instytucji i centrów kształcenia praktycznego, umożliwiających uzyskanie umiejętności poszukiwanych na rynku pracy, jak również umożliwiających doskonalenie już posiadanych kwalifikacji. Są to instytucje treningowe dla osób bezrobotnych, centra kształcenia tworzone przy zakładach pracy oraz ośrodki treningowe przy różnego rodzaju instytucjach i stowarzyszeniach finansowane zarówno ze środków publicznych, jak i prywatnych. Podobną funkcję spełniają instytucje kształcenia zawodowego tworzone przez instytucje, stowarzyszenie i osoby prywatne. W 2006 roku istniało około 3200 centrów treningowych dla

⁷ Ministerstwo Edukacji, *Krajowy Komunikat Statystyczny o Rozwoju Edukacji w 2008*, www.moe.edu.cn/edoas/en.

⁸ X. Wang, (2002), *Education In China Since 1976*, McFarland&Company, s. 210.

⁹ Op.cit., *Krajowy Komunikat Statystyczny o Rozwoju*..., www.moe.edu.cn/edoas/en.

osób bezrobotnych oraz ponad 21 tysięcy różnego rodzaju instytucji treningowych. Oprócz działalności oświatowej prowadzą one działalność naukową i badawczą. Do najważniejszych należą: **Krajowe Stowarzyszenie Chińskiej Edukacji Zawodowej (NAVEC)**, zajmujące się badaniami nad teorią edukacji zawodowej oraz tworzeniem szkół zawodowych; **Instytut Edukacji Zawodowej i Kształcenia Dorosłych (Kolegium Nauczycielskie w Pekinie)**, przeprowadzający szkolenia pracownicze oraz badania naukowe edukacji zawodowej i dorosłych; **Chińskie Stowarzyszenie Edukacji Dorosłych**, zajmujące się promowaniem idei kształcenia dorosłych oraz świadczeniem usług doradczych w zakresie edukacji ustawicznej dla przedstawicieli administracji państwa; **Chińska Fundacja Rozwoju Kobiet**, stawiająca sobie za cel wspieranie rozwoju i przedsiębiorczości kobiet oraz zapewnienie przestrzegania ich praw; **Chińska Fundacja Rozwoju Edukacji Na Terenach Wiejskich**, koncentrująca się na zwiększeniu szans edukacyjnych ludności pochodzącej z terenów wiejskich.

Kolejnym istotnym elementem edukacji ustawicznej dorosłych w Chińskiej Republice Ludowej są centra kształcenia i doskonalenia zawodowego organizowane przy zakładach pracy. Wiele przedsiębiorstw ustanowiło własne systemy szkoleń i egzaminów, zarówno dla obecnych, jak i nowo zatrudnianych pracowników. W 2006 r. istniało 220 tysięcy tego typu ośrodków kształcenia. Tak duża liczba tych placówek wynika z m.in. z nakazu prawa. Zgodnie z decyzją Rady Państwa przedsiębiorstwa muszą przekazać 1,5% całości kwoty przeznaczonej na wynagrodzenia pracowników na cele związane ze szkoleniem zawodowym¹⁰. Ogółem, w 2008 roku liczba osób, która odbyła tego typu szkolenie zawodowe na poziomie szkoły średniej wynosiła 54.480.000, natomiast liczba osób, która odbyła szkolenia zawodowe na poziomie szkolnictwa wyższego wynosiła 2.718.500¹¹.

Ważne miejsce w chińskim systemie edukacji ustawicznej zajmują specjalne programy edukacyjne skierowane do ludności wiejskiej. Jednym z takich programów jest wprowadzony w 2004 roku „Projekt Promyk Słońca”, który skierowany jest do niewykwalifikowanych pracowników wiejskich emigrujących do większych ośrodków miejskich w poszukiwaniu pracy. W 2005 roku około 550 tysięcy osób odbyło trening w ramach tego programu, z których 440 tysięcy podjęło zatrudnienie bezpośrednio po ukończeniu nauki¹².

Dużą rolę w edukacji ustawicznej odrywa w Chinach kształcenie na odległość. W 2009 r. system uniwersytetów radiowo-telewizyjnych składał się z Chińskiego Centralnego Uniwersytetu Radiowo-Telewizyjnego (znajdującego się pod bezpośrednim nadzorem Ministerstwa Edukacji), 44 uniwersytetów na szczeblu prowincji, 933 uniwersytetów miejskich, oraz 1829 powiatowych uniwersytetów radiowo-telewizyjnych. W 2009 roku 543.400 osób uzyskało dyplom ukończenia studiów Uniwersytetu Radiowo-Telewizyjnego, natomiast liczba osób studiujących wyniosła ponad 2,6 miliona¹³. Głównym zadaniem uniwersytetu, oprócz umożliwienia zdobycia wyższego wykształcenia, jest organizowanie kursów niezakończonych uzyskaniem stopnia naukowego oraz przeprowadzanie szkoleń umożliwiających zdobycie praktycznych umiejętności

¹⁰ Chinese National Commission for Unesco and Chinese Adult Education Association, *National Report. Adult Education and learning in China: development and present situation*, 30 lipiec 2008.

¹¹ Op.cit., *Krajowy Komunikat Statystyczny o Rozwoju...*, www.moe.edu.cn/edoas/en.

¹² *Sunshine project benefits redundant rural workers*, People's Daily Online, 29 lipca 2005, http://english.peopledaily.com.cn/200506/29/eng20050629_192975.html.

¹³ Chiński Centralny Uniwersytet Radiowo-Telewizyjny, Biuletyn Statystyczny 2009, <http://en.crtvu.edu.cn/about/annual-report>.

ści potrzebnych na rynku pracy. Ponadto uniwersytety radiowo-telewizyjne biorą udział w rządowym programie „Jeden Student na Jedną Wieś”, którego zadaniem jest wyrównanie szans edukacyjnych i umożliwienie uzyskania dyplomu ukończenia studiów wyższych mieszkańcom terenów wiejskich¹⁴. W 2009 roku 161.900 osób pobierało nauki w ramach tego programu, a dyplom ukończenia studiów otrzymało 17.300 studentów.

Kolejnym elementem rozwoju edukacji ustawicznej w Chinach są projekty związane z wykorzystaniem Internetu, tzw. **projekty e-learningu**. W 1994 roku, z inicjatywy rządu, powstała **Chińska Sieć ds. Edukacji i Badań, CERNET**. Zarządzana przez Ministerstwo Edukacji sieć CERNET została utworzona z myślą o promocji edukacji na odległość i jest obecnie największą siecią edukacyjną na świecie. Swoim zasięgiem obejmuje ponad 200 miast, łącząc ponad 1500 uniwersytetów i instytucji nauczania wyższego. Liczbę użytkowników sieci CERNET szacuje się na 20 milionów¹⁵. Od 1995 roku CERNET organizuje konferencje, spotkania i warsztaty. Działa również jako portal edukacyjny oraz baza danych z odnośnikami do około 1,5 miliona stron internetowych poświęconych edukacji, zarówno w języku chińskim, jak i angielskim. Innym projektem związanym z e-learningiem jest zainicjowany w 1994 roku program umożliwiający odbycie studiów licencjackich i magisterskich w trybie nauki on-line. Do tego programu Ministerstwo Edukacji wytypowało początkowo cztery uniwersytety: Uniwersytet Tsinghua, Uniwersytet Hunan, Uniwersytet Zhejiang oraz Uniwersytet Komunikacji w Pekinie. W 1998 roku instytucje te przyjęły pierwszych 9 tysięcy studentów. W 2004 roku w programie uczestniczyło już 68 instytucji szkolnictwa wyższego, w których naukę pobierało 2 370 000 osób. Oferują one studia w trybie online na poziomie licencjackim i magisterskim, jak również kursy przygotowujące do państwowych egzaminów zawodowych¹⁶. Innym ważnym elementem systemu edukacji ustawicznej na odległość jest **Chińska Telewizja Edukacyjna (CETV)**, która powstała w 1984 roku jako producent i nadawca programów edukacyjnych. Posiada 5 kanałów telewizyjnych skierowanych do różnych grup społecznych. Z usług CETV korzysta m.in. Chiński Centralny Uniwersytet Radiowo-Telewizyjny, który nadaje swoje programy edukacyjne na programie drugim – CETV2¹⁷.

Podsumowanie

Pomimo systematycznego rozwoju systemu edukacji wciąż istnieją czynniki, które w dalszej perspektywie mogą mieć ujemny wpływ na rozwój systemu edukacji ustawicznej dorosłych w Chińskiej Republice Ludowej. Do najważniejszych z nich należą: wzrastające rozwarstwienie ekonomiczne między poszczególnymi częściami Chin, prywatyzacja szkół oraz scentralizowany system zarządzania edukacją. Pomimo wysiłków rządu zmierzających do zmniejszenia przepaści dzielącej miasto i wieś oraz biedniejszy zachód Chin od bogatszych prowincji wschodnich niewiele zmienia się na tym polu. Powoduje to m.in. dysproporcje nakładów na edukację w zależności od zamożności danej prowincji i w konsekwencji zmniejszanie szans edukacyj-

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ X. Dou (2009), *Trying to establish a lifelong learning system and a learning society in the first two decades of 21st century in China*, National Centre for Education Development Research, s. 7.

¹⁶ H. Spencer-Oatey (2007), *E-Learning initiatives In China: pedagogy, policy, and culture*, Hong Kong University Press, s. 25–26.

¹⁷ T. Wang (2007), *Satellite Distance Education in China*, Online Journal of Space Communication, Nr 11.

nych części ludności. Z drugiej strony zezwolenie na powstawanie szkół prywatnych oraz wprowadzenie powszechnej odpłatności za naukę na uniwersytetach zmniejsza możliwości edukacyjne osób pochodzących z rodzin mniej zamożnych. Wprowadzany system stypendialny oraz preferencyjnych kredytów dla studentów ma niewielki wpływ na zmianę tej sytuacji. Wreszcie scentralizowany system zarządzania sprawia, że podejmowane przez władze centralne decyzje nie zawsze wywołują zamierzony efekt. Przekazanie części kompetencji władzom lokalnym mogłoby ułatwić podejmowanie optymalnych decyzji w zakresie dalszego rozwoju edukacji ustawicznej. Ze względu jednak na specyfikę systemu politycznego Chin jest to trudne do zaakceptowania przez władze centralne¹⁸.

W ciągu ostatnich 30 lat edukacja ustawiczna dorosłych rozwijała się w ogromnym tempie, co było spowodowane z jednej strony aktywnym wsparciem najwyższych władz państwa, z drugiej rozwojem technologicznym umożliwiającym dotarcie z ofertą edukacyjną do najodleglejszych zakątków kraju. Zasadniczym celem wysiłków rządu chińskiego wkładanych w rozwój edukacji, w tym edukacji ustawicznej, jest zbudowanie do połowy XXI wieku zamożnego i konkurencyjnego społeczeństwa opartego na wiedzy. Wydaje się, że w ciągu najbliższych lat zaangażowanie władz, czynnik decydujący w ramach obecnego systemu politycznego Chin, w rozwój edukacji ustawicznej się nie zmniejszy.

Bibliografia

1. Krajowe Biuro Statystyczne, Komunikat Statystyczny dotyczący rozwoju rynku pracy i ubezpieczeń społecznych w 2008 roku, <http://www.stats.gov.cn>.
2. Journal of the Washington Institute of China Studies, Summer 2008, Vol. 3, Nr 2, s. 49.
3. Wang X. (2002), Education In China Since 1976, McFarland&Company, s. 210.
4. Chinese National Commission for Unesco and Chinese Adult Education Association, National Report. Adult Education and learning in China: development and present situation, 30 lipiec 2008.
5. Sunshine project benefits redundant rural workers, People's Daily Online, 29 lipiec 2005, http://english.peopledaily.com.cn/200506/29/eng20050629_192975.html
6. Su X. (2004), Education In China: reforms and innovations, China Intercontinental Press, s. 127–128.
7. Chiński Centralny Uniwersytet Radiowo-Telewizyjny, Biuletyn Statystyczny 2009, <http://en.crtvu.edu.cn/about/annual-report>.
8. Dou X. (2009), Trying to establish a lifelong learning system and a learning society in the first two decades of 21st century in China, National Centre for Education Development Research, s. 7.
9. Spencer-Oatey H., (2007), E-Learning initiatives In China: pedagogy, policy, and culture, Hong Kong University Press, s. 25–26.
10. Wang T. (2007), Satellite Distance Education in China, Online Journal of Space Communication, Nr 11.
11. Li F., Lifelong Learning in Current Chinese Educational Policies: Growth and Problems, European Learning Styles Information Network (ELSIN), 11th annual conference, 12–14 czerwca 2006.

mgr Michał SAGAN

mgr inż. Tomasz KUPIDURA

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom

e-mail: tomasz.kupidura@itee.radom.pl

¹⁸ Li F., *Lifelong Learning in Current Chinese Educational Policies: Growth and Problems*, European Learning Styles Information Network (ELSIN), 11th annual conference, 12–14 czerwca 2006.

Pedagogika pracy

Zygmunt WIATROWSKI

Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku

Podstawowe teorie w obszarze pedagogiki pracy – cz. III

Fundamental theories in the field of work pedagogy (part III)

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

Key words: scientific theories, work pedagogy, 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

3.6. Teoria kształcenia ustawicznego dorosłych (szczególnie w okresie ich aktywności zawodowej)

Problematyka edukacji ustawicznej jest różnie określana oraz różnie nazywana. Powszechnie funkcjonują terminy: edukacja permanentna, edukacja całożyciowa, edukacja ustawiczna, kształcenie ustawiczne, kształcenie nieustające, dalsze kształcenie itp.

W Polsce problematyka kształcenia całożyciowego ma długą historię i bogatą tradycję. Wyraźniejsze oznaki refleksji nad potrzebą kształcenia całożyciowego przypadają na okres oświecenia, szczególnie zaś na lata wzmożonej działalności Komisji Edukacji Narodowej (ko-

nec XVIII w.) — będącej w Europie centralną, państwową władzą szkolną. O właściwościach i utrwalonych w literaturze zapisach z tego okresu, jak również z XIX i XX w., napisano już wiele. Interesująca nas problematyka rozległe wymiary uzyskała dopiero w latach sześćdziesiątych XX w. i to głównie w następstwie ożywienia kontaktów z krajami Zachodu. Dzisiaj w kwestii teorii i praktyki kształcenia całościowego w Polsce wyrażane są różne stanowiska, różne określenia i klasyfikacje oraz różne interpretacje. Przyjęto, że najogólniejszym terminem, który uzyskał powszechne uznanie jest termin edukacja permanentna. **Przez edukację permanentną rozumie się najczęściej ogół procesów oświatowo-wychowawczych, występujących w całym okresie życia człowieka, a zatem procesów całościowych, prowadzonych we wszelkich możliwych formach organizacyjno-programowych i we wszystkich sytuacjach kontaktów międzyludzkich.** Często w owym procesie całościowej edukacji wyróżnia się edukację wyjściową, realizowaną w okresie wychowania naturalnego i w systemie szkolnym oraz dalszą edukację (poszkolną), zwaną edukacją ustawiczną dorosłych. Nie brak jednak naukowców, publicystów i wyrazicieli działań edukacyjnych, dla których nazwy edukacja permanentna i kształcenie ustawiczne stosowane być mogą zamiennie.

W kształtowaniu się współczesnych poglądów na istotę i zadania kształcenia ustawicznego w Polsce znaczącą rolę odegrały poglądy, stanowiska i prace:

- organizacji międzynarodowych działających w ramach lub w powiązaniu z UNESCO, szczególnie w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych,
- P. Lengrand’a, B. Yeaxle’a, P. Arends’a i innych teoretyków z Zachodu, publikowane w latach sześćdziesiątych i na początku lat siedemdziesiątych,
- E. Faure’a wyrażone w Raporcie pt. *Lerning to be. The world of education today and tomorrow*.

Z przeglądu owych dokumentów i prac wyprowadzono stwierdzenie, że kształcenie ustawiczne jest ideą edukacyjną o głęboko humanistycznym charakterze albowiem w centrum swojego zainteresowania stawia człowieka, któremu w imię jego dobra i pomyślności należy stworzyć optymalne warunki i możliwości całościowego uczenia się i kształcenia, zapewniając mu tym samym jak najpełniejszy rozwój w sferze osobistej, społecznej i zawodowej.

Bardziej szczegółowa analiza stanowisk i poglądów wyżej wymienionych wyrazicieli idei edukacji permanentnej i kształcenia ustawicznego, a także tej rangi reprezentantów polskiej koncepcji edukacji permanentnej, co Ryszard Wroczyński, Bogdan Suchodolski, Tadeusz Nowacki, Maksymilian Maciaszek, Jerzy Wołczyk, Andrzej Cieślak, Stanisław Kaczor, skłania do stwierdzenia, że aktualnie na gruncie polskim wyróżnić można dwa równoległe i niejako równoważnie funkcjonujące znaczenia terminu kształcenie ustawiczne. Są to:

- 1) **traktowanie kształcenia ustawicznego jako procesu całościowego,**
- 2) **traktowanie kształcenia ustawicznego jako kształcenia poszkolnego, kształcenia charakterystycznego dla okresu dorosłego człowieka.**

Znaczenie pierwsze – szerokie – uzyskuje wsparcie w upowszechnianiu takich oto określeń:

- kształcenie ustawiczne (*lifelong education*) jest wszechstronną koncepcją, która obejmuje formalne i nieformalne uczenie się rozciągnięte na przestrzeni całego życia jednostki i umożliwiające jej osiągnięcie jak najpełniejszego rozwoju w życiu osobistym, społecznym i zawodowym (R.H. Dave, 1975);

- kształcenie ustawiczne (*l'education permanente*) to koncepcja obejmująca zespół perspektyw, sposobów i środków edukacyjnych, dzięki którym każdy może bardziej rozwijać swoje zdolności i aspiracje na przestrzeni całego życia („Esprit”, 1974, nr 10);
- kształcenie ustawiczne jest całościowym procesem uczenia się w oparciu o podejmowaną naukę, przykład oraz osobiste doświadczenie, którego celem jest rozwój w możliwie najwyższym stopniu czyjegoś „potencjału” jako jednostki oraz jako członka społeczeństwa (C.J. Titmus, „Oświata Dorosłych”, 1978);
- kształcenie ustawiczne to całościowy system w tym sensie, że obejmuje on wszystkie formy uczenia się w ciągu życia (J. Lynch, 1977);
- kształcenie ustawiczne w najgłębszej swej treści jest swoistą filozofią człowieka i jego twórczego rozwoju (B. Suchodolski, 1973).

Z powyższych zapisów wynika jednoznacznie, że chodzi o proces całościowy, obejmujący wszystkie możliwe ogniwa systemu edukacyjnego i działań oświatowo-wychowawczych.

Znaczenie drugie – węższe – jest upowszechniane szczególnie w latach ostatnich (porównaj od lat osiemdziesiątych). Po prostu – zaczyna przeważać pogląd, że kształcenie ustawiczne jest głównie kształceniem poszkolnym, a zatem przynajmniej dotychczas niestanowiącym głównej powinności jednostki w danym okresie jej życia. Przyjmijmy w tym miejscu, że do głównych form działalności ludzkiej zalicza się: zabawę, naukę (w rozumieniu uczenia się) i pracę, i że powinnością podstawową w okresie dorosłości człowieka jest praca zawodowa. W tym sensie dalsze uczenie się stanowi raczej powinność dopełniającą, chociaż w końcu XX w. mówić już można o czwartej głównej powinności człowieka dorosłego – o powinności edukacyjnej.

Kształcenie ustawiczne dorosłych to proces systematycznego uczenia się następujący po zakończeniu obowiązku szkolnego lub wydłużonej edukacji stacjonarnej i trwający przez cały okres aktywności zawodowej, a często także dłużej, w okresie tak zwanego „trzeciego wieku”.

W Polsce, szczególnie na gruncie pedagogiki pracy, przyjęto, że podstawowymi ogniwami problemowo-strukturalnymi kształcenia ustawicznego dorosłych są: uczenie się dorosłych, samokształcenie, dokształcanie, doskonalenie i kształcenie bezinteresowne.

Przedstawione dotychczas przypomnienia i stwierdzenia wskazują w sposób bezdyskusyjny, że mamy wystarczające podstawy do mówienia o teorii kształcenia ustawicznego dorosłych, w tym szczególnie w okresie ich aktywności zawodowej. Jej wykładnię treściową sprowadzić można do następujących twierdzeń i zapisów:

- Dorosli mogą się uczyć wszystkiego tak dobrze, jak mogliby to czynić, będąc dziećmi lub w młodości, a ponadto posiadają dodatkowe cechy osobowościowe, służące efektywnemu uczeniu się, jakimi są intensywność i jasność zainteresowań. (...)
- W uczeniu się sam wiek jako taki odgrywa małą rolę zarówno w powodzeniu, jak i niepowodzeniu. Zdolność, zainteresowanie, energia i czas są czynnikami rozstrzygającymi [E.L. Thorndike, *Uczenie się dorosłych*, 1928].
- Edukacja dorosłego jest zasadniczo procesem uczenia się z życia i przez to coraz lepszego czerpania wiedzy z książek [B. Yeaxlee, 1929].

- Samokształcenie stanowi znaczący proces uczenia się ludzi dorosłych, którzy z racji nabytego doświadczenia oraz własnej inwencji i odpowiedzialności mogą z większym powodzeniem kształtować i wzbogacać swój aktualny stan wiedzy naukowej oraz życiowej [S. Kaczor, Z. Wiatrowski].
- Samokształcenie – to w istocie rzeczy proces całożyciowy, swoista odmiana uczenia się, to proces przedłużonego i poszerzonego kształcenia się, prowadzący do wzbogacania intelektu i osobowości jednostki zgodnie z jej potrzebami ideowymi, społecznymi, zawodowymi i indywidualnymi.
- Doksztalcenie – to proces podwyższania kwalifikacji formalnych, a szczególnie proces teoretycznego dopełniania kwalifikacji zawodowych, kończących się uzyskaniem odpowiedniego świadectwa, dyplomu lub certyfikatu. Prowadzone jest zazwyczaj przez odpowiednie szkoły dla dorosłych, a zatem odbywa się w dominacji na zasadzie łączenia nauki z pracą zawodową, chociaż w ostatnich latach liczba osób dorosłych uczących się, ale niepracujących zwiększa się (nie tylko z powodu bezrobocia). Dominującym celem doksztalcenia, a szczególnie doksztalcenia zawodowego, jest przebudowa świadomości społecznej m.in. w kierunku zrozumienia i przyjęcia jako rzecz normalną okoliczności, że kwalifikacje są wprawdzie warunkiem skutecznego działania, ale również towarem na rynku pracy [Z. Wiatrowski].
- Doskonalenie – to proces systematycznego aktualizowania, poszerzania i pogłębiania wiadomości i umiejętności oraz sprawności ogólnych i zawodowych. W przypadku doskonalenia zawodowego jest to proces ściśle związany z zawodem wykonywanym oraz z zawodami pokrewnymi, umożliwiając stopniowe dochodzenie do mistrzostwa w zawodzie oraz uzyskiwanie coraz wyższej pozycji społeczno-zawodowej, bez konieczności wychodzenia z danej grupy zawodowej. Charakterystyczną cechą nowoczesnego systemu doskonalenia zawodowego jest oparcie go na teoretycznych ustaleniach w kwestii funkcji i zasady skuteczności doskonalenia zawodowego. Zwykło się wyróżniać cztery funkcje doskonalenia zawodowego: adaptacyjną (zwaną często wdrożeniową), wyrównawczą, renowacyjną i rekonstrukcyjną [T. Nowacki].
- Przekwalifikowywanie — to proces edukacyjny lub prawny, prowadzący do zmiany zawodu lub specjalności, a tym samym do zmiany kwalifikacji i kompetencji zawodowych. W Polsce w okresie transformacji gospodarczej procesowi przekwalifikowania podlega rocznie około 500 tys. osób, z tym że do większości stosowane są różnorodne formy edukacyjne, ale do pewnej części potrzebujących czy nastawionych na przekwalifikowanie – jedynie środki prawne, zakładające możliwość uznania nowych kwalifikacji.
- Kształcenie bezinteresowne dorosłych – to proces dochodzenia przez jednostkę do dowolnie założonego stanu wiedzy i umiejętności, proces doskonalenia własnej osobowości, podejmowany z własnej inicjatywy i dla własnej przyjemności. Według T. Nowackiego „kształcenie bezinteresowne zapewnia pełną indywidualizację dróg kształcenia i sprzyja osobowości wewnętrznie wolnej, poszukującej zaspokojenia najżywotniejszych potrzeb duchowych” [T. Nowacki, B. Suchodolski, Z. Wiatrowski].
- Sprawy kształcenia ustawicznego dorosłych, w miarę postępu cywilizacyjnego, winny stawać się w większym niż dotychczas stopniu żywotnymi sprawami nade wszystko osób uczestniczących w tym procesie [Z. Wiatrowski, T. Aleksander].

- W kwestii organizacji kształcenia ustawicznego dorosłych — najogólniejsza klasyfikacja prowadzi do wyróżnienia szkolnych i pozaszkolnych form dalszego kształcenia, przy czym w obu przypadkach mają zastosowanie przeróżne rozwiązania organizacyjno-programowe.
- Ogólnie stwierdzić można, że rozwijany współcześnie system kształcenia ustawicznego dorosłych z jednej strony nastawiony jest na kreowanie potrzeb kształceniowych ludzi dorosłych, z drugiej zaś strony — na stwarzanie możliwości ich realizacji, jak również na ścisłe powiązanie z potrzebami gospodarczymi, kulturalnymi i społecznymi kraju, regionu i społeczności lokalnej.

Wobec powyższego stanu rzeczy zaczyna się mówić i pisać o nowym rodzaju powinności człowieka dorosłego, szczególnie w okresie aktywności życiowej, o powinności edukacyjnej, tym bardziej wobec szerzącej się idei społeczeństwa wiedzy.

3.7. Teoria orientacji, poradnictwa i doradztwa zawodowego

Bibliografia dotycząca problemów orientacji, poradnictwa i doradztwa zawodowego jest wyjątkowo bogata, przy tym wieloaspektowa. Nic zatem dziwnego, że i system pojęciowy tej dziedziny wiedzy jest mocno zróżnicowany. W literaturze pedagogicznej, psychologicznej i socjologicznej, a szczególnie w literaturze zawodoznawczej, spotkać się można z takimi oto terminami: preorientacja zawodowa, orientacja szkolna i zawodowa, orientacja zawodowa, orientacja i poradnictwo zawodowe, poradnictwo zawodowe, poradnictwo i doradztwo zawodowe, doradztwo zawodowe, reorientacja zawodowa, selekcja zawodowa... Oczywiście różni autorzy różnie je określają i interpretują, kierując się m.in.: okresem oddziaływań zawodoznawczych, zakresem oddziaływań zawodoznawczych, formami i metodami działań zawodoznawczych oraz wynikami oddziaływań zawodoznawczych. Trwa spór o to, które z tych pojęć uznać można jako dominujące, podstawowe. Wytworzyła się swoista moda na „doradztwo zawodowe”, ale nie brakuje też gorących rzeczników poradnictwa zawodowego jako kategorii wyjściowej dla wszelkich analiz działań zawodoznawczych. Tymczasem liczne argumenty i konteksty myślowe wskazują na to, iż wyraźnie dominują trzy równoważnie i w sposób dopełniający traktowane terminy, którymi są: **orientacja, poradnictwo i doradztwo zawodowe**.

1) *Orientacja szkolna i zawodowa*

W literaturze formuła nazewnicza „orientacja szkolna i zawodowa” traktowana jest dwojako. W podejściu pierwszym dąży się do rozdzielnego traktowania członów tej formuły przez wyróżnianie orientacji szkolnej oraz orientacji zawodowej. W Japonii takiego rozdziału dokonano już w drugiej dekadzie XX w. i tak w zasadzie jest po dzień dzisiejszy, chociaż termin „orientacja szkolna” zastępuje się często terminem „orientacja ogólna”. W Niemczech i w krajach niemieckojęzycznych wyraźnie dominuje „orientacja zawodowa”. W Polsce zwolenniczką rozdzielnego traktowania tych pojęć była w latach sześćdziesiątych I. Janiszowska. Za łącznym traktowaniem członów powyższej formuły w Polsce opowiedział się S. Baścik, według którego przez orientację zawodową rozumie się pomoc młodzieży w wyborze zawodu. A ponieważ ów wybór najczęściej prowadzi przez odpowiednią szkołę, stąd w pełni zasadne jest posługiwanie się pojęciem dwuczłonowym „orientacja szkolna i zawodowa”. Takie podejście stosowane jest

dość powszechnie w literaturze francuskiej, ale także w wielu krajach Europy. Za daną nazwą przemawiają następujące okoliczności: a) nie każdy uczeń szkoły zawodowej kończy ją i trafia do wyuczonego zawodu, b) jest część uczniów, którzy wybierając szkołę nie mają jeszcze skonkretyzowanych planów zawodowych, c) w szkołach zawodowych kształcących w szerokim profilu zawodowym zachodzi przypadek utożsamiania zawodu z grupą zawodów, a może nawet z kierunkiem kształcenia. Dodać należy, że w przypadku znacznego przedłużania pobytu młodego człowieka w szkole ważniejszy staje się trafny wybór szkoły niż skonkretyzowany wybór zawodu [Z. Wiatrowski, 1994]. Zbliżone stanowisko wyraża też S. Szajek.

Jednak znaczącą część teoretyków w kraju i za granicą najchętniej posługuje się terminem „orientacja zawodowa”. W literaturze wyróżnić można trzy kierunki definiowania tegoż terminu. W kierunku zawodoznawczym orientacja zawodowa w węższym znaczeniu utożsamiana jest głównie z informacją zawodową, a według W. Rachalskiej traktowana jest jako „orientacja w czymś”. W kierunku pedagogiczno-psychologicznym orientacja zawodowa w znaczeniu szerszym oznacza „orientację na coś”, na określony cel. Natomiast w kierunku socjologicznym orientacji zawodowej nadaje się wymiar systemowy, jako zjawisku o zasięgu społecznym [B. Wojtasik]. Zadaniem orientacji zawodowej jest wyposażanie jednostki i zespołów w wiedzę o zawodach i drogach zdobywania tychże. Orientacja zawodowa jest procesem złożonym i wielostronnym, odnoszącym się do strony poznawczej, jak i motywacyjnej oraz działaniowej. Orientacja zawodowa, ale także orientacja szkolna i zawodowa, podporządkowane są nade wszystko dążeniom do trafnego wyboru zawodu. Jeśli uznamy, że „orientacja zawodowa” stanowi kategorię pojęciową pierwszego stopnia, to w następstwie przyjąć należy, iż tej kategorii towarzyszą następujące formuły: preorientacja zawodowa, selekcja szkolna i zawodowa, reorientacja zawodowa oraz przygotowanie do wyboru zawodu. Z nurtem działań orientacyjnych związana jest w znacznym stopniu działalność poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz szkolnych doradców zawodowych, którzy zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 7 stycznia 2003 r. będą coraz liczniej zatrudniani w szkołach, gdzie działalność orientacyjna, prowadząca do wyboru zawodu, stanowi nakaz edukacyjny. I nie najważniejsze jest, czy będzie to tytuł „szkolny doradca zawodu” czy może: organizator orientacji zawodowej, koordynator ds. orientacji zawodowej lub pełnomocnik ds. orientacji zawodowej. Ważne jest, że w szkole będzie specjalista z odpowiednim przygotowaniem (np. na specjalności studyjnej – poradnictwo i doradztwo zawodowe, prowadzonej w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, w Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku i w innych uczelniach), prowadzący współcześnie rozumianą orientację zawodową. Wynika stąd wniosek końcowy – orientacja szkolna i zawodowa, a szczególnie **orientacja zawodowa to całokształt zabiegów wychowawczych, mających pomóc młodzieży w samodzielnym, właściwym i uzasadnionym wyborze zawodu**, prowadzących do: a) wyposażenia młodzieży w wiedzę o zawodach i drogach zdobywania zawodu, b) kształtowania umiejętności samooceny, c) kształtowania właściwego stosunku do pracy, d) wyrabiania podstawowych umiejętności i sprawności przydatnych w pracy zawodowej [W. Rachalska]. Tak rozumiana orientacja zawodowa stanowi znaczącą część składową szerzej rozumianej działalności zawodoznawczej.

2) Poradnictwo zawodowe

Poradnictwo zawodowe, w tradycji polskiej, a także innych krajów stosowane jest w odniesieniu i do młodzieży, i do osób dorosłych, chociaż wyrażana jest tendencja, aby dotyczyło

głównie osób, które już wcześniej ustaliły swój związek z określonym zawodem. Są to uczniowie szkół zawodowych oraz osoby już pracujące zawodowo, ale dążące do lepszego określenia się i znalezienia w działalności zawodowej. Mogą to być także osoby, nastawiające się na zmianę zawodu lub miejsca pracy. Z opracowań S. Szajka, R. Parzęckiego, E. Podoskiej-Filipowicz, B. Wojtasik i innych autorów polskich wynika, że głównym celem poradnictwa zawodowego, określanego często jako orientacja i poradnictwo zawodowe, jest: a) pogłębienie wiedzy o wybranej grupie zawodów i przygotowanie do pracy w tych grupach, b) kształtowanie pożądanej społecznie motywacji i postawy zawodowej, c) zapoznanie z zapotrzebowaniem rynku pracy na kadry dla konkretnych zawodów w warunkach bezrobocia, d) umożliwienie konfrontowania zainteresowań, skłonności i uzdolnień z konkretnymi sytuacjami zawodowymi, e) zapoznanie z tendencjami rozwojowymi zawodów i przemianami zachodzącymi w treściach pracy w tych zawodach pod wpływem rewolucji naukowo-technicznej i informatycznej, f) pomaganie w realnej ocenie przydatności zawodowej i w samookreśleniu, g) uświadomienie konieczności racjonalnego planowania swojej dalszej drogi zawodowej [R. Parzęcki, 1995]. W literaturze zagranicznej problematyka poradnictwa zawodowego analizowana jest najczęściej w powiązaniu z orientacją zawodową lub z doradztwem zawodowym; z tego powodu w tej części rozważań odstępiono od jej prezentowania, tym bardziej że nawet gdy autorzy posługują się terminem „poradnictwo zawodowe”, to zazwyczaj odnoszą go do młodzieży szkolnej. Zresztą tak jest także w Polsce. Pod wpływem „mało precyzyjnej” literatury Zachodu pozostaje też B. Wojtasik, która poradnictwo zawodowe rozpatruje w trzech aspektach: a) jako system instytucji, zbiorowości społecznych, urzędów, organizacji wyposażenia materialnego, a także idei i systemów wartości; b) jako zestaw bardzo zróżnicowanych i złożonych działań, mających w ramach instytucji i organizacji przekazywać członkom społeczeństwa określone treści wiedzy i wartości; c) jako stan poinformowania społeczeństwa, przygotowania do wyboru zawodu, a także jako zasób wiedzy i poziom zainteresowania tą problematyką [B. Wojtasik, 1993]. Na tle tych sformułowań rodzi się pytanie, o jakie społeczeństwo chodzi; po prostu – kto jest odbiorcą owego poradnictwa zawodowego?

Uogólniając tę część rozważań, można stwierdzić, że **w przypadku poradnictwa zawodowego występuje wiele niedopowiedzeń, a nawet nieporozumień na tle głównego celu i głównych odbiorców tegoż oddziaływania.**

Dla licznych teoretyków i praktyków głównym odbiorcą oddziaływań poradniczych jest młodzież stojąca przed wyborem zawodu. Taką interpretację upowszechniono m.in. w okresie rozległych działań poradni zawodowych. Ale i dzisiaj w przypadku poradni psychologiczno-pedagogicznych mówi się najczęściej o poradnictwie zawodowym w odniesieniu do osób stojących przed wyborem zawodu. Po prostu – orientacja i poradnictwo zawodowe, jako dwa procesy dopełniające się, stosowane są w przeróżnych sytuacjach [A. Kargulowa]. Sprawa o tyle komplikuje się, że niektórzy teoretycy skłonni są traktować poradnictwo zawodowe jako kategorię nadrzędną w stosunku do wszystkich innych pojęć i procesów.

3) Doradztwo zawodowe

Nazwa powyższa została upowszechniona w Polsce w latach dziewięćdziesiątych pod wpływem „dochodzenia do głosu” rozwiązań zachodnich, a tym bardziej na skutek dojścia w gospodarce rynkowej do patologicznych wymiarów bezrobocia. W upowszechnieniu tej – jak się wydaje – dominującej dziś formuły nazewniczej wielce znaczącą rolę odegrał ówczesny

Krajowy Urząd Pracy, prowadzący w latach dziewięćdziesiątych wyjątkowo rozległe działania, tzw. ideowe, organizacyjne i wydawnicze. Określoną rolę spełniały też Centra Informacji Zawodowej (CIZ) działające pod opieką Ministerstwa Pracy i Polityki Socjalnej oraz Krajowego Urzędu Pracy. Pierwsze takie Centrum powołano w 1995 r. w Toruniu m.in. we współpracy z Federalnym Urzędem Pracy Niemiec w Norymberdze. W nielicznej, jak dotychczas, grupie teoretyków niemal wiodącą rolę spełnia od połowy lat dziewięćdziesiątych prof. Bożena Wojtasik, która w licznych swych opracowaniach już w ich tytułach akcentuje termin „doradca zawodu”. Można nawet przypuszczać, że dany termin pretenduje do roli nadrzędnej w całym układzie nazewniczym. Najczęściej używaną definicją jest amerykańska definicja Raya Lambe’a, który stwierdza, że doradztwo zawodowe to proces, w którym doradca zawodowy pomaga klientowi w osiągnięciu lepszego zrozumienia samego siebie w odniesieniu do środowiska pracy, aby umożliwić mu realistyczny wybór lub zmianę zatrudnienia albo też osiągnięcie właściwego dostosowania zawodowego (1993). Definicja ta jest traktowana jako najbardziej aktualna i przydatna w sytuacji polskiej, szczególnie dla służb doradczych urzędów pracy. Wielu autorów używa pojęć „poradnictwo zawodowe” i „doradztwo zawodowe” zamiennie, ale najczęściej przyjmuje się, że różnice między tymi dwoma pojęciami tkwią w dostrzeganiu problemu przez radzącego się lub przez doradcę. W poradnictwie problem powstaje w świadomości radzącego się, w doradztwie natomiast w świadomości doradcy. Istotną różnicą jest też wyeksponowanie roli doradcy w procesie doradzania. W poradnictwie rola ta nie jest zbyt mocno zaznaczona; radzący się i doradca są raczej współpartnerami, przy czym istotna staje się dobrowolność korzystania z porad. Natomiast w doradztwie radzący się jest raczej bierny; aktywność leży po stronie doradcy. Dlatego też B. Wojtasik uważa, iż zakres pojęciowy „doradztwa zawodowego” jest węższy aniżeli „poradnictwa zawodowego” (1993).

Dotychczasowy sposób interpretowania istoty rzeczy skłania do dalej idącego twierdzenia, że **doradztwo zawodowe stanowi proces mający główne zastosowanie wobec osób dorosłych, szczególnie bezrobotnych**, a tym samym staje się znaczącym instrumentem w działalności Ministerstwa Pracy i Polityki Socjalnej oraz powiatowych urzędów pracy. Za takim usytuowaniem doradztwa zawodowego przemawia m.in. wypowiedź znawcy problematyki urzędów pracy – W. Trzeciaka – który przed urzędami pracy i doradcami zawodu wysuwa następujące zadania: a) zbieranie, gromadzenie, aktualizowanie informacji o rynku pracy, zawodach, możliwościach kształcenia, doskonalenia kwalifikacji zawodowych oraz przekwalifikowywania zawodowego, b) udzielanie pomocy w rozwiązywaniu problemów zawodowych przez porady indywidualne i doradztwo grupowe, c) udzielanie pomocy pracodawcom w doborze kandydatów, d) udzielanie informacji i porad zawodowych pracownikom, którzy są objęci zwolnieniami grupowymi, e) zlecanie badań lekarskich oraz prowadzenie lub zlecanie badań psychologicznych w celu wydawania opinii o przydatności zawodowej, kierunku przyuczenia do zawodu albo przekwalifikowania, f) współpraca z innymi instytucjami (1997).

Dodajmy do powyższego, iż świadomość, że w urzędzie pracy jest ktoś, kto poświęci czas, pomoże rozwiązać problemy, wyjaśni wątpliwości, doradzi i pokaże, jak odnaleźć się na wymagającym dziś rynku pracy, pozwoli zarówno bezrobotnym, jak i doradcom zmniejszyć dzielący ich dystans i zmienić roszczeniową postawę bezrobotnych wobec urzędu pracy.

W konkluzji powyższych (miejscami dyskusyjnych) rozważań stwierdzić można, iż istnieje podstawa do tego, aby orientację, poradnictwo i doradztwo zawodowe traktować jako wielce znaczące, a zarazem dopełniające się procesy, odpowiadające różnym okresom rozwoju zawo-

dowego i aktywności zawodowej człowieka. Występuje jednak możliwość, a także praktyka, łączenia tych procesów w układy: „orientacja i poradnictwo zawodowe” oraz „poradnictwo i doradztwo zawodowe”, do których odwoływać się można w określonych sytuacjach działań zawodoznawczych.

Z przedstawionych analiz pojęciowych wynika, że w kwestii orientacji, poradnictwa i doradztwa zawodowego występuje jeszcze wiele niedopowiedzeń. Sprawa o tyle dziwi, że stan wiedzy w danym zakresie jest wyjątkowo bogaty, a historia problemów wyjątkowo długa. W tej niedookreślonej sytuacji bardziej zasadne staje się mówienie o zarysie teorii lub o kształtującej się teorii, niż o jednoznacznie brzmiącej wymowie teoretycznej w randze dojrzałej i powszechnie uznawanej teorii naukowej. W moim nastawieniu naukowym i formalnym jawi się przed nami teoria orientacji, poradnictwa i doradztwa zawodowego w wersji zespolonej i dopełniającej się – zgodnie z duchem powyższych rozważań. Zrozumiałe staje się, że tak konstruowana teoria uzyska zapewne wymiar całościowy.

prof. dr hab. Zygmunt WIATROWSKI
Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna
ul. Okrzei 94a, 87-800 Włocławek

Katarzyna SKOCZYLAŚ
Henryk BEDNARCZYK
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom

Inicjatywy Międzynarodowego Stowarzyszenia Edukacji Zawodowej i Szkoleń

Initiatives of the International Vocational Education
and Training Association (IVETA)

Key words: international association, vocational education and training, international labour market.

Słowa kluczowe: międzynarodowe stowarzyszenie, kształcenie zawodowe, międzynarodowy rynek pracy.

Summary

The article presents the initiatives of the International Vocational Education and Training Association IVETA as an organization and network of vocational educators, vocational skills training or-

ganizations, business and industrial firms, and other individuals and groups interested or involved in vocational education and training worldwide. IVETA is dedicated to the advancement and improvement of high-quality vocational education and training wherever it exists and wherever it is needed.

Wprowadzenie

Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki Instytutu Technologii Eksploatacji, podejmując problematykę międzynarodowej edukacji zawodowej, przedstawia kolejnego partnera, z którym podejmuje współpracę: *International Vocational Education and Training Association IVETA (Międzynarodowe Stowarzyszenie Edukacji Zawodowej i Szkoleń)*. Chcemy przedstawić międzynarodowe środowisko pracy, a tym samym skonfrontować nasze krajowe problemy z aktualnymi próbami nowych rozwiązań międzynarodowej ustawicznej edukacji zawodowej.

W artykule podejmujemy próbę odpowiedzi na następujące pytania: jaka jest misja, cele, zadania międzynarodowego stowarzyszenia oraz jakie problemy ustawicznej edukacji zawodowej rozwiązuje stowarzyszenie. Podstawą naszej refleksji naukowej są analizy porównawcze, studia indywidualnych przypadków i krytyczna analiza literatury w zakresie międzynarodowych instytucji ustawicznej edukacji zawodowej. Przypomnijmy, że współwydawcami naszego czasopisma są: *European Association for the Education of Adults (EAEA)*, *European Association of Institutes for Vocational Training (EVBB)*, *International Society for Engineering Education (IGIP)*.

To właśnie globalizacja, międzynarodowy – światowy rynek pracy, przestrzeń badań i edukacji kieruje nas do studiowania doświadczeń i podjęcia współpracy międzynarodowej również poza Unią Europejską i Europą. W następnym numerze przedstawimy kolejnego partnera: *Association for Career and Technical Education Research*.

Nasze członkostwo w wyżej wymienionych stowarzyszeniach, współpraca z wiodącymi uniwersytetami i instytucjami świata, a także kooperacja z najpoważniejszymi czasopismami naukowymi, doświadczenia projektów europejskich sprzyja zamierzeniom modernizacji polskiego systemu ustawicznej edukacji zawodowej i dyskusji nad projektem *Perspektywa edukacji w ciągu całego życia* (Perspektywa 2011). Nieodzowne jest przypomnienie raportów krajowych, regionalnych i globalnego raportu UNESCO, które właśnie w tym celu wydaliśmy w języku polskim (Bednarczyk, 2010). Przedstawiając członków IVETA, przedstawiamy typy instytucji edukacyjnych, a poprzez problematykę konferencji, omówienie zawartości biuletynów informacyjnych, czasopism naukowych również aktualne problemy praktyki i badań ustawicznej edukacji zawodowej.

Misja

Głównym celem działalności stowarzyszenia IVETA są starania o lepsze powiązanie kształcenia i szkolenia zawodowego z potrzebami rynku pracy poprzez zacieśnianie współpracy między przedsiębiorstwami, partnerami społecznymi i systemem kształcenia zawodowego na szczeblu lokalnym, regionalnym i międzynarodowym. Poszerzenie dialogu między jej partnerami, uczestnikami rynku pracy, członkami IVETA ma na celu podniesienie jakości nauczania i poprawę jakości programów kształcenia. Międzynarodowe Stowarzyszenie Kształcenia i Szko-

lenia Zawodowego IVETA jest organizacją i siecią kształcenia nauczycieli, organizacji szkoleniowych, przedsiębiorstw oraz innych osób i grup zainteresowanych lub zaangażowanych w kształcenie zawodowe na całym świecie. Wysiłki osób zaangażowanych w działalność stowarzyszenia dążą do stworzenia nowej ery w komunikacji pomiędzy zawodowym kształceniem nauczycieli na całym świecie. Członkami są osoby różnych specjalności, m.in. lekarze, naukowcy i studenci w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego, jak również instytucje, organizacje i firmy aktywnie zaangażowane w rozwój zasobów ludzkich. Stowarzyszenie organizuje wiele seminariów, spotkań i konferencji, które umożliwiają swobodną wymianę informacji, pomysłów z naukowcami z całego świata. Sprzyja wymianie informacji i doświadczeń w zakresie poprawy oraz rozwoju kształcenia i szkolenia zawodowego. Przystąpienie do stowarzyszenia IVETA pozwala zaangażować się i uczestniczyć z innowacyjnymi organizacjami wspomagającymi kształcenie i rozwój zawodowy w wielu krajach.

Stowarzyszenie komunikuje się z członkami za pomocą strony internetowej www.iveta.org, Newslettera, czasopisma *International Journal of Vocational Education and Training*. Prowadzone są: bank oferty pracy, forum elektroniczne, katalog członków.

The screenshot shows the IVETA website interface. At the top, there's a navigation bar with 'Home', 'Contact Us', and 'Membership Application'. Below this is a banner for the 'INTERNATIONAL VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING ASSOCIATION' with its logo. A 'SITE TRANSLATION' section allows users to select a language. The main content area has a 'WELCOME' message and a link to 'LATEST POSTINGS'. A section titled 'WHAT IS IVETA?' provides a brief description of the organization's mission and goals, accompanied by images of students and teachers. On the left, a 'MAIN - PUBLIC' sidebar lists various resources like brochures and conference information. On the right, there's a 'POLLS' section with a question about the new website and a 'MEMBER LOGIN' form with fields for username and password.

Rys. 1. Strona internetowa IVETA, www.iveta.org

Od 2002 roku IVETA udziela wsparcia indywidualnym członkom z krajów rozwijających się w formie *Professional Micro Grant Program* – dotacja do 2000\$. Dzięki tej inicjatywie możliwa jest adaptacja i rozwój nowych metod VET i upowszechnianie wyników w międzynarodowej współpracy.

2. Środowisko edukacji zawodowej IVETA

Wiodącą rolę w stowarzyszeniu odgrywają amerykańskie instytucje związane z ustawicznym kształceniem zawodowym. W Stanach Zjednoczonych, podobnie jak i w Unii Europejskiej, istnieją problemy zapewniania kwalifikacji zawodowych odpowiadających potrzebom rynku pracy. Utrzymuje się negatywny wizerunek kształcenia i szkolenia zawodowego. Tak jak w większości krajów europejskich, w Stanach Zjednoczonych szkolnictwo zawodowe nie cieszy się wysokim prestiżem i uważane jest za odpowiednie dla mało ambitnych uczniów oraz tych, którzy nie dostali się do innych szkół. Dzięki zmianie terminologicznej udało się nieco poprawić wizerunek kształcenia i szkolenia zawodowego. Kształcenie zawodowe stało się „edukacją dla kariery” (*career education*), „edukacją techniczną” (*technical education*), „edukacją w zakresie technologii przemysłowych” (*industrial technology education*). Powstały programy „od szkoły do kariery” (*school-to-career programmes*). Placówki oferujące tego rodzaju kształcenie noszą nazwy: „techniczne szkoły przygotowawcze” (*tech prep*), „akademie kariery” (*career academies*) oraz „praktyczna nauka usług” (*service learning internships*). Negatywnemu wizerunkowi kształcenia i szkolenia zawodowego pokutującemu wśród młodzieży we wszystkich krajach towarzyszą obiekty i zła reputacja szkół zawodowych ze strony firm i przedsiębiorstw.

W stowarzyszeniu wyróżniliśmy następujące grupy instytucji:

- uniwersytety i college: Stanowy Uniwersytet w Ohio – Robert (Bob) Mahlman (USA), Akdeniz University (Faculty of Education) – Dr İlhan Gunbayi (Turcja), Penn State University – Richard A. Walter (USA), Colombo Plan Staff College for Technician Education – Prof. Shyamal Majumdar (Filipiny), Luovi Vocational College – Mari Konturri (Finlandia), Hoegskolen Akershus University College – Marit Tangvik Magnussen (Norwegia), Jaya Group of College – Navaraj Kangaraj (Indie), National College of Science and Technology Emerson B. Atanacio (Filipiny), Moscow College of Entrepreneurship No. 15 – Elena Daruze (Rosja), Volgograd Polytechnical College – Mikhail E. Kissel (Rosja),
- instytuty/centra/ośrodki badań/stowarzyszenia: Centre for Research and Industrial Staff Performance – Pramod Kumar Shrivastava (Indie), Centre for VET Studies – Prof. Olga Oleynikova (Rosja), Southern Cross International Learning Institute – Carmel Thomson (Australia), Association of Supporting the Vocational Training (ASVT) – Sukhbaatar Bolor-Erdene (Mongolia), Association of Business Managers & Administrators (ABMA) – Alan Hodson (Wlk. Brytania), Association of Higher VET Providers – Klas Tallvid (Szwecja), Kainuu Vocational Institute – Artti Antilla (Norwegia), Indo-German Institute of Advanced Technology – M.P.S. Murthy (Indie), National Institute of Technology – Abdulhameed M. (Arabia Saudyjska), Swiss Federal Institute for Vocational Education & Training (SFIVET) – Dalia Schipper (Szwajcaria),
- ośrodki edukacyjne: Technical and Vocational Training Corporation – Dr Abdulaziz S. Al Amr (Arabia Saudyjska), Metal Industries Company Ltd – Reynold John (Trinidad i Tobago), CTECS – Career and Technical Consortium of States – Ronald D. McCage (USA), LabTech International Ltd – Steven Carl McKee (Indonezja)
- instytucje państwowe: Technical Education Vocational Entrepreneurship Training Authority – Dr Patrick Nkaza (Zambia), Botswana Training Authority (BOTA) – Abel Modungwa (Botswana), Department for International Development (DFID) – Fatimah Afzal (Pakistan), Mauritius Qualifications Authority (MQA) – Kaylash Allgoo (Mauritius).

Stowarzyszenie co dwa lata wybiera nową Radę Stowarzyszenia: przewodniczącego, przewodniczącego elekta, byłego przewodniczącego, sekretarza generalnego, sekretarza oraz ośmiu wiceprzewodniczących regionalnych: Afryka, Europa Wschodnia i Azja Środkowa, Ameryka Łacińska i Karaiby, Bliski Wschód i Afryka Północna, Azji Południowa, Azja Wschodnia i Pacyfik, Europa i Ameryka Północna. Radę stowarzyszenia wspiera komitet wykonawczy i zatrudnieni profesjonalni urzędnicy.

Obecnie przewodniczącym IVETA (2011–2012) jest Abel Modungwa (Botswana Training Authority – BOTA) sprawujący wcześniej funkcję Regionalnego Wiceprzewodniczącego IVETA w regionie Afryki przez dwie kadencje. Jest pedagogiem i trenerem studiów magisterskich w zakresie administracji oświatowej. Posiada 24-letnie doświadczenie na różnych stanowiskach związanych z rozwojem zasobów ludzkich. W Urzędzie ds. Szkoleń Botswany koordynuje rozwój i wdrażanie wysokiej jakości systemu kształcenia zawodowego.

Regionalnym przewodniczącym regionu Wschodniej Europy i Centralnej Azji jest dr hab. İlhan Gunbayi Associate Professor, Akdeniz University, Faculty of Education w Antalyi (Turcja). Zajmuje się badaniami edukacji zawodowej i technicznej, europejskich systemów edukacyjnych, komunikacji w organizacji, motywacji w pracy i szkole. Jest autorem wielu publikacji.

Uznaliśmy, że oprócz instytucji trzeba przedstawić ich liderów dla ułatwienia penetracji literatury naukowej Internetu.

Konferencje, przedsięwzięcia, czasopisma

Stowarzyszenie IVETA organizuje wiele konferencji i seminariów, które stwarzają możliwości wymiany informacji i doświadczeń w zakresie poprawy oraz rozwoju kształcenia i szkolenia zawodowego w środowisku międzynarodowym. Ostatnia konferencja – *Education for Sustainable Development in Technical and Vocational Education and Training (ESD in TVET)* – odbyła się w 2010 roku. 240 międzynarodowych i lokalnych delegatów reprezentowanych przez 39 krajów zebrało się w Manili na Filipinach, aby przedyskutować i zademonstrować program Zrównoważonego Rozwoju w Technicznej i Zawodowej Edukacji i Szkoleniach. Współorganizatorami byli: Colombo Plan Staff College for Technician Education (CPSC), Capacity Building International (InWEnt) i Technical Education and Skills Development Authority (TESDA) Konferencja opowiedziała się za uwzględnieniem zmian klimatycznych w treści kształcenia technicznego i zawodowego oraz stwierdziła konieczność budowania potencjału TVET.

Wezwanie do Działania (Call to Action) rozpoczęło debatę na rzecz ustanowienia Dekady Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju (DESD) proklamowanej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych na 57 sesji. Osiągnięcie celów zrównoważonego rozwoju do 2014 roku wymaga zmian w wykształceniu.

10-punktowe Wezwanie do Działania, potwierdzone przez 240 delegatów konferencji sugeruje, aby: „Integracja ESD w TVET” mobilizowała do wspierania aspektów społeczno-ekonomicznych na rzecz zrównoważonego rozwoju. Proponuje się w ramach Green TVET promować integrację ESD, podnieść świadomość społeczną i poparcie dla większej odpowiedzialności społecznej. Tematami poruszonymi podczas konferencji były: globalna ESD, możliwości i bariery w TVET: nowe globalne inicjatywy, strategia, praktyka i konwergencja, przyszłe wyzwania, międzynarodowe projekty i inicjatywy, studia przypadków, programy nauczania

TVET dla ESD, reorientacja programu nauczania, modele integracji ESD w programach nauczania, innowacyjny nauczyciel, nowe praktyki pedagogiczne, materiały i techniki pilotażowe, paradygmat badań i rozwoju, monitoring i wpływ ewaluacji, programy i projekty diagnozujące stan przemysłu i rozwoju praktyk integracji ESD i TVET. Konferencję zakończyła wizyta studyjna w Toyota Motor Philippines Corporation (TMPC) i International Rice Research Institute (IRRI).

Przypomnijmy konferencje IVETY i ich organizatorów:

2009 *Using Communication Information Technologies to Deliver Technical Vocational Education (TVET), Vocational Education (VET), & Career and Technical Education (CTE)*, IVETA, Tennessee, USA,

2008 *Achieving Poverty reduction Through Quality Vocational educational education and Training in partnership with industry*, Training Authority (TEVETA) of Zambia, Zambia,

2006 *VET In the Context of Lifelong Learning*, Centre for VET Studies, Moskwa Rosja,

2004 *VET – International Development Catalyst*, K.I.S.T Consulting, Wiedeń, Austria,

2002 *Employability – New Challenges for TVET*, Industrial & Vocational Training Board, Mauritius,

2001 *Improving VET Systems – What Works and Why*, Ministry of Education and Culture, Montego Bay, Jamajka,

2000 *VET for Lifelong Learning in the Information Era*, Hong Kong Vocational Training Council Hong Kong, Chiny,

1999 *Skilling for a Small Planet*, Department of Education and Training New South Wales, Sydney, Australia,

1998 *Quality Matters in International VET*, Ankara University, Ankara, Turcja,

1997 *The Challenges of the 21st Century for VET*, National Board of Education, Helsinki, Finlandia,

1996 Taipei, Tajwan Taipei'96,

1995 *The Integration of Vocational Education and Training of Emerging Economies*, The Technical Colleges of South Africa, Sun City, Aftyka Południowa,

1993 *The Role of Enterprises on Human Resource Development*, Indonesia Department of Manpower, King Mongkut's Inst of Technology, Bali, Indonezja,

1992 *The Emerging Challenges in Vocational Education and Human Resource Development* Bangkok, Tajlandia,

1989 *Public and Private Sector Initiatives in VET*, Dżakarta, Indonezja,

1988 *Quality in Technology Education*, Istambuł, Turcja.

Najbliższa doroczna konferencja naukowa odbędzie się 16 listopada 2011 r. w St. Louis, Missouri, USA *Rozwój Zawodowego Kształcenia Technicznego i Szkolenia Zawodowego Pracowników – „Zaspokojenie potrzeb gospodarki opartej na wiedzy”*. Kształcenie i szkolenie zawodowe pracowników są podstawowymi składnikami skutecznych programów kształcenia zawodowego. Gospodarka oparta na wiedzy wymaga nowych, ulepszonych umiejętności technicznych, zawodowych, administracyjnych. Na konferencji będą poruszane najważniejsze aspekty rozwoju kadr TVET, m.in.: akredytacja ośrodków szkoleniowych dla pracowników, kompetencje oraz certyfikacja pracowników technicznych i administracyjnych, treści szkoleń. Wydarzeniem towarzyszącym Konferencji IVETA będzie doroczny zjazd połączony z targami

CAREER TECH EXPO. Na dwa dni targi gromadzą tysiące edukacyjnych decydentów: dyrektorów, doradców, administratorów, kierowników, specjalistów od programów nauczania, członków rady szkoły. Uczestnicy są szanowanymi autorytetami w dziedzinie edukacji, którzy inicjują projekty i programy, zabiegają o oferty i są przygotowani do podejmowania decyzji zakupowych bazujących na tym, co zobaczą na Expo. Przystąpienie do ACTE, udział w jego corocznych zjazdach i targach kariery jest kluczem do rynku edukacyjnego. Uczestnicy targów są uznanymi technologami, edukatorami i administratorami. Uczestnictwo w targach daje możliwość poznania nowych produktów, a także najnowszych technologii w zakresie edukacji i kariery. Na targach mogą prezentować się specjaliści w określonych dziedzinach. Są to m.in.: programiści, inżynierowie informatycy, technicy, nauczyciele w szkołach, technicy bibliotekarzy. Przedsięwzięcie jest adresowane przede wszystkim do nauczycieli, doradców, zawodowych związanych z edukacją, szczególnie zawodową i techniczną.

Newsletter. Stowarzyszenie kwartalnie rozsyła do swoich członków newsletter, który zapowiada zbliżające się wydarzenia.

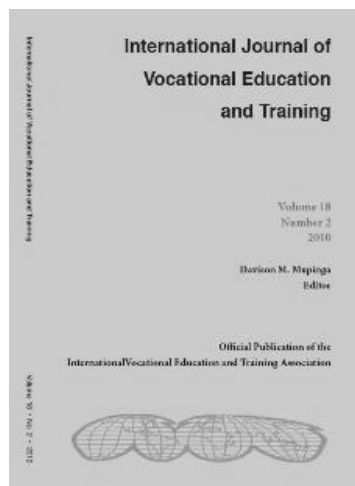


Rys. 2. Strona tytułowa Newslettera IVETA

Ostatnie wydanie 25 Newslettera porusza głównie zagadnienia związane z zatrudnieniem młodych ludzi. Prezentuje artykuły: *Modele młodych bezrobotnych w centralnej Azji* – Man-siya Alinova oraz *Inicjatywy Botswany w promowaniu zatrudniania młodych ludzi w publicznych i prywatnych sektorach* oraz informuje o inicjatywach (programach) służących podniesieniu zatrudnienia. *Program Międzynarodowej Organizacji Pracy (ILO) i Zatrudnienia Młodych*. Funkcjonuje poprzez globalną sieć z główną siedzibą w Genewie i ponad 60 biurami na całym świecie. Zapewnia pomoc krajom w rozwoju spójnego i skoordynowanego poparcia dla zatrudnienia młodych ludzi. Międzynarodowa Organizacja Pracy (ILO) promuje możliwości pracy dla kobiet i mężczyzn w warunkach wolności, sprawiedliwości, bezpieczeństwa i ludzkiej

godności. Jej głównym celem jest promowanie praw w pracy, zachęcanie do godnych warunków zatrudnienia, poszerzanie ochrony społecznej i wzmocnienie dialogu w kwestiach mających związek z pracą. Misją organizacji jest hasło, że spokój w pracy jest podstawą dobrobytu. W obrębie ILO powstała Sieć Młodych Bezrobotnych (Youth Unemployment Network, YEN), która ma na celu edukować i motywować pracodawców, aby zapewnić lepsze warunki zatrudnienia dla młodych. Jest to platforma i ośrodek skupiający się na strategii porad, innowacyjnych projektach pilotażowych, dzieleniu się wiedzą i poszukiwaniu partnerstw.

Przedstawiono inicjatywę Ministerstwa Pracy Stanów Zjednoczonych: ***Dostosowywanie Programu Korpusu Pracy Stanów Zjednoczonych do Międzynarodowego Szkolenia Młodych*** – Michael Malone Murphy. Jest to największy na terenach mieszkalnych narodowy program na temat zatrudnienia i edukacji/szkolenia dla gospodarczo pokrzywdzonych młodych dorosłych, w wieku 16–24 lat, na świecie. Misją Korpusu Pracy jest rekrutacja spełniających niezbędne warunki młodych dorosłych, a następnie kształcenie ich, aby nabyli naukowe, zawodowe i społeczne umiejętności potrzebne, by stać się niezależnymi i zdolnymi do pracy. Następnie zostają oni umieszczeni w służbach zatrudnienia, wojskowości lub ustawicznej edukacji. Korpus oferuje szkolenia w ponad 100 różnych zawodach. Oprócz szkolenia zawodowego studenci mają okazję do otrzymania dyplomu szkoły wyższej lub równoważnej szkoły wyższej (GED). Te osoby, które posiadają już dyplom szkoły wyższej lub otrzymały GED, mają okazję do uczestniczenia w zaawansowanych klasach szkoleniowych w Centrach Korpusu Pracy lub lokalnych dwuletnich colleges przygotowujących do wyższych studiów.



International Journal of Vocational Education and Training ukazuje się od 1993 roku, co pół roku. Największy dział czasopisma zawiera empiryczne artykuły badawcze, ponadto publikowane są studia na temat badań, teorii i praktyki szeroko związanych z międzynarodowym kształceniem i szkoleniem zawodowym. Czasopismo odziedziczyło wkład regionalny i międzynarodowy zasięg stowarzyszenia. Stanowi forum dyskusji na temat kształcenia i szkolenia zawodowego, pomaga w rozpowszechnianiu informacji, badań i praktyki, a także wzmacnia komunikację między indywidualnymi naukowcami i praktykantami, instytucjami i organizacjami. Ponadto stanowi platformę wymiany indywidualnych poglądów. Czasopismo recenzowane, ukazuje się w formie elektronicznej i drukowanej.

Z krótkiego przeglądu doświadczeń podejmowanych problemów wynika, że mamy do czynienia z podobnymi problemami, ale różnimy się koncepcjami rozwiązań.

Przedstawia liczne innowacje IVETA i jej członków poprzez konferencje, publikacje, projekty wspomagają rozwój kształcenia zawodowego.

Bibliografia

1. Strona internetowa International Vocational Education and Training Association IVETA www.iveta.org.
2. English M.L. (red.), International encyclopedia of adult education, Polgrave Macmillan, Nowy Jork 2005.
3. Young S., Changing Vocational Education and Training: An International Comparative Perspective, Routledge, Londyn – Nowy Jork 1998.
4. Perspektywa uczenia się przez całe życie – projekt 2011, międzyresortowy zespół, www.men.gov.pl, Warszawa 2011.
5. Frąckowiak A., Półturzycki J., Kształcenie ustawiczne podstawą nowoczesnej edukacji, ITeE – PIB, Radom 2011.
6. Bednarczyk H., Pawłowa M., Przybylska E. (red.), Życie i uczenie się dla pomyślnej przyszłości: siła uczenia się dorosłych, ITeE – PIB, Radom 2010.
7. Jarvis P., Adult and Continuing Education: Major Themes in Education, Routledge, London 2003.
8. Bednarczyk H. (red.), Systemy, jakość i standardy kształcenia zawodowego, Radom 1997.

prof. dr hab. Henryk BEDNARCZYK

mgr Katarzyna SKOCZYŁAS

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom

e-mail: henryk.bednarczyk@itee.radom.pl

e-mail: katarzyna.skoczyłas@itee.radom.pl

Monika PAWŁOWSKA

Uniwersytet Szczeciński

Wychowanie do elastycznych form zatrudnienia i organizacji pracy współczesnego ucznia i pracownika

Education for flexible forms of employment and organization of
work of a modern student and employee

Słowa kluczowe: społeczeństwo informacyjne, pedagogika emancypacyjna, desocjalizacja, elastyczne formy zatrudnienia.

Key words: information society, emancipation pedagogics, flexible forms of employment.

Summary

This article is an introduction to the debate about the modern work market, structural changes on the employment field and a permanent tendency towards flexible forms of employment. Undertakes the effort to explain basic categories typical for the information society in the perspective of the emancipation pedagogics. Indicates the benefits and impediments of using flexible forms of employment to employee and employer.

Współczesny rynek pracy

Dynamika rynku pracy jest podstawowym elementem zjawiska, odzwierciedlającym intensywność przemian w całej sferze życia społeczno-gospodarczego i stopniowego odchodzenia od tradycyjnego modelu pracy. Naukowcy wielu specjalności próbowali poznać, opisać i nazwać fenomen, który określany jest globalną wioską (McLuhan), społeczeństwem trzeciej fali (Toffler), społeczeństwem sieciowym (Castells), społeczeństwem cybernetycznym (Sienkiewicz), społeczeństwem postmodernistycznym (Etzoni), społeczeństwem postkapitalistycznym (Drucker, Dahrendorf) i w swojej formie najbardziej popularnej – **społeczeństwem informacyjnym** (Umesamo, Masuda). Wszystkie nazwy starają się opisać modelowanie nowego zjawiska, kładąc nacisk na różne jego aspekty. Rozwój nowej rzeczywistości dotyczy wszystkich dziedzin życia, zarówno nauki, techniki, jak i rynku pracy, który w nowej rzeczywistości homogenizuje się niezależnie od granic narodowych i kulturowych. Zmiany strukturalne rynku pracy obejmują takie zjawiska, jak: globalizacja, zmiany strukturalne istoty pracy, elastyczne formy zatrudnienia, zastępowanie kwalifikacji przez kompetencje, rozwój karier „bez granic”. Do chwili obecnej sztywne granice były wyznacznikiem i cechą charakterystyczną głównej linii rozwojowej cywilizacji, gdyż były synonimem bezpieczeństwa i perspektyw rozwojowych. Teraz, przekraczanie granic jest procesem powodowanym właśnie przez takie zjawiska, jak transnacionalizacja, akulturacja, globalizacja itp. Te zjawiska wymagają więc nowego podejścia, a także ciągłych badań.

Rozwój społeczeństwa informacyjnego

Jak wskazuje Andrzej Chobot, trend ku uelastycznianiu jest wzmacniany poprzez wprowadzanie nowych technologii, postęp techniczny, ostrą konkurencję pomiędzy firmami. Dostosowanie pracy do bieżącego na nią zapotrzebowania prowadzi do uelastyczniania czasu pracy i form zatrudnienia. Wprowadzanie nowych form zatrudnienia i gospodarowania czasem pracy ma równocześnie stanowić narzędzie walki z bezrobociem. Obserwacja zmian zachodzących we współczesnym świecie niesie ze sobą zjawisko „kurczenia się globu”, nienadążanie za rozwojem skazuje pojedyncze jednostki, grupy społeczne, narody na wykluczenie ze społeczeństwa. W społeczeństwie informacyjnym konieczność kształcenia ustawicznego, dążenia do samorozwoju, adaptacji do zmiany nie jest czymś nowym, odosobnionym, jest jego immanentnym elementem, co więcej zmiany będą częstsze, radykalniejsze, wymagające od człowieka mobilności w sferze pracy, a także profesjonalizmu w nowym zawodzie. Ryszard Tadeusiewicz zauważa, że naukowa refleksja nad formowaniem się społeczeństwa informacyjnego należała jeszcze do niedawna głównie do informatyków, teleinformatyków, inżynierów różnej specjalności, z pominięciem nauk społecznych. Obszar ten potrzebuje jednak interdyscyplinarnych badań, technika implikuje zjawiska, którymi powinni zająć się socjologowie, psychologowie, politolodzy, pedagodzy czy językoznawcy. Niektórzy autorzy są zdania, że o rozwoju społeczeństwa informacyjnego decydować będą raczej czynniki społeczne niż techniczne.

Wychowanie do emancypacji

Tworząc obraz współczesnego pracownika, który spełni wymagania naszych czasów, Małgorzata Kunicka zwraca uwagę na takie cechy, jak: samodzielność, odpowiedzialność, zdolność

do ustawicznego kształcenia i przekształcania świata, odporność na naciski z zewnątrz, otwartość, umiejętność działania w nowej rzeczywistości. Aby ten typ idealny mógł funkcjonować w społeczeństwie, potrzebna jest koncepcja edukacyjna, która umożliwiłaby jego rozwój. Za odpowiednią orientację edukacyjną uznaje pedagogikę emancypacyjną. Pojęcie emancypacji jest ściśle związane z dążeniem do wolności i niezależności; emancypacja jest reakcją przeciw ograniczeniom, obroną przed uzależnieniem od otoczenia. Zadaniem pedagogiki emancypacyjnej jest rozpoznanie czynników ograniczających jednostkę, a także łagodzenie wynikających z nich opresji. Współczesny rynek pracy i szkoła to specyficzna przestrzeń statusowych uprawnień. Możliwość zastosowania elastycznych form organizacji czasu nauki i pracy to projekt emancypacji człowieka, uwalniania się od ograniczeń i samodzielnego zmieniania własnego położenia, co wiąże się z koniecznością spojrzenia poza industrialny paradygmat wykonywania pracy, zwrócenia się ku paradygmatowi informacyjnemu, stworzenia alternatywy dla tradycyjnych form zatrudnienia, projektowania kariery zawodowej w wymiarze globalnym, transnarodowym i transkulturowym. Rozumienie emancypacji jako procesu *„świadomego odrzucania stereotypów i mitów, pokonywaniem utrudnień wywołanych aktywnością ludzką i siłami natury”*, cytując za Marią Czerepaniak-Walczak, nakłada na jednostkę obowiązek działania, nie ma możliwości emancypowania się za kogoś. Emancypowanie się współczesnego człowieka to zdolność uwalniania się od przymusu, ograniczeń, źródło sukcesu w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, proces rozwijania podmiotowego potencjału w celu poszerzenia obszarów wolności. Podejście to skłania do przyjęcia założenia, że wraz ze wzrostem kompetencji emancypacyjnych i kwalifikacji, poszerzaniem treści i form kształcenia, sięganiem po multimedia, adaptacją wychowanków do zmieniających się warunków społeczno-gospodarczych będzie wzrastać poziom społecznej akceptacji elastycznych form zatrudnienia i krytycyzm w stosunku do industrialnego paradygmatu wykonywania pracy. Wychowanie do emancypacji, czyli stwarzanie warunków, które sprzyjają osiąganiu własnej wolności oraz autonomii, poprzez rozwój takich cech osobowościowych, jak otwartość, odwaga, godność czy mobilność jest także elementem przygotowania do elastycznych form zatrudnienia nowych pokoleń pracowników.

Desocjalizacja jednostki

Andrzej Siciński wskazuje, że poznawaniu świata zawsze towarzyszy nadawanie nazw: przedmiotom, zjawiskom, stanom rzeczy, przez co następuje pewna strukturalizacja, porządkowanie wiedzy o nim. Margaret Mead pisze, że jesteśmy świadkami *„odwróconej socjalizacji”* – obecnie dzieci wtajemniczają rodziców w świat „high technology”. Procesy socjalizacji mogą wprowadzić człowieka w stan silnego zniewolenia przez specyficzne wzory, wartości i normy społeczne. Krytyczny namysł nad codziennymi rytuałami utrwalonymi w procesie socjalizacji prowadzi do konstruowania nowych wartości i norm nowego ładu społecznego. **Proces kwestionowania dotychczasowego i konstruowania nowego porządku, wprowadzania w miejsce odrzuconych, nowych norm i wzorów nosi nazwę desocjalizacji.** W szczególnych okolicznościach desocjalizacja stanowi punkt wyjścia dla emancypacji. W związku z tym rodzi się pytanie, czy współczesna transformacja szkoły i rynku pracy jest taką szczególną sytuacją? Desocjalizacyjne kwestionowanie i w jego następstwie zmiana nie odnoszą się do podawanej, oficjalnie uznawanej prawdy, ale do dróg i procedur jej konstruowania. Krytyka dotyczy więc nie ludzkiego działania i typu rozumowania, ale osiągniętych w jego wyniku norm, wzorów.

Czy to znaczy, że współcześni 20–30-latkowie rozpoczynający karierę wprowadzają desocjalizacyjny porządek, w sposób świadomy dostosowują się do zmieniających warunków, wzorów i norm? Czy potrafią „zresetować” (M. Czerepaniak-Walczak) z pamięci swoje doświadczenia socjalizacyjne, edukacyjne i zawodowe i zastępować je nowymi, adekwatnymi do nowych warunków społeczno-gospodarczych? Czy uprawnionym jest przypuszczenie, że otwartość na elastyczne formy organizacji czasu nauki i pracy jest egzemplifikacją świadomego procesu desocjalizacji jednostki? Jaki obraz pracownika kształtuje współczesna szkoła wyższa i nowoczesne rynki pracy i jakie wyzwania stoją nie tylko przed młodym człowiekiem wkraczającym na rynek pracy, ale także przed procesem edukacyjnym, który powinien w sposób elastyczny i dynamiczny reagować na zmiany społeczno-gospodarcze?

Elastyczność rynku pracy

Na przestrzeni dziejów istota pracy i jej środowisko uległy licznym zmianom, co można przedstawić w skrócie: **praca fizyczna** → **mechanizacja** → **automatyzacja** → **robotyzacja** → **informatyzacja** (intelektualizacja). Istotę tych przemian opisywał Alvin Toffler (który wyróżnił trzy zasadnicze okresy rozwoju cywilizacji i nazwał falami przemian) i zwrócił uwagę, że w miarę jak „trzecia fala” przenika nasze życie praca przestaje polegać na powtarzaniu tych samych czynności. Zakres naszych obowiązków zwiększa się, indywidualizacja czasu pracy, własne tempo jej wykonania wykluczają potrzebę masowej synchronizacji zachowań. Pracownicy otrzymują nowe zadania, błyskawicznie muszą dostosować się do zmian warunków pracy, zmian asortymentu produkcji, reorganizacji produkcji. Dodatkowo muszą brać na siebie coraz większą odpowiedzialność, rozumieć w jaki sposób ich obowiązki łączą się z obowiązkami współpracowników i wykonywać pracę zespołową.

Słowo **flexibility** oznacza elastyczność i pojawiło się w języku angielskim w XV wieku (pierwotnie jego znaczenie wynikało z obserwacji drzewa, które pod naporem wiatru zgina się i prostuje), na poziomie idei elastycznego zachowania człowieka oznacza zachowanie człowieka, które cechuje sprężystość, dostosowywanie się do zmiennych warunków. Nowożytni filozofowie utożsamiali elastyczność z cechami ludzkich umysłów. Locke w *„Rozważaniach dotyczących rozumu ludzkiego”* pisał, że z „ja” myślącym i świadomym są połączone wszystkie części naszego ciała tak, że czujemy, gdy je coś porusza lub pobudza i jesteśmy świadomi wszystkiego dobrego lub złego. Hume w *„Traktacie o naturze ludzkiej”* twierdził „...nie mogę postrzec tego ja, nie mając jakiejś jednej czy wielu percepcji (...), myśli i doznania zmysłowego”. Te opisywane wrażenia stanowią reakcję na przychodzące zewnętrzne bodźce, które „zginają” jednostkę w jedną lub drugą stronę. Teoria Smitha mówiąca o uczuciach moralnych również zakłada koncepcję zewnętrznego, zmiennego bodźca. W pracach powstałych po ukazaniu się tekstów Smitha ekonomiści polityczni XIX wieku elastyczność zaczęli kojarzyć z przedsiębiorczością, jak Mill, który elastycznemu zachowaniu przypisywał rozwój wolności osobistej. Dziś również wyobrażamy sobie, że otwartość na zmiany, łatwość przystosowywania się to cechy charakteru niezbędne dla wolnego działania.

W definicjach elastyczności stosowanych współcześnie w Europie i w Polsce zwraca się uwagę na trzy elementy. Pierwszy to **aspekt prawny elastyczności zatrudnienia**, gdzie odnosimy się do form zatrudnienia uregulowanych w prawie pracy, ale i w umowach cywilnoprawnych czy też działalności gospodarczej. Drugi wiąże się z **elastycznością organizacyjną**, w ramach której koncentrujemy się na tym, co dotyczy organizacji czasu pracy i gospodarowa-

nia czasem pracy. Trzeci element to **element kosztowy**. W ślad za europejską definicją, ale też na podstawie polskiej literatury można powiedzieć, że elastyczną formą zatrudnienia jest wszystko to, co nie jest umową na czas nieokreślony.

„Elastyczne zatrudnienie to możliwość dokonywania takich zmian w organizacji pracy (elementach), które poszerzają obszar dowolnego kształtowania procesu pracy oraz zwiększają korzyści dla wszystkich stron przy jednoczesnym zachowaniu rezultatu i celu pracy”. Z definicji wynika, że aby nastąpił proces uelastycznienia zatrudnienia i wypracowania właściwej formy pracy, muszą być uwzględnione następujące warunki:

- dobrowolność – osoby uczestniczące w procesie uelastyczniania korzystają ze swoich naturalnych możliwości i decyduje co do proponowanych zmian w organizacji pracy i formie zatrudnienia podejmują dobrowolnie),
- poszerzanie swobody – efektem procesu uelastyczniania jest możliwość decydowania co do sposobu wykonywania pracy, uwzględniając określone elementy stanowiska pracy,
- zwiększanie korzyści – obie strony procesu: pracownik i pracodawca odnoszą większe korzyści w porównaniu z tymi, jakie by mieli, stosując tradycyjne rozwiązania,
- zachowanie celu/rezultatu pracy – stosując nowy sposób elastycznej organizacji i formy zatrudnienia efekty pracy muszą być co najmniej takie same, jak przy tradycyjnych rozwiązaniach.

Tabela 1. Korzyści z zastosowania elastycznych form zatrudnienia

PRACODAWCA	PRACOWNIK
• bardziej efektywne wykorzystanie zasobów ludzkich, • lepsze efekty pracy (ilościowe lub jakościowe) • lepsza atmosfera • korzyści finansowe (obniżenie kosztów) • większa wydajność pracownika • optymalne wykorzystanie czasu pracy • pracownik bardziej utożsamia się z firmą, • wzrost zadowolenia z pracy wśród pracowników • lepsze wykorzystanie zasobów technicznych • lepsza atmosfera pomiędzy pracownikami – poprawa współpracy	• możliwość pracy w optymalnej formie • możliwość dodatkowego zatrudnienia • dobre wykorzystanie czasu pracy • większa motywacja do pracy • lepsze relacje z pracodawcą i współpracownikami • większe zadowolenie z pracy • wzrost poczucia odpowiedzialności za to, co robię – wzrost poczucia własnej wartości • korzyści finansowe – możliwe wyższe dochody • nowe doświadczenia i znajomości • możliwość dzielenia się doświadczeniem i umiejętnościami oraz uczenie się od innych • efektywne wykorzystanie umiejętności – pracownik wykonuje faktycznie to, co najlepiej potrafi • możliwość pogodzenia życia na co dzień z pracą • więcej czasu na sprawy prywatne

Źródło: Stowarzyszenie na Rzecz Rozwoju Rynku Pracy S-to-S w ramach kampanii informacyjnej na rzecz promocji elastycznych form zatrudnienia: Projekt: *Praca dla dwojga*, Kraków – Warszawa, 2007, <http://www.stos.org.pl>, 10.06.2009.

Nietypowe (elastyczne) formy zatrudnienia obejmują różnorodne sposoby wykonywania pracy na zasadach odbiegających od tradycyjnego modelu, czyli spełniającego następujące warunki: forma zatrudnienia – umowa o pracę; rodzaj umowy – umowa na czas nieokreślony; wymiar czasu pracy – pełen etat; miejsce zatrudnienia – siedziba pracodawcy; regularność zatrudnienia – praca w określonych godzinach; długość okresu zatrudnienia – długoletnie, ciągle

zatrudnienie. Elastyczne zatrudnienie może mieć formę: **zatrudnienia pracowniczego**, na podstawie umowy o pracę: praca w okresie próbnym, zatrudnienie na czas wykonywanej pracy, na czas określony, na zastępstwo, telepraca, na wezwanie, w niepełnym wymiarze czasu, leasing pracowniczy; **zatrudnienia niepracowniczego**, na podstawie umów cywilnoprawnych: umowy zlecenia, umowy o dzieło, umowy agencyjnej, pracy nakładczej oraz **innych form zatrudnienia**: umowy outsourcingowej, samozatrudnienia (umowy o świadczenie usług), job rotation.

Elastyczne formy zatrudnienia to taki sposób organizacji pracy, który może rozwiązać liczne problemy organizacyjne związane z zatrudnieniem, na jakie napotykają pracownicy i pracodawcy. Nie są to jednak rozwiązania uniwersalne, ale wymagające zindywidualizowanego podejścia do każdego problemu organizacyjnego. Bilans korzyści i problemów w układzie pracownik–pracodawca to zaledwie wstęp do szerszych analiz, impuls do dyskusji.

Tabela 2. Utrudnienia, jakie mogą wystąpić przy zastosowaniu elastycznych form zatrudnienia

PRACODAWCA	PRACOWNIK
• więcej biurokracji w kadrach i finansach (PIT, ZUS) • problemy z bezpośrednim nadzorem • dodatkowe koszty utrzymania stanowiska pracy (okulary, odzież, komputer dla telepracownika) • możliwe złe zrozumienie intencji przez pracowników lub przez innych pracodawców (nieuczciwa konkurencja)	• zmniejszenie zarobków (przy zmniejszeniu czasu pracy) • potencjalne konflikty z nowymi współpracownikami • nierówny podział obowiązków • problemy z samodyscypliną • niezrozumienie ze strony rodziny • opór na zmiany (niechęć do jakichkolwiek zmian jako zjawisko psychologiczne powszechnie występujące)

Źródło: Stowarzyszenie na Rzecz Rozwoju Rynku Pracy S-to-S w ramach kampanii informacyjnej na rzecz promocji elastycznych form zatrudnienia: Projekt: *Praca dla dwojga*, Kraków – Warszawa, 2007, <http://www.stos.org.pl>, 10.06.2009.

Szczegółowe korzyści i problemy z stosowania elastycznych form zatrudnienia należy rozpoznawać na konkretnym przypadku formy zatrudnienia, stanowisku pracy i kandydacie. Ze względu na wielość form zatrudnienia trudno sporządzić pełną listę według rozróżnienia pracodawca–pracownik i z gwarancją, że jest kompletna.

Przyszłość rynku pracy

Przewiduje się, że w społeczności postindustrialnej pracownik będzie w coraz większym stopniu osobiście regulował rytm pracy i wypoczynku. Praca ponownie zacznie się łączyć z resztą życia. Zacierać się będą różnice między pracą, hobby i rekreacją. Praca nie będzie wykonywana w zakładzie pracy lub w innym miejscu wyznaczonym do wykonywania pracy, a zatem zanikać będzie samoistna kategoria pojęciowa i prawna czasu pracy, pojmowanego tak, jak to czynią współczesne ustawodawstwa. Wydaje się, że prawne pojęcie „czasu pracy” zanikać będzie stopniowo, a formą przejściową i początkiem tego zaniku będzie upowszechnienie się czasu określonego wymiarem zadań, w którym już teraz zanika czas pracy w rozumieniu przyjętym w systemach prawnych.

Bibliografia

1. Chobot A., Nowe formy zatrudnienia. Kierunki rozwoju i nowelizacji, Warszawa: Wydawnictwa Prawnicze PWN, 1997.
2. Czerepaniak-Walczak M., Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006.
3. Czerepaniak-Walczak M., Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 1995.
4. Dygoń M., Romańska K., Elastyczne formy zatrudnienia. Kompendium, Warszawa – Łódź: Stowarzyszenie na Rzecz Rozwoju Rynku Pracy S-TO-S, 2009.
5. Kunicka M., Zachowania emancypacyjne egzemplifikacją małego dystansu władzy w szkole, w: (red. nauk.) Czajkowska A., Otwinowski W., Edukacyjne zagrożenia i wyzwania młodego pokolenia, Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, 2009.
6. Mead M., Kultura i tożsamość. Studia dystansu międzypokoleniowego, Warszawa 1978.
7. Piore M.J., Sabel Ch.F., The Second Industrial Divide: Possibilities for Prosperity, New York: Basic Books, 1984.
8. Sennet R., Korozja charakteru. Osobiste konsekwencje pracy w nowym kapitalizmie, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, 2006.
9. Siciński A., Społeczeństwo informacyjne: próba nazwania naszych czasów, w: Lubacz J., (red.), W drodze do społeczeństwa informacyjnego, Warszawa 1999.
10. Szpunar M., Polska na drodze ku społeczeństwu informacyjnemu, w: (red.) Drozdowicz Z., Europa w nowych granicach, czy Europa bez granic, Poznań 2004.
11. Śliwerski B., Współczesne teorie i nurty wychowania, Impuls, Kraków 2003.
12. Tadeusiewicz R., O potrzebie naukowej refleksji nad rozwojem społeczeństwa informacyjnego, w: Haber L. (red.), Mikrospołeczność informacyjna: na przykładzie miasteczka internetowego AGH, Kraków 2001.
13. Toffler A., Trzecia fala, PIW, Warszawa 1997.

Netografia:

1. Machol-Zajda L., Głogosz D., *Job-sharing – procedury wdrażania. Przewodnik, Praca dla dwojga*, Warszawa: Stowarzyszenie na Rzecz Rozwoju Rynku Pracy S-to-S, 2007, http://www.stos.org.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=10, 10.06.2009
2. Materiały przygotowane przez Stowarzyszenie na Rzecz Rozwoju Rynku Pracy S-to-S w ramach kampanii informacyjnej na rzecz promocji elastycznych form zatrudnienia: Projekt: *Praca dla dwojga*, Kraków – Warszawa, 2007, <http://www.stos.org.pl>, 10.06.2009.
3. Męcina J., *Elastyczne (atopowe) formy zatrudnienia – korzyści i problemy*, http://www.strona.stos.nazwa.pl/uploads/dokumenty/Konferencja-STOS_EFZ_22.pdf, 12.07.2009.

Autorka jest socjologiem, doktorantką w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego, jej zainteresowania zawodowe koncentrują się wokół zagadnień związanych z poradnictwem zawodowym, zawodoznawstwem, pedagogiką pracy.

Monika PAWŁOWSKA

Instytut Pedagogiki

Uniwersytet Szczeciński

e-mail: monikapawlowska2@op.pl

Szkolnictwo zawodowe w regionie gdańskim w latach 1970–1990

Vocational education in Gdansk region in 1970–1990

Słowa kluczowe: niepełna szkoła średnia zawodowa, technikum, szkoła policealna, szkoła zawodowa stopnia licealnego, szkoła ponadpodstawowa, kierunek szkolenia, młodzieżowe szkoły dla niepracujących, szkoły dla pracujących.

Key words: incomplete vocational secondary school, technical school, post-secondary school, vocational secondary school, post-primary school, trend of training course, schools for young unemployed people, schools for employed people.

Summary

The article presents changes in vocational education structure in Gdansk region in the 1970–1990. They are also concerning grammar schools. The author points out that technical schools and vocational secondary schools were developing in that period. He shows also disproportion among education in every type of post-primary schools, which can prove that vocational education was very popular in Polish People's Republic society.

Wprowadzenie

Tło historyczne i stan szkolnictwa zawodowego w regionie gdańskim w okresie międzywojennym przedstawiłem w pierwszym numerze czasopisma „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”¹, jego odbudowę, organizację i rozwój w powojennym dwudziestopięcioleciu w drugim numerze zacytowanego czasopisma². Przed prezentacją dalszych badań i analiz warto chociażby przypomnieć, że na przełomie lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX wieku nastąpił czterokrotny wzrost liczby zasadniczych szkół zawodowych i aż sześciokrotnie wzrosła liczba uczęszczających do nich uczniów. W przypadku techników i szkół zawodowych stopnia licealnego nastąpił dwukrotny wzrost liczby tych szkół³. Ten artykuł z kolei, jak wskazuje jego tytuł, jest kontynuacją badań i analiz dotyczących szkolnictwa zawodowego z regionu gdańskiego z lat 1970–1990.

¹ J. Ambroży: *Szkolnictwo zawodowe w regionie gdańskim w okresie międzywojennym*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” Nr 1, 2010.

² J. Ambroży: *Odbudowa, organizacja i rozwój szkolnictwa zawodowego w regionie gdańskim w latach 1945–1970*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” nr 2, 2010.

³ Tamże.

Zmiany w strukturze szkolnictwa zawodowego w regionie gdańskim w latach 1970–1990

Zmiany jakie wystąpiły w niepełnym średnim szkolnictwie zawodowym w regionie gdańskim wskazują dane zawarte w tabeli 1, w której zamieszczone jest zestawienie liczby szkół młodzieżowych dla niepracujących i szkół dla pracujących oraz uczących się w nich uczniów w latach 1970–1986.

Liczby zamieszczone w tabeli 1 wskazują, że na przestrzeni piętnastu lat zmniejszyła się liczba szkół niepełnych średnich dla niepracujących, z 147 szkół w roku szkolnym 1970/71 do 114 w roku szkolnym 1985/86. I tak w roku szkolnym 1985/86 do 120 szkół tego typu dla niepracujących i pracujących uczęszczało 30.033 uczniów.

Tabela 1. Niepełne średnie szkoły zawodowe w regionie gdańskim w latach 1970–1986

R o k szkolny	Szkoły młodzieżowe dla niepracujących		Szkoły dla pracujących		O g ó ł e m	
	szkoły	uczniowie	szkoły	uczniowie	szkoły	uczniowie
1970/71	147	32 831	5	348	152	33 179
1971/72	158	35 021	6	455	164	35 476
1972/73	152	34 967	6	353	158	35 320
1973/74	142	34 890	3	244	145	35 134
1974/75	144	34 580	3	224	147	34 804
1975/76	132	34 356	4	381	136	34 737
1976/77	128	33 161	7	1 122	135	34 283
1980/81	106	28 836	8	1 037	114	29 873
1984/85	110	29 223	6	269	116	29 492
1985/86	114	29 775	6	258	120	30 033

Źródło: opracowanie własne na podstawie Roczników Statystycznych Województwa Gdańskiego z roku 1972, 1974, 1977, 1984, 1986.

Zmiany, jakie zaszły w liczbie techników, szkół zawodowych stopnia licealnego i szkół policealnych w latach 1970–1986 wskazują dane zamieszczone w tabeli 2.

Jak wynika z danych przedstawionych w tabeli 2, w roku szkolnym 1970/71 ogółem techników, szkół zawodowych stopnia licealnego i szkół policealnych w regionie gdańskim było 130, a w roku szkolnym 1985/86 – 196. Na przestrzeni piętnastu lat powstało 46 szkół tego typu dla niepracujących i 20 dla pracujących. Ogółem w roku szkolnym 1985/86 do 196 szkół tego typu uczęszczało w regionie gdańskim 29.512 uczniów. W omawianym okresie zwiększyła się również liczba szkół policealnych dla pracujących, przy niezmienionej liczbie tych szkół dla niepracujących. I tak w roku szkolnym 1970/71 szkół policealnych dla pracujących było 6, a w roku szkolnym 1985/86 było ich 17. W roku szkolnym 1985/86 do 35 szkół policealnych dla pracujących i niepracujących uczęszczało 3.989 uczniów, co przedstawia tabela 3.

Dla pełniejszego obrazu struktury szkolnictwa zawodowego w regionie gdańskim w tabeli 4 przedstawiono zestawienie szkół zawodowych w rozbiciu na typy szkół i liczbę uczniów kształcących się według kierunków szkolenia w roku szkolnym 1976/77.

Tabela 2. Technika i szkoły zawodowe stopnia licealnego, szkoły policealne w regionie gdańskim w latach 1970–1986

R o k szkolny	Szkoly młodzieżowe dla niepracujących		Szkoly dla pracujących		O g ó ł e m	
	szkoly	uczniowie	szkoly	uczniowie	szkoly	uczniowie
1970/71	74	19 203	56	12 136	130	31 339
1971/72	79	19 473	57	11 321	136	30 794
1972/73	98	20 986	55	11 387	153	32 373
1973/74	103	22 470	57	12 710	160	35 180
1974/75	113	23 997	75	15 955	188	39 952
1975/76	113	24 277	86	17 653	199	41 930
1976/77	118	24 981	94	16 843	212	41 824
1980/81	123	25 495	87	14 192	210	39 687
1984/85	121	20 429	70	8 212	191	28 641
1985/86	120	20 745	76	8 767	196	29 512

Źródło: opracowanie własne na podstawie Roczników Statystycznych Województwa Gdańskiego z roku 1972, 1974, 1977, 1984, 1986.

Dane liczbowe zamieszczone w tabeli 4 wskazują, że w roku szkolnym 1976/77 najwięcej uczniów z uczęszczających do niepełnych szkół średnich kształciło się na kierunkach: mechanicznym – 30,1%, elektrycznym – 11,6%, komunikacyjnym – 10,0%, handlowym – 8%, rolniczym i leśnym – 5,9% oraz budowlanym – 5,6%. Wśród uczniów uczęszczających do techników, szkół zawodowych stopnia licealnego największą popularnością cieszyły się kierunki: mechaniczny 24,8%, ekonomiczny 16,6%, elektryczny – 9,5%, rolniczy i leśny – 5,7% oraz budowlany – 5,4%. Natomiast w szkołach policealnych najwięcej młodzieży zdecydowało się na kształcenie w zawodach związanych ze służbą zdrowia – 31,5%, ekonomią – 28,8%, budownictwem – 5,8% oraz na kierunkach: mechanicznym – 5,5% i chemicznym – 5,3%.

Tabela 3. Szkoły policealne w regionie gdańskim w latach 1970–1986

R o k szkolny	Szkoly młodzieżowe dla niepracujących		Szkoly dla pracujących		O g ó ł e m	
	szkoly	uczniowie	szkoly	uczniowie	szkoly	uczniowie
1970/71	18	2 200	6	852	24	3 052
1971/72	18	1 950	5	524	23	2 474
1972/73	16	2 233	3	471	19	2 704
1973/74	15	2 772	3	476	18	3 248
1974/75	17	3 257	3	537	20	3 794
1975/76	19	3 269	9	1 045	28	4 314
1976/77	19	3 378	10	1 340	29	4 718
1980/81	17	3 449	12	2 036	29	5 485
1981/82	18	3 469	12	1 366	30	4 835
1982/83	22	2 911	11	1 092	33	4 003
1983/84	19	2 641	12	1 047	31	3 688
1984/85	17	2 571	16	1 355	33	3 926
1985/86	18	2 762	17	1 227	35	3 989

Źródło: opracowanie własne na podstawie Roczników Statystycznych Województwa Gdańskiego z roku 1972, 1974, 1977, 1984, 1986.

Tabela 4. Uczniowie szkół zawodowych według wybranych kierunków szkolenia w regionie gdańskim w roku szkolnym 1976/77

Kierunek szkolenia	Ogółem	W s z k o ł a c h					
		Ogółem w niepełnych średnich	%	Ogółem w średnich (technika i liceach zawodowe)	%	Ogółem w policealnych	%
Ogółem:	77 706	35 880	100	37 108	100	4 718	100
Budowlany	4 273	1 995	5,6	2 004	5,4	274	5,8
Chemiczny	1 534	251	0,7	1 035	2,8	248	5,3
Drzewny	2 319	1 755	4,9	564	1,5	–	–
Ekonomiczny	7 294	–	–	6 171	16,6	1 123	23,8
Elektroniczny	1 443	–	–	1 287	3,5	156	3,3
Elektryczny	7 770	4 178	11,6	3 508	9,5	84	1,8
Gastronomiczny	902	902	2,5	–	–	–	–
Handlowy	4 526	3 219	9,0	1 270	3,4	37	0,8
Hotelarsko-gastronomiczny	1 276	–	–	1 092	2,9	184	3,9
Komunikacyjny	3 604	3 604	10,0	–	–	–	–
Kultury i sztuki	2 160	1 597	4,5	563	1,5	–	–
Mechaniczny	20 223	10 784	30,1	9 179	24,8	260	5,5
Odzieżowy	2 042	1 693	4,7	349	0,9	–	–
Rolniczy i leśny	4 279	2 128	5,9	2 115	5,7	36	0,8
Śłużby zdrowia	2 784	–	–	1 297	3,5	1 487	31,5
Wielozawodowe	1 509	1 509	4,2	–	–	–	–
Żeglugi	475	–	–	475	1,3	–	–
Rolno-spożywczy	1 051	–	–	1 051	2,8	–	–
Różne specjalności przemysłowe	212	–	–	212	0,6	–	–
Poligraficzny	421	347	1,0	74	0,2	–	–
Hodowlany	142	–	–	142	0,4	–	–
Melioracyjny	230	–	–	162	0,4	68	1,4
Pozostałe	7 237	1 918	5,3	4 561	12,3	761	16,1

Źródło: opracowanie własne na podstawie Rocznika Statystycznego Województwa Gdańskiego. Gdańsk 1977, s. 321–323.

Ustawa „O rozwoju systemu oświaty i wychowania” z 1961 roku wprowadziła dwa główne tory kształcenia zawodowego: zasadnicze szkoły zawodowe i średnie szkoły zawodowe (technika i licea zawodowe). Według art. 11 pkt 1 „kształcenie kwalifikowanych robotników, pracowników i rolników odbywa się w zasadniczych szkołach zawodowych”, a „technika i licea zawodowe zapewniają przygotowanie do funkcji technika lub równorzędnych oraz wykształcenie ogólne niezbędne do podjęcia studiów wyższych (art. 18 pkt 1).

Obok tych typów szkół ustawa wymienia jeszcze, w art. 18 pkt 4 „szkoły zawodowe dla absolwentów liceów ogólnokształcących”, obecnie są to szkoły policealne.

Nie są to wszystkie formy kształcenia zawodowego. Ustawa ta w rozdziale: Kształcenie i doskonalenie pracujących wymienia między innymi szkoły mistrzów i rolnicze szkoły specjalistyczne, kursy zawodowe i inne. W rozdziale: Kształcenie nauczycieli i wychowawców obok liceów pedagogicznych dla wychowawczyń przedszkoli wymienia się „studia nauczycielskie”, organizowane dla absolwentów szkół średnich.

Niewątpliwie ustawa z roku 1961 uczyniła pewien krok naprzód w ujednoliceniu szkolnictwa zawodowego. Wprowadziła drożność między zasadniczymi szkołami zawodowymi i szkołami przysposobienia rolniczego a średnimi szkołami zawodowymi. Absolwenci tych szkół mogli kontynuować naukę w specjalnie dla nich zorganizowanych technikach i liceach zawodowych. Stwarzała też możliwość przejścia po klasie I liceum ogólnokształcącego do klasy II zasadniczych szkół zawodowych i techników, a po klasie II liceum ogólnokształcącego do rocznych zasadniczych szkół zawodowych, trzyletnich techników i liceów zawodowych. Ponadto absolwenci zasadniczych szkół zawodowych i szkół przysposobienia rolniczego mogą kontynuować naukę w trzyletnich liceach ogólnokształcących dla pracujących, a więc mają możliwość zdobycia matury i prawa do studiów wyższych. Nową formą kształcenia zawodowego jest też wprowadzona w roku 1971 czteroletnia średnia szkoła zawodowa kształcąca wykwalifikowanych robotników.

Wprowadzenie tak wielu form kształcenia wzbudziło jednak liczne niepokoje już w toku wdrażania Ustawy. Już wówczas zasadniczym szkołom zawodowym i szkołom przysposobienia rolniczego, które wydawały się sankcjonować niski poziom wykształcenia przeważającej liczby absolwentów szkół podstawowych kontynuujących w nich naukę zarzucano, że są one ślepyimi uliczkami zamykającymi drogę do pełnego średniego wykształcenia.

Zmiany w strukturze szkolnictwa ponadpodstawowego w regionie gdańskim w latach 1970–1990

Mimo braku pełnej jednolitości w systemie kształcenia zawodowego, a także pewnych niedostatków w jego funkcjonowaniu, dorobek tego szkolnictwa jest ogromny. Świadczą o tym liczby przedstawiające liczbę szkół ponadpodstawowych oraz liczbę uczęszczających do nich uczniów w latach 1970–1986. Liczbę szkół ponadpodstawowych w tym okresie zawiera tabela 5.

Tabela 5. Liczba szkół ponadpodstawowych w regionie gdańskim w latach 1970–1986

Typ szkół	R o k s z k o ł n y							
	1970/71		1975/76		1980/81		1985/86	
	ogółem	%	ogółem	%	ogółem	%	ogółem	%
Liceum ogólnokształcące	39	12,1	41	10,9	41	11,2	42	11,7
Niepełna średnia zawodowa	152	47,4	136	36,2	114	31,2	120	33,5
Technika licea zawodowe	106	33,0	171	45,5	181	49,6	161	45,0
Policealna	24	7,5	28	7,4	29	7,9	35	9,8
R a z e m:	321	100	376	100	365	100	358	100

Źródło: opracowanie własne na podstawie Rocznika Statystycznego Województwa Gdańskiego z 1977 r. i 1986 r.

Z danych zamieszczonych w tabeli 5 wynika, że w strukturze szkół ponadpodstawowych dominowały szkoły zawodowe. Wśród nich najwięcej było techników i szkół zawodowych stopnia licealnego. Natomiast licea ogólnokształcące stanowiły zaledwie około 11% ogół szkół ponadpodstawowych. W roku szkolnym 1985/86 liceów ogólnokształcących było 11,7%, nie-

pełnych szkół średnich zawodowych 35,5%, techników i liceów zawodowych 45% i szkół policealnych 9,8%.

Interesująco przedstawia się zestawienie liczby uczniów uczęszczających do tych typów szkół (tabela 6).

Z porównań statystycznych stanów liczbowych młodzieży w technikach, liceach zawodowych, szkołach policealnych (pełne szkoły średnie) i w zasadniczych szkołach zawodowych (niepełne szkoły średnie) można zaobserwować dysproporcje między kształceniem w tych typach szkół. W roku szkolnym 1954/55 na jednego ucznia technikum i liceum zawodowego przypadało tylko 0,4 ucznia w zasadniczej szkole zawodowej.

Tabela 6. Uczniowie w szkołach ponadpodstawowych w regionie gdańskim w latach 1970–1986

Typ szkoly	R o k s z k o l n y							
	1970/71		1975/76		1980/81		1985/86	
	ogółem	%	ogółem	%	ogółem	%	ogółem	%
Liceum ogólnokształcące	21 818	25,3	24 715	24,4	17 231	19,9	14 569	19,7
Niepełna szkoła średnia	33 179	38,4	34 737	34,3	29 873	34,4	30 033	49,5
Technikum, licea zawodowe	28 287	32,8	37 616	37,1	34 202	39,4	25 523	34,4
Policealna	3 052	3,5	4 314	4,2	5 485	6,3	3 989	5,4
R a z e m:	86 336	100	101 382	100	86 791	100	74 114	100

Źródło: opracowanie własne na podstawie Rocznika Statystycznego Województwa Gdańskiego z 1977 i 1986 r.

W roku szkolnym 1960/61 stosunek ten wynosił 0,8. W roku szkolnym 1965/66, z uwzględnieniem szkoły policealnej wynosił 1,0, w roku szkolnym 1970/71 – 1,1, w roku szkolnym 1975/76 – 0,8, w roku szkolnym 1980/81 – 0,8 i w roku szkolnym 1985/86 – 1,0 (tabela 1 i 2).

Dysproporcje wystąpiły również między liczbą uczącej się młodzieży w liceach ogólnokształcących a w szkołach zawodowych. W roku szkolnym 1954/55 na jednego ucznia liceum ogólnokształcącego przypadało 2 uczniów szkoły zawodowej, piętnaście lat później (w roku szkolnym 1970/71) – 3. Podobne proporcje były w roku szkolnym 1975/76, natomiast w roku szkolnym 1980/81 i 1985/86 obserwujemy zmiany tych proporcji na korzyść szkół zawodowych jak 1: 4 (tabela 6).

Podsumowanie

Z przedstawionych badań i analiz wynika, że w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych zmalała zarówno liczba zasadniczych szkół zawodowych, jak również liczba uczęszczających do nich uczniów, w przeciwieństwie do lat 1945–1970, w których te stany liczbowe systematycznie rosły. Z danych tych wynika również, że po pewnym zmniejszeniu się w połowie lat siedemdziesiątych rosła zarówno liczba techników i szkół policealnych, jak również liczba uczęszczających do nich uczniów. Dodać należy, że w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych w niewielkim stopniu wzrosła liczba liceów ogólnokształcących. Z porównań statystycznych stanów liczbowych młodzieży w liceach ogólnokształcących i szkołach zawodowych wy-

rażnie wynika, że w tym okresie zaistniały duże dysproporcje między liczbą uczących się w nich uczniów na korzyść szkół zawodowych. Przedstawione dane potwierdzają, że do roku 1990 w regionie gdańskim do różnych typów szkół zawodowych uczęszczało około 80% absolwentów szkół podstawowych. Świadczyć to może o dużej popularności szkół zawodowych wśród młodzieży, które stały się masową formą kształcenia kwalifikowanych kadr dla rozwijającej się gospodarki regionu gdańskiego, umożliwiającą im zdobycie zawodu w stosunkowo krótkim czasie. Dodać należy, że przy obowiązującej wówczas gospodarce scentralizowanej ta struktura szkolnictwa zawodowego i ta liczba uczącej się młodzieży w szkołach zawodowych uzyskiwały społeczną aprobatę, szczególnie w układzie ówczesnego życia gospodarczego. A jak kształtowała się struktura tegoż szkolnictwa w regionie gdańskim w latach 1990–2000? Odpowiedź na powyższy problem zawarto w rozważaniach kolejnego artykułu.

dr Jerzy AMBROŹY

Zespół Szkół Usługowych
ul. Morska 75
81-222 Gdynia

Małgorzata OLCZAK

Politechnika Łódzka

Humanistyczna wizja wychowania przez pracę, technikę i wychowania ogólnotechnicznego

Humanistic vision of education by work, technology
and technical education

Słowa kluczowe: praca, działania praktyczne, technika, wychowanie, wychowanie humanistyczne, wychowanie na rzecz aktywnego uczestnictwa w kulturze.

Key words: work, practical activities, technology education, humanistic education, education for active participation in culture.

Summary

Mass culture offers to young people a life in immediacy. It extols the vanity of everyday life, cheap entertainment, fetishism of technique. The dignifying work was reduced to a level of instrumental activities aimed at ensuring a material well-being. It seems that only education is capable of restoring the meaning of work, raising it to the rank of an intrinsic value and bestowing a humanistic dimension on technique.

Wprowadzenie

„Na początku Bóg stworzył niebo i ziemię”. „Bądźcie płodni i rozmnażajcie się, abyście zaludnili ziemię i uczynili ją sobie poddaną; abyście panowali nad rybami morskimi, nad ptactwem powietrznym i nad wszystkimi zwierzętami pełzającymi po ziemi”. O pracy, jej celach i znaczeniu w życiu człowieka dowiadujemy się już z Biblii. Oto On, Najwyższy pracuje nad stworzeniem świata. Powołuje także do istnienia człowieka, by ten opanował ziemię, przetwarzał jej dobra i wykorzystał dla rozumnego pożytku.

Świadomość współczesnych ludzi kształtuje pojęcie pracy jako niezbędnego środka zaspokajania potrzeb konsumpcyjnego stylu życia. Humanistyczny wymiar pracy ulega rozmyciu. Doniosłe zadanie stoi więc przed wychowaniem przez pracę – odbudować rangę pracy jako podstawowego dobra kulturowego i ważnego elementu kulturotwórczego.

Kreacyjna funkcja pracy występuje w stosunku do dwu obszarów: do przyrody i do samego człowieka. W stosunku do przyrody ujawnia się to w tym, że człowiek poznaje przyrodę i kształtuje jej obraz przez działalność praktyczną. Praktyka jest bodaj jedyną pełną postacią styczności człowieka z przyrodą – ludzkość wykorzystuje przyrodę dla swoich potrzeb, a przez to właśnie uzyskuje coraz głębsze jej poznanie. Wnikając w przyrodę, człowiek stwarza ją jakby na nowo – potwierdza więc ontologiczną istotę funkcji kreacyjnej pracy. Wytwarzany w ten sposób obraz przyrody wraz z nauką stanowi o kreatywnym wymiarze pracy w zakresie epistemologicznym. Praca czyni poznanie niezbędnym, poznanie bez pracy nie jest skutecznym.

Jednocześnie wraz z rozwojem pracy człowiek wyodrębnił się ze świata zwierzęcego i zmieniał swoją naturę, kształtował siebie samego. Dzięki temu wystąpiła kreacyjna funkcja pracy w stosunku do człowieka. Stworzył on sam siebie i swoje ludzkie cechy właśnie dzięki swojej aktywności praktycznej, można rzec, iż dosłownie człowiek „sam siebie wypracował z przyrody pozaludzkiej”.

Funkcje wychowawcze i kształcące pracy

Osobowość jako system składa się z wielu podsystemów. Do takich podsystemów należy indywidualnie opanowana wiedza i jej stosowanie, umiejętności społecznego obcowania, umiejętności praktyczne. Jednakże osobowy układ wartości pełni kierowniczą funkcję w osobowości. Z nim związany jest zespół norm postępowania, którymi kieruje się człowiek. Hierarchizacja osobowości polega między innymi na tym, że umiejętności na przykład społecznego obcowania podporządkowane są dyrektywom postępowania, opartym na osobowym układzie wartości. Dla tych powodów formowanie osobowego układu wartości jest jednym z najważniejszych procesów i stanowi ośrodkowe zadanie dla pedagoga.

Wskazując osobotwórczą rolę pracy, należy określić ją w stosunku do osobowego układu wartości. Można przyjąć, iż praca stanowi wartość autoteliczną, regulującą całość postępowania. Zwolennicy takiego poglądu widzą w pracy drogę do urzeczywistnienia się jednostki, drogę do uzyskania przeświadczenia o swojej użyteczności, choć niekiedy może to być droga ucieczki od wszelkich życiowych problemów. Uznanie wartości pracy za godne, aby im poświęcać czas, pociąga za sobą konieczność wyrażenia uznania. Oznacza to jednocześnie, że praca jest także drogą do uzyskania innych – instrumentalnych – wartości. Powszechnie przyznaje się pracy różnorodne wartości: od uzyskania dóbr zaspokajających potrzeby biologiczne do poznawania prawdy, mnożenia piękna i dobra, które są potrzebą wewnętrznej organizacji duchowej jednostki.

Uczestniczenie w pracy nie powoduje jednak spontanicznego kształtowania się pozytywnych postaw społeczno-moralnych. Aby praca z czysto technicznego zajęcia stała się pełnowartościowym środkiem oddziaływania wychowawczego, trzeba ją wzbogacić koniecznymi zabiegami wychowawczymi. Wśród tych zabiegów pierwszoplanowymi są oddziaływania na świadomość ucznia. Świadomość należy do podsystemów osobowości i obejmuje poznanie przez jednostkę praw i prawidłowości zjawisk. Jako organizacja procesu psychicznego ma znaczący wpływ na zachowanie jednostki. Dla wychowania przez pracę podstawowe znaczenie mają związki pracy z jej skutkami w zakresie życia indywidualnego i społecznego. Związki te bywają uświadamiane wychowankom przez różne grupy społecznego wpływu: rodzinę, grupy rówieśnicze czy sąsiedzkie. Wśród tych wpływów niektóre mogą działać negatywnie. Jeżeli w otoczeniu wychowanka mówi się o łatwych i szybkich karierach, dokonanych poza pracą i jej wynikami, karierach wynikłych z przypadku, protekcji, sprytnego wykorzystania luk w organizacji społecznej czy niezbyt czystych moralnie działań, wtedy w świadomości młodych pojawia się przeświadczenie o słabym związku między wynikami pracy i osobistym powodzeniem. Walka z tego rodzaju zakorzenionymi w świadomości wychowanków przeświadczeniami jest trudna, gdyż życie dostarcza istotnie pewnej liczby przykładów niezasłużonych sukcesów. Zatem w pracy pedagogicznej należy akcentować w świadomości młodych pracę jako drogę tworzenia wartości i osiągnięcia wielkich czynów (Nowacki, 1980, s. 105–108).

Rozwijanie świadomości w procesie pracy obejmuje dwie strony. Z jednej – jakby zewnętrznej w stosunku do zadań wychowawczych, nazywanej warstwą instrumentalną – jest zaznajamianie uczniów z różnymi rodzajami pracy, sposobami ich wykonywania. Znajomość tych rzeczy kształtuje mniej lub bardziej rozległą i głęboką wiedzę o pracy ludzkiej. Drugą stroną rozwijania świadomości wychowanków w procesie pracy – określaną warstwą aksjologiczną i motywacyjną – jest odkrywanie znaczenia pracy dla nieustannej rekonstrukcji materialnych podstaw życia społecznego, rozwoju nauki, sztuki itp. (tamże, s. 109–110). Proces kształtowania świadomości wychowanków przez pracę jest procesem długotrwałym. Rozpoczyna się bardzo wcześnie, już w rodzinie. W szkole służą temu zagadnienia podejmowane na różnych przedmiotach szkolnych, ukazujące wysiłek poszczególnych ludzi i grup, specyfikę ich pracy i funkcje pracy w wymiarze powszechnym. Niemniej kształtowanie świadomości młodych nie powinno sprowadzać się do abstrakcyjnego twierdzenia o wartości pracy jako czynnika warunkującego materialne podstawy bytu społecznego. Taka ogólna świadomość nie gwarantuje, że osobowość wychowanka ukształtuje się zgodnie z celami wychowawczymi. Rozwijanie świadomości społecznej nastąpi szybciej, gdy zostanie wzmocnione przeżyciami, których wychowanek dozna, uczestnicząc w pracy. Bezpośrednia działalność pozwala na lepsze zaznajo-

mienie z konkretnymi procesami pracy, głębsze rozumienie roli pracy dla rozwoju osobistego i społecznego, wnikliwszą interpretację związków pracy z nauką, sztuką, techniką.

Jednym z najbardziej podstawowych zagadnień nauczania jest takie prowadzenie procesu dydaktycznego, które zapewnia uczniom prawidłowe poznanie świata. Uczenie się w szkole jest swoistym procesem poznawczym, w toku którego w sposób skrótowy i z konieczności niepełny uczeń zaznajamia się z dorobkiem ludzkiego poznania. Szkoła nastawiona na szybkie wprowadzanie ucznia w system pojęć abstrakcyjnych, stanowiących podstawę opanowania dorobku naukowego, zaniedbuje czynności praktyczne uczniów. Dlatego tak wielkie znaczenie przypisuje się zagadnieniu dostosowania procesu dydaktycznego do wymagań teoriopoznawczych przez zapewnienie uczniom praktyki właściwego rodzaju i we właściwym wymiarze.

Za praktykę należy uznać tylko takie działanie, które pozwala na sprawdzenie sformułowanych wcześniej praw i uogólnień albo dostarcza nowych faktów mogących być przedmiotem uogólnień. W szkole praktykę najczęściej reprezentuje obserwacja dobranych środków poglądowych czy też starannie dobranych doświadczeń w pracowni fizycznej, chemicznej, biologicznej. Tego rodzaju praktyka stwarza uczniom możliwość poznania nowych faktów, jednakże nie stanowi dostatecznej podstawy do weryfikacji uogólnień, zdobywanych w procesie nauczania. Tak jak treści nauczania wydają się uczniom zwykle odległe od życia, tak praktyka obserwacyjno-pracowniana nie ma dla nich związku z codziennymi doświadczeniami. Szkolna praktyka jest sztuczną, odizolowaną od życia, nazbyt „czystą” i wypreparowaną.

W procesie działalności praktycznej uczniów biorą udział wszelkie analizatory zmysłowe: wrażenia wzrokowe, dotykowe, słuchowe, węchowe, kinestetyczne. Włączenie ich wszystkich w bezpośredni cykl pracy własnej przynosi w konsekwencji pełniejsze poznanie. Wielką rolę przy tym odgrywa ręka, dlatego manualizm jako faza nauczania praktycznego zawiera niewymierne wartości dla rozwoju sfery poznawczej.

Działalność praktyczna uczniów daje większe korzyści od pasywnej obserwacji, jest bowiem źródłem głębszej i bogatszej wiedzy o przedmiotach. Wzbudza tendencję do poznawania, wywołuje złożone czynności myślowe, rodzi dążenie do analizy i syntezy. Zadania praktyczne zmuszają do poszukiwania właściwego rozwiązania na drodze odwoływania się do zdobytej wiedzy, czasem na drodze twórczego myślenia i działania. Tak więc działalność praktyczna uczniów wpływa na ich rozwój umysłowy.

Zauważalny jest także wpływ pracy na proces nabywania postawy twórczej przez wychowanków – zespołu dyspozycji poznawczych, emocjonalno-motywacyjnych, behawioralnych. Kształtująca się w toku pracy postawa twórcza umożliwia jednostce reorganizację dotychczasowych doświadczeń, odkrywanie i konstruowanie dla niej czegoś nowego i cennego. Nie od razu jesteśmy w stanie określić pożądany efekt rozwijania postawy twórczej i oznajmić, iż nasz wychowanek jest otwartym na świat, dostrzega zróżnicowane własności i funkcje obiektów, zjawisk, ich wzajemne związki i uwarunkowania, „próbuję inaczej”, wybierając nieoczekiwane i trudne do spostrzeżenia możliwości techniczne, ale dobrze sformułowane zadania techniczne mają szansę rozbudzić w wychowankach wrażliwość na problemy techniczne, przełamać w nich nawykowy sposób odbioru sytuacji technicznych, uczynić własnym i bliskim twórcze dokonania techniczne.

Korzyści płynące z działalności praktycznej uczniów nie kończą się na intensyfikacji rozwoju sfery zmysłowej czy intelektualnej i kształtowaniu postawy twórczej. Wbrew powszechnym mniemaniom, związki wychowania przez pracę z wychowaniem estetycznym są

bardzo ściśle. Od niepamiętnych czasów wytwarzanie przedmiotów użytecznych łączyło się z nadawaniem tym przedmiotom walorów estetycznych. Pierwszymi przedmiotami o wartościach estetycznych były narzędzia i broń, odzież i sprzęty domowe. Co prawda, na początku nie wykonywano przedmiotów dla ich piękna, lecz dla pożytku, niemniej upiększano je, dzięki czemu zyskiwały wyraz estetyczny. Nawet słynne prehistoryczne wizerunki zwierząt wykonane na ścianach jaskiń miały praktyczny charakter – stanowiły prawdopodobnie model opanowania świata przyrody przez człowieka, a i tak uznane są za wyjątkowo cenne dokonanie estetyczne.

Aktywizujący walor pracy osiągnąć jest wyłącznie przez działanie. Włączenie wychowanka w rzeszę zbiorowości, nabywanie umiejętności pracy w grupie, wnoszenie własnego wkładu i umiejętności korzystania z dorobku grupy podkreśla uspołeczniający charakter pracy. Kształtowanie w wychowanku pozytywnego stosunku do pracy, szacunku do niej samej, jak i jej wytworów nadaje pracy status etyczny. Pobudzanie przez pracę sfery poznawczej, emocjonalno-motywacyjnej, działaniowej formuje postawę czynnego uczestnictwa w kulturze.

Wychowanie przez pracę, technikę, ogólnotechniczne – wymiar humanistyczny

„Praca ludzka (...) nie jest tylko składnikiem procesów rzeczowych i obiektywnych, prowadzących do produkcji określonych dóbr; praca jest również działalnością człowieka, sposobem, w jaki «zużywa» on swe siły i swe życie, metodą realizowania zamierzeń i ambicji, uzdolnień i zamiłowań, formą uczestnictwa społecznego. W pracy dokonywa się swoista projekcja człowieka w rzeczywistość obiektywną, która zachowując swój przedmiotowy charakter staje się równocześnie rzeczywistością akceptowaną wewnętrznie przez człowieka. To mamy na myśli mówiąc, iż w pracy człowiek osiąga urzeczywistnienie. Ujmowany w takich perspektywach człowiek jest rzeczywiście stworzeniem pracującym – *homo laborans* – chociaż w zupełnie innym znaczeniu niż to, jakie w określeniu tym odnajdowano dawniej. Nie chodzi wcale o podkreślenie wywodzącego się jeszcze z biblijnych tradycji przekonania, iż człowiek musi «w pocie czoła» zdobywać swój chleb powszedni, lecz o uwydatnienie roli pracy jako czynnika, który rozwija i pogłębia człowieka” (Suchodolski, 1974, s. 114).

Człowiek w procesie pracy używać może własnych rąk bądź posługiwać się narzędziami czy współdziałać z maszyną. Sposoby wykonywania pracy determinują człowieka, przenikają go głęboko, powodują w nim zasadnicze zmiany. Innym człowiekiem jest rzemieślnik wykorzystujący swój potencjał manualny, innym – człowiek współpracujący z automatami. „Koncepcja *homo faber* nie oznacza więc tylko, iż człowiek tworzy narzędzia swej pracy; oznacza równocześnie stwierdzenie, iż narzędzia te przekształcają ich twórcę” (tamże, s. 116–117).

Człowiek nie tylko pracuje i nie tylko wykorzystuje czy opanowuje przyrodę, ale także w swoisty sposób współdziała z przyrodą, tworząc tym samym odrębną i nową rzeczywistość – świat techniki. „Tak pojmowany człowiek nie wyraża się już w jednostkowej czy nawet kolektywnej pracy; jest on podmiotem myślącym i działającym i w tej «gatunkowej» istocie realizuje się jego człowieczeństwo” (tamże, s. 118–119). Rozwój rzeczywistości technicznej zmienił treść życia człowieka i jego wyobrażenie o samym sobie, jako że technika przestała być tylko środkiem, a stała się jego środowiskiem. „Świat techniki – pisał Van Lier – nie jest trzecim królestwem pomiędzy naturą a człowiekiem (...), ponieważ nie pojawia się, aby jedynie uzupełnić dwa poprzednie, pozostawiając je w stanie nienaruszonym; stanowi on raczej jedno królestwo, które zawiera w sobie dwa poprzednie, zajmując ich miejsce oraz wytwarzając pomiędzy

nimi relacje nadające im całkowicie nowy sens (...). W granicach konkretności nie ma już tego, co naturalne, ani tego, co sztuczne, lecz niezwykle i zaskakująca synteza, którą można by nazwać sztuczną naturą lub naturalnym artefaktem” (tamże, s. 119).

Praca, narzędzia i technika są elementami władzy człowieka nad światem materialnym, czynnikami jego ujarzmania i przekształcania, ale są też elementami, dzięki którym ludzie budują własne środowisko istnienia, przygotowują siebie do wymagań tego środowiska i jego przyszłych zmian.

Wychowanie przez pracę jest zamierzonym i celowo zorganizowanym rodzajem działalności wychowawczej, którą wyróżnia wykorzystanie pracy w procesach oddziaływania na osobowość jednostki i dokonywania zmian w jej otoczeniu. Działania pedagogiczne zmierzają do tego, aby podnieść świadomość i rozumienie roli pracy w życiu człowieka u wychowanków, aby przekonać ich, iż praca stanowi nierozłączną właściwość i moralną powinność każdego człowieka, iż praca go uwzniośla. Walorem pracy jest osiągnięcie celu przez działanie – tak pozyskana wiedza zyskuje charakter praktyczny, jest czynnie użytkowaną.

„Wychowanie przez technikę lub dokładniej wychowanie przez działalność techniczną jest dziedziną wychowania ogólnego. Przedmiotem jej zainteresowania jest ogół zjawisk pedagogicznych związanych z różnymi formami wspomagania rozwoju psychiki wychowanków, którzy aktywnie i świadomie włączają się w całokształt działań technicznych celowo dla nich organizowanych na terenie szkoły ogólnokształcącej” (Furmanek, 1995, s. 30). „Uczyć techniki oznacza (...) ukazywać wychowankom technikę jako system zróżnicowanych działań człowieka na jego drodze prowadzącej ku wartościom” (tamże, s. 31).

„Technika powstała dzięki człowiekowi i dla człowieka, udostępniła mu nowe tereny penetracji naukowej, zmieniła obraz świata (także w oczach człowieka), kształtowała i kształtuje refleksję nad światem, sensem życia, systemami etyczno-moralnymi. Technika jest podstawowym i ciągle rozwijającym się zjawiskiem cywilizacji współczesnej. Zjawiskiem, którego zatrzymać nie możemy. Jedyne co zrobić możemy, i co zrobić musimy, to «nauczyć się lepiej i sprawniej sterować pojazdem, na którym siedzimy» (...). To właśnie stanowisko określa charakter wychowania przez technikę. Musi to być dziedzina wychowania świadomie wdrażająca program współczesnego humanizmu; świadomie wspomagająca wychowanków w ich drodze do poznawania zjawisk współczesnej cywilizacji, na ich drodze do ubogacenia osobowości człowieka kultury współczesnej cywilizacji naukowo-technicznej” (tamże, s. 33–34).

„Wychowanie przez technikę powinno obejmować swoim zainteresowaniem nie tylko wzbogacenie informacyjne człowieka, wyposażenie go w system wiadomości technicznych o otaczającej człowieka rzeczywistości. Nie może pomijać kształtowania przekonań o potrzebie i możliwościach sprawnego funkcjonowania w środowisku technicznym. Powinno wyposażać człowieka w system sprawności niezbędnych do twórczego przystosowania środowiska do zmieniających się potrzeb ludzi. Powinno kształtować przekonania o wielkości człowieka, wymiarach jego godności, wolności i odpowiedzialności. Przez to zaś praktycznie winno realizować wymagania nowoczesnie rozumianej zasady podmiotowości wychowanków w procesie wychowania (...)” (tamże, s. 34–35).

Wychowanie ogólnotechniczne jest celowo zorganizowanym procesem, którego szczególną cechą jest umiejętne wykorzystanie roli techniki w procesie oddziaływania na jednostkę, dokonywanie względnie trwałych zmian w jej osobowości oraz kształtowanie kultury technicznej.

Edukacja ogólnotechniczna ujawnia swoją konieczność na tle refleksji pedagogicznej i potrzeb współczesnego świata. Z jednej więc strony mamy obowiązek zapewnienia wychowancom wszechstronnego i harmonijnego rozwoju, z drugiej – przygotowanie ich do czynnego uczestnictwa w kulturze, w tym także tej technicznej.

„Zapewnienie wszechstronnego i harmonijnego rozwoju” znaczy poprzez odpowiednio dobrane oddziaływania pedagogiczne dokonanie trwałego wpływu na stronę emocjonalno-motywacyjną, poznawczą i behawioralną wychowanka. Znaczą również: dobrać działania pedagogiczne pod kątem zainteresowań i potrzeb wychowanka, mieć na uwadze jego możliwości rozwojowe i aktualny repertuar umiejętności.

„Przygotować do czynnego uczestnictwa w kulturze” oznacza – używając określeń B. Nawroczyńskiego – zespalać wartościowe wytwory ludzkiego ducha z wewnętrznym życiem duchowym rozwijającego się wychowanka. Znaczą więc: dać możliwość poznania świata, jaki stworzyła natura i jaki stwarza człowiek oraz kształtować dyspozycje wartościowego przetwarzania tego świata.

Edukacja ogólnotechniczna stwarza warunki do wszechstronnego i harmonijnego rozwoju poprzez rozbudzanie sfery poznawczej sytuacjami technicznymi, poprzez rozwijanie sfery działalności. Uczestniczenie w pracy uaktywnia sferę emocjonalno-motywacyjną. Wydaje się jednak, że w sposób niedostateczny, zwłaszcza, gdy chodzi o przeżywanie sytuacji technicznych (Olczak, 2011).

Edukacja ogólnotechniczna realizuje więc (lub próbuje realizować) postulat czynnego i twórczego uczestnictwa w kulturze technicznej, dbając o wartościowy wymiar pracy i humanistyczny wizerunek techniki. Intencją własnych oddziaływań czyni formowanie podmiotowości wychowanka w jego osobistym – zaangażowanym – kontakcie z kulturą techniczną, jego aspiracje projektowania dóbr natury technicznej, wykorzystując do tego ciekawość poznawczą i wrażliwość na innowacje młodych.

Edukacji ogólnotechnicznej przyświecają cele, które – jak się wydaje – mają konsumentyzm cywilizacji „mieć” przekształcić w dominację kultury ducha – cywilizacji „być”, cywilizacji godnego życia, poszanowania pracy i wysiłków twórczych człowieka. Edukacji ogólnotechniczna zmierza do tego, by wychowanek stał się odpowiedzialnym sprawcą różnorodnych działań technicznych, opracował własne koncepcje rozwiązań konstrukcyjnych uwzględniających wymagania techniczno-użytkowe i etyczne, skutecznie organizował działania indywidualne i zespołowe.

Wychowanie przez pracę, technikę, a w nim nauczanie techniki i wychowanie techniczne, wychowanie ogólnotechniczne należy traktować jako podsystem wychowania ogólnego, wychowania humanistycznego, wychowania w kulturze humanistycznej współczesnej cywilizacji naukowo-technicznej. Interpretacji wymagają pojawiające się w założeniu pojęcia, co znacznie wykracza poza ramy tego opracowania. Przyjmijmy zatem, że wychowanie humanistyczne nawiązuje do najszczytniejszych ideałów kultury starożytnej Grecji i Rzymu: godności i autonomii człowieka, pełnego rozwoju jego przyrodzonych możliwości. Pedagogika humanistyczna podkreśla znaczenie fenomenu duchowości, rozumianego jako „uczłowieczenie jednostki ludzkiej”. Dzięki duchowości człowiek jest w stanie uwolnić się od czysto deterministycznych uwarunkowań.

Zasadniczą kategorią pojęciową wychowania humanistycznego jest dziejowość człowieka. Z jednej strony przynależy on do historii, która współokreśla jego byt, z drugiej natomiast – to

człowiek w sposób indywidualny ją współtworzy. Podkreślone zostają tym samym możliwości twórczego urzeczywistniania się człowieka, którego treścią są wartości duchowe: poznawcze, moralne, estetyczne, religijne.

Wychowanie przez pracę, technikę, ogólnotechniczne, będąc podsystemem wychowania humanistycznego, wyrażać będzie tendencje samourzeczywistniania, tendencje do rozwoju całego potencjału ludzkich możliwości, odwoływać się będzie do autonomii i wolności podejmowania przez człowieka decyzji, a zarazem ponoszenia odpowiedzialności za swoje wybory, uznawać będzie intersubiektywny charakter relacji i rolę uczuć, spostrzeżeń oraz osobistych przekonań w sferze wartości, orientować będzie oddziaływania pedagogiczne na odszukanie przez wychowanka celu i sensu życia oraz na samowychowanie.

Wychowanie przez pracę, technikę, ogólnotechniczne sprzyjać więc będzie realizowaniu tych wartości, które przyczynić się mogą do zmiany jakości życia wychowanka, umocnić go i doskonalić jako człowieka. Wychowanie przez pracę, technikę, ogólnotechniczne realizować będzie ponadto te wartości, które łączymy z doskonaleniem warunków życia człowieka, w jakich on urzeczywistnia swoje powołanie.

W podanym znaczeniu humanistyczna wizja wychowania przez pracę, technikę, ogólnotechnicznego odwoływać się będzie do kultury humanistycznej, do której bez wątpienia zaliczyć należy to wszystko, co wiąże się z niepowtarzalnym i kulturotwórczym zjawiskiem współczesnej cywilizacji, m.in. współczesnej techniki.

Wychowanie przez pracę, technikę, ogólnotechniczne może przyjąć jedynie ten kierunek wychowania, który niesie z sobą wspomaganie rozwoju techniki w kierunkach możliwych do przyjęcia przez człowieka, może wspomagać doskonalenie świata tylko wówczas, gdy wzmocnione zostanie intelektualnie i etycznie, może przyjąć tylko takie rozwiązania pedagogiczne, dzięki którym możliwe będzie trwałe rozwijanie cnót intelektualnych i moralnych wychowanków i wychowanie do odpowiedzialności.

Wychowanie przez pracę, technikę, ogólnotechniczne powinno być zatem wspomaganie rozwoju potencjalnych możliwości psychicznych wychowanków w takim zakresie i kierunku, by byli oni uprawnieni do zmiany jakości swego życia. Kategoria „jakości życia” jest funkcjonalnie związana z „jakością człowieka” oraz „jakością świata”. Tym trudniejszym staje się zabieg operacjonalizacji tej nadrzędnej formuły teleologicznej.

Zakończenie

Wiek XX szczycił się swoją cywilizacją – postępami naukowymi i technicznymi. Przyniósł niezliczoną liczbę wynalazków, odkryć i innowacji, które potwierdziły twórczą naturę człowieka, jego dążność opanowania i przekształcania świata. Jednocześnie „wiera w samostępujący rozwój cywilizacji, którego siłami sprawczymi są nauka i technika, została podważona. Postęp naukowo-techniczny, z którym wiązano nadzieję na rozwiązanie większości problemów cywilizacyjnych, nie tylko tych problemów nie rozwiązuje, ale jest źródłem nowych zagrożeń zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i globalnym. Na tym tle coraz powszechniej szansę naprawy upatruje się w zmianie człowieka, a jedną z postulowanych dróg tej zmiany jest edukacja” (Łaszczyk, 1999, s. 28).

Potrzeby prężnie i dynamicznie rozwijającej się gospodarki wyznaczają nowe standardy kształcenia. Widzi się konieczność przygotowania pokolenia wychowanków zdolnych do posłu-

giwania się nowymi technologiami i nacechowanych postawami innowacyjnymi. Stanowisko takie zaprezentowała Komisja Wspólnoty Europejskiej, formułując w czerwcu 1989 roku dokument „Kształcenie ogólne i zawodowe we Wspólnocie Europejskiej”, uznający dział edukacji zawodowej za priorytetowy. Wielowariantowość kształcenia, podniesienie rangi praktyki, wyposażenie uczniów w wiedzę bardziej ogólną i twórcze umiejętności dostosowania się do zmieniających się realiów rynkowych, gospodarczych i technicznych mają – wedle dokumentu – przezwyciężyć nieaktualne kształcenie ukierunkowane branżowo. Tendencja ta znajduje odzwierciedlenie np. w szwedzkiej terminologii, w której pojęcie kształcenia zawodowego zastąpiono określeniem „kształcenia ukierunkowanego na przygotowanie do życia zawodowego”.

Kształcenie przez pracę, technikę, ogólnotechniczne, stojąc przed nowym wyzwaniem zmuszone jest je podjąć:

- ucząc szacunku do pracy ludzkiej, jej intelektualnych i materialnych wytworów, stymulując wytrwałość, dążność do celu, zaradność, zmyślność, systematyczność, obowiązkowość itp. (wychowanie przez pracę);
- ucząc myślenia technicznego, rozwijając wyobraźnię techniczną, przygotowując wychowanków do racjonalnego postępowania i odpowiedzialnego decydowania w zmieniających się sytuacjach technicznych, wskazując kulturotwórczą rolę techniki, jej globalny – pozytywny i negatywny – wpływ na życie człowieka (wychowanie przez działalność techniczną);
- kreśląc wielokierunkowe powiązania współczesnej techniki z nauką i sztuką, a także z pracą i wypoczynkiem (wychowanie ogólnotechniczne).

Wielostronny rozwój psychiki wychowanków poprzez organizowanie dla nich różnorodnych sytuacji praktycznych i działań technicznych, zapewniających przejście od elementarnego poziomu orientacji ogólnotechnicznej w swoim środowisku do poziomu obserwacji i interpretacji zjawisk technicznych umożliwia m.in.:

- poznawanie siebie i swoich możliwości,
- wartościowanie własnych osiągnięć w różnych dziedzinach technicznych,
- wartościowanie otoczenia technicznego, także ze względów etycznych,
- zrozumienie humanistycznych wymiarów techniki współczesnej,
- zrozumienie wpływu techniki na ludzi, na ich życie i pracę zawodową,
- rozwijanie wrażliwości na problemy środowiska nasyconego różnymi wytworami techniki,
- zainteresowanie ucznia własnym rozwojem, nabywanie przez niego umiejętności podejmowania decyzji samorozwojowych i planowanie własnych działań technicznych, zgodnych z zainteresowaniami (Furmanek, Walat, 1999, s. 17).

Bibliografia

1. Furmanek W. (1995), Dokąd zmierza wychowanie techniczne? Część IV: W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji kształcenia ogólnotechnicznego. Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów.
2. Furmanek W., Walat W. (1999), Technika, informatyka w szkole podstawowej. Program nauczania dla klas IV–VI. Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów.
3. Góralski A. (1990), Być nowatorem. PWN, Warszawa.

4. Łaszczyk J. (1999), Pedagogika twórczości jako wyzwanie edukacyjne, (w:) Pedagogika czasu przemian, (red.) J. Łaszczyk. Wydawnictwo ZM WSPS, Warszawa.
5. Nęcka E. (1999), Proces twórczy i jego ograniczenia. Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków.
6. Nowacki T. W. (1980), Praca i wychowanie. Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa.
7. Olczak M. (2011), Postawa twórcza. Zestaw ćwiczeń kształcących umiejętności postawy twórczej na lekcjach plastyki i techniki w szkole podstawowej. Novae Res – Wydawnictwo Innowacyjne, Gdynia.
8. Siciński M. (2003), Kwalifikacje czy kompetencje. Edukacja i Dialog, 9/03, s. 6–10.
9. Staszic S. (1956), Pisma i wypowiedzi pedagogiczne. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
10. Styczeń T. (1993), Wprowadzenie do etyki. RW KUL, Lublin.
11. Suchodolski B. (1974), Kim jest człowiek. Wiedza Powszechna, Warszawa.

dr Małgorzata OLCZAK

Politechnika Łódzka

Instytut Nauk Społecznych i Zarządzania Technologiami

Zakład Nauk Humanistycznych

ul. Wólczańska 215

90-924 Łódź

Nauczyciel – innowacje pedagogiczne



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Teresa ZUBRZYCKA-MACIĄG, Danuta WOSIK-KAWALA, Anna PIECH
UMCS Lublin

Doskonalenie zawodowe nauczycieli w ramach studiów podyplomowych

Improving Teachers professional development as a part
of postgraduate studies

“The real teacher always should be the most intent student”

M. Gorki

Słowa kluczowe: doskonalenie zawodowe, zadania nauczyciela, kompetencje nauczyciela, pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, terapia pedagogiczna, studia podyplomowe.

Key words: professional development, teacher's tasks, teacher's competences, protective-education as pedagogy, pedagogotherapy, postgraduate studies.

Summary

Changes of social and cultural life have been brought on the necessity of the reform of school's conditions to modern realities. The changeable teacher's role has required them to constant education. In order to create new opportunities for teachers' professional development, at Maria Curie-Skłodowska University in Lublin, Pedagogy and Psychology Department, postgraduate studies for teachers has been started with the European Union financial support. The project „Lepsza szkoła –

podyplomowe studia kwalifikacyjne z zakresu Terapii Pedagogicznej i Pedagogiki Opiekuńczo-Wychowawczej dla nauczycieli z terenów wiejskich województwa lubelskiego” has been realized as a part of Operational Programme Human Capital 2007–2013, priority 9 – The education and qualification development in region, action 9.4 – High qualification teaching staff.

Rozwój cywilizacji oraz przeobrażenia życia społeczno-kulturowego dokonujące się w ostatnich latach powodują konieczność dostosowywania zadań szkoły do wymagań zmieniającej się rzeczywistości. Realizatorami funkcji szkoły są pracujący w niej nauczyciele, dlatego to od poziomu ich kwalifikacji w zasadniczy sposób zależy jakość usług edukacyjnych.

Bycie nauczycielem w dzisiejszych czasach nie jest łatwe, zwłaszcza, że jego rola zawodowa wciąż się zmienia i poszerza. Współczesny nauczyciel nie może już koncentrować się tylko na przekazywaniu uczniom wiedzy i dbaniu o ich poprawne zachowanie, lecz ma przygotować wychowanków do prowadzenia samokontroli i refleksji nad własnym działaniem i myśleniem oraz uczyć planowania przyszłości. Nauczyciel w dzisiejszej szkole ma też być diagnostykiem oraz specjalistą w zakresie udzielania pomocy uczniom w krytycznym postrzeganiu rzeczywistości, odkrywaniu, analizowaniu i interpretowaniu pojęć i znaczeń. Ma pokazywać uczniom sposoby radzenia sobie ze stresem, sytuacjami trudnymi, nieoczekiwanymi wydarzeniami i niepowodzeniami, a także dbać o ich rozwój poznawczy w zakresie myślenia twórczego, wyobraźni społecznej i wrażliwości emocjonalnej (Szempruch 2001, s. 110).

Nauczyciel współczesnej szkoły powinien pełnić funkcje: modelową, tzn. stanowić konstruktywny wzorzec osobowy dla swojego ucznia; dydaktyczną, tzn. być sprawnym dydaktykiem; instruktazową, tzn. być sprawnym trenerem w zakresie m.in. uczenia i usprawniania podstawowych umiejętności oraz wychowawczą, tzn. być sprawnym przewodnikiem w odkrywaniu potencjałów osobistych, realizacji zadań rozwojowych oraz kształtowania odpowiedzialności za własny rozwój młodych ludzi (Gaś 200, s. 11–12).

Mając na uwadze oczekiwania względem nauczycieli oraz różnorodność zadań, jakie winni wypełniać rodzi się pytanie o model sylwetki pedagoga, który umiałby tym wyzwaniom sprostać. Z pewnością bowiem do należytego wypełniania roli nauczyciela nie wystarczy dobra znajomość wiedzy z nauczanego przedmiotu, ani też umiejętność jej przekazania uczniom.

Opis sylwetki idealnego nauczyciela stanowi temat licznych debat pedeutologów. W literaturze przedmiotu można znaleźć wiele wytycznych jasno określających pożądany profil osobowy nauczyciela, jego cechy oraz specyficzne kompetencje zawodowe, a także powinności i normy, których powinien przestrzegać w pracy z uczniami.

Na liście kompetencji nauczyciela, niezbędnych do realizacji procesu pedagogicznego, obok kompetencji merytorycznych (rzeczowych), oznaczających posiadanie przez nauczyciela rzetelnej wiedzy z wykładanego przedmiotu, znajdują się m.in.: kompetencje psychologiczno-pedagogiczne, dotyczące znajomości obszernej wiedzy z zakresu psychologii rozwojowej i wychowawczej; kompetencje diagnostyczne, umożliwiające poznawanie uczniów i ich środowiska; kompetencje w dziedzinie planowania i projektowania działalności dydaktyczno-wychowawczej; kompetencje dydaktyczno-metodyczne, warunkujące efektywne przekazywanie wiedzy i zachęcanie do samodzielnego jej zdobywania przez uczniów; kompetencje komunikacyjne, decydujące o skuteczności porozumiewania się nauczyciela z uczniami, jak również z ich rodzicami i innymi pracownikami szkoły; kompetencje medialne i techniczne, odpowie-

działne za organizowanie warsztatu pracy nauczyciela i uczniów; kompetencje związane z kontrolą i oceną osiągnięć uczniów oraz jakościowym pomiarem pracy szkoły; kompetencje dotyczące projektowania i oceny programów oraz podręczników szkolnych oraz kompetencje autoedukacyjne, warunkujące rozwój zawodowy, odnoszące się do ogólnego kształcenia i samodoskonalenia się nauczycieli i umożliwiające im skuteczne realizowanie zadań dydaktyczno-wychowawczych (Strykowski 2003, s. 24–31).

Posiadanie przez nauczyciela kompetencji autokreacyjnych, rozumianych jako „struktura poznawcza, złożona z określonych zdolności, zasilana wiedzą i doświadczeniem; zbudowana na zespole przekonań, iż za pomocą tych zdolności warto i można w danym kontekście sytuacji własnej jednostki inicjować i realizować skutecznie zadania w celu osiągnięcia we własnej osobowości i zachowaniach zmian zgodnych z pożądanymi przez siebie standardami” (Dudzikowa 1994, s. 141), nabiera szczególnej wagi w świetle wyzwań współczesnej edukacji. Przejawianie przez nauczycieli aktywności autokreacyjnej warunkuje podejmowanie przez nich trudu pracy nad sobą, będącej nie tylko szansą na poprawę ich funkcjonowania psychospołecznego, ale stanowiącej podstawę należytego wypełniania roli zawodowej. Nauczyciel, który nie dba o własny rozwój i nie ma refleksji nad własnym postępowaniem będzie bowiem w kontakcie z uczniami raczej nadzorcą korzystającym z władzy niż wychowawcą (Dróżka 1997, s. 97). Istotnie, nauczyciele nie radząc sobie z trudnościami niejednokrotnie uciekają się do stosowania przemocy wobec dzieci i młodzieży. Nie stanowią dla uczniów autorytetu, nie mają bowiem możliwości oddziaływania na nich. Sytuacje takie są niewątpliwie dla nauczycieli źródłem stresu, który nieumiejętnie zwalczany może z kolei stać się przyczyną wypalania się nauczycieli w zawodzie (Zubrzycka-Maciąg 2008, s. 266).

Mając na uwadze specyfikę zawodu nauczyciela, realia polskiej szkoły oraz czynniki kształtujące rzeczywistość edukacyjną, nie można mieć złudzeń, że jakakolwiek szkoła jest w stanie dać pedagogom wykształcenie, które będzie dla nich wystarczające do efektywnej pracy z dziećmi i młodzieżą bez potrzeby dalszego doskonalenia zawodowego. Konieczność podnoszenia swych kwalifikacji przez nauczycieli podyktowana jest również faktem szybkiego rozwoju nauki i wiedzy powodującym, że wiadomości nabyte w trakcie studiów mogą ulec dezaktualizacji. Nieodzwonne staje się zatem ciągle uzupełnianie wiedzy i podnoszenie kwalifikacji niezbędnych do utrzymania przez nauczycieli sprawności zawodowej na jak najwyższym poziomie.

W świetle powyższego wydaje się, że, obok wyposażania nauczycieli w niezbędne kompetencje, celem edukacji nauczycielskiej powinno być dziś rozwijanie u nich świadomości własnych możliwości i ograniczeń, otwartości na zmiany i przede wszystkim gotowości do ustawicznego doskonalenia zawodowego.

Termin „doskonalenie zawodowe nauczyciela należy rozumieć jako ciąg działań indywidualnych nauczyciela i jego aktywne uczestniczenie w działaniach zespołowych, nastawionych na osiągnięcie określonych, oczekiwanych zmian jakościowych w jego kwalifikacjach zawodowych. Działalność ta jest zawsze z jednej strony determinowana zewnątrz, a więc przez strukturalne nakazy roli (ułatwienia roli i dylematy roli), a z drugiej strony wewnętrznie w tym rozumieniu, że bezpośrednio na sposób pełnienia roli doskonalącego się w zawodzie wpływa przyjęta przez nauczyciela koncepcja roli” (za: Kozioł 2002, s. 188).

W literaturze spotkać można wiele koncepcji teoretycznych, znaczących dla praktycznego doskonalenia nauczycieli. Jedne traktują doskonalenie zawodowe jako źródło twórczego wzbó-

gacania kompetencji zawodowych lub odnawiania sił utraconych w trakcie wykonywania zawodu, inne ujmują ten proces jako aktualizowanie i dostosowanie wiedzy do zmieniającej się rzeczywistości, kolejne zaś opisują doskonalenie w kategoriach formalnych, wyznaczonych aktami prawnymi bądź też w kategoriach samodoskonalenia się w miejscu pracy (Ćwiakowska 2004, s. 131).

„Doskonalenie zawodowe nauczycieli w Polsce opiera się na założeniach edukacji ustawicznej (permanent education), zwanej też kształceniem przez całe życie (lifelong education), w trakcie którego jego organizatorzy starają się wyeliminować rozbieżności między teorią i praktyką edukacji. Proces ten przebiega w toku pracy zawodowej nauczycieli, stając się czymś tak samo oczywistym, jak to, że do wykonywania tej profesji niezbędne są odpowiednie kwalifikacje. Stanowi ono przy tym swoistego rodzaju przedłużenie możliwości rozwojowych nauczycieli na okres pełnienia przez nich roli zawodowej” (Śliwerski 2001, s. 211).

Konieczność profesjonalnego doskonalenia nauczycieli nie budzi wątpliwości. Debaty pedeutologów dotyczą raczej zakresu i formy tej działalności.

Doskonalenie nauczycieli przeszło wiele instytucjonalnych przeobrażeń z powodu zmian zakresu działalności i nazw instytucji oraz wzbogacania form pracy. Cel doskonalenia nauczycieli pozostał jednak niezmienny i jest nim podwyższanie kwalifikacji zawodowych oraz utrzymywanie ich na pewnym poziomie, uznawanym za obowiązujący w danej chwili. Okres ostatnich kilkudziesięciu lat charakteryzuje się częstymi zmianami w tworzeniu i likwidowaniu instytucji doskonalenia zawodowego nauczycieli. Ich przegląd pokazuje, że zadania poszczególnych instytucji łączyły pewne formy pracy, nadając im ponadczasowy charakter. Zawsze najważniejsza jednak jest idea pomocy nauczycielowi w doskonaleniu jego warsztatu pracy oraz dostosowaniu go do nowych rozwiązań programowych, tworzonych przez kolejne władze oświatowe (Ćwiakowska 2004, s. 134).

Aby proces doskonalenia zawodowego mógł przynosić pożądane rezultaty, sami nauczyciele muszą mieć jednak świadomość bezpośredniego związku pomiędzy posiadanymi przez nich kwalifikacjami a odnoszeniem sukcesów w pracy. Muszą wiedzieć, jakiego rodzaju kompetencje są im potrzebne do realizacji podejmowanych zadań oraz być zarówno intelektualnie, jak i emocjonalnie zaangażowani w samodoskonalenie. Dla efektywności procesu doskonalenia zawodowego ważne jest wyrabianie u nauczycieli krytycznego stosunku do własnej pracy, kształtowanie umiejętności analizowania własnego warsztatu pracy, ukazywanie im nowatorskich, a przede wszystkim jak najbardziej skutecznych form i metod pracy oraz dostarczanie wartościowych doświadczeń i umożliwienie czerpania z doświadczeń innych nauczycieli (por. Koziół 2002, s. 190–191).

Mimo że doskonalenie zawodowe powinno być udziałem wszystkich nauczycieli, to jednak nie wszyscy korzystają z tej formy podnoszenia swych kompetencji. W szczególnie trudnej sytuacji znajdują się nauczyciele z terenów wiejskich. W małych, odległych od dużych miast szkołach nauczyciele często czują się osamotnieni i bezradni wobec napotykanych problemów, związanych zarówno z niewłaściwym zachowaniem się dzieci i młodzieży, jak też z przejawianymi przez uczniów trudnościami w uczeniu się. Nauczyciele ci skarżą się na niedostateczne wyposażenie szkół w potrzebne pomoce oraz brak możliwości nawiązania efektywnej współpracy z rodzicami uczniów, często nierozumiejących intencji nauczyciela. Wówczas brak sukcesów w pracy staje się szczególnie dotkliwy i coraz bardziej odległa wydaje się nadzieja na zmianę tej sytuacji. Nie oznacza to jednak, że zmiana jest niemożliwa.

W odpowiedzi na potrzeby nauczycieli, na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UMCS w Lublinie, przy wsparciu Unii Europejskiej, uruchomiono podyplomowe studia dla nauczycieli z terenów wiejskich województwa lubelskiego. Projekt pt. „Lepsza szkoła – podyplomowe studia kwalifikacyjne z zakresu terapii pedagogicznej i pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej dla nauczycieli z terenów wiejskich województwa lubelskiego” realizowany był w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007–2013, priorytet IX – Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach, działanie 9.4 – Wysoko wykwalifikowane kadry systemu oświaty. Studia obejmowały trzy semestry i trwały od 01.08.2009 do 31.01.2011 roku.

Celem projektu było podniesienie poziomu kwalifikacji nauczycieli z obszarów wiejskich z województwa lubelskiego. Pogłębienie wiedzy nauczycieli oraz ukazanie im sposobów niwelowania deficytów poznawczych i wychowawczych u uczniów służyć miało przygotowaniu pedagogów do efektywniejszej pracy oraz wzbogaceniu oferty edukacyjnej szkół wiejskich.

Beneficjentami projektu było 60 nauczycieli z terenów wiejskich województwa lubelskiego, z których 40 było słuchaczami studiów z terapii pedagogicznej, zaś 20 studiowało pedagogikę opiekuńczo-wychowawczą.

Przedmioty składające się na programy obydwu kierunków studiów dostarczały słuchaczom zarówno gruntownej wiedzy merytorycznej, jak też służyły rozwijaniu konkretnych kompetencji, niezbędnych w pracy terapeuty pedagogicznego bądź pedagoga.

Słuchacze terapii pedagogicznej zostali zapoznani z elementami diagnozy pedagogicznej, teoretycznymi podstawami terapii pedagogicznej, specyfiką pracy terapeutycznej z uczniami upośledzonymi umysłowo, a także z podstawami psychologii wychowawczej oraz istotą profilaktyki i terapii uzależnień. Uczestnictwo w zajęciach umożliwiło nauczycielom poznanie sposobów wykorzystania w pracy z dziećmi i młodzieżą muzyki i technik relaksacyjnych, teatroteorii oraz wielu innych form terapii. Słuchacze doskonalili również swoje umiejętności psychopedagogiczne w zakresie komunikacji interpersonalnej, korygowania samooceny dzieci i młodzieży oraz usprawniania ich uwagi i pamięci, a także nabywali kompetencje do pracy korekcyjno-kompensacyjnej z uczniami przejawiającymi trudności w uczeniu się oraz zachowaniu (zahamowanymi, nadpobudliwymi i agresywnymi).

Studia z pedagogiki opiekuńczej obejmowały m.in. takie przedmioty, jak: historia opieki nad dzieckiem, pedagogika opiekuńcza, współczesne tendencje w pedagogice opiekuńczo-wychowawczej, prawo rodzinne i opiekuńcze, psychologia wychowawcza, poradnictwo opiekuńczo-wychowawcze, etiologia i profilaktyka trudności wychowawczych oraz wybrane problemy uzależnień. Słuchacze mieli także okazję poznać sposoby diagnozowania dziecka i środowiska wychowawczego oraz możliwości wykorzystania terapii pedagogicznej w pracy opiekuńczo-wychowawczej. W trakcie zajęć nauczyciele doskonalili ponadto swoje umiejętności psychopedagogiczne, m.in. w zakresie asertywności, mediacji, niwelowania zachowań agresywnych u dzieci i młodzieży oraz wspomagania wychowanków w procesie uczenia się.

Dzięki współfinansowaniu projektu ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego z zaproponowanej formy doskonalenia zawodowego nieodpłatnie mogli skorzystać ci nauczyciele, dla których koszty kształcenia stanowią kluczową barierę uniemożliwiającą uczestnictwo w różnego rodzaju przedsięwzięciach edukacyjnych. Z tej racji projekty realizowane w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007–2013 są często jedyną szansą dla wielu nauczycieli na zdobycie kwalifikacji i podniesienie swych kompetencji

zawodowych, warunkujących bardziej efektywne funkcjonowanie w zawodzie i wypełnianie zawodowej roli.

Bibliografia

1. Ćwiakowska J., Doskonalenie nauczycieli – kontynuacja kształcenia, (w:) S. Korczyński (red.), *Nauczyciel epoki przemian*. Opole 2004.
2. Dróżka W., Młode pokolenie nauczycieli polskich. Aspiracje, styl życia i pracy – w świetle badań autobiograficznych, (w:) H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), *Źródła współczesnej edukacji nauczycielskiej*. Warszawa 1997.
3. Dudzikowa M., Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych, (w:) M. Dudzikowa, A.A. Kotusiewicz (red.), *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*. Białystok 1994.
4. Gaś Z.B., *Doskonalący się nauczyciel*. Lublin 2001.
5. Koziół E., Przygotowanie nauczyciela-wychowawcy do doskonalenia się w zawodzie jako podstawowy warunek efektywnego działania wychowawczego, (w:) K. Ferenc, E. Koziół (red.), *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*. Zielona Góra 2002.
6. Strykowski W., Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy, (w:) W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań 2003.
7. Szempruch J., *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*. Rzeszów 2001.
8. Śliwerski B., *Edukacja pod prąd*. Kraków 2001.
9. Zubrzycka-Maciąg T., Przygotowanie nauczycieli do pracy nad sobą wobec wyzwań współczesnej edukacji, (w:) D. Herciuk, R. Kucha (red.), *Pedagogiczna oświata na Ukrainie i w Polsce: realia i perspektywy*. Lwów 2008.
10. Wniosek o dofinansowanie projektu „Lepsza szkoła – podyplomowe studia kwalifikacyjne z zakresu terapii pedagogicznej i pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej dla nauczycieli z terenów wiejskich województwa lubelskiego”, realizowanego na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

Anna PIECH

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
Instytut Pedagogiki
Zakład Andragogiki
a-piech@wp.pl

dr Teresa ZUBRZYCKA-MACIĄG, dr Danuta WOSIK-KAWALA

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
Instytut Pedagogiki
Zakład Teorii Wychowania
terzubl@wp.pl
danusia.wk@wp.pl

W kręgu prac Jindry Kulicha (1929–2009)

In the circle of Jindra Kulich's (1929–2009) works

Słowa kluczowe: Jindra Kulich (1929–2009), bibliografia edukacji dorosłych, andragogika porównawcza, historia edukacji dorosłych XX wieku

Key words: Jindra Kulich (1929–2009), bibliography of adult education, comparative andragogics, history of adult education in 20th century.

Summary: The article shows the figure and activity of Jindra Kulich – a world known Czech-Canadian andragogue, bibliographer and historian of adult education in Scandinavia, Central and Eastern Europe and North America, professor of University of British Columbia (Vancouver, Canada) and one of the precursors of comparative andragogics, who passed away in December 2009. The author provides also an outline of his research work and signals his links with Polish andragogues and adult educators. Particularly, this sketch recalls the selected bibliography of more than sixty most significant Kulich's scientific publications.

Przypomnienie postaci

W końcu ubiegłego roku (4.12.2009) zmarł w kanadyjskim Vancouver prof. Jindra Milos Kulich – andragog, komparatysta edukacyjny, historyk edukacji dorosłych, autor licznych bibliografii międzynarodowej edukacji dorosłych. Jego znaczący wkład w rozwój międzynarodowych badań nad edukacją dorosłych i jej historią doceniano także w Polsce.

Jindra Kulich był naukowcem uznanym w świecie, emerytowanym profesorem *University of British Columbia* w Kanadzie. Gościnnie wykładał też w uczelniach europejskich: *University of Liverpool* w 1974 r., *Ruhr-Universität* w Bochum w 1980 r., Uniwersytecie Karola w Pradze w 1990 r., Uniwersytecie Palackiego w Ołomuńcu w 1992 r. i w 1994 r. i Uniwersytecie w Presowie w 1997 r. (Kulich, February 2003, s. 1–2). Był założycielem PACE (*Pacific Association for Continuing Education*), członkiem wielu krajowych i międzynarodowych towarzystw naukowych – m.in.: AACE (*American Association for Adult and Continuing Education*), CAUCE (*Canadian Association for University Continuing Education*), CIES (*Comparative and International Education Society*), ICAE (*International Council for Adult Education*), ISCAE (*International Society for Comparative Adult Education*). Przez wiele lat pracował także dla UNESCO jako ekspert ds. edukacji dorosłych w Europie Środkowo-Wschodniej, Afryce i Ameryce Pn.

Prof. Kulich był Czechem. Urodził się 7 kwietnia 1929 roku w Pradze. W 1951 roku, w wieku 22 lat wyemigrował z Czechosłowacji – przez Austrię – do Danii, gdzie podjął naukę, a następnie pracę nauczycielską w jednym z tamtejszych uniwersytetów ludowych – znanym

w świecie International People's College w Elsinore. I właśnie to pierwsze doświadczenie zawodowe „za żelazną kurtyną” w dużym stopniu zaważyło później na wyborze jednego z głównych kierunków jego dociekań naukowych. Do problematyki wyższych szkół ludowych/universytetów ludowych i koncepcji *Szkoły dla życia* M.F.S. Grundtviga będzie bowiem Kulich powracał w swych projektach badawczych jeszcze wielokrotnie (Kulich, February 2003, s. 1).

W roku 1954 zdecydował się na dalszą emigrację do Kanady. Tam na wiele lat związał się z *University of British Columbia* w Vancouver, gdzie najpierw skończył studia, a następnie podjął pracę w tamtejszym *Centre for Continuing Education* (CCE), uzyskując kolejno doktorat i profesurę. Z czasem, w 1976 roku, objął stanowisko dyrektora CCE i nadał mu w latach 70. i 80. ub. stulecia rangę jednego z głównych na kontynencie amerykańskim ośrodków akademickiego kształcenia zdalnego oraz studiów nad europejską edukacją dorosłych (McLean 2009, s. 56). Znaczące w wyznaczeniu takich specjalizacji dla Centrum były – wydaje się – jego osobiste doświadczenia życiowe: „czeskiego uchodźcy »zza żelaznej kurtyny« zafascynowanego grundvigiańską koncepcją oświaty i modelem holistycznej wizji człowieka skandynawskich wyższych szkół ludowych” (Kulich 2001, s. 2). W początkach lat 90. ub. wieku postanowił przejść na wcześniejszą emeryturę. Jego rozliczne prace o charakterze eksperckim oraz prowadzone w dużej mierze na terenie Europy projekty badawcze kolidowały bowiem coraz wyraźniej z obowiązkami akademickimi na kanadyjskiej uczelni. Wybrał wówczas rolę niezależnego badacza i eksperta, w której występował na arenie międzynarodowej aż do śmierci.

Liczne związki naukowe łączyły prof. Jindrę Kulicha także z polskimi andragogami i oświatowcami. Znał bowiem i regularnie zamieszczał w swoich bibliografiach publikacje polskich autorów, jak też – przynajmniej kilkakrotnie – do własnych analiz komparatystycznych prowadzonych w obrębie międzynarodowej edukacji dorosłych wprowadzał wątki z polskiej przestrzeni oświatowej. Z polskimi badaczami – głównie andragogami i historykami edukacji dorosłych – współpracował także w kilku własnych i zespołowych projektach badawczych (zarys związków J. Kulicha z andragogiką polską i polskimi oświatowcami został przypomniany na łamach „Rocznika Andragogicznego 2009” – por.: Maliszewski 2010, s. 421–424).

Wybrane prace Jindry Kulicha

Profesor Kulich publikował na łamach najważniejszych północnoamerykańskich czasopism andragogicznych – takich jak np.: „Adult Education Quarterly”, „Comparative Education Review”, „Convergence”, „International Journal of Lifelong Education” czy „Option – Newsletter of the Folk High School Association of America”. Wiele jego artykułów ukazało się również po stronie europejskiej – np. w: „Adult Education” (Wlk. Brytania), „Novičke” (Słowenia), „Adult Education and Development” (Niemcy), „Die Österreichische Volkshochschule” (Austria), „Andragogika” (Czechy), „Vzdelávanie dospelých” (Słowacja). Dwukrotnie wypowiedział się na łamach polskiego miesięcznika „Oświata Dorosłych”: po raz pierwszy w 1978 r. (nr 8), kiedy – obok innych andragogów zagranicznych – odpowiedział na międzynarodową ankietę czasopisma pt. „Kształcenie ustawiczne – teoria i praktyka” i drugi raz w r. 1981 (nr 1), kiedy zgodził się na przedruk swojego studium porównawczego na temat polskich i duńskich uniwersytetów ludowych (ogłoszonego wcześniej po drugiej stronie Atlantyku – por. „Option” 1979, Vol. 4, No. 3).

Łącznie opublikował ponad sto czterdzieści artykułów (nie licząc około 150 recenzji i sprawozdań). Był także autorem sześciu i redaktorem kolejnych dziesięciu książek o tematyce andragogicznej (Kulich, February 2003, s. 5).

Poniżej przypominamy najważniejsze z jego publikacji naukowych. Zestawienie zawiera nieco ponad sześćdziesiąt z nich. Wybrane doń bowiem zostały jedynie te z jego książek i artykułów, które są najbardziej znaczące i reprezentatywne dla jego naukowego dorobku (Dla całego wykazu przyjęto układ chronologiczny. Przy niektórych pozycjach zestawienia zamieszczono kursywą w nawiasie informacje nt. współautorów publikacji). Zestawienie da polskiemu czytelnikowi pełniejszy obraz dokonań Jindry Kulicha, znanych w naszym kraju zazwyczaj jedynie wybiórczo.

Wybrane prace za lata 1963–1970

1. *N.F.S. Grundtvig and the Folk High Schools*. „Dalhousie Review” 1963, No. 53, s. 68.
2. *The Danish folk high school. Can it be transplanted? The success and failure oh the Danish folk high school at home and abroad*. „International Review of Education” 1964, Vol. 10, No. 4, s. 417–430.
3. *The communist party and adult education in Czechoslovakia, 1945–1965*. „Comparative Education Review” 1967, Vol. 11, No. 2, s. 231–243.
4. *The role and training of adult educators in Czechoslovakia*. The University of British Columbia [dalej jako: UBC]: Department of University Extension and Faculty of Education, Vancouver 1967, ss. 141.
5. *Adult basic education: An historical perspective*. „Continuous Learning” 1968, Vol. 7, No. 6, s. 245–253.
6. *Training of adult educators in East Germany*. „Occasional Papers in Continuing Education” No. 4. UBC: Centre for Continuing Education [dalej jako: CCE], Vancouver 1969, ss. 18.
7. *Exchanging ideas and experience in Europe*. „Convergence” 1970, Vol. 3, No. 3, s. 55–61.
8. *An historical overview of the adult self-learner*. „Journal of International Congress of University Adult Education” 1970, Vol. 9, No. 3, s. 22–32.
9. *Select bibliography of periodicals in international and comparative studies relating to adult education*, „Convergence” 1970, Vol. 3, No. 3, s. 82–90.

Wybrane prace za lata 1971–1980

10. *Adult education in continental Europe: an annotated bibliography of English-language materials 1945-1969*. Ontario Institute for Studies in Education [dalej jako: OISE]: Department of Adult Education & UBC: CCE, Vancouver 1971, ss. 227.
11. *Readings. Comparative studies in education. History and Methodology*. OISE, Toronto 1971 (współautorstwo: Benett Cliff, Roby J. Kidd).
12. *The role and training of adult educators in Poland*. „Occasional Papers in Continuing Education” No. 6. UBC: CCE, Vancouver 1971, ss. 32.
13. *Adult basic education: An historical perspective*, [w:] W. M. Brooke (ed.), *Adult basic education. A resource book of readings*. New Press, Toronto 1972, s. 1–9.

14. *Word survey of research in comparative adult education. A directory of institutions and personnel.* OISE: Department of Adult Education, UBC: CCE, Vancouver 1972, ss. 43 (katalog osób i instytucji).
15. *Adult education in three societies. Educational tour of Austria, Hungary and Yugoslavia.* „Adult Leadership” 1973, Vol. 22, No. 6, s. 193–194 i 219 [w: „Canadian and International Education” 1973, Vol. 2, No. 1, s. 108–109].
16. *Training of adult educators and adult education research in Hungary,* UBC: CCE, Vancouver 1973, ss. 33.
17. *Adult education in continental Europe: an annotated bibliography of English-language materials, 1970–1974.* UBC: CCE, Vancouver 1974, ss. 165.
18. *In-service training and continuing education of adult educators in British Columbia, Canada.* „Adult Education and Development” (IZZ/DVV) 1975, No. s. 2–4 (współautorstwo: Knute Buttedahl).
19. *Annotated bibliography of comparative adult education studies in English, French and German.* Report for the Seminar on Structures of Adult Education in Developing Countries. UNESCO & ICAE, Nairobi 1975, ss. 47.
20. *Comparative studies in adult education: an anthology,* ed. by Clif Bennett, J. Roby Kidd, Jindra Kulich. International Council for Adult Education [dalej jako: ICAE], Syracuse University Press, Syracuse 1975, ss. 265 [tamże: *Comparative studies in adult education. A select bibliography of English, French, and German materials,* s. 236–257].
21. *Training of Cultural Workers, Political Educators and Adult Educators in Romania.* „Adult Education” (London) 1976, Vol. 49, No. 1, s. 34–37.
22. *Training of Adult Educators in East Europe,* ed. by Jindra Kulich. „Monographs on Comparative and Area Studies in Adult Education”. UBC: CCE, Vancouver 1977, ss. 133.
23. *Kształcenie ustawiczne – teoria i praktyka.* „Oświata Dorosłych” 1978, R. 22, nr 8, s. 437–438 (odpowiedź na międzynarodową ankietę pisma).
24. *The Polish folk high schools.* „Occasional Papers in Continuing Education” No. 17. UBC: CCE, Vancouver 1978, ss. 18 (współautorstwo: Agnieszka Bron-Wojciechowska).
25. *The Danish and the Polish folk high schools.* „Option. Newsletter of the Folk High School Association of America” 1979, Vol. 4, No. 3, s. 9–14.
26. *Between social movement and profession – a historical perspective on Canadian adult education.* „Studies in Adult Education” 1980, Vol. 12, No. 2, s. 109–116 (współautorstwo: Gordon Selman).
27. *The Universities and Adult Education in Europe,* ed. by Jindra Kulich and Wolfgang Krüger. „Monographs on Comparative and Area Studies in Adult Education”. UBC: CCE, Vancouver 1980, ss. 205.

Wybrane prace za lata 1981–1990

28. *O uniwersytetach ludowych porównawczo.* „Oświata Dorosłych” 1981, R. 25, nr 1, s. 35–39.
29. *Adult education in continental Europe. An annotated bibliography of English-language materials, 1975–1979.* UBC: CCE – in co-operation with the ICAE, Vancouver 1982, ss. 204.

30. *Patterns of Adult Education in East Europe*, [w:] M. Tight (ed.), *Education for Adults*. Vol. 1: *Adult Learning and Education*. The Open University & Croom Helm, London 1983, s. 20–37.
31. *Adult education in continental Europe. An annotated bibliography of English-language materials, 1980–1982*, UBC: CCE – in co-operation with the ICAE, Vancouver 1984, ss. 173.
32. *Approaches to theory building and research in adult education in East Europe*. „International Journal of Lifelong Education” 1984, Vol. 3, No. 2, s. 127–136.
33. *N.F.S. Grundtvig’s folk high school idea and the challenge of our times*. „Lifelong Learning: An Omnibus of Practice and Research” 1984, Vol. 7, No. 4, s. 10–13.
34. *Grundtvig: Education for Life*. „Learning” (Canada) 1984, Vol. 4, No. 1, s. 19–21.
35. *Training of adult educators in East Europe*. „Convergence” 1985, Vol. 18, No. 3–4, s. 50–58.
36. *University level adult education in East Europe*. „International Journal of University Adult Education” 1985, Vol. 24, No. 3, s. 137–161.
37. *University level adult education in Scandinavia*. „Canadian Journal of University Continuing Education” 1985, Vol. 11, No. 2, s. 33–63.
38. *Die Beteiligung der Universitäten Kontinentaleuropas an der Weiterbildung*. „Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung” 1986. Bd. 14, Böhlau Verlag, Köln 1986, s. 177–185 (toż w: „Die Österreichische Volkshochschule” 1987, Jg. 38, Nr. 144, s. 24–30).
39. *Adult education and challenges of the 1990s*, ed. by Walter Leirman and Jindra Kulich. Croom Helm, New York-London 1987, ss. 215.
40. *Adult education in continental Europe. An annotated bibliography of English-language materials, 1983–1985*. UBC: CCE – in co-operation with the ICAE, Vancouver 1987, ss. 145.
41. *Perspektiven und Tendenzen der Erwachsenenbildung in Kanada und USA*. „Hessische Blätter für Volksbildung” 1987, Jg. 37, Nr. 4, s. 330–337.
42. *Provision in Eastern Europe and the Soviet Union*, [w:] C. Titmus (ed.), *Lifelong education for adults*. Pergamon Press, Oxford 1989, s. 407–415.
43. *Access to information on adult education abroad*. „The Canadian Journal for the Study of Adult Education” 1989, Vol. 3, No. 1, s. 46–63.
44. *Adult education in continental Europe. An annotated bibliography of English-language materials, 1986–1988*. UBC: CCE – in co-operation with the ICAE, Vancouver 1990, ss. 154.

Wybrane prace po przejściu na emeryturę (1991–2007)

45. *Current trends and priorities in Canadian adult education*. „International Journal of Lifelong Education” 1991, Vol. 10, No. 2, s. 93–106.
46. *Reflections on adult education and reconstruction in Eastern Europe in the 1990s*, [w:] M. Friedenthal-Haase, J. Reischmann, H. Tietgens, N. Fogel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung im Kontext. Beiträge zur grenzüberschreitenden Konstituierung einer Disziplin*. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1991, s. 346–353. [toż /nieco rozszerzone/ w: *Adult educa-*

- tion in former Eastern Europe and reconstruction. „International Journal of University Adult Education” 1992, Vol. 31, No. 1, s. 1–13].
47. *Myšlenky o vzdělávání dospělých a jeho obnově ve střední Evropě v nastávajícím desíletí.* „Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Facultas Philosophica: Sociologia – Andragogica” 1992, No. 1, s. 31–35.
 48. *The role of adult education in the post-communist era. Reconstruction and reconstructing in the countries of Central and Eastern Europe.* „Erwachsenenbildung in Österreich” 1992, Vol. 43, No. 6, s. 23–34.
 49. *Úloha vzdělávání dospělých v postkommunistickém období obnovy a restrukturalizace v zemích střední a východní Evropy, [w:] Měníci se trh práce – výzva pracovníkům v oblasti vzdělávání dospělých a sociální práce.* MŠMT ČR, Katedra sociologie a andragogiky FF Univerzity Palackého, Praha-Olomunc 1992, s. 19–47.
 50. *Adult education in continental Europe.* UBC, Vancouver 1993 (jako zbiorowego współautora odnotowano także ICAE).
 51. *Adult education in former Eastern Europe. A fresh perspective.* „Life and Education in Finland” 1993, No. 2, s. 30–33.
 52. *Canada, [w:] Z. Jelenc, A. Krajnc, M. Svetina (eds), Rethinking Adult Education for Development.* Slovene Adult Education Centre, Ljubljana 1993, s. 154–156.
 53. *Adult education in continental Europe. An annotated bibliography of English-language materials, 1989-1991.* UBC: Continuing Studies, Vancouver 1994, ss. 262.
 54. *Erwachsenenbildung in Mittel- und Osteuropa. Ein Überblick.* „Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung” 1994, Bd. 22. Böhlau Verlag, Köln 1994, s. 121–140 [w jęz. ang.: *Adult education in Central and Eastern European countries.* „International Journal of Lifelong Education” 1995, Vol. 14, No. 1, s. 83–100].
 55. *Adult education in continental Europe. An annotated bibliography of English-language materials, 1992-1994.* UBC: Continuing Studies, Vancouver 1996, ss. 260.
 56. *World bibliography on international comparative adult education, 1945–1995.* Compiled at the request of the International Society for Comparative Adult Education, Bamberg-Vancouver 1996, ss. 89.
 57. *Christen Kold, founder of the Danish folk high school: myth and reality.* „International Journal of Lifelong Education” 1997, Vol. 16, No. 5, s. 439–453 [w jęz. niem.: *Christen Kold: Gründer der dänischen Volkshochschule. Mythen und Realität.* „Die Österreichische Volkshochschule” 1997, Jg. 48, Nr. 186, s. 7–15].
 58. *Komparativní studium andragogiky.* Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, Olomouc 1999, ss. 55.
 59. *Vzdělávání dospělých v 19. století v zrcadle slovenské krásné literatury.* „Andragogika – čtvrtletník pro vzdělávání dospělých” 2000, Roč. 5, č. 4, s. 26–47.
 60. *Grundtvig's educational ideas in Central and Eastern Europe and the Baltic States in the Twentieth Century.* Forlaget Vartov, Copenhagen 2002, ss. 209.
 61. *Residential folk high schools in Eastern Europe and the Baltic States.* „International Journal of Lifelong Education” 2002, Vol. 21, No. 2, s. 178–190.
 62. *Vzdělávání dospělých v 19. století v zrcadle české krásné literatury.* „Andragogika – čtvrtletník pro vzdělávání dospělých” 2007, Roč. 11: č. 1, s. 19–20 (cz. 1); č. 2, s. 19–20 (cz. 2); č. 3, s. 20 (cz. 3) i č. 4, s. 19–20 (cz. 4) oraz 2008, Roč. 12, č. 2, s. 19 (cz. 5).

Podsumowanie

Być może przypomniane powyżej publikacje Jindry Kulicha staną się dla współczesnych polskich teoretyków i praktyków edukacji dorosłych jednym ze źródeł do własnych przemyśleń czy poszukiwań badawczych. Wiele ze wskazanych opracowań, szkiców i raportów do dzisiaj nie straciło bowiem na aktualności. I tak, na pewno wyjątkową, podkreślimy, pozycję w spuściźnie Jindry Kulicha stanowią na przykład prace o charakterze bibliograficznym. Imponujący w jego dorobku jest zwłaszcza wielotomowy cykl adnotowanych bibliografii, zestawiających anglojęzyczne materiały na temat europejskiej edukacji dorosłych, nad którego ośmioma kolejnymi tomami pracował aż ćwierć wieku (por. wyżej kolejne osiem tomów: *Adult education in continental Europe: an annotated bibliography of English-language materials*, Toronto–Vancouver 1971–1996). Stanowią one niezwykle cenne źródło informacji dla wszystkich zainteresowanych publikacjami na temat tych zagadnień w Europie po II wojnie światowej.

Drugim obszarem pracy naukowej Jindry Kulicha, z którego można by zaczerpnąć wielu inspiracji dla własnych badań w obrębie edukacji dorosłych, była międzynarodowa komparatystyka andragogiczna. Miał on w tym zakresie znaczące osiągnięcia i uważany jest za jednego z najważniejszych andragogów porównawczych ostatnich kilku dekad. Dodajmy przy tym, iż z polskiego punktu widzenia szczególnie cenne wydają się te z jego opracowań, w których do prowadzonych analiz porównawczych wprowadzał różne kwestie, dotyczące polskiej andragogiki i edukacji dorosłych (por. np. powyżej: „Occasional Papers in Continuing Education” No. 6 z 1971 r. i No. 17 z 1978 r. czy „Canadian Journal for the Study of Adult Education” 1989, No. 1 oraz wiele szkiców dotyczących przemian w edukacji dorosłych krajów Europy Środkowo-Wschodniej w latach 90. ubiegłego wieku). Outsiderskie oceny J. Kulicha bywają przy tym – zauważmy – zazwyczaj nieco odmienne od sądów i opinii wielu rodzimych andragogów; zatem mogą zmuszać do szerszej refleksji.

Nie mniej ważnym od wymienionych, trzecim obszarem zainteresowań badawczych prof. Kulicha, wartym pamięci, są dzieje niezależnej edukacji dorosłych XIX i XX wieku – zwłaszcza problematyka genezy i rozwoju skandynawskiej idei wyższych szkół ludowych. Poświęćmy tym zagadnieniom w jego dorobku nieco więcej uwagi, gdyż interesują one zwłaszcza wielu polskich praktyków oświaty dorosłych, jak np. działacze Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych czy Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego, którzy z Jindrą Kulichem owocnie przed kilku laty współpracowali (por. PUL 2010, s. 63). Dotyczył tych kwestii bowiem już pierwszy opublikowany przezeń artykuł – krótki esej o wpływie Mikołaja Grundtviga (1783–1872) na powstanie duńskich uniwersytetów ludowych („Dalhousie Review” (Halifax) 1963, No. 53). Koncepcjami Grundtviga zajmował się Kulich jeszcze parokrotnie (por. np.: „Option” 1983, Vol. 8, No. 1; „Lifelong Learning” 1984, Vol. 7, No. 4; „Learning” 1984, Vol. 4, No. 1). W latach 90. opublikował też szkice o innym duńskim XIX-wiecznym oświatowcu – Christenie Mikkelsenie Koldzie (1816–1870), założycielu słynnej *Folkehøjskole* w Ryslinge (por.: angielska wersja językowa, [w:] „International Journal of Lifelong Education” 1997, Vol. 16, No. 5, niemiecka wersja językowa, [w:] „Die Österreichische Volkshochschule” 1997, Jg. 48, Nr. 186). Jindra Kulich dawał na przestrzeni ponad 40 lat wielokrotnie wyraz swojej fascynacji koncepcjami pracy uniwersytetów ludowych. Jego poglądy na temat możliwości rozprzestrzeniania się na świecie idei skandynawskich wyższych szkół ludowych przez lata wyraźnie ewoluowały. Wystarczy porównać szkic na ten temat pt.: „*The Danish folk high school. Can it be transplan-*

ted?...” przygotowany dla „International Review of Education” (1964, Vol. 10, No. 4), w którym sądy co do możliwości ekspansji tej skandynawskiej innowacji edukacyjnej formułował jeszcze bardzo ostrożnie z wątkami dotyczącymi tych kwestii – zawartymi w jego monografii pt. „*Grundtvig’s educational ideas in Central and Eastern Europe and the Baltic States in the Twentieth Century*” wydanej w Kopenhadze w 2002 roku, a stanowiącej swoiste podsumowanie jego zainteresowań uniwersytetami ludowymi i grundtvigiańsko-koldowskimi ideami, w której prezentuje bardzo daleko idący optymizm w tym zakresie. Podsumowując prowadzone tam rozważania, Jindra Kulich odnotował, iż wszędzie tam w Europie Środkowej i Wschodniej, gdzie funkcjonują współcześnie uniwersytety ludowe, będące adaptacją idei rodem z Danii – a miał na myśli: Estonię, Litwę, Łotwę, Polskę, Rosję i Węgry – „jest entuzjazm, zaangażowanie oraz chęć tworzenia i kontynuowania modyfikacji i eksperymentów w zakresie uniwersytetów ludowych” (s. 205).

To tylko trzy kierunki/obszary z szerokiego wachlarza zainteresowań badawczych Jindry Kulicha. Jest i dużo więcej. Kończąc zatem niniejszy artykuł, wypada wyrazić nadzieję, że będziemy w Polsce chcieli w przyszłości nawiązywać do dorobku naukowego tego czesko-kanadyjskiego andragoga.

Bibliografia

1. UBC (2010), *In Memoriam: Jindra Kulich*. „Trek” (The Magazine of the University of British Columbia), No. 27, s. 49-50.
2. Kulich J. (April 2001), *List do autora*, Vancouver, s. 1-4.
3. Kulich J. (January 2003), *Curriculum Vitae*, mps niepubl., Vancouver, s. 1-5.
4. Maliszewski T. (2010), *Jindra Milos Kulich (1929-2009) – andragog porównawczy, bibliograf i historyk edukacji dorosłych*, „Rocznik Andragogiczny 2009”, s. 415-427.
5. McLean S. (2009), *Working with the President: Extension and Continuing Education at UBC, 1935-1983*, „Canadian Journal of University Continuing Education” Vol. 35, No. 2, s. 43-62.
6. PUL (2010), *Prof. Jindra Kulich (7.04.2009-4.12.2009)*. „Polski Uniwersytet Ludowy”, nr 3(86), s. 63-66.

dr Tomasz MALISZEWSKI

Uniwersytet Gdański
Instytut Pedagogiki
ul. Bażyńskiego 1a
80-952 Gdańsk
pedtm@univ.gda.pl

Głos w pracy nauczyciela – kształtowanie kompetencji

Voice in a teacher profession – development of competences

Słowa kluczowe: głos w pracy nauczyciela, emisja głosu, kompetencje nauczycieli.

Key words: voice in a teacher profession, voice emission, teachers' professional competences.

Summary

Voice is the main instrument in educators' work and that is why the issue of voice's proper usage is of a crucial importance. The article presents the results of research carried out at Cracow universities. The aim of the article was to explore the question how the study of voice emission at pedagogical studies is organized. The research was accomplished with the method of diagnostic survey with the use of the following methods; questionnaire (50 students), analysis of three course syllabuses, personal interviews with course lecturers and participant observation of three different than the above mentioned courses of voice emission at pedagogical faculties. The text discusses topics of the courses, competences of the lecturers, methodology of the class alongside the proposals of optimization of the organization of teaching in the given subject.

Wprowadzenie

Artykuł ten jest próbą uwrażliwienia nauczycieli, wychowawców, pedagogów, a także wszystkich innych osób pracujących głosem na fakt, jak wielkie znaczenie odgrywa on w ich pracy. W zamiarze autorki jest również zwrócenie uwagi na jakość kształcenia z zakresu emisji głosu przyszłych nauczycieli.

Polska jest jedynym krajem w Unii Europejskiej¹, który w spisie chorób zawodowych zamieszcza jednostkę: „choroby zawodowe narządu głosu”². Sam fakt istnienia takiego zapisu nie budzi jeszcze wielu wątpliwości, gorzej jest, kiedy następuje uświadomienie dlaczego tak jest. Otóż średnio w ciągu roku notuje się ponad 3,5 tysiąca tego typu zachorowań. Nie jest tak od niedawna – sytuacja ta jest niezmienna na przestrzeni lat. Zaalarmowani takim stanem rzeczy lekarze, przede wszystkim foniatry, a także specjaliści do spraw standardów kształcenia podkreślali konieczność nauki emisji głosu w ramach studiów pedagogicznych. I tak, już od 6 lat,

¹ W wykazach wielu innych państw, np. Stanów Zjednoczonych, choroby narządu głosu nie widnieją w wykazach chorób zawodowych.

² Prawodawca ujmuje w ustawie trzy choroby: guzki głosowe twarde, wtórne zmiany przerostowe fałdów głosowych, niedowład mięśni wewnętrznych krtani z wrzecionowatą niedomykalnością fonacyjną głośni i trwałą dysfonią.

w programach studiów nauczycielskich ujęty jest 30 godzinny kurs z zakresu emisji głosu – reguluje to Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 roku³ w sprawie standardów kształcenia nauczycieli.

Jednak wprowadzenie kursu do programu studiów nie rozwiązuje problemu. Oczywiście, wniosku tego nie można wysnuć z ostatnich statystyk ukazujących zapadalność na choroby narządu głosu – wszak nauczyciele, którzy uzyskali wiedzę z zakresu prawidłowego operowania głosem stanowią wciąż jeszcze znikomy odsetek w grupie nauczycieli, ponadto są to osoby dopiero rozpoczynające pracę zawodową⁴. Wątpliwości autorki budzi jednak jakość i organizacja kształcenia emisji głosu na studiach pedagogicznych – zostanie to przedstawione w dalszej części artykułu.

Stan narządu głosu nauczycieli

Wyjątkowo przejrzysty obraz, jeśli chodzi o statystykę i diagnostykę stanu narządu głosu nauczycieli, prezentują pierwsze w Polsce badania oceniające częstość występowania chorób narządu głosu u nauczycieli⁵. Przedstawienie ich, choć skrótowe, jest niezbędne dla ukazania wagi głosu w pracy nauczyciela. Badania te przeprowadzono na grupie 120 nauczycieli oraz 60-osobowej grupie kontrolnej – urzędników. Badane grupy były dobrane porównywalnie pod względem wieku (nauczyciele: 24–60 lat; urzędnicy: 22–59) oraz płci (nauczyciele: 103 kobiety; 17 mężczyzn; urzędnicy: 50 kobiet, 10 mężczyzn)⁶.

Subiektywne dolegliwości ze strony narządu głosu, takie jak: chrypka, męczliwość głosu, drapanie w gardle, wysychanie śluzówki, obniżenie głosu, uczucie „kluski”, zanikanie głosu⁷ wskazywało aż 80% nauczycieli, natomiast w grupie kontrolnej było to 40% badanych. Badanie stroboskopowe⁸ wykazało, iż faktyczne schorzenia narządu głosu występują w mniejszym stopniu, aczkolwiek odsetek na nie chorujących jest bardzo wysoki – u 70% pedagogów stwierdzono takie dolegliwości. W grupie kontrolnej dla takiego samego odsetka badanych postawiono diagnozę prawidłowej budowy i funkcjonowania narządu głosu. Diagnoza wskazywała, że u 36% nauczycieli głos jest słaby i ochrypły, u 65,8% zauważono hiperkinezę szyjną, 36,7% słabo uczynn timeronatory, a w ogóle tego nie robi 6,7%. Ponadto, aż 78,3% pedagogów oddycha torem żebrowo-obojęzycznym, a średni czas fonacji u 68,3% wynosi mniej niż 20 sekund. Wyniki te pokazują, że głosu u nauczycieli jest bardzo słaby i podatny na wszelkie niedomagania z dwóch przyczyn. Pierwotną stanowi brak przygotowania do pracy głosem – brak wykorzystania rezonatorów, nieprawidłowy tor oddychania, hiperkineza mięśni krtani. Prowadzi to do

³ Dz. U. Nr 65, poz. 385, z późn. zm.

⁴ Badania ukazują, iż już po roku od rozpoczęcia pracy w zawodzie nauczyciela – operując nieprawidłowo głosem – w krtani pojawiają się zmiany chorobowe.

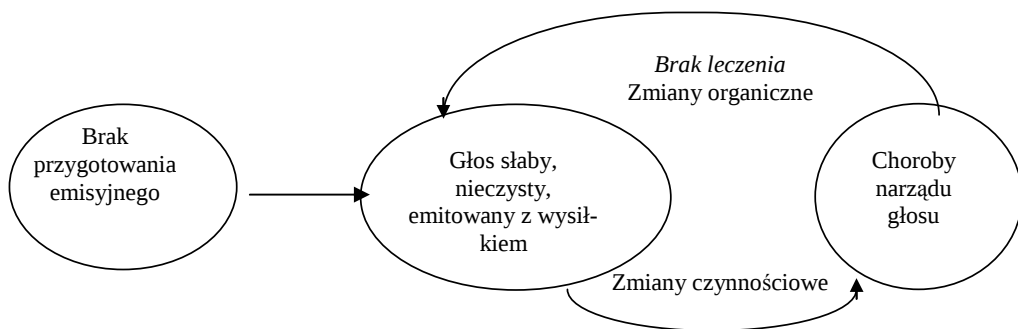
⁵ T. Łoś-Spychalska, M. Fiszer M., Śliwińska-Kowalska, *Ocena częstości występowania chorób narządu głosu u nauczycieli*, [w:] *Otorynolaryngologia* 1/2002, s. 39–44.

⁶ W obu grupach nałóg palenia papierosów występował z jednakową częstotliwością – jest to ważne, aby wykluczyć wpływ tego czynnika na wyniki badań.

⁷ Dolegliwości przytoczono tu zgodnie z liczą wskazań przez badanych.

⁸ Badanie lekarskie przeprowadzone z użyciem stroboskopu umożliwia zbadanie tylnej ściany krtani i nagłośni. Niektóre osoby mogą reagować niepokojem i silnymi odruchami gardłowymi, związanym z włożeniem toru wizyjnego do gardła – wówczas stosuje się znieczulenie powierzchniowe 10% Lignokainą w sprayu. Niekiedy to również nie pomaga – wtedy badanie odłożyć trzeba na inny dzień. Warto zaznaczyć, iż pacjent powinien być na czczo i aby uniknąć stresu – na około godzinę przed badaniem powinien zażyć środek uspokajający.

zmian czynnościowych⁹, które przy regularnej opiece laryngologicznej i foniatrycznej mogą ustąpić. Jednak z takowej korzystało tylko – odpowiednio – 21,6% i 9,2% pedagogów. Aż 69,2% nauczycieli nie korzystało z porad specjalistycznych, mimo występujących dolegliwości chorobowych. Stąd zaniedbania takie stają się drugą przyczyną prowadzącą do powstania zmian organicznych. Powyższe przyczyny powstania i ich zależności w przebiegu chorób narządu głosu przedstawia wykres 1.



Wykres 1. Przyczyny i ich wzajemne zależności w przebiegu chorób narządu głosu

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie badań można wnioskować, iż istnieje zależność pomiędzy odbytym szkoleniem w trakcie studiów z zakresu emisji głosu a stopniem niedomagań narządu głosu wśród pracujących nauczycieli. Badając tę korelację na siedemdziesięcioosobowej grupie wrocławskich nauczycieli, I. Polak¹⁰ wykazała, iż wśród nauczycieli, którzy przeszli taki kurs, współczynnik zachorowalności był stosunkowo niski. Znacznie zaś obniżał się on w grupie osób, które przeszły kształcenie emisyjne w trybie indywidualnym. Jeśli zaś chodzi o specjalności, najniższy był on wśród nauczycieli wychowania muzycznego, najwyższy zaś w grupie nauczycieli nauczania przedszkolnego. Wyjaśnia to przekonanie – jak się okazuje, błędne – że nauczyciele uczący śpiewu częściej cierpią na schorzenia głosu z powodu jego nadmiernego obciążenia. Nie zmienia to jednak faktu, że ta grupa wśród pedagogów jest narażona na wysokie ryzyko, ale poprzez prawidłowo wykształcone kompetencje głosowe, zostaje ono zredukowane.

Choroby narządu głosu pojawiają się również w zależności od lat pracy. Pierwsza fala zachorowań występuje po drugim roku pracy, kiedy warunki głosowe nauczyciela nie mogą sprostać stawianym im wymaganiom i ustawicznemu obciążeniu, do jakiego wcześniej nie były przygotowane. Następna, znacząca liczba przypadków widoczna jest w grupie osób, które mają za sobą około 10 lat pracy. Tutaj głos jest już wyraźnie przeciążony – dodatkowo, na wcześniejsze niedomagania, nieleczone, wciąż nakładają się nowe (por. wykres 1). W związku z tym po

⁹ Zmiany czynnościowe (nazywane też dysforiami czynnościowymi) nie mają charakteru zmian morfologicznych w narządzie głosu, a dysfunkcja jest odwracalna. Są one wynikiem nieprawidłowej emisji głosu i nieleczone prowadzą do zmian organicznych – mających charakter morfologiczny i odwracalny, jednak dopiero za pomocą zabiegów operacyjnych.

¹⁰ Polak I., *Znaczenie emisji głosu w kształceniu nauczycieli*, Materiały I Symposium Naukowego „Problemy pedagogiki wokalne”, Zeszyty Naukowe AM we Wrocławiu, nr 55, Wrocław 1990.

20 latach występują dodatkowe zachorowania. Jest to ściśle związane z klimakterium i dodatkowym osłabieniem w tym czasie organizmu kobiet, co w związku z feminizacją tego zawodu przekłada się na ogólną liczbę zachorowań wśród nauczycieli.

Występowanie dolegliwości głosowych jest również zależne od specjalizacji nauczycielskiej. Najbardziej są na nie narażeni nauczyciele wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego. Tutaj szczególny wpływ ma hałas, jaki panuje wśród bawiących się dzieci, ale także specyfika tegoż nauczania: pedagog – wychowawca uczy dzieci, bawi się z nimi, śpiewa itp. – wykonuje więc wszystkie czynności głosowe z bardzo dużym natężeniem. Kolejną grupą, z racji nauczanego przedmiotu znajdującą się w kręgu wysokiego ryzyka są nauczyciele języków obcych – lektorzy. Najmniej zagrożeni takimi chorobami są nauczyciele akademicki. Z pewnością w tej grupie na taki stan rzeczy wpływ mają pomieszczenia, w jakich prowadzone są zajęcia – coraz częściej charakteryzują się one dobrą akustyką, ponadto są wyposażone w mikrofon, co znacznie ułatwia prowadzenie kursów nawet dla dużej liczby osób¹¹. Wyjątkiem są jednak – niestety nie tak rzadkie sytuacje – kiedy narząd głosu nauczyciela akademickiego jest obciążony ponad miarę – mowa tu o zablokowanych zajęciach na studiach zaocznych bądź podyplomowych. Niejednokrotnie w ciągu jednego dnia nauczyciel prowadzi zajęcia w wymiarze 10 godzin dydaktycznych. Zarówno z punktu widzenia dydaktyki, jak i foniatrii taka sytuacja jest dużym nadużyciem – tak wobec studentów, jak i prowadzącego – nie sposób bowiem uniknąć zmęczenia obu stron, nie wspominając nawet o obciążeniu głosu prowadzącego.

Przytoczone wyniki badań wskazują, iż poprawa stanu głosu nauczycieli może odbywać się dwiema drogami. Pierwsza z nich to profilaktyka – odnosi się ona przede wszystkim do osób przygotowujących się do pracy w zawodzie nauczycielskim – jest ona realizowana od 2007 roku w postaci obowiązkowego szkolenia z zakresu emisji głosu. Ponadto wskazane byłyby również „obowiązkowe badania diagnostyczne dla kandydatów na studia nauczycielskie. Pozwoliłoby one przede wszystkim wykluczyć przypadki anatomicznie uwarunkowanych patologii, a także uświadomiłyby przyszłym nauczycielom zagrożenia, jakim może podlegać ich głos”¹².

Druga z nich dotyczy już pracujących nauczycieli, a jej sposób realizacji jest dwojaki. Konieczne jest uwrażliwienie pedagogów na swój aparat głosowy i dbanie o niego poprzez pokazanie znaczenia regularnych wizyt u laryngologa, a w razie konieczności u foniatry. Ponadto konieczne jest uświadomienie nauczycielom, iż uznanie choroby zawodowej w ich przypadku może mieć miejsce dopiero po 15 latach pracy, do czego potrzebna jest dokumentacja przebiegu i dotychczasowego leczenia schorzenia¹³.

Drugi sposób realizacji może się spełniać przez doskonalenie nauczycieli w kwestii emisji głosu – ma to zastosowanie zarówno w przypadku nauczycieli, którzy podczas studiów odbyli szkolenie z zakresu emisji głosu (choć grupa ta jest nieliczna i dotyczy tylko bardzo młodych

¹¹ O ryzyku wystąpienia chorób zawodowych w grupie nauczycieli nauczania przedszkolnego, wychowania początkowego i lektorów mówią Gacka E. i Wypych A. w artykule: *Prawidłowa emisja głosu – higiena pracy nauczyciela*. Nowa Szkoła 4/2005, s. 18–22. Autorki wskazują tu również na nauczycieli muzyki, jednak badania przytoczonej w niniejszej pracy I. Polak wskazują, iż wśród tej grupy takie ryzyko jest najmniejsze.

¹² B. Tarasiewicz, *Mówię i śpiewam świadomie...*, op.cit., s. 100.

¹³ Rozporządzenie Rady Ministrów z 30 czerwca 2009 roku w sprawie chorób zawodowych, Dz. U. z 2 lipca 2009, poz. 869, par. 8, pkt 1; par. oraz Załącznik do rozp. – Wykaz chorób zawodowych wraz z okresem, w którym określenie udokumentowanych objawów chorobowych upoważnia do rozpoznania choroby zawodowej pomimo wcześniejszego zakończenia pracy w narażeniu zawodowym.

pracowników oraz nauczycieli muzyki), a szczególnie w przypadku nauczycieli, którzy takiego szkolenia nie mieli. I tu należy odnieść się do doskonalenia nauczycieli. Jest ono realizowane indywidualnie – w tym przypadku nauczyciele sami wybierają formy doskonalenia, w jakich chcą uczestniczyć. Dzisiejsza oferta form realizowanych przez najrozmaitszych organizatorów tegoż doskonalenia jest bardzo szeroka, co paradoksalnie dla nauczyciela może stanowić trudność – jakiego wyboru dokonać? Z pomocą przychodzi tu szkoła, w której pracuje nauczyciel – organizując wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli. WDN ma miejsce najczęściej w ramach konferencji szkolnych, na które zapraszani są edukatorzy, trenerzy, specjaliści z ośrodków doskonalenia nauczycieli. Ponadto, nauczyciele – poprzez samokształcenie – mogą również zdobywać wiedzę na temat narządu głosu i jego prawidłowego używania, korzystając z różnych źródeł – od czasopism, poprzez podręczniki emisji głosu, na Internecie skończywszy. Choć teoretyczna wiedza nie zastąpi ćwiczeń praktycznych, to jednak jest ona bardzo cenna¹⁴.

Doskonalący się nauczyciele w swoich wyborach różnorodnych kursów i szkoleń kierują się przede wszystkim motywami intelektualnymi¹⁵, czyli takimi, które wypływają z takich cech intelektualnych, jak ambicje i aspiracje intelektualne, zapal i nawyk uczenia się oraz realizacja potrzeby i przyzwyczajenia się do kształcenia, a także świadomość własnych uzdolnień i akceptacja konieczności ich rozwijania¹⁶. Wynika stąd, iż wzbogacanie własnego warsztatu pracy, do którego niewątpliwie należy głos, powinno być priorytetem każdego z pedagogów. Jednak, pomimo, iż wśród ofert ośrodków doskonalenia nauczycieli znajdują się kursy *Emisji głosu*, także występujące w ofercie dla szkół (realizowane w ramach WDN), to jednak forma ta nie jest popularna wśród nauczycieli¹⁷. Stąd niemożliwa jest skuteczna profilaktyka i terapia chorób głosu bez unaocznienia wagi znaczenia prawidłowego posługiwania się głosem wśród tej grupy.

Kurs emisji głosu na studiach wyższych¹⁸

W niniejszej części artykułu przedstawione zostaną wyniki badań prowadzonych przez autorkę, których celem było uzyskanie odpowiedzi na pytanie: jak przebiega nauka emisji głosu na studiach pedagogicznych? Badania przeprowadzone zostały metodą sondażu diagnostycznego. W tym celu posłużono się wywiadem z osobami prowadzącymi zajęcia z zakresu emisji głosu, ankietą z 50 studentami, przeprowadzoną na ostatnich zajęciach z przedmiotu, analizą sylabusów zajęć z emisji głosu oraz obserwacją uczestniczącą dwóch, innych niż powyższe, kursów. Badania przeprowadzono na trzech krakowskich uczelniach wyższych, na 2 wydziałach pedagogicznych i jednym filologicznym.

¹⁴ Już sama świadomość zagrożeń dla głosu może wiele zdziałać i poprawić obecną sytuację, w której niestety wizyty u lekarza są spowodowane poważnymi dysfunkcjami głosowymi lub – co również przykre – koniecznością posiadania zaświadczenia o chorobie zawodowej.

¹⁵ M. Rzepa, *Motywy podejmowania doskonalenia zawodowego przez nauczycieli*. Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych, Tom LXII, 2009, s. 65–79.

¹⁶ T. Aleksander, *Motywy kontynuowania nauki na studiach zaocznych*, [w:] Aleksander T. (red.), *Teoretyczne i praktyczne aspekty edukacji kulturalnej oraz oświaty dorosłych*, wyd. UJ, Kraków 2006.

¹⁷ M. Rzepa, *Formy doskonalenia zawodowego nauczycieli*, [w:] *Edukacja Ustawiczna Dorosłych* 4/2009, s. 32–45.

¹⁸ Referat: *Przygotowanie przyszłych pedagogów do pracy głosem – kurs „Emisja głosu” na studiach wyższych* zawierający niektóre z przytoczonych tu wyników został referat wygłoszony wraz z Julią Kluzowicz na X Międzynarodowej Konferencji: *Państwo – Gospodarka – Społeczeństwo: 14–15 VI 2010*, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza-Modrzewskiego w Krakowie;

Z badań wynika, iż kurs z zakresu emisji głosu często bywa traktowany „po macoszemu”. Uważany za przedmiot „lekki” jest wprowadzany do programu studiów wśród wielu innych przedmiotów na pierwszym bądź drugim roku studiów licencjackich. Wyjątkiem są osoby, które w ramach studiów I stopnia takiego kursu nie odbyły i realizują go na studiach uzupełniających magisterskich. Są to jednak nieliczne przypadki¹⁹.

Emisja głosu jest kursem, w ramach którego zdobyte umiejętności studenci będą wykorzystywać w całej przyszłej pracy zawodowej (zakładając, iż będzie to praca w zawodzie nauczyciela). Uzasadnione wydaje się stwierdzenie, iż po trzech, czterech latach nauki niewielu studentów pamięta w ogóle, iż w indeksie posiada wpis z takiego właśnie przedmiotu. Nie mówiąc o umiejętnościach posługiwania się głosem, które powinny stać się codziennymi nawykami.

Zdaniem 43 badanych studentów przedmiot ten jest konieczny na studiach pedagogicznych, 5 uznało, iż jest on zbędny, a 3 nie miało zdania na ten temat. Przypomnijmy, że wszyscy badani studenci mają ten kurs już ukończony.

Student I roku, w natłoku wielu zajęć teoretycznych traktuje ten kurs jako „lekki i przyjemny”, nie przykładając większej uwagi do nauki. Sprzyjają temu również wymagania stawiane przez prowadzących – podstawą do zaliczenia jest najczęściej obecność i odczytanie wyrecytowanego tekstu (oczywiście największą popularnością cieszą się fragmenty „Pana Tadeusza”: „Gra Wojskiego na rogu”, „Inwokacja” czy „Zachód słońca”). Nauczyciel jednak w swej pracy zawodowej rzadko mówi wierszem, a jeszcze rzadziej posługuje się trzynastozgłoskowcem. Tylko na dwóch kursach studenci w ramach zaliczenia zobligowani byli do przedstawienia wybranych ćwiczeń i umiejętności oddechowych, emisyjnych bądź artykulacyjnych.

Osoby, które prowadzą zajęcia z zakresu emisji głosu na studiach pedagogicznych uprawiają najczęściej zawód wymagający specjalnych umiejętności głosowych – są to aktorzy bądź śpiewacy. Oczywiście ich przygotowanie merytoryczne nie budzi wątpliwości – sami, w ramach studiów zrealizowali kilkuletnią, najczęściej indywidualną naukę emisji głosu. Jednak nie wszyscy posiadają odpowiednie kwalifikacje pedagogiczne (2 spośród 5 wykładowców takowych nie posiadało). Ukończoną przez nich szkołą jest zazwyczaj Państwowa Wyższa Szkoła Teatralna – Wydział Aktorski, Wydział Reżyserii Dramatu bądź Akademia Muzyczna – Wydział Wokalno-Aktorski.

Jak wynika z obserwacji zajęć, specjalistyczne umiejętności w zakresie operowania głosem są przydatne do nauki emisji głosu, jednak – biorąc pod uwagę specjalności pedagogiczne (z wyłączeniem nauczycieli muzyki), nie są one konieczne. Przyszli nauczyciele powinni przede wszystkim uzyskać kompetencje z zakresu operowania głosem mówionym.

Z obserwacji wynika, że w trakcie około 70% zajęć prowadzonych przez aktorów studenci uczą się deklamować wiersze, natomiast w ramach 40% zajęć prowadzonych przez śpiewaków – zyskują obszerną wiedzę z zakresu śpiewu. Podczas uczestniczenia w jednym z kursów 40% zajęć poświęcone było przybliżeniu treści i ćwiczeniu umiejętności związanych z kontaktem niewerbalnym, czemu – biorąc pod uwagę specyfikę prowadzonych zajęć – poświęcona powinna być mniejsza ilość czasu.

Mówiąc o metodyce zajęć, należy też skupić się na środkach dydaktycznych wykorzystywanych w pracy ze studentami. Oprócz wspomnianych już tekstów, na których pracują studenci,

¹⁹ Na przykład osoby, które ukończyły specjalność „Praca socjalna” (I stopień) i uczęszczają na studia z zakresu „Pedagogiki resocjalizacyjnej”.

stosowane są również teksty z podręczników. I tutaj słów kilka o zapleczu bibliograficznym kursu *Emisja głosu*. Z racji tego, iż jako obowiązkowy przedmiot znalazł się on w programie studiów stosunkowo niedawno, mało jest pozycji, które mogą stanowić samodzielny podręcznik do nauki przyszłych pedagogów. Wśród starszych opracowań przeważają te do nauki śpiewu. Jednak w ciągu ostatnich kilku lat pojawiły się cenne pozycje, które – oprócz zastosowania w ramach kursu – są bardzo dobrą bazą do samokształcenia. Należą do nich takie publikacje, jak:

- Pawłowski Z. (red.), *Emisja głosu. Struktura, funkcja, diagnostyka, pedagogizacja*. Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2008;
- Toczyńska B., *Głośno i wyraźnie. 9 lekcji dobrego mówienia*. GWP, Gdańsk 2007;
- Tarasiewicz B., *Mówię i śpiewam świadomie. Podręcznik do nauki emisji głosu*, wyd. Uniwersytas, Kraków 2003;
- Śliwińska-Kowalska M. (red.), *Głos narzędziem pracy: poradnik dla nauczycieli*, Instytut Medycyny Pracy, Łódź 1999.

Istotnym składnikiem organizacyjnym zajęć są warunki, w jakich się one odbywają. Sale, w jakich prowadzone są zajęcia tylko w jednym przypadku odpowiadały potrzebom kursu. Wszyscy prowadzący i niektórzy studenci skarżyli się na zbyt ciasne sale (40 studentów) oraz złą akustykę (10). Grupy ćwiczeniowe liczą około 15–20 osób. Z punktu widzenia skuteczności nauczania, optymalna liczebność to 5–10 osób. Przychylnie temu są również opinie studentów – 20 z nich uznało, że w tak licznej grupie wystąpienia publiczne są bardzo krępujące, a 18 stwierdziło, iż przydatne byłby konsultacje indywidualne.

Możliwości optymalizacji kursu

Z całą pewnością kurs *Emisja głosu* przynosi efekty w kształceniu przyszłych pedagogów (por. tabela 1). Studenci znajdują je przede wszystkim w lepszym sposobie oddychania (25 badanych), co stanowi podstawę prawidłowej emisji głosu i poprawę wymowy (16). Znacznie mniejsza efektywność widoczna jest w zakresie usprawniania takich cech głosu, jak czystość czy dźwięczność (8).

Tabela 1. Efekty uczestnictwa studentów w zajęciach z *Emisji głosu* w opinii studentów

Lp.	Efekty uczestnictwa w zajęciach z <i>Emisji głosu</i>	Liczba odpowiedzi
1	Poprawa sposobu oddychania	25
2	Poprawa wymowy	16
3	Poprawa głosu (czystość, dźwięczność)	8
4	Poprawa śpiewu	4
5	Inne (większa pewność siebie)	3

Źródło: analiza wyników badań własnych.

Osoby prowadzące zajęcia efektywność kursu widzą przede wszystkim w „otwarcu się na publiczne mówienie” (2 badanych), poprawie sposobu oddychania (2) i poprawie wymowy, ze szczególnym uwzględnieniem zwolnienia tempa mówienia (2). Jeśli chodzi o efekty w zakresie emisji głosu (miękkie nastawienie głosu, podparcie oddechowe, aktywizacja rezonatorów), okres 30 godzin to zbyt mało, aby jednoznacznie stwierdzić, czy mają one miejsce. Możliwe jest

sprawdzenie nabycia tych umiejętności, jednak aby w codziennej mowie były widoczne, muszą być stale powtarzane.

Stąd postulat o zwiększeniu liczby godzin dydaktycznych poświęconych na kurs emisji głosu. Zgadzają się w tym względzie prowadzący oraz znaczna część studentów. Ich zdaniem, należy zwiększyć liczbę zajęć praktycznych (16 badanych) oraz zajęć teoretycznych (3). Wszyscy prowadzący oraz 5 studentów twierdzą, iż optymalną ilością godzin byłoby około 45–60. Zaledwie 4 uczestników kursu uznało, iż należy zmniejszyć liczbę godzin do 15. Oczywiście są to te osoby, które przedmiot ten traktują jako niepotrzebny na studiach bądź nie mają zdania na ten temat.

Z punktu widzenia praktycznego wykorzystania umiejętności zdobytych na kursie powinien on być przesunięty na lata późniejsze niż pierwszy rok studiów. Im mniejszy okres przerwy pomiędzy nauką tak podstawowych umiejętności a rozpoczęciem pracy zawodowej, tym większe prawdopodobieństwo, iż będą one wykorzystywane w praktyce. Z drugiej zaś strony student już w ramach praktyk pedagogicznych styka się z sytuacjami obciążającymi jego głos – stąd umieszczenie przedmiotu *Emisja głosu* na początku studiów wydaje się uzasadnione. Wynika stąd konieczność wyboru – kształcenie emisyjne na początku studiów czy na końcu? Wszak niemożliwością jest rozgraniczenie tegoż przedmiotu na dwa bloki, a inne kursy – również kształcące podstawowe kompetencje pedagogów – są rozmieszczone zarówno na pierwszych, jak i na ostatnich latach studiów.

Kolejnym, istotnym aspektem organizacyjnym jest sprawa warunków prowadzenia zajęć. Wydaje się koniecznością, aby w przydzielaniu sal mogła uczestniczyć osoba prowadząca taki kurs i mieć możliwość wybrania takiej, która odpowiadać będzie liczebności grupy, sposobowi pracy i – co niezmiernie ważne – będzie dostosowana pod względem akustyki do specyfiki kursu.

Konieczna jest również zmiana wymogów zaliczenia na takie, które egzekwować będą opanowanie istotnych umiejętności emisyjnych. Wydaje się również, iż przydatnym byłyby pewne wymogi co do wykształcenia osób prowadzących. Oczywiście, oprócz bezwzględnego przygotowania pedagogicznego dobrze jest, jeśli osoby te na co dzień zawodowo posługują się głosem, choć – jak wspomniano – nie jest to konieczne. Dla przyszłych nauczycieli ważniejszymi od spektakularnych umiejętności są te, które pozwolą na oszczędne posługiwanie się głosem na co dzień – mowa tu o wykształceniu logopedycznym. Biorąc pod uwagę postulaty studentów, należałoby rozszerzyć liczbę godzin poświęconych poprawnej artykulacji i dykcji (28) oraz wzbogacić kurs o indywidualne konsultacje z prowadzącym (12). Wniosek ten powinien zostać poparty jeszcze jednym faktem. Otóż kandydat na przyszłego nauczyciela, oprócz ogólnych badań lekarskich nie przechodzi badań logopedycznych czy foniatrycznych – jak ma to miejsce na przykład we Francji. Stąd też kurs z zakresu emisji głosu jest często jedynym miejscem, gdzie przyszły nauczyciel może liczyć na uwagi co do poprawy swojej wymowy, a w niektórych przypadkach – motywację do podjęcia terapii logopedycznej.

Bibliografia

1. Aleksander T., Motywy kontynuowania nauki na studiach zaocznych, [w:] Aleksander T. (red.), Teoretyczne i praktyczne aspekty edukacji kulturalnej oraz oświaty dorosłych, wyd. UJ, Kraków 2006.

2. Łoś-Spychalska T., Fiszer M., Śliwińska-Kowalska M., Ocena częstości występowania chorób narządu głosu u nauczycieli, [w:] Otolaryngologia 1/2002, s. 39–44.
3. Pawłowski Z. (red.), Emisja głosu. Struktura, funkcja, diagnostyka, pedagogizacja. Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2008.
4. Polak I., Znaczenie emisji głosu w kształceniu nauczycieli, Materiały I Symposium Naukowego „Problemy pedagogiki wokalne”, Zeszyty Naukowe AM we Wrocławiu, nr 55, Wrocław 1990.
5. Prusiewicz A. (red.), Foniatria kliniczna, PZWL, Warszawa 1992, s. 205.
6. Rzepa M., Motywy podejmowania doskonalenia zawodowego przez nauczycieli. Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych, Tom LXII, 2009, s. 65–79.
7. Śliwińska-Kowalska M. (red.), Głos narzędziem pracy: poradnik dla nauczycieli, Instytut Medycyny Pracy, Łódź 1999.
8. Tarasiewicz B., Emisja głosu w kształceniu nauczycieli: program autorski, [w:] Sinica M. (red.), Edukacja Humanistyczna, t. 5, s. 231–239, Zielona Góra 2007.
9. Tarasiewicz B., Mówię i śpiewam świadomie. Podręcznik do nauki emisji głosu, wyd. Universitas, Kraków 2003.
10. Toczyska B., Głośno i wyraźnie. 9 lekcji dobrego mówienia. GWP, Gdańsk 2007.

Akty prawne:

1. Załącznik do Rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 30 czerwca 2009 w sprawie chorób zawodowych, Dz. U. z dnia 2 lipca 2009, poz. 869.
2. Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 roku, Dz. U. Nr 65, poz. 385, z późn. zm.

Magdalena RZEPA

Instytut Pedagogiki UJ
Zakład Pedagogiki Społecznej i Andragogiki
ul. Batorego 12,
31-135 Kraków
e-mail: magdalena.rzepa@uj.edu.pl

Nauczanie jako środek wychowania penitencyjnego

Teaching as a method of penitentiary education

Słowa kluczowe: resocjalizacja, nauczanie w procesie resocjalizacji, ocena środka oddziaływania resocjalizacyjnego.

Key words: rehabilitation, teaching in a rehabilitation process, the assessment of the impact of social rehabilitation.

Summary

The main problem of this study concerns the evaluation of teaching as a method of rehabilitation in terms of imprisonment for offenders. In these studies a model of diagnostic tests and diagnostic survey method used. Polling was a research method. The study was conducted at Remand Centre in Radom, in June 2008. The research allowed the formulation of conclusions for the practice of prison. Well, more convicted declares its willingness to teaching while serving a prison sentence since taking the actual number of teaching. Striving to change the incentives so as to pass to the implementation of the declarations should be one of the basic elements of educational work in conditions of deprivation of liberty. Moreover, the offer of training should be tailored to the interests of the criminal, labor market needs, and the penalty dimension.

Uwagi wstępne

Nauczanie w procesie resocjalizacji ma już swoją historię, jednak w dzisiejszych czasach odżywa na nowo¹. Jest ono tym środkiem, który pomaga osiągać stawiane cele resocjalizacji penitencyjnej i zmierzać do wzbudzenia w skazanym woli współdziałania w kształtowaniu jego społecznych postaw, w szczególności zaś poczucia odpowiedzialności oraz potrzeby przestrzegania porządku prawnego i tym samym powstrzymywania się od powrotu do przestępstwa. Niniejsze rozważania będą usiłowały zwrócić uwagę na aspekty wiedzy o szkolnictwie przywieziennym z punktu widzenia resocjalizacyjnego i edukacyjnego. Nie wyczerpią jednak poruszonego problemu do końca, bo proces resocjalizacji w polskim systemie penitencyjnym, i nie tylko polskim², jest procesem bardzo złożonym i długotrwałym, a niniejsze opracowanie ma charakter sygnalizacyjny i poglądowy.

¹ R. Musiśłowski, *Nauka i oświata*, w: RPO-MAT, nr 28, s. 100.

² Karta Narodów Zjednoczonych, Statut Międzynarodowego Trybunału Sprawiedliwości i Porozumienie, ustanawiające Komisję Przygotowawczą Narodów Zjednoczonych. San Francisco 1945.06.26 (Dz. U. z 1990 roku, nr 47, poz. 23). D. Gajdus, B. Gronowska, *Europejskie standardy traktowania więźniów*, Toruń 1998, s. 128.

Nauka jest obowiązkiem każdego Polaka do 18. roku życia, niezależnie od sytuacji czy miejsca, w którym się znalazł³, choć oczywiście jest to, że w zależności od sytuacji, w jakiej znalazła się konkretna osoba obowiązek ten będzie różnie realizowany⁴. Jedną z nich może być sytuacja izolacji penitencjarnej i dlatego też w zakładach karnych prowadzi się nauczanie. Jest ono obowiązkowe w zakresie szkoły podstawowej, a także w zakresie ponadpodstawowym i na kursach zawodowych⁵, gdyż wielu skazanych ma wyraźne braki w wykształceniu⁶. Zakład karny ma obowiązek prowadzenia nauczania, stosownie do możliwości i uzdolnień skazanych. Skazani mogą za zgodą dyrektora zakładu karnego uczyć się także w szkołach poza obrębem zakładu karnego, jeżeli spełniają ogólnie obowiązujące wymagania w oświacie publicznej, zachowują się poprawnie oraz nie zagrażają porządkowi prawnemu. Dyrektor może zezwolić skazanemu na udział w konsultacjach i zdawanie egzaminów poza zakładem karnym, z wyjątkiem skazanych na karę dożywotniego pozbawienia wolności⁷. Skazani mają także prawo do samokształcenia⁸. Minister Sprawiedliwości w porozumieniu z Ministrem Edukacji Narodowej, określa w drodze rozporządzenia szczegółowe zasady i tryb prowadzenia nauczania w zakładach karnych⁹. Przepisy prawa karnego wykonawczego, regulujące m.in. kwestie nauczania podają, że skazany, który ukończył szkołę lub kurs otrzymuje odpowiednio świadectwo ukończenia szkoły albo zaświadczenie o ukończeniu kursu, według wzorów ogólnie obowiązujących, bez wskazania, że uzyskał je w czasie wykonywania kary. Skazany zwolniony z zakładu karnego przed zakończeniem roku szkolnego lub szkolenia kursowego może składać w zakładzie egzaminy końcowe, a zwolniony przed okresem klasyfikacji w szkole – otrzymuje zaświadczenie o uczęszczaniu do danej szkoły. Dyrektor zakładu, na wniosek dyrektora szkoły, może zlecić osobom posiadającym wymagane kwalifikacje lub wyspecjalizowanym instytucjom prowadzenie nauczania i kształcenia skazanych w formach pozaszkolnych. W toku nauczania lub kształcenia skazanego w szkole zorganizowanej poza obrębem zakładu dyrektor szkoły powinien uwzględnić zadania w zakresie nauczania, wynikające z indywidualnego programu oddziaływania. Dyrektor zakładu, w którym nie powołano szkoły, może organizować kształcenie, doksztalcenie i doskonalenie zawodowe w formach pozaszkolnych. Przy doborze formy nauczania skazanego uwzględnia się jego uzdolnienia, predyspozycje i okres, jaki pozostaje skazanemu do przewidywanego terminu opuszczenia zakładu. Szkoły są obowiązane współdziałać z dyrektorem zakładu w sprawach dokumentowania informacji osobopoznawczych o skazanych, opracowywania i realizacji indywidualnych programów oddziaływania, przygotowywania i przeprowadzania okresowych ocen postępów w procesie resocjalizacji, występowania o udzielenie skazanym nagród, wymierzania kar dyscyplinarnych oraz wniosków o warunkowe przedterminowe zwolnienie, określania warunków socjalno-bytowych skazanych w miejscach zakwaterowania i na terenie szkoły, motywowania skazanych do podejmowania i kontynuowania nauki, organizacji nauki własnej skazanych oraz zajęć kulturalno-oświatowych, organizacji naboru

³ Art. 70 ust. 1 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz. U. z dnia 16 lipca 1997 r.).

⁴ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 00.79.890). Kodeks karny wykonawczy. Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. (Dz. U. z 1997 roku, nr 90, poz. 557).

⁵ Art. 130 § 1 K.k.w.

⁶ M. Bramska, *Realizacja prawa skazanego do kształcenia*, w: RPO – MAT, nr 42, s. 259–264.

⁷ Art. 131. § 1,2,3 K.k.w.

⁸ A. Szymanowska, *Więzienie i co dalej*, Warszawa 2003, s. 193.

⁹ Art. 134. K.k.w.

skazanych do nauczania, określenia porządku wewnętrznego nauczania w sposób umożliwiający prawidłową realizację procesu dydaktycznego. Skazani skierowani do nauczania w szkołach nabywają umiejętności zawodowe zgodnie z dokumentacją programową w toku pracy produkcyjnej lub usługowej w zakładach pracy na terenie i poza terenem zakładu karnego, w ramach zajęć laboratoryjnych, pracowni technicznej i innych odpowiednich, organizowanych na zasadach powszechnie stosowanych, w formach łączonych oraz na zajęciach praktycznych w warsztatach szkolnych lub szkoleniowych.

Tabela 1. Zezwolenia udzielone skazanym na uczestniczenie w nauczaniu, szkoleniu, zajęciach terapeutycznych, kulturalno-oświatowych lub sportowych organizowanych poza terenem zakładu karnego w latach 2004–2007¹⁰

Przepustki i zezwolenia określone w:	Liczba osób korzystających				Liczba zezwoleń			
	2004	2005	2006	2007	2004	2005	2006	2007
Ogółem	8 776	12 400	17 465	21 296	25 888	34 199	52 324	65 438
Art. 91 pkt 3 kkw	556	944	2 031	2 219	4 092	6 295	13 910	17 350
nauczanie	221	242	485	620	2 462	3 157	5 982	8 607
szkolenie	71	263	771	654	399	1 126	5 319	5 242
zajęcia terapeutyczne	264	439	775	945	1 231	2 012	2 609	3 501
Art. 91 pkt 4 kkw	5 428	8 107	11 364	14 361	10 118	14 761	21 703	28 696
zajęcia kult.-oświatowe	3 190	5 000	7 569	10 144	5 518	7 917	11 800	17 647
sportowe	2 238	3 107	3 795	4 217	4 600	6 844	9 903	11 049
Art. 92 pkt 3 kkw	455	462	646	806	3 755	3 835	3 983	5 681
nauczanie	254	217	258	276	2 700	2 379	2 236	2 429
szkolenie	25	62	159	245	178	564	927	2 154
zajęcia terapeutyczne	176	183	229	285	877	892	820	1 098
Art. 92 pkt 4 kkw	1 374	1 529	2 076	2 322	3 208	3 443	6 034	5 786
zajęcia kult.-oświatowe	763	812	1 204	1 372	1 552	1 627	3 224	3 411
sportowe	611	717	872	950	1 656	1 816	2 810	2 375
Art. 92 pkt 5 kkw	871	1 209	1 194	1 393	3 985	4 538	5 445	6 440
zajęcia kult.-oświatowe	684	896	881	1 054	3 320	3 517	3 702	4 504
sportowe	187	313	313	339	665	1 021	1 743	1 936
Art. 131 §2 kkw	92	149	154	195	730	1 327	1 249	1 485

Szkoły przywieszienne są szkołami dla dorosłych i wchodzą w system edukacji dorosłych, który opisuje m.in. prof. T. Aleksander¹¹. Do systemu kształcenia w zakładach karnych kieruje się osadzonych zgodnie z podgrupami klasyfikacyjnymi, tj.: młodociani, dorośli odbywający karę pozbawienia wolności po raz pierwszy i recydywiści, w celu doboru indywidualnych metod resocjalizacji. Do nauczania skazanych kierują komisje penitencjarne, tj. kolegiałne organa administracji jednostek penitencjarnych. Komisje penitencjarne podejmują także decyzje w sprawie wycofania skazanego z nauczania. Taką decyzję podejmuje się w następujących przypadkach: naganne zachowanie osadzonego, godzące w bezpieczeństwo jednostki, odmowa przez skazanego uczęszczania do szkoły, stwierdzonych deficytów uniemożliwiających spełnienie wymagań uczniowskich przez osadzonego, transportu na polecenie sądu, prokuratury i innych uprawnionych organów, w przypadku jeżeli przerwa trwa dłużej niż 50% czasu przewi-

¹⁰ Analizy Centralnego Zarządu Służby Więziennej w Warszawie.

¹¹ T. Aleksander, *Andragogika*, Ostrowiec Świętokrzyski 2002.

dzianego na realizację zajęć w danym semestrze, niepowrotu z czasowego zwolnienia, jeżeli przerwa w nauce z tego powodu jest dłuższa niż 50% czasu przewidzianego na realizację obowiązku szkolnego, pogorszenia stanu zdrowia słuchacza wykluczającego możliwość uczestnictwa w zajęciach lekcyjnych, nieuzyskania promocji na wyższy semestr i braku możliwości jego powtarzania.

Dla zobrazowania opisywanych kwestii pragnę przedstawić dane z kilku ostatnich lat dotyczących liczby osób korzystających z zezwoleń na opuszczenie jednostek penitencjarnych ze względu na podjętą naukę oraz liczby zezwoleń udzielonych w tym celu.

Na koniec warto dodać, że szkoły przywieszienne kształtując i ucząc zawodu dopomagają skazanym w rozwoju i usiłują rozbudzić ich zainteresowania. I choć podatność i uległość dorosłych uczniów na wpływy i oddziaływania wychodzące jest o wiele mniejsza niż skłonność dzieci, to jednak w szkole przywiesziennej jest możliwe działanie kształcące, a może raczej przekształcające pewne przyzwyczajenia, poglądy, zasady postępowania, ideały.

Problematyka i metodyka badawcza

Główny problem badawczy został zawarty w następującym pytaniu: w jaki sposób skazani odbywający karę pozbawienia wolności oceniają nauczanie jako środek resocjalizacji? Aby móc zrealizować cel opracowania, przyjęto następującą hipotezę: nauczanie stanowi jeden ze środków oddziaływania penitencjarnego, a skazani wyrażają określony stosunek do niego. W niniejszych badaniach posłużono się modelem badań diagnostycznych. T. Pilch twierdzi, że są to jedne z najpowszechniejszych badań, które mają na celu „diagnozę określonego stanu rzeczy lub zdarzenia. Znamy objawy, skutek – poszukujemy przyczyn, źródeł, okoliczności, uwarunkowań”¹². Janusz Gnitecki uważa, że „procedura diagnostyczna w pedagogice empirycznej to czynność badawcza polegająca na ustaleniu czy jednostka jako indywidualność ludzka spełnia wymagania w zakresie umiejętności wykonywania pewnych operacji na materiale rzeczowym, czynnościowym, semantycznym w ściśle ustalonych warunkach (obiektywnych, subiektywnych) realizacji procesu edukacji w pewnym momencie czasowym”¹³. Do badań posłużono się metodą sondażu diagnostycznego. Ta metoda badawcza najczęściej znajduje swe zastosowanie w badaniach prowadzonych następującymi technikami: ankiety, rozmowy i wywiadu¹⁴. Technika badawczą była ankieta. Do tego celu został skonstruowany autorski kwestionariusz ankiety. Badania zostały przeprowadzone w Areszcie Śledczym w Radomiu, w czerwcu 2010 roku na grupie 82 skazanych, odbywających karę pozbawienia wolności w zakładzie karnym typu zamkniętego i półotwartego.

Analiza wyników badań własnych

Wykształcenie jest jednym z najważniejszych elementów życia człowieka, który pozwala mu na zdobycie satysfakcjonującej i dobrze płatnej pracy, ale także na rozwijanie swoich zdolności, na realizację marzeń i planów życiowych. Stanowi także jeden z podstawowych środków

¹² T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1998, s. 20. T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, s. 37.

¹³ J. Gnitecki, *Wstęp do metod i przetwarzania wyników badań w naukach pedagogicznych*, Poznań 2004, 155.

¹⁴ M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2003, s. 251.

oddziaływania resocjalizacyjnego w warunkach penitencjarnych. Jest sposobem do osiągnięcia celu, który sobie wyznaczamy. Określa poziom intelektualny człowieka i jego pozycję w społeczeństwie. Tak więc możliwość kontynuowania nauki w zakładzie karnym jest olbrzymią szansą dla tych więźniów, którzy pragną zmienić swoje życie. Nauczanie jest ważnym sposobem oddziaływania na skazanych, gdyż nie tylko pomaga im zdobyć wykształcenie i wypełnić wolny czas, ale przede wszystkim pomaga osadzonym w lepszej readaptacji po opuszczeniu zakładu karnego. Wykształcenie podnosi ich samoocenę i pozwala im lepiej odnaleźć się w nowej dla nich rzeczywistości.

Tabela 2. Chęć kontynuowania nauki szkolnej podczas odbywania kary pozbawienia wolności

Odpowiedzi	Zakład karny typu półotwartego		Zakład karny typu zamkniętego		Suma	
	N	%	N	%	N	%
Tak	21	52,5	26	61,9	47	57,32
Nie	12	30	11	26,2	23	28,04
Nie wiem	7	17,5	5	11,9	12	14,64
Razem	40	100	42	100	82	100

Z danych zawartych w tabeli 2 wynika, że blisko 60% badanych skazanych deklaruje chęć kontynuowania nauki szkolnej w czasie odbywania kary pozbawienia wolności, z czego 21 skazanych (52,5% skazanych w zakładzie karnym typu półotwartego) oraz 26 w zakładzie karnym typu zamkniętego (blisko 62% badanych w zakładzie karnym typu zamkniętego). Brak chęci podjęcia nauczania w warunkach więziennych wyraża blisko 30% ogółu badanych, z czego 12 skazanych w zakładzie karnym typu półotwartego i 11 w zakładzie karnym typu zamkniętego, co stanowi odpowiednio 30% i 26% badanych w poszczególnych grupach. Niezdecydowanych na podjęcie nauki jest blisko 15% ogółu badanych, z czego 7 skazanych z zakładu karnego typu półotwartego (blisko 18% badanych dla tej grupy) oraz 5 z zakładu karnego typu zamkniętego (blisko 12% badanych dla tej grupy).

Po przedstawieniu preferencji skazanych w zakresie deklaracji chęci podjęcia nauczania w czasie odbywania kary pozbawienia wolności pragnę zaprezentować autentyczne zaangażowanie się badanych w proces nauczania szkolnego w ich ocenie. Dane te zostaną przedstawione poniżej.

Tabela 3. Korzystanie z nauczania szkolnego w czasie odbywania kary pozbawienia wolności

Odpowiedzi	Zakład karny typu półotwartego		Zakład karny typu zamkniętego		Suma	
	N	%	N	%	N	%
Uczestniczę w nauczaniu	12	30	5	11,9	17	20,73
Nie uczestniczę w nauczaniu	28	70	34	81	62	75,61
Brak odpowiedzi	–	–	3	7,1	3	3,66
Razem	40	100	42	100	82	100

W badaniach wyróżniono trzy kategorie odpowiedzi: uczestniczę w nauczaniu, nie uczestniczę w nauczaniu oraz brak odpowiedzi dla obu badanych grup. Analiza zebranych danych

pozwala stwierdzić, że występują poważne różnice w zakresie liczby skazanych uczestniczących w procesie nauczania w czasie odbywania kary pozbawienia wolności. Wprawdzie ma to swoje uzasadnienie w przepisach prawa karnego wykonawczego, ale tych różnic nie można wyłącznie nimi tłumaczyć. W trakcie odbywania kary pobawienia wolności w zakładzie karnym typu półotwartego z nauczania korzysta 12 osadzonych (30%), natomiast 28 skazanych (70%) nie korzysta z nauczania, zaś w zakładzie karnym typu zamkniętego proporcje te są zupełnie odwrotne. W nauczaniu uczestniczy zaledwie 5 skazanych, co stanowi blisko 12% skazanych w badanej grupie. Znamionym aspektem badań jest także pojawiająca się kwestia „brak odpowiedzi”, która pojawia się wyłącznie w zakładzie karnym zamkniętego.

Jedną z badanych kwestii badawczych było rozstrzygnięcie potrzeby organizowania szkół działających na terenie zakładów karnych i aresztów śledczych w ocenie badanych. Dane zebrane na ten temat przedstawione są poniżej.

Tabela 4. Czy na terenie zakładu karnego powinny funkcjonować szkoły w ocenie badanych?

Odpowiedzi	Zakład karny typu półotwartego		Zakład karny typu zamkniętego		Suma	
	N	%	N	%	N	%
Tak	32	80	36	85,7	68	82,93
Nie	2	5	2	4,8	4	4,88
Nie wiem	6	15	4	9,5	10	12,19
Razem	40	100	42	100	82	100

Zdecydowana większość badanych, bo blisko 83% uznała, że istnieje potrzeba tworzenia i prowadzenia szkół, które działałyby przy areszcie śledczym, z czego większa liczba badanych deklarujących taką potrzebą odbywa karę pozbawienia wolności w zakładzie karnym typu zamkniętego, ponad 85% dla tej grupy badawczej oraz 80% skazanych przebywających karę pozbawienia wolności w zakładzie karnym typu półotwartego. Podobny odsetek skazanych w poszczególnych typach zakładów karnych uważa, że nie ma potrzeby tworzenia szkół przywieziennych, ale odnotować należy, iż jest to ok. 5%. Nie ma zdania na badany temat 15% badanych z zakładu karnego typu półotwartego i blisko 10% badanych z zakładu karnego typu zamkniętego.

Kolejna kwestia dotyczyła uczestnictwa skazanych w kursach i szkoleniach zawodowych. Uzyskane dane zostaną przedstawione poniżej.

Tabela 5. Uczestnictwo skazanych w kursach i szkoleniach zawodowych

Odpowiedzi	Zakład karny typu półotwartego		Zakład karny typu zamkniętego		Suma	
	N	%	N	%	N	%
Tak	13	32,5	5	11,9	18	21,95
Nie	27	67,5	36	85,7	63	76,83
Brak odpowiedzi	–	–	1	2,4	1	1,22
Razem	40	100	42	100	82	100

Podobnie jak w nauczaniu w kursach i szkoleniach zawodowych uczestniczy 13 osadzonych (32,5%), a 27 więźniów (67,5%) nie korzysta z tej możliwości w zakładzie karnym typu

półotwartego. W zakładzie karnym typu zamkniętego proporcje te są odwrotne i zaledwie 5 skazanych, co stanowi blisko 12% badanych w tej grupie skazanych podejmuje szkolenie kursowe lub zawodowe. Proporcje te są podobne także w zakresie poprzedniego aspektu badań związanego z podejmowaniem nauczania szkolnego przez skazanych.

Następnym elementem niniejszych badań było ustalenie, czy w ocenie skazanych nauczanie może przyczynić się poprawy całokształtu oddziaływań resocjalizacyjnych. Dane zebrane na ten temat są zaprezentowane poniżej.

Tabela 6. Czy nauczanie jest w stanie poprawić jakość oddziaływania resocjalizującego w ocenie badanych

Odpowiedzi	Zakład karny typu półotwartego		Zakład karny typu zamkniętego		Suma	
	N	%	N	%	N	%
Zdecydowanie tak	20	50	20	47,6	40	48,78
Chyba tak	14	35	14	33,3	28	34,15
Zdecydowanie nie	–	–	2	4,8	2	2,44
Chyba nie	1	2,5	2	4,8	3	3,66
Nie wiem	5	12,5	4	9,5	9	10,97
Razem	40	100	42	100	82	100

Blisko połowa badanych, czyli po 20 osób (50% w zakładzie karnym typu półotwartego i 47,6% badanych w zakładzie karnym typu zamkniętego) uznała, że nauczanie zdecydowanie poprawia jakość oddziaływań resocjalizacyjnych, po 14 skazanych (35% badanych w zakładzie karnym typu półotwartego i 33,3% badanych w zakładzie karnym typu zamkniętego) odpowiedziało, że nauczanie chyba poprawia jakość tych oddziaływań. 5 więźniów w zakładzie karnym typu półotwartego (12,5% badanych dla tej grupy) i 4 w zakładzie karnym typu zamkniętego (9,5% badanych dla tej grupy) nie ma zdania na ten temat. W zakładzie karnym typu półotwartego nie ma żadnej odpowiedzi „zdecydowanie nie” jako oceny nauczania w zakładzie karnym. W zakładzie karnym typu zamkniętego pojawiają się dwie takie odpowiedzi.

Jedną z interesujących kwestii w niniejszych badaniach była ocena nauczania w procesie resocjalizacji przez badanych skazanych. Dane zebrane w czasie badań zostały zaprezentowane poniżej.

Tabela 7. Ocena nauczania jako środka oddziaływania resocjalizującego przez skazanych

Odpowiedzi	Zakład karny typu półotwartego		Zakład karny typu zamkniętego		Suma	
	N	%	N	%	N	%
0	1	2,5	1	2,4	2	2,44
1	–	–	3	7,1	3	3,66
2	6	15	1	2,4	7	8,54
3	13	32,5	6	14,3	19	23,17
4	5	12,5	6	14,3	11	13,41
5	5	12,5	2	4,8	7	8,54
6	10	25	15	35,7	25	30,49
Brak oceny	–	–	8	19,1	8	9,75
Razem	40	100	42	100	82	100

Z tabeli 7 wynika następująca ocena nauczania przez skazanych odbywających karę pozbawienia wolności w zakładzie karnym typu półotwartego i zamkniętego. Oceny tej dokonano na sześciostopniowej skali, powiększonej o dodatkowy punkt „brak oceny”, gdyż w ankietach pojawiały się takie dane. Ten brak oceny pojawił się wyłącznie wśród skazanych odbywających karę pozbawienia wolności w zakładzie karnym typu zamkniętego, skazani z zakładu karnego typu półotwartego dokonali wyboru zgodnie z proponowaną skalą, przy czym w proponowanej skali 0 oznaczało najbardziej negatywną ocenę nauczania, a 6 najbardziej pozytywną. 30% badanych oceniło nauczanie bardzo dobrze, przy czym w zakładzie karnym typu półotwartego było 10 takich ocen, co stanowi 25% badanych dla tej grupy, a w zakładzie karnym typu zamkniętego 15, czyli ponad 36% badanych dla tej grupy.

Na poziomie trójkowym oceniło nauczanie ponad 23% badanych, przy czym w zakładzie karnym typu półotwartego było 13 takich ocen, co stanowi 32,5% badanych dla tej grupy, a w zakładzie karnym typu zamkniętego 6, czyli ponad 14% badanych dla tej grupy. Na poziomie czwartym umiejscowiło swoje oceny 13,5% badanych i ten poziom oceny był podobny zarówno wśród skazanych odbywających karę pozbawienia wolności w zakładzie karnym typu półotwartego, jak i zamkniętego.

Konkluzje dla praktyki penitencjarnej

Z przedstawionych wyżej badań oraz analiz pragnę zaproponować następujące konkluzje dla praktyki wychowawczej realizowanej w warunkach penitencjarnych. Z badań wynika, że więcej skazanych deklaruje chęć podjęcia nauczania w czasie odbywania kary pozbawienia wolności od faktycznej liczby podejmujących nauczanie. Może to być spowodowane kilkoma czynnikami. Po pierwsze być może nie dopełnili wszystkich działań formalnych związanych ze skierowaniem i przyjęciem ich do nauczania w czasie odbywania kary pozbawienia wolności bądź, po wtóre, występuje rozbieżność pomiędzy oświadczeniami skazanymi a realnymi postawami wobec konkretnych problemów, po trzecie oferta nauczania w czasie odbywania kary pozbawienia wolności jest niezbyt atrakcyjna i aktualna w ocenie skazanych. W mojej ocenie skazani także wyrażają pejoratywny stosunek do jakichkolwiek oddziaływań resocjalizacyjnych podejmowanych w warunkach więziennych. We wszystkich przypadkach jednakowoż można podjąć odpowiednie kroki wychowawcze i resocjalizacyjne polegające chociażby na systematycznym motywowaniu podopiecznych do podejmowania kształcenia, nakłanianiu ich do tego poprzez nakładanie takiego obowiązku w indywidualnych programach oddziaływania resocjalizacyjnego. Po drugie należy ciągle dążyć do zmiany motywacji, tak aby deklaracje przechodziły do realizacji oraz być może dopasowywać ofertę kształcenia do zainteresowań skazanych, potrzeb rynku pracy, a także wymiaru kary. Być może także należy rozważyć stosowanie środków probacyjnych dla tych, którzy podejmują naukę w czasie odbywania kary pozbawienia wolności. Jest to postulat, który należy rozważyć, tym bardziej że lepsze oceny zyskuje nauczanie w zakładzie karnym typu zamkniętego, gdzie może być ono realizowane, poza małymi wyjątkami, wyłącznie na terenie jednostki penitencjarnej. Jeżeli wprowadzanie optymalnego modelu nauczania w polskich więzieniach napotyka na wielkie przeszkody, bezwzględnie należy pielęgnować przynajmniej taki zakres nauczania i edukacji w polskim systemie penitencjarnym, jaki funkcjonuje do tej pory. W moim przekonaniu najwyższy czas wprowadzić ideę optymizmu penitencjarnego. Wyrażam przekonanie, że należy brać pod uwagę argumenty, które podnoszą

osoby pozbawione wolności w trakcie wykonywania tej kary i je realizować. Realizacja nie może oczywiście być bezmyślna, ale wydaje się, że część postulatów zasługuje na uznanie i ratyfikowanie.

Bibliografia

1. Aleksander T., *Andragogika*, Ostrowiec Świętokrzyski 2002.
2. Analizy Centralnego Zarządu Służby Więziennej.
3. Bramska M., Realizacja prawa skazanego do kształcenia, w: RPO – MAT, nr 42.
4. Gajdus D., Gronowska B., *Europejskie standardy traktowania więźniów*, Toruń 1998.
5. Gnitecki J., *Wstęp do metod i przetwarzania wyników badań w naukach pedagogicznych*, Poznań 2004.
6. Karta Narodów Zjednoczonych, Statut Międzynarodowego Trybunału Sprawiedliwości i Porozumienie, ustanawiające Komisję Przygotowawczą Narodów Zjednoczonych. San Francisco 1945.06.26 (Dz. U. z 1990 roku, nr 47, poz. 23).
7. Kodeks karny wykonawczy. Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r., (Dz. U. z 1997 roku, nr 90, poz. 557).
8. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz. U. z dnia 16 lipca 1997 r.).
9. Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2003.
10. Musidłowski R., *Nauka i oświata*, w: RPO-MAT, nr 28.
11. Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1998.
12. Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001.
13. Szymanowska A., *Więzienie i co dalej*, Warszawa 2003.
14. Ustawa z dnia 7 września 1991 r., o systemie oświaty (Dz. U. 00.79.890).
15. Widelak D., *Kształcenie osadzonych w polskiej praktyce penitencjarnej*, w: Jasiński Z., Kurek A., Widelak D. (red.), *W dziesięciolecie polskiego więziennictwa. Księga jubileuszowa*, Opole 2008.
16. Zając M., *Kształcenie, rozwój zawodowy więźniów na podstawie kierunków, przejawów i standardów europejskich na rynku pracy*, „Przegląd Więziennictwa Polskiego”, nr 54, Warszawa 2007.

dr Krzysztof LINOWSKI

Politechnika Radomska

e-mail: krzysztoflinowski@poczta.onet.pl

Jak nauczyć ucznia skutecznego kierowania sobą w procesie uczenia się?

How to teach a student an effective self-management in educational process?

Słowa kluczowe: skuteczne kierowanie sobą, zarządzanie uczniem, proces uczenia się, cztery role nauczyciela, rozwój osobowości ucznia, typy uczniów, nauczyciel jako mentor, trener, lider, partner.

Key words: effective self-management, management of a student, educational process, four different roles of teacher, development of a student's personality, types of students, teacher as a mentor, couch, leader, partner.

Summary

Four deferent roles of a teacher are presented. It is claimed that teachers can act as Mentors, Couches, Leaders or Partners in educational process. Presented research shows that students whose teachers have performed all the four roles, better manage their own education and achieve better results. Students who are less effective as students have been thought by teachers who acted as Coaches and Mentors while avoiding the roles of Leader and Partner.

Istotnym elementem w procesie edukacji jest przygotowanie ucznia do skutecznego kierowania sobą w procesie uczenia się. Prawdziwy talent pedagogiczny dobrych nauczycieli przejawia się tym, że „potrafią łączyć dużą wiedzę merytoryczną z dobrym zarządzaniem uczniem w procesie uczenia. Podobnie jak w biznesie, tak na uczelni wyższej czy szkole dobry nauczyciel dąży się do wykształceniu w uczniu umiejętności samodzielnego kierowania sobą w procesie uczenia się. Dlatego w pracy proponuję zastosowanie modelu i pojęć stosowanych w biznesie do skutecznego kierowania sobą w procesie uczenia się ucznia. Kierowanie innymi i kierowanie sobą jest szczególnie intensywnie badane w biznesie, bo w sposób bezpośredni przekłada się na wyniki finansowe firm pod znamienym tytułem – zarządzanie zasobami ludzkimi. Mówi się często, że zasób ludzki jest najcenniejszym kapitałem współczesnej firmy (Griffin, 2004; Koźmiński, 2006; Drucker, 2000). Zasada ta dotyczy też szkół. Od jakości ich kadr i poziomu uczących się uczniów zależy np. pozycja w rankingu najlepszych szkół.

Jeden z największych guru zarządzania Peter Drucker sformułował tezę, które leży u podstaw procesu kierowania sobą. „Najpierw zarządzaj sobą, potem organizacją... Nie można zarządzać innymi lepiej, niż zarządza się sobą” (Drucker, 2000).

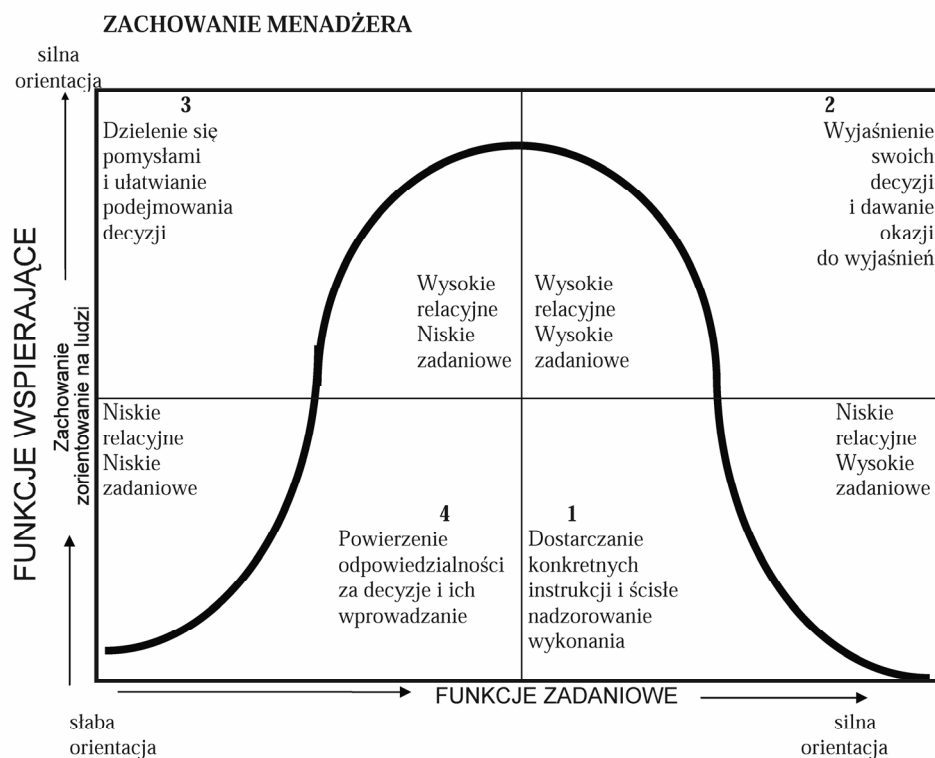
Pojęcia podstawowe

Badania przeprowadzone na uniwersytecie Michigan pod kierownictwem Rensisa Likerta w latach czterdziestych wyodrębniły dwie podstawowe funkcje zachowań menadżerów (za Griffin, 2004: 440):

- funkcje zadaniową,
- funkcję wspierającą.

Funkcja zadaniowa i wspierająca są to dwa różne style menadżerów. Menadżer nastawiony na zadanie, zwraca większą uwagę na wykonanie zadań niż na rozwój osobisty członka zespołu. Menadżer nastawiony na wspieranie zwraca większą uwagę na motywowanie niż na kontrolowanie. W praktyce nie występują tak czyste typy stylów. Większość menadżerów stosuje w praktyce mix tych dwóch stylów (Stoner, Freeman, Gilbert, 1998: 460).

Elastyczność stylu i umiejętność oceny sytuacji jest kluczem efektywnego kierowania.



Rys 1. Zachowania menadżerów

Źródło: opracowanie własne na podstawie T. Koch, *Zarządzanie jakością*, [w:] C. Butler, J. Koch, M. Moszkowicz, T. Koch, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Wrocławskie Centrum Transferu i Technologii PW. Wrocław 1998, s. 147–168.

Kierowanie uczniem w myśl tego modelu zależy od poziomu jego kompetencji i motywacji. Można zaproponować cztery typy uczniów w zależności od tych zmiennych.

Uczeń – zmotywowany:

Posiada wystarczającą motywację, jednak brakuje mu kompetencji.

Uczeń – zawodnik:

Doszedł do pewnego poziomu kompetencji i motywacji, ale obecnie w swojej pracy przeżywa kryzys, np. spowodowany tym, że przestał się rozwijać.

Uczeń – wypalony:

Posiada pewne umiejętności, jednak brak mu mobilizacji spowodowanej brakiem efektów lub napotkanymi trudnościami.

Uczeń – partner:

Posiada wysokie kompetencje i wysoki poziom motywacji, umie sobą zarządzać. Przejmuje odpowiedzialność za wykonywane przez siebie zadanie.

W zależności od kompetencji i motywacji ucznia – nauczyciel powinien występować w czterech różnych rolach.

Nauczyciel jako mentor:

Taki pedagog ucznia zmotywowanego powinien w jak najlepszy sposób przekazywać mu wiedzę, którą posiada. Starać się, by w jak najlepszy sposób chłonał przekazywane wiadomości, korzystając z jego silnej motywacji. Nauczyciel powinien być asertywny, zdecydowany, pewny swoich racji. Zadaniem mentora jest dostarczanie konkretnych instrukcji i ściśle nadzorowanie wykonania zadania.

Nauczyciel jako trener:

Taki nauczyciel powinien być bardzo rozważny w podejmowaniu swoich działań. Na początku powinien dobrze poznać ucznia, jego zalety, wady, predyspozycje. Pedagog w tym przypadku ma przed sobą poważne zadanie, albowiem musi od podstaw ukształtować ucznia – zarówno jego motywację, jak i kompetencje. Powinien równomiernie i w miarę równocześnie dawkować wiedzę, jak i działania mające na celu zachęcenie do pracy. Podnosić albo opuszczać poprzeczkę w zależności od stanu psychofizycznego ucznia. Pedagog musi być przede wszystkim cierpliwy, opanowany. Powinien opracować pewien system wzmocnień, tak pozytywnych, jak i negatywnych (*nieobojętne dla organizmu bodźce*), w którym znajdą się zarówno reprimendy, jak i nagrody za wykonywaną przez ucznia pracę. Nauczyciel jako trener powinien motywować, zachęcać do pracy, każdy nawet najmniejszy sukces wynagradzać np. dobrą oceną, ale także stosować wzmocnienia negatywne za niesumienność.

Nauczyciel jako lider:

Nauczyciel jako lider potrafi inspirować uczniów, być dla nich przykładem. Zadaniem lidera jest budowanie w uczniach wyższej motywacji.

Pięknie o takiej postawie mówi Antoine de Saint Exupéry:

„Jeżeli chcesz zbudować statek, nie przywołuj mężczyzn, żeby zdobyć drewno i rozdzielić pracę, ale rozbudź w nich tęsknotę za otwartym, nieskończonym morzem”.

Nauczyciel w roli partnera

To jest chyba najprzyjemniejsza rola nauczyciela, który odnalazł już z uczniem wspólną więź i jedyne, co pozostało, to kontynuować osiągnięty dotąd sukces. Teraz należy wyznaczać kolejne cele i wspólnie jako partnerzy dążyć do ich osiągnięcia, bo tylko wzajemne zrozumienie i wspólna praca gwarantuje sukces, np. zachęcić do pracy zgłoszeniem do konkursu bądź staraniem o stypendium czy staż w renomowanej firmie. Zadaniem nauczyciela-partnera jest powierzenie uczniowi odpowiedzialności za decyzje i ich wprowadzanie.

Nauczanie ucznia jak kierować sobą, polega w pierwszym etapie na dobrym kierowaniu uczniem w procesie uczenia. Bycie dla ucznia mentorem, trenerem, modelem i partnerem. Proces ten może być realizowany przez jednego pedagoga w krótkim czasie, np. semestr lub przez kilku pedagogów w ciągu kilkuletniego procesu edukacyjnego.

Badania

W badaniach chcieliśmy sprawdzić, jak studenci (o wysokich zdolnościach muzycznych) umieją kierować sobą w procesie uczenia się. Badania przeprowadzono na 38-osobowej grupie studentów I roku AM w Łodzi realizujących program Studium Pedagogicznego. Wszystkie te osoby przeszły wcześniej egzamin wstępny, który wyłonił najbardziej uzdolnionych muzycznie przyszłych studentów. Badania były jakościowe, polegały na analizie napisanych przez ww. studentów esejów pt. „Jak kieruję sobą w procesie uczenia się”.

W wyniku tej analizy pojawił się podział na studentów lepiej kierujących sobą w procesie uczenia się LKS (21 osób) i słabiej kierujących sobą SKS (17 osób). Ci, którzy lepiej kierowali sobą osiągalni też lepsze wyniki w nauczaniu. Studenci z grupy lepiej kierujących sobą mieli nauczycieli, którzy występowali we wszystkich czterech rolach, stosownie do poziomu kompetencji i motywacji ucznia. Idąc śladami swoich nauczycieli, świadomie przejęli wobec siebie postawę mentora, trenera, lidera i partnera.

Przykład (wypowiedź studenta z grupy lepiej kierujących sobą – LKS)

Mentor

W kierowaniu sobą często jestem dla siebie mentorem. Umieję na tyle siebie zmobilizować, by samemu sobie narzucić jakiś system pracy i sięgając do swojej pamięci czy też wiedzy, potrafić sobie przypomnieć, co w danym momencie powinienem zrobić, by moje problemy techniczne zniknęły. Czasem muszę przypomnieć sobie swoje najlepsze wykonania i pomyśleć, jakie techniczne błędy popełniam teraz i co mogę zaczerpnąć z poprzednich wykonań, by w obecnej pracy otrzymać oczekiwany efekt. Kiedy przygotowuję nowy utwór, często sięgam do starszych nagrań, na których jestem pewien, że wykonanie techniczne jest dobre i staram się na tej podstawie szukać środków do rozwiązania powstałego problemu technicznego. Muszę wiedzieć, jaką ścieżką należy pójść, by dojść do upragnionego celu, a następnie mieć w sobie tyle samozaparcia, by właśnie tą drogą podążać i borykać się z problemami, jakie na niej spotykam.

Trener

Motywowuję samego siebie najczęściej wizją korzyści płynących z wykonania danego zadania. Na kartce papieru układam sobie scenariusz tego, jakie będę miał plusy, gdy wykonam

zadanie i jak bardzo będę mógł pójść do przodu w realizacji swoich zamierzeń związanych ze śpiewem. Układam sobie również wizję kolejnego celu, jaki będę mógł osiągnąć, gdy uporam się z podjętą teraz inicjatywą i jak bardzo przybliży mnie to do mojego ostatecznego celu, jakim jest bycie śpiewakiem operowym. Będąc dla siebie trenerem, wyznaczam sobie zadania do wykonania. Wtedy kontroluję siebie oraz swoje postępy. Zakładam sobie, jakie problemy techniczne muszę w określonym czasie rozwiązać, czy też ile arii powinienem w danym czasie rozczystać, do jakiego stopnia powinienem opracować utwory. Później sam wymagam od siebie tego, co sobie założyłem, także pilnuję się co do wykonania zadań. Zawsze sam wobec siebie staram się stosować wzmocnienia pozytywne – tym stają się dla mnie myśli o efektach, jakie osiągnę, zdobywając wcześniej założone cele.

Lider

Ponieważ jestem osobą, która bardzo szybko zapala się do różnych przedsięwzięć, ale nie zawsze doprowadza je stuprocentowo do końca, często miewam chwilowe wypalenie, które nie pozwala mi ruszyć z punktu, w którym się zatrzymałam, jak to się zdarza bardzo często osobom w całości poświęcającym własną energię na wykonanie podjętego wyzwania. W tej chwili staję się dla siebie mistrzem. We własnym wnętrzu próbuję szukać motywacji do działania, jakiej nie dostarcza mi świat zewnętrzny. Myślę wtedy nad podjętym celem, pytam sama siebie, jakie będę miała korzyści, gdy cel swój wykonam, a jakie straty może mi przynieść jego niewykonanie.

Partner

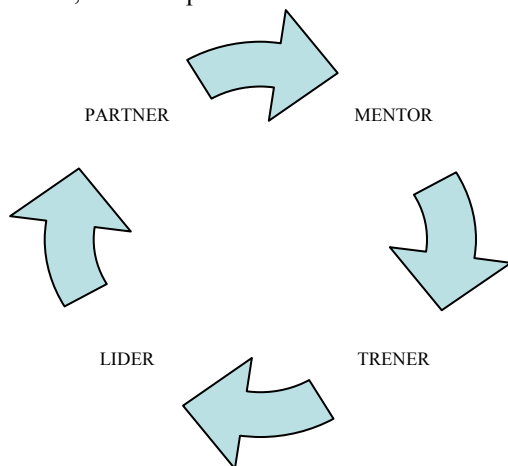
Kiedy dobrze czuję się w tym co, robię, mam dokładnie rozplanowaną pracę nad sobą, wszystko idzie po mojej myśli, mam ogromną motywację i kompetencje wystarczające do osiągnięcia tego, na czym mi zależy. Wtedy mogę w zarządzaniu sobą poczuć się dla siebie partnerem (M. F.).

Lepiej kierujący sobą LKS

Posługują się w rozmowach z samym sobą precyzyjnymi instrukcjami, np.:
w roli mentora mówią:

- RÓB codziennie jeden takt partytury wolno, bez pomyłek, aż osiągniesz płynność,
- NIE RÓB – nie czytaj szybko z pomyłkami,
W roli trenera stosują wzmocnienia, rozmowę, szukają rozwiązania problemu:
- WZMOCNIENIA (+) – Bardzo dobrze, Robisz postępy, Bardzo mi się podoba to, jak zagrałem
- WZMOCNIENIA (-) – Gdy nie zaliczę tego przedmiotu – nie zaliczę semestru, Jeśli nie opracuję tego utworu – nie pójde na imprezę, Ostatnio też nie zrobiłem tego utworu
- ROZMOWA – W czym tkwi problem, Jak rozwiązać ten problem? Jak mogę sobie pomóc,
w roli lidera stosują reguły wywierania wpływu:
- Reguła zaangażowania i konsekwencji – Takie są reguły zaliczenia przedmiotu i ja ich nie zmienię, to wiem i nie ma „zmiłuj się” – muszę opracować ten utwór.
- Reguła autorytetu – Mam takie zasady – trzeba poprawnie opracować te chorały.
w roli partnera:
- Przychodzę na zajęcia przygotowany, jeśli nie, to dzwonię.

Lepiej zarządzający sobą, dzięki lepszemu planowaniu zapobiega, kryzysom, lepiej jest przygotowany na zagrożenia. Lepiej zarządzający sobą przechodzą przez cały cykl zarządzania sobą od mentora, trenera, lidera do partnera.

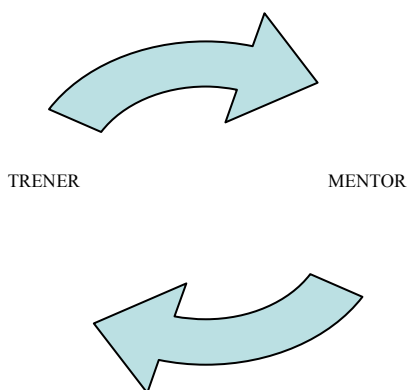


Rys. 2. Cykl kierowania sobą od mentora, trenera, lidera do partnera

Źródło: opracowanie własne.

Słabiej zarządzający sobą – SZS:

- Nie przechodzą całego cyklu zarządzania od mentora, trenera, lidera do partnera, ale koncentrują się na jednej roli, np. mentora lub trenera.
- Są mniej precyzyjni w formowaniu dla siebie wewnętrznych instrukcji.
- Uruchamiają działania naprawcze w obliczu zagrożenia, np. niezaliczenia przedmiotu, semestru itp.
- Słabiej zarządzającego sobą można porównać do strażaka gaszącego pożar.



Rys. 3. Słabiej kierujący sobą koncentrują się na jednej roli, np. mentora lub trenera

Źródło: opracowanie własne.

Przykład (wypowiedź studenta z grupy słabiej kierujących sobą – SZS)

Pół roku temu miałem poważny problem, a mianowicie nie mogłem w żaden sposób zmotywować się do pracy, a musiałem wyćwiczyć trzy koncerty. Niestety, nie posiadałem motywacji ani kompetencji, czyli wiedzy. Staralem się rozpoczynać wszystko od zera, więc musiałem być dla siebie trenerem. Zaczęłem od wysłuchania zadanych mi koncertów, które miałem wyćwiczyć na przyszły tydzień. Zdałem sobie sprawę, że jeżeli nie wyćwiczę koncertów na egzamin, wylecę ze studiów. Dostałem ogromnej motywacji do pracy. Więc miałem już motywację, ale niestety kompetencji nadal brak. Przeczytałem książkę, która pomogła mi w szybkiej i efektywnej nauce. Zaczęłem stopniowo ćwiczyć. Po 2 dniach stwierdziłem, że udało mi się wyćwiczyć jeden koncert na perfek, ale następne dwa niestety nie wchodziły mi do głowy. Straciłem motywację i przyszła chwila załamania (W.D.).

Podsumowanie

W pracy opisano cztery role – mentora, trenera, lidera i partnera, w jakich może występować nauczyciel w procesie edukacji. Prezentowane są badania, z których wynika, że:

- uczniowie, których nauczyciele występowali we wszystkich czterech rolach, stosownie do poziomu kompetencji i motywacji ucznia, skuteczniej kierują sobą w procesie uczenia się.
- ze strony ucznia musi być gotowość do przyjęcia tej nauki („bo do tanga trzeba dwojga”).
- uczniowie stosujący mniej skuteczne metody uczenia się mieli nauczycieli preferujących role trenerów i mentorów.
- uczniowie lepiej kierujący sobą w procesie uczenia się osiągają lepsze wyniki w nauczaniu.

Kluczowym w tym procesie jest spotkanie ucznia z nauczycielem, który jest nie tylko mentorem, trenerem, ale liderem i partnerem. Taki nauczyciel uczy nie tylko kompetencji zawodowych, uczy kierowania sobą, uczy poszukiwać wyższych motywacji do pracy. Praca z nauczycielem, który występuje w stosunku do ucznia tylko z pozycji mentora czy trenera sprowadza edukację do nauki rzemiosła.

Z opisanych przez respondentów profili uczących ich pedagogów wynika wniosek, że utalentowany pedagog potrafi łączyć dużą wiedzę merytoryczną z dobrym kierowaniem uczniem – rozumianym jako dobrą komunikacją z nim, dobrym rozumieniem jego potrzeb, dobrą diagnozą jego kompetencji i motywacji. Celem takiego kierowania nie jest tylko realizacja programu, ale też rozwój osobowości ucznia.

Bibliografia

1. Drucker P., Zarządzanie w XXI wieku. Muza SA, Warszawa 2000.
2. Griffin R.W., Podstawy zarządzania organizacjami, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
3. Harvard Business Review, Harvard Business School Press, Przywództwo, Wydawnictwo Helion, 2005.
4. Koźmiński A.K., Piotrowski W. (red.), Zarządzanie. Teoria i praktyka. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, rozdz. VIII: Zachowania organizacyjne: motywacja, przywództwo, kultura organizacyjna, rozdz. IX: Zarządzanie potencjałem społecznym organizacji.
5. Makin P., Cooper C., Cox Ch., Organizacja a kontrakt psychologiczny. Zarządzanie ludźmi w pracy. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

6. Robbins S., Zasady zachowania w organizacji. Wydawnictwo Zysk i S-ka, Warszawa 2001.
7. Stoner J., Freeman R.E., Gilbert D. R., Kierowanie, Wyd. PWE, Warszawa 1998.
8. Witkowski T. (red.), Nowoczesne metody doboru i oceny personelu. Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 2000.

dr Józef CHWEDOROWICZ

Adiunkt w Akademii Muzycznej w Łodzi

Psycholog, trener holenderskiej fundacji marketingu,

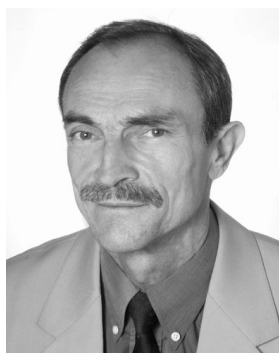
Prezes Fundacji Innowacji Społeczno-Kulturalnych

jchwedorowicz@gmail.com

Animator kultury

Sylwetki wybitnych oświatowców

Profesor Jerzy Stochmialek



24 lutego 2011 r. dr hab., prof. UKSW Jerzy Stochmialek otrzymał z rąk Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej tytuł naukowy profesora nauk humanistycznych.

Zainteresowania naukowe i dydaktyczne prof. dr. hab. J. Stochmiałka koncentrują się wokół problematyki andragogiki, pedagogiki pracy oraz pedagogiki społecznej i specjalnej.

Stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki uzyskał na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego w roku 1979. Zaś stopień naukowy doktora habilitowanego nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki nadany mu został uchwałą Rady Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu z 21 października 1988 r.

Przez wiele lat związany był zawodowo z Akademią Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie, gdzie w latach 1991–2006 zajmował stanowisko profesora nadzwyczajnego. W uczelni tej zajmował wcześniej stanowiska adiunkta i docenta oraz kierował Zakładem Dydaktyki i Zakładem Edukacji Dorosłych. Obecnie jest profesorem nadzwyczajnym na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.

Jerzy Stochmialek jest członkiem Rady Programowej naszego czasopisma „Edukacja Ustawiczna Dorosłych – Polish Journal of Continuing Education”; członkiem Rady Naukowej czasopisma „Auxilium Sociale Novum” oraz członkiem International Editorial Board anglojęzycznego czasopisma „The New Educational Review”.

Profesor prowadzi intensywną współpracę z zagranicą. Wygłaszał referaty na wielu kongresach, sympozjach i konferencjach. Był stypendystą DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst) oraz uczestniczył w charakterze „visiting profesor” w uczelniach zagranicznych. Jest też od 2004 r. członkiem stowarzyszonym (Assoziierte Mitglied) Sekcji Edukacji Dorosłych Niemieckiego Towarzystwa Nauk o Wychowaniu (Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft).

Do ważniejszych obszarów badań naukowych profesora można zaliczyć koncepcję przewycięzania kryzysów życiowych, problemy andragogiki specjalnej i pracy socjalno-opiekuńczej, koncepcję kierowania zmianą społeczną, koncepcję kształcenia pedagogów/andragogów. Wśród publikacji książkowych znajdują się m.in.: *Mistrz, przełożony i wychowawca*. Wyd. IW ZZ, Warszawa 1987; *Pedagogiczne aspekty kierowania*. Wyd. Ossoli-

neum, Wrocław – Warszawa 1988; *Przewycięzanie kryzysów życiowych przez osoby dorosłe*. Wyd. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2009. Jest redaktorem kilku-nastu prac zbiorowych, m.in. książek: *Kierunki rozwoju współczesnej pedagogiki opiekuńczej i specjalnej*. Wyd. WSP Częstochowa 1993; *Problemy współczesnej edukacji w niemieckich i polskich opracowaniach*. Wyd. Instytutu Technologii Eksploatacji. Warszawa – Radom 1995; *Pedagogika wobec kryzysów życiowych*. Wyd. Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa – Radom 1998; *Rozwój pracy socjalno-opiekuńczej*. Wyd. UŚ Filia w Cieszyń, Cieszyn 2000.

Za wybitne osiągnięcia w pracy naukowej, dydaktycznej i organizacyjnej otrzymał liczne nagrody Ministra Edukacji Narodowej oraz JM Rektora APS (WSPS) w Warszawie. Postanowieniem Prezydenta RP z dnia 11 sierpnia 1993 r. otrzymał Złoty Krzyż Zasługi. Postanowieniem Prezydenta RP z dnia 26 września 2002 r. za wybitne zasługi w pracy naukowej i dydaktycznej odznaczony został Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski.

Wieloletnia współpraca naukowa Profesora Jerzego Stochmiałka z Instytutem Technologii Eksploatacji, serdeczne relacje z redakcją EUD, wspieranie naszego kwartalnika w rozwoju pozwalają życzyć zdrowia, pomyślności w życiu osobistym i dalszych sukcesów naukowych naszemu Autorowi i przyjacielowi.

Henryk Bednarczyk

Michał Pindera (1943–2010) – pedagog pracy i edukacji zawodowej



Profesor dr hab., inż. urodził się 9 kwietnia 1943 roku w Janowie w województwie tarnopolskim. W 1962 roku uzyskał świadectwo dojrzałości Państwowego Liceum Pedagogicznego w Zgorzelcu. W tym też roku podjął studia w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Katowicach, które ukończył w 1967 roku, uzyskując tytuł magistra wychowania technicznego.

W latach 1967–1970 kontynuował studia na Politechnice Śląskiej, Wydziale Metalurgicznym, które ukończył uzyskaniem kolejnego dyplomu inżyniera oraz w latach 1969–1971 odbył studia w Podyplomowym Studium Dziennikarstwa Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, które ukończył

w 1971 roku.

Pracę zawodową rozpoczął jako nauczyciel w Śląskich Technicznych Zakładach Naukowych w Katowicach w latach 1967–1971. Następnie przez dwa lata pracował na stanowisku kierowniczym w Wojewódzkim Związku Spółdzielczości Pracy w Katowicach. W latach 1972–1975 pracował na stanowisku starszego asystenta w Instytucie Pedagogiki, kierowanym przez Profesora Wincentego Okonia, który przekształcono w Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych w Katowicach. Związał się zawodowo w latach 1975–1977 z Ośrodkiem Badawczo-Rozwojowym Gospodarki Paliwowo-Energetycznej w Katowicach.

Dalszym etapem podnoszenia kwalifikacji było uzyskanie w 1980 roku doktoratu z pedagogiki po przedłożeniu dysertacji nt. „*Kształcenie techników metalurgów dla potrzeb hutnictwa żelaza*” w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Pracując w IKNiBO w Katowicach, zajmował się problematyką związaną z losami, przydatnością zawodową uczniów i absolwentów szkół ponadpodstawowych, polityką kadrową, kształceniem i doskonaleniem kwalifikacji pracowników zakładów przemysłowych.

W 1977 roku podjął pracę w Centrum Informatyki i Badań Ekonomicznych Hutnictwa w Katowicach, gdzie prowadził dalsze prace związane z płynnością i fluktuacją kadr, doбором, kształceniem i doskonaleniem kwalifikacji kadr.

Od 1992 roku przeszedł do pracy w Wyższej Szkole Pedagogicznej im. Jana Kochanowskiego w Kielcach, Filii w Piotrkowie Trybunalskim (obecnie Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy). Pełnił funkcje: pełnomocnika rektora ds. filii (2000–2002), dyrektora Instytutu Pedagogiki (2001–2002), dziekana i kierownika Katedry Teorii Rozwoju Zawodowego i Mediów (2002–2005).

Kolokwium habilitacyjne złożył w 1997 roku w Instytucie Pedagogiki i Psychologii Akademii Nauk Pedagogicznych w Kijowie, uzyskując stopień doktora habilitowanego z zakresu pedagogiki, pedagogiki pracy i edukacji zawodowej. Tytuł dysertacji habilitacyjnej – „*Kształcenie i doskonalenie kwalifikacji kadr dla potrzeb przemysłu hutniczego*”. Uhonorowaniem jego dorobku naukowego było powołanie go w 1998 roku przez Senat WSP w Kielcach na stanowisko profesora nadzwyczajnego.

W tym też roku związał się z Górnośląską Wyższą Szkołą Pedagogiczną im. Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach, gdzie został powołany na stanowisko prorektora ds. dydaktycznych i studenckich (1998–2008) i kierownika Katedry Pedagogiki (2000–2006).

Od 2008 związał się z Wyższą Szkołą Pedagogiczną Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie, gdzie pełnił funkcję dziekana Wydziału Nauk Społecznych do chwili śmierci. Od 2005 profesor Kijowskiego Uniwersytetu Sławistyki – Instytutu Słowiańskiego w Mikołajewie.

Był członkiem Rad Naukowych czasopism naukowych:

- „Nauczyciel i Szkoła” (półrocznik pedagogiczny GWSP w Mysłowicach),
- „Środowisko i Rozwój” (kwartalnik Wyższej Szkoły Ekonomii i Administracji w Bytomiu).
- „Piotrowskie Studia Pedagogiczne” w Piotrkowie Trybunalskim oraz w ośrodkach naukowo-badawczych Ukrainy.

Współpracował z Uniwersytetem im. Szewczenki w Kijowie i Uniwersytetem im. Suchołyńskiego w Mikołajewie.

Posiadał kilka nagród Rektora Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego w Kielcach i Medal Komisji Edukacji Narodowej (2005 r.).

Opublikował ponad 150 artykułów w czasopismach: „Szkoła Zawodowa”, „Polityka Społeczna”, „Hutnik”, „Wiadomości Hutnicze”, „Oświata Dorosłych”, „Ruch Pedagogiczny”, „Ekonomia i Organizacja Pracy” i „Humanizacja Pracy”.

Wykaz publikacji zwartych w wyborze:

- Bezpieczeństwo i higiena pracy (1970),
- Prawo wynalazcze (1975),
- Informacja naukowo-techniczna (1976),
- Kształcenie techników metalurgów w Polsce (1981),

- Kształcenie kadr dla przemysłu hutniczego (1981),
 - Efektywność kształcenia kursowego pracowników w zakładach hutniczych (1982),
 - Społeczno-pedagogiczne czynniki adaptacji zawodowej pracowników w przemyśle hutniczym (1982),
 - Modelowe rozwiązania kształcenia kadr dla przemysłu hutniczego (1984),
 - Polityka kadrowa a efekty ekonomiczne przedsiębiorstwa hutniczego (1991),
 - Rola i zadania szkół przyzakładowych w przemyśle (1992),
 - Praca zarobkowa studentów a wyniki studiów (1993),
 - Adaptacja społeczno-zawodowa absolwentów szkół hutniczych w zakładach pracy (1994),
 - Promocja przedsiębiorstwa przemysłowego poprzez marketing (1995),
 - Dydaktyka informatyki (2003),
 - Z badań nad historią i oświatą (red.) (2007),
 - Problemy rodziny na początku III tysiąclecia (red.) (2008).
- Profesor zmarł 14 czerwca 2010 r. w Katowicach.

Piotr Kowolik

Recenzje, konferencje, informacje

Jan Saran: *Edukacja ustawiczna w okresie transformacji systemowej. Wybrane zagadnienia*, Wyd. Naukowe WSEI – Innovatio Press, Lublin 2010, ss. 253

Praca prof. dr. hab. Jana Sarana ukazała się w serii wydawniczej: Monografie Wydziału Pedagogiki i Psychologii Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie. Autor jest doświadczonym i wybitnym specjalistą andragogiki. Był członkiem różnych komisji uczelnianych oraz organizatorem wielu konferencji naukowych i uczestnikiem międzynarodowych projektów badawczych – jako członek stowarzyszeń edukacji ustawicznej.

Praca składa się z czterech rozdziałów, w których Autor pomieścił 27 artykułów własnych, opublikowanych w pracach zbiorowych i czasopismach naukowych. Dominują opracowania wydane po roku 2000, a więc w okresie intensyfikacji transformacji ustrojowej oraz realizacji nowych założeń i wyzwań edukacji.

Autor przekonująco dowodzi, że edukacja ustawiczna partycypuje w realizacji wizji rozwojowych krajów Europy w XXI wieku, a procesy społeczne są stymulowane przez idee społeczeństwa wiedzy, społeczeństwa informacyjnego oraz społeczeństwa obywatelskiego, które radykalnie zwiększają szanse rozwojowe krajów i przeciwdziałają tendencjom destrukcyjnym i dezintegracyjnym w Europie. Świat tworzony przez ludzi jest pełen sprzeczności, których zwalczanie powierza się systemom edukacji.

Publikacja ukazuje problemy teorii i praktyki procesów europeizacji i globalizacji, wielorakości ich rozumienia oraz różnicowania się koncepcji edukacyjnych w zmieniającym się świecie, a także poszukiwania odpowiedzi na pytania o kondycję ludzi i państw w perspektywie modernistycznej i postmodernistycznej.

W rozdziale pierwszym: „Europejski i globalny kontekst przemian edukacji ustawicznej” zamieszczono 7 artykułów, dotyczących relacji procesów globalizacji i tożsamości kulturowej oraz przenikania kultur, a także ograniczeń europejskiej współpracy w zakresie edukacji ustawicznej i rozbieżności między założeniami jej idei a praktyką wdrażania w szkole wyższej. Ukazano również rolę edukacyjnych raportów i transnarodowych stowarzyszeń uniwersytetów edukacji ustawicznej.

Życie społeczne w Polsce – jak stwierdza Autor – koncentruje się na wartościach europejskich, trwają procesy wdrażania wizji edukacji międzykulturowej. Ograniczenia współpracy europejskiej, odnoszące się do edukacji ustawicznej dorosłych obejmują takie kwestie, jak: elitarność współpracy zagranicznej w instytucjach, brak priorytetów dla działań w zakresie współpracy międzynarodowej, sytuacja naukowa w uczelniach i kompetencje osób wyjeżdżających za granicę.

„Dopiero z początkiem lat dziewięćdziesiątych centralną ideą staje się całożyciowe uczenie się. [...] Komisja Europejska definiuje edukację ustawiczną jako „wszelkie formy nauki podejmowane przez całe życie, mające na celu pogłębienie wiedzy, umiejętności

i kompetencji w kontekście indywidualnym, obywatelskim, społecznym i (lub) zawodowym” (s. 41). W 2002 roku MENiS przyjęło Strategię rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010, a w 2005 Strategię rozwoju edukacji na lata 2007–2013.

Literatura cytowana w pracy ukazuje złożone problemy struktury społeczeństwa wiedzy i sytuacji kryzysowej państwa (niskie nakłady na oświatę i słabość rozwiązań kompetencyjnych i prawnych, żywiołowy rozwój szkolnictwa prywatnego).

„Nowy ład społeczny aprobuje dominację myślenia ekonomicznego i wszechobecnego kultu pieniądza” (s. 45). Autor konstatuje, że: „światem rządzą ludzie dorośli, od nich coraz bardziej zależy sytuacja człowieka w tym świecie. Na pokoleniu dorosłych spoczywa odpowiedzialność za jego kształt wobec młodych generacji [...] Idea globalizacji nie dla wszystkich jest interesująca, zrozumiała i aktualnie korzystna” (s. 11). Uniwersalizacja staje się złożonym procesem i sposobem na rozwiązywanie globalnych problemów człowieka, przy konieczności myślenia kategoriami globalnymi i kategoriami przyszłości oraz uwzględnienia istniejących obecnie ogromnych możliwości łatwego komunikowania się. Już dziś życie społeczne w Polsce koncentruje się coraz bardziej na wartościach europejskich i globalnych, przy zachowaniu tożsamości kultur regionalnych.

W rozdziale drugim: „Teoretyczne i metodologiczne zagadnienia edukacji ustawicznej” zawarto 5 artykułów, w których prezentowane są kwestie badań w obszarze andragogiki i edukacji ustawicznej, metodologii badań oraz priorytetów badawczych w andragogice i pedagogice społecznej.

Autor ukazuje potrzebę weryfikacji teoretycznych i metodologicznych zagadnień edukacji ustawicznej. Stwierdza, że: „Andragogika z trudem przyswaja sobie założenia nowej epistemologii nauki, [...] mniej jasne i pewne

są jej wizje. [...] praktyka edukacji dorosłych wyprzedza teorię” (s. 86). Należy więc poszukiwać priorytetów badawczych oraz ujęć zarówno jakościowych, jak i ilościowych. Liczą się wskazania pracy od podstaw i praktyka, a nie tylko zjawiska patologii i dewiacji.

Profesor J. Saran wyraża opinię, że andragogika nie miała wybitnych teoretyków-kłasyków. Istnieje więc potrzeba tworzenia ośrodków i „szkół naukowych”, które służyłyby potrzebom poszukiwań teoretycznych. Praktycy i politycy edukacyjni oczekują teorii legitymizujących sens podejmowanych innowacji i efektywności ich wdrożeń na wielką skalę. Znaczenia nabierają także nowe wyzwania i obszary badań w pedagogice społecznej, ukierunkowanej na człowieka – na jego drogi życiowe, funkcje i działalność humanitarną.

W rozdziale trzecim: „Edukacja ustawiczna w praktyce życia społecznego” zawierającym 8 artykułów ukazano problemy edukacyjne związane z funkcjonowaniem życia społecznego: cechy narodowe Polaków, cechy osobowości nauczyciela dorosłych i jego kompetencje, pojawiające się nowe problemy badawcze, zagadnienia pracy socjalnej, systemów wartości studentów oraz roli stowarzyszeń. „Świat człowieka dorosłego w czasie ostatnich kilkunastu lat uległ zróżnicowaniu zarówno w wymiarze jego podmiotowych możliwości, jak i w aspekcie warunków społeczno-ekonomicznych i kulturowych” (s. 148).

Obraz edukacji ustawicznej skłania Autora do sformułowania wielu twierdzeń oceniających, jak: „Niewykorzystane możliwości edukacji ustawicznej tkwią w zakładach pracy. [...] Istotnym problemem są też niskie i malejące nakłady na oświatę i szkolnictwo wyższe w przeliczeniu na jednego studenta. [...] regres w rozwoju kultury [...] niepokojący spadek infrastruktury kulturalnej, [...] stosunkowo duży odsetek osób utrzymujących się z rolnictwa. [...] Równość szans obiecwana

przez reformatorów szkoły najbardziej wydaje się być zachwiana w odniesieniu do wsi” (s. 151–169).

W Rozdziale czwartym: „Inspiracje historyczne refleksji nad edukacją ustawiczną” zaprezentowano 7 artykułów na temat recepcji krakowskiej myśli pedagogicznej w uczelniach lubelskich, nowych wyzwań i możliwości edukacji ustawicznej, kształcenia nauczycieli, przygotowania absolwentów szkół średnich do kształcenia ustawicznego, a także systemu wartości i aspiracji edukacyjnych młodzieży.

Edukacja dorosłych – jak stwierdza Autor – toruje sobie drogi współdziałania z Zachodem – w zakresie myśli pedagogicznej, psychologicznej oraz w obszarze kształcenia zawodowego i akademickiego. Korzysta również z dorobku Komitetu Prognoz „POLSKA 2000 PLUS” przy Prezydium PAN oraz z raportów międzynarodowych Komisji Europejskiej. Współczesne przemiany podstawowych obszarów rzeczywistości wiążą się z edukacją – jej modernizacją w perspektywie modernistycznej i postmodernistycznej oraz nowoczesną myślą pedagogiczną, a także z różnorodnymi formami praktyki edukacyjnej, zawodowej i życiowej.

Wszystkie teksty zamieszczone w prezentowanym tomie były już opublikowane w postaci artykułów w pracach zbiorowych i czasopismach naukowych, których wykaz słusznie zamieszczono na stronach 251–253. Ze względu na zróżnicowane problemy kształcenia w uczelniach publikacja profesora Jana Sarana może pełnić funkcję podręcznika akademickiego. Będzie ułatwiać studentom zdobywanie i uzupełnianie wiedzy z przedmiotu andragogika i edukacja ustawiczna.

Problematyka książki jest rozległa i dobrze wyraża współczesne problemy i tendencje rozwoju andragogiki i edukacji ustawicznej w ostatnim dwudziestoleciu. Jej lektura będzie uczyć łączenia problemów teoretycz-

nych z praktyką edukacyjną oraz zachęcać do dyskursu i reformowania edukacji ustawicznej w Polsce i Europie.

Prof. dr hab. Czesław Banach

Członek Komitetu Prognoz

„Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN

Powołanie Europejskiego Instytutu Innowacji i Technologii

Jedną z ostatnich inicjatyw europejskich wspierających rozwój innowacyjności (również w dziedzinie edukacji) jest powołanie przez Komisję Europejską w 2007 roku Europejskiego Instytutu Innowacji i Technologii (EIT)¹ jako wzorcowego ośrodka doskonalenia w dziedzinie edukacji, badań i innowacji. Działalność Europejskiego Instytutu Technologii skupia się w szczególności na łączeniu trzech aspektów trójkąta wiedzy, które postrzegane są jako klucz do społeczeństwa opartego na wiedzy. Zakres tematyczny działalności EIT zdefiniowany został wokół trzech strategicznych problemów społeczności europejskiej: przeciwdziałanie zmianom klimatu, zrównoważona energia oraz społeczeństwo informacyjno-komunikacyjne. Wokół tych tematów ustrukturyzowały się tzw. wspólnoty (węzły) wiedzy i innowacji (WWiI) skupiające najlepsze wyższe uczelnie, instytucje badawcze i przedsiębiorstwa prywatne z całej Europy, współpracujące nad wymienionymi zagadnieniami, które stanęły do konkursu na najlepszy pomysł i strategię realizacji tematu.

Pierwsze trzy wspólnoty wiedzy i innowacji powstały pod koniec 2009 roku i ich prace skupiają się wokół wspomnianych wyżej tematów, tj.:

¹ European Institute of Innovation & Technology,
<http://eit.europa.eu>; [31.03.2011]

- 1) przeciwdziałanie zmianie klimatu i dostosowanie się do niej („Climate-KIC”),
- 2) zrównoważona energia („KIC InnoEnergy”),
- 3) społeczeństwo informacyjno-komunikacyjne („EIT ICT Labs”).

W każdym z trzech obszarów wyłoniono jedną wspólnotę wiedzy i innowacji (spośród 20 wniosków otrzymanych w odpowiedzi na pierwsze zaproszenie EIT). Decyzja dotycząca zdefiniowania zakresu działania w obrębie tych obszarów należała do wnioskodawców. Po przeprowadzeniu ocen przez niezależnych ekspertów, wnioskodawcy, którzy złożyli najlepsze wnioski w każdym z obszarów priorytetowych, zostali zaproszeni na decydujące rozmowy z Radą Zarządzającą. Wielkim sukcesem polskiej nauki był wybór polskiej oferty wspólnoty realizującej zagadnienia zrównoważonej energii: CC PolandPlus, koordynowanej przez Akademię Górniczo-Hutniczą im. Stanisława Staszica w Krakowie.

Ideą przyświecającą powołaniu EIT oraz wspólnot wiedzy i innowacji było wsparcie osiągnięcia celów strategii UE 2020. Tak o tym wydarzeniu mówił José Manuel Barroso, przewodniczący Komisji Europejskiej: *Wybór pierwszych wspólnot wiedzy i innowacji (WWiI) jest kolejnym kamieniem milowym w stronę bardziej innowacyjnej Europy. Oczekuję, że WWiI staną się centrami innowacyjności, które przyciągną największe talenty z Europy i spoza niej. Powinny one stać się miejscami, których na ścieżce swojej kariery nie będą mogli pominąć ci studenci, pracownicy naukowcy i przedsiębiorcy, którzy chcą współpracować w dziedzinach o wysokim znaczeniu dla naszej wspólnej przyszłości.* Natomiast Maroš Šefčovič, komisarz ds. kształcenia, szkolenia, kultury i młodzieży, podkreślił, iż WWiI wypełnią luki utrudniające efektywną współpracę wewnątrz trójkąta wiedzy: szkoły wyższe, instytucje badawcze,

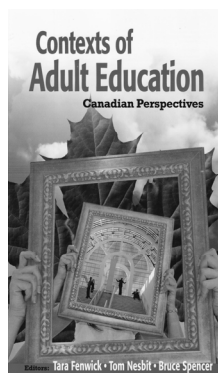
innowacyjne przedsiębiorstwa. Komisarz wyraził też nadzieję, że ta nowa inicjatywa stanowić będzie inspirację dla zmiany sposobu myślenia ułatwiającego przygotowanie się na społeczeństwo wiedzy i tworząc środowisko, w którym mogą się rozwijać nowe idee.

Budżet, jaki Europejski Instytut Innowacji i Technologii przeznaczył na dofinansowania WWiI wynosi 3 mln euro.

Krótkie opisy wybranych wspólnot wiedzy i innowacji znajdują się na stronie internetowej EIT (<http://eit.europa.eu>).

*Jolanta Religa
ITeE – PIB, Radom*

Contexts of Adult Education



Początkowo książka miała być kontynuacją wydanej w 1998 r., publikacji *Learning for Life: Canadian Readings in Adult Education*. Jednak po wielu dyskusjach i konsultacjach, w których udział wzięło wielu kanadyjskich profesorów z zakresu edukacji dorosłych, zdecydowano się stworzyć oddzielną i odrębną publikację, która z jednej strony będzie się różnić, ale będzie czytana równocześnie z książką *Learning for Life* i jej uzupełnieniami. Sekcje i rozdziały, które zostały wybrane, dotyczą każdej znaczącej dziedziny kanadyjskiej praktyki edukacji dorosłych.

Dla zapewnienia całkowitej struktury książki redaktorzy przyjęli termin *contexts*. Pomaga to im, przynajmniej pod względem organizacyjnym, objąć trzy główne długotrwałe tradycje kanadyjskiej edukacji dorosłych.

Dla autorów praktyka edukacji dorosłych w Kanadzie nie jest manifestacją zestawu abstrakcyjnych koncepcji, ale częścią szerszej i życiowej misji dla „prawdziwie użytecznej wiedzy”, która pomaga kreować bardziej sprawiedliwy świat na indywidualnym, rodzinnym i społecznym poziomie.

Nadrzędnym celem autorów jest przedstawienie krytycznego przeglądu stanu edukacji dorosłych. W obrębie każdego tematu redaktorzy wybrali prace mające pomóc wyjaśnić różnorodność i bogactwo dzisiejszej kanadyjskiej edukacji dorosłych. Wszyscy autorzy są wybitnymi ogólnokrajowymi naukowcami i praktykami edukacji dorosłych.

Książka zawiera następujące rozdziały: Konteksty w stanie przejściowym (Contexts in transition), Filozoficzne i krytyczne konteksty (Philosophical and critical contexts), Konteksty pracy i ekonomii (Contexts of work and economy), Konteksty ruchów społecznych i socjalnych (Contexts of community and social movements), Konteksty praktyki (Contexts of practice).

Publikacja jest wydana dla upamiętnienia 25 rocznicy Kanadyjskiego Stowarzyszenia Nauki i Edukacji Dorosłych (Canadian Association for the Study of Adult Education CASAE).

Anna Jabłońska

Sprawozdanie z jubileuszowej konferencji

**„Edukacja międzykulturowa – dokonania i perspektywy”,
Olecko, Sejny 30.05–02.06.2010**

Z inicjatywy prof. dr. hab. Jerzego Nikitorowicza 18 października 1995 roku został powołany Zakład Edukacji Międzykulturowej w ówczesnej Filii Uniwersytetu Warszaw-

skiego w Białymstoku. Na szczególne podkreślenie zasługuje usytuowanie jednostki naukowej w wielokulturowym Podlasiu, gdzie rozważania nad zagadnieniami fundamentalnej roli mniejszości narodowych w kształtowaniu się współczesnego społeczeństwa wielokulturowego oraz potrzeby budowania tożsamości międzykulturowej prowadzą do kreowania postaw tolerancji i głębszego wzajemnego zrozumienia.

Potwierdzeniem wielokrotnie podejmowanego dialogu w kontekście wielo- i międzykulturowości oraz gotowości do dzielenia się doświadczeniami są cyklicznie organizowane uprzednio przez zespół Zakładu, a współcześnie Katedry Edukacji Międzykulturowej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku konferencje naukowe.

I Międzynarodowa Konferencja Naukowa nt. Edukacja Międzykulturowa w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów zorganizowana przez Zakład Edukacji Międzykulturowej odbyła się 25–28 maja 1994 roku w Ciechanowcu.

II Międzynarodowa Konferencja Naukowa nt. Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej zorganizowana przez Zakład Edukacji Międzykulturowej odbyła się 28–30 maja 1996 roku w Białymstoku.

III Międzynarodowa Konferencja Naukowa nt. Edukacja Międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym zorganizowana przez Zakład Edukacji Międzykulturowej odbyła się 5–7 maja 1998 roku w Supraślu.

IV Międzynarodowa Konferencja Naukowa nt. Kultury tradycyjne a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej zorganizowana przez Zakład Edukacji Międzykulturowej odbyła się 30–31 maja 2000 roku w Białymstoku.

V Konferencja Naukowa z udziałem gości zagranicznych nt. Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego zorganizowana przez Zakład Edukacji Międzykultu-

rowej odbyła się 19–21 września 2002 roku w Augustowie.

VI Konferencja Naukowa z udziałem gości zagranicznych nt. *Region – Tożsamość – Edukacja* zorganizowana przez Zakład Edukacji Międzykulturowej odbyła się 24–25 maja 2004 roku w Augustowie.

VII Międzynarodowa Konferencja Naukowa nt. *Kultury narodowe na pograniczach* zorganizowana przez Katedrę Edukacji Międzykulturowej odbyła się 12–13 września 2005 roku w Augustowie.

VIII Międzynarodowa Konferencja Naukowa nt. *Etniczność i obywatelskość w Nowej Europie* organizowana przez Katedrę Edukacji Międzykulturowej odbyła się 15–17 maja 2006 roku w Olecku.

IX Międzynarodowa Konferencja Naukowa nt. *Wspólnoty a migracje. Konteksty edukacji międzykulturowej* organizowana przez Katedrę Edukacji Międzykulturowej odbyła się 25–27 maja 2008 roku w Białowieży.

W tym roku świętujemy piękny jubileusz, którego uhonorowanie stanowiła **X Międzynarodowa Konferencja Naukowa nt. *Edukacja międzykulturowa – dokonania i perspektywy***, która odbyła się 30 maja–2 czerwca 2010 roku w Olecku i Sejnach. Spotkanie naukowe stanowiło podsumowanie 15-letniej pracy zespołu Zakładu, a następnie Katedry Edukacji Międzykulturowej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku.

Bogaty program konferencji został rozpoczęty od przedstawienia 15 lat działalności Katedry Edukacji Międzykulturowej. W pierwszym dniu obrad miały miejsce dwie sekcje plenarne. Pierwsza, **„Edukacja międzykulturowa w Polsce – przeszłość, teraźniejszość, przyszłość”** podczas której wybitni naukowcy wygłosili następujące referaty: prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki – Cztery spojrzenia na edukację międzykulturową –

kwadratura koła czy zapowiedź synergii? prof. dr hab. Zenon Jasiński – Zainteresowanie środowiska opolskiego edukacją wielokulturową, prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz – Od Federacji Zespołu Badań Pogranicza do Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej, prof. dr hab. Janusz Gajda – Pedagogika kultury i edukacji międzykulturowej – pięciolecie zespołu i jakie dalsze perspektywy, prof. dr hab. Wiktor Tarantiej – Edukacja międzykulturowa na Białorusi: realia i perspektywy.

Druga sekcja plenarna **„Godność człowieka w perspektywie edukacji międzykulturowej”** została uświetniona wystąpieniami: prof. dr hab. Ryszard Rosa – Godność i prawa człowieka w edukacji międzykulturowej (aspekty filozoficzne i prawne), prof. dr hab. Leon Dyczewski – Tożsamość w kontekście imigranta w nowym społeczeństwie-państwie, dr hab. Agata Cudowska, prof. UWB – Dialog w edukacji międzykulturowej – kształtowanie przestrzeni spotkania z Innym, dr hab. Marek Melnyk, prof. UWM – Dialog ekumeniczny w procesie pojednania polsko-ukraińskiego, prof. dr hab. Marek Konopczyński – Tożsamość „Awatara”.

Kolejnym, równie ciekawym elementem konferencji były obrady w czterech sekcjach, podczas których rozważane były ważne i kluczowe kwestie w zakresie edukacji międzykulturowej. Pierwsza – **Transmisja wartości kulturowych jako obszar zainteresowania edukacji międzykulturowej**, podczas której poruszono następujące aspekty: transmisja wartości kulturowych wśród rodzin dzieci uczących się w polskich szkołach na obczyźnie – przykład Austrii i Czech, rola edukacji międzykulturowej w łagodzeniu konfliktów etnicznych: stabilizacja sytuacji w społeczeństwach pokonfliktowych, jak BiH czy Kosovo, nasze ziomy sprzed stuleci, o socjalizacji historycznej w zróżnicowanych kulturowo społecznościach lokalnych Podlasia, Polak –

Łemek dwa bratanki (o życiu w wielokulturowym społeczeństwie – dawniej i dziś) oraz kultura szkoły a różnorodność kulturowa jej uczniów.

Druga – **Tożsamość w studiach międzykulturowych** oscylowała wokół poniższych treści: edukacyjne konteksty kształtowania poczucia tożsamości kulturowej młodzieży – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego, edukacja międzykulturowa wobec kryzysów związanych z doświadczaniem piętna, edukacja a kształtowanie tożsamości na pograniczu, kształtowanie tożsamości w perspektywie rozwojowej i edukacyjnej oraz tożsamość rodzinna „ponad granicami” w świetle koncepcji trans narodowej.

Sekcja trzecia – **Kompetencje międzykulturowe w świetle założeń edukacji międzykulturowej** dotyczyła: świadomości kompetencji kulturowych polskich nauczycieli w kontekście europejskiego wymiaru edukacji, kompetencji międzykulturowych – perspektywa i podejście do zagadnienia na przykładzie Wielkiej Brytanii, USA, Francji, Włoch oraz Polski, potrzeby redefinicji pojęcia kompetencji we współczesnej edukacji międzykulturowej, problemów akulturacji mi-grantów w edukacji międzykulturowej, pedagogiki emancypacyjnej – uczenie międzykulturowe – teoretyczne odniesienia i praktyczne aplikacje oraz raportu z badań o dwujęzyczności młodzieży pochodzenia białoruskiego zamieszkujących pogranicze wschodniej Polski.

Rozważania podczas ostatniej pierwszego dnia sekcji – **Spójny wymiar edukacji międzykulturowej** ogniskowały się wokół następujących zagadnień: stereotypy etniczne i dystans społeczny w relacjach emigrant a społeczeństwo kraju przesiadłości – wyzwania dla polskiej pedagogiki międzykulturowej, rodzina jako obszar zainteresowań pedagogiki międzykulturowej, polityka społeczna a edukacja międzykulturowa, edukacja międzykulturowa w zarządzaniu współczesnymi organizacjami, Lublin mia-

sto inspiracji – wielo- i międzykulturowość jako atrybut strategii promocji miasta, polskie zainteresowania edukacją wielo- i międzykulturową na progu XXI w.

Kolejny dzień konferencji odbył się w zróżnicowanych kulturowo Sejnach. Miejsce to zostało wybrane celowo, by uczestnicy mogli wzmocnić swe przekonanie, że różnorodność kulturowa, tak jak to od wieków miało miejsce w Sejnach, jest możliwa i potrzebna dla wzbogacania własnej kultury.

Przejazd autokarowy uczestników spotkania naukowego z Olecka do Sejn uświetniła opowieść o historii miasta i korzeniach rodzinnych, którą wygłosiła jedna z organizatorek konferencji mgr Urszula Namiołto – rodowita sejneńczykanka.

Po przyjeździe do miasta konferencyjni goście spotkali się w Muzeum Ziemi Sejneńskiej, gdzie wszystkich zebranych powitał burmistrz Sejn.

Następnie uczestnicy wzięli udział w obradach, którym przewodniczyli prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki, prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz, dr hab. Alina Szczurek-Boruta prof. UŚ. Tematyka dotyczyła szkolnictwa polonijnego w Europie. Dokładnej refleksji poddano rozwój szkolnictwa polonijnego w Europie Środkowo-Wschodniej, Europie Zachodniej oraz szkolnictwo z polskim językiem nauczania na pograniczu polsko-czesko-słowackim.

Prof. Tadeusz Lewowicki dokonał prezentacji książki „Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich – stan, problemy i perspektywy” (red.) T. Lewowicki, J. Nikitorowicza, A. Szczurek-Boruta, Radom 2010.

Kolejnym punktem konferencji było spotkanie w szkole podstawowej z litewskim językiem nauczania. Nazwa szkoły w tłumaczeniu na język polski oznacza „Światelko”. Placówka wzbudziła zachwyt uczestników konferencji. Nowoczesna architektura szkoły, piękna sala gimnastyczna, przestronne, zna-

komicie wyposażone sale, wszystko to stwarza wyjątkowo dobre możliwości rozwoju uczniów. To pierwsza w Polsce niepubliczna szkoła litewska w Sejnach. Finansowana przez stronę litewską wychowuje i kształci zgodnie z powszechnie uznanymi wartościami. Nauka odbywa się w języku litewskim. Dużą wagę przywiązuje się do pielęgnowania kultury Litwy. Dzieci uczą się tradycyjnych tańców, działają zespoły wokalne. Możliwość nauki w tej szkole jest szczególnie cenna, biorąc pod uwagę mniejszość litewską, zamieszkującą na tym terenie.

Istotnym elementem programu była niepowtarzalna możliwość zadawania pytań dyrektorowi szkoły litewskiej, który udzielał wyczerpujących odpowiedzi. Pytania dotyczyły funkcjonowania, trudności i osiągnięć szkoły. Ta część konferencji odbyła się w Domu Litewskim, który również finansowany jest ze środków budżetu Republiki Litewskiej.

Prężnie działa tu chór mieszany, wiejska kapela ludowa, teatr stodolany, dziecięcy i młodzieżowy zespół tańca współczesnego, zespół estradowy „Seine”, studio sztuki i teatru.

Następnym punktem programu był pobyt gości w Ośrodku Pogranicze – sztuk, kultur, narodów, który został powołany do istnienia w styczniu 1991 roku przez wojewodę suwalskiego. Uczestnicy konferencji wysłuchali informacji dotyczących działalności Ośrodka, który korzystając z wielu doświadczeń w pracy nad wielokulturowym dziedzictwem Europy Środkowo-Wschodniej, a także wiedzy na temat kultury regionu prowadzi wiele długoterminowych programów, projektów i warsztatów.

Pogranicze swoją działalność prowadzi w trzech punktach, którymi są: Dom Pogranicza, Dawna Jesziwa i Biała Synagoga. Codzienna praca Ośrodka toczy się w następujących pracowniach: Centrum Dokumentacji

Kultur Pogranicza, Klasa Dziedzictwa Kulturowego, Dziecięca Pracownia Kronik Sejneńskich, Muzeum Sejneńskie, Galerie „Biała Synagoga” i „Papuciarnia”, Klub Filmowy, pracownia plastyczna, ceramiczna, tkacka i muzyczna. Przy Ośrodku pracują liczne zespoły twórcze, takie jak: Teatr Sejneński, Kapela Klezmerska, Teatr Dziecięcy, zespół redakcyjny Almanachu Sejneńskiego.

Kulminacyjnym punktem konferencyjnego dnia w Sejnach był spektakl teatralny „Kroniki sejneńskie” w wykonaniu dzieci i młodzieży z Sejn. Za scenariusz posłużyły opowieści i pieśni ludzi starszych, którzy pamiętają wielokulturowe Sejny. Mali aktorzy wykazali się prawdziwym profesjonalizmem. Przedstawili historię miasta i losy ludzi od wieków tu zamieszkujących. Wszyscy zebrani byli pod ogromnym wrażeniem kunsztu aktorskiego młodego pokolenia.

Ostatni dzień konferencji uświetniły obrady w sesji plenarnej na temat: **Interdyscyplinarność edukacji międzykulturowej**. Przewodnictwo objęli: prof. dr hab. Janusz Gajda, prof. dr hab. Wiktor Tarantiej. Uczestnicy z uwagą przysłuchiwali się wystąpieniu prof. dr. hab. Wiktora Rabczuka, które poświęcone było idei edukacji międzykulturowej z perspektywy Unii Europejskiej i Rady Europy.

Sesja została też uświetniona wystąpieniem dr hab. Krytyny M. Błęszyńskiej, prof. SGGW, która zaprezentowała temat – Teoretyczny status edukacji międzykulturowej. Prof. dr hab. Leszek Korporowicz podjął rozważania dotyczące wartości przestrzeni międzykulturowej. Prof. dr hab. Piotr Petrykowski wystąpił z referatem – Edukacja – Gaja czy Medea dla tożsamości. Rozważaniom poddano też temat – Europeizacja jako procesy przekraczania granic z perspektywy socjologii pogranicza.

Dalsze obrady w sekcjach oscylowały wokół dwóch tematów: **pogranicze edukacji międzykulturowej i edukacja międzykultu-**

rowa w wymiarze praktycznym. Poruszano m.in. tak ważne zagadnienia, jak: edukacja czynnikiem międzykulturowej socjalizacji człowieka, na tropach idei edukacji międzykulturowej i propozycje zmian, obecność nieunikniona, wspólne wątki pedagogiki międzykulturowej i tanatopedagogiki, filozofia międzykulturowa – nowe spojrzenie na filozofię, budowanie kapitału społecznego w środowisku wielokulturowym.

Rozważania nad praktycznym wymiarem edukacji międzykulturowej dotyczyły m.in. takich aspektów, jak: kaszubskie dokonania edukacyjne, rola muzeów w kształtowaniu tożsamości na pograniczach (przykładowe placówki w Polsce, na Białorusi i Ukrainie), międzykulturowość jako przestrzeń dyskursywnego myślenia o praktykach edukacji, edukacja międzykulturowa przez sztukę, edukacja międzykulturowa na przykładzie programu „Dzielnica Czterech Świątyń, edukacja międzykulturowa, pozalekcyjne formy kształcenia – komunikat z badań, rola Muzeum Ziemi Sejneńskiej w realizacji edukacji międzykulturowej.

Konferencja Olecko – Sejny 2010 uświetniła jubileusz Katedry Edukacji Międzykulturowej UwB. Podczas debat usystematyzowane zostały dokonania w zakresie edukacji międzykulturowej. Konferencja była świętem nie tylko organizatorów spotkania naukowego, ale wszystkich przyjaciół Katedry, uczestników konferencji, którym bliska jest perspektywa rozwoju edukacji międzykulturowej. Życzeniem wszystkich było spotkać się na kolejnym jubileuszu Katedry i uczestniczyć w równie udanej konferencji, poświęconej międzykulturowości.

mgr Agnieszka Sołbut

mgr Emilia Żyłkiewicz

Katedra Edukacji Międzykulturowej

Wydział Pedagogiki i Psychologii

Uniwersytet w Białymstoku

Andaluzyjski Instytut Technologiczny

IAT (Instituto Andaluz de Tecnología) jest Centrum Technologicznym „Inżynierii i Zarządzania Wiedzą”, założonym w 1989 roku. Główna siedziba IAT mieści się w Sewilli (Hiszpania). Centrum posiada także oddziały w Maladze (Hiszpania) i Guadalajarze (Meksyk).

Ścisła i bezpośrednia współpraca z regionalnymi władzami publicznymi, uczelniami wyższymi i sektorem prywatnym sprawia, że IAT jest ważnym podmiotem Regionalnego Systemu Innowacji w regionie Andaluzji.

IAT generuje własne technologie i rozwiązania innowacyjne w ramach działalności B+R w następujących tematach:

1. **Zarządzanie w organizacjach** (Modele zarządzania innowacją, Modele zarządzania wiedzą, Technology Watch).
2. **Rozwój osobisty w organizacji** (Kultura organizacyjna, Zarządzanie kompetencjami, Zarządzanie zmianą).
3. **Modele i narzędzia rozwoju i doskonalenia produktów, procesów i usług.**
4. **Regionalne systemy innowacji.**
5. **Zarządzanie i zrównoważony rozwój** (Energia i Środowisko)

Projekty B+R w Rozwoju osobistym w organizacji

IAT posiada duże doświadczenie w udziale w projektach B +R, zarówno na szczeblu regionalnym, krajowym, jak i międzynarodowym dotyczące zarządzania kompetencjami w procesach pracy oraz badaniami na kompetencjami osobistymi i społecznymi wymaganymi na rynku pracy. Od początku swego istnienia centrum brało również udział w ponad 100 projektach międzynarodowych w takich programach, jak Leonardo da Vinci, Interreg, 6. i 7. Program Ramowy.

Działalność szkoleniowa

IAT projektuje i prowadzi szkolenia charakteryzujące się podejściem praktycznym

w kształceniu, zorientowaniu na potrzeby rynku pracy oraz wysokim poziomem partycypacji osób szkolonych w procesie kształcenia. Oferta szkoleniowa obejmuje m.in. szkolenia z: przedsiębiorczości, wzornictwa przemysłowego, zarządzania innowacją, zarządzania zasobami ludzkimi, zarządzania przedsiębiorstwem.

Wybrane publikacje:

Arana L., Sánchez S., Zarządzanie kompetencjami w procesach. Rozwój osobisty (2009), Sewilla, IAT.

Arana L., Sánchez S. Sánchez C., Przewodnik umiejętności w B+R+I (2009), Sewilla, IAT.

Arana L., Aguilera O., Sánchez S., Morale I., Kompetencje w branży hotelarskiej (2009), Sewilla, IAT.

González J.M., Cortés P., Muñuzuri J., Inżynieria wiedzy i zarządzanie wiedzą (2010), Sewilla, Sand.

*Michał Nowakowski
ITeE – PIB, Radom*

Ogólnopolska studencka internetowa wideokonferencja naukowa:

***Pedagogika pracy – studia przyszłości w cyberprzestrzeni* 16 czerwca 2011**

Celem konferencji jest analiza stanu i perspektywy rozwoju studiów specjalności pedagogika pracy oraz prezentacja osiągnięć kół naukowych i studentów specjalności pedagogika pracy, edukacja dorosłych, edukacja techniczno-informatyczna. Jej uczestnikami będą członkowie Zespołu Pedagogiki Pracy Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, zainteresowani pracownicy naukowcy oraz studenci

specjalności pedagogika pracy, edukacja techniczno-informatyczna.

Formularz zgłoszeniowy oraz szczegółowe informacje dla uczestników dostępne są na stronie <http://pedagogikapraci.pl>. Podstawowym warunkiem wyróżnienia prac konkursowych będzie zaprezentowanie w nich wyników badań empirycznych. Wyróżnione prace zostaną nagrodzone i opublikowane w „Pedagogice Pracy”.

Anna Jabłońska

Internetowa wideokonferencja naukowa:

***Pedagogika pracy – wobec antynomii edukacji i rynku pracy (II)* 6 października 2011**

Konferencja jest kontynuacją przeprowadzonej w 2007 r. w Radomiu pod przewodnictwem prof. dr. hab. T. Lewowickiego konferencji naukowej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN pod tym samym tytułem. Jej celem jest analiza stanu i perspektyw rozwoju pedagogiki pracy, ustawicznej edukacji dorosłych w kontekście międzynarodowym oraz współpracy z subdyscyplinami nauk pedagogicznych i innymi dyscyplinami naukowymi. Zaproszeni, zainteresowani profesorowie proszeni się o ustosunkowanie się w ramach głównego tematu konferencji do następujących problemów:

- Jaki jest stan i kondycja badań nad ustawiczną edukacją zawodową?
- Jak zwiększyć oddziaływanie i współpracę pedagogiki pracy z innymi dyscyplinami naukowymi?
- Jakie rezultaty badań naukowych zastosowaliśmy lub proponujemy zastosować w praktyce edukacyjnej?

- O realnych, wspólnych międzynarodowych badaniach, projektach oraz wydanych monografiach.

Zaproszeni są członkowie Zespołów Pedagogiki Pracy i Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, uczestnicy konferencji z 2007 r. *Pedagogika pracy – wobec antynomii i rynku pracy*.

Anna Jabłońska

Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Student jako podmiot edukacji we współczesnej uczelni wyższej*

25 listopada 2010 r. w Wyższej Szkole Ekonomii i Innowacji w Lublinie odbyła się Ogólnopolska Konferencja Naukowa na temat „*Student jako podmiot edukacji we współczesnej uczelni wyższej*”, zorganizowana przez Zakład Andragogiki i Edukacji Ustawicznej tej Uczelni pod patronatem Zespołu Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Konferencja wpisała się w program obchodów 10-lecia WSEI. Uczestniczyło w niej kilkudziesięciu przedstawicieli polskich uczelni wyższych, licznie brała w niej udział młodzież akademicka. Rangę naukową konferencji nadała obecność wybitnych przedstawicieli polskiej pedagogiki, a zwłaszcza: prof. zw. dr. hab. Tadeusza Lewowickiego – wieloletniego Przewodniczącego KNP PAN i rektora Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP w Warszawie, prof. zw. dr. hab. Tadeusza Aleksandra – przewodniczącego Zespołu Pedagogiki Dorosłych KNP PAN oraz prof. zw. dr. hab. Czesława Banacha członka Komitetu Prognoz PAN „Polska 2000 Plus”.

Konferencja skierowana była do wszystkich osób zainteresowanych problematyką współczesnych przemian w szkolnictwie wyższym, odnoszących się zwłaszcza do

sytuacji edukacyjnej studenta i jakości kształcenia. Komitetowi naukowemu Konferencji przewodniczył prof. dr hab. Jan Saran, kierownik Zakładu Andragogiki i Edukacji Ustawicznej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii WSEI.

Uroczystego otwarcia konferencji dokonał JM prof. zw. dr. hab. Marek Żmigrodzki, rektor tej Uczelni. W swoim wystąpieniu podkreślił, że szkolnictwo wyższe w Polsce uległo w ostatnich latach dynamicznemu rozwojowi ilościowemu oraz przemianom jakościowym, a podstawowe kierunki tych przeobrażeń wyznaczone są głównie przez ramy założeń Procesu Bolońskiego. Istotnym i trudnym problemem w okresie przemian pozostaje wciąż jakość kształcenia. W wielu szkołach powstają strategie i programy podnoszenia jakości edukacji, coraz częściej dostrzega się też znaczenie relacji nauczyciel akademicki – student. Jednak wciąż potrzebne są debaty w tym obszarze społecznej praktyki. Temu celowi służyła konferencja w Lublinie.

Przewodniczący Komitetu Naukowego Konferencji prof. dr hab. Jan Saran stwierdził, że w sytuacji dużej dynamiki rozwoju szkolnictwa wyższego, student – w którym skupiają się rzeczywiste efekty kształcenia – jest w tym procesie podmiotem stosunkowo słabo obecnie rozpoznanym. Bardzo wyraźny jest niedosyt badań nad jego funkcjonowaniem we współczesnej uczelni. Tymczasem w ostatnich latach uległy znacznej zmianie motywy podejmowania studiów oraz sytuacja studiowania młodzieży akademickiej (uczelniana, rodzinna, finansowa itp.). Zmieniły się też oczekiwania studentów wobec edukacji uczelnianej oraz oczekiwania co do roli uzyskanego wykształcenia w życiu społecznym i w pracy zawodowej. Stąd konieczność pogłębionej, wielodyscyplinarnej refleksji nad podmiotową sytuacją studenta, między innymi przez wymianę poglądów i stanowisk różnych uczestników procesu dydaktycznego.

W pierwszej sesji, którą prowadził przewodniczący Komitetu Naukowego Konferencji, znalazły się wystąpienia prof. zw. dr. hab. Tadeusza Aleksandra i prof. zw. dr. hab. Czesława Banacha, dotyczące uwarunkowań i kierunków przemian szkolnictwa wyższego w Polsce oraz specyfiki studiów niestacjonarnych. Psycholog prof. dr. hab. Czesław Walesa zaprezentował nowoczesne zasady dydaktyki akademickiej. Referaty w tej części obrad wygłosiły także dr Marta Pawelec z Zakładu Psychologii Ogólnej i Rozwojowej WSEI oraz dr Ewa Jówko z Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, podejmując kwestię egzystencjalnych wymiarów podmiotowości studentów oraz kultury studenta jako wyznacznika jakości pracy współczesnej uczelni. W tej sesji wystąpili też przedstawiciele Samorządu Studenckiego WSEI, prezentując wyniki badań nad motywacją do nauki i zapraszając do obejrzenia okolicznościowej ekspozycji dokonań młodzieży studiującej w WSEI.

Drugą sesję poprowadził prof. dr. hab. Jerzy Potoczny – kierownik Zakładu Historii Myśli Pedagogicznej i Pedagogiki Porównawczej WSEI. Wystąpienia prof. dr. hab. Jana Sarana i prof. dr. hab. n. med. Mirosława J. Jarosza – kierownika Zakładu Pielęgniarstwa i Nauk o Zdrowiu WSEI wskazały na komponenty nowej sytuacji edukacyjnej studenta we współczesnej uczelni, podejmując też kwestię e-learningu jako nowej formy komunikacji nauczyciela ze studentem. Problematykę konferencji w aspekcie psychologicznym w swoich referatach przedstawili: prof. dr. hab. Zbigniew B. Gaś – kierownik Zakładu Psychoprofilaktyki i Pomocy Społecznej WSEI oraz pracownicy tego Zakładu dr Robert Porzak i dr Wiesław Poleszak. Ich wystąpienia dotyczyły predyktorów jakości funkcjonowania młodzieży w roli studenta i jakości kształcenia w uczelni, upatrując je w identyfikacji *obrazu idealnego specjalisty*

w zawodzie i *obrazu siebie*, postrzeganego przez studentów. Podjęły też kwestię *struktury wartości jako wyznacznika oczekiwań dotyczących rozwoju podczas studiów*. W tej części dr Tomasz Stępień – kierownik Zespołu Politologii i Komunikacji Społecznej Politechniki Wrocławskiej wskazał na rolę kompetencji transdyscyplinarnych w edukacji inżyniersko-technicznej, a dr Magdalena Zaorska z Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie zaprezentowała koncepcję wychowania aktora według rosyjskiej pedagogiki teatralnej. Dr Andrzej Krygier – prezes Stowarzyszenia Uniwersytety Trzeciego Wieku w Świdniku zapoznał zebranych z nowymi szansami edukacji człowieka starszego.

W trzeciej sesji prowadzonej przez prof. dr. hab. Zbigniewa B. Gasia zabrał głos prof. zw. dr. hab. Tadeusz Lewowicki, który odniósł się do problematyki jakości kształcenia i podmiotowości studenta we współczesnych uczelniach wyższych, nawiązując do kontekstu zmian wprowadzanych w tym zakresie przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Inne referaty dotyczyły problematyki w ujęciu praktycznym i oparte były często na badaniach empirycznych. Prof. dr. hab. Jerzy Potoczny dokonał w swoim wystąpieniu społeczno-pedagogicznej analizy zbiorowości studentów szkół niepublicznych, prof. dr. hab. Anatolij Wychruszcz (WSEI) przedstawił zagadnienie twórczości studentów. Tę problematykę oraz kwestię kompetencji samokształceniowych podjęła także mgr Hanna Sokółowska (WSEI), a kompetencje pedagogiczne absolwentów kierunków nauczycielskich omówiła dr Anna Koper (WSEI). Dr Wiesław Kowalski, prodziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii WSEI, dokonał charakterystyki sytuacji studenta niepełnosprawnego w uczelni, zaś Kazimierz Jurysta – dziekan Wydziału Pedagogicznego Lubelskiej Szkoły Wyższej w Rykach odniósł się do projektowanych zmian praktyk studenckich. Dr Justyna Iskra

z Instytutu Psychologii KUL skupiła się na *prężności osobowej* jako wskaźniku funkcjonowania studenta w procesie kształcenia, dr Barbara Koc-Kozłowiec (WSEI) zreferowała kwestię komunikacji językowej w relacji wykładowca – student, a dr Alicja Olszak (WSEI) omówiła zagadnienie postaw przyszłych pedagogów wobec uczniów przewlekłe chorych.

Referaty na konferencje nadesłali także profesorowie: Henryk Bednarski – dziekan WSH-P w Łowiczu, Józef Jaroń – WSH-P w Łowiczu, Paweł Czarniecki – WSEI oraz doktorzy: dr Tadeusz Szczurek z-ca rektora WAT w Warszawie i Grażyna Orzechowska – UW-M w Olsztynie. W przygotowaniu jest recenzowana publikacja naukowa na bazie wszystkich materiałów konferencyjnych i nadesłanych artykułów. Prof. dr hab. Jan Saran, dziękując uczestnikom za udział i pogłębioną refleksję nad podmiotową sytuacją studenta w uczelni wyższej, zachęcał do badań tej problematyki i dalszych spotkań konferencyjnych umożliwiających pedagogom europejską wymianę informacji i poglądów.

mgr Hanna Sokołowska

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji
w Lublinie

***Pracodawcy na rzecz kształcenia
ustawicznego: doświadczenia
hiszpańskich organizacji pracodawców,
Warszawa, 7 grudnia 2010***

Największa i najstarsza organizacja pracodawców w Polsce – Pracodawcy RP (dawna Konfederacja Pracodawców Polskich) – uruchomiła program szkoleniowy dla pracowników.

Oferowane szkolenia są efektem strategicznego podejścia Pracodawców RP do kwe-

stii kształcenia ustawicznego – tematyka i zakres szkoleń są wypadkową potrzeb zgłaszanych przez same firmy, naukowych analiz oraz wiedzy dydaktycznej. Celem jest udostępnienie w pełni satysfakcjonującej oferty szkoleń dla wszystkich osób – zarówno szeregowych pracowników, jak i odpowiedzialnych za zarządzanie firmą. Pracodawcy RP wykorzystali potencjał zawarty w nowoczesnych technologiach, a zwłaszcza w szkoleniach e-learningowych. Dzięki tej formule zaoferowali kursy tym, którzy mieli dotychczas problemy ze swobodnym dostępem do wiedzy.

W pierwszej kolejności uruchomiono cztery bezpłatne szkolenia: Akademię Sprzedaży, Akademię Podatkową (dla branży transportowej), Komunikację Wewnętrzną i Business English (metodą Dexway). Wolnych miejsc zabrakło już po kilku dniach od rozpoczęcia rekrutacji. Planowane jest uruchomienie kolejnych szkoleń – trwają przygotowania do przeprowadzenia kolejnej części badań potrzeb pracodawców.

Stworzony program szkoleniowy, będący częścią współfinansowanego przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego projektu wspierającego przedsiębiorstwa w przystosowaniu się do nowych, dynamicznie zmieniających się warunków gospodarczych, zainaugurowano w grudniu 2010 r. podczas konferencji poświęconej roli pracodawców w kształceniu ustawicznym, w której udział wzięli m.in. Czesława Ostrowska, Podsekretarz Stanu w Ministerstwie Pracy i Polityki Społecznej, Dorota Bortnowska, zastępca dyrektora Departamentu Zarządzania Europejskim Funduszem Społecznym w Ministerstwie Rozwoju Regionalnego, Mirosław Ślachciak, Prezes Kujawsko-Pomorskiego Związku Pracodawców i Przedsiębiorców. Paneliści zwrócili uwagę na niektóre kwestie systemowe, które z jednej strony utrudniają prowadzenie szko-

leń, z drugiej zaś powodują dezorganizację życia firmy. Wprawdzie wszyscy podkreślali wagę szkoleń i deklarowali chęć rozwoju własnych kadr, to jednak stworzone narzędzia rekompensat i ułatwień dla pracowników budziły kontrowersje. Chodziło przede wszystkim o stanowiące problem dla małych i mikroprzedsiębiorstw urlopy szkoleniowe (a dokładniej czas ich trwania) oraz umowy szkoleniowe, które strony powinny móc elastycznie kształtować. Niemniej paneliści zgodzili się, że szkolący się pracownicy powinni traktować tę aktywność jako inwestycję w siebie, będącą swoistym ubezpieczeniem od bezrobocia, i przynajmniej częściowo szkolić się w czasie wolnym od pracy.

Pracodawcy RP chcą odwrócić niepokojące trendy w kształceniu dorosłych Polaków, bowiem wciąż uczymy się za mało. Dane GUS okazują, że prawie 2/3 osób w wieku 25–64 lat (ponad 13 mln ludzi!) nie uczestniczy w żadnej formie edukacji, nawet w takiej, która nie wymaga ponoszenia kosztów: ani finansowych, ani czasowych (nawet nie czyta gazet). A przecież zachodzi ścisła zależność między poziomem wiedzy pracowników a innowacyjnością firmy.

Kwalifikacje i umiejętności kadry bezpośrednio wpływają na wzrost efektywności gospodarowania – im wyższe, tym łatwiej tworzyć, adaptować i wdrażać innowacje.

Więcej informacji znaleźć można na stronie internetowej:

<http://www.pracodawcyrp.pl/projekty-europejskie/>

Pracodawcy Rzeczypospolitej Polskiej jest największą i najstarszą organizacją pracodawców w Polsce. Powstała w listopadzie 1989 roku. Reprezentuje ponad 7 000 firm, zatrudniających przeszło 3 000 000 pracowników. 85 proc. z nich to firmy prywatne, 15 proc. należy do Skarbu Państwa. Organizacja jest uznanym partnerem społecznym w Polsce

i w Europie, reprezentuje stronę pracodawców w Trójsstronnej Komisji do Spraw Społeczno-Gospodarczych. Prezydentem Pracodawców RP jest Andrzej Malinowski. Z inicjatywy organizacji powstało m.in. Centrum Monitoringu Legislacji – pierwsze w Polsce forum, pozwalające śledzić proces legislacyjny oraz umożliwiające przedsiębiorcom wpływ na kształt i jakość stanowionego prawa (www.cml.kpp.org.pl). Pracodawcy RP powołali również Obserwatorium Regionalnych Rynków Pracy, w ramach którego prowadzony jest wielowymiarowy, rzetelny i systematyczny monitoring regionalnych rynków pracy w Polsce, z uwzględnieniem potrzeb i oczekiwań pracodawców (www.obserwatorium.kpp.org.pl)

*Michał Nowakowski
ITeE – PIB, Radom*

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

W dniach 14–17 marca w Parlamencie Europejskim odbył się Tydzień Uczenia się Przez Całe Życie (*Lifelong Learning Week – LLL Week*) zorganizowany przez EUCIS-LLL. Celem „LLL Week” było zwrócenie uwagi na konieczność wdrożenia zintegrowanej strategii uczenia się przez całe życie na poziomie krajowym i europejskim oraz podniesienie świadomości społecznego wymiaru edukacji i szkoleń. Tydzień był okazją do zorganizowania kilku równoległych imprez: wystawy *Różne drogi do uczenia się przez całe życie* (*Different pathways to lifelong learning*), dyskusji okrągłego stołu nt. społecznego wymiaru edukacji i szkoleń *Inwestowanie w umiejętności i kompetencje* (*Investing in skills and competences*) oraz wystąpień publicznych w sprawie wpływu międzynarodo-

wych programów mobilności na rozwój umiejętności osobistych, społecznych i ekonomicznych.

Uwagę polecamy najbliższe nadchodzące wydarzenia:

1) Światowe Zgromadzenie ICAE oraz EAEA – Świat warty życia w nim – Edukacja i uczenie się dorosłych dla zrównoważonego świata, 14–17 czerwca 2011, Malmö, Szwecja.

Gospodarzem tego wydarzenia na miarę globalną będzie Szwedzka Krajowa Rada Edukacji Dorosłych: The Swedish National Council of Adult Education (Folkbildningsrådet) w Malmö, stanowiąca miejsce konferencji organizowanej przez Międzynarodową Radę Edukacji Dorosłych (International Council of Adult Education – ICAE).

2) Międzynarodowa Konferencja Przyszłość edukacji, 16–17 czerwca 2011, Florencja, Włochy.

Celem konferencji jest promowanie wymiany dobrych praktyk i współpracy międzynarodowej w zakresie stosowania innowacyjnych strategii edukacji i szkolenia, metod i rozwiązań. Konferencja będzie również doskonałą okazją do prezentacji dawnych i obecnych projektów i innowacyjnych inicjatyw w dziedzinie edukacji i szkoleń.

3) 20 lat konferencji EDEN: Uczenie się i zrównoważony rozwój – nowy ekosystem wiedzy i innowacji, 19–22 czerwca, Dublin, Irlandia.

Wydarzenia w obrębie zrównoważonego rozwoju i ekologii w ostatniej dekadzie, w radykalny sposób zmieniają nasze podejście i myślenie. Zrównoważone strategie włączają kwestię elastyczności, jaką oferują rozwiązania ICT. Inteligentne zastosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w uczeniu się jest jednym z istotnych czynników przy podejmowaniu kwestii zrównoważonego rozwoju świata. Rola innowacyjnych metod nauczania jako krytycznego narzędzia podno-

szenia świadomości globalnej równowagi ekologicznej odnosi się do edukacji w całym szerokim kontekście wyzwań ekologicznych. Celem jubileuszowej konferencji EDEN (The European Distance and E-Learning Network) jest zwrócenie uwagi na różne sposoby i podejścia, w celu lepszej integracji koncepcji odpowiedzialnego i zrównoważonego rozwoju w proces uczenia się w jak najszerszym kontekście.

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

Małgorzata Kacprzak
Koordynator współpracy ITeE – PIB z EAEA
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB
w Radomiu
malgorzata.kacprzak@itee.radom.pl

**Pedagogika pracy – studia z przyszłością:
prace nominowane w konkursie
Z. Kramek, T. Jaszczyk, E. Koziół (red.)
ITeE – PIB Radom – WSP ZNP
Warszawa, 2010**



Prezentowana publikacja *Pedagogika pracy – studia z przyszłością* zawiera liczne komunikaty o nominowanych i wyróżnionych pracach doktorskich, magisterskich i licen-

cyjackich zgłoszonych do konkursu „Pedagogika pracy – studia z przyszłością”.

Na konferencji „Pedagogika pracy – studia z przyszłością”, która odbyła się 8 czerwca 2009 roku w Warszawie w Wyższej Szkole

Pedagogicznej Związku Nauczycielstwa Polskiego. Pedagodzy pracy z polskiego środowiska naukowego i akademickiego w Polsce zaprezentowali komunikaty z prac licencjackich, magisterskich i doktorskich zgłoszonych do konkursu i ujmujących problemy: pedagogika pracy, edukacja dorosłych i edukacja techniczno-informatyczna. Organizatorami konkursu byli: Katedra Pedagogiki Pracy Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP w Warszawie, Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu. W organizacji konkursu i ocenie prac uczestniczyli również: przewodniczący Zespołów Pedagogiki Pracy, Edukacji Dorosłych, Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Zgłoszone prace poddano procesowi kwalifikacji przez jury konkursu.

Zaproponowana przez organizatorów konferencji problematyka spotkała się z szerokim zainteresowaniem przedstawicieli pedagogiki pracy z krajowego środowiska akademickiego. Do konkursu zgłoszono prace z: Uniwersytetu im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie, Instytutu Badań Edukacyjnych w Warszawie, Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku, Uniwersytetu Zielonogórskiego, Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu, Politechniki Radomskiej, Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Szczecinie, Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP w Szczecinie, Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP w Warszawie.

Edyta Koziół
ITeE – PIB, Radom



Anna Frąckowiak, Józef Półturzycki
Kształcenie ustawiczne podstawą
nowoczesnej edukacji
Warszawa – Płock – Radom, 2011-05-09

Autorzy publikacji od lat zajmują się problemami edukacji ustawicznej. Pierwsze publikacje na ten temat autorstwa Józefa Półturzyckiego ukazały się już w 1973 r. na łamach *Oświaty Dorosłych* i *Przeglądu Pedagogicznego*.

W publikacji przedstawione zostały teksty na temat aktualnych problemów edukacji ustawicznej jako podstawowej propozycji rozwoju i modernizacji systemu kształcenia. Są to opracowania współczesne i niektóre przygotowane wcześniej, ale nadal aktualne. Część z tekstów to rozwinięte i uaktualnione treści referatów i wystąpień z konferencji poświęconych aktualnym problemom edukacji, zwłaszcza jej modernizacji zgodnie z potrzebami społeczeństwa i rozwijaniu według wskazań i zaleceń kompetentnych specjalistów.

Zgodnie z przyjętym tytułem pracy autorzy wskazali wartości nowoczesnej edukacji, która zmienia się i dojrzewa dzięki rozwojowi społecznemu, aktywności kulturalnej, wykorzystaniu nowych rozwiązań technologii kształcenia zgodnie z osiągnięciami współczesnej cywilizacji i modernizacji podstawowych dziedzin życia. Przygotowane do publikacji teksty autorzy ujęli w osiem rozdziałów tematycznych, które przedstawiają zagadnienia w porządku zgodnym z naturalnym roz-

wojem idei kształcenia ustawicznego oraz zakresów analiz i interpretacji.

Celem autorów opracowania jest potrzeba obiektywnego ukazania istoty oraz kierunków rozwoju form aktywności kształcenia ustawicznego i samokształcenia. Dzielą się oni własnymi osiągnięciami w poznawaniu nie tylko założeń ważnej idei edukacyjnej, ale także osiągnięć praktyki oświatowej. Autorzy mają nadzieję, że w sytuacji wyraźnych niejednoznaczności w rozumieniu istoty kształcenia ustawicznego ich publikacja może pomóc we właściwym zrozumieniu tej idei oraz

rozwinąć znajomość jej form aktywności w praktyce edukacji indywidualnej oraz zbiorowej, nie tylko ludzi dorosłych, ale także dzieci i młodzieży.

Obszerny wybór literatury krajowej i zagranicznej nie tylko prezentuje bogactwo refleksji, ale przede wszystkim skłania do aktywnej lektury w celu rozwinięcia i wzbogacenia wiedzy o teorii oraz praktyce edukacji ustawicznej.

Anna Jabłońska

Contents

□	Commentary	
	About the Polish perspective of the lifelong learning – <i>Henryk Bednarczyk</i>	5
□	Problems of adult education in Poland and in the world	
	Kazimierz M. Czarnecki, Piotr Kowolik: Theoretical basis of professiology as science of career human development	9
	Tadeusz Aleksander: In the Team of Adult Pedagogy of the Committee of Pedagogical Sciences in Polish Academy of Sciences	18
	Anna Falkiewicz: About the European perspective of prof. Ekkehard Nuisl's adult education	25
	Silvia Sánchez Ceballos, Luisa Arana Rueda, Michał Nowakowski: Soft-skills in the work environment	33
	Michał Sagan, Tomasz Kupidura: Continuing education in the People's Republic of China	43
□	Work pedagogy	
	Zygmunt Wiatrowski: Fundamental theories in the field of work pedagogy (part III).....	50
	Katarzyna Skoczylas, Henryk Bednarczyk: Initiatives of the International Vocational Education and Training Association (IVETA).....	58
	Monika Pawłowska: Education for flexible forms of employment and organization of work of a modern student and employee	66
	Jerzy Ambroży: Vocational education in Gdansk region in 1970–1990	73
	Małgorzata Olczak: Humanistic vision of education by work, technology and technical education	79
□	A teacher – pedagogical innovations	
	Teresa Zubrzycka-Maciąg, Danuta Wosik-Kawala, Anna Piech: Improving teachers professional development as a part of postgraduate studies	89
	Tomasz Maliszewski: In the circle of Jindra Kulich's (1929–2009) works	95
	Magdalena Rzepa: Voice in a teacher profession – development of competences.....	103
	Krzysztof Linowski: Teaching as a method of penitentiary education.....	112
	Józef Chwedorowicz: How to teach a student an effective self-management in educational process?	121
□	Profiles of outstanding adult educators	
	<i>Jerzy Stochmiałek</i> – <i>Henryk Bednarczyk</i>	129
	<i>Michał Pindera</i> – <i>Piotr Kowolik</i>	130

□ Reviews, conferences, information

J. Saran: Edukacja ustawiczna w okresie transformacji systemowej. Wybrane zagadnienia, Wyd. Naukowe WSEI – Innovatio Press, Lublin 2010 – <i>Czesław Banach</i>	133
Powołanie Europejskiego Instytutu Innowacji i Technologii – <i>Jolanta Religa</i>	135
Contexts of Adult Education – <i>Anna Jabłońska</i>	136
Edukacja międzykulturowa – dokonania i perspektywy, Olecko, Sejny 30.05–02.06.2010 – <i>Agnieszka Sołbut, Emilia Żyłkiewicz</i>	137
Andaluzyjski Instytut Technologiczny IAT – <i>Michał Nowakowski</i>	141
Pedagogika pracy – studia przyszłości w cyberprzestrzeni – Ogólnopolska studencka internetowa wideokonferencja naukowa, 16 czerwca 2011 – <i>Anna Jabłońska</i>	142
Pedagogika pracy – wobec antynomii edukacji i rynku pracy (II) – Internetowa wideokonferencja naukowa, 6 października 2011 – <i>Anna Jabłońska</i>	142
Student jako podmiot edukacji we współczesnej uczelni wyższej, 25 listopada 2010 r. Lublin – <i>Hanna Sokołowska</i>	143
Pracodawca na rzecz kształcenia ustawicznego, Doświadczenia hiszpańskich organizacji pracodawców – 7 grudnia 2010 Warszawa – <i>Michał Nowakowski</i>	145
EAEA – European Association for the Education of Adults (Europejskie Stowarzyszenie Edukacji Dorosłych) – <i>Małgorzata Kacprzak</i>	146
Pedagogika pracy studia z przyszłością: prace nominowane w konkursie – Z. Kramek, T. Jaszczuk, E. Koziół (red.) – ITeE – PIB, Radom – WSP ZNP Warszawa, 2010 – <i>Edyta Koziół</i>	147
Anna Frąckowiak, Józef Półturzycki – Kształcenie ustawiczne podstawą nowoczesnej edukacji – <i>Anna Jabłońska</i>	148

□ Содержание

152

Содержание

□	Комментарий	
	Об польской перспективе обучения на протяжении всей жизни – <i>Хенрик Беднарчик</i>	5
□	Проблемы образования взрослых в Польше и в мире	
	Казимеж М. Чарнецки, Пиотр Коволик: Теоретические основы профессиологии как науки о профессиональном развитии человека	9
	Тадеуш Александер: В Коллективе педагогики взрослых Комитета педагогических наук ПАН.....	18
	Анна Фалькевич: Об европейской перспективе образования взрослых профессора Еккхарда Нуиссла	25
	Сильвия Санчез Себаллос, Луиса Арана Руеда, Мичал Новаковски: Мягкие навыки на рабочем месте.....	33
	Михал Саган, Томаш Купидура: Непрерывное образование в Китайской Народной Республике.....	43
□	Педагогика труда	
	Зыгмунт Вятровский: Основные теории в области педагогики труда – часть III Катажина Сkochиляс, Хенрик Беднарчик: Мероприятия Международной ассоциации профессионального образования и обучения	50 58
	Моника Павловска: Воспитание к гибким формам занятости и организации труда современного студента и сотрудника	66
	Ежи Амброжы: Профессиональное образование в Гданьском регионе с 1970 по 1990 годы	73
	Малгожата Ольчак: Гуманистическая визия воспитания в труде, через технику и общетехническое воспитание	79
□	Учитель – педагогические инновации	
	Тереса Зубжицка-Мационг, Данута Восик-Кавала, Анна Пех: Профессиональное совершенствование учителей на последипломных курсах	89
	Томаш Малишевски: В кругу работ Йиндры Клиха (1929–2009)	95
	Магдалена Жепа: Голос в работе учителя – формирование компетенции	103
	Кжиштоф Линовски: Образование как воспитательное средство заключенных	112
	Юзеф Хведорович: Как научить студентов эффективно управлять собой в процессе обучения?	121
□	Выдающиеся педагоги	
	Ежи Стохмиалэк – <i>Хенрик Беднарчик</i>	129
	Михал Пиндера – <i>Пиотр Коволик</i>	130

□	Рецензии, конференции, информации	
	Я. Саран: Непрерывное образование в период трансформации. Избранные вопросы, Научное Издательство WSEI – Инноватив Пресс, г. Люблин 2010 – <i>Чеслав Банах</i>	133
	Европейский институт инноваций и технологий – <i>Йоланта Релига</i>	135
	Контекст образования взрослых – <i>Анна Яблоньска</i>	136
	Межкультурное образование – достижения и перспективы, Олецко, Сейны 30.05–02.06.2010 – <i>Агнешка Солбут, Эмилия Жилкевич</i>	137
	Андалузский технологический институт (IAT) – <i>Михал Новаковски</i>	141
	Педагогика труда – образование будущего в киберпространстве – Общепольская студенческая дистанционная научная видеоконференция, 16 июня 2011 – <i>Анна Яблоньска</i>	142
	Педагогика труда – в антинорме между образованием а рынком труда (II) – Дистанционная научная видеоконференция, 6 октября 2011 – <i>Анна Яблоньска</i>	142
	Студент как субъект образования в современном университете, 25 ноября 2010 г., Люблин – <i>Ханна Соколовска</i>	143
	Работодатель а непрерывное обучение – из опыта организации работодателей в Испании – 7 декабря 2010, Варшава – <i>Михал Новаковски</i>	145
	ЕАЕА – European Association for the Education of Adults (Европейская ассоциация по образованию взрослых) – <i>Малгожата Каупжак</i>	146
	Педагогика труда – образование будущего: работы номинированы в конкурсе – З. Крамек, Т. Ящик, Э. Козиол (ред.) – ITeE – PIB, Radom – WSP ZNP Warszawa, 2010 – <i>Эдыта Козиол</i>	147
	Анна Фронцковяк, Юзеф Пултужицки – Непрерывное обучение основой современного образования – <i>Анна Яблоньска</i>	148
□	Contents	150

